

Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland
– eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Meike Kricke

aus

Mönchengladbach-Rheydt

September / 2014

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2014 unter folgendem Titel *„Lernen und Lehren im deutschen und finnischen Schulsystem vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Didaktik (nach Reich 2012) – eine empirische Studie im Ländervergleich mit Studierenden, Lehrkräften und AusbilderInnen“* angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Kersten Reich
Zweiter Gutachter: PD Dr. Stefan Neubert
Tag der Disputation: 12.12.2014

Für Zora und Oma.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	10
II. Theoretische und methodische Grundlagen	15
1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik	15
1.1. Einordnung konstruktivistischer Lerntheorie.....	15
1.1.1. Historische Entwicklung: Lerntheorien.....	15
1.1.2. Darstellung verschiedener konstruktivistisch geprägter Lerntheorien.....	17
1.2. Konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich (2012).....	19
1.2.1. Vorläufer.....	19
1.2.2. Grundannahmen.....	20
1.2.3. Die konstruktivistische Didaktik als Grundgerüst für eine inklusive Didaktik.....	21
1.2.4. Forschungsleitende Fragestellungen.....	23
1.2.5. Sechs zentrale Handlungsfelder als Grundlage des Forschungsprozesses.....	25
2. Methodische Überlegungen	28
2.1. Methodologische Verortung.....	28
2.1.1. Forschungsperspektive: Interaktionistischer Konstruktivismus und „complexity theory“.....	28
2.2. Forschungsdesign.....	31
2.2.1. Basisdesign: Vergleichsstudie.....	31
2.2.2. Auswahl der zu vergleichenden Gebiete.....	33
2.2.3. Das multiperspektivische Design im Überblick.....	34
2.3. Forschungsmethoden.....	34
2.4. Forschungsinstrumente.....	36
2.4.1. Länderspezifischer Kontext.....	36
2.4.2. Schriftliche quantitative Befragung der Studierenden und ReferendarInnen.....	37
2.4.3. Halbstrukturierte ExpertInneninterviews mit Lehrkräften, AusbilderInnen, Dozierenden.....	37
2.4.4. Teilnehmende Beobachtung: eigene Erfahrungen.....	38
2.5. Konstruktion der Untersuchungsinstrumente.....	38
2.5.1. Konstruktion des Fragebogens.....	38
2.5.2. Konstruktion der Interviewleitfäden.....	41
2.5.3. Teilnehmende Beobachtung.....	43
2.6. Durchführung.....	45
2.6.1. Kontaktaufnahme, Stichprobe und Durchführung der Fragebogenerhebung.....	45
2.6.2. Kontaktaufnahme, <i>Sampling</i> und Durchführung der ExpertInneninterviews.....	48
2.6.3. Durchführung der teilnehmenden Beobachtung.....	51
2.7. Datenaufbereitung und Auswertung.....	51
2.7.1. Datenaufbereitung der quantitativen Untersuchung.....	51
2.7.2. Datenaufbereitung der ExpertInneninterviews.....	52
2.7.3. Teilnehmende Beobachtung: Forschertagebuch.....	55
2.8. Multiperspektivische Reflexion der Analyseergebnisse auf Grundlage drei didaktischer Rollen.....	55
2.9. Kritische Anmerkungen zum Forschungsdesign.....	57
III. Das deutsche und das finnische Schulsystem	59
1. Struktureller Rahmen	59
1.1. In Deutschland.....	59
1.2. In Finnland.....	62
2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute	67
2.1. Das deutsche Schulsystem heute.....	67
2.1.1. Elementarbildung: Hohe Bildungsbeteiligung, begrenzter Bildungsauftrag.....	67
2.1.2. Das Schulwesen.....	67

Inhaltsverzeichnis

2.1.3.	Bildungsabschlüsse an den einzelnen Schulformen	73
2.1.4.	Höhere Bildung	74
2.1.5.	Erwachsenenbildung: Schulen des Zweiten Bildungsweges.....	74
2.1.6.	Fazit.....	75
2.2.	Das finnische System heute.....	76
2.2.1.	Elementarbildung	76
2.2.2.	Primar- und Sekundarbereich I: Neunjährige finnische Schule (<i>Peruskoulu</i>)	77
2.2.3.	Sekundarstufe II.....	79
2.2.4.	Kombination von allgemeinbildender und berufsbildender Sekundarstufe II.....	80
2.2.5.	Höhere Bildung (Tertiärbereich)	81
2.2.6.	Erwachsenenbildung.....	82
2.2.7.	Fazit.....	82
2.3.	Das deutsche und das finnische System im Vergleich	83

IV. Vergleichende Forschungsergebnisse aus Deutschland und Finnland anhand sechs zentraler Handlungsfelder im Schulsystem 86

1.	Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems	86
1.1.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	86
1.2.	Stimmen der ExpertInnen: Lehrkräfte und LehrerausbilderInnen	89
1.2.1.	Bewertung der generellen Struktur	90
1.2.1.1.	In Deutschland: Mehrgliedrigkeit.....	91
1.2.1.2.	In Finnland: Gemeinschaftsschule	92
1.2.2.	Chancen versus Chancenungleichheit.....	93
1.2.2.1.	In Deutschland: Chancenungleichheit durch zu frühe Selektion und Marginalisierung.....	93
1.2.2.2.	In Finnland: Chancen „fördern, fördern, fördern“	95
1.2.3.	Umgang mit Heterogenität.....	96
1.2.3.1.	In Deutschland	96
1.2.3.2.	In Finnland.....	98
1.2.4.	Bewertung der wahrgenommenen Schulphilosophie/-kultur.....	98
1.2.4.1.	In Deutschland: Inhalts- vor Beziehungsebene	99
1.2.4.2.	In Finnland: Leistung im Vordergrund versus individuelles Wachstum	100
1.2.5.	Bewertung einzelner Schulformen	101
1.2.5.1.	In Deutschland	102
1.2.5.2.	In Finnland.....	105
1.2.6.	Schulen im Vergleich	107
1.2.7.	Finanzen, Ressourcen und Ausstattung	108
1.2.7.1.	In Deutschland	108
1.2.7.2.	In Finnland.....	108
1.2.8.	Systembewertungen „von außen“	109
1.2.8.1.	In Deutschland	110
1.2.8.2.	In Finnland.....	111
1.3.	Eigene Beobachtungen und Erfahrungen	112
1.4.	Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen.....	114
2.	Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden (Handlungsfeld 1)....	116
2.1.	Allgemeine Fakten.....	117
2.1.1.	Die Lehrkräfte in Deutschland.....	117
2.1.2.	Die Lehrkräfte in Finnland	118
2.2.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	121
2.3.	Stimmen der dialogischen PartnerInnen	122
2.3.1.	Die Beziehungsebene: entscheidend in einer Beziehungsdidaktik.....	123
2.3.1.1.	Die Beziehungsebene aus Sicht der deutschen Lehrkräfte	123
2.3.1.2.	Die Beziehungsebene aus Sicht der finnischen Lehrkräfte	127
2.3.2.	<i>Teamplayer?</i>	129
2.3.2.1.	In Deutschland	130
2.3.2.2.	In Finnland.....	132

Inhaltsverzeichnis

2.3.3.	<i>Lifelong learners?</i>	134
2.3.3.1.	Fortbildungen und Weiterentwicklung in Deutschland.....	134
2.3.3.2.	Fortbildungen und Weiterentwicklung in Finnland.....	135
2.3.4.	Auf die Haltung kommt es an! – Was wird als die wichtigste Aufgabe im LehrerInnenberuf gesehen?	137
2.3.4.1.	In Deutschland	138
2.3.4.2.	In Finnland.....	139
2.3.5.	Bewertung des eigenen Berufs: Wie fühlen sich die Lehrkräfte?.....	141
2.3.5.1.	Wie fühlen sich die Lehrkräfte in Deutschland?	141
2.3.5.2.	Wie fühlen sich die Lehrkräfte in Finnland?.....	142
2.4.	Eigene Beobachtungen und Erfahrungen	144
2.5.	Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen.....	145
3.	Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis (Handlungsfeld 2).....	148
3.1.	Das zugrunde gelegte Lernendenverständnis in Deutschland und Finnland.....	149
3.1.1.	Das Lernendenverständnis in Deutschland.....	149
3.1.2.	Das Lernendenverständnis in Finnland	150
3.2.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	153
3.3.	Stimmen der ExpertInnen.....	154
3.3.1.	Die Rolle der Lernenden: Selbstverantwortlich, motiviert und mit einem hohen Selbstwert?	154
3.3.1.1.	Die Rolle der Lernenden in Deutschland.....	154
3.3.1.2.	Die Rolle der Lernenden in Finnland	157
3.3.2.	Partizipationsmöglichkeiten	158
3.3.2.1.	Partizipationsmöglichkeiten in Deutschland	158
3.3.2.2.	Partizipationsmöglichkeiten in Finnland.....	160
3.3.3.	Lernumgebung	162
3.3.3.1.	Lernumgebung in Deutschland	162
3.3.3.2.	Lernumgebung in Finnland.....	166
3.3.4.	Beziehungen zwischen den Lernenden	168
3.3.4.1.	Beziehungen in Deutschland	169
3.3.4.2.	Beziehungen in Finnland.....	171
3.3.5.	Die Beziehungsebene zwischen Lernenden und ihren Lehrenden	171
3.3.5.1.	In Deutschland	172
3.3.5.2.	In Finnland.....	173
3.4.	Eigene Erfahrungen und Beobachtungen	174
3.5.	Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen.....	176
4.	Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag (Handlungsfeld 3).....	178
4.1.	Lernen und Lehren in der konstruktivistischen Didaktik.....	178
4.2.	Lernen und Lehren: Unterrichtsgrundsätze in Deutschland und Finnland	181
4.2.1.	Lernen und Lehren in Deutschland.....	181
4.2.1.1.	Der deutsche Lernansatz in den Kernlehrplänen: Kompetenzorientierung	181
4.2.1.2.	Methodenwahl und Gestaltung des Unterrichts: Neben Vorgaben bleiben pädagogische Gestaltungsspielräume für die Lehrpersonen	183
4.2.2.	Lernen und Lehren in Finnland	183
4.2.2.1.	Der finnische Lernansatz im Nationalcurriculum	183
4.2.2.2.	Methodenwahl und Gestaltung des Unterrichts liegt in den Händen der Lehrenden.....	184
4.3.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	185
4.4.	Stimmen der „ExpertInnen“	187
4.4.1.	Unterrichtsmethoden: <i>learning by doing</i> versus Vermittlungsdidaktik.....	187
4.4.1.1.	Unterrichtsmethoden in Deutschland	187
4.4.1.2.	Unterrichtsmethoden in Finnland.....	190
4.4.1.3.	Erstes vergleichendes Fazit.....	192
4.4.2.	Methodenvielfalt.....	193

Inhaltsverzeichnis

4.4.2.1.	Methodenvielfalt in Deutschland.....	193
4.4.2.2.	Methodenvielfalt in Finnland	194
4.4.3.	Fächerübergreifendes Arbeiten.....	194
4.4.3.1.	Fächerübergreifendes Arbeiten in Deutschland.....	195
4.4.3.2.	Fächerübergreifendes Arbeiten in Finnland.....	195
4.4.4.	Lernende: Eigene DidaktikerInnen versus AusführeInnen	196
4.4.4.1.	In Deutschland	196
4.4.4.2.	In Finnland.....	199
4.4.5.	Partizipation.....	200
4.4.5.1.	In Deutschland	201
4.4.5.2.	In Finnland.....	204
4.4.6.	Materialien	207
4.4.6.1.	In Deutschland	207
4.4.6.2.	In Finnland.....	208
4.5.	Reflexion.....	210
4.5.1.	Eigene Beobachtungen und Erfahrungen.....	210
4.5.2.	Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen	215
4.5.3.	Reflexion auf Grundlage der Mindestperspektiven auf die Planungsreflexion.....	217
5.	Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik:	
	Umgang mit Heterogenität (Handlungsfeld 4)	220
5.1.	Allgemeine Fakten.....	222
5.1.1.	In Deutschland.....	222
5.1.2.	In Finnland	225
5.2.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	230
5.3.	Stimmen der ExpertInnen.....	231
5.3.1.	Fördermöglichkeiten?!.....	233
5.3.1.1.	Fördermöglichkeiten in Deutschland	233
5.3.1.2.	Fördermöglichkeiten in Finnland.....	237
5.3.2.	Struktur: Lernumgebung.....	245
5.3.2.1.	In Deutschland	245
5.3.2.2.	In Finnland.....	246
5.3.3.	<i>Well-being</i>	246
5.3.3.1.	In Deutschland	247
5.3.3.2.	In Finnland.....	250
5.3.4.	Umgang mit <i>Mobbing</i>	252
5.3.4.1.	In Deutschland	253
5.3.4.2.	In Finnland.....	253
5.3.5.	Eingeschätzte Effektivität der individuellen Förderkonzepte und Verbesserungswünsche	255
5.3.5.1.	In Deutschland	255
5.3.5.2.	In Finnland.....	263
5.3.6.	„Let’s talk about inclusion“: <i>Inclusive values</i>	265
5.3.6.1.	In Deutschland	266
5.3.6.2.	In Finnland.....	268
5.3.7.	Positive Haltung gegenüber Inklusion?	270
5.3.7.1.	In Deutschland	270
5.3.7.2.	In Finnland.....	273
5.3.8.	Umgang mit Diversität im Klassenraum	276
5.3.8.1.	In Deutschland	276
5.3.8.2.	In Finnland.....	277
5.3.9.	Förderung aller SchülerInnen?	279
5.3.9.1.	In Deutschland	279
5.3.9.2.	In Finnland.....	281
5.3.10.	Inklusion: Stimmen der LehrerausbilderInnen.....	284
5.3.10.1.	In Deutschland	285
5.3.10.2.	In Finnland.....	286

