Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-)Schule

Kein Thema für die Fortbildung?

Tanja Betz, Alexa Meyer-Hamme, Arne-Christoph Halle

JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITÄT MAINZ
JG|U
BertelsmannStiftung

Soziale Ungleichheit und die Rolle sozialer Beziehungen in der (Ganztags-)Schule

Kein Thema für die Fortbildung?

Tanja Betz, Alexa Meyer-Hamme, Arne-Christoph Halle

Projekt ACT2GETHER | Baustein 2GETHERLEARN

Inhalt

Vorwort 5

1 (Ganztags-)Schule und Schulentwicklung im Kontext von Bildungsungleichheit 6

1.1 Wie soziale Ungleichheit durch Schule verfestigt wird
Tanja Betz 7

1.2 Beziehungsarbeit und Habitussensibilität. Die Perspektiven von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen und erwachsenen Vertrauenspersonen auf ihre Beziehung
Tanja Betz und Yvonne Damm 14

1.3 Wirksame Beziehungsgestaltung an Schulen in herausfordernden Lagen: Ein Interview mit Vertreter:innen der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg (Hamburg) und der Quinoa-Schule (Berlin) 26

2 Den Kompetenzerwerb in der Aus- und Fortbildung unterstützen 28

2.1 Ungleichheitssensibles Wissen und Können von Lehrkräften?! Herausforderungen für die Fortbildung
Tanja Betz 29

2.2 Situationsanalyse: Wie steht es um die ungleichheitssensible Aus- und Fortbildung von Lehrkräften? Diagnosen, Ursachen, Bedarfe
Yvonne Damm, Jeanette Franceux, Salome Löhr und Anahita Steinhoff 38

2.3 Akzeptanz, Inhalte, Methoden, Formate und Wirkungen von Fortbildungen – Ergebnisse des World Cafés
Yvonne Damm, Jeanette Franceux, Salome Löhr und Anahita Steinhoff 40

2.4 Wissen und Können von Lehrkräften für den Abbau von Benachteiligung: Anstöße von Jugendlichen aus dem Jugend-Expert:innen-Team (JET) und aus der Elternvertretung (Bundeselternrat) 48

3 Aus- und Fortbildung: Praxiseinblicke 52

3.1 Einblicke in die formale Praxis der Aus- und Fortbildung 53

3.1.1 Inklusionssensible Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen im Projekt BiProfessional an der Universität Bielefeld
Ann-Christin Faix, Birgit Lütje-Klose, Matthias Wilde, Alessa Schuldt und Nadine Großmann 53

3.1.2 Warum die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule ein Thema für die Lehrkräfteausbildung ist bzw. werden sollte
Sabrina Rutter und Florian Weitkämper 58

3.2 Einblicke in die non-formale Praxis der Aus- und Fortbildung 62

3.2.1 Bildungsgerechtigkeit fördern – Impulse aus der Programmarbeit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
Saskia Wittmer-Gerber 62

3.2.2 intus³ Beziehungslernen – ein Trainingsprogramm für Pädagog:innen
Angelika Reinhardt und Helga Breuninger 67

3.2.3 ArbeiterKind.de – Sensibilisierungsworkshops für (angehende) Lehrkräfte zum Thema soziale Herkunft und Studienwahrscheinlichkeit (Übergang Schule–Hochschule)
Hannah Rindler 70

3.2.4 SPARK und EAS!Y – Mit einer Coachingausbildung für Lehrkräfte zu mehr Potenzialentfaltung in der Schule
Marian Adolf, Elisabeth Hahnke und Melissa Höllerer 72

3.2.5 Die Expertise von jungen Menschen: Das Workshopangebot für (angehende) Lehrkräfte und Schüler:innen des SV-Bildungswerks e. V.
Miriam Weber 75

Anhang 78

Programm des Dialogforums 79

Biogramme der aktiv Beitragenden 80

Teilnehmende der Expert:inneninterviews 84

Impressum 88

Partnernetzwerk von ACT2GETHER

Vorwort

Die soziale Ungleichheit in Deutschland reproduziert sich im Schulsystem noch immer hartnäckig. Das untermauern der jüngste Nationale Bildungsbericht ebenso wie der IQB-Bildungstrend erneut mit aktuellen Daten. Die Corona-Pandemie hat den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg verschärft. Folglich verschlechtern sich die Chancen auf Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, massiv weiter. Es gibt viel zu tun – auf allen Ebenen: in der Politik und Systemsteuerung, an den Einzelschulen und in der Fortbildung von Lehr- und Fachkräften. Im Projekt ACT-2GETHER haben wir den Fokus bewusst auf das Thema Fortbildung gesetzt, da wir als Partnernetzwerk hier einen Hebel beim Abbau von Benachteiligung sehen.

Die Lehr- und Fachkräfte stellt der Umgang mit Kindern aus benachteiligten Lebensverhältnissen vor enorme Herausforderungen. Gleichzeitig spielen sie dabei eine Schlüsselrolle, denn sie können für junge Menschen zentrale Bezugspersonen sein. Vertrauensvolle und lernförderliche Beziehungen sind gerade für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenswelten wichtig. Ihre Potenziale sind oft von Armut und prekären Lebenslagen verdeckt und müssen erst entdeckt werden.

Die Projektpartner von ACT2GETHER wollten wissen, wie Lehr- und Fachkräfte bestmöglich unterstützt werden können: Welche Kompetenzen brauchen sie? Und was benötigen benachteiligte Kinder und Jugendliche im Schulalltag von ihnen? Welche Antworten können Fortbildung bzw. Professionalisierung hier geben? In einem Kooperationsprojekt mit Prof. Dr. Tanja Betz von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wurden diese Fragen bearbeitet.
Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das Konzept der Habitussensibilität – also die bewusste und professionelle Vergegenwärtigung von Lebenslagen, Denkmustern und Alltagskultur – in der Beziehungsarbeit eine zentrale Rolle spielt. Über 50 Expert:innen im Feld der Aus- und Fortbildung haben die Ergebnisse im Juni 2022 auf einem Dialogforum in Berlin zum Thema „Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule – (k)ein Thema für die Fortbildung?“ diskutiert und Lösungsansätze für die Professionalisierung entwickelt. Für diesen Sammelband wurden neben den Fachbeiträgen und Projekt- sowie Konzeptvorstellungen auch die zentralen Inhalte der Diskussionsbeiträge des Dialogforums aufbereitet. Prof. Dr. Tanja Betz und ihrem Team danken wir herzlich für die gute Zusammenarbeit in dem gesamten Prozess der Kooperation und bei der Entstehung dieser Publikation.

Die zeitgleich erscheinende Expertise „Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule: Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung“ von Prof. Dr. Sabrina Rutter und Dr. Florian Weitkämper vertieft einen Lösungsansatz speziell für die Lehrkräfteausbildung: Sie stellt ein Lehr-Lern-Konzept vor, wie Habitussensibilität dort in Praxismodulen integriert werden kann.

Beide Publikationen wollen Aus- und Fortbildungsverantwortlichen Impulse liefern, wie sie Lehr- und Fachkräfte sinnvoll im Umgang mit Ungleichheit unterstützen können. Unser Ziel ist, dass diese ihre Schlüsselrolle besser einnehmen und zu sozial benachteiligten Schüler:innen vertrauensvolle und ungleichheitssensible Beziehungen aufbauen können.

Anette Stein
Director
Bildung und Next Generation

Dr. Dirk Zorn
Director
Bildung und Next Generation

1 (Ganztags-)Schule und Schulentwicklung im Kontext von Bildungsungleichheit

1.1 Wie soziale Ungleichheit durch Schule verfestigt wird

Tanja Betz

1. Armut und soziale Ungleichheit

In zahlreichen Ländern, so auch in Deutschland, ist das Gefälle zwischen Arm und Reich so groß wie seit 30 Jahren nicht mehr. Dies diagnostiziert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in ihrem länderübergreifenden Bericht zu Ungleichheiten (OECD 2015). Hierzulande wird von einem anhaltenden, fast ungebrochenen „Trend zunehmender Armut" (Der Paritätische Gesamtverband 2022: 4) gesprochen; der aktuelle Armutsbericht von 2022 meldet, dass eine „Rekordmarke" erreicht sei (ebd.: 3): 16,6 Prozent der Menschen in Deutschland gelten als einkommensarm. Wird dieser übergreifende Wert ausdifferenziert, zeigen sich sehr unterschiedliche Verbreitungsgrade u. a. nach Haushaltstyp und Alter: Am höchsten sind die Werte bei Haushalten mit mindestens drei Kindern (31,6 %) sowie bei Alleinerziehenden (41,6 %). Die Armutsquote in den Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen liegt bei 20,8 Prozent; in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen (18 bis 25 Jahre) sind es 25,5 Prozent (ebd.: 12). Junge Menschen sind insgesamt am stärksten von Armut betroffen. Diese Zahlen zeigen eindrücklich, dass Armut eine soziale Lebensrealität vieler Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland ist.

Dem Konzept der Armut kommt in sozial- und familienpolitischen Kontexten eine zentrale Bedeutung zu. Vielfältige Strategien zum Abbau von (Kinder-)Armut wie das Teilhabegeld (Bertelsmann Stiftung 2020) oder die Kindergrundsicherung wurden hierfür bereits entwickelt. Auch die OECD formuliert seit langem Forderungen für eine deutliche Reduzierung von Armut (OECD 2015) – und dies auch, weil Armut mit ungleichen Zugängen zu formalen Bildungschancen verbunden ist sowie mit weiteren Bildungsdisparitäten (ebd.).

In einer stärker ungleichheitssoziologischen Perspektive wird vielfach auf das Konzept sozialer Ungleichheiten zurückgegriffen (Behrmann et al. 2018), um genau diese systematisch ungleiche Verteilung der Chancen des Zugangs zu wertvollen Gütern (wie Bildung) in den Blick zu nehmen. (Einkommens-)Armut lässt sich als eine Ausprägung sozialer Ungleichheit verstehen (Groh-Samberg 2009: 116). Neben Einkommen/Geld gelten weitere Dimensionen als gesellschaftlich bedeutsam: Bildung, Gesundheit, Ansehen oder auch Macht. Relevant ist dabei jeweils, inwiefern Personen(gruppen) in Bezug auf diese Dimensionen und deren Zusammenspiel systematisch besser oder aber schlechter gestellt sind als andere (Hradil 2021: 11).

Viele Expert:innen sind sich einig, dass die Covid-19-Pandemie noch zu einer Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten beigetragen hat und weiter beitragen wird. Dies lässt sich beispielhaft an Studien zur (psychischen) Gesundheit (Knöchelmann und Richter 2021; Maldei-Gohring et al. 2022) sowie Befunden und Diagnosen zur (vor-)schulischen Bildung ablesen (Ruppin und Selzer 2022; Huber und Helm 2020; van Ackeren, Endberg und Locker-Grütjen 2020). Mit Brockmann et al. (2021: 7) ist also von einem „Tatbestand sozialer Ungleichheit" zu sprechen und es ist anzunehmen, dass dieser weiterbestehen bzw. sich – angesichts multipler Krisen (wie der Energiekrise, Klimakrise etc.) – weiter verschärfen wird.

Im Folgenden steht der Zusammenhang zwischen sozialen Ungleichheiten und Bildungsungleichheit im Kontext Schule im Fokus. Zunächst wird auf zentrale Befunde zu Bildungsdisparitäten im deutschen Bildungssystem eingegangen (2). Darauf folgt eine Ursachensuche entlang zweier großer Forschungsfelder (3): Diese ergründen die Beharrlichkeit sozialer Bildungsungleichheiten entweder verstärkt in der Familie, bei Kindern und Eltern, oder aber in der Schule selbst und hier bei den Lehrkräften. Abschließend (4) werden entsprechend einer ungleichheitstheoretischen Perspektive verschiedene (bildungspolitische) Lösungsansätze für den Abbau sozialer Bildungsungleichheiten diskutiert.

2. Soziale Bildungsungleichheiten in der Schule

Soziale Bildungsungleichheiten in der Schule lassen sich ablesen an Noten, Kompetenzunterschieden, Schulabschlüssen oder auch an der Verteilung von Kindern und Jugendlichen je nach ihrer sozialen Herkunft auf Schularten. So belegen die aktuellen Zahlen aus dem Datenreport 2021, dass die Anteile von Kindern an Hauptschulen umso geringer und an Gymnasien umso höher sind, je höher der allgemeinbildende/berufliche Abschluss der Eltern ist (Tabelle 1).

Tabelle 1: Verteilungen von Schüler:innen auf Schularten, differenziert nach Schulabschluss der Eltern (in Prozent)

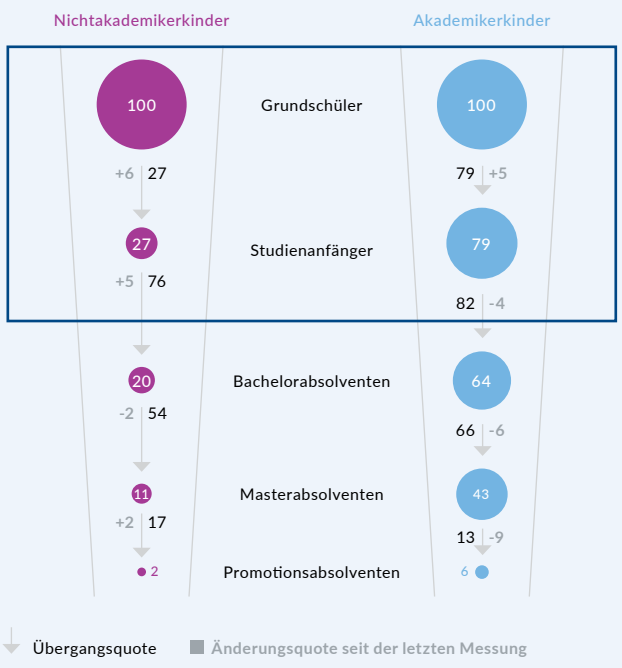
Anteil Kinder von Eltern mit…	am Gymnasium	in der Hauptschule
(Fach-)Abitur	66	17
Hauptschulabschluss/ ohne Abschluss	8	55

Quelle: Blaeschke und Freitag 2021: 107f.

Die Zahlen und Verteilungsmuster sind aktuell, doch handelt es sich grundsätzlich um bekannte Tatsachen. Denn bereits vor mehr als 40 Jahren diagnostizierte Heiner Meulemann, ein renommierter Bildungsforscher und Soziologe, dass soziale Ungleichheit im Bildungssystem „ein Stück sozialer Realität (sei)“ und Chancengleichheit „ein normatives Postulat“ (Meulemann 1979: 15).

Noch eindrücklicher werden solche Muster, wenn man in einer Lebenslaufperspektive längere Zeiträume betrachtet. Dies lässt sich über den sogenannten Bildungstrichter veranschaulichen (Abbildung 1). Vergleicht man nun Kinder aus Akademiker:innenfamilien mit Kindern aus Familien von Nichtakademiker:innen, sieht man – bei einer Gleichverteilung der Schüler:innen in der Grundschule – einen moderaten Rückgang von Ersteren, die ein Studium aufnehmen (79 von 100 Personen), wohingegen nur 27 von 100 Personen aus Nichtakademiker:innenfamilien mit dem Studium beginnen. Der Vergleich zwischen den Bildungsetappen zeigt eindrücklich, dass in der Zeit vor Einmündung in die Hochschule massivere Bildungsdisparitäten bestehen als in der Hochschule selbst. Denn wenn Nichtakademiker:innenkinder erst einmal ein Hochschulstudium aufgenommen haben, sind sie vielfach ähnlich erfolgreich wie Kinder aus Akademiker:innenfamilien.

Abbildung 1: Der Bildungstrichter von der Grundschule bis zur Promotion



Quelle:
Darstellung in Anlehnung an Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2021: 3

3. Ursachen: Suchbewegungen seit den 1960er Jahren

Entsprechend den dargestellten markanten Unterschieden und angesichts ihrer großen Beharrlichkeit gibt es seit den 1960er Jahren vielfältige Suchbewegungen, also Theorien und empirische Studien, die den Ursachen sozialer Bildungsungleichheiten nachgehen und Erklärungen suchen. Da mit solchen Suchbewegungen jeweils unterschiedliche Aufmerksamkeitsfokussierungen einhergehen, ist es wichtig, sich genauer mit ihnen zu beschäftigen. Dies gilt auch und gerade, weil daraus mitunter sehr unterschiedliche praxisfeldbezogene und bildungspolitische Lösungsansätze abgeleitet werden.

3.1 Forschungsstrang I: Familie, Eltern und Kinder/ Jugendliche bzw. Schüler:innen[1]

In zahlreichen Studien werden die Fähigkeiten, Kompetenzen und Begabungen von Schüler:innen sowie ihr (schulisches) Selbstkonzept genauer betrachtet und ihre Auswirkungen auf schulische Erfolge wie Noten, Übertritte oder Abschlüsse beleuchtet. Ebenso spielen die Aspirationen und die Bildungsentscheidungen der Schüler:innen (z. B. Wohlkinger 2019), vor allem aber die der Eltern und deren Entscheidungsverhalten an Übergängen u. a. in die weiterführende Schule eine zentrale Rolle (ebd.). Darüber hinaus wird die familiale, schulbezogene Unterstützung (Stichwort „parental involvement“) empirisch analysiert (Betz et al. 2017) – und als bedeutsam für Unterschiede in den schulischen Leistungen von Kindern eingestuft. Viele dieser Studien untersuchen auch strukturelle Faktoren wie die Schicht-/Milieuzugehörigkeit der Eltern und den höchsten formalen Bildungsabschluss in der Familie und somit Kapitalien im Elternhaus. Diese gelten als wesentliche Determinanten des schulischen Erfolgs, gerade an den sogenannten „Gelenkstellen von Bildungsverläufen“ (Maaz, Baumert und Trautwein 2009: 13), also an zentralen Übergängen im Bildungssystem.

Ein eindrückliches und aktuelles Beispiel für diesen Forschungsstrang liefern die Analysen im Rahmen der Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales; BMAS 2021). Im Fokus steht die Frage, welche Faktoren die Schulwahl am Ende der Grundschulzeit bzw. den Übertritt auf das Gymnasium beeinflussen. Berücksichtigt werden, auf der Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), unterschiedliche Faktoren (vgl. Abbildung 2): Diese beziehen sich einerseits auf das Kind selbst (u. a. Geschlecht, Metakognition, Kompetenzen, seine idealistische Aspiration), andererseits werden familiale Komponenten berücksichtigt (u. a. Haushaltseinkommen, formale Bildung der Eltern, beruflicher

1 Auch die Peers spielen eine wesentliche Rolle (Deppe 2015). Auf Details kann hier nicht eingegangen werden.

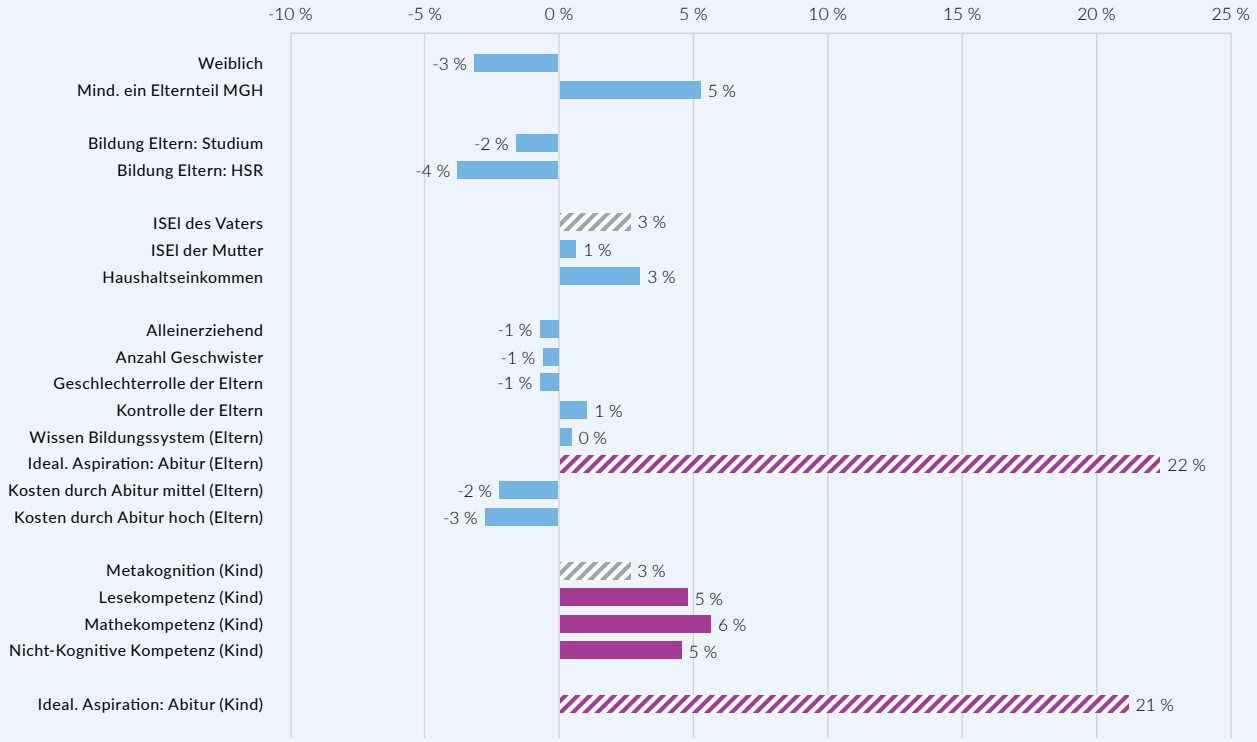
Status der Mutter und des Vaters [ISEI] sowie ihr Wissen über das Bildungssystem, ihre idealistischen Aspirationen). Im Ergebnis zeigen die Forschenden, dass die soziale Herkunft eng mit der Schulwahl zusammenhängt. Noch bedeutender aber sind die Aspirationen der Eltern in Bezug auf ihr eigenes Kind. Eine wichtige Rolle bei der Wahl für oder gegen ein Gymnasium spielen aber auch die Aspirationen des Kindes (Bellani et al. 2019: 73ff.).

Bei der Darstellung und vor allem in der öffentlichen Wahrnehmung, der medialen und politischen Rezeption solcher Studienbefunde wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass es primär an den Eltern und Kindern liege, den Wechsel auf das Gymnasium zu vollziehen. Wenn sie das Abitur nur wirklich anstrebten, spiele dies eine entscheidende Rolle dafür, auch tatsächlich in diese Schulform überzutreten. Bei solchen Aufmerksamkeitsfokussierungen bleiben die Lehrkräfte und die Schule als Organisation und damit deren Einflüsse auf den Übertritt bzw. auf die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten – im Vergleich zum zweiten Forschungsstrang – unberücksichtigt.

3.2 Forschungsstrang II: Schule und Lehrkräfte[3]

Die Studien dieser Forschungsrichtung rücken die Schule selbst in den Fokus. Schule wird dabei vielfach verstanden als Organisation (Emmerich und Feldhoff 2021), die „Bildung produziert und verteilt“, sodass die „in ihr stattfindenden Mikroprozesse und das Entscheidungshandeln der Akteure, ihre Kultur und internen Logiken, aber auch ihre Umwelt“ einer Analyse unterzogen werden (Leemann et al. 2016: 13). Damit stehen die Lehrkräfte und ihr Handeln in vielerlei Hinsicht ebenfalls im Zentrum. Untersucht werden u. a. ihr Entscheidungsverhalten (Gomolla und Radtke 2009), ihre Orientierungsrahmen, ihre Biografie und ihr Habitus, also ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata; zudem werden die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie der Umgang von Lehrkräften mit Vorgaben und widersprüchlichen beruflichen Anforderungen (wie dem Fördern und Auslesen der Schüler:innen) erforscht (z. B. Kowalski 2020; Streckeisen 2012; Wagner-Diehl, Kleber und Kanitz 2020).

Abbildung 2: Eltern- und kindbezogene Einflussfaktoren der Schulwahl am Ende der Grundschulzeit[2]



Quelle: Darstellung in Anlehnung an BMAS 2021: 151

2 Lesehilfe: Im Schaubild werden partielle Effekte dargestellt. Die violett schraffierten Balken sagen aus, dass unabhängig von den Kompetenzen des Kindes und von allen anderen berücksichtigten Rahmenbedingungen allein die idealistische Aspiration der Eltern, dass das Kind das Abitur macht, die Wahrscheinlichkeit um 22 Prozent erhöht, ein Gymnasium zu besuchen (BMAS 2021: 15).

3 Ein weiterer, wenngleich kleinerer Strang der Forschung beinhaltet Ansätze, die räumliche Disparitäten innerhalb und zwischen Bundesländern und Regionen i. S. v. divergierender Ausstattung mit schulischer Infrastruktur sowie den Einfluss regionaler Schulangebote betrachten (z. B. Berkemeyer und Meißner 2017) und damit auf Schulsystemebene angesiedelt sind. Diese Studien und weitere Forschungsstränge werden hier aus Platzgründen nicht dargestellt.

Werden auf der einen Seite strukturelle Faktoren wie das Geschlecht oder die soziale Herkunft von Lehrkräften in ihren Auswirkungen auf das Handeln untersucht (z. B. Betz, de Moll und Kayser 2015), gibt es auf der anderen Seite mehr Studien, die auch den schulischen Alltag und somit eine prozesshafte Perspektive einnehmen. Entsprechend werden Lehrkräfte als „die zentralen Akteure schulischen Alltags“ (Behrmann 2022: 16) bezeichnet. Als eine Art Scharnier zwischen strukturellen Faktoren und dem Alltagshandeln in der Schule fungieren Studien, die sich mit Deutungsmustern von Lehrkräften beschäftigen.

Einschlägiges Beispiel für diesen Forschungsstrang ist eine Untersuchung der Habitusmuster von Lehrkräften, wie Lange-Vester (2015) sie vorgelegt hat. Hierzu wurden auf der Basis quantitativer Daten zu repräsentativen Milieuprofilen in Deutschland 20 Interviews mit (angehenden) Lehrkräften und Schulleitungen geführt. Auch wenn die Habitus von Lehrkräften heterogen sind, lassen sich doch Muster unterscheiden: Die Befunde machen deutlich, dass bei Lehrkräften aus den oberen bürgerlichen Milieus besonders das Habitusmuster (a) „Eigenverantwortung und Integration“ zu finden ist. Für Lehrkräfte der Volks- und Arbeitnehmer:innenmilieus lassen sich hingegen zwei weitere Habitusmuster herausarbeiten: das der (b) „Ordnung und Disziplin“ sowie das der (c) „Emanzipation und Leistung“.

Ohne auf Details eingehen zu können (Lange-Vester 2015: 365), wird in der Studie gezeigt, dass Bildungsziele und die Vorstellungen vom „Lehrkraft-Sein“ sich milieuspezifisch zwischen den Lehrkräften unterscheiden. Auch arbeitet Lange-Vester heraus, dass die Typen (a) und (c) sehr engagiert und motiviert sind, Bildungsungleichheiten abzubauen. Dennoch kommt sie zu dem Schluss, dass alle Studienteilnehmenden unabhängig von ihrer Milieuzugehörigkeit eine Defizitperspektive auf Schüler:innen und Eltern der unteren sozialen Milieus haben. Dies wird an diversen Beschreibungen und Bewertungen deutlich.

Zum einen wird beispielsweise die Sprache der Schüler:innen als „mangelhaft“ (ebd.: 368) klassifiziert, zum anderen wird das Erziehungsverhalten der Eltern kritisiert, und dass diese „keine Bildungserwartung“ haben würden (ebd.). Die Autorin stellt eine „soziale Distanz“ (ebd.: 370) fest, die mit einer gewissen Hilflosigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit „diesen“ Kindern/Jugendlichen und deren Eltern einhergeht. In den Befunden dieser und anderer Studien zu Lehrkräften im Kontext sozialer Ungleichheit wird immer wieder deutlich, dass die Lehrkräfte selbst gesellschaftlich weithin akzeptierte Klassifikationen vornehmen (z. B. „sozial schwach“, „bildungsfern“), die zu einer Abwertung sozial wenig privilegierter Schüler:innen und Eltern führen (Menzel und Bischoff-Pabst 2020). Auch Teile der Wissenschaft tragen zu solchen Einschätzungen und Problemdiagnosen als außerhalb des Systems Schule liegend mit bei (Kap. 3.1).

4. Lösungswege: Argumente, Strategien und Forschungsbedarfe

Die Einsichten habitustheoretisch angelegter Studien wie der von Lange-Vester (2015) sind aus mehreren Gründen interessant. Sie verweisen auf eine differenzierte Vorstellung des Habitus von Personen, bei der Haltungen, Bildungsauffassungen, Wahrnehmungsmuster und Praktiken als im Zusammenhang stehend mit der sozialen Herkunft der (angehenden) Lehrkräfte und Schulleitungen gesehen werden. Dadurch ist es mit solchen Perspektiven gar nicht möglich, Schule als außergesellschaftlichen Ort zu denken und das Handeln der Lehrkräfte von ihrer sozialen Situiertheit abzuspalten.

Entsprechend diesen theoretischen Annahmen prädisponieren die Studien auch bestimmte Lösungsansätze, um Bildungsbenachteiligung im Kontext Schule abzubauen. Sie liefern Argumente für Strategien, die eher als erfolgversprechend einzustufen sind, und gegen Strategien, die vermutlich eher zu kurz greifen oder zu einer Verschärfung von Bildungsbenachteiligung beitragen können. Dies soll abschließend kurz diskutiert werden.

Infolge der Covid-19-Pandemie und der damit einhergehenden Schulschließungen wurde vielerorts die Zunahme sozialer Ungleichheiten problematisiert und es gab unterschiedliche Forderungen nach deren Reduzierung. So schlussfolgern beispielsweise Huber und Helm (2020) ausgehend von ihren Befunden, dass Lehrkräfte „die individuellen und familiären Voraussetzungen ihrer Schüler*innen noch besser kennen und beachten“ (ebd.: 57), also entsprechendes Wissen und Können erwerben oder vertiefen sollten, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. So plausibel diese Forderung auf den ersten Blick ist: Das Wissen von Lehrkräften oder Schulleitungen um Voraussetzungen sowie ihr Können („beachten“) werden kaum ausreichen, um tatsächlich zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Denn gerade mehr Kenntnisse über die (familialen) Voraussetzungen der Schüler:innen sind noch keine Garantie für besseres Lehren, Lernen und für schulische Erfolge. Insofern ist aus einer ungleichheits- und habitustheoretisch informierten Perspektive zu bedenken, dass Wissen allein die soziale Distanz auch vergrößern und den verbreiteten Defizitblick kultivieren kann.

So lassen sich auch Befunde anderer Studien lesen, die zeigen, dass Lehrkräfte geringere Leistungserwartungen an Schüler:innen aus weniger privilegierten Milieus haben

(z. B. Ostermann und Neugebauer 2021). Ebenfalls mit Defizitorientierungen bei Lehrkräften beschäftigen sich Bremm und Racherbäumer (2020). Sie heben hervor, dass Lehrer:innen an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen ihrem Handeln wenig Wirkmächtigkeit zuschreiben (vgl. hierzu auch: Menzel und Bischoff-Pabst 2020). Angesichts einer als überfordernd erlebten Gesamtsituation und als widrig erlebter schulischer Rahmenbedingungen kommt es auch zu Externalisierungen im Sinne einer Delegation von Verantwortung an andere (Schüler:innen, Eltern). Eine ungünstige Leistungsentwicklung bei Schüler:innen führen diese Lehrkräfte auf deren vermeintliche kulturelle, ethnische oder genetische Besonderheiten zurück sowie auf vermeintlich für das Lernen hinderliche familiale Praktiken (Bremm und Racherbäumer 2020) und damit auf nicht schulische Faktoren.

Statt aber von de facto unzureichenden (schüler:innenseitigen und familialen) Bedingungen auszugehen, sind solche Bewertungen in einer ungleichheitstheoretischen Lesart eher zu sehen als ein Ergebnis gesellschaftlich produzierter Auf- und Abwertungen von milieuspezifisch sich unterscheidenden Kompetenzen, Haltungen und Praktiken. Sie sind also ein Indiz für systematische Besser- oder Schlechterstellungen sozial unterschiedlich privilegierter Gruppen in Bezug auf erstrebenswerte Güter wie den schulischen Bildungserfolg.

Somit sensibilisieren ungleichheits- und habitustheoretische Arbeiten dafür, dass neben dem notwendigen Wissen und Können auch Formen der Reflexion beruflichen Handelns entscheidend sind sowie die Performanz in Schule und Unterricht selbst. Dies bedeutet, dass das konkrete Alltagshandeln der Lehrkräfte, ihre Interaktionen und Gestaltungen der Beziehungen mit den Schüler:innen und entsprechend die praktizierten sozialen Distanzen in der Schule angesichts zahlreicher Ambivalenzen im Bildungssystem (z. B. Wellgraf 2021) noch stärker in den Blick rücken müssten (zum Ansatz des „Doing Inequality“ in der Schule: Behrmann et al. 2018). So erst kann es ein tiefergehendes Verständnis der schulischen Wirklichkeiten mit Blick auf die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten durch Schule und Unterricht geben, was wiederum eine bedeutsame Voraussetzung für bildungspolitisches Handeln darstellt.

Eine weitere auf den ersten Blick plausible Strategie hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit liegt darin, bei der Rekrutierung, der Auswahl und bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte in Kollegien darauf zu achten, dass die Lehrer:innen und das Schüler:innenklientel in ihren sozialen Ausgangsbedingungen einander ähnlich(er) sind. Im Zentrum dieser Debatte standen und stehen die Forderungen und begleitenden Initiativen hin zu mehr „Lehrkräften mit Migrationshintergrund“. Diese gelten als „Hoffnungsträger*innen“ und „ideal geeignete Fachkräfte für Chancengleichheit“ (Ova, Stein und Zimmer 2020: 112), insbesondere für die Schüler:innen mit Migrationshintergrund (oder Fluchthintergrund), die vergleichsweise schlechtere schulische Erfolge aufweisen als nicht migrierte Schüler:innen (ebd.). Ohne hier auf Details der lebhaften Debatte eingehen zu können, ist die dahinterliegende Idee – bezogen auf die Thematik sozialer Ungleichheit –, dass soziale Distanzen erst gar nicht zu überbrücken sind, weil es zahlreiche Gemeinsamkeiten und geteilte Erfahrungswerte gibt.

Die Befunde von Ostermann und Neugebauer (2021) zu solchen strukturellen Passungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sind allerdings ernüchternd. Sie haben in ihrer Studie auf der Basis von PISA-Daten bei 2.539 Schüler:innen und Mathematiklehrkräften deren „soziale Ähnlichkeit“ (ebd.: 268) auf Basis der Klassenherkunft zum Ausgangspunkt gemacht. Die bildungspolitische Hoffnung wäre, dass gerade die Konstellation „Schüler:innen mit niedriger sozialer Herkunft treffen auf Lehrkräfte mit ebenfalls niedriger sozialer Herkunft“ höhere schulische Erfolge für die „Bildungsbenachteiligten“ verspricht. Allerdings konnten die Autor:innen keine Unterschiede feststellen, das heißt: Die Schüler:innen haben weder besser gelernt noch hatten sie bessere Noten.

Vielmehr zeigen die Analysen, dass alle Schüler:innen sich von Lehrkräften privilegierterer sozialer Herkunftsgruppen besser unterstützt fühlen, als wenn die Lehrkräfte selbst aus weniger privilegierten Familien stammen. Eine Erklärung für diesen Befund sehen die Autor:innen darin, dass die Schüler:innen das Anforderungsniveau unterschiedlich einschätzen: Lehrkräfte, die selbst als weniger privilegiert einzustufen sind, mussten in ihrer (Berufs-)Biografie disziplinierter und fleißiger sein als ihre Kolleg:innen aus privilegierteren Milieus. Sie richten entsprechend höhere Erwartungen an die Schüler:innen. Diese wiederum erleben das als wenig unterstützend.

Diese Befunde machen aus einer habitustheoretischen Perspektive auf mehrere Aspekte aufmerksam: Zum einen reicht es nicht, davon auszugehen, dass allein aufgrund einer sozialen Ähnlichkeit auf struktureller Ebene (z. B. gleicher Schulabschluss, gleiche Nationalität) automatisch weitere Gemeinsamkeiten wie gleiche Erfahrungen und Haltungen vorliegen (z. B. „gleiches Herkunftsland, gleiche Wertvorstellungen“, „gleiche soziale Herkunft, gleiche Haltungen“) – zumal es in den untersuchten Konstellationen ein spezifisches Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis gibt und der Kontext Schule zu berücksichtigen ist. Entsprechende politische Forderungen greifen demzufolge zu kurz.

Zum anderen weisen die Ergebnisse darauf hin, welche Bedeutung die vorberufliche und berufliche Biografie von Lehrkräften und Schulleitungen für ihr berufliches Handeln hat – sich hiermit genauer zu beschäftigen ist durchaus vielversprechend.

Schließlich zeigt sich, dass es für ein besseres Verständnis der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten durch Schule und Unterricht darum gehen muss, neben den sozialen (Herkunft-)Bedingungen auf einer Mikroebene auch die vielfach unausgesprochenen Erwartungshaltungen von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen und Eltern, die Vorstellungen der Lehrkräfte von (individueller) Leistung sowie die pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innenklientel im (unterrichtlichen) Handeln genauer zu beleuchten. Denn es ist nicht davon auszugehen, dass Lehrer:innen eine Art selbstverständliche Sensibilität für den Habitus ihrer Schüler:innen (zum Konzept Habitussensibilität vgl. Sander 2014: Kap. 1.3) gerade auch in schulischen Leistungs- und Bewertungssituationen mitbringen. Vielmehr ist die Ausbildung (Rutter und Weitkämper Kap. 3.1.2 idB.) und ebenso die Fortbildung von Lehrkräften hier gefragt, ihren Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten.

Literatur

Behrmann, Laura (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen.* Frankfurt und New York.

Behrmann, Laura, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger (Hrsg.) (2018). *‚Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung.* Wiesbaden.

Bellani, Laura, Martin Biewen, Holger Bonin, Bernhard Boockmann, Tobias Brändle, Alexander Helbig, Sabine Hübgen, Philipp Kugler und Reinhard Pollak (2019). *Aktuelle und vergangene Entwicklungen sozialer Mobilität im Lichte institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen. Begleitforschung zum Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.* Berlin.

Berkemeyer, Nils, und Sebastian Meißner (2017). „Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule". *Bildung und Ungleichheit in Deutschland.* Hrsg. Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag. Wiesbaden. 229–253.

Bertelsmann Stiftung (2020). *Factsheet Kinderarmut.* Gütersloh.

Betz, Tanja (2015). „Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus". *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation [Schwerpunktheft]* (35) 4. 339–343.

Betz, Tanja, Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke, Laura B. Kayser und Katharina Zink (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh.*

Betz, Tanja, Frederick de Moll und Laura B. Kayser (2015). „Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern". *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.* (35) 4. 377–395.

Blaeschke, Frédéric, und Hans-Werner Freitag (2021). „Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget". *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland.* Hrsg. Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Wiesbaden und Berlin. 101–120.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Sechster Armuts- und Reichtumsbericht.* Berlin.

Bremm, Nina, und Kathrin Racherbäumer (2020). „Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie". *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie.* Die Deutsche Schule, Beiheft 16. Hrsg. Detlev Fickermann und Benjamin Edelstein. Münster und New York. 202–215.

Brockmann, Lilo, Carmen Hack, Anna Pomykaj und Wolfgang Böttcher (2021). „Eine Einführung". *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung.* Hrsg. Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Pomykaj und Wolfgang Böttcher. Weinheim und Basel. 7–16.

Deppe, Ulrike (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Wiesbaden.

Der Paritätische Gesamtverband (2022). *Zwischen Pandemie und Inflation. Der Paritätische Armutsbericht*. Berlin.

Emmerich, Marcus, und Tobias Feldhoff (2021). *„Schule als Organisation“*. Handbuch Schulforschung. Hrsg. Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper. Wiesbaden. 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_23-1 (Download 10.11.2022).

Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden.

Groh-Samberg, Olaf (2009). *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven*. Wiesbaden.

Hofstetter, Daniel (2017). „Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung“. *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Hrsg. Isabel Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold. Wiesbaden. 47–61. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_3 (Download 4.10.2022).

Hradil, Stefan (2021). „Soziale Gerechtigkeit durch eine Politik der Chancengleichheit? Soziale Ungleichheit und Chancengleichheit“. *Deutschland & Europa*, 82. 10–25.

Huber, Stephan G., und Christoph Helm (2020). „Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie – Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz“. *„Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Die Deutsche Schule, Beiheft 16. Hrsg. Detlev Fickermann und Benjamin Edelstein. Münster und New York. 37–60.

Knöchelmann, Anja, und Matthias Richter (2021). „COVID-19 und soziale Ungleichheit“. *Public Health Forum* (29) 1. 2–4. https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0106 (Download 4.10.2022).

Kowalski, Marlene (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen*. Wiesbaden.

Lange-Vester, Andrea (2015). „Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (35) 4. 360–376.

Leemann, Regula Julia, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell und Michael Sertl (2016). „Die Organisation von Bildung aus soziologischer Perspektive“. *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Hrsg. Regula Julia Leemann, Christian Imdorf, Justin J. W. Powell und Michael Sertl. Weinheim und Basel. 9–25.

Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein (2009). „Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?“. *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 12. 11–46.

Maldei-Gohring, Tobias, Christine Hellbach, Tanja Betz und Tanja Hechler (2022). „Folgen der Corona-Pandemie für die psychische Gesundheit von Kindern im Kindergartenalter“. *Frühe Kindheit* (2022) 3. 12–19.

Menzel, Britta, und Stefanie Bischoff-Pabst (2020). „„Da steht man ja vor Windmühlen, ne?“ Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Bildungsungleichheit“. *Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben*. Hrsg. Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst und Frederick de Moll. Weinheim und Basel. 273–290.

Meulemann, Heiner (1979). *Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Arbeitsbuch zur sozialwissenschaftlichen Methodenlehre*. Frankfurt.

OECD (2015). *In It Together – Why Less Inequality Benefits All*. Paris.

Ostermann, Charlotte, und Martin Neugebauer (2021). „Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (73). 259–283.

Ova, Aylin, Margit Stein und Veronika Zimmer (2020). „Wertorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich“. *PraxisForschung Lehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* (2) 1. 110–125.

Ruppin, Iris, und Sigrid Selzer (2022). „Die Corona-Pandemie und deren Bedeutung für die Bildungschancen von Kindern“. *Recht & Verwaltung*. https://www.wolterskluwer.com/de-de/expert-insights/pandemie-bedeutung-chancengleichheit-kinder (Download 29.9.2022).

Sander, Tobias (Hrsg.) (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2021). *Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden [Diskussionspapier 2]*. Essen.

Streckeisen, Ursula (2012). „Fördern, Auslesen, Vertrauen. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund einer Fallanalyse“. *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Hrsg. Christian Nerowski, Tina Hascher, Martin Lunkenbein und Daniela Sauer. Bad Heilbrunn. 190–199.

Van Ackeren, Isabell, Manuela Endberg und Oliver Locker-Grütjen (2020). „Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen“. *Die Deutsche Schule* (112) 2. 245–248.

Wagner-Diehl, Dominik, Birthe Kleber und Katharina Kanitz (2020). *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Opladen.

Wellgraf, Stefan (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld.

Wohlkinger, Florian. (2019). „The Choice of Secondary School as Decision Process between Parents and Children”. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (39) 3. 229–246.

1.2 Beziehungsarbeit und Habitussensibilität. Die Perspektiven von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen und erwachsenen Vertrauenspersonen auf ihre Beziehung

Tanja Betz und Yvonne Damm

1. Beziehungen im Kontext von sozialer Bildungsungleichheit

Soziale Bildungsungleichheiten in der Schule werden seit Jahrzehnten diagnostiziert und ihre Ursachen aus verschiedenen wissenschaftlichen Blickwinkeln analysiert (Betz 2015; Hofstetter 2017; Wellgraf 2021; Betz Kap. 1.1 idB.). In den Studien spielen unterschiedliche Konzepte eine Rolle: die pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, das gegenseitige Vertrauen und die Erfahrungen von Anerkennung durch die Lehrkräfte. Analysiert werden auch schüler:innen- und lehrer:innenseitige Biografien sowie Habitus, also Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Schüler:innen und Lehrkräften, sowie die (Erwartungs-)Haltungen von Lehrkräften gegenüber den Schüler:innen (z. B. Kowalski 2020; Streckeisen 2012; Lange-Vester 2015; Wagner-Diehl, Kleber und Kanitz 2020).

Diese Konzepte vermögen jeweils unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie zwischen Schule und außerschulischen, familialen Lebenswelten genauer in den Fokus zu rücken. Sie gelten als bedeutsam für das Verständnis professionellen Handelns in Schule und Unterricht und ebenso für schulische Erfolge. Nicht zuletzt liefern sie Einsichten in die komplexen Prozesse der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten in der Schule auf einer Mikroebene.

Mit der im Folgenden vorgestellten Studie „Generationenübergreifende Zusammenarbeit – Eine digitale Interviewstudie zu Beziehungsqualitäten zwischen Jugendlichen und erwachsenen Vertrauenspersonen“ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Bertelsmann Stiftung)[4] ist ebenfalls das Interesse verbunden, mehr über die Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheiten zu erfahren. Dazu wird ein weiteres Verhältnis genauer in den Blick genommen, das für die Schule und schulische Erfolge wichtig sein kann: die Beziehung zwischen Jugendlichen aus benachteiligenden Lebenswelten und erwachsenen Personen ihres Vertrauens, die außerhalb des schulischen Kontextes zu verorten sind. Diese Konstellation entspricht keiner klassischen Form eines schulischen, oft programmbasierten Mentorings, wie es immer mehr Verbreitung findet (zu einer Übersicht: Gesemann et al. 2020). Dafür sind bereits positive Effekte auf die Bildungslaufbahn sogenannter benachteiligter Schüler:innen nachgewiesen (zu einer Übersicht und Kritik an solchen Programmen: Buser und Ivanova-Chessex 2019; Schüler 2020; zur Ambivalenz solcher Ansätze: Wellgraf 2021).

Im Projekt indessen handelt es sich um eine nicht institutionalisierte, selbst gewählte, generationenübergreifende Beziehungskonstellation, die außerhalb von Schule liegt. Diese Beziehung ist zudem gekennzeichnet durch einen Erfahrungsvorsprung der älteren „Partei“ und eine Zuschreibung von Benachteiligung bei der jüngeren „Partei“. Da bisher wenig über solche Konstellationen bekannt ist, soll nicht herausgearbeitet werden, welche Auswirkungen diese Beziehung auf schulische Erfolge hat. Vielmehr steht im Mittelpunkt der explorativen Studie, wie die Beteiligten ihre Beziehung erleben und was aus ihrer Sicht eine gute Beziehung im Kontext von Benachteiligung ausmacht. Hierzu wurden mit 13 Jugendlichen und Erwachsenen qualitative Interviews zum Themenfeld „Beziehung und Benachteiligung“ geführt.

Im Folgenden werden (2) die Studie, ihre Grundannahmen und Ziele, das Design sowie (3) ausgewählte Befunde genauer dargestellt und diese abschließend (4) mit Blick auf die Fachdiskussion zu den Mechanismen der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit im Kontext Schule diskutiert.

2. Die Studie „Generationenübergreifende Zusammenarbeit“

Die Studie „Generationenübergreifende Zusammenarbeit“ nimmt die Diagnose sozialer Bildungsungleichheiten zum Ausgangspunkt (Betz Kap. 1.1 idB.). Sie zielt darauf ab, empirische Hinweise für die Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu erhalten, wie sie mit jungen Menschen, die in benachteiligenden Kontexten aufwachsen, zusammenarbeiten und diese unterstützen können, um so letztlich zu einem Abbau herkunftsbedingter Nachteile im Bildungssystem beitragen zu können.

Um diesem Ziel näherzukommen, wird die Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren erwachsenen Vertrauenspersonen empirisch beleuchtet. Von Interesse ist,

4 Die Studie wurde in Kooperation von JGU und Bertelsmann Stiftung durchgeführt. Die Projektleitung an der JGU hatte Prof. Dr. Tanja Betz. In der ersten Projektphase arbeitete Dr. Pia Rother als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit. Wir danken ihr für ihre Beiträge zum Gelingen des Projekts. Während der gesamten Laufzeit 2021–2022 war Yvonne Damm als studentische Mitarbeiterin im Projekt beschäftigt.

wie die Jugendlichen und Erwachsenen ihre Beziehung erleben, was für sie eine gute Beziehung ausmacht, was die Erwachsenen motiviert, die Beziehung mit den Jugendlichen einzugehen. Zudem geht es um die Perspektive der Interviewteilnehmenden darauf, was Lehrkräfte wissen und können sollten, um Benachteiligungen in der Schule abzubauen. Gerade hierzu gibt es bislang wenig Wissen aus erster Hand, also vonseiten der Jugendlichen selbst.[5]

Neben diesen inhaltlichen Interessen sollte die methodische Frage beantwortet werden, unter welchen Bedingungen sich ein qualitativer, onlinebasierter Zugang eignet, dem Forschungsgegenstand „Beziehung(squalitäten)" in dieser spezifischen Konstellation gerecht zu werden.

2.1 Theoretische Grundannahmen, Forschungsdesign und Datenerhebung

Da es zu den genannten Erkenntnisinteressen erst wenige Befunde gibt, wurde für diese Untersuchung ein qualitatives Vorgehen gewählt. Dem methodischen Vorgehen liegen theoretische Annahmen zugrunde, die sowohl in die Erhebung als auch in die Auswertung der Interviews und Interpretation des Interviewmaterials eingeflossen sind. Zu sensibilisierenden Zwecken wurde das Konzept der Beziehungsarbeit genutzt. Damit werden alle Aktivitäten und Bemühungen zur Herstellung und Aufrechterhaltung des personalen Kontakts vonseiten der Erwachsenen und der Jugendlichen bezeichnet (Schröder 2013). Der Fokus liegt dabei auf konkreten Austauschakten zwischen den „Parteien" (z. B. Bourdieu 1983), zu denen Vertrauen, gegenseitige Anerkennung sowie Informationen und Hilfe bzw. Unterstützungsleistungen gezählt werden können.

Das positive Erleben der Beziehungsarbeit wiederum wurde als eine evaluative Zuschreibung, als Qualität der Beziehung, konzipiert. Diese Zuschreibung hängt ab vom sozialen Standort der jeweils Beteiligten und ist demzufolge auch perspektivenabhängig. Entsprechend wurde davon ausgegangen, dass die Zuschreibungen von Beziehungsqualität zwar heterogen, aber nicht beliebig ausfallen können. Zugleich dienten weitere theoretische Konzepte dazu, bei der Datenauswertung im Blick zu haben, dass es bestimmte Komponenten der Beziehung geben kann, die möglicherweise in Kontexten von Benachteiligung besonders bedeutsam sind.

Hier bietet sich das in der fachwissenschaftlichen Diskussion verbreitete Konzept der *Habitussensibilität* (Sander und Weckwerth 2015; Rutter und Weitkämper Kap. 3.1.2 idB.) an. Anders als das Konzept des Habitus selbst, lässt sich die Habitussensibilität als eine Dimension von Beziehungsqualität verstehen: Eine „gute" im Sinne einer habitussensiblen Beziehung ist orientiert an einem reflektierten Verständnis der Lebenswelt bzw. der Alltagskultur des Gegenübers (hier: von Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen), statt die eigene (oft mittelschichtgeprägte) Lebenswelt und Alltagskultur zum Maßstab zu nehmen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass dieses Konzept in Zusammenhang gebracht wird mit professionellem (pädagogischem) Handeln (Sander 2014; Kap. 4).

Am Konzept der Habitussensibilität lässt sich ein grundsätzliches Spannungsfeld von (Mentoring-)Beziehungen aufzeigen. Dieses tut sich, wie Schüler (2020) formuliert, entlang der „Achsen von Funktionalität und Eigensinn" auf (ebd.: 80): Ist das Miteinander-Sein – hier also das Habitussensibel-Sein – ein Wert an sich, oder dienen die Beziehung und die Sensibilität primär einem oder mehreren anderen Zielen und sind insofern funktional? Dieses Spannungsfeld ist für die Frage des Abbaus von Benachteiligung durch (Mentoring-)Beziehungen wesentlich. Zugleich dürfte die Antwort unterschiedlich ausfallen – je nach Perspektive und Position der unmittelbar (Mentee und Mentor:in) oder mittelbar Beteiligten (wie Initiator:innen von Mentoringprojekten, Begleiter:innen aus dem nahen sozialen Umfeld, Bildungspolitiker:innen etc.).

2.1.1 Problemzentrierte Leitfadeninterviews

In den digital geführten Interviews standen die subjektiven Sichtweisen auf die Beziehung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Fokus. Hierzu bieten sich problemzentrierte Interviews als eine leitfadengestützte Form an (Flick 2017: 210). Sie sind eher theoriegenerierend denn theorieüberprüfend ausgerichtet und eignen sich, da in die Fragestellung und den Leitfaden bereits Vorannahmen eingeflossen sind (s. o.). Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen wurde ein Leitfaden zu den Bereichen Beziehung(sgestaltung) und Benachteiligung erstellt, der eine inhaltliche Vorstrukturierung bot (Gläser und Laudel 2010: 43, 111; Witzel und Reiter 2012). Während der Interviews wurde zudem darauf geachtet, offen für neue Aspekte zu sein (Kuckartz und Rädiker 2020: 28). Dies verlangt einen flexiblen Umgang der Interviewenden mit der Interviewsituation. So konnten die Interviewten ihre eigenen Sichtweisen auf die Thematik darlegen.

2.1.2 Auswahl, Sampling und Charakteristika der Interviewpartner:innen

Um der Frage nach der (guten) generationenübergreifenden Beziehungsarbeit nachzugehen, wurden Paare von Jugendlichen und Erwachsenen gesucht, die in einer Art Mentoringbeziehung zueinander stehen bzw. die sich in

5 Darüber hinaus wurden neben den Jugendlichen und Erwachsenen auch weitere Interviews mit Expert:innen aus den Bereichen Wissenschaft, Fortbildung, Politik, Verbände und Gewerkschaft geführt. Deren Perspektiven sind jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags (Betz Kap. 2.1 idB.).

einer sogenannten Tandem-Situation befinden (Schüler 2020: 81ff.). Dabei sollten die Erwachsenen von den Jugendlichen selbst ausgewählt und als Vertrauensperson eingestuft werden. Das hieß zugleich, dass gescheiterte Beziehungen oder Beziehungen, die aus Sicht der Jugendlichen nicht positiv verlaufen sind, im Sample nicht berücksichtigt wurden. Diese Konstellationen mit in den Blick zu nehmen wäre für künftige Forschungsarbeiten zum Themenfeld lohnend – gerade auch angesichts der Polyvalenz von Mentoringbeziehungen (ebd.).

Bei der Sample-Bildung lassen sich verschiedene Formen unterscheiden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021: 231 ff.). Dabei bietet sich beispielsweise an, mit einem Schneeball-Sampling zu beginnen und das Sample im Projektverlauf durch ein theoretisches Sampling zu ergänzen (ebd.: 236). Dieser Mix wurde im Projekt angewandt. Nach den ersten Interviews und ihrer Reflexion wurden gezielt weitere Interviewpaare gesucht, um das Forschungsfeld im Sinne einer Kontrastierung weiter auszuleuchten. Insgesamt wurden sieben Interviews geführt mit 13 Interviewpartner:innen[6].

Beschreibung des Samples

Die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren Vertrauenspersonen des Samples lassen sich durch verschiedene strukturelle Merkmale charakterisieren (Tabelle 1). Sie bestehen teilweise erst seit wenigen (ein bis drei) Jahren, dauern bei vier von sechs Jugendlichen aber bereits über drei Jahre an. Die Jugendlichen besuchten zur Zeit der Erhebung eine weiterführende Schule oder absolvierten eine Ausbildung. Alle wachsen unter benachteiligenden Bedingungen auf (hierzu: Kap. 3.1); drei Jugendliche sind nach Deutschland geflüchtet und haben somit Fluchterfahrung.

Das Alter der Jugendlichen lag zwischen 14 und 21 Jahren. Die Vertrauenspersonen waren teilweise selbst noch jung (25 bis 35 Jahre) und ansonsten zwischen 35 und 65 Jahre alt.

Es gibt Hinweise darauf, dass das Geschlecht in einer Mentee-Mentor:in-Beziehung von Bedeutung ist (Schüler 2020: 92). Daher wurden im Sample das Geschlecht und die Geschlechterkonstellation berücksichtigt. Einbezogen wurden vier männliche und zwei weibliche Jugendliche sowie eine männliche Vertrauensperson und fünf weibliche Vertrauenspersonen. Bei den Interviews gab es drei gleichgeschlechtliche und drei nicht gleichgeschlechtliche Konstellationen.

Fünf Beziehungen sind aus einem institutionellen Kontext hervorgegangen. Davon können vier einem schulnahen, meist pädagogisch geprägten Kontext zugeordnet werden, etwa Arbeitsgemeinschaften, die außerunterrichtlich in der Schule stattfinden, oder in einem Jugendhaus geknüpfte Beziehungen. In einem Fall war die Vertrauensperson eine Lehrkraft, sodass diese Beziehung im schulischen Kontext zu verorten ist. Des Weiteren gab es eine Nachbarschaftsbeziehung, die dem privaten Kontext zuzuordnen ist. Werden die Beziehungen danach kontrastiert, ob sie diffus, also ganzheitlich ausgerichtet, oder spezifisch sind, zeigt sich, dass vier Konstellationen als spezifisch und zwei als diffus bezeichnet werden können. Eine diffuse Beziehung ist von der Tendenz her umfassend und auf die Gesamtperson gerichtet – die Beteiligten sind emotional miteinander verbunden. Spezifische Beziehungen hingegen definieren sich über ein Thema oder eine Aktivität. Grundsätzlich können sich die Beziehungsarten auch vermischen (Schröder 2013: 430).

Tabelle 1: Fallbeschreibungen der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Vertrauenspersonen

Fallbeschreibung		Summe	
		Jugendliche:r	Erwachsene Vertrauensperson
Dauer der Beziehung in Jahren	wenige (1 bis 3)	2	
	mehrere (mehr als 3)	4	
Ausbildungsstatus	Schulbesuch	5	-
	in Ausbildung	1	-
Fluchtkontext Jugendliche:r	ja	3	-
	nein	3	-
	25 bis 35	-	3
Alter der Vertrauensperson in Jahren	35 bis 65	-	3
Geschlecht	weiblich	2	5
	männlich	4	1
Geschlechter-Konstellation der Beziehung	gleichgeschlechtlich	3	
	nicht-gleichgeschlechtlich	3	
Kontext der Beziehung	privat	1	
	institutionell	5	
Art der Beziehung	spezifisch	4	
	diffus	2	

Quelle: eigene Darstellung; Betz et al. 2021

6 Bei einem Fall handelt es sich um ein Pretestinterview mit einem:einer Jugendlichen, das in den Fallbeschreibungen und den dargestellten Befunden nicht weiter aufgegriffen wird.

2.1.3 Erstkontakt und Datenerhebung

Auf Basis von Kontaktdaten, die dem Projektteam in Mainz nach verschiedenen Anfragen übermittelt wurden, sind die Interviewpartner:innen kontaktiert und über das Projekt informiert worden. Willigten diese in das Interview ein, erhielten sie eine zu unterschreibende Einverständniserklärung. Um Vertrauen herzustellen, wurde anschließend telefonisch ein Kennenlerngespräch mit jedem:jeder Interviewpartner:in allein geführt. Hierbei wurden der Datenschutz, der Interviewablauf, das Ziel und die Einverständniserklärung erläutert, und es konnten offene Fragen geklärt sowie Wünsche oder Bedenken geäußert werden. Zudem wurde die Frage erörtert, ob das Interview gemeinsam mit der:dem Jugendlichen und seiner:ihrer Vertrauensperson geführt werden sollte. Alle Erwachsenen überließen diese Entscheidung den Jugendlichen. Diese entschieden sich alle dafür, das Interview zusammen mit ihrer Vertrauensperson zu führen. Das Interview fand statt, nachdem beide Einverständniserklärungen vorlagen. Aufgrund der zum Zeitpunkt der Erhebung geltenden Kontaktbeschränkungen (Covid-19-Pandemie) wurden die Interviews online im Konferenzsystem BigBlueButton (BBB) durchgeführt. Die Interviewten und Forschenden befanden sich daher nicht in einem Raum, und auch die interviewten Jugendlichen und Erwachsenen saßen meist nicht im selben Raum. Die technische Realisierung der Interviews wurde aufgrund datenschutzrechtlicher Überlegungen ausgewählt: BBB wird in Deutschland gehostet; die Aufnahmen wurden mittels eines Diktiergeräts gespeichert – so war sichergestellt, dass die Daten nicht in Cloudsystemen, sondern auf lokalen Datenträgern gespeichert wurden, somit unter Kontrolle der Forschenden blieben und im Nachgang gelöscht werden konnten.

Der Leitfaden und die technischen Voraussetzungen wurden in einem Probeinterview mit einem/einer jugendlichen Gesprächspartner:in getestet. Zudem konnten hier wichtige Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung der Fragen und des Interviews abgeleitet werden. So wurde der Leitfaden noch einmal verbessert und weiter auf die Zielgruppe der Jugendlichen zugeschnitten.

Aufgrund des Erfahrungsvorsprungs der erwachsenen Personen und möglichen generationsbedingten Asymmetrien richteten sich im Gesprächsverlauf die Erzählaufforderungen bei den einzelnen Themen zunächst immer an die Jugendlichen.

Die Interviews wurden dann nach vereinfachten Regeln transkribiert (vgl. Selting et al. 2009; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021). Durch die anschließende Anonymisierung sind alle personenbezogenen und personenbeziehbaren Daten verändert worden, um Rückschlüsse auf beteiligte Personen zu verhindern (vgl. Gebel et al. 2015).

2.2 Datenauswertung – Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100) ermöglicht, entlang der Fragestellung deduktive und induktive Haupt- und Unterkategorien zu entwickeln, zu vergeben und zuzuordnen. Entsprechend konnten zu folgenden Themenfeldern Kategorien gebildet werden, die konzeptionell mit den Ausgangspunkten verknüpft wurden: Beziehungsarbeit der Jugendlichen und der Vertrauenspersonen sowie ihre Bewertung, die Motivation der Vertrauensperson und das Erleben der Jugendlichen von Benachteiligung sowie das Wissen und Können von Lehrkräften, Benachteiligung abzubauen.

2.2.1 Deduktive Kategorien: Benachteiligung, Beziehungsarbeit, Motivation

Mithilfe von Kategorien können qualitative Daten klassifiziert, reduziert und abstrahiert werden (Kuckartz und Rädiker 2020: 25). Bei der Kategorienbildung dient der Leitfaden als Orientierung, in den die (theoretischen) Vorarbeiten einfließen (ebd.: 30). Entsprechend wurden verschiedene deduktive Kategorien gebildet:

- Kategorie 1 fasst Aussagen zu Benachteiligungen der Jugendlichen zusammen.
- Die Kategorien 2 und 3 thematisieren das Handeln bzw. die Handlungsmodi von Erwachsenen und Jugendlichen, um die Beziehung zu initiieren und aufrechtzuerhalten.
- Kategorie 4 umfasst die Motivation der Vertrauenspersonen, die Beziehungsarbeit zu leisten.

Eine Kategoriendefinition diente ergänzend dazu zu klären, was unter die jeweilige Kategorie fällt (ebd.: 32).

2.2.2 Induktive Erweiterung der Kategorien

Zunächst wurden mithilfe der deduktiven Kategorien die Transkripte kodiert. In einem weiteren Codierungsschritt, der Feincodierung, wurden die deduktiven Kategorien weiter ausdifferenziert und Subkategorien entwickelt. Diese lassen sich so aufteilen:

Benachteiligungen widerfahren den Jugendlichen sowohl im persönlichen Umfeld (K1a) als auch in der Schule (K1b). Die Handlungsmodi der Beziehungsarbeit der Vertrauenspersonen (K2) wurden in den Subkategorien Zuwenden (K2a), Anleiten (K2b) und Einsetzen (K2c) unterschieden. Die Handlungsmodi der Beziehungsarbeit der Jugendlichen (K3) wurden konkretisiert in Zuwenden (K3a), Hilfe, Rat erfragen (K3b) und Hilfe, Rat annehmen (K3c). Als Motivationsquelle der Vertrauensperson für den Beziehungsaufbau (K4)

wurden Faktoren, die in der Person der Vertrauensperson selbst liegen (K4a), sowie Umweltfaktoren (K4b) differenziert.

3. Befunde aus den Interviews

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Analysen dargestellt – zunächst zu den Perspektiven der Jugendlichen (auf Benachteiligung, auf die Beziehung und ihre Qualität), dann zu den Perspektiven der Erwachsenen (zur Qualität der Beziehung, zu ihrer Motivation, die Beziehung mit den Jugendlichen einzugehen).

3.1 Multiple Benachteiligungen aus der Perspektive der Jugendlichen

In den Interviews sprechen die Jugendlichen die ihnen zugeschriebene Benachteiligung eher selten offen an – dieser Befund findet sich auch in anderen Studien zum Themenfeld Armut und Benachteiligung. Viel eher relativieren sie ihre Benachteiligungen, wie im Folgenden:

> **Jugendliche:r (J):** *„Finanziell bin ich jetzt auch nicht so richtig, richtig gut wie andere Kinder. Aber es geht irgendwie. Also es ist nicht so schlecht“.*
>
> (J[7], Pos. 371–373)

Dennoch können aus ihren Beschreibungen und Erzählungen diverse Formen der Benachteiligung, die sie in ihrem persönlichen Umfeld und besonders in der Schule erfahren, herausgearbeitet werden. Diese sollen hier kurz und zunächst übergreifend skizziert werden, bevor auf wahrgenommene Benachteiligungen im Verhältnis zur Schule detaillierter eingegangen wird.

In den Interviews berichten die Jugendlichen von materiellen Einschränkungen, sodass sie sich keine Markenkleidung oder die neuesten Kommunikationsgeräte leisten können. Ebenso ist von Übergewicht und Depressionen die Rede. Materielle und persönliche Benachteiligungen führen, ihnen zufolge, zu Mobbing durch die Peers. Von Personen ihrer Umgebung werden insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt. So berichtet ein:e Jugendliche:r von *„blöden Sprüchen“*, die sie:ihn verletzen (J, Pos. 342–344). Sofern Jugendliche mit Migrationshintergrund die einzigen in der Familie sind, die Deutsch sprechen, müssen sie – auch dies wird berichtet – Aufgaben wie Behördengänge oder die Begleitung zu Arztbesuchen übernehmen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die andere Jugendliche nicht in dieser Form haben.

Weitere wahrgenommene Benachteiligungen, die vor allem im Verhältnis zu Schule offenkundig werden, liegen darin, dass die Jugendlichen sich teilweise nicht in dem von ihnen gewünschten zeitlichen Umfang den schulischen Aufgaben widmen können. Auch persönliche Einschränkungen wie kognitive Beeinträchtigungen (z. B. Legasthenie) oder körperliche Merkmale (z. B. Dicksein) werden von den Jugendlichen benannt. Dabei behindert Legasthenie nicht nur den Lernerfolg, sondern kann, wie das Dicksein, zum Mobbing durch Mitschüler:innen führen. Auch das Ausländer:insein stellt aus ihrer Sicht eine starke Benachteiligung dar. Die Jugendlichen berichten von Mobbing in und außerhalb der Schule. Entsprechende Reaktionen und Beleidigungen durch die Peers führen zur Verunsicherung. Reagieren Lehrkräfte nicht auf die wahrgenommene Benachteiligung und Herabwürdigung durch die Peers und intervenieren nicht, führt dies zu einem geringeren Selbstwertgefühl. Darüber hinaus thematisieren die Jugendlichen Gefühle der Scham, wenn sie nicht über genügend finanzielle Mittel verfügen.

Aufgrund des fehlenden Vertrauens zu den Lehrkräften sprechen die Jugendlichen diese jedoch bei Problemen und Schwierigkeiten nicht an und bitten auch nicht um Hilfe. Dieses mangelnde Vertrauen begründen die Jugendlichen damit, dass sie in der Vergangenheit auch keine Unterstützung von den Lehrkräften erfahren hätten. Diese würden ihnen nicht zuhören oder sie und ihre Anliegen gar nicht wahrnehmen. Ein Austausch, wie ihn die Jugendlichen sich wünschen, findet in der Schule ihnen zufolge nicht statt. Zudem berichten sie, dass sie sich von ihren Lehrkräften nicht wertgeschätzt fühlen. So erzählt ein:e Jugendliche:r beispielsweise, dass es in seinem:ihrem Fall zu einer Notenaussetzung kam und ihm:ihr damit zugleich auch ein wertschätzendes Feedback verwehrt wurde.

3.2 Die Bedeutung des Vertrauens aus der Perspektive der Jugendlichen

Die Lehrkräfte haben nicht genug Vertrauen in die Fähigkeiten der Jugendlichen und in diese als Person – so empfinden es die Jugendlichen. Im Gegensatz dazu nehmen sie dieses Vertrauen bei der erwachsenen (Vertrauens-)Person in ihrem sozialen Nahraum wahr: Diese glaubten an sie und würden dies den Jugendlichen auch mitteilen und damit explizit machen, so wie es im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

7 Alle Angaben, auch das Geschlecht der Interviewpartner:innen, wurden anonymisiert.

Jugendliche:r (J): *„Ich war ja an der Hauptschule. Und ich wollte unbedingt in Realschule kommen. Unbedingt, weil ich dachte ich schaffe das. Und das ist mein Vater mit meiner Hauptlehrerin gesprochen. Und sie sagte: ‚JUNGENDLICH:E wird es nicht schaffen. JUGENDLICHE:R wird morgen da gehen und ähm übermorgen wieder zurückkommen.' […] So ein Monat vorher als ich jetzt die Schule wechseln wollte in Realschule, war sie so böse zu mir. Sie hat irgendwie so gesagt: ‚Gut, dass diese Kinder gehen, die hier eh nicht bleiben wollen.' Und sie hat einmal zu mir gesagt: ‚Du bist nicht mal für dieses Niveau geeignet, also für das Hauptschulniveau geeignet.' Sie hat mich so richtig so entmutigt. Aber ich habe nicht aufgegeben, weil VERTRAUENSPERSON war da. VERTRAUENSPERSON sagt: ‚Realschule wirst du schaffen.' Es waren andere Leute da, die gesagt haben: ‚Du wirst Realschule schaffen.' Bis heute bin ich noch in der Realschule. Ich bin nicht zurückgegangen".*

(J, Pos. 396–411)

Wie die Interviewsequenz zeigt, nimmt der:die Jugendliche es so wahr, dass das ihm:ihr entgegengebrachte Vertrauen dazu führt, auch an sich und die eigenen Fähigkeiten glauben zu können. Die Jugendlichen können Selbstvertrauen aufbauen und sind sich des Vertrauens ihrer Bezugspersonen, zu denen auch die Vertrauensperson gehört, gewiss, und so können sie erfolgreich ihre Ziele verfolgen und sich für die eigenen Belange einsetzen.

3.3 Gute Beziehungen aus der Perspektive der Jugendlichen

In den Interviews bezeichneten die Jugendlichen die Beziehung zu ihren Vertrauenspersonen vielfach als gut. Das ist grundsätzlich nicht überraschend, sondern der Konstellation geschuldet. Interessant ist vielmehr, welche Komponenten bzw. welche Modi der Beziehungsarbeit von den Jugendlichen positiv evaluiert werden und wie die Vertrauenspersonen in den einzelnen Modi konkret handeln. Dies wird im Folgenden vertieft.

3.3.1 Sich zuwenden als Teil von Beziehungsarbeit

Die Jugendlichen machen deutlich, dass ihre jeweilige Vertrauensperson sich ihnen vorrangig zuwendet. Die Vertrauenspersonen nehmen sich der Anliegen unmittelbar an, stecken ihre eigenen Prioritäten mitunter zurück und stehen, wenn nötig, in einem akuten Bedarfsfall der Jugendlichen bereit. Dadurch signalisieren sie, dass sie jederzeit Interesse an den Jugendlichen und ein offenes Ohr für sie haben. Sie praktizieren dies auch, indem sie sich Zeit nehmen und den Jugendlichen zuhören. Ebenso zeigen die Vertrauenspersonen Verständnis für die Jugendlichen und deren Anliegen:

Jugendliche:r (J): *„… wo ich auch denke so zu VERTRAUENPERSON gehe ich gerne hin, weil ich weiß, mir wird nicht die Tür zugeschlagen. Oder mir wird gesagt: ‚Ich arbeite jetzt aber nicht', so. Sondern* ***ich*** *werde gehört. Und auch wenn ich was Privates habe, kann ich mich bei VERTRAUENSPERSON melden" .*

(J, Pos. 396–411)

3.3.2 Sich einsetzen als Teil von Beziehungsarbeit

Alle Interviewten berichten, dass ihre Vertrauensperson sich sehr engagiert und gegenüber Dritten (z. B. Schule, Eltern, Nachhilfeinstituten) für sie einsetzt. Die Erwachsenen nehmen beispielsweise Kontakt zu den Eltern auf und verhandeln mit ihnen, um den Jugendlichen etwa die Teilnahme an außerschulischen Arbeitsgemeinschaften oder (mehrtägigen) Ausflügen zu ermöglichen. So lassen sich eigene Vorhaben umsetzen, und von den Aktivitäten wird sehr positiv berichtet. Zudem haben die Jugendlichen hierdurch die Möglichkeit, neue Jugendliche und weitere Erwachsene kennenzulernen und so ihr Netzwerk zu erweitern.

Andere Jugendliche berichten, dass die Vertrauensperson sich bei ihren Eltern für die Aufnahme der gewünschten Ausbildung oder für ein Stipendium eingesetzt hat. Durch deren Engagement wurde also der Weg für die Wunschausbildung oder ein Wunschstudium geebnet. Hier geht es somit um erste/weitere Schritte hin zu einem möglichen Bildungsaufstieg gegenüber der Herkunftsfamilie – in jedem Fall um die Unterstützung der Position und der Belange der Jugendlichen in Bezug auf ihre Eltern und bei der eigenen Zielerreichung.

Da die Erhebung zur Zeit der Covid-Pandemie mit zeitweiligen Schulschließungen stattfand, sind auch coronabezogene Probleme und Themen wesentlich:

Jugendliche:r (J): *„VERTRAUENSPERSON hat sich (…) für mich eingesetzt und eben damals schon zur Thematik, ob ich in die Schule gehe oder nicht. Und VERTRAUENSPERSON hat halt dann meine Mutter angerufen. Und hat halt gefragt, ja, ob ich dann zu Hause bleiben kann, weil das mit dem Zug und so alles sehr gefährlich ist".*

(J, Pos. 20–24)

3.3.3 Anleiten als Teil von Beziehungsarbeit

Die Jugendlichen berichten, dass die Vertrauenspersonen ihnen Ziele und Wege aufzeigen, Hilfe und Tipps bei der Umsetzung der Ziele geben und sie anleiten. Die Jugendlichen werden insofern bei der Realisierung ihrer Ideen unterstützt, wie etwa bei der Vorbereitung und Durchführung eines selbst geplanten Events:

Jugendliche:r (J): *„Und wir hatten die Idee einen EVENT zu machen. Äh wo VERTRAUENSPERSON mich ja auch komplett unterstützt hat ähm wie ich das angehen soll mit einem Ablaufplan. Und was kann man da machen überhaupt. Ähm das ist auch voll gut geworden".*

(J, Pos. 53–55)

Die (Projekt-)Ideen entwickeln die Jugendlichen selbst, auch die Vertrauensperson kann als Vorbild dienen. In Gesprächen zwischen Vertrauenspersonen und Jugendlichen teilen Erstere ihre eigenen Erfahrungen mit; bei gemeinsamen Erlebnissen zeigt der:die Erwachsene schulische oder berufliche Möglichkeiten zur Zielerreichung auf.

Darüber hinaus geben die Vertrauenspersonen den Jugendlichen Feedback zu ihrem Verhalten, ihren Werten und Normen. Sie halten ihnen buchstäblich *„den Spiegel so vor"* (J, Pos. 470). Dabei werden mögliche Zielsetzungen, beispielsweise hinsichtlich eigener Wertvorstellungen und Lebensziele, besprochen und die Jugendlichen auf dem Weg der Zielerreichung angeleitet.

Nicht zuletzt stehen die Vertrauenspersonen den Jugendlichen zufolge auch bei konkreten Wissensfragen und als Hilfe bei der Umsetzung von Ideen zur Verfügung. Sie bringen ihnen zum Beispiel schulische Inhalte bei oder helfen ihnen, neue praktische Fähigkeiten zu erlernen, wie das Schwimmen oder Fahrradfahren.

3.4 Gute Beziehungen aus der Perspektive der Erwachsenen

Analog zu den Jugendlichen haben die Erwachsenen die Beziehung ebenfalls sehr positiv bewertet. Auch sie berichten von der gegenseitigen *Zuwendung* als wesentliche Grundlage. Zudem wird deutlich, dass die Jugendlichen *Rat und Hilfe* erfragen, sodass die Erwachsenen konkrete Begleitung und *Anleitung* geben (können). Schließlich machen die Erwachsenen die Erfahrung, dass die Jugendlichen diese und andere (z. B. sich für andere einzusetzen) Unterstützungsformen auch *annehmen*. Insgesamt kann die Beziehungsarbeit mit diesen aufeinander bezogenen Modi als eindeutig asymmetrisch beschrieben werden – genau dies wird von beiden Seiten (Kap. 3.3) auch positiv evaluiert.

Darüber hinaus zeigt sich aufseiten der Erwachsenen noch eine reflexive Komponente in ihrem Sprechen über die (gute) Beziehung. Eine Vertrauensperson will in der Beziehungsarbeit beispielsweise *„nicht ganz aus den Augen verlieren"* (Erwachsene:r, Pos. 527), was das Gegenüber will. Dabei macht sie deutlich, dass Beziehungsarbeit nicht schematisch, sondern konkret orientiert an der jugendlichen Lebenswelt erfolgen muss. Eine weitere Vertrauensperson drückt es so aus: *„Ich war von Anfang an sehr darauf konzentriert, dass die persönliche Situation von ihr:ihm, dass ich die nicht übersehe"* (E, Pos. 83–84).

3.5 Motivation der Vertrauensperson

In den Interviews lassen sich zwei Bereiche unterscheiden, die als ursächlich dafür angesehen werden können, dass die Erwachsenen die Beziehungsarbeit leisten, also initiieren und aufrechterhalten. In jedem Interview ging es um Faktoren, die in der erwachsenen Person selbst liegen. Diese beziehen sich u. a. darauf, dass die Vertrauenspersonen an den Jugendlichen interessiert sind und die Beziehungsarbeit nicht nur als einen „Job" sehen. Es ist ihnen ein inneres Bedürfnis, mit den Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Sie sehen ihre Beziehungsarbeit als selbstverständlich und nicht als etwas Besonderes an. Außerdem motiviert sie ihr Vertrauen darauf, dass ihre Beziehungsarbeit auch fruchtet. Teilweise spielen eigene biografische Erfahrungen in ihre Motivation hinein, sich mit Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen intensiver zu beschäftigen.

Darüber hinaus werden als Motive für die Beziehungsarbeit Faktoren genannt, die stärker mit dem Gegenüber zusammenhängen. So wird die konkrete Persönlichkeit der:des Jugendlichen als ausschlaggebend gesehen sowie dessen:deren positives Feedback auf die (anfängliche) Beziehungsarbeit. Genannt werden ebenfalls positive Wirkungen der Beziehungsarbeit – dass beispielsweise gemeinsam verabredete Ziele auch erreicht wurden.

4 Reflexion des methodischen Vorgehens

Die Studie hat in zweierlei Hinsicht Neuland betreten. Während digitale mündliche Erhebungen wie hier bis dato eher selten waren (Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020: 6), änderte sich dies mit der Pandemie, da die durch Covid-19 bedingten Kontaktbeschränkungen ein neues Vorgehen der empirischen Forschung erforderten. Darüber hinaus stand die Studie vor der Herausforderung, Interviews im generationenübergreifenden Kontext zu führen, also das Interview mit zwei Interviewpartner:innen gleichzeitig durchzuführen, von denen eine Person als Jugendliche:r einzuordnen ist. Verbreitet sind in der qualitativen Forschung Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen; zugleich wird in der Kindheits- und Jugendforschung die Konstellation Erwachsene:r–Kind/Jugendliche:r als anspruchsvoll beschrieben, wenn es um die Ermittlung der Perspektiven der Jugendlichen geht und Asymmetrien im Interview ausbalanciert werden sollen. Die Kontaktbeschränkungen und das generationenübergreifende Zweier-Interview waren für die Vorbereitung, die Durchführung und die Auswertung der Interviews ein entsprechend herausforderndes Unterfangen.

Während der Leitfadenerstellung wurde darauf geachtet, dass die Fragen sich sowohl an die Erwachsenen als auch an die Jugendlichen richteten und beide in Sprache und Komplexität adäquat angesprochen wurden. In den (ersten) Interviews zeigte sich, dass die gezielte Ansprache der Jugendlichen wichtig war, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu äußern, und nicht nur in eine bestätigende Rolle zu schlüpfen, bei der die Erwachsenen, zumal Personen ihres Vertrauens, das Gespräch dominieren. Dennoch hielten die Jugendlichen sich bei Fragen, die nicht direkt ihre eigene Erfahrung betrafen, sondern zunächst eine Reflexion und Einschätzung erforderten, eher zurück und überließen erstmal den Erwachsenen das Wort.