5.4.	Eigene Beobachtungen und Erfahrungen	287
5.5.	Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen.....	290
6.	Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten (Handlungsfeld 5)	294
6.1.	Allgemeine Fakten.....	296
6.1.1.	Bewertung im deutschen Schulsystem.....	296
6.1.2.	Bewertung im finnischen Schulsystem.....	299
6.2.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	303
6.3.	Stimmen der ExpertInnen.....	303
6.3.1.	Bewertungsmethoden.....	304
6.3.1.1.	In Deutschland – herkömmliche Bewertung im Fokus	304
6.3.1.2.	In Finnland: herkömmliche Bewertung <i>für</i> die Lernenden – im Dialog	305
6.3.1.3.	Bewertungsmethoden im Vergleich	307
6.3.2.	Meinung der ExpertInnen zur Notengebung	307
6.3.2.1.	In Deutschland	308
6.3.2.2.	In Finnland.....	311
6.3.2.3.	Im Vergleich: Meinung zu Noten.....	313
6.3.3.	Förderung der Selbstverantwortung.....	314
6.3.3.1.	In Deutschland	314
6.3.3.2.	In Finnland.....	316
6.3.3.3.	Zentrale Unterschiede: Inhalts- und Beziehungsseite.....	318
6.3.4.	Regelmäßige Rückmeldungen	318
6.3.4.1.	In Deutschland	319
6.3.4.2.	In Finnland.....	320
6.3.4.3.	Fazit	322
6.3.5.	KlassenwiederholerInnen/-überspringerInnen bzw. Durchlässigkeit im System.....	322
6.3.5.1.	In Deutschland	322
6.3.5.2.	In Finnland.....	324
6.3.5.3.	Fazit.....	325
6.4.	Eigene Erfahrungen und Beobachtungen	326
6.5.	Reflexion auf Basis der drei didaktischen Rollen	328
7.	Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an! (Handlungsfeld 6)	331
7.1.	Die Strukturen der Lehramtsausbildung.....	334
7.1.1.	In Deutschland.....	334
7.1.1.1.	Strukturmerkmale der deutschen Lehramtsausbildung.....	334
7.1.1.2.	Studieninhalte.....	336
7.1.1.3.	Philosophie der Ausbildung.....	339
7.1.2.	In Finnland	341
7.1.2.1.	Strukturmerkmale der finnischen Lehramtsausbildung.....	341
7.1.2.2.	Philosophie der Ausbildung.....	342
7.1.2.3.	Studieninhalte.....	344
7.1.3.	Die deutsche und die finnische Lehramtsausbildung: Wesentliche Unterschiede im Überblick.....	348
7.2.	Stimmen der angehenden Lehrkräfte.....	349
7.2.1.	Positive Aspekte der Ausbildung.....	349
7.2.2.	Kritische Aspekte innerhalb der Ausbildung	353
7.2.3.	Änderungswünsche an der Ausbildung.....	357
7.2.4.	Theorie-Praxis-Verknüpfung	362
7.2.5.	Motivation für den LehrerInnenberuf.....	364
7.2.6.	Resümee	366
7.3.	Die Meinungen der ExpertInnen vor Ort: Lehrkräfte und AusbilderInnen.....	368
7.3.1.	Bewertung der eigenen Ausbildung.....	369
7.3.2.	Kritische Aspekte	374
7.3.2.1.	In Deutschland	374

Inhaltsverzeichnis

7.3.2.2. In Finnland.....	377
7.3.3. Theorie-Praxis-Verknüpfung	379
7.3.3.1. In Deutschland	379
7.3.3.2. In Finnland.....	380
7.3.4. Fachdominanz versus Pädagogik- und Didaktikdominanz.....	382
7.3.4.1. In Deutschland	382
7.3.4.2. In Finnland.....	383
7.3.5. Verbesserungswünsche in Bezug auf die Lehramtsausbildung.....	383
7.3.5.1. In Deutschland	383
7.3.5.2. In Finnland.....	385
7.3.6. Auf die Haltung kommt es an!“ (Reich 2009c): Konstruktivistische Lehr-Lern- Elemente	386
7.3.6.1. In Deutschland	386
7.3.6.2. In Finnland.....	389
7.4. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen	393
7.4.1. Deutschland	393
7.4.2. In Finnland	394
7.5. Reflexion auf Basis der drei didaktischen Rollen	399
7.5.1. Deutschland	399
7.5.2. Finnland	401
7.5.3. Abschließende Betrachtung	403
V. Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick.....	405
VI. Abbildungsverzeichnis	415
VII. Tabellenverzeichnis	416
VIII. Literaturverzeichnis	417
IX. Anhang	428

I. Einleitung

Spätestens seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 und dem dort entstandenen PISA-Schock steht das deutsche Schulsystem immer wieder in der Kritik. Besonders angemerkt wird im fachöffentlichen Diskurs, dass das System keine Chancengerechtigkeit für alle Lernenden ermöglicht. Es wird festgestellt, dass „(i)n kaum einem anderen Land (...) die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Herkunft so groß und die Förderung benachteiligter Kinder so gering bzw. erfolglos [ist] wie in Deutschland“ (Ratzki 2006, 23). Kritisiert wird die Mehrgliedrigkeit und eine frühe Verteilung auf die einzelnen Bildungswege, die eine starke Selektionsfunktion hervorruft: Selektiert wird auf Grundlage der Bewertung individueller Leistungen (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 187). Stark bemängelt wird, dass die Zuteilung (von Lebenschancen) jedoch nicht allein auf Grundlage des Leistungsprinzips passiert. Im deutschen Schulsystem spielen andere Einflüsse, wie soziale Herkunft oder Einwanderungshintergrund bei der vermeintlich objektivierenden Leistungsfunktion eine entscheidende Rolle (vgl. ebd. 188; „soziale Auslese“: ebd. 55). Im Gegensatz zu einem „fördernden“ Schulsystem wird dem deutschen System somit nicht nur eine bloße Selektion der Lernenden nach Leistung (vgl. Feuser 1989, 7) in ein gegliedertes System vorgeworfen.

Die OECD kritisiert durchgehend die Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems (vgl. OECD 2013): Hier liegt die Quote der Hochschul- oder FachhochschulabsolventInnen¹ immer noch unter dem OECD-Durchschnitt: Nur 28% der Deutschen im Alter von 25-34 Jahren erlangen einen Tertiärabschluss (OECD-Durchschnitt 39%), obwohl 86% der Deutschen einen Sekundarabschluss II vorweisen können (vgl. OECD 2013c, 2).²

Eine weitere Beobachtung ist seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie festzuhalten: Um der deutschen „Bildungsmisere“ entgegenzutreten wurde Deutschland mit den Ländern verglichen, die besonders erfolgreich in PISA abschnitten. Zu verzeichnen ist dabei, dass der Blick insbesondere auf das PISA-Siegerland Finnland gerichtet wurde. So berichten finnische BildungsforscherInnen von einem „Bildungs-Tourismus“ deutscher „ExpertInnen“ nach Finnland (vgl. Domisch/Klein 2012).

Denn Finnland gilt bis heute im bildungspolitischen Kontext als ein Schulsystem mit hohem Erfolgsfaktor und als Vorbild: 99% der Finnen absolvieren mit 16 Jahren erfolgreich die *basic education* in Form der neunjährigen Gemeinschaftsschule (vgl. Statistics Finland 2010, in: Sahlberg 2011, 34), 84% der 25-64-Jährigen haben mindestens einen Sekundar-schul-II-Abschluss (Der OECD-Durchschnitt liegt bei 75%) und im Vergleich zu anderen OECD-Staaten erlangen überdurchschnittlich viele Menschen (39%) einen Hochschul- oder Fachhochschulstudienabschluss (Der OECD-Durchschnitt liegt bei 32%) (vgl. OECD 2013d, 2).³ Somit zählt Finnland laut der OECD zu einem der höchst gebildeten Länder, in dem „soziale Werte wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit“ tief verankert sind

¹ Unter Berücksichtigung einer möglichst gendergerechten Sprache wird in dieser Arbeit bei der Bezeichnung allgemeiner Rollen- und FunktionsträgerInnen für die weibliche und männliche Form das Binnen-I verwendet (z.B. ExpertInnen). Bei der Bezeichnung konkreter Personen wird der Geschlechterbezug konkret angegeben.

² Beim Betrachten dieses Wertes muss beachtet werden, dass hier ein größerer Teil der AbsolventInnen einen Berufsschulabschluss (B) und keine Hochschulberechtigung in Form des Abiturs (A) vorweist.

³ Weisen die Internetquellen eine Paginierung auf, werden sie im Literaturverzeichnis aufgeführt. Alle weiteren Internetquellen werden im Folgenden in Fußnoten angegeben.

(vgl. OECD 2013a, 280). Zugleich besteht in Finnland, im Gegensatz zu Deutschland, ein relativ geringer Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund der SchülerInnen und ihrer Schulleistung (vgl. Kyrö 2011, 14). Im *Basic Education Act* (628/1998)⁴ sind als Grundlagen des finnischen Bildungssystems die Schlüsselwörter Gleichberechtigung, Individualität, lebenslanges Lernen und Kooperation genannt, die sich auch im nationalen Curriculum für die finnische Gemeinschaftsschule wiederfinden lassen (vgl. Koivula et al. 2010, 1).

Ein biografischer „Anstoß“

Dieser bildungspolitische Kontrast reizte mich. Ich wollte erfahren, was genau die finnische Schulpraxis und die Lehramtsausbildung ausmachen - jenseits der internationalen Statistiken - und beschloss, als angehende Grundschullehrerin meine erste Staatsexamensarbeit über das finnische Schulsystem zu schreiben und ein Auslandssemester in Joensuu zu absolvieren. Eine Begegnung auf dem Hinflug im Jahr 2005 blieb mir besonders im Gedächtnis: Ich saß im Flugzeug neben einem Mann, der mir entgegenete, wie unterschiedlich zu Deutschland er als in Finnland lebender deutscher Vater das dortige Schulsystem erlebte: „*Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und SchülerInnen ist ein ganz anderes. Es ist vertraut*“, schwärmte er. Zu diesem Zeitpunkt konnte ich nur ahnen, was er meinte. Nach vier Monaten in Joensuu mit zahlreichen Hospitationsstunden in Schulen und als Lehramtsstudentin hatte sich jedoch mein Bild über Schule, den LehrerInnenberuf und das Lernen verändert. Meine Erfahrungen beeinflussten mich und mein Verständnis von Schule und Bildung in entschiedenem Maße. Ich erlebte einen Schulalltag geprägt von Selbstverantwortung, Wertschätzung, Dialog und Schulen, die Teil „des Lebens“ waren. Gleichzeitig beobachtete ich auch Irritierendes: Es überraschte mich, dass ich an finnischen Schulen häufig den mir bekannten Frontalunterricht erlebte. In Schulen, an denen ich hospitierte, beobachtete ich Unterrichtsstunden, die im 45-Minuten-Takt abgehalten wurden und in denen das Buch das Hauptmedium des Unterrichtens darstellte. Neben „kleinen Klassen“ von ca. 20 SchülerInnen, sah ich auch Kurse in der gymnasialen Oberstufe (*lukio*), die teilweise 35-40 SchülerInnen umfassten.⁵ Meine Beobachtungen und Erfahrungen verwirrten mich. Und der Wunsch nach Erkenntnissen, was den finnischen Bildungserfolg auszeichnete, wuchs. Erste Erkenntnisse konnte ich in meiner ersten Staatsarbeit festhalten, in der ich das finnische System unter Gesichtspunkten der konstruktivistischen Didaktik erkundete.

2007-2009 absolvierte ich mein Referendariat und erlangte auch Einblicke in das deutsche Schulsystem. Im Anschluss daran arbeitete ich ein Halbjahr als Vertretungslehrkraft an einer Grundschule. Ich erlebte ein anderes System. Auch wenn mir immer wieder Lehrpersonen mit Visionen und Engagement begegneten, überwog in meiner Wahrnehmung das Bild eines Systems mit Tendenzen von Fremdsteuerung, Bürokratie, Konkurrenz und Leistungsdruck. Nach diesen perspektivreichen Erfahrungen entfaltete sich mein Wunsch, an die erste Staatsarbeit anzuknüpfen und dem finnischen System auf den Grund zu gehen bzw. es mit unserem System zu vergleichen. Heute, nach einer abgeschlossenen Lehr-

⁴ Vgl. unter: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> (25.08.2014).

⁵ Die durchschnittliche Klassengröße in Finnland beträgt in den Klassen 1-6: 19,8 SchülerInnen pro Klasse (OECD-Durchschnitt: 21,4); in den Klassen 9-7: 20,1 (OECD-Durchschnitt: 23,7) (vgl. Kyrö 2011, 9). Die kleineren Durchschnittswerte der Klassengröße begründet Kyrö (ebd.) damit, dass es in dünn besiedelten Gegenden Finnlands eine Reihe von kleinen Schulen gibt, so dass ein Viertel aller finnischen Gemeinschaftsschulen von weniger als 50 SchülerInnen besucht werden.

amtsausbildung an Universität und Studienseminar, bin ich selbst als LehrerInnenausbilderin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln tätig. Es zieht mich immer wieder nach Finnland – aus Forschungszwecken, als Gastdozentin oder als Exkursionsleiterin. Auch in Deutschland besuche ich regelmäßig Schulen, um meine „Einblicke“ zu differenzieren. Meine Erfahrungen und die systematischen Untersuchungen in Deutschland und Finnland bilden die Grundlage dieser Arbeit, um das finnische und deutsche Schulsystem zu vergleichen.

Vergleich auf Grundlage der konstruktivistischen Didaktik (Reich 2012)

Das Besondere dieses Vergleichs ist, dass ein lehr-lerntheoretischer Hintergrund als Grundlage der Analyse herangezogen wird: die konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich (2012), die sich als Beziehungsdidaktik versteht.