Durch die pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen musste auch die Durchführung der Interviews – die zunächst als ein persönliches Gespräch an einem von den Interviewten präferierten Ort durchgeführt werden sollten – anders geplant und vorbereitet werden. Hier galt es, wie in anderen Forschungsprojekten auch, eine technische Lösung zu finden, die einerseits dem Datenschutz genügte und andererseits eine der Situation und dem Gegenstand zuträgliche Atmosphäre ermöglichte (Tzanetakis 2021). Es erwies sich als vorteilhaft, das Interview nicht mit dem Konferenzsystem aufzuzeichnen, da so die Interviewpartner:innen nicht ständig durch die Kennzeichnung am Bildschirm an die Aufzeichnung erinnert wurden und freier agierten. So konnten sie ihr „authentisches Selbst“ digital vermitteln (Gruber et al. 2020).

Trotz der verbreiteten Nutzung mobiler digitaler Endgeräte besteht bei Online-Interviews die Herausforderung ungewisser Anwendungskompetenz (Tzanetakis 2021). Während der Interviews zeigte sich, dass die Gesprächspartner:innen sehr gut mit dem Konferenzsystem zurechtkamen, es meist vorher bereits genutzt hatten und erfahren damit waren. Das System selbst wie auch die Internetverbindung erwiesen sich als stabil, sodass die Interviews ohne größere technische Störungen geführt werden konnten. Ebenso gab es bei keinem der Gesprächspartner:innen ein Problem hinsichtlich der für ein Online-Interview nötigen technischen Voraussetzungen (eigenes Endgerät mit ausreichender Internetanbindung, Mikrofon, Lautsprecher und Kamera).

Während der Interviews war jedoch die gleichberechtigte Teilnahme, je nach Konstellation der Gesprächspartner:innen, nicht immer zu realisieren. So gab es Erwachsene, die sehr darauf bedacht waren, die:den Jugendliche:n zu Wort kommen zu lassen; andere achteten weniger darauf. Auch die Jugendlichen reagierten unterschiedlich: Einige waren sehr redegewandt und berichteten ausführlich, während andere ihre Vertrauensperson – quasi auch für sich – sprechen ließen (s. o.).

Der Gesprächsfluss war durch die digitale Situation (und Gesprächsführung) teilweise zäher als in einem persönlichen Gespräch, da sich nicht alle Grenzen und Distanzen im digitalen Raum auflösen lassen – mitunter verstärken sie sich eher (Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020: 4): Zum einen ist es im Konferenzsystem nicht auszumachen, wer wen ansieht, zum anderen ist die Latenz bei diesen Feinheiten der Gesprächsabstimmung hinderlich, und es kam, wenn auch selten, dazu, dass die Teilnehmenden sich unterbrachen. Tzanetakis (2021) weist darauf hin, dass parallel zum Online-Interview heimliche oder offene (Chat-)Kommunikation zwischen den Teilnehmenden möglich ist, was den Gesprächsverlauf beeinflussen könnte. Dies wurde während der Interviews nicht bemerkt, kann aber nicht ausgeschlossen werden.

Eine weitere Besonderheit betrifft das Zusammenspiel von Gegenstand und Erhebungsmethode. Im Interview wird nicht nur über die Beziehung gesprochen, sondern es wird aktiv Beziehungsarbeit geleistet. Da eine Beziehung geprägt ist durch eine Reihe von Interaktionen aus vorangegangenen Erfahrungen und Erwartungen künftiger Interaktionen (Gahleitner 2017: 35), ist anzunehmen, dass die Konstellation das Gesagte beeinflusst (hat). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021: 89) weisen darauf hin, dass in solchen Interviewkonstellationen bestimmte konfliktreiche Sachverhalte nicht angesprochen werden und nicht in derselben Offenheit wie in Einzelinterviews berichtet wird. Dies war in der Auswertung und Interpretation zu

berücksichtigen. Darüber hinaus berichteten die Interviewten teilweise am Ende der Gespräche, dass während des Interviews Begebenheiten und Gedanken an- und ausgesprochen wurden, die die Gesprächspartner:innen bisher nicht von ihrem Gegenüber wussten. Dieses Wissen als ein Teil der Interaktionsreihe in der Beziehung könnte diese wiederum künftig beeinflussen (Gahleitner 2017: 35). Entsprechend bewegt sich die Forschung in solchen Fällen zwischen Erhebung und Intervention, und es gilt, wie bei jeder Forschung mit Personen, zu reflektieren, welche positiven und negativen Folgen ausgelöst werden (können).

5. Diskussion und Fazit

Abschließend werden die Befunde zur Beziehungsarbeit und zu ihrer Bewertung – mit Blick auf die fachliche Diskussion über die Mechanismen der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit im Kontext Schule und die Antinomien im professionellen (Lehrkraft-)Handeln – anhand von drei Themenschwerpunkten diskutiert.

Nähe und Distanz in (pädagogischen) Beziehungen

Die befragten Jugendlichen, so machen die Befunde deutlich, bewerten die Beziehung zu ihrer jeweiligen Vertrauensperson dann als gut, wenn sich der:die Erwachsene ihnen „als ganze Person“ und entsprechend mit Zeit, Priorität und einem offenen Ohr sowie Verständnis für die Anliegen der:des Jugendlichen zuwendet. Was lässt sich hieraus für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen im (Leistungs-)Kontext Schule ableiten?

Für die Beantwortung dieser Frage kann eine strukturtheoretische Perspektive auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule hilfreich sein. Aus einer solchen Perspektive ist davon auszugehen, dass leistungsbezogene Rückmeldungen von Lehrkräften, wie sie in Schulen an der Tagesordnung sind, nie nur sachbezogen – und damit begrenzt sind, beispielsweise auf ein Fach, eine Klassenarbeit, eine Bewertungssituation in der Klassenöffentlichkeit. Vielmehr wirken sie umfassend auf das Selbstwertgefühl von Jugendlichen „als ganze Person“ (Kowalski 2020: 12ff.). Durch ein bestätigendes Feedback, durch eine gute Note wird also der:die Jugendliche umfassend aufgewertet und persönlich bestärkt. Fällt die Rückmeldung dagegen schlecht aus und wird die Leistung missbilligt, sind Gefühle persönlicher Minderwertigkeit und das Erleben von Unzulänglichkeit bei Schüler:innen zu beobachten. So schreibt Kowalski (ebd.: 14), dass Erfahrungen von „vorenthaltener Leistungsanerkennung“ und „Etikettierung als ‚schlechter Schüler‘“ massive Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Jugendlichen haben und zu Selbstmarginalisierungen führen können.

Entsprechend sind – so kann mit Kowalski weiter argumentiert werden – Lehrkräfte gerade im Kontext von Benachteiligung nicht nur als zuständig für das Lernen und die Bildung (i. S. v. Kompetenzerwerb) zu sehen, sondern ebenso für die Erziehung. Doch gerade die emotionale, fürsorgliche Dimension von Bildungs- und Erziehungsprozessen wird, Kowalski zufolge (mit Verweis auf Werner Helsper), zu oft ausgeblendet. Die Vermittlung von fachlichen Inhalten steht im Zentrum, nicht aber in gleichem Maße die Beziehungsgestaltung und die sorgende Zuwendung gegenüber den Schüler:innen. In diesem Sinne lassen sich jedoch die Aussagen der Jugendlichen lesen: Eine diffuse Beziehung, die durch Nähe gekennzeichnet ist, macht für sie eine gute Beziehung aus.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass – im Unterschied zu einer nicht schulischen (Mentoring-)Beziehung – Zuwendung und Nähe in der schulischen Beziehung notwendigerweise zu begrenzen sind. Aufgrund der damit verbundenen Herausforderung, die in der Strukturlogik pädagogischer Beziehungen liegt, spricht Helsper (2021) von der Näheantinomie, in die Lehrkräfte verstrickt werden können. Damit Nähe in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in gelebt werden kann, sind entsprechende Formate, Methoden und Settings der Professionalisierung von Lehr- und Fachkräften nötig. Denn es gilt, mit Werner Helsper (2021) gesprochen, auch im (Leistungs-)Kontext Schule „nicht in einer distanzierten, rollenförmigen ‚Ferne‘ zu verharren, sondern sich in die Beziehungslogik ‚reiner‘ Beziehungen zu involvieren“ (ebd.: 171).

Gleichbehandlung aller Schüler:innen aus privilegierten und nicht privilegierten Familien

Die Jugendlichen, so machen die Ergebnisse der Interviews deutlich, bewerten die Beziehung zu ihrer jeweiligen Vertrauensperson dann als gut, wenn diese sich für die Jugendlichen engagieren und gegenüber Dritten für sie und ihre Belange einsetzen. Dazu gehören sowohl die eigenen Eltern als auch Personen aus der Schule oder von anderen Institutionen. Was lässt sich hieraus für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule im Kontext von Benachteiligung schlussfolgern?

Zur Beantwortung dieser Frage kann zunächst der Blick in die Ungleichheitsforschung lohnend sein. Annette Lareau zeigt zum Beispiel mit ihrer großen (Langzeit-)Studie, dass es markante Unterschiede im Erziehungshandeln zwischen Eltern der Mittelschicht und der weniger privilegierten sozialen Schichten gibt. Während Erstere häufi-

ger als Fürsprechende für ihre Kinder auftreten, sich als deren Coaches verstehen, ist dies in Familien, die eher als wenig privilegiert gelten können, weniger stark ausgeprägt (Lareau 2002). Um dieses Eintreten für die eigenen Kinder begrifflich fassen zu können, hat Lareau (2011) das Konzept der „Interventionen in Institutionen" („interventions in institutions") erarbeitet, wobei zu Institutionen neben Arztpraxen oder Behörden auch die Schule zu zählen ist.

Das Resultat eines solchen heterogenen Erziehungshandelns ist, so Lareau, dass Kinder/Jugendliche aus weniger privilegierten Milieus (und ihre Eltern) von Institutionen und deren (Entscheidungs-)Logiken – z. B. Benotungen in der Schule, Übertrittsempfehlungen – abhängiger sind als Kinder aus privilegierteren Familien. Zudem treten weniger privilegierte Kinder/Jugendliche in Institutionen wie der Schule weniger selbstsicher auf, haben weniger Selbstvertrauen, fühlen sich häufiger ohnmächtig oder auch frustriert (ebd.; de Moll 2018).

Gerade diese ungleichen Lebenslagen und milieuspezifischen Erziehungskulturen in den Familien erfordern, dass Lehrkräfte sich an den individuellen bzw. milieuspezifischen Voraussetzungen und damit einhergehenden Unterstützungsbedarfen orientieren, um „Bildungs- oder Teilhabemöglichkeiten zu sichern" (Helsper 2021: 172). Insofern würden solche Strategien auf den Abbau von Abhängigkeit zielen, auf die Stärkung von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, sodass Jugendliche (und Eltern) für sich selbst einstehen und Kritik üben können sowie in eine stärkere Verhandlungsposition gerade bei schulischen Entscheidungssituationen kommen (z. B. bei Übertritten). Allerdings ist mit einem derartigen Handeln die sogenannte Differenzierungsantinomie professionellen Handelns berührt. Das ist die Spannung zwischen der gleichen Behandlung aller Schüler:innen mit dem Risiko der „Nivellierung und Vereinheitlichung" (ebd.) trotz ungleicher, auch individueller Ressourcen und familialer, milieuspezifischer Kapitalien. Entsprechend ist dies eine herausfordernde Aufgabe für die Professionalisierung von Lehrkräften.

Habitussensibilität als Grundlage professionellen Handelns

In den Interviews wurde deutlich, dass die erwachsenen Vertrauenspersonen – wenn sie über ihre Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen sprechen – stark an deren Bedürfnissen, Zielen, individuellen Ausgangslagen und der persönlichen (auch familiären) Situation orientiert sind. Die Jugendlichen bewerten dies durchgängig sehr positiv (z. B. *„VERTRAUENSPERSON versteht mich so: gut einfach"* (J, Pos. 418–419)). Was lässt sich aus solchen Beziehungskonstellationen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Kontext Schule lernen?

Die Ergebnisse machen – in einer habitustheoretischen Lesart – deutlich, dass die Erwachsenen in der Lage sind, sich in die Jugendlichen hineinzuversetzen und sich deren Situation und Anliegen verstehend zu nähern. Weitergehend sind die Aussagen so zu interpretieren, dass die Erwachsenen die Dispositionen sowie die (situativen) Möglichkeiten und Grenzen der Jugendlichen nachvollziehen. So spricht ein:e Erwachsene:r im Interview von einem *„Möglichkeitssinn"* (E, Pos. 692), also einem Blick dafür, was für den Moment wichtige Belange für die:den Jugendliche:n sind, und auch, was in Zukunft möglich und realistisch sein kann und wird. Denn, so heißt es im Interview weiter, *„der Möglichkeitssinn sagt mir, er:sie hat aber das Potenzial (...) und ich muss nur nachdenken mit ihm:ihr gemeinsam, was muss man tun, dass er:sie das entwickeln kann"* (E, Pos 678–698).

Diese und weitere in den Interviews angesprochenen Reflexionen über das eigene Beziehungshandeln lassen sich insofern als Hinweise interpretieren, dass die Vertrauenspersonen um die Habitussensibilität wissen. Ein hierauf aufbauendes habitussensibles Handeln, wie es für die Schule auch diskutiert wird (z. B. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014; El Mafaalani 2014), vollzieht entsprechend die diversen Dispositionen nach und die, oft auch unbewussten, Grenzen des Gegenübers, über die nicht hinausgedacht oder -gehandelt werden kann (Sander und Weckwerth 2015: 6 mit Bezug auf Bourdieus „System der Grenzen" (1992: 33)). Zugleich richtet sich eine Orientierung am Habitus des Gegenübers im professionellen Handeln auch immer auf sich selbst: Der eigene soziale Standort, die eigenen Wahrnehmungsmuster, Dispositionen und Grenzen sind mit zu reflektieren, da diese die Wahrnehmung des Gegenübers mit bestimmen.

Damit lässt sich auf der Grundlage dieses Konzepts der Blick darauf richten, dass und wie die eigenen sowie die Alltagspraxen des Gegenübers bei der Problembetrachtung und -bewältigung – auch in einem schulischen und unterrichtlichen Kontext – beachtet werden können. Damit einher geht, dass (angehende) Lehrkräfte sich in diesem Sinne auch noch einmal selbst kennenlernen und mit ihrer eigenen Biografie auseinandersetzen müssen (siehe auch Zion, Allen und Dean 2015). Dazu bedarf es eines entsprechenden Interesses und der Bereitschaft von (angehenden) Lehrkräften, sich mit dem Themenfeld habitussensibler Beziehungsarbeit auseinanderzusetzen; zudem sind hierfür externe Unterstützungsstrukturen für die (Weiter-)Qualifizierung nötig (Rutter und Weitkämper Kap. 3.1.2 idB.), die genügend Zeit und Raum bieten, um sich mit diesem anspruchsvollen Konzept im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit zu beschäftigen und es handlungswirksam werden zu lassen.

Literatur

Betz, Tanja (2015). *„Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus". Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation [Schwerpunktheft]* (35) 4. 339–343.

Betz, Tanja, Yvonne Damm, Lina Kottler, Salome Löhr und Eva Reitz (2021). *Individuelle, kollektive und strukturelle Voraussetzungen für den Abbau von Bildungsbenachteiligung an Schulen.* Zwischenergebnisse. Digitaler Workshop zum Kooperationsprojekt JGU und BMS. Bertelsmann Stiftung. 15. Dezember 2021.

Bourdieu, Pierre (1983). „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital". *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2.* Soziale Welt. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg.

Buser, Fränzi, und Oxana Ivanova-Chessex (2019). „Die (Selbst-) Optimierung der ‚Anderen'. Mentoring als ein subjektivierender Kontext unter Bedingungen von Migration und Ökonomisierung". *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* (4) 1/2. 42-53.

de Moll, Frederick (2018). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus. Außerschulische Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit in der Grundschulzeit.* Weinheim und Basel.

Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek.

Gahleitner, Silke Birgitta (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession.* Weinheim.

Gebel, Tobias, Matthis Grenzer, Julia Kreusch, Stefan Liebig, Heidi Schuster, Ralf Tscherwinka, Oliver Watteler und Andreas Witzel (2015). „Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews". *Forum Qualitative Sozialforschung* (16) 2. Art. 27. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502279. (Download 17.10.2022).

Gesemann, Frank, Iris Nentwig-Gesemann, Alexander Seidel und Bastian Walther (2020). „Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte: Systematisierungen – Wirkungen – forschungsmethodische Zugänge. Eine Einführung". *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft.* Hrsg. Frank Gesemann, Iris Nentwig-Gesemann, Alexander Seidel und Bastian Walther. Wiesbaden. 1–25. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-31631-0_1 (Download 4.10.2022)

Gläser, Jochen, und Grit Laudel (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* 4. Auflage. Wiesbaden.

Gruber, Maria, Jakob-Moritz Eberl, Fabienne Lind und Hajo G. Boomgaarden (2020). „Qualitative Interviews with Irregular Migrants in Times of COVID-19. Recourse to Remote Interview Techniques as a Possible Methodological Adjustment". *Forum Qualitative Sozialforschung* (22) 1. Art. 7. https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3563 (Download 4.10.2022).

Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Opladen.

Hofstetter, Daniel (2017). „Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung". *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären.* Hrsg. Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold. Wiesbaden. 47–61.

Kowalski, Marlene (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen.* Wiesbaden.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Weinheim und Basel.

Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA.* Wiesbaden.

Lange-Vester, Andrea (2015). „Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen". *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (35) 4. 360–376.

Lange-Vester, Andrea, und Christel Teiwes-Kügler (2014): „Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen". *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Hrsg. Tobias Sander. Wiesbaden. 177–207.

Lareau, Annette (2002). „Invisible Inequality. Social Class and Childrearing in Black Families and White Families". *American Sociological Review* (67) 5. 747–776.

Lareau, Annette (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life.* 2. Ausgabe. Berkeley.

Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch.* Berlin und Boston.

Sander, Tobias (2014). „Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität". *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Hrsg. Tobias Sander. Wiesbaden. 9-36.

Sander, Tobias, und Jan Weckwerth (2015). „Soziale Sensibilität und Habitussensibilität. Inszenierungspotentiale und gesellschaftliche Bewertung einer neuen Qualität professionellen Handelns". *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014.* Hrsg. Stephan Lessenich. 633–644.

Schmidt-Lux, Thomas, und Monika Wohlrab-Sahr (2020). „Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen". *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (21) 1. 3–11.

Schröder, Achim (2013). „Beziehungsarbeit". *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit.* Hrsg. Ulrich Deinet und Benedikt Sturzenhecker. Wiesbaden. 427–431.

Schüler, Bernd (2020). „Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung". *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft.* Hrsg. Frank Gesemann, Iris Nentwig-Gesemann, Alexander Seidel und Bastian Walther. Wiesbaden. 77–108. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-31631-0 (Download 4.10.2022).

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhmann (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10). 353–402.

Streckeisen, Ursula (2012). „Fördern, Auslesen, Vertrauen. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund einer Fallanalyse". *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Hrsg. Christian Nerowski, Tina Hascher, Martin Lunkenbein und Daniela Sauer. Bad Heilbrunn. 190–199.

Tzanetakis, Meropi (2021). „Qualitative Online-Forschungsmethoden. Digitale Datenerhebung und ethische Herausforderungen". *Qualitative und interpretative Methoden in der Politikwissenschaft*. Hrsg. Barbara Prainsack und Mirjam Pot. Wien. 130–141.

Wagner-Diehl, Dominik, Birthe Kleber und Katharina Kanitz (Hrsg.) (2020). *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verständnis von Bildung und sozialer Ungleichheit*. Opladen, Berlin und Toronto.

Wellgraf, Stefan (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld.

Witzel, Andreas, und Herwig Reiter (2012). *The Problem-Centred Interview. Principles and Practice*. London.

Zion, Shelley, Carrie D. Allen und Christina Jean (2015). „Enacting a Critical Pedagogy, Influencing Teachers' Sociopolitical Development". *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education* (47) 5. 914–933.

1.3 Wirksame Beziehungsgestaltung an Schulen in herausfordernden Lagen: Ein Interview mit Vertreter:innen der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg (Hamburg) und der Quinoa-Schule (Berlin)

Beziehungsarbeit an Schulen ist wichtig – das haben die Befunde des Kooperationsprojekts mit Prof. Tanja Betz erneut bestätigt. Über das Partnernetzwerk von ACT2GETHER – ein besonderer Dank gilt hier der Robert Bosch Stiftung und Prof. Dr. Nina Bremm sowie Teach First Deutschland und Susanne Frank – konnten wir exemplarisch zwei Schulen in herausfordernden Lagen finden, die auf Beziehungsgestaltung im schulischen Alltag ein besonderes Augenmerk legen: die **Quinoa-Schule in Berlin** und die **Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg in Hamburg**.

Vertreter:innen beider Schulen haben bei einem Podiumsgespräch auf dem Dialogforum in Berlin im Juni 2022 zum Thema „Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule – (k)ein Thema für die Fortbildung?“ ihre Konzepte zu wirksamer Beziehungsarbeit vorgestellt und den Teilnehmenden Einblicke in ihre Praxis gegeben. Die wichtigsten Aspekte ihrer Vorstellungen und Erfahrungen erfragen wir hier in einem Interview mit **Fenna Eilers**, Mitglied der Schulleitung an der Quinoa-Schule in Berlin, und **Jan Pohl**, stellvertretender Schulleiter der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg in Hamburg. Die Fragen stellten Alexa Meyer-Hamme und Arne-Christoph Halle.

Weiterführende Informationen zu den Schulen:

ATw Hamburg –
Grund- und Stadtteilschule
Alter Teichweg
→ atw-hamburg.de

Quinoa-Schule Berlin
→ quinoa-bildung.de/schule

INTERVIEW

Die Beziehungsarbeit an Ihren beiden Schulen ist besonders relevant. Welchen Herausforderungen versuchen Sie damit zu begegnen?

Jan Pohl: *Unsere Schule liegt mitten in einem Hamburger Brennpunkt in Dulsberg, und für viele unserer Schüler:innen spielt formale Bildung von Haus aus keine besonders große Rolle. Da geht es Tag für Tag um viel grundsätzlichere Dinge – das Geld reicht oft nur knapp bis zum Ende des Monats, das Verhältnis von Wohnraum und Familienmitgliedern ist ungünstig oder die Eltern haben aufgrund ihrer Berufstätigkeit nur wenig Zeit für ihre Kinder. Für uns ist es deswegen von elementarer Bedeutung, dass unsere Schüler:innen Schule überhaupt erstmal als einen guten Ort erleben: als einen Ort, an dem sie sich aufgehoben und wertgeschätzt fühlen. Um das zu erreichen, investieren wir in Beziehungsarbeit. Und erst wenn diese Grundlage geschaffen ist, beginnen fachliche Inhalte eine Rolle zu spielen.*

Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass unsere Schüler:innen aufgrund ihrer Biografie umfängliche Krisen zu meistern haben, die uns als pädagogisches Personal ebenfalls stark herausfordern. Wenn zuvor für beide Seiten – manchmal auch implizit – geklärt werden konnte, dass jeder hier als Mensch an sich geachtet wird, wir aber nicht zwingend alle seine Handlungen tolerieren, dann finden solche Auseinandersetzungen auf einem sehr stabilen Fundament statt.

Fenna Eilers: *Gute Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen bilden auch bei uns in der Quinoa-Schule in Berlin-Wedding das Fundament unserer Zusammenarbeit. Tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen geben unseren Jugendlichen Halt. Auf Basis unserer inneren Haltung und durch Interesse, Hilfe und Ermutigung bauen unsere Pädagog:innen und Mitarbeiter:innen diese zu den Schüler:innen auf. Wenn solche Beziehungen bestehen, zeigen Schüler:innen auch Offenheit dafür, an herausfordernden Zielen und Verhaltensweisen zu arbeiten. Dann können sie konstruktive Kritik annehmen, in Momenten der Eskalation Orientierung finden oder gebotenen Einhalt akzeptieren. Einmal etabliert, werden die Beziehungen so zum entscheidenden Hebel, um destruktive Verhaltens- und Denkmuster zu überkommen.*

Herr Pohl, Sie sagten, dass Schüler:innen Ihre Schule als einen „guten“ Ort erleben sollen. Können Sie das noch etwas ausführen?

Jan Pohl: *Schule als guter Ort bedeutet für uns aus tiefstem Herzen, eine menschenfreundliche Schule zu sein. Das meint natürlich, unseren Schüler:innen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen immer wieder Chancen zu ermöglichen. Die wichtigsten Zutaten sind ein gutes Herz und eine klare Haltung. Und natürlich hilft es uns, die Lebensumstände und die persönlichen Herausforderungen unserer Schüler:innen zu kennen. Es meint aber auch, allen Mitarbeiter:innen so zu begegnen. Alle hinter der gemeinsamen Idee von Schule zu versammeln – von der Reinigungskraft über das Kantinenpersonal bis hin zum pädagogischen Personal.*

Frau Eilers, was brauchen Lehr- und Fachkräfte noch, um gute Beziehungsarbeit vor allem mit sozial benachteiligten Schüler:innen zu leisten? Ist aus Ihrer Sicht spezielles Wissen oder Können dafür nötig?

Fenna Eilers: *Zunächst benötigt die Beziehungsarbeit viel Zeit und Engagement. Deshalb haben wir ein überdurchschnittlich großes Team in der Schulsozialarbeit. Zudem haben wir ein Tutor:innenprogramm etabliert, das allen Schüler:innen mindestens eine enge Vertrauensperson als persönliche:n Ansprechpartner:in sichert. Durch das Tutoring lernen die Pädagog:innen viel über die Lebensrealität ihrer Tutand:innen und können so schulische Probleme in einen anderen Kontext setzen und auf individuelle Ziele hinarbeiten.*

Für eine gute Beziehungsarbeit braucht es darüber hinaus Verbindlichkeit aufseiten der Pädagog:innen: Sie sollen für die Jugendlichen da sein, wenn sie gebraucht werden, und faire Entscheidungen treffen. So wissen die Schüler:innen, dass man auf ihre Bedürfnisse eingeht und sie unterstützt, wo es nur geht.

Wie qualifizieren sich die Lehr- und Fachkräfte an Ihren Schulen für die Gestaltung (lern-)förderlicher Beziehungen im Kontext sozialer Ungleichheit?

Jan Pohl: *Wir haben uns an unserer Schule darauf geeinigt, nach dem Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer zu arbeiten. Im Grundsatz geht es darum, durch Präsenz und Beharrlichkeit Kindern und Jugendlichen Grenzen zu setzen. Eine zentrale Rolle spielt in diesem Konzept die Beziehung zu den Schüler:innen. Alle Kolleg:innen bilden sich zu diesem systemischen Ansatz fort. Die Schulleitung folgt in ihren Handlungen der gleichen Haltung und schafft die notwendigen Rahmenbedingungen. Eine der wichtigsten Bedingungen ist aus unserer Sicht die ausdrückliche Möglichkeit für Mitarbeiter:innen, die eigene Schule mitzugestalten und weiterzuentwickeln. Über hundert Kolleg:innen sind bei uns an der Schulentwicklung beteiligt und bauen an unserer gemeinsamen Idee von Schule. Das schafft Identität und ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und lässt all jene Probleme erträglicher erscheinen, für die wir in unserer täglichen Arbeit keine Lösung finden.*

Und natürlich geht es in der Personalgewinnung darum, Menschen mit dem gleichen Mindset an unsere Schule zu lotsen. Dazu gehört, jungen Kolleg:innen in der ersten Phase ihrer (universitären) Ausbildung Gestaltungsräume zu bieten, sie mit unserer Idee von Schule vertraut zu machen und vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen eine Entscheidung für die weitere Zusammenarbeit zu treffen.

Fenna Eilers: *Bei uns gibt es neben externen Fortbildungsangeboten, die Pädagog:innen je nach ihren Bedarfen wahrnehmen, viele interne Weiterbildungsangebote. Dazu zählen unter anderem eine intensive Vorbereitungsphase zu Beginn jedes Schuljahres sowie die individuelle Unterrichtsbegleitung. Weitere Bausteine sind die kollegiale Fallberatung und die externe Supervision für das Team der Schulsozialarbeit. Außerdem gibt es einen regelmäßigen Austausch über „Best Practice”-Beispiele aus dem Schulalltag. Die Schulleitung koordiniert und evaluiert in Absprache mit den Pädagog:innen die Fort- und Weiterbildungsangebote. Die Schulentwicklungsziele werden entsprechend angepasst und weiterentwickelt. Neue Impulse und Bedarfe von außen oder innerhalb des Teams werden aufgenommen und neue Fortbildungsformate umgesetzt und ausprobiert.*

Wir danken Ihnen für das Gespräch!

2 Den Kompetenzerwerb in der Aus- und Fortbildung unterstützen

2.1 Ungleichheitssensibles Wissen und Können von Lehrer:innen?! Herausforderungen für die Fortbildung

Tanja Betz

1. Gute Lehrer:innen und professionelles pädagogisches Handeln angesichts sozialer Bildungsungleichheit

Werden Schüler:innen zu ihren Erwartungen an gute Lehrer:innen gefragt, fallen die Antworten „ziemlich einhellig aus“ (Herzog und Makarova 2014: 87): Sie sollen fachlich kompetent sein, gut erklären können, die Schüler:innen beim Lernen unterstützen, interessant unterrichten, die Klasse gut im Griff haben und eine gute Beziehung zu den Schüler:innen pflegen. Ebenfalls sollen sie gerecht und fair sein, niemanden bevorzugen, die Schüler:innen aktiv an (unterrichtlichen) Entscheidungen beteiligen und sie sollen die Probleme kennen, die die Jugendlichen haben (ebd.). Diese Erwartungen von Seiten der Schüler:innen an gute Lehrkräfte stehen im Zusammenhang mit den Erwartungen, Anforderungen und Leitbildern für den Lehrerberuf der weiteren ‚stakeholder der Schule‘ (ebd.: 83). Zu diesen Stakeholdern zählen die Bildungspolitik und Schulbehörden, die Bildungsforschung, die Lehrer:innenbildung und ebenso die Verbände (wie Lehrer:innen-, Eltern- und Schüler:innenverbände). Auch sie artikulieren Anforderungen, sie schaffen Leitbilder guter Lehrkräfte und speisen damit sozial geteilte Vorstellungsmuster darüber, was eine gute Lehrkraft ausmacht, wie sie sein und handeln sollte, in die öffentliche Debatte ein (de Moll, Bischoff-Pabst und Betz 2020). Flankiert werden diese Leitbilder durch konkrete Ansatzpunkte zur Bestimmung von Professionalität und professionellem pädagogischen Handeln und damit auch dem Wissen und Können von Lehrer:innen.

Die damit einhergehenden theoretischen Überlegungen und die entsprechenden empirischen Studien sind verortet in der Bildungs-, Schul-, Unterrichts- und Lehrer(bildungs)-forschung. Dabei gibt es, abgesehen von den bildungspolitischen Standards für die Lehrer:innenbildung (KMK 2004), eine ganze Fülle von – aufgrund unterschiedlicher theoretischer Verortungen – konkurrierenden Ansätzen und damit zugleich auch (teildisziplinären) Blickrichtungen auf das professionelle und kompetente Lehrer:innenhandeln. Prominente Ansätze sind das „Prozess-Produkt-Paradigma“ (Herzog und Makarova 2014: 90), das „Experten-Paradigma“ (Krauss und Bruckmaier 2014: 248), der strukturtheoretische Professionsansatz (Helsper 2021) sowie die kulturtheoretischen Perspektiven auf den Lehrerberuf, in denen das „doing teacher“ im Vordergrund steht (Bennewitz 2014).[8] Es handelt sich dabei um allgemeine Perspektiven, das heißt, sie sind vergleichsweise unabhängig davon zu sehen, welche je spezifischen Lehrer:innen-Schüler:innen-Konstellationen vorliegen, welche konkreten, mehr oder weniger herausfordernden Lagen von Schulen gegeben sind, und was Lehrkräfte speziell wissen und können sollten angesichts einer heterogenen Schüler:innenschaft, zunehmender sozialer Ungleichheiten und sozial segregierter (Groß-)Städte (Breidenstein 2020).

Nicht nur mit den Lehrkräften, auch mit der Schule selbst sind übergreifende und zugleich sehr verschiedene Leitbilder verknüpft.[9] Angesichts der Ziele[10], allen Kindern und Jugendlichen schulischen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, sind neben vielen anderen die Leitbilder der Bildungsgerechtigkeit (Dietrich, Heinrich und Thieme 2013; Bellmann und Merkens 2018) und Chancengleichheit (Breidenstein 2020) prominent. Dies gilt auch und insbesondere für den Kontext Ganztagsschule, in dem die Chiffre der Chancengleichheit[11] immer wieder bemüht (Steiner 2009; Züchner und Fischer 2014) und nach einer Kompensation von Leistungsdefiziten gesucht wird (Sauerwein und Heer 2020). Dabei kommt dem Personal eine „zentrale Rolle für die Gestaltung des Ganztages als Bildungsort“ zu, wobei der Ganztag wiederum „zu mehr Teilhabe und Chancengerechtigkeit beiträgt“, wie es zuletzt – hier stellvertretend für viele andere genannt – das Nationale MINT Forum in seinem aktuellen Positionspapier formuliert (Nationales MINT Forum e. V. 2022: 4). Diesen Leitbildern stehen jedoch die empirischen Belege für eine Reproduktion von sozialer Bildungsungleichheit im Kontext (Ganztags-)Schule diametral gegenüber (exemplarisch: Behrmann 2022; Wellgraf 2021; Weitkämper 2019; Betz Kap. 1.1 idB.). Und auch nach 15 Jahren Ganztagsschulforschung fällt die Bilanz mit Blick auf eine Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit und schulischem Bildungserfolg durch die Ganztagsschule desillusionierend aus. So halten Heyl et al. (2021) fest, dass bisherige Studienergebnisse „keine oder sehr kleine Effekte“ im Sinne von kompensatorischen Wirkungen der Ganztagsschule „auf die Leistungsentwicklung bildungsbenachteiligter Schüler:innen“ nachweisen konnten (ebd.: 50).

8 Einige weitere, wenngleich weniger verbreitete Ansätze finden sich bei Helsper (2021).
9 Diese Leitbilder wiederum sind nicht zu trennen von den grundlegenden Funktionen von Schule, d. h. Enkulturation, Qualifikation, Legitimation, Integration und Allokation (Fend 2008) sowie der Betreuung.
10 Helmut Fend (2022) hält fest, dass den Beteiligten in der Vorausschau die Funktionen des sozialen Systems Schule als „Ziele“ oder „Aufgaben“ erscheinen.
11 Auf die Unterschiede der Begriffe „Chancengleichheit“, „Chancengerechtigkeit“ und „Bildungsgerechtigkeit“ kann hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. z. B. Dietrich, Heinrich und Thieme 2013; Bellmann und Merkens 2018).

Diese große Diskrepanz zwischen den Leitbildern und den darin eingelagerten Vorstellungen einer „guten Lehrkraft“ einerseits sowie den ernüchternden empirischen Befunden andererseits ist der Ausgangspunkt für die folgende Diskussion. Diese dreht sich um die Frage, ob „gute“ Lehrer:innen ein spezifisches Wissen und Können brauchen und dies in der Aus- und Fortbildung erwerben können, um einen Beitrag zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit in der Schule zu leisten. Diese Frage wird nachfolgend aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und hinsichtlich möglicher Ansatzpunkte und Herausforderungen für entsprechende Fortbildungen für Lehrkräfte besprochen.

Grundlage der Diskussion bilden in einem ersten Schritt Einschätzungen von Jugendlichen aus benachteiligenden Lebenslagen, die im Projekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit“ in Kooperation zwischen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Bertelsmann Stiftung (Betz und Damm Kap. 1.2 idB.) interviewt wurden (2). Anschließend werden (3) Einschätzungen von jugendlichen und erwachsenen Expert:innen zu bedeutsamen Wissensfeldern und Wissensformen präsentiert sowie (4) Herausforderungen einer ungleichheitssensiblen Fortbildung diskutiert. Basis hierfür sind 13 leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Vertreter:innen aus den Bereichen Wissenschaft und Forschung, Lehrkräfteaus- und -fortbildung, (Bildungs-)Politik, Verbände (wie Bundeselternrat, Bundesschülerkonferenz) und Gewerkschaft, die ebenfalls im Projekt durchgeführt wurden (siehe Anhang: Teilnehmende der Expert:inneninterviews). Abschließend (5) wird ein kurzer Ausblick gegeben.

2. Spezifisches Wissen und Können von Lehrer:innen im Kontext Benachteiligung? Eine Schüler:innenperspektive

Eine erste Annäherung an die Beantwortung der Frage, ob Lehrkräfte ein spezifisches Wissen und Können brauchen und erwerben können, um zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit beizutragen, liefert eine Beobachtung im Projekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit“ (Betz und Damm Kap. 1.2 idB.). Hier haben Jugendliche, die selbst als benachteiligt gelten können, im Interview Zweifel daran geäußert, dass ein bestimmtes Wissen und entsprechendes Können von Lehrkräften für ein Schüler:innenklientel aus benachteiligenden Lebenslagen zum einen nötig und zum anderen erwerbbar sei. So finden sich in den Interviews folgende Aussagen:

Jugendliche:r (J): *„Ich weiß nicht, ob Wissen da so entscheidend ist (...) da kommt es einfach auf Fingerspitzengefühl an“.*

(J, Pos. 373–374)

Jugendliche:r (J): *„Das sind wahrscheinlich auch so Dinge, die man vielleicht auch nicht lernen kann. Denke ich mir“.*

(J, Pos. 346–358)

Erstens kann in dieser Einschätzung zum Ausdruck kommen, dass es aus einer Schüler:innenperspektive Glück und purer Zufall ist, ob man auf ein empathisches Gegenüber, eine gute Lehrkraft, stößt oder auch nicht. Manche Lehrkräfte haben eben das erforderliche Fingerspitzengefühl, von dem hier die Rede ist, andere haben dies nicht. Ein solches Statement kann als eine Form der Akzeptanz des Gegebenen interpretiert werden. Dies wäre nicht ungewöhnlich, insofern Auffassungen davon, dass ein gutes Verhältnis zu Lehrer:innen im schulischen Kontext von glücklichen Umständen abhängig ist, dass eine passende Konstellation zwischen Lehrer:in und Schüler:in einem eben „widerfährt“, auch in der Ungleichheitsforschung ein nicht ganz unbekanntes Phänomen darstellt. Entsprechende Überzeugungen sind bei Personen aus weniger privilegierten sozialen Milieus ausgeprägter (zur Beziehung zwischen Eltern aus benachteiligenden Lebenslagen und Lehrkräften: Kayser und Betz 2015). So betont Bourdieu in seinen theoretischen Überlegungen vielfach die herkunftsspezifische Akzeptanz des Gegebenen, die „Wahl des Schicksals“ (Bourdieu 2022: 7), die auch für das Verhältnis zur Schule charakteristisch ist. Was er damit meint, wird deutlich, wenn er formuliert:

> „die Einstellungen der Angehörigen der verschiedenen Klassen, der Eltern wie der Kinder, insbesondere aber die Einstellungen zur Schule, zur Schulbildung und der durch die Ausbildung gebotenen Zukunft sind zu einem Großteil der Ausdruck des ihrer sozialen Zugehörigkeit entsprechenden Systems impliziter oder expliziter Werte“ (ebd.).

Diese Einsichten sensibilisieren für den starken Zusammenhang zwischen den Deutungsmustern, Erwartungshaltungen und Anspruchsniveaus von Kindern, Jugendlichen und Eltern gegenüber Schule und Lehrkräften sowie

12 Ansatzpunkte und Herausforderungen für die Ausbildung von Lehrkräften mit Blick auf das Leitbild Bildungsgerechtigkeit wären an anderer Stelle noch einmal gesondert zu diskutieren.

13 Das Projekt zielt darauf ab, empirische Hinweise für die Qualifizierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu erhalten, wie sie mit jungen Menschen, die in benachteiligenden Kontexten aufwachsen, zusammenarbeiten und diese unterstützen können, um so letztlich einen Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Nachteile im Bildungssystem leisten zu können. Hierzu wurden u. a. Interviews mit Jugendlichen und erwachsenen Vertrauenspersonen geführt (Betz und Damm Kap. 1.2 idB.).

der eigenen Milieuzugehörigkeit. Zugleich lassen sich diese Zusammenhänge zwischen eigener Milieuzugehörigkeit und Anspruchsniveaus, Normalitätserwartungen sowie pädagogischen Orientierungen ebenfalls auf Seiten der Lehrkräfte beobachten (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019) und damit auch in ihren Einstellungen zur Familie und zur familialen Bildung und Erziehung (Menzel und Bischoff-Pabst 2020).