Der finnische Bildungserfolg wird durch ein Schulsystem mit einem besonderen Förderprogramm (vgl. Reich 2012, 233f.) und durch eine effektive LehrerInnenausbildung erklärt. Diese beiden Elemente zeichnen sich vor allem durch eine konstruktivistisch geprägte Lerntheorie aus (vgl. ebd. 2009c, 23; 29). Denn dem seit 01.08.2005 in Kraft getretenen Plan zur Lehramtsausbildung⁶ und auch den Rahmenplänen des grundbildenden Unterrichts an finnischen Schulen (vgl. Zentralamt des finnischen Bildungswesen 2004)⁷, liegen eine konstruktivistische Didaktik als Leitprinzip zugrunde, die eine starke Nähe zur konstruktivistischen Didaktik nach Reich aufweist (vgl. Reich 2012, 233 f.)⁸.

Diesen Bezug möchte ich in dieser Arbeit nutzen, um anhand von zentralen Handlungsfeldern der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012), das deutsche und das finnische Schulsystem, bzw. die Lehramtsausbildung vergleichend gegenüberzustellen.

Nach dem PISA-Schock 2001 wurde das finnische System oft von unterschiedlichen Seiten beleuchtet (vgl. z.B. Ratzki 2006). Das Besondere an dieser Forschungsarbeit ist, dass neben solchen offiziellen Quellen eigene Erfahrungen als Grundlage der Analyse herangezogen werden bzw. vor allem aber *die* ExpertInnen der Systeme in dieser Arbeit als Vergleichsparameter „zu Wort“ kommen: Denn die Zielgruppen der Untersuchung waren LehrerInnen, angehende Lehrkräfte und LehrerausbilderInnen aus erster (Universität) und zweiter Ausbildungsphase (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung), um eine umfassende Perspektive von LehrerInnen zu berücksichtigen. Die Profession der LehrerInnen wird hier gewählt, da Reich die Beziehungsseite zwischen Lernenden und Lehrenden als wichtige Determinante des Lernens herausgestellt hat. Auch Hattie unterstreicht in seiner Studie *Visible Learning* (2009) die Bedeutung von Lehrenden, da sie in ihrer Beziehung zu den Lernenden als mitentscheidend für den schulischen Lernerfolg gelten.

⁶ Neben einem grundbildenden Einheitsschulsystem haben die Finnen auch eine „einheitliche Lehrerbildung über fünf Jahre sowohl für die Regelschule als Gesamtschule (von der Vorschule bis zur Sekundarstufe I) als auch für die Oberstufe (Sekundarstufe II). Dabei werden alle Lehrerinnen und Lehrer in einer einphasigen Lehrerbildung in Theorie und Praxis sowohl an der Hochschule als auch vor Ort ausgebildet.“ (Dreher/Reich 2006, 85) und erhalten durch die Verzahnung von Theorie und Praxis von Anfang an eine forschende Einstellung zu ihrem Unterrichtsgeschehen (In Finnland ist der Teil der in Fachzeitschriften publizierenden Lehrenden sehr viel höher als in Deutschland, vgl. ebd.).

⁷ Die finnischen Rahmenpläne sind 2004 vonseiten des Finnish National Board of Education (Zentralamt für Unterrichtswesen) auf Deutsch erschienen.

⁸ Diese Nähe lässt sich auch in der weiterentwickelten Fassung der Rahmenpläne wiederfinden, die 2016 flächendeckend an finnischen Schulen umgesetzt werden. Eine Übersicht zeigt die folgende Präsentation des Finnish National Board of Education (FNBE): OPS 2016: Curriculum Reform in Finland. Online unter: http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf (25.08.2014).

Fragestellungen der Arbeit

Um die Hauptforschungsfrage dieser Arbeit „Welche Elemente der konstruktivistischen Didaktik existieren in dem finnischen und in dem deutschen Schulmodell?“ zu beleuchten, wurden zentrale Handlungsfelder identifiziert, die die Kernelemente der konstruktivistischen Didaktik widerspiegeln und die Grundzüge eines konstruktivistischen Lehr- und Lerngedankens nach Reich (2012) bestmöglich erfassen.

Sie umfassen die folgenden Schwerpunkte:

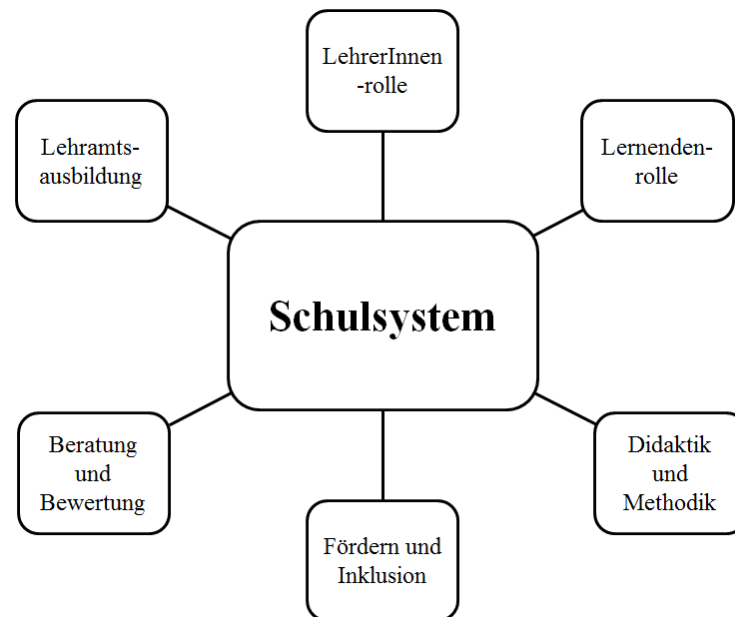


Abbildung 1: Sechs zentrale Handlungsfelder im Schulsystem als Grundlage des Ländervergleiches

Eine genauere Betrachtung und eine Herleitung dieser Handlungsfelder erfolgt in Kapitel II.1.

Aufbau der Arbeit

Meine Arbeit gliedert sich in vier Teile: In Teil I *Theoretische und methodische Grundlagen* wird zunächst die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) in einen größeren lehr-lerntheoretischen Hintergrund eingebettet, um sie zu verorten. Anschließend werden ihre Grundannahmen skizziert und daraus ableitend zentrale Handlungsfelder entwickelt, die die Grundlage des Vergleiches bilden.⁹ Die methodischen Überlegungen dieses Forschungsvorhabens werden daran anknüpfend erörtert und präsentiert. In Teil II dieser Arbeit werden *Das deutsche und das finnische Schulsystem* in ihren heutigen Gegebenheiten mit einer historischen Herleitung skizziert. Herausgestellt werden wesentliche strukturelle Unterschiede der beiden Systeme. Die Teile I und II bilden eine Grundlage für die Analyse, die den dritten Teil dieser Arbeit ausmacht: *Vergleichende Forschungsergebnisse aus Deutschland und Finnland* (III). Um die Stimmen von (angehenden) Lehrkräften und ih-

⁹ In Kapitel I.1 wird die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) eingebettet und in ihren Grundzügen präsentiert. Die zentralen Handlungsfelder werden hergeleitet, jedoch noch nicht theoretisch fundiert dargestellt. Diese ausführliche Betrachtung erfolgt in den jeweiligen Unterkapiteln in Teil II dieser Arbeit. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um eine Kohärenz innerhalb der Unterkapitel zu gewähren.

ren AusbilderInnen bezüglich der zentralen Handlungsfelder zu erfassen, wurden im Rahmen dieses Forschungsvorhabens Lehramtsstudierende und ReferendarInnen schriftlich befragt¹⁰ bzw. eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und Lehrerausbildenden aus Deutschland und Finnland durchgeführt. In Teil III werden diese Ergebnisse präsentiert.

Aus den zentralen Handlungsfeldern ergibt sich für Teil III die folgende Gliederung:

- Kapitel 1: Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems
- Kapitel 2: Die Rolle der Lehrenden: dialogische PartnerInnen
- Kapitel 3: Die Rolle der Lernenden in einem neuen Lehr-Lernverständnis
- Kapitel 4: Didaktik und Methodik im Unterrichtsalltag
- Kapitel 5: Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik:
 - Umgang mit Heterogenität
- Kapitel 6: Leistung und Lernen: Dialogische Zielvereinbarungen sind wichtiger als Noten
- Kapitel 7: Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Jedes Kapitel ist in sich geschlossen und bezieht sich auf die Thematik des zentralen Handlungsfeldes. Innerhalb der einzelnen Kapitel wird jedoch auf andere Kapitel Bezug genommen, so dass die einzelnen Kapitel wie in einem Zahnrad ineinandergreifen.

In Teil IV *Fazit und Ausblick* werden die wesentlichen Erkenntnisse aus der empirischen Studie zusammengeführt. Basierend auf dem Ländervergleich unter konstruktivistischen Lehr-Lernperspektiven werden als Ausblick drei Handlungsoptionen für das deutsche Schulsystem formuliert.

¹⁰ Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung fließen schwerpunktmäßig in das Kapitel zur LehrerInnenbildung (III.7) ein. In den weiteren Kapiteln werden überwiegend Teilergebnisse zur Ergebnisdarstellung verwendet.

II. Theoretische und methodische Grundlagen

Im Folgenden wird in Kapitel I.1 die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) in einen größeren lehr-lerntheoretischen Rahmen eingebettet. Dabei werden ihre Vorläufer und Grundprinzipien als Förder- und Beziehungsdidaktik dargestellt. Zudem werden sechs zentrale Handlungsfelder einer konstruktivistischen Didaktik hergeleitet, die als theoretische Grundlage des Vergleiches dienen. Daran anknüpfend wird in Kapitel I.2 das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie beschrieben und begründet sowie die methodologische Verortung vorgenommen.

1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Die „konstruktivistische Didaktik“ nach Reich (2012) basiert auf einer konstruktivistischen Lerntheorie. Nach anderen pädagogisch-psychologischen Ansätzen wie der behavioristischen¹¹ oder der kognitiven Lerntheorie hat sich dieser Ansatz in den letzten Jahren zunehmend durchgesetzt und auch „international eine breite Anhängerschaft gefunden“ (Reich 2010, VII). Reich betont, dass ein konstruktivistischer Ansatz „insbesondere in die pädagogische Praxis eingedrungen“ (ebd.) sei und „in der internationalen pädagogisch-psychologischen Forschung (...) eine Dominanz in der theoretischen und empirischen Begründung erfolgreicher Lehr-Lernmodelle“ (ebd. 2014, 48) erlangt hat.

Im Zuge einer sich „inklusiv“ wandelnden Schullandschaft hat Reich die konstruktivistische Didaktik um inklusive Bausteine erweitert („Inklusive Didaktik“, ebd. 2014), auf die zum Ende des Kapitels Bezug genommen wird.

1.1. Einordnung konstruktivistischer Lerntheorie

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich ein konstruktivistisch geprägter Lehr-Lerngedanke in der pädagogischen Psychologie immer weiter etabliert. Im Folgenden wird skizziert, neben welchen anderen Hauptansätzen der konstruktivistisch geprägte Lehr-Lernbegriff einzuordnen ist.

1.1.1. Historische Entwicklung: Lerntheorien

Anfang der Siebzigerjahre sprach man in der Diskussion um Lerntheorien und Paradigmen von einer konstruktivistischen Wende: Veraltete Sichtweisen auf das Lernen wie die des Behaviorismus wurden von konstruktivistischen Elementen abgelöst, welche sich in der internationalen Lehr-Lernforschung zu einer anerkannten Lerntheorie entwickelten (vgl. u.a. Reich 2009a, 2010). Im Folgenden wird der Prozess vom Behaviorismus zum Konstruktivismus skizzenhaft dargestellt.

¹¹ In der behavioristischen Lerntheorie, die ab dem Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Fünfzigerjahre des 20. Jahrhunderts vorherrschend war, wird Lernen als Aufbau von Reiz-Reaktions-Koppelungen, die nicht natürlich (angeboren) sind, verstanden. Der Lerner wird lediglich als reagierendes Wesen gesehen (vgl. hierzu I.P. Pawlow: Klassische Konditionierung; B.F. Skinner: Operantes Konditionieren als Erweiterung der klassischen Konditionierung) (vgl. Woolfolk 2008, 259 ff.).

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Aus einer behavioristischen Sichtweise wird „Lernen“ wie folgt verstanden: „[D]er Lerner und sein Verhalten sind Produkte der aus der Umwelt einwirkenden Reize“ (Wittrock 1989, 1 f.: in Woolfolk 2008, 306). Er ist passiv und wird durch äußere Reize beeinflusst. Beispiele sind hier Pawlows klassische Konditionierung oder die operante Konditionierung nach Skinner. Im *Classroom Management* werden Belohnung und Bestrafung auf dieser Grundlage eingesetzt. Woolfolk (ebd., 257) beschreibt, dass die behavioristische Sichtweise des Lernens allgemein an Anerkennung verloren hat.

Als *neobehavioristisch* kann die Theorie von Bandura gelten, die auch als soziale Lerntheorie bezeichnet wird. Sie erweitert die Annahme, dass Belohnung und Bestrafung das Verhalten beeinflussen, um den Aspekt, dass „die Beobachtung von Belohnungen oder Bestrafungen eines anderen, eines Modells, einen ähnlichen Effekt auf das Verhalten des Beobachters haben“ (ebd., 300).

Weitergehend ist eine *kognitive Lerntheorie* zu nennen. Sie sieht die Lernenden im Gegensatz zur behavioristischen Sichtweise als Aktive im Lernprozess. Die Lernenden werden zur

„Quelle von Plänen, Absichten, Zielen, Vorstellungen, Erinnerungen und Emotionen; diese werden aktiv eingesetzt, um aufmerksam wahrzunehmen, auszuwählen und um Bedeutung aus einer Reizkonstellation zu konstruieren und Wissen aus der Vielfalt der Erfahrungen zu extrahieren und zu vernetzen“ (Wittrock 1989, 1 f., in: Woolfolk 2008, 306).

In der kognitiven Lerntheorie erfolgt Lernen als individuelle und intentionale Leistung des Individuums.

Woolfolk (2008, 307) charakterisiert das kognitive Lernen zusammenfassend „als einen aktiven geistigen Prozess des Erwerbs, Behaltens, Abrufens und Anwendens von Wissen.“ Das Forschungsinteresse kognitiver Psychologen gilt nicht der Identifizierung allgemeiner Lernprinzipien, ihr Interesse richtet sich auf die individuellen Entwicklungen kognitiver Prozesse (vgl. ebd., 308). Daher gibt es nicht eine kognitive Theorie, sondern viele verschiedene Ansätze (ebd.). Komplexe kognitive Prozesse beispielweise beschäftigen sich mit Aspekten wie Lernstrategien und -techniken oder Problemlösungsstrategien im Lernprozess.