Zweitens können die genannten Aussagen der Jugendlichen als Skepsis interpretiert werden, ob es (Fortbildungs-)Formate und Methoden gibt und geben kann, bei denen das entsprechende Wissen und Können von Lehrkräften erlernt und eingeübt werden kann. Insofern wäre auch eine solche Perspektive anschlussfähig an zwei weitere fachliche Diskussionslinien.

Zum einen gibt es Ansätze, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften – angesichts der bestehenden sozialen Bildungsungleichheiten und ihrer Reproduktion in der Schule selbst – ungleichheitssensibler zu gestalten (Bittlingmayer und Bauer 2005; Rutter und Weitkämper Kap. 3.1.2 idB.). Dabei ist nicht gemeint, dass Lehrkräfte lediglich das bereits genannte Fingerspitzengefühl erlernen oder sich, gegebenenfalls aufgrund eigener biografischer Erfahrungen, in bestimmte (benachteiligte) Schüler:innen emotional hineinversetzen und sich mit ihnen identifizieren. Die Qualifizierungsangebote setzen deutlich grundlegender an: Ein wesentlicher Ausgangspunkt ist, dass angehende Lehrkräfte sich vertiefend mit den „untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person [dem/der Schüler:in, Einfügung T. B.] im Sozialraum einhergehen“ (Rutter 2021: 211), auseinandersetzen. Entsprechend den ungleichheits- und sozialisationstheoretischen Grundlagen dieser Qualifizierungsangebote basieren die vorliegenden Ansätze in der Ausbildung u. a. auf dem Konzept der Sozioanalyse. Damit ist die bewusste Veränderung und Weiterentwicklung der habituellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von (angehenden) Lehrkräften gemeint (ebd.). Bisher stehen allerdings Hinweise über die systematischen Wirkungen derartiger Angebote noch aus.

Zum anderen gibt es bereits eine breite Forschung zu den Wirkungen von Fortbildungen für Lehrkräfte im Allgemeinen. Auch wenn die Wirkungsforschung ihre eigenen Tücken hat, die Fortbildungen selbst, u. a. in ihren Zielen, heterogen sind und zudem die Wirkungen sehr unterschiedlich gemessen und eingeschätzt werden, herrscht doch in einem Punkt weitgehende Einigkeit: Grundsätzlich lassen sich über Fortbildungen Veränderungen im Wissen und Können bei Lehrkräften erzielen (Lipowsky und Rezjak 2018, 2021; Schrader, Anders und Richter 2019) und dies geschieht in Abhängigkeit von ihren kollektiven handlungsleitenden Orientierungen (Amling 2019; Kämpfe, Betz und Kucharz 2021).

Obgleich die bisher nachgewiesenen Wirkungen von Fortbildungen nicht in einem direkten Zusammenhang stehen mit Leitbildern wie Bildungsgerechtigkeit oder Zielen wie dem Abbau von Bildungsbenachteiligung, besteht dennoch zumindest Anlass zu Optimismus. Potenziale entsprechender Fortbildungen lassen sich etwa bei Initiativen zu einem „sociopolitical development“ (Zion, Allen und Dean 2015) von Lehrkräften erkennen. Der Fokus liegt bei diesen Angeboten darauf, sich selbst als Lehrkraft und ebenso die Schüler:innen dazu zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen, aufzuzeigen und Änderungen einzufordern.

3. Ungleichheitssensibles Wissen und Können von Lehrer:innen? Ansatzpunkte und Chancen für die Fortbildung aus Expert:innensicht

Für eine zweite Annäherung an die Frage, ob Lehrkräfte ein spezifisches Wissen und Können brauchen und dies (in Fortbildungen) erwerben können, um einen Beitrag zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit zu leisten, wird nun die Perspektive von Expert:innen im Feld der Lehrkräftebildung und (Ganztags-)Schule im Kontext sozialer Ungleichheitsverhältnisse eingenommen. Diese wurden ebenfalls im Projekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit“ (Betz und Damm Kap. 1.2 idB.) interviewt. Die 13 Gespräche wurden in den Jahren 2021 und 2022 geführt. Der Leitfaden enthielt die Themenfelder: Rolle von Lehrkräften bei der Reproduktion/Transformation sozialer Bildungsungleichheit, Unterstützungsstrukturen für Lehrkräfte zum Abbau von Bildungsbenachteiligung, Professionalisierung von Lehrkräften, ihr Wissen und Können, aktueller Status einer ungleichheitssensiblen Aus- und Fortbildung sowie mögliche Handlungsansätze im Mehrebenensystem der Schule. Im Folgenden werden ausgewählte Inhalte der Gespräche zur Diskussion der genannten Fragestellung aufgegriffen.

Übergreifend ist festzuhalten, dass die Professionalisierung von Lehrkräften in den Interviews grundsätzlich als dringend erforderlich angesehen wurde. Ebenso wurde die Notwendigkeit betont, Fortbildungen zu verändern und am Ziel „mehr Bildungsgerechtigkeit“ auszurichten. Zugleich macht sich Ernüchterung in den Gesprächen breit: Da die Problemlagen seit langem bekannt sind und die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit ein komplexes und hartnäckiges Phänomen darstellt, scheint „eine Revolution“ (des Bildungssystems) eher angebracht als eine wie auch immer geartete Reform der Lehrkräftefortbildung.

Insgesamt ist auffällig, dass die Expert:innen sich trotz ihrer heterogenen fachlichen Hintergründe und sozialen Positionen mehrfach einig sind – sowohl in der Problembeschreibung als auch in der Problemanalyse. Nachfolgend werden ausgewählte Ansatzpunkte für ein spezifisches auf (den Abbau von) Bildungsungleichheit bezogenes Wissen und Können von Lehrkräften präsentiert, die aus den Interviews hervorgingen. Dies lässt sich in unterschiedliche Wissenstypen und -felder einordnen (Kap. 3.1 und 3.2). Anschließend werden Herausforderungen auf dem Weg hin zu einer Reform der Lehrkräftefortbildung (4) im Sinne einer spezifischeren Qualifizierung für den Abbau von sozialer Bildungsungleichheit diskutiert, die ebenfalls Gegenstand der Interviews waren.

3.1 Ungleichheitssensibles Professionswissen von Lehrer:innen

Die befragten Expert:innen heben zahlreiche und unterschiedliche Aspekte des Wissens von Lehrkräften hervor, wenn es um die Thematik „Abbau von Bildungsbenachteiligung" geht. Mit Wissen ist hier das *„kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende Professionswissen"* von Lehrkräften (Neuweg 2014: 584, Hervorh. i. Orig.) gemeint, das selbst wiederum ausdifferenziert werden kann.[14] So spielen in den Interviews u. a. die folgenden Wissensfelder eine zentrale Rolle, die auch Gegenstand von Fortbildungen sein können und sollen:

- soziale Bildungsungleichheit, Bildungsgerechtigkeit, die soziale Distanz zwischen Lehrkräften und der Schüler:innenklientel
- Umgang mit Schüler:innen aus belasteten Familien, Wissen um psychische Probleme
- Erklärung von Problemzusammenhängen, Entstehungsbedingungen von Ungleichheiten und ihre Auswirkungen, mögliche Benachteiligungsstrukturen und ihre Effekte
- unterschiedliche/ungleiche Lebenslagen und Lebenswelten von Jugendlichen: Wissen über deren Stärken, Bedürfnisse, Ansichten und Erfahrungen
- schulbildungsferne Milieus, milieuspezifische Kompetenzen von Jugendlichen, Mechanismen sozialer Anerkennung und Missachtung, Konzepte wie Habitus
- Wissen um Diagnostik unterschiedlichster Art

Mit diesen und weiteren Wissensfeldern sowie den dazugehörigen wissenschaftlichen Perspektiven aus unterschiedlichen (Teil-)Disziplinen sind zahlreiche Komponenten eines *ungleichheitsspezifischen Begründungs- und kritischen Reflexionswissens* bezeichnet. Helsper (2021) hält solche Wissensformen – unabhängig vom Leitbild Bildungsgerechtigkeit – für zentral: zum einen, weil Professionelle „gegenüber ihrer Klientel, aber auch gegenüber einem außenstehenden Publikum stets damit rechnen müssen, dass ihr Handeln – gerade weil es hoch verantwortlich ist und tief in die Lebenspraxis von Menschen eingreifen muss – auf seine Begründung und Angemessenheit befragt werden kann" (ebd.: 135f.). Zum anderen können mittels eines kritischen Reflexionswissens „die Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Einbindungen des eigenen professionellen Handelns und dessen Praxis selbst einer Reflexion unterzogen werden" (ebd.: 136). Ein solches Wissen ist entsprechend gerade im Kontext sozialer Bildungsungleichheit, die sich als ein vielschichtiges und komplexes Problem erweist, als zentral anzusehen.

3.2 Ungleichheitssensibles Handlungswissen von Lehrer:innen

Die im Projekt befragten Expert:innen heben verschiedene Aspekte des Könnens und damit des Handlungswissens[15] von Lehrkräften hervor. Damit ist im Folgenden deren konkretes, beobachtbares Handeln gemeint, in dem sich das Können im Sinne eines impliziten Wissens erst manifestiert. Das Wissen selbst gilt dabei, neben weiteren Faktoren (wie der Motivation), als „Erzeugungsgrundlage für kompetentes Handeln" (Neuweg 2014: 585).

Auch wenn die Merkmale des Handlungswissens gerade in ihrer Situativität, Kontextsensitivität und im Fallbezug liegen und das Können erst im Nachgang beobachtbar wird (ebd.), lassen sich dennoch übergreifend folgende Wissensfelder ausmachen, die in den Interviews als zentral angesehen wurden und gerade für Lehrkräfte mit Berufserfahrung und damit für den Kontext Fortbildungen bedeutsam sind:

- Aufbau und Pflege enger Beziehungen zu den Schüler:innen; Etablierung von Peer-Beziehungen wie frühe Buddys und Mentor:innen (allerdings mit der Gefahr hoher Kränkungsmöglichkeiten und starker Abhängigkeiten)
- Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen bei den Schüler:innen
- Vermeiden von zu schnellem Bewerten und Moralisieren: Offenheit und Unvoreingenommenheit in der Interaktion mit den Schüler:innen
- Armutssensibles Handeln bezogen auf die heterogenen Lebenslagen der Schüler:innen
- Habitussensibles Handeln im Sinne eines reflektierten Verständnisses der Alltagskultur, der Dispositionen und Grenzen der jeweiligen Schüler:innen
- Bewusstsein entwickeln für die eigene soziale Distanz zu den Schüler:innen; Reflexion eigener Schulaffinität

Diese Wissensfelder lassen sich als Komponenten eines *ungleichheitsspezifischen Handlungswissens* verstehen. Wird

14 Neuweg (2014) selbst spricht hierbei von „Wissen 1" (ebd.: 584). Davon unterscheidet er das „Wissen 2" als Wissen im subjektiven Sinne als mentales Phänomen und damit als *„kognitive Strukturen"* von Lehrkräften (ebd., Hervorh. i. Orig.) und somit als Ergebnis von Lernen.

15 Neuweg (2014) spricht hier von „Wissen 3" (ebd.: 584f.), das sich in Handlungsepisoden manifestiert im Sinne eines Könnens und wiederum aus den konkreten Handlungsepisoden von außen rekonstruiert werden kann und muss. Helsper (2021) spricht von Handlungswissen (ebd.: 136).

hierbei die kognitive Seite betont, wären die Themenfelder insbesondere als Professionswissen zu verstehen. Wird der Blick jedoch auf den Gebrauch dieses Wissens im Unterricht und in den Interaktionen mit Schüler:innen etc. gelenkt, kann es als (implizites) Handlungswissen verstanden werden.

3.3 Reflexives und biografisches Wissen bei Lehrer:innen

Insbesondere die zuletzt genannten Wissensfelder verweisen schon darauf, dass das bereits herausgearbeitete Handlungswissen reflexiv zugänglich werden kann und auch sollte. Damit ist noch ein weiterer Wissenstypus bedeutsam, wenn es um den Abbau sozialer Bildungsungleichheit geht: das *(selbst-)reflexive und biografische Wissen*. Dieses ist, mit Helsper (2021) gesprochen, zentral, insofern Lehrkräfte in der Lage sein müssen, das eigene praktische Handeln (im Nachgang) zu beobachten und zu reflektieren. Hierdurch lässt sich das eigene Handeln überprüfen und daraufhin womöglich verändern. Und nur, so Helsper weiter, „wenn dies auch gegenüber den eigenen impliziten Orientierungen und den eigenen biographischen Erfahrungen möglich wird, können sich Professionelle auch zu den eigenen impliziten und latenten Deutungsmustern, Orientierungen, Vorlieben und Abneigungen positionieren, die von grundlegender Bedeutung für die Ausgestaltung des eigenen professionellen Handelns sind“ (ebd.: 138f.).

Dieser Wissenstypus ist insofern wesentlich, als in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung gerade die Passung zwischen Lehrkräften und der Schüler:innenklientel eine zentrale Rolle spielt (Betz Kap. 1.1 idB.) und das Verhältnis, die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, als bedeutende Grundlage für das Lernen in der Schule angesehen werden kann. Wichtig ist der Fokus auf diesen Wissenstypus auch insofern, als die soziale Herkunft der Lehrkräfte im Zusammenhang steht mit ihrem gegenwärtigen beruflichen Handeln. Auch wenn die Befunde nicht einheitlich sind (Rothland 2014) und Lehrkräfte als auch Schulleitungen aus jeweils sehr verschiedenen sozialen Milieus kommen (Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer 2019) – und auch wenn die Aussagen über die Zeit und nach Lehramt und Schulform sowie entlang der untersuchten Stichprobe differenziert werden müssen –, gibt es doch Hinweise darauf, dass der Lehrerberuf (abgesehen vom Gymnasium) auch als Beruf des sozialen Aufstiegs angesehen werden kann – zumindest wird durch das Studium der soziale Status eher konsolidiert – und dass angehende Lehrkräfte im Lehramt für das Gymnasium über eine vergleichsweise hohe sozioökonomische Stellung verfügen (Rothland 2014).

Bei den Lehrkräften, die bereits im Beruf tätig sind, lässt sich auf Basis einer Studie zu Grundschullehrkräften sagen, dass sie eher dem liberal-intellektuellen Milieu als den Arbeitermilieus oder aufstiegsorientieren Milieus zuzuordnen sind (ebd.). Als Faustregel halten Lange-Vester, Teiwes-Kügler und Bremer (2019) fest: „Je gesellschaftlich höher angesehen die Schulform ist, desto höher die soziale Herkunftsgruppe von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd.: 31).

3.4 Weitere Wissenstypen bei Lehrer:innen

Ein weiterer Wissenstypus erscheint für den Kontext Abbau von sozialer Bildungsungleichheit ebenfalls hoch bedeutsam. Dieser kam in den Interviews nicht zur Sprache:[16] Das *„Wissen um die Grenzen des Wissens“* (Helsper 2021: 139; Hervorh. i. Orig.). Damit ist die Erkenntnis gemeint zu wissen, was man alles nicht weiß, und angesichts dieses Wissens erst sich und anderen die Möglichkeit zu geben, das notwendige Wissen zu erwerben oder alternativ zu organisieren, wie dies etwa in multiprofessionellen Teams im Ganztag, im kollegialen Austausch und auch in Fortbildungen der Fall sein kann. Dieser Wissenstypus ist insofern relevant, als er davor bewahren kann und soll, vorschnell zu agieren und „im Sinne des Als-Ob so zu tun, als sei alles klar“ (ebd.). Angesichts komplexer Herausforderungen nicht nur in Schulen in herausfordernden Lagen, angesichts bisweilen unübersichtlicher (Unterrichts-) Situationen und Konstellationen und auch vor dem Hintergrund des Handlungsdrucks, der typisch für das Handeln von Lehrkräften und schulische Interaktionen ist, erscheint diese Wissensform auch und gerade dann relevant, wenn sie – so die Vermutung – möglicherweise vielfach nicht kommuniziert wird und nicht unmittelbar im Bewusstsein von Lehrkräften und Schulleitungen verankert ist.

4. Ungleichheitssensibles Wissen und Können von Lehrer:innen? Herausforderungen für die Fortbildung

Neben dem Wissen und Können von Lehrkräften ging es in den Interviews vielfach auch um zentrale Herausforderungen einer ungleichheitssensiblen Fortbildung für Lehrkräfte. Diese Herausforderungen beziehen sich zum einen auf die Lehrkräfte selbst, zum anderen auf die Rahmenbedingungen ihres Handelns und das System Schule. Einige hierfür zentrale Themenfelder aus den Interviews werden im Folgenden zusammenfassend und verdichtet dargestellt und diskutiert.

Einige Interviewte geben angesichts der großen Herausforderungen für eine gerechtere Schule zu bedenken, dass

16 Auch ging es in den Interviews nicht um den Wissenstypus des Fall- und Diagnosewissens, der ebenfalls als bedeutsam für das Lehrer:innenhandeln einzuschätzen ist.

Lehrkräfte nicht selten eine geringe Fähigkeit zur Selbstreflexion haben, und zugleich sei wenig Wille erkennbar, sich mit Blick auf die Reproduktion von Bildungsungleichheit durch die Schule und das Lehrer:innenhandeln auf eine Reflexion des eigenen Handelns einzulassen. Hier ist, so könnte man schlussfolgern, einerseits Überzeugungsarbeit zu leisten, und es sind andererseits entsprechende Angebote vorzuhalten, die unterstützend wirken können und zur Reflexion einladen.

Zudem wird kritisch eingewendet, dass die Wirksamkeit von Reflexion, wie vor allem im Können deutlich wird, auf das professionelle Lehrer:innenhandeln bisher nicht belegt sei. Daher sei zu fragen, ob Reflexion eher nützt oder eher schadet. Dieses Problem wird in der Fachliteratur ebenfalls diskutiert. Es lässt sich insofern eingrenzen, als solche Reflexionen institutionell abzusichern sind wie beispielsweise durch Supervisionen, Fallbesprechungen oder auch andere Formate und entsprechende (Reflexions-)Angebote für Lehrkräfte, die wiederum in weitere Maßnahmen zur Schulentwicklung einzubetten sind und in denen auch Erfolge ihren Platz haben.

Weiterhin wird, bezogen auf die geringe Nutzung und Akzeptanz einschlägiger Fortbildungen, vorgebracht, dass ein kritisches Bewusstsein bzw. ein Problembewusstsein bei Lehrkräften bisweilen wenig verbreitet erscheint. Einerseits kann dies einem gewissen Desinteresse an der Problematik „soziale Bildungsungleichheit“ geschuldet sein, andererseits auch der Ohnmacht mit Blick auf die Aufgabe und Erwartungshaltung, Bildungsbenachteiligung durch professionelles pädagogisches Handeln abzubauen. In den Interviews wird die Schwierigkeit diskutiert, Lehrkräfte zu überzeugen, sich auf entsprechende Fortbildungen einzulassen und so positive Erfahrungen zu machen. Als wichtig wird angesehen, über positive Wirkungen von Fortbildungsbesuchen und Austauschformaten zu berichten und dazu stärker als bisher an Schulen in den Austausch zu kommen.

Analog zum fehlenden Bewusstsein hinsichtlich des Problemfelds soziale Bildungsungleichheit wird auch eine geringe Motivation von Lehrkräften diagnostiziert, sich in Fortbildungen mit dem Thema Beziehungsarbeit auseinanderzusetzen. Der Beziehungsaufbau und die Pflege der Beziehung mit den Schüler:innen steht, so die Einschätzung, nicht im Aufmerksamkeitsfokus vieler Lehrer:innen – abgesehen von Grundschullehrkräften. In diesem Zusammenhang wird konstatiert, dass Schüler:innen keine Mitspracherechte bei Fortbildungen haben. Ihre Diagnosen gerade auch hinsichtlich der Bedarfe von Lehrkräften wie etwa zur Gestaltung von Beziehungen spielen keine Rolle.

Die Expert:innen heben in den Interviews mehrfach darauf ab, dass der Abbau sozialer Bildungsungleichheit nicht nur bei Lehrkräften kein zentrales Thema ist: Die Problematik hat auch keine oberste politische Priorität. Das Leitbild Bildungsgerechtigkeit und der Abbau von Benachteiligung seien zwar vielfach Thema, blieben aber dennoch eher im Hintergrund und würden nicht wirklich explizit – und vor allem im Hinblick auf Wege zur Zielerreichung – konkretisiert. Dies lässt sich am Diskurs zum Ganztag beispielhaft aufzeigen. Obwohl die Schulreform zur Ganztagsschule mit dem Ziel verbunden war und ist, zu mehr Chancengleichheit beizutragen (Kap. 1), wird deren weiterer Ausbau und die Diskussion um die Qualität der Ganztagsschule nicht zentral mit dem Abbau sozialer Bildungsungleichheit verknüpft (Betz et al. 2022). Diese Problematik lässt sich symptomatisch am Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung ablesen. Darin werden die Themen *(Qualität von) Ganztagsschule* und das Bestreben, „Kindern und Jugendlichen Bildungschancen unabhängig von der sozialen Lage ihrer Eltern“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP 2021: 75) zu ermöglichen, losgelöst voneinander verhandelt.

In den Interviews wird weiterhin problematisiert, dass Lehrkräfte zwar fit gemacht werden sollen, um zum Abbau bildungsbezogener Benachteiligung beizutragen. Zugleich aber sei das System Schule darauf ausgelegt, bildungsbezogene Ungleichheit zu erzeugen und Schüler:innen zu selegieren. Dieser Widerspruch bleibe auch dann bestehen, wenn es ungleichheitssensible Fortbildungen gebe.

Diagnostiziert wird in den Interviews zudem die fehlende Ungleichheitssensibilität von Lehrkräften im Zusammenhang damit, dass diese qua Ausbildung und aufgrund der eigenen Biografie und milieuspezifischen Sozialisation (Kap. 3.3) für die Habitus bestimmter Schüler:innen nur wenig sensibel sind. Insofern Lehrkräfte nicht gelernt haben, welche konkreten Möglichkeiten der:die Schüler:in hat, besteht das beobachtbare Problem der Unterforderung und Überfürsorge. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte bisweilen Schüler:innen in benachteiligenden Lebenslagen wenig zutrauen, sie demzufolge eher unterfordern und für sie damit Nachteile riskieren – und so das Gegenteil von dem bewirken, was sie erreichen wollen. Mehr Sensibilität ließe sich erzielen, wenn Lehrkräfte die Möglichkeit haben und diese auch wahrnehmen (können), die Schüler:innen außerhalb des Unterrichts kennenzulernen. Dennoch sind sich die Interviewten vielfach einig, dass die Bewertungsaufgabe bestehen bleibt. Das Wissen um die Lebenswelt der Schüler:innen kann im Unterricht und bei der Benotung für oder gegen die Jugendlichen angewendet werden.

In den Interviews wird immer wieder darauf rekurriert, nicht nur die Lehrkräfte als solche in den Blick zu nehmen, sondern die Schule als System und als Organisation. Betrachtet man die Organisation, zeigt sich beispielsweise, so die Diagnose, dass es zu wenig Anreize für Lehrkräfte

gibt, sich zum Beispiel für mehr Bildungsgerechtigkeit zu engagieren. Das System Schule sei auf Funktionieren und Mittelmäßigkeit angelegt, besonderes Engagement von Lehrkräften oder Leitungen wird nicht honoriert. Zudem ist das System durch Hierarchien und Macht geprägt. Dies kommt etwa dann zum Ausdruck, wenn es statt einer gleichberechtigten Kooperation zwischen den Professionen (z. B. im Ganztag) doch eher um das Reklamieren von Zuständigkeiten geht, oder wenn Lehrkräfte selbst wenig Mitspracherechte in der konkreten Gestaltung von Schule haben.

5. Fazit und Ausblick

Die Fragen, ob „gute" Lehrkräfte ein spezifisches Wissen und Können brauchen und dies in der Aus- und Fortbildung erwerben können, um einen Beitrag zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit leisten zu können, sind auf unterschiedliche Art zu beantworten. Eindeutig „Ja" ist die erste Antwort, denn aus den Interviews ließen sich ungleichheitsrelevante Wissenstypen und Wissensfelder herausarbeiten. Diese wiederum können als wesentliche Grundlage einer ungleichheitssensiblen (Aus- und) Fortbildung für Lehrkräfte verstanden werden. Zugleich zeigt sich, dass eine ungleichheitssensible Aus- und Fortbildung von Lehrkräften noch wenig verankert ist und über die Wirkungen bestehender Ansätze kaum Aussagen getroffen werden können. Insofern sind zunächst weitere Fragen zu stellen, etwa zur Art und Weise der Vermittlung des herausgearbeiteten Wissens und der Möglichkeiten der Aneignung. Auch fehlen belastbare Aussagen dazu, ob und wie sich der Besuch ungleichheitssensibler Fortbildungen und weiterer Angebote wie Fallbesprechungen, Supervisionen etc. tatsächlich in das „doing teacher" und damit auch in die Gestaltung der habitussensiblen Beziehungen zu den Schüler:innen einschreiben. Schließlich ist offen, wie entsprechende Qualifizierungen sich letztlich in den schulischen Erfolgen der Schüler:innen widerspiegeln.

Um bessere Einblicke in die hier nur angedeuteten komplexen Zusammenhänge zu erhalten und um entsprechende Veränderungen voranzutreiben, ist also an vielen Stellen zugleich anzusetzen. Abschließend seien hier drei Aspekte skizziert.

Ein erstes Handlungsfeld liegt darin, dass das Thema „Abbau sozialer Bildungsungleichheit durch die Schule und das professionelle pädagogische Handeln" bei einigen Stakeholdern der Schule (Kap. 1) und in der Schulpraxis kein Selbstläufer ist. Wie also lassen sich die Thematik und der Problemhorizont in der Bildungspolitik, bei den Verbänden und im Bewusstsein von (angehenden) Lehrkräften – und damit auf unterschiedlichen Ebenen – zentraler verankern; und wie lässt sich die entsprechende Nachfrage nach ungleichheitssensiblen (Fortbildungs-)Angeboten bei Lehrkräften, Schulleitungen und Fortbildungsinstitutionen schaffen?

Ein zweites Handlungsfeld ist speziell auf das Konzept Habitussensibilität (Betz und Damm Kap. 1.2 idB.) gerichtet, das als erfolgversprechend angesehen wird, um zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit beizutragen. Allerdings ist dieses Konzept bisher für Fortbildungen nicht explizit ausgearbeitet worden. Welche Methoden und Formate eignen sich für entsprechende ungleichheitssensible Fortbildungen für Lehrer:innen? Mit welchen Inhalten lassen sich habitussensible Fortbildungen wie genau gut verknüpfen? Wie lässt sich (Habitus-)Sensibilität ist seinen unterschiedlichen Ausprägungen dabei konkret erlernen und auch im schulischen Handeln praktizieren? Was könnten konkrete und realistische Ziele einer ungleichheitssensiblen Lehrkräftefortbildung sein? Wie könnten die Wirkungen jeweils bestimmt werden, wie verändert sich beispielsweise unterrichtliches Handeln? Und: Welche – auch unerwünschten – Nebenwirkungen können solche Fortbildungen haben?

Ein drittes Handlungsfeld ist darin zu sehen, dass ungleichheitssensible Fortbildungen für Lehrer:innen als Mosaikstein eines größeren Veränderungsprozesses auf mehreren Ebenen zugleich anzusehen ist. Insofern ist zu fragen, welche weiteren Maßnahmen zu ergreifen sind, um dem Leitbild Bildungsgerechtigkeit de facto näherzukommen. Wie müssen ungleichheitssensible Fortbildungen in komplexe Schulentwicklungsprozesse eingebettet werden? Welche Rolle können hierbei die Hoffnungsträger „multiprofessionelle Teams" in Ganztagsschulen spielen? Welchen Beitrag zum Abbau sozialer Bildungsungleichheit vermögen Mentoringprojekte an Schulen zu leisten? Und schließlich: Welcher Veränderungen bedarf es in einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf Bildungsungleichheiten noch, um soziale Ungleichheiten in und außerhalb der Schule abzumildern (Helbig 2020) – wie beispielsweise eine veränderte Wohnungsbaupolitik?

Literatur

Amling, Steffen (2019). „Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen". *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Hrsg. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen. Bad Heilbrunn. 127–146.

Behrmann, Laura (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen.* Frankfurt und New York.

Bellmann, Johannes, und Hans Merkens (2018). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster.

Bennewitz, Hedda (2014). „doing teacher" – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive". *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 2. Auflage. Münster und New York. 261–284.

Betz, Tanja, Yvonne Damm, Lina Kottler, Salome Löhr und Eva Reitz (2022). *Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus von Bildungsbenachteiligung an Schulen.* Zwischenergebnisse. Digitaler Workshop zum Kooperationsprojekt JGU und BMS. Bertelsmann Stiftung. 22. März 2022.

Bittlingmayer, Uwe H., und Ullrich Bauer (2005). *Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagsschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen. Expertise für das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag".*

Bourdieu, Pierre (2022). „Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur". *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. Wiesbaden. 1–25. doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_17-1 (Download 18.10.2022).

Breidenstein, Georg (2020). „Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem". *Zeitschrift für Grundschulforschung* (13) 2. 295–307.

de Moll, Frederick, Stefanie Bischoff-Pabst und Tanja Betz (2020). *„Theoretische Grundlagen der EDUCARE-Studie". Leitbilder „guter" Kindheit und ungleiches Kinderleben.* Hrsg. Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst und Frederick de Moll. Weinheim und Basel. 31–49.

Dietrich, Fabian, Martin Heinrich und Nina Thieme (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA'.* Wiesbaden.

Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule.* 2. Auflage. Wiesbaden.

Fend, Helmut (2022). „Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems". *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr. Wiesbaden. doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_11-1 (Download 27.10.2022).

Helbig, Marcel (2020). „Antwort auf ‚Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem' von Georg Breidenstein". *Zeitschrift für Grundschulforschung* (13). 309–316.

Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Opladen.

Herzog, Walter, und Elena Makarova (2014). „Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf". *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 2. Auflage. Münster und New York. 83–102.

Heyl, Katrin, Amelie Hirsch, Natalie Fischer und Wolfram Rollett (2021). „Individuelle Entwicklung von Schüler:innen – Wirksamkeit von Ganztagsschule in Deutschland". *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung.* Frankfurt. 46–53.

Kämpfe, Karin, Tanja Betz und Diemut Kucharz (2021). „Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (24) 4. 909–932.

Kayser, Laura B., und Tanja Betz (2015). „Da hatt' ich mal so ein Thema mit der Lehrerin". Handlungsorientierungen von Eltern als Ausgangspunkt für eine ungleichheitssensible Zusammenarbeit". *Zeitschrift für Grundschulforschung* (8) 1. 80–94.

KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Download 10.10.2022).

Krauss, Stefan, und Georg Bruckmaier (2014). „Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf". *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 2. Auflage. Münster und New York. 241–261.

Lange-Vester, Andrea, Christel Teiwes-Kügler und Helmut Bremer (2019). *„Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive". Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Hrsg. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen. Bad Heilbrunn. 27–48.

Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak (2018). „Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung für Lehrkräfte". *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung katholischer Lehrerfort- und Weiterbildung.* Hrsg. Paul Platzbecker und Botho Priebe. Essen. 34–74.

Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* Gütersloh.

Menzel, Britta, und Stefanie Bischoff-Pabst (2020). „„Da steht man ja vor Windmühlen, ne?" Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Bildungsungleichheit". *Leitbilder „guter" Kindheit und ungleiches Kinderleben.* Hrsg. Tanja Betz, Stefanie Bischoff-Pabst und Frederick de Moll. Weinheim und Basel. 273–290.

Nationales MINT Forum e. V. (2022). *MINT-Bildung im Ganztag. Ein Impulspapier des Nationalen MINT Forums*. Berlin.

Neuweg, Georg Hans (2014). „Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen“. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 2. Auflage. Münster und New York. 583–614.

Rothland, Martin (2014). „Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf?“. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Hrsg. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland. 2. Auflage. Münster und New York. 319–348.

Rutter, Sabrina (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit.* Wiesbaden.

Sauerwein, Markus N., und Jana Heer (2020). „Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten?“. *Zeitschrift für Pädagogik* (66) 1. 78–101.

Schrader, Josef, Yvonne Anders und Dirk Richter (2019). „Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung“. *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale.* Hrsg. Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz und Josef Schrader. Bad Heilbrunn. 775–808.

SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit.* Berlin.

Steiner, Christine (2009). „Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule?“ *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54.* Hrsg. Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper und Eckhard Klieme. Weinheim und Basel. 81–105.

Weitkämper, Florian (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen.* Wiesbaden.

Wellgraf, Stefan (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft.* Bielefeld.

Zion, Shelley, Carrie D. Allen und Christina Jean (2015). “Enacting a Critical Pedagogy, Influencing Teachers’ Sociopolitical Development”. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education* (47) 5. 914–933.

Züchner, Ivo, und Natalie Fischer (2014). „Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg?“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (Suppl 2). 349–367.

2.2 Situationsanalyse: Wie steht es um die ungleichheitssensible Aus- und Fortbildung von Lehrkräften? Diagnosen, Ursachen, Bedarfe

Yvonne Damm, Jeanette Franceux, Salome Löhr und Anahita Steinhoff
(Ergebnisdokumentation)

Moderation der Workshops:

Carolin Genkinger (Robert Bosch Stiftung GmbH),
Arne-Christoph Halle (Bertelsmann Stiftung),
Dr. Alexa Meyer-Hamme (Bertelsmann Stiftung),
Angelika Reinhardt (Breuninger Stiftung GmbH)

Aufbauend auf dem Impuls von Prof. Tanja Betz haben die Expert:innen die aktuelle Situation der Lehrkräftefortbildung in Deutschland mit Blick auf die Verankerung der Thematik „Bildung und soziale Ungleichheit" erörtert. Dazu fanden drei parallele Workshops statt, gerahmt durch folgende Leitfragen: Wie ist der aktuelle Stand der Entwicklung zur ungleichheitssensiblen Fortbildung? Welche Bedingungen tragen dazu bei, dass es (k)ein Angebot zur ungleichheitssensiblen Fortbildung gibt? Die Diskussionsergebnisse der Workshops werden im Folgenden zusammenfassend und verdichtet dargestellt. Dadurch lassen sich die jeweiligen Inhalte besser aufeinander beziehen und die zentralen Themen zum Stand der Fortbildung für Lehrkräfte herausfiltern.

Insgesamt waren die Expert:innen sich einig, dass es dringenden Handlungsbedarf gibt: Es gilt die Wirksamkeit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland strukturell weiterzuentwickeln und insgesamt ungleichheitssensibler zu gestalten. Denn Qualifizierung – so vertrat es ein Großteil der Teilnehmenden – kann ein geeigneter Weg sein, um zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Dabei sind alle drei Phasen der Lehrer:innenbildung zu berücksichtigen. Aufgrund der Bedeutung multiprofessioneller Teams im Kontext sozialer Ungleichheit sollten Fortbildungen sich (auch) an verschiedene Berufsgruppen zugleich richten, wobei schulinterne Fortbildungen für alle Mitarbeitenden besonders sinnvoll erscheinen. Diese könnten dazu beitragen, dass miteinander Zuständigkeiten geklärt und die verschiedenen, gleichberechtigten Perspektiven transparenter gemacht werden.

Die Ausgangssituation

Zum aktuellen Stand der Fortbildung von Lehrkräften und anderen in Schule und Ganztag tätigen Berufsgruppen zum Thema „Bildung und soziale Ungleichheit" haben die Expert:innen ein differenziertes Bild gezeichnet. Es gibt bereits entsprechende Angebote für alle an Schule und Ganztag arbeitenden Berufsgruppen. Sie sind jedoch nicht weit verbreitet. Zudem lassen sich große Unterschiede bei den Angeboten für Lehrkräfte und für pädagogische Fachkräfte beobachten. Für pädagogische Fachkräfte gebe es eher Fortbildungen, die auch auf Themen wie Beziehungen, Beziehungsgestaltung etc. abzielen und mitunter im Zusammenhang mit Themen wie Ungleichheit stehen. Auch bei den Fortbildungen für Lehrkräfte an Grundschulen scheint das Wissen um die Problematik besser verankert zu sein als bei denen für weiterführende Schulformen. In der Grundschule werde der Erziehungsauftrag der Schule stärker beachtet, wobei die übergreifende Umsetzung mit dem Ganztag noch verbessert werden müsse.

In der Lehrkräfteausbildung scheinen Angebote zur Thematik ebenfalls nicht flächendeckend verbreitet und nur an einigen Standorten der universitären Ausbildung aufzufinden zu sein. An diesen gibt es heterogenitäts- und inklusionssensible Kurse und Module. Auch in den Fachdidaktiken gibt es bestimmte Module, die beispielsweise migrationssensibel ausgerichtet sind. Hierdurch ließ sich bereits eine Sensibilisierung der (zukünftigen) Lehrkräfte erreichen. Als mögliche Gründe für den geringen Verbreitungsgrad ungleichheitssensibler Fortbildungsangebote für Lehrkräfte wurden folgende Aspekte diskutiert:

- Eine starke „Konkurrenz der Themen" untereinander mit einer Dominanz der Fachdidaktik wird benannt. Die Relevanz eines Themas für den Fortbildungskanon hängt auch von der Messbarkeit der Wirkungen ab. Fortbildungen für Lehrkräfte sollen vor allem dazu beitragen, dass Schüler:innen noch besser lernen und fachliche Kompetenzen erwerben können. In der derzeit stark fachlich ausgerichteten Fortbildungslandschaft erhalten Angebote, die weniger messbar oder inhaltlich eher als nachgeordnet eingestuft werden, nur wenig Raum.

- Über die Wirksamkeit der Angebote ungleichheitssensibler Fortbildungen ist aufgrund meist fehlender Begleitforschung nur wenig bekannt. Einzelne Evaluationen deuten darauf hin, dass gute Fortbildungsangebote durchaus dazu beitragen können, die Effekte sozialer Ungleichheit zu reduzieren. Überwiegend kann jedoch in Bezug auf Fortbildungen und schulisches Handeln – vor dem Hintergrund des Ziels, mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen – von einem Blindflug gesprochen werden.

Das verbreitete Motto lautet eher: „Wir machen, wovon wir annehmen, dass es hilft“.

- Die Erfahrungen der Praxis zeigen, dass eine gute (wirksame) Fortbildung zur Thematik vor allem davon abhängt, wie die Rahmenbedingungen gestaltet sind und welche Formate gewählt werden. Geeignete Fortbildungsformate regen zur Selbstreflexion an, unterstützen den praxisnahen Erwerb von Erfahrungswissen rund um die Gestaltung von Beziehungen im Kontext sozialer Ungleichheit, bieten Möglichkeiten zur Supervision und Impulse zur nachhaltigen Verankerung etc. Dahinter verbergen sich eher langfristige Qualifizierungsprozesse. Das Ziel ist nicht in „zwei Stunden Fortbildung“ zu erreichen. Problematisiert wurde in dem Zusammenhang, dass ungeeignete Formate die Reproduktion sozialer Ungleichheit sogar verstärken können.

Betrachtet man die Nachfrage der Lehrkräfte, lässt sich in der Praxis feststellen, dass an den bestehenden Angeboten eher diejenigen Lehrkräfte teilnehmen, die bereits für das Thema sensibilisiert sind – die breite Masse wird jedoch nicht erreicht. Mit Blick auf die Gründe, warum Lehrkräfte an derzeitigen Angeboten nicht teilnehmen, wurde Folgendes diskutiert:

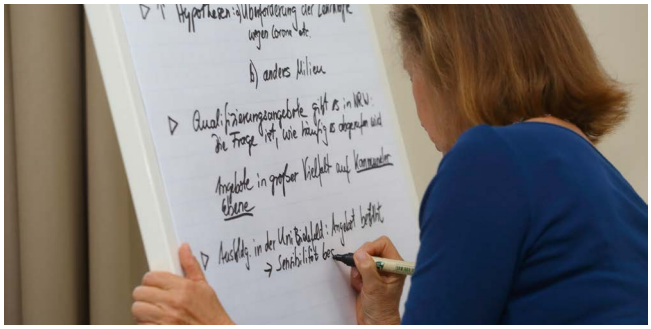
- Fortbildungen erscheinen insgesamt angesichts des akuten Lehrkräftemangels als ein „Luxusproblem“. Es gilt zuvorderst, die Unterrichtsversorgung zu sichern. Auch administrative Tätigkeiten binden Arbeitszeit, die wiederum nicht für Fortbildungen zur Verfügung steht.

- Bei Lehrkräften steht der tägliche Unterricht im Vordergrund. Sie erwarten in Fortbildungen Erkenntnisse und konkretes Material zur Gestaltung ihres Fachunterrichts. Vermutet wird, dass Titel und Ausschreibungstexte oft nur wenig Bezug zur Unterrichtsentwicklung bzw. zu Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen erkennen lassen und daher mitunter wenig nachgefragt werden.

- Das Thema „Soziale Ungleichheit/Benachteiligung“ kann auch abschreckend wirken. Vor allem Lehrkräfte, die täglich mit den Herausforderungen sozialer Ungleichheit konfrontiert sind, sehen die Problemstellung für sich persönlich möglicherweise als zu groß und außerhalb des eigenen Wirkungsbereichs – auch von erlebter Ohnmacht war die Rede. In diesem Fall können Fortbildungen allein ebenfalls als nicht der richtige bzw. ausreichende Ansatz erscheinen.

- Insgesamt werden zu viele Anforderungen an Schule gerichtet, so der Eindruck vieler Workshop-Teilnehmenden. Themen wie „Bildungsgerechtigkeit“, „(pädagogische) Beziehungen“ und „Habitussensibilität“ werden nicht direkt als unterrichtsbezogen eingestuft und eher als Add-on erlebt. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte selbst meistens aus anderen Milieus kommen als benachteiligte Schüler:innen. Fehlt das Bewusstsein für das gesellschaftliche und damit auch schulische Problem „soziale Bildungsungleichheiten“, reduziert sich auch das Interesse an entsprechenden (Fortbildungs-)Angeboten.

- In Fortbildungen zu den Themen Bildungsungleichheit und Habitussensibilität müssen Lehrkräfte verstärkt an sich selbst arbeiten. Methoden der Selbstreflexion erfordern wiederum ein hohes Maß an Bereitschaft – gerade auch, weil sie einen schmerzhaften Prozess auslösen können. Je weniger die Reflexion des Selbst und des eigenen Handelns als sinnvoll erachtet wird, desto unattraktiver erscheinen die Fortbildungsangebote.



2.3 Akzeptanz, Inhalte, Methoden, Formate und Wirkungen von Fortbildungen – Ergebnisse des World-Cafés

Yvonne Damm, Jeanette Franceux, Salome Löhr und Anahita Steinhoff
(Ergebnisdokumentation)

Moderation der Workshops:

Prof. Dr. Tanja Betz (JGU Mainz),
Carolin Genkinger (Robert Bosch Stiftung GmbH),
Arne-Christoph Halle (Bertelsmann Stiftung),
Dr. Alexa Meyer-Hamme (Bertelsmann Stiftung),
Angelika Reinhardt (Breuninger Stiftung GmbH)

In einem World-Café wurden an fünf Thementischen verschiedene Aspekte wirksamer Fortbildungen im Kontext sozialer Bildungsungleichheit und Beziehungsgestaltung diskutiert und erarbeitet. Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Workshopphase, in der Entwicklungsbedarfe identifiziert wurden, ging es an den einzelnen Tischen um Ansatzpunkte, die für die Qualitätsentwicklung, Verbreitung und Nachfrage relevant erscheinen. An Thementisch 1 befassten sich die Teilnehmenden mit der Akzeptanz und der Nutzung von Fortbildungen. An Thementisch 2 wurden die Inhalte ungleichheitssensibler Fortbildungen thematisiert und mit der Frage verbunden, welches Wissen und Können Lehrkräfte brauchen, um ungleichheitssensibel zu handeln. Die entsprechenden Methoden und Formate, die eine Fortbildung benötigt, damit Lehrkräfte ungleichheitssensibler werden können, wurden an Thementisch 3 behandelt. Die erhofften und vermuteten Wirkungen von Fortbildungen waren Gegenstand der Diskussion an Thementisch 4. Und an Tisch 5 wurde die Frage diskutiert, was es außer Fortbildungen in der ungleichheitssensiblen (Ganztags-) Schule noch braucht.

Die zentralen Diskussionspunkte und -ergebnisse der fünf Thementische:

Thementisch 1:

Akzeptanz und Nutzung von (ungleichheitssensiblen) Fortbildungen

Die Teilnehmenden tauschten sich hier über die Akzeptanz und Nutzung der Fortbildungen für Lehrkräfte zum Themenfeld Abbau sozialer Bildungsbenachteiligung aus. Überlegungen, wie Lehrkräfte für solche Fortbildungen gewonnen werden können, standen dabei im Mittelpunkt. Folgende Punkte zeigten sich in der Diskussion als relevant:

Eine klare Zweck- und Nutzenorientierung durch konkreten Praxisbezug herstellen:

Lehrkräfte, die sich weiterbilden, wünschen sich konkretes handlungspraktisches Wissen und Können. Die Fortbildungsinhalte sollen wie passende Werkzeuge anwendbar sein und an den Arbeitsalltag und seine Herausforderungen anknüpfen. Auch konkrete Themen und Fragen, die sich auf den Arbeitsalltag beziehen, sind hilfreich, zum Beispiel: „Was nützt mir der Potenzialblick bei der Lernstandserhebung?“ oder „Lernen durch Kompetenzerleben fördern“ oder auch „Bildungsgerechte Hausaufgaben“. Eine bedarfsorientierte Passung kann ebenfalls durch die

Beteiligung der Lehrkräfte an der Gestaltung der Fortbildung erzeugt werden. Auch dadurch kann Alltagsnähe hergestellt, können die je eigenen Entwicklungsbedarfe berücksichtigt werden.

Wirkungen sichtbar machen:

Aha-Erlebnisse, die den Nutzen für das eigene Handeln unmittelbar erfahrbar machen, können die Teilnahmebereitschaft fördern. Hierzu ist es nötig, in den Fortbildungen gezielt Unterschiede bewusst zu machen oder auch methodische Hilfen zur Reflexion der Wirkungen zu vermitteln. Dabei sollte den Teilnehmenden klar werden, welche Wirkungen erzielt werden sollen bzw. welchen (persönlichen) Nutzen die Fortbildungen erzeugen sollen und wie diese Wirkung gemessen werden kann (siehe auch Thementisch 4).

Aufwand und Nutzen in ein ausgewogenes Verhältnis bringen:

Fortbildungen zum Themenschwerpunkt scheinen für Lehrkräfte besonders herausfordernd zu sein. Offenbar ist ein erhöhter Willens- und Krafteinsatz notwendig, um sich mit Fragen zum Abbau von Bildungsbenachteiligung auseinanderzusetzen und die eigene Arbeit, Haltung und die eigenen Einstellungen selbstreflexiv zu hinterfragen. Angebote sollten daher vor allem dazu beitragen, dass die Lehrkräfte im Arbeitsalltag Entlastung erleben und zudem einen individuellen Nutzen auch für die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Es gilt, Stressoren zu reduzieren und Lebensqualität zu steigern. Gleichzeitig ist die Rolle der Lehrkraft mit ihren zeitlichen Grenzen zu berücksichtigen. Die Teilnahme an den Angeboten sollte unkompliziert sein und die Fortbildungen sollten ausreichend frei planbare Zeit beinhalten, wie es beispielsweise „Mini-Fortbildungen“ (siehe Thementisch 3) ermöglichen. Zudem bedarf es von Schulseite unterstützender Rahmenbedingungen, die vor allem die Schulleitung sichern muss.

Schulleitungen eine Schlüsselfunktion zuschreiben:

Schulleitungen verantworten das Fortbildungsmanagement und haben daher eine besondere Bedeutung. Sie müssen die verbindliche Teilnahme an den Fortbildungen aktiv unterstützen und nachhalten. Damit Leitungen ihrer Vorbildfunktion gegenüber den Lehrkräften nachkommen, kann es – neben guten Rahmenbedingungen – von Bedeutung sein, dass die Schulleiter:innen selbst Interesse an Fortbildungen zeigen und daran teilnehmen. Sie sind darüber hinaus auch für den Wissenstransfer zuständig. Dabei geht es um Möglichkeiten, die Inhalte der Fortbildungen auch an die Kolleg:innen weitergeben zu können. Für die Bildung von kollegialen und multiprofessionellen Teams bedarf es entsprechender Strukturen und Arbeitszeitmodelle, die den Austausch ermöglichen.

Die Verbreitung der Angebote durch gute Kommunikation fördern:

Fortbildungen für Lehrkräfte können in den Strukturen der Bundesländer und in Kooperation weiterer regionaler sowie landesweiter Anbieter auch im größeren Rahmen angeboten werden. Um die Nachfrage zu steigern, kann es lohnend sein, die Angebote mehr als bisher zu bewerben. Besonderes Potenzial wird in der digitalen Kommunikation und den Sozialen Medien gesehen, wie Twitter, Instagram, TikTok oder andere Kanäle. Positive Evaluationsergebnisse oder auch Weiterempfehlungen von Lehrkräften, die bereits eine Fortbildung abgeschlossen haben, erscheinen als sehr geeignetes Werbematerial. In kurzen Clips und Testimonials könnten Lehrkräfte von ihren guten Erfahrungen berichten oder Schulleitungen die positiven Wirkungen auf die Schul- und Unterrichtsqualität erläutern. Gerade Schulleitungen sind wichtige Adressat:innen für die Bewerbung eines Angebots. Auch die Perspektive der Schüler:innen könnte in die Bewerbung der Fortbildungsangebote mit einbezogen werden.

Bei den Ausschreibungen helfen attraktive Titel und praxisnahe Beschreibungen, damit sich das Angebot aus der großen Menge hervorhebt. Wichtig ist, dass die Zielsetzung der Fortbildung klar formuliert und positiv konnotiert ist, sodass das Angebot als Chance begriffen wird. Doch auch die Grenzen des Angebots sollten offen kommuniziert werden, damit keine zu hohen Erwartungen entstehen, die bei der Umsetzung der Fortbildung eingefordert werden. Zu vermeiden sind unbedingt Stereotype und Stigmatisierungen von Lehrkräften oder auch Schüler:innen.

Zielgruppe bereits in der Ausbildung für die Relevanz von Fortbildungen und lebenslangem Lernen sensibilisieren:

Im Idealfall suchen Lehrkräfte proaktiv nach Fortbildungen, und das Angebot wird nicht „von außen übergestülpt“. Dazu sollte bereits in der Ausbildung das Thema Lehrkräfteentwicklung und -förderung im Hinblick auf die Karriereplanung verankert werden.

Thementisch 2:

Inhalte ungleichheitssensibler Fortbildungen & relevantes Wissen und Können für Lehrkräfte

Der 2. Thementisch widmete sich den Inhalten von Fortbildungen sowie dem Wissen und Können, das Lehrkräfte benötigen und in Fortbildungen erwerben sollen. Folgende Aspekte arbeiteten die Teilnehmenden besonders heraus:

Im Sinne von „Reframing“ sensibilisieren und alte Denkmuster aufbrechen:

Die (Lern-)Motivation von Lehrkräften wird als zentrale Voraussetzung gesehen, um zum Abbau von Bildungsbenachteiligung beitragen zu können. Als notwendig wird erachtet, dass Lehrer:innen sich selbst als Lernende verstehen – dies gilt für den eigenen Berufsalltag wie auch für den Besuch von Fortbildungen und den Transfer des Gelernten in die Praxis. Die Vermittlung von Daten und Fakten beispielsweise zu ungleichen Bildungschancen kann die Relevanz der Thematik verdeutlichen. Fortbildungen sollen daher so gestaltet sein, dass sie motivieren, eine selbstkritische Haltung fördern und Angebote machen, das eigene Handeln zu überdenken und zu hinterfragen. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht dann darin, die (benachteiligten) Schüler:innen zum täglichen schulischen Lernen anzuregen und dazu zu motivieren, höhere Schul- und Studienabschlüsse anzustreben. Hierfür müssen Lehrkräfte befähigt werden, alte Denkmuster aufzubrechen und den Schüler:innen weniger defizitorientiert und zuschreibend gegenüberzutreten. Lehrkräfte sollen lernen, Schüler:innen potenzialorientiert in den Blick zu nehmen. Dazu benötigen sie Empathie, Achtsamkeit sowie kognitive Kompetenzen. Ob Erwachsene zu solchen Kompetenzen und Handlungsmustern nachträglich befähigt werden können, bleibt im World-Café umstritten.

Einigkeit aber besteht über die positiven Wirkungen der Vermittlung von Habitussensibilität in Fortbildungen, die Nutzung der theoretischen Grundlagen von Pierre Bourdieu sowie den Fokus auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Während die theoretische Basis „wohl dosiert“ in den Angeboten einzusetzen sei, müsse bei der inhaltlichen Vermittlung immer der praktische Bezug herstellbar sein und im Mittelpunkt stehen.

Lernförderliche Beziehungen im Kontext sozialer Ungleichheit zum Thema machen:

Gute Beziehungen werden als Grundlage eines lernwirksamen Unterrichts gesehen und wichtig für die Klassenführung. Fortbildungen zum Umgang mit teilhabebenachteiligten Schüler:innen sollten somit Möglichkeiten des „Classroom Managements“ vermitteln, mit denen Lehrkräfte die Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen ungleichheitssensibel und dadurch lernförderlich gestalten können. Dabei erscheint es zentral, dass die Fortbildungen sich an den Lebenswelten der bildungsbenachteiligten Schüler:innen orientieren und ein Perspektivwechsel trainiert und angeeignet wird. Zudem sollte vermittelt werden, wie Lehrkräfte herausfinden können, was in den Schüler:innen vorgeht und wie auf deren persönliche Bedürfnisse eingegangen werden kann. Dies ließe sich durch gezielte Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen erreichen. Daher sollten diese selbst befragt oder auch zu Fortbildungen eingeladen werden, um auf diese Weise Einblicke in ihre Lebenswelten zu erhalten.

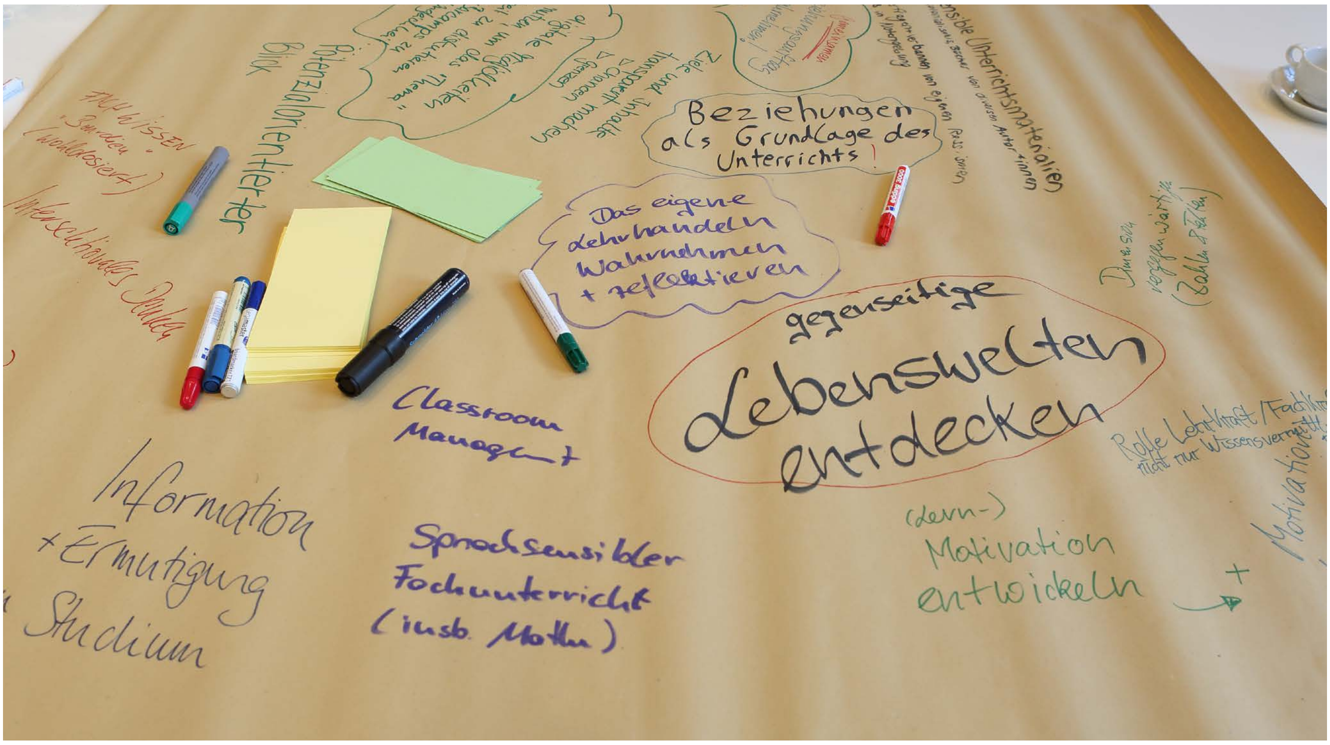
Lehrkräfte sollten angeregt werden, die eigenen Stereotype und Vorurteile zu identifizieren und zu hinterfragen – auch mit Bezug auf die Notengebung und Empfehlungen für den Übergang in die weiterführende Schule oder das Studium. Armuts-, Diversitäts-, Diskriminierungs- und Habitussensibilität sind dabei wichtige Themenfelder zur (Selbst-) Reflexion. Vor diesem Hintergrund sollten auch Unterrichtsmaterialien kritisch beleuchtet werden, gerade wenn Themen wie Kolonialismus, Rassismus, Klassismus etc. zur Sprache kommen.

Mit Fortbildungsangeboten intersektionales Denken anregen:

Eine weitere Idee der Teilnehmenden war, mehrere Ungleichheitskategorien zugleich in den Blick zu nehmen. Beispiele hierfür wären ein sprachsensibler Fachunterricht (insbesondere Mathematik) oder bestimmte, eigens ausgewählte Unterrichtseinheiten, die die Überschneidung und Gleichzeitigkeit verschiedener Ungleichheiten explizit in den Blick zu nehmen erlauben.

Die Zusammenarbeit mit Eltern thematisieren:

Dem Erziehungsauftrag von Schule und Ganztag folgend, ist ein kontinuierlicher Kontakt zwischen Fachpersonal und Eltern zu gewährleisten – nicht allein bei Krisen oder Problemen, sondern im gesamten Schulalltag. Gerade im Kontext sozialer Ungleichheit erscheint es besonders wichtig, dass alle an Schule und Ganztag Beteiligten mit einbezogen sind. Die Fortbildungen sollten die Zusammenarbeit mit Eltern anhand theoretischer und praktischer Handlungsbeispiele thematisieren sowie Lehrkräfte, Leitungen und weiteres Personal adressieren.



Thementisch 3:

Methoden und Formate ungleichheitssensibler Fortbildungen

Am Thementisch 3 im World-Café ging es um die konkrete Gestaltung ungleichheitssensibler Fortbildungen. Die zentrale Frage war: Wie sehen geeignete Methoden und Formate für ungleichheitssensible Fortbildungen aus? Dabei wurden sowohl viele einzelne Impulse gegeben als auch eine Idee für ein ganzes Curriculum entwickelt:

Unterschiedliche Formate im Prozess als Methodenmix kombinieren:

Die habitussensiblen Reflexionen und Ansätze, die auf Persönlichkeitsentwicklung abzielen, benötigen einen längerfristigen Prozess, der Lehrkräfte und Schulleitungen in ihren Lebenswelten „abholt". Neben Coaching oder Supervision bedarf es spezifischer Fortbildungsformate. Diese sollten die Teilnehmenden aktiv einbinden und an deren Erfahrungen und Wissen ansetzen. Auch wird dafür plädiert, die Schüler:innen direkt einzubeziehen. Eine Passung zu den Herausforderungen und Bedingungen der Schule, der Lehrpläne etc. ist unbedingt zu gewährleisten. Auch die Bedenken und Widerstände der Teilnehmenden und der Kollegien sollten Raum erhalten. Um der Überforderung von Lehrkräften entgegenzutreten, erscheint es sinnvoll, in kleinen, leistbaren Schritten zu arbeiten. „Mini-Fortbildungen" über einen längeren Zeitraum bieten kleinere Etappen an, die gut zu bewältigen sind und gleichwohl eine längerfristige Entwicklungsperspektive aufzeigen.

Für kurze Impulse können auch digitale Formate genutzt werden, die niedrigschwellig Zugang zu Informationen schaffen und den Austausch der Teilnehmenden fördern. Neben Vorträgen können sich beispielsweise in digitalen Barcamps verschiedene Professionen (auch bundesweit) zum Umgang mit bildungsbenachteiligten Schüler:innen austauschen. „Fallkonferenzen" sind ebenso im digitalen Raum denkbar; diese können auch im Fortbildungsnetzwerk mit verschiedenen Professionen umgesetzt werden. Diese kurzen Formate für die Vermittlung und den Austausch sind mit Schulentwicklungstagen oder ebenfalls mit Fachtagen und Netzwerktreffen für Lehrkräfte-Tandems oder multiprofessionelle Teams zu kombinieren.

Auf Basis dieser Überlegungen skizzierten die Teilnehmenden einen Vorschlag für ein ganzes Curriculum zum Thema Ungleichheitssensibilität über einen Zeitraum von einem Schuljahr, der den Methodenmix aus inhaltlichen Inputs, Teamfortbildungen, praktischer Arbeit sowie interner und externer Reflexion verdeutlicht:

1. **Auftakt und Einführung unter dem Motto**
   „Wenn ich Teil des Problems bin, bin ich auch Teil der Lösung"
2. **Einführungsfortbildung für das gesamte Kollegium**
   Wissen und Können zum Thema Bildungsungleichheit (auch digital möglich)
3. **Teambildung**
   Bildung eines Teams, das Interesse hat, an dem Thema künftig intensiver zu arbeiten
4. **Vertiefende Fortbildung für das neue Team**
   Wissen und Können zum Thema Bildungsungleichheit (auch digital möglich)
5. **Interne Reflexion im Team**
   Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus sowie Fallbesprechung, Reflexion und Supervision
6. **Externe Reflexion**
   mit Reflexion mit anderen Teilnehmenden des Kollegiums über Multiplikator:innen
7. **Versuchsfeld**
   Anwendung und Erprobung des vermittelten Wissens und Kennenlernen der Lebenslagen von Schüler:innen
8. **Interne Reflexion im Team** (s. o.)
9. **Externe Reflexion** (s. o.)
10. **Vertiefende Fortbildung für das Team**
    am Prozess orientiert und als Spiralcurriculum gedacht; nach Bedarf weitere Fortbildungseinheiten bzw. interne und externe Reflexionen (auch digital möglich)
11. **Abschluss**
    intern und extern – Erfolge feiern und die Schulgemeinschaft vertiefen

Gute Rahmenbedingungen für die Fortbildung schaffen:

Grundsätzlich ist ein wertschätzendes Klima am Ort der Fortbildung ebenso wichtig wie ausreichend Zeit für Pausen, gutes Essen etc. Die Frage nach einem geeigneten Ort konnte nicht eindeutig geklärt werden. Fortbildungen im eigenen Haus sind niedrigschwellig und erleichtern kontinuierliche Treffen, doch gleichzeitig kann das gewohnte Arbeitsumfeld für neue Ideen und Visionen hemmend wirken. Auch wenn es mehr Aufwand bedeutet, das Schulsetting zu verlassen und zum Beispiel für einen Dialogspaziergang in die Natur zu gehen, erscheint einigen Teilnehmenden ein „Ort mit Abstand" geeigneter für Einzelreflexionen, Rollenreflexionsübungen und Übungen zur Vermittlung von Habitussensibilität.

Ein Netzwerk oder Buddy-System zur Reflexion und kollegialen Beratung etablieren:

Für eine nachhaltige Verankerung des in der Fortbildung erworbenen (Erfahrungs-)Wissens bietet es sich an, Netz-

werke von Multiplikator:innen oder auch Expert:innengruppen zu etablieren. Das Fortbildungsangebot selbst sollte dazu anregen, dass die Teilnehmenden sich im Sinne kollegialer Teams in schulinternen oder auch schulübergreifenden Netzwerken zusammenschließen, die nachhaltig zur Reflexion und Beratung genutzt werden können. Damit verschiedene Professionen der Schule gemeinsam an aktuellen „Fällen“ arbeiten und Entwicklungen reflektieren, sind gemeinsame Zeitfenster für diese Arbeit, entsprechende Schulstrukturen und auch Arbeitszeitmodelle (von Schulleitung und Administration) zu schaffen. Ein Mentor:innenansatz kann dabei helfen, dass auch neuen Kolleg:innen Beratung zur Verfügung steht.

Erkenntnisse der Lehrkräfteausbildung nutzen und mit der Fortbildung verzahnen:

In der universitären Lehrkräfteausbildung gibt es bereits heterogenitätssensible und inklusionsorientierte Kurse und Module. In den Fachdidaktiken existieren bestimmte Module, die beispielsweise migrationssensibel ausgerichtet sind. Es sollte geprüft werden, in welcher Weise diese sich auch für die Lehrkräftebildung (3. Phase) nutzen lassen könnten. Zudem sollte auf eine stärkere Verzahnung von Aus- und Fortbildung hingearbeitet werden.

Thementisch 4:

Wirkungen von Fortbildungen

An diesem Thementisch wurden die Fragen behandelt, was zur Wirkung von ungleichheitssensibler Fortbildung bekannt ist und wie deren Wirkung gemessen werden kann.

Wirkungen von Fortbildungen messbar machen:

Grundsätzlich ist zunächst die Frage zu stellen, was überhaupt gemessen werden kann und soll. Wichtig ist bei allen Überlegungen zur Wirksamkeit: Was ist/sind die zu messende(n) Zielgröße(n)? Was soll konkret über eine Fortbildung bzw. Fortbildungsreihe erreicht werden? Um die Wirkung von Fortbildungen wissenschaftlich fundiert messen zu können, müsse dies auf Basis einer theoretischen Grundlage, etwa in Form eines theoretischen Modells geschehen. Da es kein Modell für die Messung der Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen zum Themenfeld Habitus- und Ungleichheitssensibilität gibt, könnte, so schlugen einige Teilnehmende vor, das Helmke-Modell als Blaupause geeignet sein. Dabei handelt es sich um ein Angebots-Nutzungs-Modell, das sich auf den Unterricht in Schulen bezieht. Eine weitere Idee war, den Lernstand der Teilnehmenden an der Fortbildung zu messen und über Befragungen die Entwicklung des Lernstandes abzubilden. Ebenso könnten Mitarbeitende der Fortbildungsinstitute befragt werden. Für solche Erhebungen liegen bereits entsprechende Methoden vor, die hier zum Einsatz kommen könnten. Dabei sollte vergleichend vorgegangen werden: Welche Wirkung hat zum Beispiel eine einzelne Fortbildung im Unterschied zu groß angelegten Schulentwicklungsprozessen?

Unterscheidung zwischen der primären und der sekundären Wirkung einer Fortbildung:

Die primäre Wirkung bezieht sich auf die Lehrkräfte bzw. Teilnehmenden der Fortbildungen selbst, die sekundäre Wirkung auf die Schüler:innen und andere Lehr- und Fachkräfte der Schule. Bezüglich letzterer wurde angemerkt, dass die tatsächliche Wirkung auf den Abbau sozialer Bildungsungleichheit nur über langfristige Messungen erfolgen kann. So könnte ein zu messender Aspekt auf Seiten der Schüler:innen ihre psychische Entwicklung sein oder auch die Arbeitsmarktreife oder die Arbeitsmarktchancen. Ein zusätzlicher Indikator könnte die Abbruchrate sein: Es könnte untersucht werden, wie viele Schüler:innen ihre schulische Ausbildung ohne (den angestrebten) Abschluss abbrechen. Solche Indikatoren lassen sich zudem als Frühwarnsystem nutzen.

Etablierte Verfahren und erfahrene Akteure der Wirkungsmessung nutzen:

Bei der Messung der Wirksamkeit sollte auf wissenschaftliches Wissen und externe Expertise zurückgegriffen werden. Messungen eines externen Forschungsinstituts sind zwar kostspielig, könnten jedoch die Qualität der Evaluation sichern. Einige Teilnehmende berichteten über bereits etablierte Verfahren zur Wirkungsmessung von Fortbildungen. Dazu gehören Befragungen von Schüler:innen, externe Begleitungen sowie Schulentwicklungsberatungen.

Thementisch 5:

Was braucht es außer Fortbildungen noch in der ungleichheitssensiblen (Ganztags-)Schule?

An diesem Thementisch wurden die Fortbildungen in einen größeren Zusammenhang gerückt: Diskutiert wurde, was für eine (Ganztags-)Schule, die sich dem Ziel verschrieben hat, zum Abbau sozialer Bildungsbenachteiligung beizutragen, jenseits von Fortbildungen noch notwendig ist.

Mehr (bildungs-)politische Debatten zum Thema Bildungsgerechtigkeit führen:

Damit sich wirklich etwas verändert, sollten politische Akteure, insbesondere die KMK inklusive ihrer ständigen wissenschaftlichen Kommission, dem Thema faire Bildungschancen mehr Bedeutung beimessen. Auch auf europäischer Ebene sollte das Thema Reproduktion von Bildungsungleichheit diskutiert werden. Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, internationale Expertise zum Thema Bildungsungleichheit hinzuzuziehen. Schulentwicklung bedarf zudem der Forschung: Es gelte, Versuchsfelder für eine nachhaltige Schulentwicklung zu schaffen und diese auch zu evaluieren.

Bedarfsgerechte Rahmenbedingungen schaffen:

Politik und Administration müssen den besonderen Bedarfen der bildungsbenachteiligten Schüler:innen entsprechend „ihre“ Schulen und Ganztage ausstatten. Neben guten Räumlichkeiten und qualitätsvollen Angeboten müsse für eine ungleichheitssensible (Ganztags-)Schule

nicht nur das Personal in den Schulen tätig werden – vielmehr bedarf es multiprofessioneller Teams, sodass die Akteure die strukturelle Möglichkeit zum wechselseitigen Austausch und zur Zusammenarbeit haben. Bei der Personalplanung sollte der Aspekt der Diversität in der Schule ebenfalls berücksichtigt werden. Auch Seiten- und Quereinsteiger:innen, mit Erfahrungen in anderen Berufsfeldern, erscheinen hilfreich. Damit Multiprofessionalität in der Einzelschule gelingt, müssten alle im Team arbeiten können, seien flachere Hierarchien, veränderte Autoritätsverhältnisse und gegenseitiger Respekt notwendig. Zudem sollte die Hierarchie zwischen den Ebenen des Schulsystems – Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkräfte – so die Meinung einiger Teilnehmenden, neu gedacht werden. Des Weiteren wurde die Aufhebung der Trennung von Verantwortlichen zwischen Kommunen und Ländern genannt.

Alle an der Entwicklung einer ungleichheitssensiblen (Ganztags-)Schule beteiligen:

Zur Etablierung einer ungleichheitssensiblen Schule bedarf es besonderer Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, an denen alle Beteiligten teilhaben: Schüler:innen, Eltern, Fach- und Lehrkräfte sowie die Schulleitung. Ziel der Entwicklung von Schule und Ganztag sollten faire und gute Bildungschancen für alle Schüler:innen sein. Dazu braucht es einen steten Prozess in der Schule, der immer wieder reflektiert, was die Kinder und Jugendlichen (nicht) lernen bzw. welche Kompetenzen sie sich (nicht) aneignen können. Die Bestimmung und Messung von Lernzielen sollte, so einige Teilnehmende, kontinuierlich im Dialog mit den Schüler:innen geschehen. Die wechselseitige Vereinbarung individueller Lernziele erscheint den Teilnehmenden wichtig. Damit die Rechte und Bedarfe der Schüler:innen adäquat berücksichtigt werden, sollten gerade die bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen sich an der Schulentwicklung beteiligen können, sollten ihr Mitbestimmungsrecht ausüben und mitentscheiden können, was sie brauchen, um in der Schule gut lernen und leben zu können. Für ihren besonderen Schutz bedarf es eines sicheren Beschwerdemanagements, das die Schulleitung, die Schulsozialarbeit und die Schulpsycholog:innen einbezieht. Sinnvoll sind auch Verfahren der Streitschlichtung sowie Schlichter:innengruppen, die Schüler:innen selbst übernehmen.

Die Gesundheit der Lehrkräfte durch Entlastung gezielt fördern:

Neben der Stärkung und Förderung überfachlicher Kompetenzen müsse auch die Gesundheit der Lehrkräfte thematisiert werden. Um eine Überforderung der Lehrer:innen zu vermeiden, sollte die Verantwortung besser verteilt werden. So bräuchte es ein anderes Verständnis von Teamarbeit in multiprofessionellen Teams: Hier ist Arbeit auf Augenhöhe gefragt sowie Empathie und Achtsamkeit. Eine Zusammenarbeit aller Beteiligten sei anzustreben. Dabei werden gute Beziehungen zwischen den Beteiligten als eine wesentliche Grundlage gesehen –– sonst sei ein fachlicher Austausch nicht möglich. Gegenseitiger Respekt zwischen Schüler:innen und Lehrkräften wird als nötig erachtet. Dazu gehört ebenso eine andere Fehlerkultur. Das gelte ebenso für die Zusammenarbeit mit den Eltern – auch hier müsse ein gleichberechtigter Dialog stattfinden.

2.4 Wissen und Können von Lehrkräften für den Abbau von Benachteiligung: Anstöße von Jugendlichen aus dem Jugend-Expert:innen-Team (JET) und aus der Elternvertretung (Bundeselternrat)

Die Sichtweisen von Jugendlichen und von Eltern geben wichtige Impulse, wenn es um das Wissen und Können von Lehrkräften im Umgang mit sozialer Benachteiligung geht. Daher wurden sowohl Sude Baydar und Lukas Thiehoff als Mitglieder des Jugend-Expert:innen-Teams (JET) als auch Christiane Gotte als Vorsitzende des Bundeselternrats um ihre Meinung gebeten. Die Fragen stellten Arne-Christoph und Alexa Meyer-Hamme.

Das Jugend-Expert:innen-Team (JET) ist eine Gruppe von 15 Jugendlichen zwischen 13 und 22 Jahren, die die vielfältigen Aktivitäten des Projekts ACT2GETHER von der Bertelsmann Stiftung und seiner Kooperationspartner:innen als Jugendbeirat begleitet. Alle JET-Mitglieder haben Erfahrungen mit dem Thema soziale Ungleichheit und wollen sich aktiv für faire Chancen einsetzen. Sie kommen regelmäßig zusammen, um an bestehenden Projekten und neuen Ideen zu arbeiten. Auch in der Debatte um das Wissen und Können von Lehrkräften müssen die JETs gehört werden – sie haben eine eigene Meinung und viel Erfahrung aus der Schule.

Liebe Sude Baydar, lieber Lukas Thiehoff, was brauchen eurer Meinung nach sozial benachteiligte Schüler:innen in den Beziehungen zu ihren Lehrkräften? Und was sollten Lehrkräfte wissen und können, um mit Schüler:innen aus benachteiligten Lebenswelten gut umzugehen?

Sude Baydar: *Damit Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gut funktionieren, braucht es meiner Meinung nach eine andere Anerkennungskultur in der Schule. Im System Schule herrscht eine **„Verurteilungskultur statt Anerkennungskultur“**. Nur Leistungen und damit leistungsstarke Schüler:innen werden von den Lehrkräften wahrgenommen, gewürdigt und anerkannt. Es wäre also wichtig, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass alle Schüler:innen Anerkennung brauchen.*

Ich kenne zwei Schwestern, die einen nicht ganz einfachen sozialen Hintergrund haben und an derselben Schule sind. Von denen erbringt die eine sehr gute Leistungen, und die andere im Vergleich schlechtere schulische Leistungen und sie ist öfters krank. Ich finde nicht gut, wie einige Lehrkräfte damit umgehen und dass sie die beiden Schwestern unfair behandeln. Diejenige mit den besseren Leistungen wird immer gelobt vor der anderen in der Klasse, und die andere wird somit vorgeführt. Mein Eindruck ist, dass sich dadurch eine negative Spirale entwickelt und verstärkt. Die Schwester mit den schlechteren Noten ist introvertierter und das hat sich durch die Umstände und den Umgang der Lehrkraft mit den Leistungsrückmeldungen noch verstärkt.

*Schüler:innen werden eher über ihre Leistung definiert und die Geschwister miteinander verglichen, anstatt sie jeweils als Individuen wahrzunehmen. Das finde ich überhaupt nicht gut. Lehrkräfte sollten jeden Schüler, jede Schülerin als Mensch, als Individuum wahrnehmen, auch wenn die Leistung nicht so gut ist. Wenn man nur auf die Schwächen schaut, bleiben diese und verfestigen sich. **Man muss als Lehrkraft auf jeden Schüler, jede Schülerin mit einem Potenzialblick schauen:** Jede:r kann etwas gut, und in jedem:r stecken besondere Fähigkeiten, auch wenn es manchmal etwas dauert, bis diese ans Licht kommen. Aber jede:r hat es verdient, in der Schule und von den Lehrkräften anerkannt und geschätzt zu werden.*

Schlechte Leistungen bedeuten nicht per se Desinteresse, Faulheit etc. Trotz großer Bemühungen können die Umstände zu Hause einen ständigen Rückschlag für den oder die Schüler:in darstellen, dem er:sie nicht entkommt. Sicherlich wird kaum ein:e Schüler:in freiwillig auf seine:ihre Lehrkraft zugehen und offen über die Probleme zu Hause sprechen – diese Hemm-

schwelle ist meist unüberwindbar. Außerdem herrscht im System Schule ständig der Druck, nach außen ein perfektes Leben zu präsentieren (Stichwort: Verurteilungskultur). Daher ist es meiner Meinung nach wichtig, dass Lehrer:innen gezielt die Gespräche mit den Schüler:innen aufnehmen und ihnen so die Chance geben, sich auch ohne Eigeninitiative öffnen zu können. Die Dinge, die einem am Herzen liegen, allein nur auszusprechen kann oft sehr hilfreich sein.

Wissen Schüler:innen, dass sie in der Schule einen Wegweiser haben, dem sie vertrauen können, kann das dazu beitragen, die genannte negative Spirale ein Stück weit aufzulösen. Wegweiser sind für mich solche Lehrkräfte, die einem helfen mit schulischen Problemen zurechtzukommen und zum Beispiel auch darüber informieren, wo der:die Schüler:in sich Hilfe holen kann (Nachhilfeangebote, Schulsozialarbeiter:innen etc.).

Lukas Thiehoff: *Schule ist ein leistungsorientiertes System. In diesem System können der Spaß und die Freude am Lernen immer nun dann entstehen, wenn eine gute Beziehung besteht zwischen Schüler:innen und Lehrkräften. Ich finde, dass dafür* ***gegenseitiger Respekt*** *ganz entscheidend ist.*

Schule erlebe ich aber oft eher als ein System, das geprägt ist durch Autorität und in dem die Lehrkräfte sich in einer stärkeren Machtposition gegenüber den Schüler:innen befinden. Mein Eindruck ist, dass die Machtausübung der Lehrkräfte meist auf einer Ohnmachtserfahrung basiert. Schüler:innen verhalten sich nun mal oft so, dass Lehrkräfte nicht sicher wissen, wie sie damit umgehen sollen, und sich überfordert fühlen. Diese Ohnmacht führt dann oftmals dazu, Macht auszuüben, und auch zu Respektlosigkeiten gegenüber den Schüler:innen.

Schüler:innen und Lehrkräfte trennt ein großer Altersunterschied. Die beiden Gruppen gehören unterschiedlichen Generationen an, auch deshalb ist das gegenseitige Verständnis vermutlich schwierig. Daher ist es wichtig, den Lehrkräften beizubringen, wie sie mit jungen Menschen, die ganz anders ticken, in ihrer Position umgehen können. Unterricht, der auf angstvoller Autorität basiert, ist nämlich nicht förderlich. Er bewirkt das Gegenteil. Schüler:innen müssen sich ernst genommen und wirklich respektiert fühlen, und sie brauchen persönliche Beziehungen zu den Lehrkräften. Dadurch werden auch ursprünglich wenig motivierte Schüler:innen zum Lernen motiviert.

Was dafür bestimmt auch hilft, ist ein Blick hinter den Vorhang: Der Einblick in die jeweils andere Lebenswelt ist dabei sehr wichtig, weil man einander sonst nie wirklich verstehen kann. Dann gehört für mich dazu, dass Schüler:innen ihre Lehrkräfte so nehmen wie sie sind und umgekehrt auch: Lehrkräfte müssen ihre Schüler:innen so nehmen wie sie sind.