Als *neuere Sichtweisen des Lernens* werden jene Theorien bezeichnet, die neben den individuellen auch kulturelle und soziale Faktoren berücksichtigen und hier konstruktivistische Elemente bereits umsetzen: Zu nennen sei hier insbesondere die *sozial-kognitive Theorie* (vgl. ebd., 402), die sich aus der frühen sozialen Lerntheorie Banduras entwickelt hat – „der Theorie des Beobachtungslernens sowie der stellvertretenden Verstärkung“ (ebd.) – und als „Theorie, die kognitive Faktoren wie Überzeugungen, Selbstwahrnehmungen und Erwartungen in sozialen Lernprozessen berücksichtigt“, (ebd., 403) definiert werden kann.

Als wesentliche Elemente zählen hierzu (vgl. ebd., 407):

- das Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura (1997), also „[d]as subjektive Erleben einer Person, eine bestimmte Aufgabe effektiv meistern zu können“ (Woolfolk 2008, 404). Flammer (1995, in: Woolfolk 2008, 407) beschreibt in diesem Zusammenhang eine positive Korrelation von höherer Motivation, „auch wenn die eigene Selbstwirksamkeit überschätzt wird“.
- das selbstgesteuerte Lernen: Zimmerman (2002, in: Woolfolk 2008, 409) „definiert Selbststeuerung als einen Prozess, der in Gang gesetzt wird, wenn Gedanken, Verhalten und Emotionen aktiviert werden und aufrechterhalten bleiben, um unsere

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Ziele zu erreichen. Wenn die Ziele Lernen beinhalten, wird dies als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet“.

Weiter erläutert Woolfolk (ebd., 410), dass „[s]elbstgesteuerte Lerner (...) motiviert »sind« zu lernen. (...) Sie wissen, *warum* sie lernen, ihre Handlungen und Entscheidungen sind selbstbestimmt und nicht durch andere kontrolliert.“

Übergreifende Kompetenzen wie Selbstdisziplin oder das Wissen über Rahmenbedingungen, um selber gut lernen zu können, werden in diesem Zusammenhang unter dem Begriff der Volition (Willenskraft) subsumiert (vgl. ebd.). In einem Modell des selbstgesteuerten Lernens werden die Lernenden als „selbstbestimmt Handelnde“ bezeichnet (ebd., 410): „Selbstbestimmt Handelnder zu sein umfasst die Fähigkeit, Lernfertigkeiten, Motivation und Emotionen zu koordinieren, um Ziele zu erreichen. Handelnde sind keine Marionetten (...)“.

Im Rahmen von selbstgesteuertem Lernen wird auch auf die Effektivität der Selbstbewertung eingegangen: Werden die Lernenden an der Erstellung von Kriterien für die Bewertung und am Bewertungsprozess der eigenen Leistung beteiligt, „so wird dadurch die Angst vermindert, die Schüler oft vor der Erfassung ihrer Leistungen haben, da sie das Gefühl der Kontrolle über die Leistungsstandards entwickeln können.“ (ebd., 417)

Durch die Beurteilung ihrer eigenen Leistung wird ihr Lernverhalten positiv beeinflusst (vgl. Winne/Perry 2000, in: Woolfolk 2008, 417).

Weiter wurde festgestellt, dass SchülerInnen eher motiviert sind, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, wenn sie im Team zusammenarbeiten (vgl. *Committee on Increasing High School Student's Motivation to Learn* 2004,¹² in: Woolfolk 2008, 417; Perry/Drummond 2002, in: Woolfolk 2008, 417). Zudem gehören das gemeinsame Aufstellen von Regeln und „Interaktionsmustern“ zu den Faktoren, die nachhaltig selbstgesteuertes Lernen unterstützen und fördern (vgl. Woolfolk 2008, 417). Insbesondere der Aspekt der gemeinsamen Interaktions- und Kommunikationskultur ist ein wichtiges Element einer konstruktivistisch geprägten Lerntheorie, die Woolfolk (ebd., 402) zur zweiten Gruppe der neueren Ansätze zählt: Die „soziokulturellen, konstruktivistischen Theorien“ sind in einem kognitiven Rahmen entstanden, haben sich aber im Laufe der letzten Jahre darüber hinaus weiterentwickelt.

1.1.2. Darstellung verschiedener konstruktivistisch geprägter Lerntheorien

Aufgrund des Paradigmenwechsels erfahren konstruktivistisch geprägte Lerntheorien heute vermehrt Anerkennung: insbesondere in der pädagogischen Psychologie (z. B. Woolfolk 2008), der empirischen Pädagogik, aber auch in der internationalen Lehr-Lernforschung. Aus den unterschiedlichen Konstruktivismen haben sich unterschiedliche Praktiken für die Lehr-Lerngestaltung entwickelt (vgl. ebd., 439). Eine Übersicht verschiedener Ansätze bietet Terhart (1999, 636ff.).¹³ Dort beschreibt er Ansätze aus verschiedenen Gebieten: von der Fremdsprachendidaktik (Wolff 1994) über allgemeine Ansätze von Dubs (1995) bis zu Meixner (1997) und Siebert (1994); weitere Ausführungen

¹² Kommission zur Erhöhung der Lernmotivation von SchülerInnen der höheren Schulen (vgl. Woolfolk 2008, 417).

¹³ Als „Entwicklungshelfer“ und HauptvertreterInnen einer konstruktivistischen Didaktik nennt Terhart (1999, 631): Siebert (1994), von Glaserfeld (1996), Müller (1996), Reich (1996/1997) und Kösel (1991). Eine erste kritische Auseinandersetzung mit dieser Thematik verfasste Kuhl (1993, vgl. Terhart 1999, 631).

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

zu diesem Themenbereich bieten Wolff (1997), Merrill (1991), Müller (1996) und Philipps (1995). Auch aus neurobiologischer Perspektive werden konstruktivistische Theorien in Bezug auf effizientes Lernen gestärkt (vgl. z. B. Roth 2011; vgl. Kricke/Reich 2015).

Auch wenn die konstruktivistisch geprägte Lerntheorie Anerkennung in verschiedenen Bereichen erlangt hat, so gab es dennoch immer wieder wissenschaftliche Diskurse über ihre „Neuwertigkeit“. So zieht z. B. Terhart (1999, 639) Parallelen zur Reformpädagogik. Diskutiert wird auch über die Umsetzungsschwierigkeiten innerhalb der schulischen Praxis (vgl. Woolfolk 2008; Terhart 1999, 640ff.). Hinsichtlich eines ausgeprägten Leistungsgedankens beschreibt Mark Windschitl (2002, in Woolfolk 2008, 439 f.) hierzu vier „Praxisdilemmata“:

1. Konzeptuell: „Wie kann man die kognitiven und sozialen Konstruktivismusrichtungen miteinander und mit meiner Ausübung des Lehrerberufs in Einklang bringen?“
2. Pädagogisch: „Wie unterrichte ich im Sinne des Konstruktivismus; sodass das selbstständige Denken der Schüler anerkannt wird, sie sich aber auch den Lernstoff aneignen?“
3. Kulturell: „Welche Aktivitäten, welches kulturelle Wissen und welche Form des verbalen Austausches schafft eine Klassengemeinschaft bei sehr unterschiedlicher Schülerzusammensetzung?“
4. Politisch: „Wie muss ein Unterricht beschaffen sein, der ein gründliches Verständnis und kritisches Denken fördert, aber dennoch den Forderungen nach Verantwortlichkeiten vonseiten der Eltern und den Ansprüchen des *Kein Kind bleibt zurück*-Programms gerecht wird?“

Zudem kann hier als Grundlage und Bedeutsamkeit einer konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie auch auf die Hattie-Studie (2009) verwiesen werden, die belegt, wie wichtig ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und den SchülerInnen sowie ein problemorientiertes Lernen und Lehren sind.

Konstruktivismus

Konstruktivismus ist „ein riesiges, nebulöses Gebiet in der gegenwärtigen Psychologie, Epistemologie und Pädagogik“ (von Glaserfeld 1997, 204). Von Glaserfeld verdeutlicht somit: Der Begriff des „Konstruktivismus“ ist ein sehr breit gefächertes. Es gibt nicht *den* Konstruktivismus, sondern unterschiedliche konstruktivistische Ansätze (vgl. in Reich 2012, 85ff.; Kricke/Reich 2015): die „stark subjektivistisch geprägten“ des *radikalen Konstruktivismus* (Hauptvertreter: Heinz von Foerster (1985, 1993a, 1993b, 1996) und Ernst von Glaserfeld (1996, 1997, 1998)) sowie die des „gemäßigten“ Konstruktivismus (vgl. Mandl und Gerstenmeier 2000) – hier sind verschiedene Ansätze gemeint, die sowohl konstruktivistische Elemente vertreten, als auch auf Praktiken von „Instruktion“ zurückgreifen (vgl. Kricke/Reich 2015). Für eine ausführliche Darstellung sei auf Reich (2012, 85ff. und Kricke/Reich 2014, Kapitel 2) verwiesen.

Vor dem Hintergrund der Vielfalt der konstruktivistischen Ansätze betont Woolfolk (2008, 424 ff.), dass es auch gemeinsame Ansichten der verschiedenen Ansätze gebe. Sie bezieht sich dabei auf Driscoll (2005) und Marshall (1992) und beschreibt fünf Bedingungen für das Lernen, die für viele konstruktivistische Ansätze gelten – und sich auch in der konstruktivistischen Didaktik nach Reich wiederfinden:

1. „Lernen sollte in komplexe, realistische und relevante Lernumwelten eingebettet sein.

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

2. Als Teil des Lernens sollten soziale Verhandlungen und geteilte Verantwortung vorgesehen sein.¹⁴
3. Unterstützen von vielfältigen Ansätzen und Benutzen von multiplen Repräsentationen des Inhaltes.
4. Pflegen Sie die Selbstaufmerksamkeit und das Verständnis, dass Wissen konstruiert ist.
5. Regen Sie an, dass der Urheber beim Lernen immer im Auge behalten wird.“ (Driscoll 2005; Marshall 1992 in Woolfolk 2008, 424)

Im Folgenden soll die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012), die die Grundlage dieses Forschungsvorhabens darstellt, näher beleuchtet werden.

1.2. Konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich (2012)

Die konstruktivistische Didaktik basiert auf dem interaktionistischen Konstruktivismus und ist einem sozialen Konstruktivismus unter Einbezug einer systemischen Perspektive zuzuordnen (vgl. Kricke/Reich 2015). Nachfolgend werden die Vorläufer, die Grundannahmen, sowie die Weiterentwicklung dieser Didaktik, die sich in einer inklusiven Didaktik wiederfindet (Reich 2014, 48 ff.), beschrieben. Nach den Ausführungen werden zentrale Handlungsfelder identifiziert, die als Grundlage der Analyse dieses vergleichenden Forschungsvorhabens dienen.

1.2.1. Vorläufer

Als Vorläufer der konstruktivistischen Didaktik zählt Kersten Reich (2012, 71 ff.) „drei klassische Ansätze“ auf, die aktuell immer noch

„wichtige Impulsgeber eines Verständnisses des Lehrens und Lernens [sind], das die aktive Seite des Lernprozesses betont, das einen Begriff des Wissens benutzt, der stets auf die Vermittlung mit Handlungen verweist, das eine grundsätzliche Spannung zwischen Subjekt und Umwelt annimmt, ohne ein dualistisches Weltbild einer Abbildung von »draußen« nach »drinnen« aufzubauen.“ (ebd., 73)

Reich nennt hier zunächst John Dewey, dessen pragmatischer und demokratischer Ansatz beinhaltet, dass Wissen durch Handlungen entsteht (vgl. ebd., 71). Dewey betont darüber hinaus die Beziehungsseite des Lernens in einem ganzheitlichen Sinne, da die Lernenden in der Schule in einem „wholehearted way“ (Dewey 1931, 415) an Dingen arbeiten und forschen sollten. Des Weiteren geht Reich (2012, 72) auf Jean Piaget ein, „der mit seiner konstruktiven Psychologie zu einem wesentlichen Wegbereiter einer konstruktivistischen Auffassung geworden ist“. Denn „seine Erkenntnis, dass Lernen subjektiv konstruiert werden muss“, habe in konstruktivistischen Diskursen eine hohe Bedeutung. Als dritten Vorläufer nennt Reich Lev Wygotski, der die soziale Komponente mit Sozialisationsprozessen in Verbindung bringt (vgl. ebd.). Auch er betont die handelnde, selbsttätige und selbstbestimmte Seite der Lernenden.¹⁵

¹⁴ Versus Wettbewerb (Woolfolk 2008, 425).

¹⁵ „Education should be structured so that it is not the student that is educated, but that the student educates himself (...) the real secret of education lies in not teaching“ (Wygotsky 1997, zitiert nach: Neary: Student as Producer. A Pedagogy for the Avant-Garde; or, how do revolutionary teachers teach? Online unter: <http://studentasproducer.lincoln.ac.uk/files/2014/03/15-72-1-pb-1.pdf> (25.08.2014).

Der Konstruktivismus wird zudem durch neurobiologische Erkenntnisse gestützt, indem Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, der bei jedem Lernenden individuell abläuft. Wichtig ist die Erkenntnis, dass Wissen nicht vom Lehrenden in die Köpfe der SchülerInnen hineingelegt werden kann (vgl. Voß 2005), wie es häufig in der „deutschen Oberkellnerpädagogik“,¹⁶ geprägt von Stofffülle und Zeitdruck, stattfindet, sondern dass jeder Lerner sein Wissen selbst konstruiert (vgl. Gudjons 2001, 55).