Außerdem finde ich, dass gerade sozial benachteiligte Schüler:innen mehr Respekt verdienen. Sie haben es besonders schwer zu Hause, haben viele Probleme und Sorgen. Da müssen Lehrkräfte doch eigentlich noch genauer hinschauen als sonst, obwohl sie sich gerade bei diesen Schüler:innen vermutlich besonders oft überfordert fühlen. Es wäre aber wichtig, wirklich mit allen Schüler:innen ins Gespräch zu kommen, sie als Individuum wahrzunehmen und die wirklichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu sehen und anzuerkennen. Ich glaube an diesen Spruch: „Die Lernenden wissen am besten, was sie lernen wollen". Damit das funktioniert, bräuchte es mehr Bestärkung und Förderung für Benachteiligte – auch in Form der Unterstützung durch entsprechende Fortbildungen für die Lehrkräfte.

Liebe Sude Baydar, lieber Lukas Thiehoff, vielen Dank für eure klaren Standpunkte und Anstöße! Als Nächstes schauen wir auf die Elternperspektive.

Der Bundeselternrat (BER) ist eine bundesweit organisierte Vertretung der Eltern aller Schulformen und Dachorganisation der Landeselternvertretungen in Deutschland. Er unterstützt die Elternvertreter:innen in den Ländern bei der Übernahme ihrer schulischen Mitwirkungsrechte und koordiniert die schulische Elternmitwirkung auf Bundesebene.

Sehr geehrte Frau Gotte, welche Rolle spielen aus Ihrer Sicht als Vorsitzende des Bundeselternrats Lehrkräfte im Kontext von Bildungsbenachteiligung?

Christiane Gotte: *Es gibt Schlüsselmomente, in denen Lehrkräfte hierbei eine zentrale Rolle spielen. Der Übergang von der Grund- auf die weiterführende Schule gehört dazu. Er birgt ein besonderes Selektionsrisiko für bildungsbenachteiligte Kinder. Lehrkräfte trauen bei gleichen Noten Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien den Erwerb eines höheren Bildungsabschluss oft nicht zu. Können Eltern sich dann gegenüber der Schule nicht mit Erfolg für ihr Kind einsetzen, landen Kinder womöglich auf der Hauptschule, obwohl sie da eigentlich gar nicht hingehören. Hier ist die Diagnostik der Lehrkräfte problematisch. Sie führt dazu, dass Kinder früh aussortiert werden. Bildungskarrieren werden damit früh besiegelt.*

Was brauchen Kinder aus benachteiligenden Lebenslagen aus Ihrer Sicht, damit sie gut in der Schule lernen können?

Christiane Gotte: *Damit Schüler:innen mit Freude lernen, müssen sie sich als kompetent erleben. Dazu brauchen sie vor allem Pädagog:innen mit Empathie und Zutrauen. Gerade bei benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die eher Misserfolge erleben, erscheint mir das wichtig. Sie benötigen Lehrer:innen, die sich für ihre Lebenslagen interessieren, die ihre besonderen*

Bedarfe kennen, die auch ihre Potenziale wahrnehmen und die sie nicht in Watte packen, sondern individuell fördern und fordern. Dazu benötigen die Pädagog:innen diagnostische Kompetenzen und Empathie.

Alle Kinder – auch Kinder aus benachteiligten Gruppen – brauchen verpflichtende Ganztagsschulen, die sich als Lern- und vor allem Lebensort verstehen. Wir brauchen Schulen, an denen ganzheitliche Konzepte umgesetzt werden, an denen Kinder auch nach ihren Interessen in Projekten lernen können und kleine Lerngruppen sowie neue Lernformate möglich sind. An Schule sollte alles stattfinden, was das Leben bietet. Es müsste einen Mix verschiedener Bildungsangebote geben von Musikschulen, Sportvereinen, Künstler:innen, Angeboten der offenen Jugendarbeit und auch Angeboten von Lerntherapeut:innen, Ergotherapeut:innen, Logopäd:innen etc. Multiprofessionelle Teams begleiten dann die Umsetzung.

Alle Kinder und Jugendliche brauchen eine Schule, die sie zukunftsfähig macht. Dazu muss das Schulsystem komplett reformiert werden. Vor allem müssen die veralteten Lehrpläne ganz neu entwickelt werden.

Was brauchen Lehrkräfte, um der Bildungsbenachteiligung entgegenwirken zu können?

Christiane Gotte: *Lehrkräfte dürfen nicht alleingelassen werden. Es braucht eine funktionierende Unterstützungsstruktur. Hier meine ich vor allem die Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, aber auch wie schon beschrieben Vereine, Künstler:innen, Therapeut:innen. Personelle Ressourcen müssen dafür ebenso zur Verfügung gestellt werden wie das Wissen um diese Unterstützungsstrukturen – Schulleitungen, Schulämter und Kultusministerien sind hier in der Verantwortung.*

Auch muss die Lehrkräftebildung verbessert werden: Eine rein fachdidaktische Ausbildung reicht nicht aus. Lehrkräfte müssen auch erziehungswissenschaftlich gut ausgebildet werden. Ebenso wichtig sind diagnostische Kompetenzen, und die Befähigung zur Arbeit in multiprofessionellen Teams erscheinen mir wichtig. Kinder brauchen neben der Lehrkraft zudem noch weitere Ansprechpartner:innen an der Schule. Hier ist die Schulsozialarbeit gefragt oder der Schulpsychologe/die Schulpsychologin. Nur im Team mit anderen Professionen können Kinder in benachteiligenden Lebenslagen bestmöglich gefördert und begleitet werden.

Und vor allem muss der Lehrberuf wieder attraktiver werden. Die Besten sollten Lehrkräfte werden. Es braucht bessere Anreize und Anerkennung auch finanzieller Art seitens der Politik. Zudem müssten motivierte Quereinsteiger:innen entsprechend ausgebildet und auf den Unterricht vorbereitet werden. Ein Mentor:innen-System kann ich mir hier gut vorstellen.

Was ist sonst aus Ihrer Sicht noch wichtig an Schule? Wo sehen Sie weiteren Veränderungsbedarf?

Christiane Gotte: *Damit die genannten Punkte überhaupt umgesetzt werden können, müssen Schulleitungen adressiert und gestärkt werden. Das ist mit dem Blick auf die Erkenntnisse der Covid-19-Pandemie noch wichtiger geworden: Ob und in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche erreicht werden können, ist vor allem abhängig vom Engagement der Schulleitung. Deren Engagement und das der Lehrkräfte wurde jedoch während der Corona-Pandemie durch die bestehenden Datenschutzverordnungen und die damit verbundene Haftbarkeit teilweise bestraft.*

Es bräuchte zudem ein besseres Unterstützungssystem für das System Schule. Das will ich an einem Mobbing-Beispiel erläutern: Nachdem es zu einem schweren Fall von Mobbing an einer Schule kam, wurde die Meldepflicht eingeführt, die Schulleitungen verpflichtet, Mobbingfälle der Aufsichtsbehörde zu melden. Meiner Erfahrung nach sind Schulleitungen dankbar für diese Pflicht, da Mobbingfälle zuvor oft gar nicht gemeldet wurden, um die eigene Schule nicht in ein schlechtes Licht zu rücken. An dieser Stelle sehe ich daher die Länder und Ministerien in der Pflicht, niederschwellige Unterstützungssysteme für diese und weitere Belange von Schulleitungen zu schaffen. Vielfach sind Unterstützungsleistungen bisher aber ein großer Verwaltungsakt und schaffen mehr Aufwand als Erleichterung.

Liebe Christiane Gotte, auch Ihnen vielen Dank für Ihre Positionen und Vorschläge aus Elternsicht!

Ist-
Stand
Lehr-
kräfte
Fach-
kräfte

3 Aus- und Fortbildung: Praxiseinblicke

3.1 Einblicke in die formale Praxis der Aus- und Fortbildung

3.1.1 Inklusionssensible Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen im Projekt BiProfessional an der Universität Bielefeld

Ann-Christin Faix, Birgit Lütje-Klose, Matthias Wilde, Alessa Schuldt, Nadine Großmann

1. Interdisziplinarität als Merkmal inklusionssensibler Lehrkräftebildung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ist schulische Inklusion verstärkt auch in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. So konkretisieren die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz die Anforderungen, die sich aus der UN-BRK ergeben: „Alle Lehrkräfte sollen so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (KMK und HRK 2015: 3). Diese Kompetenzen sind demnach im Studium der Fachdidaktiken zu konkretisieren und zu vertiefen, in Praxisabschnitten zu erproben und zu reflektieren (ebd.).

Wie auch in einschlägigen wissenschaftlichen Kompetenzmodellen wird hier die Notwendigkeit betont, unterschiedliche Fachrichtungen einzubeziehen, um bildungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen gleichermaßen praxisorientiert zu vermitteln (Baumert und Kunter 2006). Dabei ist zu berücksichtigen, dass bildungswissenschaftliches Wissen selbst multiperspektivisch ist, da das entsprechende Lehramtsstudium neben der Erziehungswissenschaft an vielen Hochschulstandorten mit der Psychologie und der Soziologie gemeinsam gestaltet wird (Kunina-Habenicht et al. 2012; Kunter et al. 2017). Im Kontext schulischer Inklusion sind zudem innerhalb der Erziehungswissenschaft neben schulpädagogischen auch sonder- und sozialpädagogische Zugänge relevant (Lütje-Klose et al. 2014).

Auch der Inklusionsbegriff wird in den unterschiedlichen Fachdisziplinen und teilweise sogar innerhalb eines Faches keineswegs einheitlich verstanden (Grosche 2015; Piezunka et al. 2017) und ist daher nicht eindeutig. In der Inklusionsforschung wird oft unterschieden zwischen einem engen, behinderungsbezogenen und einem weiten, auf alle Diversitätsmerkmale bezogenen Inklusionsverständnis. Hinzu kommt ein Verständnis, das sich auf alle Lernenden bezieht, aber besonders vulnerable Gruppen ebenfalls in den Blick nimmt (Lindmeier und Lütje-Klose 2022). Insofern ist neben Differenzlinien wie sonderpädagogischen Förderbedarfen, Geschlecht, Mehrsprachigkeit und Migrationsgeschichte auch die soziale Herkunft der Schüler:innen relevant, denn ökonomische und soziale Ressourcen sind eng miteinander verwoben und werden von einer Generation an die nächste weitergegeben, sodass die soziale Herkunft maßgeblich an der Herstellung von Bildungsungleichheit beteiligt ist (Sturm 2016).

Da die Vermittlung professionellen Wissens und professioneller Kompetenz von zahlreichen Disziplinen verantwortet wird, ist es notwendig, die Lehrkräftebildung auch über das Studium hinaus kohärent zu gestalten. Unter Kohärenz wird dabei die „sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ (Hellmann 2019: 9) verstanden, sodass diese sich für (angehende) Lehrer:innen zusammenhängend und logisch darstellen (ebd.). Auf diese Weise sollen Lernende bei der Integration unterschiedlicher Wissensbestände unterstützt werden, und trägem Wissen, das in der späteren Unterrichtspraxis nicht angewendet werden kann, soll entgegengewirkt werden (Gruber et al. 2000). Interdisziplinäre Kooperationen und Seminare innerhalb der Bildungswissenschaften oder zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sind hier ein vielversprechender Ansatz.

Kompetenzen umfassen in einem weiten Verständnis neben Wissen und Können auch motivationale, volitionale und affektive Komponenten wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, subjektive Theorien und Einstellungen (Baumert und Kunter 2006: 482; Weinert 2001: 27f.). Schul- und unterrichtsbezogene subjektive Theorien und Einstellungen werden während der eigenen Schulzeit erworben. Sie strukturieren die Wahrnehmung und leiten das Handeln von Lehrkräften (Wilde und Kunter 2016). Aufgrund ihrer biografischen Einflüsse und ihrer handlungsleitenden Strukturen weisen subjektive Theorien, Überzeugungen und Einstellungen viele Ähnlichkeiten mit verwandten Konstrukten wie dem Habitus auf, auf den überwiegend aus strukturtheoretischer Sicht Bezug genommen wird (z. B. Helsper 2002; Oevermann 2002).

2. Inklusionssensible Lehrer:innenbildung an der Universität Bielefeld

Die Auseinandersetzung mit sozialer Benachteiligung und Behinderung ist in der Bielefelder Lehramtsausbildung seit vielen Jahren verankert. So werden sonder- und inklusionspädagogische Lehrinhalte bereits seit langem systematisch ins Curriculum aller Lehrämter integriert. Der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik verschränkt die allgemein-schulpädagogischen und die sonderpädagogischen Lehrinhalte und ermöglicht den Studierenden einen Doppelabschluss für das Lehramt an Grundschulen oder Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie zugleich für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lütje-Klose et al. 2014).

Im Zuge des Ausbaus der Bielefeld School of Education (BiSEd) wurde ein Zentrum für inklusionssensible Lehrer:innenbildung geschaffen und im Rahmen des Bielefelder Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung BiProfessional[17] sukzessive ausgebaut.

In der ersten Förderphase des Projekts (2016 bis 2019) wurden in zwei inklusionsbezogenen Teilprojekten innovative interdisziplinäre Lehrveranstaltungskonzepte und Materialien für eine inklusionssensible Lehrer:innenaus- und -fortbildung entwickelt und evaluiert. In der derzeit laufenden zweiten Förderphase (2016 bis 2023) stehen die Aufbereitung der entwickelten Materialien für die Nachnutzung und der wissenschaftlich begleitete Transfer der Lehrkonzepte im Zentrum. Neben der Weiterqualifizierung von Hochschullehrer:innen, Referendar:innen und Lehrer:innen sollen auch die Übertragbarkeit auf andere Fächer geprüft und standortübergreifende Gelingensbedingungen identifiziert werden. Während es im Teilprojekt 4 um den Transfer von Materialien und Konzepten an andere Lehrpersonen und Fächer innerhalb der ersten Phase der Lehrer:innenbildung (Studium) geht, widmet sich das Teilprojekt 5 dem Transfer für die zweite und dritte Phase (Referendariat und berufsbegleitende Fortbildung).

In den beiden Teilprojekten werden jeweils verschiedene, in unterschiedlichen Fächern und Themen angesiedelte Teilmaßnahmen umgesetzt, denen unterschiedlich weit gefasste Inklusionsverständnisse zugrunde liegen. Eine dieser Teilmaßnahmen aus der Psychologie und Mathematik nimmt beispielsweise vor allem Schüler:innen mit Rechenschwäche in den Blick, während in einer anderen Teilmaßnahme zur kulturellen Bildung aus der Literaturwissenschaft und Grundschulpädagogik alle Schüler:innen im Hinblick auf diverse Problemlagen und ihre soziale Herkunft angesprochen werden. Im Folgenden werden exemplarisch für unterschiedliche Zielgruppen und Phasen der Lehrer:innenbildung drei Teilmaßnahmen näher vorgestellt.

3. Multiprofessionelle Kooperation zur Förderung inklusionspädagogischer Professionalität

Die professionsübergreifende Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit anderen pädagogischen Berufsgruppen sowohl im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Lern- und Förderarrangements ist eine wesentliche Bedingung für das Gelingen schulischer Inklusion und Ganztagsbildung (Kielblock et al. 2017; Krauskopf und Knigge 2016). Daher gilt es, die angehenden Lehr- und Fachkräfte bereits in der universitären Ausbildung auf die spätere Kooperationsnotwendigkeit in der Praxis vorzubereiten. Aus diesem Grund gewinnt die multiprofessionelle Kooperation als Ziel der Lehrer:innenbildung zunehmend an Bedeutung (Bauer und Fabel-Lamla 2020). Allerdings ist die Ausbildung der angehenden pädagogischen Professionellen an den meisten Universitäten häufig noch getrennt voneinander in grundständigen Studienfächern organisiert, sodass die Diskurslinien um Inklusion und Kooperation oft auch getrennt voneinander diskutiert werden.

An diese Problematik anknüpfend, wurde im Rahmen einer Teilmaßnahme des Teilprojekts 4 ein innovatives Lehrprojekt entwickelt, das die multiprofessionelle Kooperation nicht nur als inhaltlichen Gegenstand thematisiert, sondern auch konzeptionell als leitendes Prinzip auf Ebene der Studierenden und Lehrenden berücksichtigt (Hopmann und Lütje-Klose 2018). So setzt sich zum einen die Studierendengruppe aus allen in der inklusiven Ganztagsbildung vorfindbaren akademischen Berufsgruppen zusammen, indem Master-Studierende des Lehramts (mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt) sowie Fachwissenschaftler:innen mit dem Profil Soziale Arbeit und Beratung gemeinsam in der Veranstaltung adressiert werden. Zusätzlich sollen geeignete Lehrformen und methodische Zugänge – etwa kasuistische Ansätze (Moldenhauer et al. 2020) oder kooperative Lernformen (Green und Green 2011) – dazu beitragen, die interprofessionelle Zusammenarbeit zu simulieren. Zum anderen fußt das Lehrprojekt auf einem Team-Teaching-Ansatz, bei dem Lehrende aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (Schul- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit oder Ganztagsforschung) zusammenarbeiten, um Wissen über die unterschiedlichen Berufsgruppen und Tätigkeitsbereiche zu vermitteln und die Teilnehmenden für verschiedene professionsspezifische Sichtweisen zu sensibilisieren.

Durch die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Lehrprojekts sollen die Qualität der Veranstaltung gesichert und die Weiterentwicklung zu einer teilweise digitalisierten Struktur auf ihre Wirksamkeit geprüft werden (Hopmann et al. 2019; Schuldt et al. 2022). Um einen nachhaltigen Transfer des Seminarkonzepts zu gewährleisten, wurden Kooperationen mit der Universität Siegen und der Fliedner Fachhochschule (Düsseldorf) eingegangen.

17 BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908). Die Gesamtleitung liegt bei Martin Heinrich. Hier wird exemplarisch eingegangen auf Teilprojekt 4, „Inklusionssensible Lehrer:innenausbildung: Von der Diagnostik zur Förderung und Didaktik“ (TP-Leitung Birgit Lütje-Klose, Sonderpädagogik, und Elke Wild, Pädagogische Psychologie), und Teilprojekt 5, „Fort- und Weiterbildung für die inklusive Schule“ (TP-Leitung Stefan Fries, Pädagogische Psychologie, und Matthias Wilde, Biologiedidaktik).

4. Reflexion subjektiver Theorien zu gutem inklusiven Unterricht

Da Unterricht das Kerngeschäft von Lehrkräften darstellt (Baumert und Kunter 2006: 473), wurde in der ersten Projektphase ein Seminarkonzept entwickelt, das guten inklusiven Unterricht in den Fokus rückt (Faix et al. 2019). Dabei wird aus den Perspektiven der Pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik sowie der Inklusions- und Sonderpädagogik vermittelt, was guten inklusiven Unterricht im Detail kennzeichnet. In den verschiedenen disziplinären Sichtweisen werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die sich sinnvoll ergänzen. Subjektive Theorien von Studierenden sind für das spätere Handeln im Unterricht besonders bedeutsam; zugleich können sie wissenschaftlichen Betrachtungen entgegenstehen (Groeben und Scheele 2020; Straub und Weidemann 2015).

Um die Studierenden bei der Reflexion ihrer subjektiven Theorien zu unterstützen, wurde eine Strukturlegetechnik hochschuldidaktisch adaptiert (Faix et al. 2020). Die Studierenden sollen einen Strukturlegeplan zu gutem inklusiven Unterricht erstellen, auf dem die Inhalte ihrer subjektiven Theorien durch Begriffe und die Beziehungen zwischen diesen Inhalten durch beschriftete Pfeile abgebildet werden. Nach dem Seminar können die Studierenden ihren Strukturlegeplan unter Verwendung anderer Farben überarbeiten und so auch die Veränderungen ihrer subjektiven Theorien sichtbar machen und reflektieren. Da diese Veränderungen sich nachvollziehen lassen, werden die Strukturlegepläne auch zur Evaluation der Lehrveranstaltung herangezogen, sodass ihnen im Seminar eine Doppelfunktion zukommt. Im bislang letzten Durchlauf wurde die Strukturlegetechnik erstmals erfolgreich in digitaler Form mithilfe einer Mapping-Software umgesetzt.

In der aktuellen zweiten Förderphase werden weitere Seminarbausteine teilweise in digitaler Form erprobt. So wurden Lehrvideos produziert, in denen Lehrende der jeweiligen Disziplin die unterschiedlichen theoretischen Sichtweisen auf guten inklusiven Unterricht erläutern. Sie wurden und werden im Zuge der pandemiebedingten Digitalisierung der Lehre auch in anderen Lehrveranstaltungen mit Gewinn genutzt. Zudem erstellen die Studierenden im Seminar ein Beobachtungsraster, welches darauf zielt, die im Theorieteil vermittelten Merkmale guten inklusiven Unterrichts zu operationalisieren und in ein Raster zur Beobachtung dieses Unterrichts zu überführen. Dabei sind die Studierenden gefordert, sich mit den theoretischen Ansätzen zu inklusivem Unterricht vertiefend auseinanderzusetzen. Die Rasteritems werden mithilfe eines Online-Tools zusammengetragen, das die synchrone Arbeit in einem Dokument ermöglicht. Das Raster wird anschließend in Videoanalysen angewendet.

Guter inklusiver Unterricht kann nicht allein aus bildungswissenschaftlichen Perspektiven betrachtet werden, sondern bedarf im Sinne der Kohärenz auch fachdidaktischer Blicke. Daher wird das Seminarkonzept derzeit auch unter Einbezug der Naturwissenschaftsdidaktik an der Universität zu Köln erprobt.

5. Heterogenitätssensible Motivationsförderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht

Die Implementierung heterogenitätssensiblen Unterrichts erfordert neben den angesprochenen Reflexionsdimensionen eine konkrete bildungswissenschaftliche und vor allem auch fachdidaktische Perspektive. Dies soll Lehrenden ermöglichen, zunächst eine möglichst zielgenaue und fachbezogene Diagnose leisten zu können und anschließend konkrete Vorgehensweisen zur Verfügung zu haben, um auf die potenziell festgestellten Förderdesiderate adäquat reagieren zu können. Innerhalb des Teilprojekts 5 widmen sich zwei Teilmaßnahmen in einer interdisziplinären Kooperation der Vermittlung geeigneter Handlungsoptionen an praktizierende Lehrpersonen (Nahrgang et al., im Erscheinen). In dieser Kooperation werden die Diagnose und Reflexion motivationaler Probleme und die heterogenitätssensible Förderung der Motivation aus psychologischer sowie naturwissenschaftsdidaktischer Sicht betrachtet.

Die gemeinsam entwickelte Fortbildungskonzeption basiert auf einer in der ersten Förderphase von BiProfessional entwickelten Lehrveranstaltung, in deren Rahmen die Themen Selbststeuerung und Motivation im (naturwissenschaftlichen) Fachunterricht der Sekundarstufe aufgegriffen werden (Großmann et al. 2019). Die Motivation von Schüler:innen nimmt im Laufe der schulischen Laufbahn unter anderem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ab (z. B. Scherrer und Preckel 2019). Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan und Deci 2017) können, um die Motivation im Unterricht zu fördern, insbesondere Maßnahmen herangezogen werden, die sich am Grundbedürfnis der Schüler:innen nach Autonomie orientieren.

Autonomieförderliche Verhaltensweisen der Lehrperson (Reeve 2015) konnten bereits als heterogenitätssensibler Ansatz zur Förderung der Motivation bestätigt werden (Großmann 2020). Ziel der Teilmaßnahme war in der ersten Förderphase die Entwicklung und Evaluation einer Intervention zur Vermittlung dieser Verhaltensweisen an Lehramtsstudierende der naturwissenschaftlichen Fächer, die sich gerade auf ihr Praxissemester vorbereiteten. In die Evaluation einbezogen wurden das Theorie- und das Praxiswissen der Studierenden, ihre Überzeugungen hinsichtlich einer Autonomieförderung sowie ihre Absicht, das

Erlernte im eigenen Unterricht einzusetzen (Großmann et al. 2019). Die Studierenden verfügten nach dem Praxissemester über Theorie- und Praxiswissen zu den angesprochenen Verhaltensweisen der Intervention, hielten sie für einfach einsetzbar sowie effektiv und hatten die Absicht, sie später im eigenen Unterricht einzusetzen (ebd.).

In der zweiten Förderphase wurde das Projekt um eine zielgenaue diagnostische Sichtweise sowie die Perspektive der Mathematikdidaktik erweitert und es wurde eine neue Zielgruppe – praktizierende MINT-Lehrkräfte – adressiert. Unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in der Lehrer:innenbildung und während der Corona-Pandemie wurde die Fortbildung als digitales Format konzipiert (Nahrgang et al., im Erscheinen). Durch den modularen und asynchronen Aufbau ist für die Lehrenden ein zeitlich und inhaltlich flexibler Zugang gewährleistet. Lehrkräfte sollen in dieser Fortbildung die vielfältigen Motivationsprobleme ihrer Schüler:innen kennen und verstehen lernen. Darüber hinaus sollen sie konkrete Motivationsprobleme strukturiert reflektieren und Problemursachen eingrenzen sowie durch spezifische heterogenitätssensible Herangehensweisen (z. B. Feedbacktechniken) positive Veränderungen der Motivation ihrer Schüler:innen bewirken können. Die Maßnahme wird zurzeit durchgeführt und evaluiert.

6. Ausblick

Die kurze Beschreibung der drei ausgewählten Teilmaßnahmen zeigt: Die Themen Inklusion und Umgang mit Heterogenität werden in der Lehrkräftebildung an der Universität Bielefeld als Querschnittsaufgabe in vielfältiger Weise fächer- und phasenübergreifend bearbeitet. Das breit gefächerte, hochwertige Angebot – das neben den beschriebenen noch weitere Teilmaßnahmen und Strukturen wie den Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik umfasst – soll sicherstellen, dass Studierende sich wiederholt und aus unterschiedlichen Fachperspektiven mit diesen schulisch und gesellschaftlich hochgradig relevanten Themen befassen. Diese und weitere Angebote werden im Zentrum für inklusionssensible Lehrer:innenbildung gebündelt und mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Implementierung sowohl Lehrenden als auch Studierenden der Universität Bielefeld zugänglich gemacht. Eine stärkere Kohärenz soll zukünftig durch ein Studienband „Diversität und Inklusion“ hergestellt werden: Dieses verbindet im Studienverlauf verschiedene Lehrveranstaltungen zu diesem Themenkomplex systematisch miteinander und ermöglicht Studierenden eine interessengeleitete und vertiefende Auseinandersetzung im Sinne einer Profilbildung.

Literatur

Bauer, Petra, und Melanie Fabel-Lamla (2020). „(Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Hrsg. Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke. Bad Heilbrunn. 91–97.

Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter (2006). „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9) 4. 469–520.

Faix, Ann-Christin, Birgit Lütje-Klose, Annette Textor und Elke Wild (2019). „Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Hospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung* (2) 3. 1–19.

Faix, Ann-Christin, Birgit Lütje-Klose, Annette Textor und Elke Wild (2020). „Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung* (3) 1. 523–537.

Green, Norm, und Kathy Green (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch.* Seelze.

Groeben, Norbert, und Brigitte Scheele (2020). „Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts“. *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder.* 2. Auflage. Hrsg. Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden. 185–202.

Grosche, Michael (2015). „Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung“. *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* Hrsg. Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel. Wiesbaden. 17–39.

Großmann, Nadine (2020). *Holding on to strings that ought to be loosened – Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der Autonomieförderung aus der Perspektive des Biologieunterrichts und der universitären Lehramtsausbildung im Fach Biologie* (Dissertation). Universität Bielefeld.

Großmann, Nadine, Stefan Fries und Matthias Wilde (2019). „Förderung der Autonomiewahrnehmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (FAU). Ein Lehrkonzept für angehende Lehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters für das Fach Biologie“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung* (2) 1. 53–75.

Gruber, Heinz, Heinz Mandl und Alexander Renkl (2000). „Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?“. *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze.* Hrsg. Heinz Mandl und Jochen Gerstenmaier. Göttingen. 139–156.

Hellmann, Katharina (2019). „Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung“. *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde.* Hrsg. Katharina Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow und Katja Zaki. Wiesbaden. 9–30.

Helsper, Werner (2002). „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“. *Biographie und Profession.* Hrsg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe. Bad Heilbrunn. 64–102.

Hopmann, Benedikt, und Birgit Lütje-Klose (2018). „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?!“. *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Hrsg. Anke Langner. Bad Heilbrunn. 209–216.

Hopmann, Benedikt, Oliver Böhm-Kasper und Birgit Lütje-Klose (2019). „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung* (2) 3. 400–421.

KMK und HRK (2015). „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Download: 26.09.2022).

Kielblock, Stephan, Johanna M. Gaiser und Ludwig Stecher (2017). „Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagsschule“. *Gemeinsam leben* (25) 3. 140–148.

Krauskopf, Karsten, und Michael Knigge (2016). „Multi-Professionelle und Eltern- Kooperation als Facette (inklusions)pädagogischer Kompetenz von Lehrkräften – Koordination und Kommunikation mit Lehrkräften, professionellen Fachkräften und Eltern“. *Potsdamer Zentrum Für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*. Potsdam.

Kunina-Habenicht, Olga, Hendrik Lohse-Bossenz, Mareike Kunter, Theresa Dicke, Doris Förster, Jill Gößling, Franziska Schulze-Stocker, Annett Schmeck, Jürgen Baumert, Detlev Leutner und Ewald Terhart (2012). „Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (15) 4. 649–682.

Kunter, Mareike, Olga Kunina-Habenicht, Jürgen Baumert, Theresa Dicke, Doris Holzberger, Detlev Lohse-Bossenz, Detlev Leutner, Franziska Schulze-Stocker und Ewald Terhart (2017). „Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Ergebnisse des Projekts BilWiss“. *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Hrsg. Cornelia Gräsel und Kati Trempler. Wiesbaden. 37–54.

Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose (2022). „Inklusion“. *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Hrsg. Marius Harring, Carsten Rohlfs, Michaela Gläser-Zikuda. Münster und New York. 635–646.

Lütje-Klose, Birgit, Susanne Miller und Holger Ziegler (2014). „Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung“. *Soziale Passagen* (6) 1. 69–84.

Moldenhauer, Anna, Kerstin Rabenstein, Katharina Kunze und Melanie Fabel-Lamla (2020). „Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre“. *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Hrsg. Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer und Kerstin Rabenstein. Bad Heilbrunn. 9–28.

Nahrgang, Ruth, Nadine Großmann, Maximilian Hettmann, Stefan Fries, Matthias Wilde, Rudolf vom Hofe und Axel Grund (im Erscheinen). „Vom Motivationsproblem zur Lösung. Ansätze zur Förderung der Motivation im MINT-Unterricht“. Zielpublikationsorgan: *Die Materialwerkstatt*.

Oevermann, Ulrich (2002). „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“. *Biographie und Profession*. Hrsg. Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe. Bad Heilbrunn. 19–63.

Piezunka, Anne, Tina Schaffus und Michael Grosche (2017). „Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden“. *Unterrichtswissenschaft* (45) 4. 207–222.

Reeve, Johnmarshall (2015). *Understanding motivation and emotion*. 6. Auflage. Wiley.

Ryan, Richard M., und Edward L. Deci (2017). *Self-determination theory – Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York und London.

Scherrer, Vsevolod, und Franzis Preckel (2019). „Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies“. *Review of Educational Research* (89) 2. 211–258.

Schuldt, Alessa, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer und Birgit Lütje-Klose (2022). „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen von Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Förderung von multiprofessioneller Kooperation in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung“. *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Hrsg. Anne Schröter, Michael Kortmann, Sarah Schulze, Karin Kempfer, Sven Anderson, Gülsen Sevdiren, Janieta Bartz, Christopher Kreutchen. Münster und New York. 177–190.

Straub, Jürgen, und Doris Weidemann (2015). *Handelnde Subjekte: Subjektive Theorien als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie*. Gießen.

Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Auflage. München und Basel.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim und Basel.

Wilde, Annett, und Mareike Kunter (2016). „Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern“. *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch*. Hrsg. Martin Rothland. Münster und New York. 299–315.

3.1.2 Warum die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule ein Thema für die Lehrkräfteausbildung ist bzw. werden sollte

Sabrina Rutter und Florian Weitkämper

Was soziale Ungleichheit als Thema in der Lehrer:innenbildung ausmacht

Vor dem Hintergrund anhaltender sozialer Ungleichheitsverhältnisse im deutschen Bildungssystem, die sich im Zuge der Pandemie noch verschärft haben, sind die Fragen, wie verschiedene Formen von Bildungsungleichheit entstehen und sich verfestigen – und folglich auch, wodurch diese abgebaut werden können –, dringender denn je zu beantworten (u. a. Rutter 2021; Bremm und Racherbäumer 2020; Weitkämper 2019; Betz 2015).

Insofern ist besonders brisant, dass Lehrkräfte sich in der Ausbildung mit dem Themenkomplex nur unzureichend beschäftigen. Zwar werden theoretische Ansätze und empirische Befunde zu sozialen Disparitäten aufgegriffen, aber vergleichsweise marginalisiert und (meist) ohne Anwendungsbezug behandelt (u. a. Cramer et al. 2013; Solga und Dombrowski 2009). Mit Blick auf die künftige pädagogische Tätigkeit muss jedoch ein größeres Problembewusstsein für die hohe soziale Selektivität des Schulwesens und eine entsprechende Sensibilität für Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen bei den Lehramtsstudierenden geschaffen werden. Damit einher geht die Notwendigkeit, dass angehende Lehrkräfte bereits früh in ihrer Ausbildung nicht nur ihr Fachwissen in der Praxis anwenden, reflektieren und weiterentwickeln (Hattula et al. 2021), sondern sich vor allem mit der eigenen Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit kritisch auseinandersetzen (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2014). Die bisher vorliegenden Ausführungen zur konkreten Umsetzung eines solchen Anspruchs bleiben jedoch vage und deuten darauf hin, dass es in der Regel an den Hochschulen kein klares Vorgehen dafür gibt, wie der professionelle Umgang mit Bildungsungleichheit systematisch gelehrt werden kann (Cramer et al. 2013).

Dieser Beitrag stellt in Kurzfassung ein kompaktes Lehr-Lern-Konzept für die Lehrer:innenbildung vor. Dieses will angehende Lehrkräfte bei der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und dem eigenen Tun in der alltäglichen Praxis mit Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft stärken, um herkunftsbedingter Bildungsungleichheit vorzubeugen bzw. diese zu vermindern. Zur Zielgruppe des Konzeptes gehören vorrangig Akteur:innen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulformen sowie weitere Interessierte und Fachkräfte in pädagogischen Handlungsfeldern.

Im Folgenden geht es zunächst um den Aufbau des Konzeptes (1), die dahinterliegende theoretische Perspektive (2) und das leitende Prinzip (3). Anschließend werden Möglichkeiten und Grenzen des Konzeptes (4) aufgezeigt, und es wird eine beispielhafte didaktische Aufbereitung (5) umrissen.

Die Langfassung des Konzepts ist unter dem unten genannten QR-Code zu finden. Das Lehr-Lern-Konzept ist der Hauptbestandteil der Expertise „Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule: Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung“, die im Kontext des Projektes „ACT-2GETHER“ der Bertelsmann Stiftung und des Partnernetzwerks entstand.

Expertise:
„Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule“

1. Aufbau des Lehr-Lern-Konzeptes

Das Konzept umfasst sieben Module, wobei die Module 2 bis 5 aus verschiedenen Bausteinen bestehen.

1. Modul: Einführung in das Themenfeld: Sozioanalyse und Habitussensibilität
2. Modul: Logik und gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems
3. Modul: Soziale Milieus und Habitus in der Schule
4. Modul: Milieuspezifische Handlungsbefähigung und Überlegungen zur Habitustransformation der Schüler:innen und Lehrkräfte
5. Modul: Akuthilfe im Konflikt(fall)
6. Modul: Präventive und nachhaltige Strukturen und Prozesse – oder: In welcher Schule möchten wir lernen und arbeiten?
7. Modul: Fazit und Diskussion: Sozioanalyse und Habitussensibilität – Zwischen Verstetigung und Anschlussperspektive

Zu Beginn wird ein Einblick in den Gestaltungsspielraum von Lehrkräften hinsichtlich der Verringerung sozialer Ungleichheit gegeben. Zugleich werden die Einschränkungen diskutiert, die sich aus dem Handeln von Lehrkräften in einer sozial ungleichen Gesellschaft ergeben (Module 1 bis 3). Im weiteren Verlauf werden explizit Stärken und Ressourcen von sozial benachteiligten Schüler:innen betrachtet (Modul 4), um dann ein mögliches Vorgehen in akuten Konfliktfällen auszuleuchten (Modul 5). Anschließend werden die im Konzept angestellten Überlegungen in der Schulentwicklung verortet (Modul 6). Im abschließenden Fazit werden weiterführende Fragen aufgeworfen und die entwickelten Handlungsoptionen fortgeführt (Module 6 und 7).

Um diese Prozesse stimmig zu begleiten, enthält jedes Modul bzw. jeder Baustein folgende wiederkehrende und charakteristische Elemente:

- **Aktivierung:** Einstimmung auf den jeweiligen Inhalt
- **Input:** Theoretischer Überblick über den jeweiligen Inhalt
- **Vertiefung:** Konkretisierung der jeweiligen Inhalte und/oder Transfer in die eigene Praxis

Bei den Modulen bzw. Bausteinen geht es nicht um eine vollständige Darstellung der komplexen Themenfelder. Vielmehr werden zentrale wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung, Verfestigung und zum Abbau von Bildungsungleichheit skizziert. Dieses fachliche Wissen dient dazu, (institutionelle) Diskriminierung bestimmter Schüler:innengruppen zu erkennen und zu verstehen sowie (v. a. eigene) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der pädagogischen Arbeit daraufhin zu reflektieren. Bei der Auswahl der Inhalte war insbesondere die Praxisrelevanz für die Gestaltung von positiven und tragfähigen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen ausschlaggebend. Darüber hinaus beinhaltet das Lehr-Lern-Konzept didaktische Anregungen, wie etwa Fallbeispiele oder erfahrungsbasierte Übungen, die zum forschenden Lernen beitragen.

Es empfiehlt sich, die Module in der vorgegebenen Abfolge durchzuführen, da sie inhaltlich aufeinander aufbauen. Erfahrungsgemäß sollten Lehrveranstaltungen zum Thema Bildungsungleichheit ferner über den gesamten Verlauf des Studiums mit Reflexionsaufgaben zu Praxisphasen angelegt werden – nur so lässt sich eine reflexive Haltung nachhaltig entwickeln. Falls das nicht möglich ist, sollte zumindest ein einsemestriges praxisorientiertes Seminar realisiert werden.

2. Zugrunde liegende theoretische Perspektive des Lehr-Lern-Konzeptes

Eine theoretische Perspektive, die den (angehenden) Lehrkräften ermöglicht, herkunftsbedingte Bildungsungleichheit professionell zu bearbeiten und die dabei die Rolle von Schule im Hinblick auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in den Fokus rückt, ist in den kultursoziologischen Analysen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu zu finden. Er liefert nicht nur eine plausible Erklärung zur Dauerhaftigkeit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, sondern zeigt Lehrkräften auch auf Ebene der eigenen Einstellung und Interaktion mit den Schüler:innen unmittelbare Handlungsoptionen auf. Unter dem Dach einer „reflexiven Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser et al. 2009) bzw. einer „rationalen Pädagogik“ (Bourdieu 2001) wird in der Forschung darüber diskutiert, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um sozialer Ungleichheit im schulischen Alltag entgegenzuwirken. Insbesondere die Schlüsselbegriffe „Habitussensibilität“[18] und „Sozioanalyse“ können die empirischen Befunde und theoretischen Ansätze für die Professionalisierung der Lehrer:innen praktisch nutzbar machen (u. a. Rutter 2021; Sander 2014; Schmitt 2010; Bittlingmayer und Bauer 2005).

3. Leitendes Prinzip des Lehr-Lern-Konzeptes

Das Konzept versteht sich als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte – eine theorieorientierte und zugleich praktisch hilfreiche Anregung, die Pierre Bourdieus Verständnis von Reflexivität in den Kontext der Lehrer:innenbildung stellt.

Das leitende Prinzip des Konzeptes besteht in der gemeinsamen Arbeit an der eigenen „Brille“[19]. Das heißt, alle im Lehr-Lern-Konzept genannten inhaltlichen und methodischen Zugänge zielen darauf ab, sich über die eigene Perspektive auf die Welt – insbesondere auf Bildungsungleichheit – stärker bewusst zu werden und auf eine sozial sensiblere pädagogische Praxis auszurichten. Hierbei beschäftigen sich die angehenden Lehrkräfte u. a. mit den Fragen, was durch die eigene Brille gesehen wird und was nicht, welche (unbeabsichtigten) Effekte dies zur Folge haben kann und inwiefern dieser Blick durch die eigene Brille auch funktional bzw. gewinnbringend ist. Insgesamt soll die eigene Sicht auf soziale Ungleichheit erweitert werden.