1.2.2. Grundannahmen

Das pädagogische Verständnis vollzieht also eine Abkehr von einer „Vermittlungsdidaktik“ (Bönsch 2006, 7) und hält eine „Eins-zu-eins-Übertragung“ (Klein/Oettinger 2000, 36) des Wissens von Lehrpersonen an die SchülerInnen für unmöglich. Denn die Lernenden erlangen ihr Wissen selbstständig „in einem aktiven Konstruktionsprozess“ (Peschel 2002, 12). Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden aktiv und handelnd „*experiences*“ (vgl. Dewey, in: Reich 2012, 144) in ihrem Lernprozess erleben können. Dies geschieht am Besten in transparenten Lernsituationen, in denen die Lernenden selbstständig praktische Erfahrungen sammeln und die Inhalte mit ihrem Vorwissen in Beziehung setzen können (vgl. auch Scheunpflug 2001). So wird semantisch, also inhaltlich bedeutsam, gelernt und zwar durch „selbstständiges Durchdringen des Stoffes“ und nicht durch bloßes „Pauken“ (vgl. Roth 2003; 2004, 8).¹⁷ Des Weiteren ist die „demokratische Teilnahme“ (Reich 2012, 180) ein zentrales Anliegen im konstruktiven Lerngeschehen. In einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung wird das individuelle, subjektive Vorwissen, durch das unterschiedliche Lernergebnisse entstehen, im Dialog ausgetauscht, so dass die beteiligten Personen mit anderen Individuen an deren Konstruktionen teilhaben (vgl. Klein/Oettinger 2000, 17). Reich (2012, 254) erwähnt in diesem Zusammenhang die drei Dimensionen „Multiperspektivität, Multiproduktivität und Multimodularität“. In diesem gegenseitigen Austausch kann die Gemeinschaft im Sinne Deweys zu einer *community* (Dewey, in: Reich 2012, 204) heranwachsen, in der „demokratische Partizipation, Reflexion und gruppenorientierte Entwicklung bei gleichzeitigen subjektiven Freiräumen“ (Reich 2012, 204) in einem lernförderlichen Klima gedeihen können.

Während die Lernenden die Welt für sich neu konstruieren, erlangen sie ein hohes Maß an Selbststeuerung, da sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. Klein/Oettinger 2000, 69) übernehmen. Neben den inhaltlich bedeutsamen Themen des Unterrichts wird besonders die Beziehung zwischen den an Bildung Beteiligten in den Fokus gerückt, die von gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz geprägt sein sollte. Dabei nehmen Lernende und Lehrende in diesem veränderten Lehr-Lerngeschehen folgende Rollen ein: Die Lehrpersonen werden immer mehr zu LernberaterInnen und ModeratorInnen für die ablaufenden Lernprozesse. Durch die offenere Lernumgebung, die die SchülerInnen zunehmend für sich selbst gestalten (vgl. u. a. Reich 2014, Brügelmann 1997), haben sie mehr Zeit und Raum für individuelle Förderung und Forderung ihrer SchülerInnen. Daher stehen in der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) die individuelle Leistung und Förderung im Vordergrund (vgl. ebd., 40). Die Lernenden hingegen entwickeln sich immer mehr zu eigenen DidaktikerInnen (vgl. ebd., 29), indem sie den Lernprozess zunehmend

¹⁶ „Nachdem eine Stoffeinheit gelernt und geprüft wurde, wird der Tisch vom Oberkellner abgeräumt und alles wird schnell vergessen: Das unterschätzt die Lerner und die Lebenswelt!“ (Reich 2012, 8).

¹⁷ Vgl. auch: „Der Lernstoff und seine Aufbereitung: 13 Regeln aus der Lernbiologie“ nach Vester (1995, 141 ff.).

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

eigenständiger, eigenverantwortlicher und selbstreflektierender gestalten. In der selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Inhalt erweitern die Lernenden ihre Fähigkeit, das eigene Lernen bewusst und zielgerichtet zu gestalten. So trägt Lernen durch konstruktivistische Methoden im Unterricht dazu bei, dass die SchülerInnen Schlüsselqualifikationen erlangen, um das Lernen zu lernen und sich lebenslang weiterzuentwickeln. Gerade in der heutigen Gesellschaft, in der Wissen sich ständig verändert, ist das prozedurale Wissen ein wichtiges Bildungsziel.¹⁸ Tabelle 1 verdeutlicht ein altes Lernverständnis und die „neue konstruktivistische Sichtweise“ von Lernprozessen nach Reich (2005, 6):

Tabelle 1: Wandel im Lehr-Lernverständnis nach Reich (2005, 6)

Alte Sichtweise	Neue konstruktivistische Sichtweise
<ul style="list-style-type: none"> • lehrerzentriert • Frontalunterricht • an Experten objektiviert • von Experten vorgegeben • bürokratisiert • Vollständigkeitspostulat • rationalisiert • textorientiert • kontrollorientiert • lineare Sichtweise • individualisiert • reproduktiv oberflächlich • risikoarm und angepasst <p>Dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • lernerzentriert • multimodaler Unterricht • an Handlungen objektiviert • partizipativ erarbeitet • selbst organisiert • Viabilitätspostulat • beziehungsorientiert • multimedial • wachstumsorientiert • systemische Sichtweise • subjektiviert im Team • konstruktiv handelnd • risikobereit und rebellisch <p>Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktives Lernen in angemessener Lernumgebung basiert.</p>

1.2.3. Die konstruktivistische Didaktik als Grundgerüst für eine inklusive Didaktik

Kersten Reich (2014, 48 ff.) stellt die konstruktivistische Didaktik als Grundgerüst einer inklusiven Didaktik dar.¹⁹ Zum Zeitpunkt der Entstehung des vorliegenden Forschungsvorhabens lag diese inklusive Didaktik noch nicht vor. Daher kann an dieser Stelle nur begrenzt auf jene didaktische Erweiterung der konstruktivistischen Grundzüge eingegangen werden. Dennoch sollen im Folgenden die zehn Bausteine, die Reich als „Fundament“ einer inklusiven Schule und Didaktik aufstellt, kurz erläutert werden, um an den geeigneten Stellen auf sie verweisen zu können:

¹⁸ Vgl. auch innerhalb „Sechs fundamentale Bildungsziele“ nach Weinert (2000, 5ff.).

¹⁹ Eine ergänzende Darstellung der konstruktivistischen um eine inklusive Didaktik findet sich bei Reich (2014, 55 ff.).

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

1. Beziehungen und Teams

Ebenso wie in der konstruktivistischen Didaktik betont Reich hier die Bedeutsamkeit des sozio-emotionalen Lernens bzw. der Beziehungsebene. Diese äußert sich innerhalb des Systems Schule auf verschiedenen Ebenen: innerhalb von LehrerInnenteams und multiprofessionellen Teams (und Teammodellen), in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden²⁰ sowie zwischen den Lernenden (*Peer-Kultur*). Diese Komponenten werden in den Kapiteln III.2 und III.3 betrachtet und diskutiert. Auf die Haltungen angehegender Lehrkräfte wird in Kapitel III.7 eingegangen.

2. Demokratische und chancengerechte Schule

Im Kontext dieses Bausteins diskutiert Reich (ebd., 104 ff.) über die Bedeutsamkeit der Anerkennung von Heterogenität in Schule und Unterricht und erklärt als Ziel einer inklusiven Schule, dass alle Lernenden zu „möglichst optimalen Qualifikationen und exzellenten Leistungen und Entwicklungsschritten (...) kommen können“, um ein „Mehr an Chancen“ zu erleben. Demokratie im Kleinen durch Partizipation der Lernenden auf allen Stufen des Lernens (ohne *Bullying/Mobbing*), die aktive Elternarbeit und die kommunale Verankerung zählen zu diesem Baustein. In dieser Studie werden Parallelen zu diesem Baustein in den Kapiteln III.3 und III.5 gezogen.

3. Qualifizierende Schule

Hier beschreibt Reich die Bedeutsamkeit der Erwartungen an sich selbst und des eigenen Lernerfolgs (vgl. ebd., 133 ff.). Eine inklusive Schule hat die Aufgabe, den „Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden“ zu stärken (ebd.). Eine Rolle spielt hierbei die Mehrperspektivität und die Multiproduktivität. Auf diesen Aspekt wird in den Kapiteln III.3 und III.4 der vorliegenden Untersuchung eingegangen. Als inklusives Modell beschreibt Reich eine Schule für alle (Klassen 1-13) mit hoher Durchlässigkeit und fächerübergreifendem Lernen (aktiv, interaktiv, emotional, situiert; vgl. ebd., 149).

4. Ganztag mit Rhythmisierung

Reich erläutert in diesem Baustein (ebd., 184 ff.), dass ein gebundener Ganztag positiv gestaltet ist, wenn „Bewegung, gesundes Essen und vielfältige soziale und andere Aktivitäten“ einfließen. Er stellt folgendes Modell vor: 30 Prozent lernen die SchülerInnen für sich, 30 Prozent frontal, 30 Prozent in einer Kleingruppe (2-4 Lernende) und 10 Prozent im Kreis der Klasse (15-20 Lernende; vgl. ebd., 188).

5. Förderliche Lernumgebung

Nach Reich (ebd., 194 ff.) zeichnet sich eine inklusive Schule durch ein umfassendes Differenzierungs- und Förderangebot aus. Dabei ist die Unterschiedlichkeit aller Lernenden als Gut zu betrachten, dem mit verschiedenen Perspektiven, vielfältigen und unterschiedlichen Lernzugängen und -ergebnissen (Kreativität und vernetztes Denken) in einer „Lernlandschaft“ zu begegnen ist. In dieser Arbeit wird hierauf insbesondere im Kapitel III.4 eingegangen.

²⁰ Hier nennt Reich (2014, 81 ff.) insbesondere vier Aspekte: Fürsorge, Gerechtigkeit, Struktur und Präsenz.

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

6. *Lernende mit Förderbedarf*

Eine inklusive Schule geht nach Reich (ebd., 255ff.) davon aus, dass grundsätzlich alle Menschen „abhängig von ihren Voraussetzungen und Lebenslagen einen bestimmten Förderbedarf haben“ (weiter Inklusionsbegriff) und sich jeder ohne Diskriminierung weiterentwickeln und am Leben teilhaben kann (ebd., 255). In Kapitel III.5 dieser Arbeit werden Bezüge zu diesem Baustein gezogen.

7. *Differenzierte Beurteilung*

In diesem Baustein wird eine Verschiebung hinsichtlich der konstruktivistischen Didaktik erkennbar. Reich (2014, 267 ff.) betont, dass im Unterricht stärker systemisch beurteilt werden sollte (durch Kompetenzraster, Zielvereinbarungen, Standortbestimmungen, Fördergespräche). In der vorliegenden Untersuchung wird im Kapitel III.6 auf diesen Aspekt näher eingegangen.

8. *Eine geeignete Schularchitektur*

Reich (ebd., 288 ff.) betont die Bedeutsamkeit einer Schularchitektur als innere und äußere Lernumgebung für ein erfolgreiches Lernen und die Gesundheit der Lehrenden und Lernenden. In der Architektur sollten sich die Aktivitäten eines inklusiven Gedankens widerspiegeln (z. B. Ganztagsystem/Rhythmisierung/Barrierefreiheit). Gleichfalls sollte bei Planung und Bau einer inklusiven Schule die Partizipation aller Beteiligten vorausgesetzt werden.

9. *Eine Schule in der Lebenswelt*

Eine inklusive Schule ist nach Reich (ebd., 297 ff.) kein in sich geschlossenes System, sondern fest in das Leben einer Kommune/eines Stadtteiles verankert. Das lokale Leitbild spiegelt sich innerhalb der Schule wider. In diesem Forschungsvorhaben wird auf die Thematik der Kooperation von Lehrkräften in Kapitel III.2 eingegangen.

10. *Beratung, Supervision und Evaluation*

Reich (ebd., 303 ff.) betont für eine inklusive Schule, dass kollegiale Beratung als Grundmodell unabdingbar ist. Auch für Lehrkräfte sollte *lifelong learning* als Normalität gelten, so dass Weiterbildungen, kontinuierliche Supervision von außen und Evaluationen fester Bestandteil des Berufsbildes sein sollten. Auf diesen Baustein wird hier im Kapitel III.2 Bezug genommen.

1.2.4. Forschungsleitende Fragestellungen

Da, wie Reich (2012, 235) betont, „durch die Pisa-Studie und andere Analysen des Lernens und von Lernbedingungen“ aufgezeigt wurde, „dass eine strukturell günstige Ausstattung von *Lernbedingungen* unabdingbar ist, um Lernsysteme erfolgreich zu gestalten“, möchte ich in dieser Arbeit die Lernbedingungen im deutschen und finnischen Schulsystem untersuchen. Reich (ebd., 232) bezeichnet Lernbedingungen als

„soziale Konstruktionen, für die wir oft die anderen verantwortlich machen. Lage der Lernorte, Architektur, Ausstattung, Material und Hilfsmittel, aber auch ideelle Strukturen wie Lehrpläne, Stoff-Fülle, Zeitdruck, dies und anderes schaffen Lernbedingungen.“

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Als wichtigste Lernbedingung zählt Reich dabei die Lehrenden selbst (vgl. ebd.; vgl. auch die Ergebnisse der Hattie-Studie 2009). Daher wird in dieser Arbeit ein Fokus auf die *Rolle von Lehrpersonen* und deren *Ausbildung* gelegt. Reich (2012, 232) betont weiter, dass die konstruktivistische Didaktik „großen Wert“ darauf legt, „dass die Lernbedingungen stärker von den betroffenen Personenkreisen [wie SchülerIn, LehrerIn und Eltern] (...) definiert und bestimmt werden“. Zudem wird auch Grundlage der Analyse die *Partizipation und Zusammenarbeit* zwischen Schulen, Elternhäusern und Lernenden sein, bzw. die Zusammenarbeit zwischen KollegInnen. Ebenso wird die Handlungswirksamkeit von LehrerInnen selbst im System fokussiert werden. Aus konstruktivistischer Sicht formuliert Reich die „Maxime der Selbstbestimmung“ für Lehrende und Lernende und, dass alle Beteiligten unter einem „möglichst hohen Selbstwert handeln können“ (ebd., 138). Für die Lernenden bedeutet dies, dass sie immer mehr zu *eigenen DidaktikerInnen* werden, für die Lehrenden, dass sie als *BeziehungsdidaktikerInnen* agieren, die es als ihre Hauptaufgabe sehen, alle SchülerInnen zu: „fördern, fördern, fördern“ (ebd., 40).