In dem Konzept wird ein Dreischritt vorgenommen, der auf die Metapher der Brille zurückgreift und in Anlehnung an Pierre Bourdieu entwickelt wurde:

18 Teilweise werden auch die Bezeichnungen „Habitus-Struktur-Sensibilität“ (El-Mafaalani 2014) und „Habitus-Struktur-Reflexivität“ (Schmitt 2014) verwendet. Damit verbundene unterschiedliche Akzentuierungen spielen in der erstellten Expertise eine untergeordnete Rolle.

19 Die Metapher enthält viel Potenzial und gleichsam eine Schwierigkeit: Einerseits macht sie unser Verständnis von Theorien als Orientierungspunkte zur Welterkenntnis und -verständigung greifbarer (vgl. hierzu auch Hamburger 2008 oder – stärker erkenntnistheoretisch gerahmt – Ricken 2020); andererseits reproduziert sie eine durchaus problematische Differenz (Sehen = Erkennen), die als ableistisch bezeichnet werden kann.

(1) Als Erstes wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, durch welche Brille wir auf die Welt blicken, und damit Implizites explizit gemacht (vgl. Module 1 bis 3).
(2) Als Nächstes wird ein Set von konzeptionellen Ideen geliefert, um andere Sichtweisen zu bearbeiten, die auch längerfristig eingeübt werden müssen (vgl. Module 4 und 5).
(3) Als Letztes wird erörtert, wie Bildungsungleichheit durch aufmerksame Schulung und Weiterentwicklung im Kollegium begegnet und damit in die eigene Praxis überführt werden kann (vgl. Module 6 und 7).

4. Möglichkeiten und Grenzen des Lehr-Lern-Konzeptes

Das Konzept schlägt vor, im Sinne einer erkenntnisleitenden Heuristik – oder auch: einer Suchstrategie – den Blick auf soziale Ungleichheit und strukturelle Barrieren im Bildungssystem zu kultivieren und die Handlungsoptionen der Lehrkräfte – im eingeschränkten Gestaltungsspielraum hinsichtlich der Verringerung sozialer Ungleichheit – auszuschöpfen. In diesem Zusammenhang wird ausführlich auf die gesellschaftlichen Erwartungen und die damit einhergehenden konstitutiven Widersprüche eingegangen, die das Handeln der Lehrer:innen beinhaltet. Das vorliegende Konzept ist somit kein klassisches „Rezept", das nach erfolgreicher Durchführung die angehenden Lehrkräfte für die spätere pädagogische Arbeit ausstattet. Stattdessen zeigt es eine andere Blickrichtung auf, indem vor allem die Mechanismen der schulischen (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in den Mittelpunkt gestellt werden.

Ein solches Lehr-Lern-Konzept ist immer nur als ein erster Schritt in Richtung eines professionellen Umgangs mit sozialer Benachteiligung im Bildungssystem zu verstehen. Die Ideen, die darin benannt werden, müssen auch in den Schulalltag umgesetzt sowie fortlaufend weiterentwickelt und an die einzelschulspezifische Situation angepasst werden. Zudem sollte sich ein solches Konzept nicht nur an zukünftige Lehrkräfte richten, sondern auch weitere pädagogische Fachkräfte im schulischen Kontext berücksichtigen. Angesichts unterschiedlicher Aufgaben, Rechte und Pflichten der einzelnen Professionen kann das vorliegende Konzept nicht eins zu eins übertragen werden. Ferner muss es für die Fort- und Weiterbildung von bereits im Beruf stehenden Lehrkräften angeglichen werden, wenngleich einzelne Module und Bausteine auch unmittelbar einsetzbar sind.

Letztlich können Lösungen für ein gesamtgesellschaftliches Problem nicht von einzelnen Lehrkräften gefunden werden. Zur Weiterentwicklung bedarf es eines institutionalisierten reflexiven Raums, in dem gemeinsam im Kollegium eine stärken- und ressourcenorientierte Schulkultur etabliert sowie kollektiv an nicht passenden schulischen Unterstützungsstrukturen für Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen gearbeitet wird.

5. Beispielhafte didaktische Aufbereitung des Lehr-Lern-Konzeptes

Nachfolgend wird exemplarisch eine erfahrungsbasierte Übung – hier handelt es sich um eine Aktivierung – innerhalb des Lehr-Lern-Konzeptes beschrieben.

Der Film „Systemsprenger" von Nora Fingscheidt aus dem Jahr 2019 gibt einen Einblick in den Leidensweg des neunjährigen Mädchens Benni durch wechselnde pädagogische Einrichtungen, Pflegefamilien und Verwahrungsstätten. Dabei werden Prozesse von Bildungsexklusion zugespitzt: Im Phänomen der „Systemsprenger" kommt eine systemische Nicht-Passung zwischen den jeweiligen Kindern bzw. Jugendlichen, in diesem Fall Benni, und den Pädagog:innen zum Ausdruck. Dieses Phänomen hängt nicht zwangsläufig mit der sozialen Herkunft zusammen, tut dies aber oft.

Am Beispiel von Benni können die angehenden Lehrkräfte über nicht gelingende Beziehungsarbeit nachdenken. Reflexionsimpulse können dabei folgende sein:

- Welche Schwierigkeiten sehen Sie im Handeln der Pädagog:innen? Wo werden Grenzen überschritten?
- Wie würden Sie die Pädagog:innen beraten?

In dem Film geht es um die Profession der Sozialen Arbeit. Dennoch handelt es sich zentral um nicht tragfähige Beziehungen – demnach eignet sich die Reflexion des Films zugleich auch für herausfordernde schulische Beziehungskonstellationen. Schwabe (2021) legt bei seiner wissenschaftlichen Analyse des Films dar, dass die Sozialarbeiterin und alle weiteren pädagogischen Fachkräfte im Film aktionistisch handeln und damit gegenüber Benni nur wenig Verständnis aufbringen. Aus Schwabes Sicht stellt eine mögliche Zukunftsaussicht, die selbstverständlich Zeit und Vertrauen benötigt, das betreute Wohnen mit der Mutter dar. Diese Wohnform sollte von mindestens drei Betreuenden, die in engem Austausch stehen und gemeinsam Verantwortung für die eigenen Bedürfnisse und die des Kindes übernehmen, im Sinne einer professionellen Beziehungsgestaltung begleitet werden. Auf eine solche professionelle Beziehungsgestaltung wird im weiteren Fortgang des Lehr-Lern-Konzeptes Bezug genommen.

Literatur

Betz, Tanja (2015). „Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (35) 4. 339–343.

Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung.* Hamburg.

Bittlingmayer, Uwe H., und Ullrich Bauer (2005). *Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Schule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen.* Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“.

Bremm, Nina, und Kathrin Racherbäumer (2020). „Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie“. *„Langsam vermisse ich die Schule …“. Die Deutsche Schule. Beiheft 16.* Hrsg. Detlev Fickermann und Benjamin Edelstein. Münster und New York. 202–215.

Cramer, Colin, Thorsten Bohl und Manuela du Bois-Reymond (2013). „Zum Stellenwert der Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf den Umgang mit Bildungsbenachteiligungen – Ergebnisse aus Dokumentenanalysen und Experteninterviews in drei Bundesländern“. *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde.* Hrsg. Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann und Andrea Reinhartz. Bad Heilbrunn. 206–223.

El-Mafaalani, Aladin (2014). „Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen?“ *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Hrsg. Tobias Sander. Wiesbaden. 229–246.

Friebertshäuser, Barbara, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* Wiesbaden.

Hamburger, Franz (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik.* 2. Auflage. Stuttgart. 98–103.

Hattula, Cansu, Julia Hilgers-Sekowsky und Gabriele Schuster (Hrsg.) (2021). Praxisorientierte Hochschullehre. *Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft.* Wiesbaden. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-32393-6 (Download: 5.10.2022).

Lange-Vester, Andrea, und Christel Teiwes-Kügler (2014). „Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen“. *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Hrsg. Tobias Sander. Wiesbaden. 177–207.

Ricken, Norbert (2020). „Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik* (66) 6. 839–852.

Rutter, Sabrina (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit.* Wiesbaden.

Rutter, Sabrina, und Florian Weitkämper (2022). *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule: Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh. *https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/die-re-produktion-sozialer-ungleichheit-in-der-schule.* (10.11.2022).

Sander, Tobias (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Wiesbaden.

Schmitt, Lars (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium.* Wiesbaden.

Schmitt, Lars (2014). „Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen“. *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln.* Hrsg. Tobias Sander. Wiesbaden. 67–84.

Schwabe, Mathias (2021). *Praxisbuch Fallverstehen und Settingkonstruktion.* Weinheim.

Solga, Heike, und Rosine Dombrowski (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf.* Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Weitkämper, Florian (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen.* Wiesbaden.

3.2 Einblicke in die non-formale Praxis der Aus- und Fortbildung

3.2.1 Bildungsgerechtigkeit fördern – Impulse aus der Programmarbeit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft

Saskia Wittmer-Gerber

Als Bildungsstiftung setzt sich die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) seit mehr als 25 Jahren für eine Gesellschaft ein, in der junge Menschen unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft ihr Potenzial entfalten können. Gemeinsam mit einem großen Partnernetzwerk fördern wir Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene entlang der Bildungskette. Neben der individuellen Talentförderung liegt unser Fokus auf der Begleitung von Bildungsübergängen und der Stärkung von Bildungsgerechtigkeit. Um unseren Wirkungskreis über unsere eigenen Förderprogramme hinaus zu erhöhen, geben wir unsere Konzepte und Methoden in Fortbildungen an Lehrpersonen weiter.

Im Folgenden legen wir zwei Impulse aus unserer vielfältigen Programmarbeit dar: Im ersten Impuls stellen wir Bausteine zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit am Übergang in die Sekundarstufe I vor. Im zweiten Impuls geben wir Einblicke in einen gerade in der Entwicklung befindlichen Fortbildungsansatz zur Stärkung der Habitussensibilität von Lehrpersonen.

1. Impuls: Vivo – Zukunftschancen für Kinder am Übergang in die Sekundarstufe I

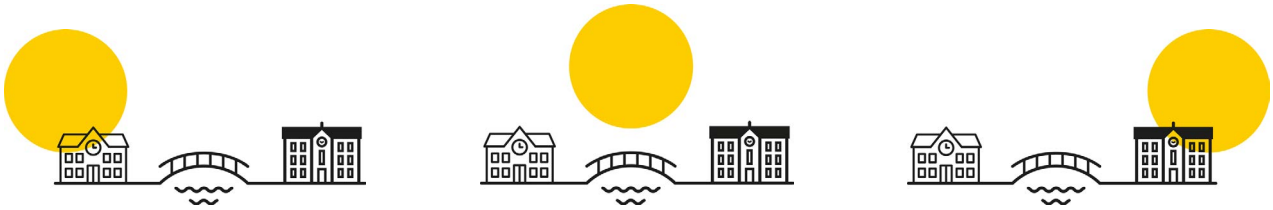
Mit unserem Vivo-Programm nehmen wir den Übergang von der Grundschule an die weiterführende Schule in den Blick. Die erfolgreiche Bewältigung dieses Übergangs verlangt von den übertretenden Kindern eine enorme Anpassungsleistung, denn Beziehungen, Lernformen, Verhaltensregeln und Erwartungen in der Schule ändern sich drastisch. Da sich oftmals schon hier erfolgreiche oder misslingende Schulkarrieren entscheiden, wird diese Gelenkstelle häufig als kritisches Lebensereignis bezeichnet. Gelingt Kindern der Übergang in die neue, den eigenen Potenzialen entsprechende Schulform, begegnen sie späteren Übergängen, beispielsweise in eine Ausbildung oder ein Studium, gelassener und bewältigen diese besser.

Ob Kinder diesen Schritt meistern, hängt neben individuellen Kompetenzen in besonderem Maße von der familiären Situation ab. Kinder aus schulbildungsnahen Haushalten erhalten tendenziell deutlich mehr Unterstützung als Kinder, deren Familien Risikolagen ausgesetzt sind. Solche Risikolagen sind formal geringe Qualifikationen der Eltern (bildungsbezogene Risikolage), Erwerbslosigkeit der Eltern (soziale Risikolage) sowie ein Familieneinkommen unterhalb der Armutsgrenze (finanzielle Risikolage). Jedes fünfte Kind in Deutschland ist von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen – für Kinder mit Migrationshintergrund ist das Risiko doppelt so hoch wie für Kinder ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Kinder, die mit einer oder mehreren dieser Risikolagen aufwachsen, sind bei anstehenden Transitionsprozessen in besonderem Maße auf institutionell verankerte Unterstützung angewiesen. Für Schulen bedeutet das, dass die wirksame Begleitung des Übergangs als ein wichtiger Baustein im Abbau von Bildungsbenachteiligung anerkannt und entsprechende Förderkonzepte im Netzwerk abgebender und aufnehmender Schulen umgesetzt werden müssen.

Genau hier setzt Vivo an. Seit 2014 erstellen und erproben wir Bausteine zur Begleitung eines gelingenden Übergangs in die Sekundarstufe I. Die vierjährige Pilotphase wurde bis 2018 vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Abbildung 1: Der Vivo-Baukasten



Materialien für die Grundschule

- 34 Unterrichtsbausteine
- 6 digitale Boardstories
- Eltern-Kind-Café zur Schulwahl
- Ablaufplan für Vivo-Projekttag

Gestaltung des Übergangs

- Workshop „Übergang" für Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen
- Praxistipps für eine bildungsgerechte Unterrichts- und Schulgestaltung

Materialien für die weiterführende Schule

- 19 Unterrichtsbausteine
- 4 digitale Boardstories
- Ablaufplan und Materialien für die Fortbildung von Patinnen und Paten

Die Materialien basieren auf den langjährigen Erfahrungen des Vivo-Programms und wurden gemeinsam mit Schulen und Lehrkräften entwickelt. Kostenloser Download der Materialien: www.sdw.org/vivomaterialien

Quelle: Stiftung der Deutschen Wirtschaft

unter Leitung von Prof. Jutta Allmendinger evaluiert. Die hieraus resultierenden Konzepte und Erfahrungen wurden vom Vivo-Team gemeinsam mit Lehrkräften ausgewählter Grundschulen und weiterführender Schulen in Schleswig-Holstein, Hamburg und Nordrhein-Westfalen so weiterentwickelt, dass Schulen diese selbstständig umsetzen können. Ziel war, die Unterstützungsangebote, die Schulen notwendigerweise erbringen müssen, mit vorgefertigten und erprobten Konzepten zu erleichtern und den Lehrkräften langwierige Konzeptionsprozesse abzunehmen.

Das umfangreiche Material steht nun allen interessierten Schulen als Vivo-Baukasten kostenfrei zur Verfügung. Dank kleinschrittiger Beschreibungen und detaillierter Ablaufpläne können Lehrpersonen die Materialien ohne aufwändige Vorbereitung selbstständig und passgenau einsetzen.

2. Impuls: Fortbildungsansätze zur Förderung der Habitussensibilität im Umgang mit Kindern aus sozial benachteiligten Milieus

Mit Unterstützung der Bertelsmann Stiftung haben wir uns im Frühjahr 2022 in einem kleinen Kooperationsprojekt vorgenommen, das Thema Habitussensibilität als weiteren wichtigen Aspekt zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit an Schulen in den Blick zu nehmen und hierfür passende Fortbildungsmethoden zu entwickeln.

Zur Umsetzung wurden zwei aufeinander aufbauende Workshops konzipiert: ein erster für Lehrpersonen und ihre Schüler:innen gemeinsam und ein zweiter nur für Lehrkräfte. Eine erste Erprobung beider Workshops fand im Rahmen des 2GETHERLAND-Camps der Bertelsmann Stiftung Anfang Mai 2022 statt. Teilnehmende waren Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien im Alter von 9 bis 18 Jahren und die sie begleitenden Lehrpersonen. Eine weitere Erprobung mit Lehrkollegien war bisher zeitlich nicht möglich. In der Hoffnung, trotzdem hilfreiche Impulse für die weitere Entwicklung wirksamer Fortbildungskonzepte zu geben, teilen wir hier erste Konzeptideen und Erfahrungen.

Workshop I: „Durch die Lebenswelten bummeln"

Zum ersten Workshop haben wir Lehrpersonen gemeinsam mit ihren Schüler:innen eingeladen, damit sie sich mit den jeweils anderen Lebenswelten beschäftigen und die eigenen Vorstellungen davon sichtbar machen (Was glaube ich, wie du lebst, was dir in deinem Alltag wichtig ist, was du magst und was du nicht magst ...?).

Unsere Ziele waren,

- den Lehrpersonen einen Anlass zu bieten, sich bewusst mit der Lebenswelt ihrer Schüler:innen zu beschäftigen,
- hierbei eine persönliche Begegnung auf Augenhöhe, jenseits der festgelegten Rollen, zu schaffen,

- den Schüler:innen einen wertschätzenden Blick ihrer Lehrpersonen auf den eigenen Lebenskontext zu ermöglichen und
- im Austausch darüber, wie die Welt der anderen gesehen wird, eine Gelegenheit zu schaffen, in der eigenen Gedankenwelt Neues zu entdecken.

Zur Vorbereitung des 90-minütigen Workshops wurden Tischinseln mit unterschiedlichsten Bastelmaterialien wie Papier, Zeitschriften, Scheren, (Klebe-)Stiften, Knete, PlayMais, Lego-Bausteinen u. ä. ausgestattet. Nach dem Ankommen und Warm-up bildeten die Lehrkräfte mit ihren Schüler:innen einen kleinen Gesprächskreis und befragten sich gegenseitig zu ihren Lebenswelten. Hierfür waren fünf Minuten und Beispielfragen vorgegeben.

Anschließend startete die Gestaltungsphase. Jede Person suchte sich passendes Material und begann, seine bzw. ihre Vorstellungen von der Lebenswelt der jeweils anderen als Kunstwerk zu gestalten. Um eine meditative Stimmung zu unterstützen, lief im Hintergrund ruhige Musik. Diese Phase war eigentlich als Stillarbeit geplant. Die Gruppen gingen damit aber unterschiedlich um: Einige arbeiteten still für sich an ihren Kunstwerken, andere setzten sich gemeinsam um einen Tisch, stellten während des Gestaltens immer wieder Rückfragen und führten nette Gespräche. Nach etwa 30 Minuten war diese Phase beendet und alle Beteiligten setzten sich gemeinsam in eine Runde und stellten einander die Kunstwerke vor. Zum Abschluss regten wir an, die Gruppe solle sich darüber austauschen, worin die jeweiligen Lebenswelten übereinstimmen und worin sie sich unterscheiden. Abschließend gab es Zeit für eine Vernissage aller Kunstwerke und ein kurzes Cool-down, um den kleinen Workshop gut zu beenden.

Aus zeitlichen Gründen konnten wir die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nicht um ein Feedback bitten. Die Reaktionen in der Abschlussrunde lassen aber darauf schließen, dass das kreative und freie Gestalten allen viel Freude gemacht hat und dass sie sowohl die persönliche Begegnung mit der Lehrperson als auch deren wertschätzenden Blick auf ihre Lebenswelt sichtlich genossen haben.

Die Lehrpersonen haben durchweg betont, wie hilfreich es war, sich bewusst mit der Lebenswelt ihrer Schüler:innen zu beschäftigen – wie folgende Zitate zeigen:

- „Der Austausch mit den Schüler:innen zu den gegenseitigen Vorstellungen war sehr erhellend. Sie sehen mich anders, als ich dachte, und denken vor allem, ich bin reich."
- „Es war eine wichtige Erfahrung, mich mit der Lebenswelt der Schüler:innen zu beschäftigen. Das hatte ich vorher noch nie so bewusst gemacht."

Die Umsetzung des hier beschriebenen Formats ist – abgesehen davon, dass die Bastelmaterialien besorgt werden müssen – relativ unaufwändig. Im schulischen Kontext wäre es sinnvoll, hier eine Reflexion im Kreise der Lehrkräfte anzuschließen, denn auf diesem Wege lassen sich viele wertvolle Erkenntnisse und Einsichten sammeln und als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung von habitussensiblen Lehr- und Lernformaten im Kollegium nutzen. Als Erweiterung unseres Konzeptes könnten wir uns auch vorstellen, dass dieser Workshop in zwei Gruppen eines Kollegiums durchgeführt wird: Ein Teil des Kollegiums arbeitet wie beschrieben gemeinsam mit ausgewählten Schüler:innen; parallel entwerfen Lehrkräfte ohne die Anwesenheit von Schüler:innen ihr Bild von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Anschließend kommen beide Gruppen zusammen, betrachten die jeweils erstell-

ten Kunstwerke, tauschen sich – bestenfalls begleitet von einem bzw. einer erfahrenen Moderator:in – über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Arbeitsergebnisse aus und reflektieren zusammen ihre Erkenntnisse. An dieser Stelle ließen sich zudem theoretische Einführungen (z. B. zu den Schlüsselbegriffen „Sozioanalyse“ und „Habitussensibilität“) gut einbinden.

Workshop II: „Durch den Denkraum Natur spazieren“

Der zweite Workshop – nur für die Lehrpersonen – schloss sich am Nachmittag an. Diesen Workshop verlegten wir in den Wald, denn wir glauben, dass der Aufenthalt in der Natur das Nachdenken und Sprechen über eigene Erfahrungen, über die Herausforderungen der Umsetzung und Veränderungsideen erheblich erleichtert und sich der Austausch über persönliche Themen angenehmer und eindrücklicher gestalten lässt. Besonders für die Auseinandersetzung mit Fragen rund um die Habitussensibilität schien uns das ein guter Weg, da es um recht persönliche Themen ging: Wie bin ich eigentlich als Lehrperson? Wer oder was hat mich auf meinem Weg geprägt? Wie anders ticken meine Schüler:innen? Wie sieht ihre Lebenswelt aus, wie meine eigene? Und insbesondere: Was macht all das mit uns zusammen? Wie prägt es unser Miteinander?

Ziel des Workshops war, dass die Lehrpersonen
- innere Bilder und Glaubenssätze entdecken und eine selbstkritische Auseinandersetzung anregen,
- die eigene Beziehung zu den Schüler:innen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und
- bestenfalls neue Sichtweisen generieren.

Zur Vorbereitung des etwa dreistündigen Workshops erkundeten wir ausgiebig die Umgebung, um passende Orte für einzelne Aufgaben zu finden und Wegezeiten sowie körperliche Herausforderungen und Sicherheitsrisiken abzuschätzen. Diese Vorbereitung war intensiv, aber wichtig, um den Workshop gut im Flow zu halten. Außerdem erstellten wir im Vorfeld Karten mit verschiedenen Aufgaben, Informationen und Reflexionen, die den Lehrpersonen an den jeweiligen Stationen ausgehändigt wurden.

Diese Inhalte wurden im Workshop bearbeitet:
- Persönlicher Rückblick auf den Workshop „Durch die Lebenswelten bummeln“
- Reflexion „Mein berufliches Ich“
- Achtsamkeitsübungen „Den Blick weiten“
- Input zur Methode Reframing und Anwendung „In jedem Verhalten liegt eine Stärke“
- Input zu Habitus/Habitussensibilität und Anwendung „Mein Umgang mit dem Fremden“
- Transfer „So möchte ich als Lehrperson sein“

Zur Ausgestaltung nutzten wir verschiedene Methoden:
- Dialogspaziergänge (zwei Personen unterhalten sich auf einer festgelegten Wegstrecke über eine vorgegebene Fragestellung)
- Meditation (jede:r Teilnehmende geht eine bestimmt Strecke allein und erhält eine Fragestellung als Denkimpuls)
- Inputs (kurze Vorträge, Einbeziehung von Natur-Metaphern)
- Teamzeiten (Arbeitsgruppen zu vorgegebenen Aufgaben)

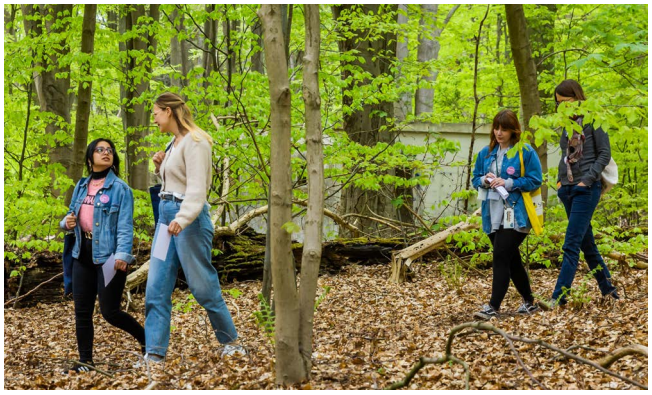
Wichtig für die Umsetzung ist, dass Wegezeiten gut geplant sind und die Aufgaben zum jeweiligen Gelände passen. All das benötigt eine intensive Vorbereitung – die aber

lohnt. Alle Lehrpersonen waren über den gesamten Workshop hinweg aktiv, konzentriert und arbeiteten in großer Offenheit an persönlichen Themen.

Einige Eindrücke der Teilnehmenden:

- „Nach einigen Jahren im Job wird man berufsblind – solch ein Workshop wirkt dagegen, und das Verständnis für familiäre Bezüge wächst."
- „Das Draußen-unterwegs-Sein, die Bewegung an der frischen Luft öffnen den Kopf. Der Austausch ist leichter und offener."
- „Viele Lehrkräfte sind sehr mit ihrer beruflichen Rolle verbunden und es ist nicht immer einfach, diese Rolle im Rahmen einer Fortbildung abzulegen. Das Nebeneinanderlaufen macht es leichter, über sich persönlich zu sprechen."

In den Konzepten liegen aus unserer Sicht vielversprechende Ansätze, die es nun schrittweise weiterzuentwickeln, in verschiedenen Kontexten zu erproben und zu evaluieren gilt.



Ansprechpartnerin
Saskia Wittmer-Gerber
Bereichsleitung TransferLab,
Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) gGmbH
Telefon +49 30 278906-73
E-Mail s.wittmer-gerber@sdw.org

Weiterführende Informationen
sdw.org/vivo

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld.

3.2.2 intus³ Beziehungslernen – ein Trainingsprogramm für Pädagog:innen

Angelika Reinhardt und Helga Breuninger

Das Ziel

Einige empirische Studien (Betz Kap. 1.1 idB.) zeigen, wie hilflos sich Lehrkräfte fühlen, wenn ihre Wahrnehmung auf die Defizite von Schüler:innen und Eltern fokussiert ist. Und sie belegen die verheerenden Wirkungen der Defizitorientierung auf sozial benachteiligte Schüler:innen.

Menschen brauchen ihren Platz in einer sozialen Gemeinschaft, um sich zugehörig und sicher zu fühlen. Wer als Kind oder als Erwachsene:r in die Schule kommt, möchte in die soziale Gemeinschaft aufgenommen und akzeptiert werden, so wie sie:er ist, und dazugehören. Denn: Wer sich zugehörig fühlt, ist entspannt und aufnahmebereit für Neues. Wer sich gesehen fühlt und Zutrauen erfährt, entfaltet seine Potenziale (Betz und Breuninger 1988). Schüler:innen, die sich gesehen und angenommen fühlen sowie Zutrauen und Wertschätzung erfahren, wollen kooperieren. Dann machen Unterricht, Gruppenarbeit und darüber hinaus gehende schulische Angebote nicht nur den Schüler:innen, sondern auch den Lehrkräften Spaß. Das entstehende Resonanzfeld stärkt alle und Schule wird zum Lebens- und Lernraum.

Das intus³ Trainingsprogramm leitet den Kompetenzerwerb an, im „Potenzialblick", also ressourcenorientiert mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Im videobasierten Online-Training wird die sogenannte Grundhaltung trainiert, die auf den Schulalltag vorbereitet und die Lehrkräfte befähigt, Kinder zu aktivieren und zu beteiligen, statt sie zu disziplinieren und zu belehren (Friedrichsdorf und Breuninger 2018: 30). Das ist viel wirkungsvoller und stärkt im Rahmen des professionellen Engagements die Beziehungen zu den Schüler:innen.

Lehrkräfte können durch das Training üben, im Konflikt empathisch mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen verbunden zu bleiben, lösungsorientiert zu agieren und eine lernförderliche, angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Dann gelingt es ihnen, in schwierigen Situationen Potenziale und Möglichkeiten zu erkennen, zu benennen und zu nutzen.

intus³ Beziehungslernen zeigt, wie der Potenzialblick und gleichwürdige Beziehungen im Schulalltag gelebt werden können. Es eignet sich für alle im schulischen Kontext wirkende Personen, für Lehrende, Studierende, Referendar:innen und weitere pädagogische Mitgestalter:innen.

Das Konzept

Das Beziehungsverständnis gelingender pädagogischer Beziehungen bei intus³ basiert auf dem Aspekt der Gleichwürdigkeit: Wenn Kinder und Jugendliche sich von den Erwachsenen gesehen, ernst genommen und wertgeschätzt fühlen, dann kooperieren sie. Und sie lassen sich von den Erwachsenen aktivieren und beteiligen. Aber nicht nur Kinder und Jugendliche leisten mehr, wenn sie sich einer sozialen Gruppe zugehörig fühlen und mit den Erwachsenen kooperieren – auch den Erwachsenen geht es besser. Sie sind handlungssicherer und damit gestärkt in ihrer eigenen Resilienz, also gesünder und belastbarer.

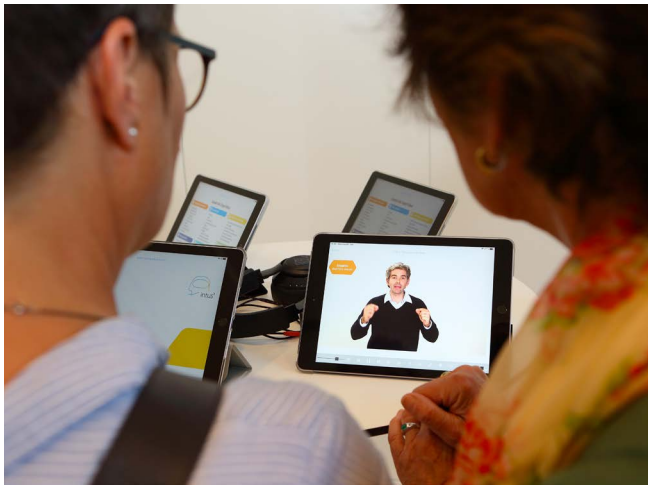
Das Prinzip der Gleichwürdigkeit verändert das Verständnis von Pädagogik und Führung:

- Pädagogik wird zur Beziehungswissenschaft
- Führungs- und Lehrkräfte werden zu Potenzialentfalter:innen
- Mitarbeiter:innen werden zu Mitgestalter:innen

Das Machtgefälle wird abgelöst durch gleichwürdige Beziehungen. Dieses Bewusstsein von gelingenden Beziehungen im Rahmen des professionellen Engagements verändert Schule grundlegend (Weiss und Breuninger 2021). Erwachsene brauchen hierzu die Bereitschaft, ihre Haltung, ihre Einstellungen und ihre Vorstellung von pädagogischen Beziehungen zu hinterfragen und sich auf gleichwürdige Beziehungen mit Kindern und Jugendlichen einzulassen.

Um die eigene Haltung zu reflektieren und beziehungskompetent zu entwickeln, wird bei intus³ mit sogenannten „Staged Videos" gearbeitet. 20 Videos geben Impulse für dialogische Interventionen und zeigen, wie es gelingt, Kinder und Jugendliche zu aktivieren und zu beteiligen. 20 weitere Videos zeigen archetypische Szenen aus dem Schulalltag mit dem klassischen Machtgefälle, das wir alle kennen und selbst erlebt haben. Sie zeigen Lehrkräfte, die aktiv das austeilen, was sie als Kinder und Jugendliche selbst passiv eingesteckt haben, die genervt reagieren und in ihrem Verhalten durch verinnerlichte Glaubenssätze und übernommene Muster gesteuert werden. Diese Videos sind Gesprächsanlässe für Lehrkräfte und helfen, das Machtgefälle, die Glaubenssätze und die verinnerlichten Muster zu erkennen und zu überwinden (Breuninger und Schley 2019: 20f.).

Diese „Staged Videos" sind innovatives Herzstück und unser Alleinstellungsmerkmal. Sie machen schulische Interaktion sichtbar, in ihren Wirkungen erlebbar und besprechbar. Gemeinsam entwickeln Pädagog:innen ein Professionsbewusstsein mit einem neuen Handlungsrepertoire. Professionelle Beziehungsgestaltung lässt sich nur bedingt theoretisch vermitteln. Es braucht auf der einen Seite überzeugende Rollenvorbilder und auf der anderen Seite, ermutigende oder beschämende Wirkungen einzelner Verhaltensweisen zu erleben. Verinnerlichte Muster verlieren erst ihre Macht über das Verhalten von Lehrkräften, wenn sie bewusst werden.



Die Umsetzung

Intus³ vermittelt emotional-soziale Beziehungskompetenzen intuitiv, integrativ und innovativ, um sie „intus" zu haben, also intuitiv über sie zu verfügen. Beziehungslernen braucht Rollenvorbilder. Deshalb ergänzen Workshops und Vorträge mit erfahrenen intus³-Trainer:innenteams die onlinebasierte intus³-Toolbox mit dem virtuellen Lernatelier. Damit unterstützen wir Schulleiter:innen und Verantwortliche der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bei der Entwicklung einer professionellen Haltung mit Beziehungs- und Beteiligungskompetenzen.

Unsere Workshops sind interaktiv, erfahrungsbasiert und bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, eine beziehungsorientierte pädagogische Grundhaltung nachhaltig im eigenen Lerntempo zu entwickeln. Im Workshop erfahren die Teilnehmer:innen selbst, wie sich eine Atmosphäre der Wertschätzung, des Gesehenwerdens, des Community-Buildings und der Beteiligung auswirken auf den eigenen inneren Dialog, auf das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit. Persönlichkeitsentwicklung und der Aufbau von Selbstfürsorge brauchen gut angeleitete und begleitete Selbsterfahrung, Selbstakzeptanz und Selbstreflexion.

Für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Pädagog:innen sowie Studierenden bieten unsere Trainer:innenteams maßgeschneiderte, schulinterne und schulübergreifende Workshops, Vorträge und Seminare an, die sich an den Bedürfnissen der Lerngemeinschaft orientieren.

Beispielhafte Angebote:

- Einführungsworkshop zum Beziehungslernen (Tages- oder Halbtagesveranstaltung)
- Einführungsvortrag (90 Minuten bis 180 Minuten online oder in Präsenz)
- Blended-Learning-Training zum Beziehungslernen: Kombination aus Präsenzworkshops und Online-Workshops zur Weiterbildung von Lehrkräften oder zur kollegialen Teamentwicklung
- Arbeit an einzelnen Themen wie beispielsweise „Eltern als Partner:innen gewinnen", „Gemeinschaft braucht Regeln", „Bedürfnisse erkennen und Konflikte lösen", „den Selbstwert lernschwacher Schüler:innen stärken"

Die Wirkung

Intus³ Beziehungslernen schließt die Lücke zwischen Wissen und Handeln mit einem videobasierten Trainingsprogramm. Resonanzpädagogik (angelehnt an Hartmut Rosa; Rosa und Endres 2016) lässt sich dadurch trainieren. Alle Metastudien zur empirischen Bildungsforschung und die neueren Studien der Neurowissenschaften belegen den engen Zusammenhang zwischen gelingenden pädagogischen Beziehungen und Schulleistungen. Der Potenzialblick hilft nicht nur Kindern und Jugendlichen bei der Entfaltung ihrer Potenziale. Auch die Erwachsenen fühlen sich wirksamer, handlungssicherer und gestärkt in ihrer eigenen Resilienz. Sie fühlen sich gesünder und belastbarer. Theorie und Inhalte des Beziehungslernens integrieren somit moderne Erkenntnisse der Neurowissenschaft, der Erkenntnistheorie, Systemtheorie und Psychologie.

Im Netzwerk Pioneers of Education arbeiten wir mit Schule im Aufbruch (Margret Rasfeld), der LernKulturZeit (Silke Weiss), LEA Leadership Academy (Michael Schratz und Wilfried Schley) und MeTAzeit (Tina Schütze und Katharina Wyss) zusammen. Über erfolgreiche Pilotprojekte im Saarland, Brandenburg und Niedersachsen verankern wir intus³ Beziehungslernen nachhaltig im Bildungssystem.

Ansprechpartnerin
Angelika Reinhardt
Projektreferentin der Breuninger Stiftung
Telefon +49170 4138652
E-Mail reinhardt@breuninger-stiftung.de

Weiterführende Informationen
intushochdrei.de

Literatur

Betz, Dieter, und Helga Breuninger (1988). *Teufelskreis Lernstörungen*. Weinheim und Basel.

Breuninger, Helga, und Wilfried Schley (2019). *Beziehung und Leistung*. Stuttgart.

Friedrichsdorf, Joachim, und Helga Breuninger (2018). „Alles eine Frage der Beziehung. Ein Trainingsprogramm für die Gestaltung im Klassenzimmer". *Zeitschrift Lehren und Lernen* (45) 8/9. 26–35.

Rosa, Hartmut, und Wolfgang Endres (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel.

Weiss, Silke, und Helga Breuninger (2021). Potenziale im Blick – Wege zu einer zukunftsfähigen Bildung. *evolve* (30) 2. 26–27.

3.2.3 ArbeiterKind.de – Sensibilisierungsworkshops für (angehende) Lehrkräfte zum Thema soziale Herkunft und Studienwahrscheinlichkeit (Übergang Schule–Hochschule)

Hannah Rindler

ArbeiterKind.de ist eine gemeinnützige und spendenfinanzierte Organisation für alle, die als Erste aus der Familie studieren. Sie unterstützt mit über 6.000 Ehrenamtlichen bundesweit junge Menschen beim Übergang von der Schule zur Hochschule, beim Studieneinstieg bis hin zum Studienabschluss sowie beim Berufseinstieg. Persönliche Unterstützung und Informationsveranstaltungen an Schulen bilden das Herzstück der Organisation: Warum studieren? Was studieren? Wie finanzieren? Die Ehrenamtlichen, die in der Regel selbst die Ersten ihrer Familie sind, die studiert haben, geben zu diesen Fragen Orientierung, teilen ihre Erfahrungen und machen Mut, ein Studium zu beginnen. Denn jungen Menschen aus Familien ohne akademische Tradition fällt der Weg an die Hochschule oft schwerer als denen, deren Familien akademisch geprägt sind.

Um gut informierte Entscheidungen zu ermöglichen, führt ArbeiterKind.de entsprechende Informationsveranstaltungen ab Klasse 9 und vor allem in Oberstufen durch. Die Ehrenamtlichen erzählen hier von ihrer persönlichen Bildungsgeschichte, geben Tipps zur Studienwahl, zum Studieneinstieg und zur Studienfinanzierung. So werden sie zu nahbaren Vorbildern, die auch nach der jeweiligen Veranstaltung durch regelmäßige offene Treffen vor Ort eine niedrigschwellige Anlaufstelle für Ratsuchende bieten.

Über die Jahre der Zusammenarbeit mit Schulen und Hochschulen hat ArbeiterKind.de zudem Sensibilisierungsworkshops für Lehrkräfte entwickelt.

Die Ziele

Der Workshop von ArbeiterKind.de für (angehende) Lehrkräfte will die Teilnehmenden sensibilisieren für Hürden und Herausforderungen sowie für Chancen und Potenziale von Schüler:innen aus nichtakademischen Elternhaus mit Studienwunsch . Dabei werden auch die Unterstützungsangebote (z. B. Informationsveranstaltungen an Schulen, persönliches Mentoring und Online-Unterstützung) von ArbeiterKind.de bekannt gemacht.

Die Inhalte und das Konzept

Im Sensibilisierungsworkshop beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der Reflexion ihrer eigenen Bildungsgeschichte: Welche Auswirkung hatte die eigene soziale Herkunft auf ihren Weg von der Schule an die Hochschule? Welche Hürden oder Privilegien können sie in ihrer persönlichen Bildungsgeschichte erkennen, die auf ihre soziale Herkunft zurückzuführen sind? Dadurch entsteht ein Austausch darüber, welche Bedarfe, Hürden und Chancen ganz allgemein beim Bildungsaufstieg in Deutschland festzumachen sind. An welchen Stellen und auf welchen Ebenen des Bildungssystems gibt es Hürden für Kinder von Nichtakademiker:innen, an denen Schulen und Lehrkräfte positiv Einfluss nehmen könnten? Teilnehmende sind hier eingeladen, sich ganz konkret Handlungsansätze im Rahmen ihrer individuellen Einflussmöglichkeiten zu überlegen, um besser auf die Bedarfe der Jugendlichen einzugehen bzw. Hürden abzubauen.