In der vorliegenden Arbeit wird folgender Hauptforschungsfrage nachgegangen:
Inwieweit sind Elemente der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) im finnischen bzw. deutschen Schulsystem und der Lehramtsausbildung vorhanden?

Auf Grundlage der zuvor ausgeführten Überlegungen und der Hauptforschungsfrage ergeben sich folgende forschungsleitenden Fragestellungen:

- *System*: Wie bewerten die AkteurInnen ihr Schulsystem? Welche Aspekte der konstruktivistischen Didaktik sind in den Äußerungen der Befragten enthalten?
- *Lehrpersonen als „dialogische PartnerInnen“*: Inwieweit werden Rollen einer konstruktivistisch geprägten Lehrperson (vgl. Reich 2009c) im Schulalltag vertreten? Wie sehen sich Lehrkräfte selbst in dem Schulsystem? Wie bewerten sie ihren Beruf? Welche Aufgaben und Rollen nehmen sie ihrer Einschätzung nach an? Mit wem kooperieren sie?
- *Lernende als „eigene DidaktikerInnen“*: Wird ein möglichst hoher Selbstwert auf Seite der Lernenden gefördert? Gibt es eine wertschätzende Lernumgebung? Können die Lernenden das Schulgeschehen mit beeinflussen und partizipieren? Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden untereinander?
- *Didaktik & Methodik*: „*Learning by doing*“ – Inwieweit ist eine konstruktivistische Lerntheorie im Unterricht verankert? Welche Unterrichtsmethoden sind in der Praxis verbreitet? Wird fächerübergreifend gearbeitet? Sind Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung aufseiten der Lernenden durch handlungsorientierte Methoden gefördert? Wie partizipieren die Lernenden? Welche Materialien werden eingesetzt?
- *Umgang mit Heterogenität – Fördern und Inklusion*: Inwieweit wird die Handlungsmaxime „Fördern“ im Schulalltag umgesetzt? Wie sieht das Förderprogramm an deutschen/finnischen Schulen im Einzelnen aus und wie wird es organisiert? Wie beurteilen LehrerInnen die Förderkonzepte? Wie wird mit Vielfalt im Klassenraum umgegangen? Inwieweit ist die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem aus Sicht der Beteiligten vorangeschritten?
- *Beratung & Bewertung*: Inwieweit sind Elemente einer systemischen Bewertung im Schulalltag zu erkennen? Welche Bewertungsmethoden werden eingesetzt?

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Wie bewerten die ExpertInnen die Bewertungsmethoden? Wie hängen Förderung und Bewertung der Leistungen zusammen?

- *Lehramtsausbildung*: Inwieweit sind konstruktivistische Lehr-Lernelemente in der LehrerInnenausbildung verankert? Fühlen sich LehrerInnen für ihre (spätere) Tätigkeit ausgebildet und kompetent? Gibt es eine ausreichend Theorie-Praxis verknüpfende LehrerInnenausbildung? Wie wird die eigene Ausbildung bewertet?

1.2.5. Sechs zentrale Handlungsfelder als Grundlage des Forschungsprozesses

Aus diesen Fragestellungen und der Verknüpfung zur konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) werden die in Abbildung 2 dargestellten sechs zentralen Handlungsfelder innerhalb des Schulsystems im Forschungsprozess beleuchtet, um das deutsche und das finnische Schulsystem gegenüberzustellen:

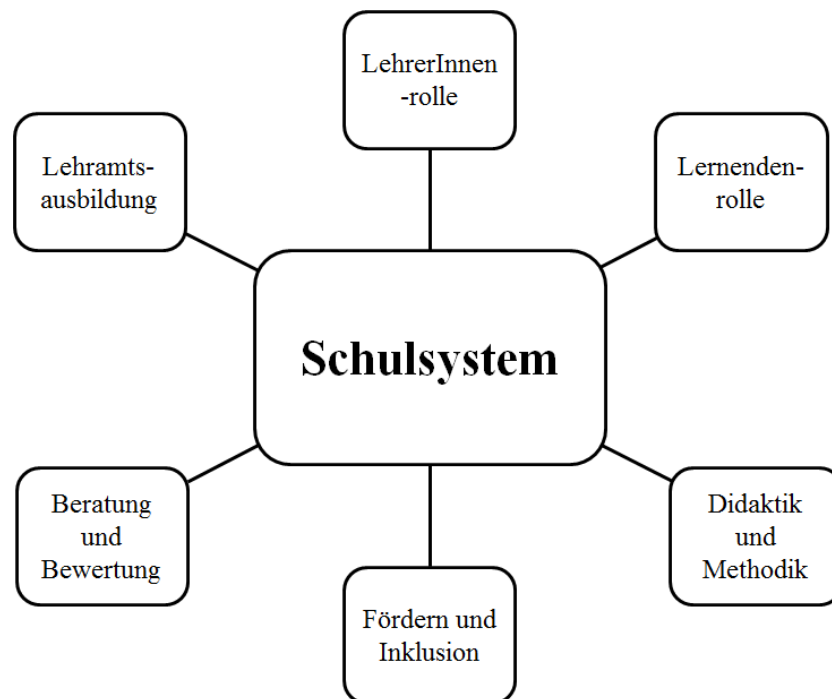


Abbildung 2: Sechs zentrale Handlungsfelder im Schulsystem als Vergleichsparameter (eigene Darstellung)

Diese zentralen Handlungsfelder stellen Kernelemente der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) mit dem Ziel einer bestmöglichen Wiedergabe dar. Die Handlungsfelder sind selbst konstruiert und können die konstruktivistische Didaktik nie in ihrer Vollständigkeit abbilden. Der Fokus liegt auf den zentralen Handlungen der AkteurInnen im Bildungsgeschehen. Im Dialog mit Kersten Reich wurden die zentralen Handlungsfelder besprochen und prozessartig verändert, bis sie in dieser Form entwickelt waren.

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

Aufbau der Kapitel 2-7 in Teil III „Deutschland – Finnland: Vergleichende Forschungsergebnisse“

Jedes der Kapitel zu den zentralen Handlungsfeldern (Kapitel III.2-III.7)²¹ hat den in Tabelle 2 illustrierten Aufbau:

Tabelle 2: Aufbau der Ergebnisdarstellung in Kapitel III.2 - III.7

Überblick: Kapitel (III.2 - III.7) zu den sechs zentralen Handlungsfeldern		
Einbettung des zentralen Handlungsfeldes in die konstruktivistische Didaktik		
↓		
Ableitung von Kategorien zur Analyse		
↓		
Länderspezifischer Kontext	⇒	Nutzen von (inter-)nationalen Quellen (z.B. Informationen von Ministeriums-Seiten)
Sicht von Studierenden und ReferendarInnen (Fragebogenstudie)	⇒	Ergebnisdarstellung für Deutschland und Finnland mit Bezugnahme auf die erstellten Kategorien
Sicht von ExpertInnen (Qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und LehrerausbilderInnen)	⇒	Ergebnisdarstellung für Deutschland und Finnland mit Bezugnahme auf die erstellten Kategorien
Eigene Beobachtungen und Erfahrungen	⇒	Berichte aus dem Forschungstagebuch
Multiperspektivische Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen (nach Reich 2012)	⇒	Reflexion aus der <i>Fremdbeobachtung</i> für die BeobachterInnen-, TeilnehmerInnen- und AkteurInnenrolle der Beteiligten

Den Einstieg in jedes Kapitel bildet eine Einbettung des jeweiligen zentralen Handlungsfeldes in die konstruktivistische Didaktik. Durch die Darstellung dieser theoretischen Grundlage wird erläutert, durch welche Merkmale sich das zentrale Handlungsfeld konstruktivistisch auszeichnet. Denn die in diesem Kapitel nur skizzierten Grundlagen konstruktivistischer Pädagogik und Didaktik werden in den jeweiligen Unterkapiteln zu Teil III weiter spezifiziert im Hinblick auf die dort besonders relevanten Aspekte. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um den Kapitel zu den zentralen Handlungsfeldern in sich jeweils eine größere Kohärenz zu verleihen.

In Bezug zur theoretischen Einbettung werden Kategorien abgeleitet, die die Grundlage der Analyse bilden. Im Anschluss daran erfolgt der Ländervergleich auf vier Ebenen, um

²¹ Kapitel III.1 (Systembewertung) knüpft an das Kapitel II.2 (Das deutsche und das finnische Schulsystem heute) an. Es stellt dar, wie die befragten ExpertInnen-Gruppen ihr jeweiliges Schulsystem bewerten und mündet nach den Darstellungen in Kapitel II direkt in die vergleichende Perspektive der Befragten.

I. 1. Die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012): eine Förder- und Beziehungsdidaktik

die Hauptforschungsfrage dieser Arbeit mehrperspektivisch zu beantworten: Zunächst werden offizielle Quellen herangezogen und der Soll-Zustand des jeweiligen zentralen Handlungsfeldes länderspezifisch erörtert (1: Länderspezifischer Kontext). Daran schließen sich die Forschungsergebnisse aus der quantitativen Fragebogenstudie mit den Studierenden bzw. ReferendarInnen (2) und die Ergebnisdarstellung der Interviewstudie mit den Lehrkräften bzw. LehrerausbilderInnen (3) an. Als vierte Dimension des Vergleiches werden Auszüge der teilnehmenden Beobachtungsperspektive angeführt. Auf Grundlage des mehrperspektivischen Vergleichs wird jedes Handlungsfeld bilanzierend aus der Fremdbeobachterperspektive bezüglich der drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) beleuchtet. Im nachfolgenden Kapitel sollen diese Vergleichsdimensionen methodisch eingeordnet und begründet werden.

2. Methodische Überlegungen

In Kapitel I.1 wurde ein Überblick über die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) gegeben. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich konstruktivistische Zugänge im internationalen Kontext bewährt haben und auch in den bildungspolitischen Anforderungen einer inklusiven Schulentwicklung als Vorreiter dienen können (vgl. Reich 2014). Auf Grundlage dieser Überlegungen wurde das Forschungsinteresse im Ländervergleich entwickelt, inwieweit konstruktivistische Elemente im deutschen bzw. im finnischen Schulsystem verankert sind. Wie in Kapitel I.1 erläutert, wurden zur Analyse dieser Fragestellung zentrale Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik identifiziert, die als inhaltliche und theoretische Grundlage des vorliegenden Forschungsvorhabens dienen. Sie werden als Parameter für den Vergleich zwischen dem deutschen und finnischen Schulsystem herangezogen.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Studie dargestellt und begründet. Es wird veranschaulicht, wie die verschiedenen Zugänge und Perspektiven der befragten (angehenden) LehrerInnen und AusbilderInnen untersucht werden. Zunächst wird aufgezeigt, auf welchem forschungsparadigmatischen Hintergrund sich diese Studie gründet und wie sie methodologisch verortet werden kann.

2.1. Methodologische Verortung

Um dieses Forschungsvorhaben methodologisch zu verorten, werden zunächst die Forschungsperspektive des interaktionistischen Konstruktivismus und der „complexity theory“ mit einer epistemologischen Betrachtung präsentiert.

2.1.1. Forschungsperspektive: Interaktionistischer Konstruktivismus und „complexity theory“

Dieser Arbeit liegt ein konstruktivistisches Leitbild zugrunde, das sich speziell an dem interaktionistischen Konstruktivismus nach Reich (2012, 74 ff.; siehe auch Kapitel II.1) orientiert. Der interaktionistische Konstruktivismus vertritt „eine Position (...), die im Anschluss an Interaktionstheorien eine vorrangig kulturbezogene Perspektive begründet und einnimmt“ (Reich 2012, 74). Dieser aktuelle Ansatz kann als sozial-kulturtheoretisch begründeter Konstruktivismus bezeichnet werden (vgl. ebd., 87 f.), der „die Bedeutung der kulturellen und lebensweltlichen Interaktionen bei der Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeit beachtet und analysiert“ (Reich n.d., 1). Hierbei kann eine Beziehung zu dem „interactional constructionism“ nach Marvasti (2008) hergestellt werden, der einen interaktionistischen Forschungsansatz mit „everyday practices“ und „social life“ empfiehlt: „Interactional constructionism (IC) is a useful way of referring to a body of research that is explicitly concerned with everyday practices and contingencies that mediate social life“ (ebd., 315). Dieser Aspekt erscheint hier in Bezug auf das Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes zentral, da ich mich nachfolgend mit *practices* im deutschen und finnischen Schulalltag beschäftige.

Die Theorie wird in dieser Arbeit zudem mit Elementen der „complexity theory“ nach Morrison (2002, in: Cohen et al. 2007, 34) verknüpft, die „interactionist and constructivist perspectives“ in „educational research“ (ebd.) hervorhebt. Denn wie der interaktionisti-

I. 2. Methodische Überlegungen

sche Konstruktivismus betont auch die „complexity theory“ nach Morrison (2002), dass in der Forschung besonders die Beziehungen und Interaktionen für den Forschungsprozess entscheidend sind, um zum Beispiel Individuen, Lernende, Klassen oder gesellschaftliche Konstellationen zu untersuchen (vgl. Cohen et al. 2007, 34). Für die Forschung hebt die *complexity theory* eine interaktionistische und konstruktivistische Sichtweise hervor:

„Complexity theory (...) underlines the importance of educational research to catch the deliberate, intentional, agentic actions of participants and to adopt interactionist and constructivist perspectives“ (ebd.).

Eine zweite Schnittstelle der beiden forschungstheoretischen Grundlagen zeigt sich in der notwendigen Gewichtung einer Perspektivenvielfalt im Forschungsprozess, die gerade in pädagogischen Prozessen und sozialen Systemen, wie sie in dieser Arbeit untersucht werden, als essenziell erscheint. Auch Reich (2012, 88) betont, dass sein Ansatz vor allem

„die Interaktion als Bedingung menschlicher Verständigung (reflektiert) und (...) das Spektrum der Reflexion neben dem symbolischen Bereich auch auf das Imaginäre und das Reale (erweitert).“ (ebd.)

Mit Erweiterung der Reflexion zeichnet sich der interaktionistische Konstruktivismus durch eine Perspektivenvielfalt aus (vgl. ebd. 2010, 14), indem er versucht,

„stets die eigene Beteiligung der Wissenschaftler an ihren Behauptungen und Aussagen sowohl aus der Innenansicht [= wie sind wir dazu gekommen?] als auch aus einer möglichen Außenansicht [= wie könnte dies von anderen Positionen aus gesehen werden?] zu reflektieren.“ (ebd.)

Epistemologische Betrachtung

Der interaktionistische Konstruktivismus grenzt sich zu den „stark subjektivistisch orientierten Konstruktivismen“ (vgl. z. B. von Glaserfeld 1996) ab, da diese nach Reich (2012, 85) „die Relativierung der subjektiven Erkenntnis als Ausdruck von Wirklichkeitskonstruktionen“ überbewerten. Demgegenüber setzt der hier vertretene interaktionistische Konstruktivismus wie andere sozialkulturtheoretische Konstruktivismen stärker „auf die kulturelle Verankerung (...) der konstruktivistischen Theoriebildung selbst“ (ebd., 87). Der Konstruktivismus vertritt die Erkenntniskritik, dass sich

„Wahrheit (...) nicht mehr in einer »Realität in sich« oder »da draußen«, die wir bloß finden müssen“ zeigt. Er erkennt das „Subjekt, (...) in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen.“ (ebd., 76)

Er geht keinesfalls davon aus, „dass es überhaupt keine Realität gibt, die nicht menschlich geschaffen ist“ (ebd.). Auf die komplexe Begründung der Unterschiede des Realen, Symbolischen und Imaginären soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. ebd. 2009 a, b). So sieht sich der interaktionistische Konstruktivismus nach Reich als eine „kritische Erkenntnislehre in der Postmoderne“ und versteht epistemologisch das „Wissen als eine soziale Konstruktion (...), auf das sich mehr oder minder große Menschengruppen (= Verständigungsgemeinschaften) auf eine bestimmte Zeit einigen“.²²

Eine weitere Sichtweise des interaktionistischen Konstruktivismus ist, dass „die konstruktive Seite menschlicher Tätigkeit immer mit den kulturellen und natürlichen Kontexten“ (ebd. 2012, 80) zusammengesehen werden muss. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Grundgedanke aufgegriffen und umgesetzt, indem die verschiedenen Perspektiven im For-

²² Reich, K.: Kurzes Wörterbuch zu Grundbegriffen des interaktionistischen Konstruktivismus: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/epistemologie.html> (25.08.2014).

I. 2. Methodische Überlegungen

schungsprozess stets auf die realen Handlungsfelder bezogen werden. Dabei stehen die Sichtweisen von AkteurInnen aus dem deutschen und finnischen Schulsystem und der LehrerInnenausbildung im Vordergrund.

Konstruktivistische Ansätze müssen, besonders in der deutschen Wissenschaftsdiskussion, mit dem Vorwurf der Beliebigkeit kämpfen (vgl. ebd., 91 f.). Dies spiegelt ein

„generelles Problem der Wissenschaft im Spannungsfeld moderner und postmoderner Diskurse: Jene, die noch nach aufgeklärter Allgemeinheit und Universalisierung von Ansätzen streben, stehen mit einem völligen Unverständnis vor Ansätzen, die wie der Konstruktivismus Unschärfebedingungen der Erkenntnis thematisieren und damit die wissenschaftskritische Einstellung an der Anerkennung einer letztbegründeten Formalisierung von Rationalität“ (ebd., 91)

festmachen. Auch ich gehe hier im Einklang mit Reich von einem relativen Wahrheitsbegriff aus:

„Wahrheiten sind Zuschreibungsformen eines adäquaten Handelns und Beobachtens im Sinne von Verständigungen und gemeinschaftlich ausgebildeten Normierungen, Beobachtungen und Kontrollen hierüber. Auch wenn Konstruktivisten solche Wahrheiten relativieren, so behaupten sie dennoch einen Wahrheitsanspruch auf dieser relativen Grundlage. Sonst zerfielen alle ihre Aussagen in Beliebigkeit, was aber nicht die Intention des hier vertretenen Konstruktivismus ist.“ (ebd. 2012, 80 f.)

Von einer möglichen „Abbildung von Welt – so wie sie »ist«“ (ebd., 127) wird jedoch Abstand genommen, und es gibt keinen Absolutheitsanspruch an die im Folgenden aufgezogenen Forschungsergebnisse, denn

„(k)ein Beobachter bildet eine äußere Welt einfach und ohne konstruktives Hinzutun in sich ab. Für den Konstruktivismus existieren durchaus dem Menschen äußerliche Gegenstände, aber sie sind stets mit seinen Beobachtungen, Teilnehmern und Aktionen vermittelt. Von der Realität an sich dort »draußen« zu sprechen, dies erscheint als große Illusion.“ (ebd., 127)

Diesen Grundsatz spiegelt auch die „complexity theory“ nach Morrison (2002) wider:

„Just as complexity theory suggests that there are multiple views of reality, so this accords not only with the need for several perspectives on a situation (using multi-methods), but resonates with those tenets of critical research that argue for different voices and views to be heard.“ (Cohen et al. 2007, 35)

Um eine möglichst umfassende Betrachtung verschiedener „Realitäten“ zu berücksichtigen und somit zu einer Annäherung an eine „Realität“ zu kommen, beruht die Untersuchung der zentralen Handlungsfelder in dem Forschungsvorhaben auf Einbezug möglichst multipler Perspektiven. Auf Grundlage dieser multiperspektivischen Betrachtungsweise von „Wirklichkeit“ argumentiert die „complexity theory“ nämlich gegen

„linear, deterministic, patterned, universalizable, stable, atomized, modernistic, objective, mechanist, controlled, closed systems of law-like behaviour which may be operating in the laboratory but which do not operate in the social world of education.“ (ebd., 33)

Dieser Anspruch zeigt sich auch in dem gewählten Forschungsdesign dieser Arbeit mit dem Ziel die zentralen Handlungsfelder bzw. die sich daraus ergebenden Forschungsfragen mehrperspektivisch zu betrachten und die „konstruktiven Fähigkeiten der Menschen“ (Reich 2012, 93) zu fokussieren:

„In dieser Hinsicht ist der grundlegende Relativismus von Konstruktivisten, der nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf, vor allem darauf gerichtet, universalistische Reduktionisten und Letztbegründer von Wahrheit in den gegenwärtigen Diskursen zu bekämpfen, um ein breites Spektrum kreativer Lösungen zu ermöglichen.“ (ebd.)

I. 2. Methodische Überlegungen

Die einzelnen zentralen Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) werden in dieser Arbeit daher multiperspektivisch betrachtet und analysiert, wobei die Interaktionen der im Schulsystem beteiligten Personenkreise im Vordergrund stehen. Dabei werden sowohl Eigenperspektiven als „Innenansicht“ als auch „Außenansichten“ (vgl. Reich 2010, 14) der an den Bildungsprozessen beteiligten Personengruppen erhoben und dargestellt.

Auch die „complexity theory“ (Morrison 2002) beruht auf einer Perspektivenvielfalt. Der Forschungsprozess sollte so ausgelegt sein, dass die zu erforschende Situation aus möglichst vielen Perspektiven der Beteiligten und *Stakeholder* erfasst werden kann. So betonen Cohen et al. (2007, 34): „looking at situations through the eyes of as many participants or stakeholders as possible. This enables multiple causality, multiple perspectives and multiple effects to be charted“. Denn nur so können „multiple views of reality (...), different voices and views“ aufgenommen werden: „(...) heterogeneity is the watchword“ (ebd.).

Die Grundlagen des interaktionistischen Konstruktivismus nach Reich und der „complexity theory“ nach Morrison (2002) bilden das methodologische Gerüst dieser Arbeit. Die einzelnen Sichtweisen der AkteurInnen in Bildungsvorgängen werden dabei umfassend analysiert und möglichst ganzheitlich dargestellt.

2.2. Forschungsdesign

Als Resümee der zuvor skizzierten methodischen Überlegungen soll im Folgenden das sich ergebende multiperspektivische Forschungsdesign erläutert werden. Bevor die Methoden und der Forschungsprozess im Überblick vorgestellt werden, wird zunächst das Basisdesign der „Vergleichsstudie“ diskutiert.

2.2.1. Basisdesign: Vergleichsstudie

Um in dieser Arbeit zu untersuchen, inwieweit Elemente der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) in Deutschland und Finnland in Handlungspraktiken verankert sind, wird als Basisdesign die Vergleichsstudie herangezogen (vgl. Flick 2009, 254). Dabei werden „[s]pezifische Inhalte des Expertenwissens mehrerer Personen (...) vergleichend gegenübergestellt“ (ebd.).

Definition Vergleichsstudie „comparative research“

In diesem Vorhaben wird sich auf die von Hantrais formulierte Definition einer Vergleichsstudie gestützt:

„In the social sciences and humanities, ‘comparative research’ is the term widely employed to describe studies of societies, countries, cultures, systems, institutions, social structures and change over time and space, when they are carried out with the intention of using the same research tool to compare systematically the manifestations of phenomena in more than one temporal or spatial sociocultural setting. Social scientists in general agree that international comparative studies require individuals or teams to compare specific issues or phenomena in two or more countries, societies and cultures, without expressly excluding the possibility of comparison over time.“ (Hantrais 2009, 2)

In Abgrenzung zur „cross national research“ argumentiert Peter Grootings (1986, 285-7, in: Hantrais 2009, 3), dass „international comparison research“ (ICR) „the most effective

I. 2. Methodische Überlegungen

approach“ wäre, und zwar „on the grounds that it systematically analyses the relationship between the social phenomenon under study and relevant characteristics of the country“ (Hantrais 2009, 3). *Cross national research* kritisiert er vor allem deshalb, weil: „contextual details appear only as descriptive background information in the final analysis, if at all“ (ebd.).

Um möglichst vergleichbare Gruppen zu erhalten, ist hier ein besonderes Augenmerk auf das *Sampling*, auf die „Auswahl der Fälle“ (vgl. Flick 2009, 254) zu legen. Zudem beschreibt Flick (2010, 179), dass bei Vergleichsstudien nicht der Fall „in seiner Komplexität und Ganzheit betrachtet“ wird, „sondern eine Vielzahl von Fällen in Hinblick auf bestimmte Ausschnitte“. Dies ist auch essenziell für die „Auswahl der Fälle in den zu vergleichenden Gruppen“ (ebd.). Diese Gedanken führen zu dem dieser Forschungsarbeit zugrunde liegendem *Samplings*, das für die Interviewstudie in Kapitel 2.6.2 thematisiert wird.

Um einen Überblick über den tatsächlichen Anteil konstruktivistischer Elemente in beiden Ländern zu erhalten, werden in jedem Kapitel die Forschungsergebnisse für Deutschland und Finnland „kontrastierend“ (Flick 2009, 254) nebeneinander dargestellt, um sie in einer nächsten Stufe „komparativ“ (ebd.) zu beschreiben. Diese Vorgehensweise ist äquivalent zum Aufbau der Ergebnisbeschreibung in Teil III der vorliegenden Arbeit.

In dieser Arbeit ergeben sich die in Abbildung 3 dargestellten Vergleichsperspektiven, um die oben identifizierten sechs zentralen Handlungsfelder im Schulsystem zu analysieren:

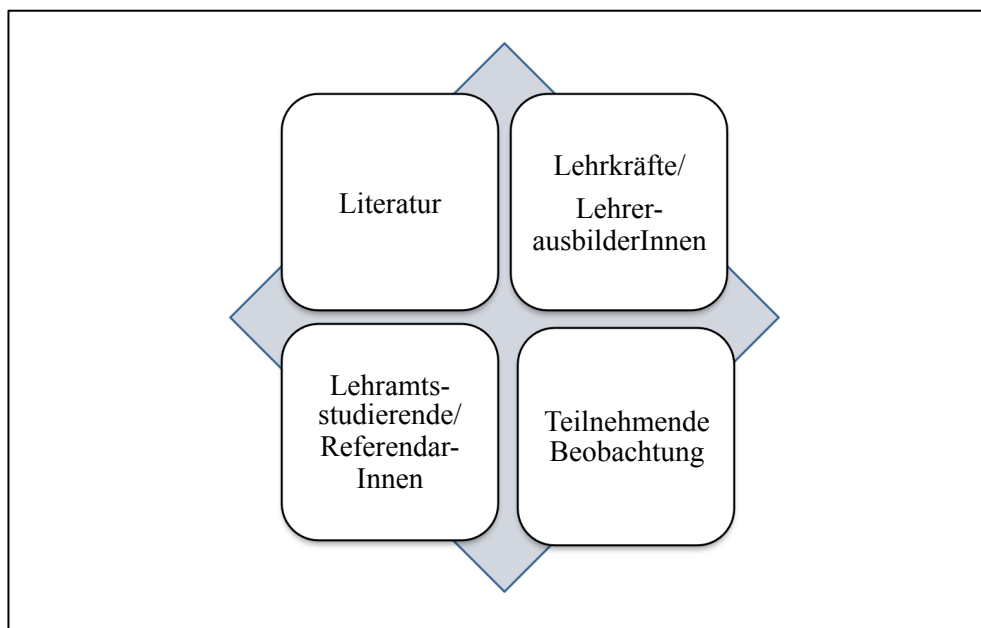


Abbildung 3: Vergleichsperspektiven zur Analyse der zentralen Handlungsfelder (eigene Darstellung)

Vergleichbarkeit des deutschen und finnischen Schulsystems?!