Beispiel: Eine große Hürde für Jugendliche aus nichtakademischen Familien mit Studienwunsch ist die Studienfinanzierung. Schüler:innen ohne akademisches Umfeld wissen gegebenenfalls nicht, dass es BAföG und Stipendien gibt bzw. was das genau bedeutet und dass auch sie davon profitieren können. Dieser Mangel an Informationen oder die fehlende Ermutigung, sich beispielsweise für ein Stipendium zu bewerben, führen oft dazu, dass diese jungen Menschen den Schritt an die Hochschule nicht wagen. Bezogen auf diese Hürde wäre eine Handlungsmöglichkeit für Lehrkräfte bzw. Schulen daher, den Zugang zu Informationen über Studienfinanzierungsmöglichkeiten losgelöst vom Elternhaus zur Verfügung zu stellen und junge Menschen zu ermutigen. Dies kann beispielsweise im Rahmen regelmäßiger Informationsveranstaltungen erfolgen, die Lehrkräfte und/oder die Schulleitung organisieren.

Die Umsetzung

Der Sensibilisierungsworkshop für (angehende) Lehrkräfte ist flexibel und kann online oder in Präsenz, in einem Kurz- oder Ganztagsworkshop je nach Bedarf der Schulen und der Kapazität von ArbeiterKind.de angeboten werden.

Die Wirkung

In einem ersten Schritt führt die Teilnahme am Workshop zu mehr Kenntnissen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Studienwahrscheinlichkeit. Darauf aufbauend kann in einem zweiten Schritt an den Schulen eine geeignete Unterstützung für die jungen Menschen nichtakademischer Herkunft angeboten werden. Die Lehrkräfte können durch kostenlose Schulveranstaltungen von ArbeiterKind.de konkrete weitere Hilfe vor Ort erhalten.

Ansprechpartner:innen
Bitte kontaktieren Sie die Mitarbeiter:innen in Ihrer Region:
arbeiterkind.de/kontakt
Hannah Rindler
Bundeslandkoordination Berlin
bei ArbeiterKind.de
Telefon +49176 87840068
E-Mail rindler@arbeiterkind.de

Weiterführende Informationen
https://arbeiterkind.de/in-deiner-schule/informationen-schulen

3.2.4 SPARK und EAS!Y – Mit einer Coachingausbildung für Lehrkräfte zu mehr Potenzialentfaltung in der Schule

Marian Adolf, Elisabeth Hahnke und Melissa Höllerer

Warum potenzialorientierte Lehrkräftefortbildung?

Der Weg zu einer erfolgreichen Bildungs- und Berufskarriere fällt vielen jungen Menschen nach wie vor schwer. Das trifft auf sozial, finanziell und kulturell benachteiligte Schüler:innen ganz besonders zu.

Die individuellen, aber auch die gesellschaftlichen Folgen solcher Bildungsbiografien sind erheblich – und vermeidbar. Unabhängig von der besuchten Schulart geben 46 Prozent der Schüler:innen an, dass ihnen die Berufswahl schwerfällt (Institut für Demoskopie Allensbach 2014). Doppelt so viele Schüler:innen aus sogenannten schulbildungsfernen wie aus Akademiker:innenhaushalten (31 % zu 16 %) geben an, dass sie gern mehr Unterstützung in Sachen Zukunftsplanung und Berufseinstieg hätten (ebd.). Genau hier setzt die Lehrkräftefortbildung SPARK an, die von dem Sozialunternehmen ROCK YOUR LIFE! konzipiert wurde. SPARK ist ein mehrmoduliges, preisgekröntes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte, das sich über sechs bis zwölf Monate erstreckt. EAS!Y ist ein ergänzendes Coaching-Curriculum für Schüler:innen. Dessen Anwendung erlernen Lehrkräfte im Rahmen von SPARK.

ROCK YOUR LIFE! hat als Ziel eine Gesellschaft, in der jede:r ihr:sein individuelles Potenzial entfalten kann – unabhängig von der Herkunft oder den gegenwärtigen Lebensbedingungen. Potenzialentfaltung und Verantwortung gehen Hand in Hand und das eine bedingt das andere. Wenn Jugendliche und junge Erwachsene in der unbewussten Überzeugung leben, ohnehin nichts zu können, ein:e Versager:in zu sein und keine Talente zu haben, kommen sie nicht auf die Idee, sich zu fragen, wie sie ihr Leben gestalten können und wie sie sich in diese Gesellschaft und in diese Welt einbringen können.

Sein eigenes Potenzial zu kennen und zu erfahren ist somit die Grundvoraussetzung dafür, Verantwortung zu übernehmen – im eigenen Leben ebenso wie im Kontext der Gemeinschaft. Ein junger Mensch, der seine Stärken kennt, entwickelt automatisch den Wunsch, diese einzubringen, auszubauen und einzusetzen. Lernt jemand seine Interessen kennen, öffnen sich ihm neue Türen. Und die Träume, die die Schüler:innen von ROCK YOUR LIFE! entwickeln, schließen in der Regel immer das Glück und Wohlbefinden anderer mit ein – sei es die eigene Familie, die Freund:innen, gesellschaftliche Gruppen oder gleich die ganze Welt.

Bei ROCK YOUR LIFE! sind wir zu der Erkenntnis gelangt, dass Verantwortung mit der Entdeckung des eigenen Potenzials, des persönlichen Willens und der eigenen Gestaltungskraft zusammenhängt. Wenn wir uns eine Gesellschaft der Teilhabe, der Demokratie und Verantwortlichkeit wünschen, müssen wir Potenzialentfaltung mitdenken. Und nach dieser Einsicht haben wir die Lehrkräftefortbildung SPARK und EAS!Y aufgebaut.

Welche Inhalte sollen bei SPARK und EAS!Y vermittelt werden und wie gelingt das?

Schulen sind ein Brennpunkt sozialen Wandels. Viele Entwicklungen unserer schnelllebigen Zeit fordern ein in die Jahre gekommenes Bildungssystem heraus. Digitalisierung, Zuwanderung und andere Transformationsprozesse werden zuerst in der Schule virulent und stellen alle Beteiligten vor große Herausforderungen.

Wir wissen, dass Lehrkräfte einen der wichtigsten Jobs in unserer Gesellschaft übernehmen. Dabei reichen die Anforderungen an den Lehrberuf heutzutage weit über eine reine Wissensvermittlung hinaus. Viele Lehrkräfte arbeiten kontinuierlich an der Grenze ihrer Belastbarkeit und haben im Schulalltag wenig bis keine Zeit, sich um ihr eigenes Wohlbefinden zu kümmern, innezuhalten und sich selbst, die eigene Rolle und das täglich Erlebte zu reflektieren.

Mit der Coachingausbildung SPARK will ROCK YOUR LIFE! genau das ermöglichen: Den Lehrkräften werden Tools, Entwicklungsräume und persönliche Unterstützung zur Verfügung gestellt, die es ihnen erlauben, ihre Rolle und Aufgabe zufrieden, ausgeglichen und erfolgreich auszufüllen. Mit vereinten Kräften soll Schule neu gedacht und zu einem Ort der Potenzialentfaltung gemacht werden.

Die Teilnehmenden bei SPARK sind Lehramtsstudierende, Referendar:innen und Lehrkräfte. Während der Fortbildung durchlaufen sie einen Prozess der Selbsterfahrung und erhalten die Möglichkeit, sich persönlich weiterzuentwickeln. Ziel ist, Wohlbefinden, Resilienz, Selbstkenntnis und Selbstwirksamkeit maßgeblich zu stärken und nachhaltig als Ressourcen nutzen zu können. Die (angehenden) Lehrkräfte lernen im Kontext der Potenzialentfaltung bewährte Methoden der ergebnisorientierten Kommunikation, des Classroom-Managements und der Konfliktlösung kennen und ebenso, diese in ihrem Einflussbereich effektiv einzusetzen.

In der SPARK-Fortbildung arbeitet ROCK YOUR LIFE! mit Methoden und Techniken aus der Transaktionsanalyse, dem ressourcenorientierten Coaching-Ansatz, dem systemischen Coaching, dem mentalen Training und der Potenzialanalyse. Gleichzeitig wird den Lehrkräften die konkrete Möglichkeit an die Hand gegeben, die Potenzialentfaltung bei ihren Schüler:innen und an ihrer Schule zu verankern. Die SPARK-Lehrkräftefortbildung qualifiziert alle Teilnehmer:innen, das Coaching-Curriculum für Potenzialentfaltung EAS!Y an der eigenen Schule gewinnbringend umzusetzen. Somit können Lehrkräfte ihre eigenen positiven Erfahrungen in einem strukturierten, erprobten Programm an ihre Schüler:innen weitergeben.

EAS!Y, als speziell entwickeltes Coaching-Curriculum, umfasst gesondertes Unterrichtsmaterial zu den Themen Potenzialentfaltung und Berufsorientierung und ergänzt somit SPARK auf inhaltlicher Ebene. Es bietet den Raum und die Mittel, Schüler:innen zu mehr Selbstkenntnis und Selbstbewusstsein der eigenen Fähigkeiten zu führen. Die Schüler:innen werden darin begleitet, ihr Leben eigenverantwortlich und proaktiv zu gestalten, aus Hindernissen und Konflikten zu lernen und langfristig Freude, Sinnhaftigkeit und Selbstbewusstsein im schulischen, beruflichen und persönlichen Leben zu erfahren.

Die EAS!Y-Inhalte können für eine Arbeitsgruppe bzw. in einer Projektwoche angeboten oder von der Lehrkraft in den eigenen Unterricht integriert werden. Die Schüler:innen werden für die eigene Vision und die Vielseitigkeit von Lebenswegen sensibilisiert. Sie lernen ihre Stärken und Entwicklungspotenziale kennen, untersuchen, welche Werte für sie grundlegend in Privatleben und Beruf sind und welche Themen und Interessensgebiete sie innerlich antreiben und motivieren. Nach dieser Potenzialanalyse tauchen die Schüler:innen in einen interaktiven Prozess der Berufsorientierung ein, der ihnen erlaubt, sich selbstständig und bewusst für einen passenden Berufsweg zu entscheiden. Zusätzlich werden die persönlichen und berufsspezifischen Herausforderungen gemeinsam durchleuchtet und die Schüler:innen bei der Umsetzung ihres Berufsweges begleitet und unterstützt.

Mit SPARK und EAS!Y will ROCK YOUR LIFE! zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit beitragen und Schulen zu Orten der gegenseitigen Inspiration, zu Stätten des Wachstums und der Potenzialentfaltung machen. Lehrkräfte sollen nicht nur Potenzialentfalter:innen an ihrer Schule werden, sondern erhalten auch passende Werkzeuge an die Hand, um den Schulalltag potenzialorientiert zu gestalten. Gleichzeitig lernen sie, die Prinzipien

der Potenzialentfaltung auf die Unterrichtsgestaltung und das Classroom-Management anzuwenden. Darüber hinaus sollen sie die Bedeutsamkeit des eigenen Wohlbefindens erfahren und lernen, dieses Wissen nachhaltig als elementaren Bestandteil des Lehrberufs zu verankern. Lehrkräfte lernen zudem, das eigene Potenzial als Ressource und Wirkhebel im Berufsalltag und im Umgang mit Herausforderungen zu nutzen.

Um die SPARK-Ziele langfristig und nachhaltig zu sichern, soll eine „SPARK Leading Teachers-Community“ aufgebaut werden. Mithilfe unterstützender Angebote sollen die ausgebildeten Lehrkräfte in Kontakt und gleichzeitig auch am Ball bleiben: Durch ein Buddy-System, durch Online-Supervisionen sowie durch regelmäßige Auffrischungs- und Vertiefungsangebote werden die Teilnehmenden auf dem weiteren Weg zu einer potenzialorientierten Lehr-, Schul- und Bildungskultur begleitet und umfangreich unterstützt.

Der erste SPARK-Jahrgang

Im Februar 2022 konnte ROCK YOUR LIFE! den ersten SPARK-Jahrgang mit 16 bayerischen Lehrkräften, Referendar:innen und Lehramtsstudierenden auf den Weg bringen. Vertreten sind sowohl Grund-, Mittel- und Realschul- als auch Gymnasiallehrkräfte in der Fortbildung. Ein Blick auf die demographischen Angaben der Teilnehmenden ist interessant: Die (angehenden) Lehrkräfte unterscheiden sich stark in der Altersstruktur (Anfang 20 bis Ende 50) und kommen von städtischen wie auch von ländlichen Schulen.

Durchgeführt wird die Fortbildung von Annika Päutz, ausgebildete ROCK YOUR LIFE! Master-Trainerin und systemische Coachin. Ihre Schwerpunkte sind emotionale Intelligenz und Empathie. Ihre Vision ist, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Schulzeit neben der klassischen Wissensvermittlung das ABC des Menschseins lernen und dabei unterstützt werden, ihre Potenziale zu entdecken, um als Erwachsene beherzt ihren eigenen Weg zu gehen. Sie unterstützt die Lehrkräfte dabei, die Schule als Lernort für Schüler:innen neu zu denken und als Change-Maker mitzugestalten.

Bis September 2022 wurden die ersten vier SPARK-Module durchgeführt. Dabei haben sich die Teilnehmenden intensiv mit ihrer eigenen Persönlichkeit als Lehrkraft, ihrem Classroom-Management und dem Umgang mit Herausforderungen in der Schule, aber auch in der Schulentwicklung auseinandergesetzt.

Rückmeldungen der SPARK-Lehrkräfte

Bereits jetzt berichten SPARK-Lehrkräfte von den ersten positiven Veränderungen aus ihrem Schulalltag: So erzählt etwa eine Lehrerin, dass sie nun versucht zu überlegen, mit welchen privaten Herausforderungen ihre Schüler:innen wohl zu kämpfen haben, bevor sie deren vermeintlich unartiges und respektloses Verhalten sanktioniert. Eine andere Lehrerin berichtet, dass sie mit ihren Schüler:innen Werteübungen durchführt, um die Kinder und Jugendlichen für die Bedeutung von Werten im eigenen Leben zu sensibilisieren. Und in der Klasse einer weiteren SPARK-Lehrerin hat sich etabliert, dass die Schüler:innen im Chor singen „Das kannst du noch nicht“, wenn ein:e Schüler:in frustriert äußert, dass er:sie etwas Bestimmtes einfach nicht kann.

Ansprechpartnerin
Melissa Höllerer
Projektmanagerin SPARK und EAS!Y
ROCK YOUR LIFE! gGmbH
Telefon +49176 30140777
E-Mail spark@rockyourlife.de

Weiterführende Informationen
spark.rockyourlife.de

Literatur

Institut für Demoskopie Allensbach (2014). *Schule und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf.

3.2.5 Die Expertise von jungen Menschen: Das Workshopangebot für (angehende) Lehrkräfte und Schüler:innen des SV-Bildungswerks e. V.

Miriam Weber

Die Ziele

Das Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e. V. (SV-Bildungswerk) ist ein Verein von Schüler:innen und Jugendlichen, der Erstere darin stärkt, ihre Belange, Ideen und Sichtweisen aktiv in Schule und Gesellschaft einzubringen. Darüber hinaus arbeiten die Jugendlichen aus unserem Netzwerk zu Themen wie Diskriminierung, Klimawandel und vielem mehr.

Strukturen in der Schule benachteiligen viele Schüler:innen systematisch – und wir fragen uns, was wir tun können, außer einen Systemwandel herbeizuführen. Um aktiv zu werden, treten wir mit den Menschen in Kontakt, die mit den Jugendlichen vor Ort arbeiten, und schaffen ein Bewusstsein dafür, was junge Menschen im System Schule erwartet und belastet. Beispiele sind hohe Kosten, Diskriminierung (wie Ableismus, Sexismus, Rassismus) und gesellschaftliche Strukturen (die z. B. durch das Patriarchat entstanden sind), die soziale Ungleichheiten zusätzlich verstärken. Um dies nicht nur oberflächlich zu behandeln, bieten wir verschiedene Workshops für Schüler:innen und ebenso für Lehrkräfte an, damit sie sich methodisch dem von ihnen gewünschten Thema nähern und es diskutieren.

Das Konzept

Unsere jugendlichen Referent:innen erarbeiten ein auf die Wünsche der Teilnehmenden individuell angepasstes Workshopkonzept. Wie auch die Konzeption, übernehmen Jugendliche aus unserem Netzwerk die Durchführung der Seminare, sodass bei einer jungen Zielgruppe der Peer-Aspekt im Vordergrund steht und Gleichaltrige voneinander lernen können. Erwachsene Teilnehmende, etwa (angehende) Lehrkräfte, Politiker:innen, Menschen aus der Jugendarbeit, profitieren vom direkten Bezug zu der Zielgruppe: den jungen Menschen – unseren Referent:innen. Somit können sie direkt mit jungen Menschen in Austausch gehen und unsere Teamenden können ihre Erfahrungswerte teilen.

Der Schwerpunkt unserer Vereinsarbeit liegt zwar in der Jugendarbeit, das heißt, junge Menschen zu politisieren und dabei zu unterstützen, selbstständiger und auch selbstwirksam zu sein – doch genau hier können wir in unseren Workshops für Erwachsene anknüpfen. Wir können darüber sprechen, wie junge Menschen mehr Unterstützung erhalten, wir können Methoden weitergeben, die sie und ihre Schüler:innen bestärken, ihre Ziele zu erreichen. Bei uns steht im Fokus, junge Menschen zu empowern und sie dabei zu unterstützen, ihre Generation zu vertreten.

Die Umsetzung

Unsere Angebote sind individuell gestaltet, sodass wir keine festgelegte Struktur in unseren Workshops haben – sprich: Wenn Bedarf besteht, benötigen wir nur eine Beschreibung, was Personen beispielsweise aus einer Schule als Workshop benötigen und wozu sie mit uns arbeiten wollen, und entsprechend formen wir ein individuelles Angebot. Generell jedoch arbeiten die Teilnehmenden unserer Workshops mithilfe partizipativer Methoden zum angefragten Thema, und sie haben die Möglichkeit, miteinander zu diskutieren und sich mit den Teamenden auszutauschen.

Individuelle Angebote und Workshops ermöglichen uns, flexibel auf Anfragen zu reagieren und beispielsweise Fortbildungsreihen für Lehrkräfte anzubieten – und zwar genau zu dem Themenschwerpunkt, der von Interesse ist. Unsere meistangefragten Themen sind Beteiligung, Partizipation, Demokratie, Klima, SV-Arbeit, SV-Recht, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Projektmanagement, Rhetorik und Klimagerechtigkeit.

Die Wirkung

Bisherige Rückmeldungen zu den Angeboten zeigen, dass unsere individuellen Workshops und jungen Teamenden vor allem bei Lehrkräften sehr gut ankommen. Oft wird berichtet, dass die Teilnehmenden davon profitieren konnten, direkt mit jungen Menschen sprechen und Fragen stellen zu können. Unsere Teamenden bringen diverses und praxisorientiertes Wissen mit, sodass die Teilnehmenden nicht nur von den Erfahrungswerten, sondern auch von Tipps und Tricks aus unserem gesamten Netzwerk profitieren.

Ansprechpartnerin
Miriam Weber
Vorstandsmitglied im „Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e. V.“
Telefon +4930 61203771
E-Mail kontakt@sv-bildungswerk.de

Weiterführende Informationen
sv-bildungswerk.de
schule-klima-wandel.de

Carolina Ledezma Carrasco
Learning for Well-being Foundation

Anhang

2GETHER LEARN

Dialogforum „Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule – (k)ein Thema für die Fortbildung?“ im Harnack-Haus in Berlin am 27./28. Juni 2022

27. Juni	Programm
17:30	**Ankommen im Harnack-Haus**
18:00	**Begrüßung** Anette Stein, Programmdirektorin Bertelsmann Stiftung
18:15	**Impuls: Chancen von Schulentwicklung im Kontext von sozialer Benachteiligung** Prof. Dr. Nina Bremm, Pädagogische Hochschule Zürich **Podiumsgespräch: Wirksame Beziehungsgestaltung an Schulen in herausfordernden Lagen** Moderator Johannes Büchs mit Vertreter:innen der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg (Hamburg) und der Quinoa-Schule (Berlin)
19:30	**Abendessen & Get-together**

28. Juni	Programm
Ab 8:30	**Willkommen bei Tee/Kaffee im Harnack-Haus**
9:00	**Impuls: Wie soziale Ungleichheit durch Schule verfestigt wird - ein Thema für die Fortbildung?** Prof. Dr. Tanja Betz, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
10:00	**Workshops: Stand der Fortbildung von Lehr- und Fachkräften im Umgang mit sozialer Ungleichheit**
11:00	**Kaffeepause**
11:30	**Thesen: Chancen und Hürden einer ungleichheitssensiblen Fortbildung** Prof. Dr. Tanja Betz, Johannes Gutenberg-Universität Mainz
12:00	**World-Café: Thementische zu Inhalten, Formaten und Methoden von Fortbildung**
13:00	**Mittagspause**
14:00	**Ergebnisse aus dem World-Café und Kommentierung** Johannes Büchs mit Vertreter:innen des Jugend-Experten-Team JET und des Bundeselternrats
14:30	**Marktplatz: Aus-/Fortbildungskonzepte für die Praxis zum Umgang mit sozialer Benachteiligung** (von: ArbeiterKind.de, Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e.V., Breuninger Stiftung, ROCK YOUR LIFE!, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Teach First Deutschland)
15:45	**Ausblick und Abschied** Anette Stein, Programmdirektorin Bertelsmann Stiftung
16:00	**Ende**

Biogramme

Marian Adolf hat als Kommunikationswissenschaftler und Soziologe an zahlreichen in- und ausländischen Universitäten geforscht und gelehrt und war unter anderem Inhaber des Lehrstuhls für Medienkultur an der Zeppelin Universität in Friedrichshafen. Seine Forschungsarbeiten im Bereich der Medien-, Gesellschafts- und Wissenstheorie wurden in zahlreichen Publikationen veröffentlicht. Er begleitet ROCK YOUR LIFE! seit der Gründung und ist dabei immer wieder in beratender Funktion tätig.

Sude Baydar gehört seit 2021 zum JugendExpert:innenTeam (JET) der Bertelsmann Stiftung. In dieser Funktion hat sie auf dem 2GETHERLAND-Camp, einem Projektbaustein von ACT2GETHER, Workshops zu den Themen außerschulische Bildungsungerechtigkeit und Kinderarmut geleitet. Sie besucht derzeit die 12. Klasse des Carlo-Schmid-Gymnasiums in Tübingen und ist Stipendiatin des Förderprogramms „Talent im Land". Außerhalb der Schule betreute sie im Rahmen eines kommunalen Projekts eine syrische Flüchtlingsfamilie und gibt aktuell ehrenamtlich Nachhilfe.

Dr. Tanja Betz ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Kindheitsforschung. Sie forscht zu Akteuren (Lehr- und Fachkräfte, Eltern, Kinder) und Institutionen der Kindheit (Schule, Kita) und untersucht, wie Differenz und Ungleichheit hervorgebracht und reproduziert werden. Sie analysiert politische Leitbilder „guter" Kindheit und „guter" Elternschaft, pädagogische Programmatiken und pädagogisches Handeln im gesellschaftlichen Kontext. Seit 2013 ist sie Mitglied der Expertengruppe „Familienpolitik vom Kind aus denken" der Bertelsmann Stiftung.

Stefanie Böjty-Ohler ist Integrative Lerntherapeutin (M.A.), Systemische Familientherapeutin und Sozialpädagogin. Sie arbeitet seit vielen Jahren als Lerntherapeutin in Schulen unterschiedlicher Art. Bei ihrer derzeitigen Tätigkeit an einer Sekundarschule in einem herausfordernden Umfeld beschäftigt sie sich u. a. mit der Frage, wie eine lerntherapeutische Förderung in Schule so gestaltet werden kann, dass sie den Gedanken der Inklusion berücksichtigt.

Dr. Helga Breuninger studierte Wirtschaft und Psychologie. Während der Weiterbildung in Psychotherapie und systemischer Beratung promovierte sie an der Universität Essen über das Essener Modell der Lehrerbildung, das die pädagogische Beziehung in den Mittelpunkt stellt. 1980 gründete sie die Helga Breuninger Stiftung (www.helga-breuninger-stiftung.de), initiierte die Integrative Lerntherapie und gründete 1989 den Fachverband für integrative Lerntherapie (www.lerntherapie-fil.de). 2012 entwickelte sie gemeinsam mit Prof. Dr. Wilfried Schley und dem baden-württembergischen Kultusministerium ein online- und videogestütztes Trainingsprogramm für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Dieses Programm wird über den Stiftungsverbund intus³ vertrieben (www.intus-hochdrei.de) und bereitet Lehrkräfte auf die neuen Anforderungen inklusiver Gemeinschaftsschulen vor.

Yvonne Damm ist Bildungswissenschaftlerin (B.A.) und als studentische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung von Prof. Dr. Tanja Betz an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz tätig. Sie ist Mitglied des Projektteams im Kooperationsprojekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit. Eine digitale Interviewstudie zu Beziehungsqualitäten zwischen Jugendlichen und erwachsenen Vertrauenspersonen" der JGU und der Bertelsmann Stiftung. Ihre Interessensschwerpunkte sind Qualitative Bildungsforschung, Jugendforschung und Ungleichheitsforschung.

Fenna Eilers ist Mitglied der Schulleitung der Quinoa-Schule in Berlin-Wedding. Seit 2015 arbeitet sie dort mit verschiedenen Schwerpunkten in der Schulentwicklung. Zudem unterrichtet sie die Fächer Interkulturelles Lernen und Gesellschaftswissenschaften. Sie hat einen Master in Demokratiepädagogischer Schulentwicklung und war vor ihrer Tätigkeit an der Quinoa-Schule Teach First Deutschland-Fellow in Duisburg.

Dr. Ann-Christin Faix ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Schulentwicklung und Schulforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung von Studierenden und Lehrkräften für inklusiven Unterricht. Im Rahmen ihrer Dissertation im Projekt „BiProfessional" hat sie untersucht, wie die subjektiven Theorien von Studierenden zu gutem inklusivem Unterricht sich im Verlauf eines Seminars verändern. Aktuell forscht sie u. a. zum Berufseinstieg von Lehrkräften nach dem Referendariat.

Jeanette Franceux ist Erziehungswissenschaftlerin (B.A.), Tutorin für qualitative Forschungsmethoden und studentische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung von Prof. Dr. Tanja Betz an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie ist Mitglied des Projektteams im Kooperationsprojekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit. Eine digitale Interviewstudie zu Beziehungsqualitäten zwischen Jugendlichen und erwachsenen Vertrauenspersonen“ der JGU und der Bertelsmann Stiftung. Ihre Interessensschwerpunkte sind Qualitative Methoden der Sozialforschung und Kindheits- und Jugendforschung, insbesondere im Schnittfeld zur Schul- und Schüler:innenforschung.

Christiane Gotte ist Geschäftsführerin eines Softwareunternehmens und seit 2021 Vorsitzende des Bundeselternrats (BER). Zuvor war sie von 2019 bis 2021 im BER Vorsitzende des Fachausschusses der Gymnasien. In ihrer Funktion als BER-Vorsitzende ist sie u. a. verantwortlich für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Mitglied in verschiedenen Arbeitsgruppen. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind Chancengerechtigkeit, Digitalisierung, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie hat langjährige Erfahrung als Mediatorin.

Dr. Nadine Großmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld sowie im Projekt „BiProfessional“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der biologiedidaktischen Unterrichts- und Professionsforschung. Übergreifendes Ziel ihrer Forschung ist die Entwicklung, Optimierung und Evaluation von motivations- und interessensförderlichen sowie lernwirksamen Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Biologieunterricht und in der universitären Lehramtsausbildung. In dieser Arbeit orientiert sie sich an motivationspsychologischen, konstruktivistischen und naturwissenschaftlich-experimentellen Theorierahmungen sowie inklusiven Fragestellungen.

Elisabeth Hahnke ist Mitgründerin von ROCK YOUR LIFE! und hat mit ihrem Team ein großes Mentoring-Programm für Jugendliche in Deutschland aufgebaut. Sie ist bereits seit 14 Jahren als Social Entrepreneurin in Deutschland und Österreich tätig. Als ausgebildete Coachin und Trainerin hilft sie Jugendlichen, ihr Potenzial zu entfalten, und bildet zudem „Trainer*innen für Potenzialentfaltung“ aus. Im Rahmen eines TEDx-Talks sprach sie über die Kunst der Veränderung und wurde für ihre Arbeit mehrfach ausgezeichnet, beispielsweise mit dem MTV Voices Award oder dem Start Social Preis unter der Schirmherrschaft der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel.

Arne Halle arbeitet seit 2008 für die Bertelsmann Stiftung und ist heute Senior Projektmanager im Schulteam. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im formalen Bereich der Ganztagsbildung: Es geht um gute Rahmenbedingungen, die zur Gestaltung eines lernförderlichen Lebensraums für alle Kinder und Jugendlichen beitragen. Im aktuellen Projekt „Schulische Bildung“ stehen Ansätze der partizipativen Schulentwicklung und Möglichkeiten, die Lern- und Prüfungskultur stärker an den Rechten und Bedarfen der Lernenden auszurichten, im Vordergrund. Zuvor hat er gemeinsam mit Partner:innen Landesprogramme zur kulturellen Schulentwicklung (Musikalische Grundschule) und zur guten gesunden Schule und Kita aufgebaut.

Melissa Höllerer verantwortet bei ROCK YOUR LIFE! die Umsetzung der Lehrkräftefortbildung SPARK und EAS!Y. Als Projektleiterin ist sie unter anderem für die Auswahl und Betreuung der teilnehmenden Lehrkräfte zuständig, aber auch für die Weiterentwicklung und den Ausbau der Fortbildung. Dazu vertritt sie SPARK und EAS!Y gegenüber externen Partnern nach außen. Da sie als ausgebildete Jugendtrainerin die typischen Herausforderungen von Lehrkräften kennt, unterstützt sie die SPARK-Ausbilder:innen auch inhaltlich. Für ihre Arbeit bei ROCK YOUR LIFE! wurde sie mehrfach ausgezeichnet.

Salome Löhr ist Erzieherin, Erziehungswissenschaftlerin (B.A.) und als studentische Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung von Prof. Dr. Tanja Betz an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz tätig. Sie ist Mitglied des Projektteams im Kooperationsprojekt „Generationenübergreifende Zusammenarbeit. Eine digitale Interviewstudie zu Beziehungsqualitäten zwischen Jugendlichen und erwachsenen Vertrauenspersonen“ der JGU und der Bertelsmann Stiftung. Ihre Interessensschwerpunkte sind Akteure der Kindheit (wie Eltern, Kinder, Lehrkräfte) im Verhältnis zu pädagogischen Institutionen (Schule, Kita), Ungleichheiten und die damit verbundenen Machtkonstruktionen. In ihrer Bachelorarbeit legte sie eine diskursanalytische Untersuchung zur Macht im Verhältnis zwischen Schule und Eltern während der Covid-19-Pandemie vor.

Dr. Birgit Lütje-Klose ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation und Pädagogik bei Lern- und Sprachbeeinträchtigungen. Im Projekt „BiProfessional" leitet sie das Teilprojekt „Inklusionssensible Diagnostik, Förderung und Didaktik" zusammen mit Prof. Dr. Elke Wild. Sie ist Mitglied in der ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK sowie im Editorial Board des European Journal of Special Needs Education.

Dr. Alexa Meyer-Hamme ist Senior Projektmanagerin in der Bertelsmann Stiftung und seit Januar 2021 Projektleiterin von ACT2GETHER. Seit vielen Jahren beschäftigt sie sich mit sozialer Ungleichheit in der Bildung. In ihrer Promotion an der Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS) hat sie zu herkunftsbedingter Diversität und außerunterrichtlichen Aktivitäten an Ganztagsschulen geforscht. Seit 2014 ist sie Mitarbeiterin der Bertelsmann Stiftung in verschiedenen Bildungsprojekten. Von 2016 bis 2021 hat sie das Team der spanischen Tochterstiftung Fundación Bertelsmann in Barcelona und ihre Projekte zur dualen Ausbildung und Berufsorientierung verstärkt sowie ein neues Veranstaltungskonzept für den Espacio Bertelsmann in Madrid entwickelt.

Jan Pohl hat 2008 sein 2. Staatsexamen für das Grund- und Mittelstufenlehramt in den Fächern Deutsch und Sport absolviert und arbeitet seitdem als Lehrer in Hamburg. Inhaltlicher Schwerpunkt seiner Arbeit war die Ausbildung junger Lehrer:innen am Standort Schule. Seit 2019 ist er stellvertretener Schulleiter der Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg in Hamburg. Sein zentrales Aufgabenfeld dort ist neben der Leitung der Schule die Organisations- und Personalentwicklung. Zurzeit arbeitet er an der Etablierung einer Feedbackkultur. Neben seiner Tätigkeit an der Schule leitet er den Fachausschuss Schach der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und organisiert mit dem Alsteruferturnier eines der größten Schulschachturniere der Welt.

Angelika Reinhardt ist Stiftungsreferentin der Breuninger Stiftung in Stuttgart. Ihre Arbeitsschwerpunkte bilden die Themen Beteiligung und Beziehungslernen. Als Teach First Fellow hat sie an einer Werkrealschule Schüler:innen in ihrem Potenzial gefördert. In der Breuninger Stiftung begleitet sie als Trainerin, Moderatorin und Prozessbegleiterin Schulentwicklungsprozesse, die die pädagogische Beziehung in den Mittelpunkt stellen. Sie ermöglicht Räume der Begegnung und des gemeinsamen Gestaltens und hilft Gruppen, aus der gemeinsamen Kraft Lösungen zu finden und Veränderungen umzusetzen.

Hannah Rindler ist seit 2018 als Bundeslandkoordinatorin für ArbeiterKind.de in Berlin tätig. In dieser Funktion befähigt sie Ehrenamtliche, Gesprächsrunden und Informationsveranstaltungen an Schulen rund um das Thema Studium durchzuführen. Außerdem vernetzt sie sich mit Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsakteur: innen, um für die Bedürfnisse von Erstakademiker:innen zu sensibilisieren. Sie studierte selbst als Erste in ihrer Familie und setzt sich gemeinsam mit den Ehrenamtlichen in Berlin für mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit ein.

Dr. Sabrina Rutter ist Professorin für Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule IU am Standort Dortmund. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der ungleichheitsorientierten Bildungsforschung und pädagogischen Professionsforschung. Hierbei geht sie u. a. den Fragen nach, wie soziale Ungleichheit im Erziehungs- und Bildungssystem entsteht und sich verfestigt und welche Möglichkeiten bestehen, soziale Ungleichheit abzubauen. Ihr Fokus liegt auf den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, mit denen pädagogisch Handelnde sich in ihrer beruflichen Tätigkeit auseinandersetzen müssen.

Alessa Schuldt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „BiProfessional" in der Teilmaßnahme 15, „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen", an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Multiprofessionelle Kooperation, Inklusive Schulentwicklung, Team Teaching in der Hochschullehre und Digitalisierung der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung.

Anette Stein ist Direktorin des Programms „Bildung und Next Generation“ in der Bertelsmann Stiftung. Seit 2005 ist sie Mitglied im Führungskreis der Stiftung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Frühkindliche Bildung, Familienpolitik und soziale Ungleichheit bei jungen Menschen. Leitend für ihre Arbeit ist das Ziel, allen Kindern und Jugendlichen in Deutschland gutes Aufwachsen sowie faire Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Ansatzpunkte hierfür sind Projekte für einen gerechten Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung, der Vermeidung von Kinderarmut und der Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen.

Lukas Thiehoff besucht die 11. Klasse des Gymnasiums Petrinum Dorsten. Er engagierte sich von 2018 bis 2020 im Jugendgremium Dorsten und im Kinder- und Jugendrat NRW. Seit 2019 ist er Mitglied des Jugend-Expert:innen-Teams (JET) der Bertelsmann Stiftung und arbeitet an verschiedenen Projekten mit. Im Rahmen von ACT2GETHER war er an der Planung und Veranstaltung von zwei 2GETHERLAND-Camps beteiligt und beschäftigte sich intensiv mit dem Thema soziale Ungleichheit. Als Mitglied einer Arbeitsgruppe interpretierte er die Studien des Forschungsverbunds „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit“. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe wurden in der Broschüre „Fragt uns 2.0“ dokumentiert und von der Bertelsmann Stiftung veröffentlicht.

Miriam Weber ist Aktivistin für mehr Demokratie und Gerechtigkeit und engagiert sich ehrenamtlich im Vorstand des „SV-Bildungswerk e. V.“. Seit vielen Jahren ist sie in der Bildungspolitik und der Demokratiebildung tätig. Sie war drei Jahre als Schüler:innenvertretung in ihrer Schule und dem Land Rheinland-Pfalz aktiv und gelangte so zu ihrem Engagement für das SV-Bildungswerk. Aktuell studiert sie im Rahmen eines dualen Studiums Personalmanagement und ist in diesem Zusammenhang bei der Stiftung Bildung tätig.

Dr. Florian Weitkämper ist akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Schwerpunkte in der Forschung und Lehre liegen in den Bereichen der Differenz-, Inklusions- und Ungleichheitsforschung sowie qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung mit dem Fokus auf Ethnographie. Er geht u. a. der Frage nach, wie pädagogisches Handeln in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gestaltet werden kann. Dabei interessieren ihn Fragen pädagogischer Autorität, der Umgang mit Emotionen oder der Konfliktbearbeitung in pädagogischen Situationen.

Dr. Matthias Wilde ist Professor für Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld und Direktor der Bielefeld School of Education. Nach fünf Jahren Berufspraxis als Gymnasiallehrer für die Fächer Biologie und Chemie promovierte er zum Thema „Biologieunterricht im Naturkundemuseum (…)“. Er befasst sich vorwiegend mit der biologiedidaktischen Unterrichtsforschung, insbesondere mit den Themen (selbstbestimmte) Motivation, Interesse, Bewertungskompetenz, Authentizität, Digitalisierung, binnendifferenzierenden Experimenten sowie Heterogenität im Biologieunterricht.

Saskia Wittmer-Gerber leitet das TransferLab der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw). Hier entwickelt sie wirksame Bildungskonzepte für den bundesweiten Transfer. Im Fokus stehen Unterrichtsbausteine sowie Fortbildungen in den Arbeitsschwerpunkten Berufliche Orientierung, Bildungsgerechtigkeit, Digitale Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die von ihr erstellen Lehrmaterialen „Berufliche Orientierung wirksam begleiten“ wurden im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit und gemeinsam mit den jeweiligen Kultusbehörden länderspezifisch angepasst und in 15 Bundesländern in die gymnasiale Oberstufe implementiert. Sie hat Südostasienwissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften studiert und ist zertifizierte Systemische Familientherapeutin/Beraterin.

Teilnehmende der Expert:inneninterviews

Anja Bensinger-Stolze, Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands, Organisationsbereich Schule Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt

Uwe Bittlingmayer, Professor für Allgemeine Soziologie mit Schwerpunkt Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule Freiburg

Wolfgang Böttcher, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung/Evaluierung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Nina Bremm, Professorin und Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der FAU Erlangen-Nürnberg

Natalie Fischer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Beziehungen in der Schule, Universität Kassel

Christiane Gotte, Vorsitzende des Bundeselternrats

Cornelia von Ilsemann, ehem. Senatsdirektorin und Leiterin der Bildungsabteilung in der Bildungsbehörde Bremen, ehem. Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK), Mitglied im Programmteam der Deutschen Schulakademie und Mitglied der Vorjury des Deutschen Schulpreises

Birgit Lütje-Klose, Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität, Universität Bielefeld

Dr. Birgit Pikowsky, Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Dr. Ulf Schweckendiek, Vorsitzender des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB) und Sachgebietsleiter für Fächer, Fachfortbildung und Weiterbildung sowie Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Dr. Christine Steiner, Stellvertretende Abteilungsleiterin im Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter, Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Katharina Swinka, ehem. Generalsekretärin der Bundesschülerkonferenz

Miriam Weber, Schülervertreterin, Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e. V.

Wir danken allen Teilnehmenden des Dialogforums „Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule – (k)ein Thema für die Fortbildung?“ am 27./28. Juni 2022 für die gelungende Veranstaltung.

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Dezember 2022

Herausgeber:
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Tel.: 05241 81-0

Verantwortlich:
Prof. Dr. Tanja Betz
Dr. Alexa Meyer-Hamme
Arne-Christoph Halle

DOI: 10.11586/2022080

Fotos:
© Veit Mette (Cover)
© Thomas Kunsch (S. 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 62, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 86, 87)
© Rolf Schulten (S. 64, 65, 66)

Layout: Oliver Helbig, OH Design + Medienproduktion

Druck: Hans Gieselmann Druck und Medienhaus GmbH & Co. KG

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Dr. Alexa Meyer-Hamme
Telefon +49 5241 81-81312
alexa.meyer-hamme@bertelsmann-stiftung.de

www.act2gether.de
www.instagram.com/fair_future

www.bertelsmann-stiftung.de

BertelsmannStiftung