Die von Anne Ratzki (2006) vorgenommene Gegenüberstellung des deutschen und der skandinavischen Schulsysteme wurde mit dem Untertitel „ein provokanter Vergleich“ veröffentlicht. Während meiner Forschungsarbeit begegnete ich auch immer wieder kritischen Stimmen, die resümierten: Das finnische dem deutschen Schulsystem gegenüberzu-

I. 2. Methodische Überlegungen

stellen, wäre wie „Birnen mit Äpfeln zu vergleichen“. Dabei fokussierten die KritikerInnen insbesondere auf die ungleichen „äußeren Lernumgebungen“ (Reich 2012, 233): In Finnland gebe es kleinere Lerngruppen, häufiger *Teamteaching*, weniger Menschen als in Deutschland, und es würde mehr Geld für Bildung ausgegeben. Die Tatsache, dass es in Finnland in den Schulen so gut wie keine Kinder mit Zuwanderungsgeschichte gebe, sei ein wichtiger Grund für den Erfolg. Kurzum, ein finnisches System sei in Deutschland nicht umsetzbar und somit sei ein Vergleich sinnlos. Ich stimme mit den KritikerInnen darin überein, dass es im finnischen System Elemente gibt – beispielsweise eine höhere finanzielle Unterstützung im Bildungswesen –, die zum Bildungserfolg des Landes beitragen. Dass diese positiven Elemente einer „äußeren Lernumgebung“ allerdings dazu herangezogen werden, zu behaupten, ein Vergleich sei nicht möglich, halte ich für einen Widerspruch in sich.

In der vorliegenden Arbeit werden die Lernumgebungen der zu vergleichenden Länder einbezogen und im Hinblick auf Elemente der konstruktivistischen Didaktik analysiert. Neben Elementen einer „äußeren“ Lernumgebung geht es vorrangig auch um die „wichtigste Lernumgebung“ (ebd., 17), nämlich die Lehrenden im System. Somit stellt ein lehrertheoretischer Hintergrund die Grundlage eines Vergleiches dar.

2.2.2. Auswahl der zu vergleichenden Gebiete

Innerhalb der föderalistischen Struktur Deutschlands, die sich in Bezug auf das Bildungssystem in den Bundesländern zum Beispiel durch jeweils eigene Lehrpläne, Schulgesetze, Ausbildungsstandards auszeichnet, wird in dieser Arbeit als Vergleichsgebiet zum finnischen Bildungssystem exemplarisch das Bildungssystem des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ausgewählt. Denn zunächst basieren die eigenen Erfahrungen der Autorin als Lehramtsstudentin und Lehrkraft (Dozentin an der Universität, Referendarin im Studienseminar und Grundschullehrerin) auf Tätigkeiten in Nordrhein-Westfalen. Zudem ist es das Bundesland mit der höchsten Einwohnerzahl, und an der Universität zu Köln werden deutschlandweit die meisten LehrerInnen aller Schulformen ausgebildet (bis über 13.000). Finnland weist demgegenüber keine föderalistische Struktur auf. Es gelten flächendeckend die gleichen Rahmenlehrpläne an allen Schulen sowie gleiche Ausbildungsstandards in der Lehramtsausbildung. Auf Basis eines Auslandssemesters der Autorin in Joensuu wird als Vergleichsgebiet exemplarisch für das finnische Bildungssystem die *University of Eastern Finland*, bestehend aus den Standorten Joensuu, Savonlinna und Kuopio, betrachtet.²³ Da es in Kuopio keine Lehramtsstudienangebote gibt, wurden die Universitäten Jyväskylä und Helsinki zusätzlich in die Untersuchung einbezogen, um eine möglichst hohe Anzahl finnischer Studierender für die Erhebungsphase zu gewinnen.

²³ Website der *University of Eastern Finland*: <http://www.uef.fi/en> (25.08.2014).

I. 2. Methodische Überlegungen

2.2.3. Das multiperspektivische Design im Überblick

Für die vorliegende Studie ergibt sich das folgende in Abbildung 4 dargestellte multiperspektivische Forschungsdesign:

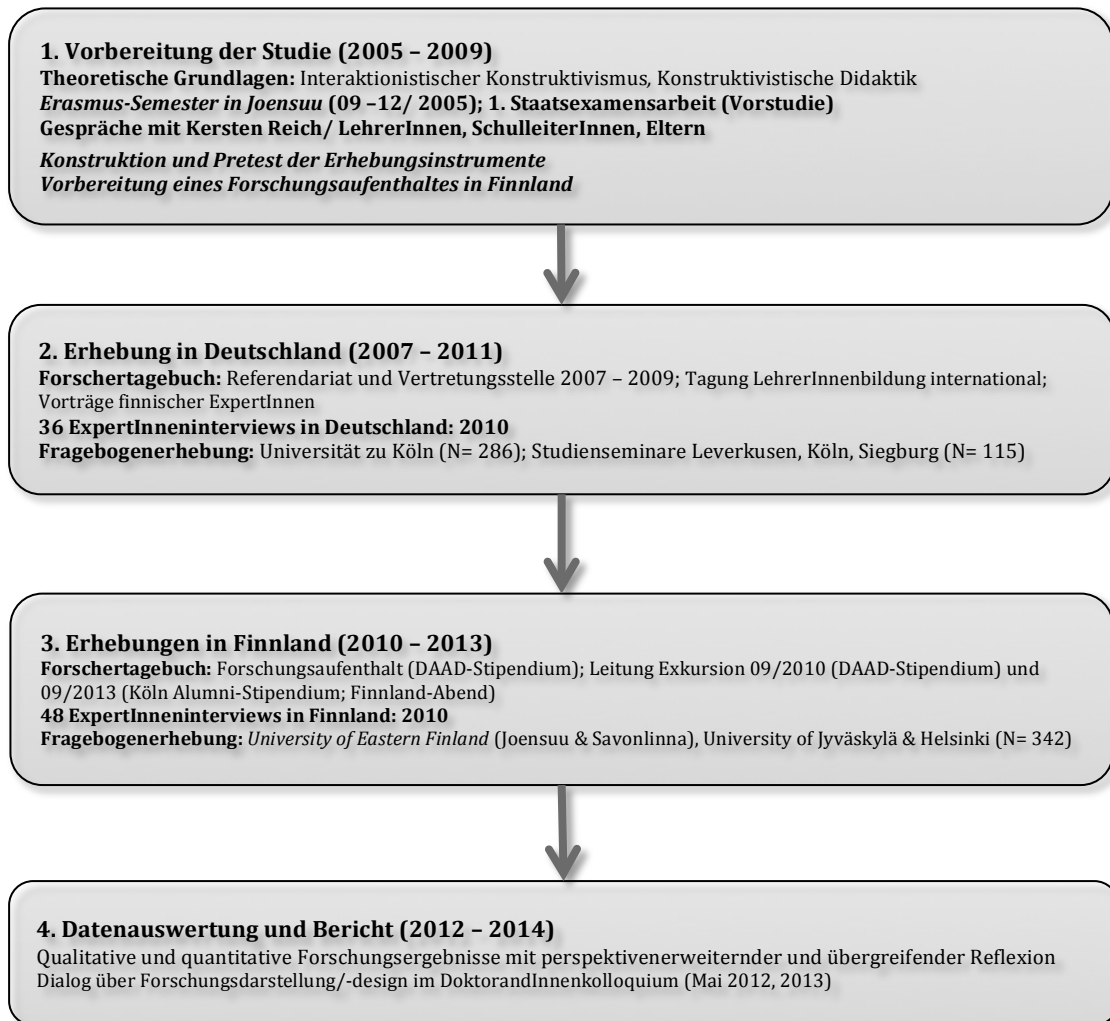


Abbildung 4: Forschungsdesign im zeitlichen Überblick (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die hier aufgeführten Forschungsmethoden, die für den multiperspektivischen Vergleich herangezogen werden, präsentiert und begründet.

2.3. Forschungsmethoden

In dieser Arbeit werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden verwendet, um die zuvor erläuterten zentralen Handlungsfelder aus der konstruktivisti-

I. 2. Methodische Überlegungen

schen Didaktik nach Reich (2012) und die jeweiligen Forschungsfragen mehrperspektivisch analysieren zu können.

Quantitative und qualitative Methoden

Die rege Diskussion über die Vor- und Nachteile von quantitativer bzw. qualitativer Forschung dauert auch nach der qualitativen Wende in den Siebzigerjahren (vgl. Mayring 2002) weiterhin an. In Anlehnung an Merton und Kendall (1946) soll an dieser Stelle die Vereinbarkeit dieser beiden Ansätze für die vorliegende Studie verdeutlicht werden:

„Social scientists have come to abandon the spurious choice between qualitative and quantitative data: they are concerned rather with that combination of both which makes use of the most valuable features of each. The problem becomes one of determining at which points they should adopt the one, and at which the other, approach.“ (Merton/Kendall 1946, 556 f.)

Auch Mayring (2001, [4]) spricht sich dafür aus, die Sichtweise der „Gegenüberstellung qualitativ – quantitativ“ endlich zu „überwinden“. Mohler stellt diesbezüglich fest: „Letztlich können beide Ansätze der empirischen Sozialforschung voneinander profitieren“ (Mohler 1981, 730: in Mayer 2004, 24). Weiter betont Mayring (2002, 19), dass eine qualitative Orientierung „keine Alternative zu quantitativem Denken“ darstellt. Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden erscheint auch für die vorliegende Arbeit sinnvoll, um einen ganzheitlichen Zugang zu den zentralen Handlungsfeldern aus Sicht von (angehenden) LehrerInnen und AusbilderInnen zu erhalten (vgl. Cohen et al. 2007, 96) und somit das Forschungsanliegen multiperspektivisch zu ergründen.

Für das Forschungsvorhaben werden daher angehende LehrerInnen (Studierende und ReferendarInnen) anhand eines Fragebogens bezüglich ihrer Ausbildung und ihren jeweiligen Schulsystemen befragt. Bei der Wahl der Studierenden wurde darauf Wert gelegt, eine möglichst hohe Anzahl finnischer und deutscher Lehramtsstudierender/ReferendarInnen zu befragen. Um die Fragestellungen darüber hinaus multiperspektivisch ergründen zu können und einen tieferen Einblick in das alltägliche Schulleben, den Schulalltag sowie hinsichtlich der Meinung über die eigene Ausbildungsqualität von Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten, wurde die genannte quantitative Erhebung um qualitative Methoden (ExpertInneninterviews/ teilnehmende Beobachtungen) erweitert, denn

„[d]er relativ offene Zugang qualitativer Forschung verhilft zu einer möglichst authentischen Erfassung der Lebenswelt der Betroffenen sowie deren Sichtweisen und liefert Informationen, die bei einer quantitativen Vorgehensweise auf Grund ihrer Standardisierung oft verloren gehen.“ (Mayer 2004, 24)²⁴

Diese Vorgehensweise orientiert sich an den Grundsätzen qualitativen Denkens. Denn das eigene Erfahren und In-Kontakt-Treten mit den beteiligten Personengruppen in Finnland und Deutschland bzw. das eigene Erfahren einer Rolle (als Studentin, Referendarin, Hospitantin, Grundschullehrerin) spiegelt eine stärkere Subjektbezogenheit wider. Es wird sich in die reale „alltägliche Umgebung“ (Mayring 2002, 19) begeben.

Daher wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Cohen et al. (2007, 47) Abstand von den traditionellen, positivistischen Verfahren genommen:

„Traditionally, the word [method] refers to those techniques associated with the positivistic model – eliciting responses to predetermined questions, recording measurements, describing phenomena and performing experiments. For our purposes, we will extend the meaning to in-

²⁴ Neben einer „klare[n] Vorstellung über seine Fragestellung“ bleibt der Forscher „offen (...) für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse“ (Flick 1999, 63, in: Mayer 2004, 24).

I. 2. Methodische Überlegungen

clude not only the methods of normative research but also those associated with interpretative paradigms- participant observation, role-playing, non-directive interviewing, episodes and accounts.”

2.4. Forschungsinstrumente

Jedes zentrale Handlungsfeld wird in dieser Arbeit mehrdimensional von vier Seiten aus beleuchtet, um die Hauptforschungsfrage „Inwieweit sind Elemente der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) im finnischen bzw. deutschen Schulsystem und der Lehramtsausbildung vorhanden“ zu beantworten.

Zunächst sei in diesem Begründungszusammenhang auf Susan Tetler (2009, 191) verwiesen, die im Rahmen einer inklusiven Sicht auf Schule betont, dass es zur Analyse nicht ausreicht, „Dokumente wie Gesetze und Dekrete“ heranzuziehen, die nichts über die „Praxis, Bereitschaft oder die Prioritäten aussagen“. Tetler hebt hervor, dass es neben der Durchführung von Interviews auch der Methode der Feldstudie bedarf, um tatsächlich verwendete (*theory in use*) und von Lehrpersonen verwendete Theorien (*espoused theory*) zu erforschen (vgl. Carrington 1997, in: Tetler 2009, 190f).

Diesem Anspruch folgend wurden alle in dieser Studie erwähnten Standorte in Deutschland und Finnland besucht. Um die Vergleichsperspektive offizieller Texte und das eigene Empfinden in Form der Selbstbeobachterperspektive auch durch die Perspektiven der vor Ort Beteiligten zu ergänzen, werden in diesem Forschungsvorhaben die folgenden vier unterschiedlichen methodischen Forschungszugänge als Vergleichsperspektiven zwischen dem deutschen und dem finnischen Schulsystem eingesetzt:

- theoretische Einbettung des zentralen Handlungsfeldes in einen länderspezifischen Kontext,
- schriftliche Befragung der Studierenden/ReferendarInnen durch einen skalierten halboffenen Fragebogen,
- halbstrukturierte ExpertInneninterviews mit LehrerInnen, AusbilderInnen und Hochschulpersonal,
- die Ergebnisse als „teilnehmende Beobachterin“ (Forschertagebuch).

Diese vier Vergleichsperspektiven werden im Folgenden mit einer methodischen Begründung dargestellt.

2.4.1. Länderspezifischer Kontext

Eine erste Vergleichsperspektive stellt die Einbettung des jeweiligen zentralen Handlungsfeldes in einen länderspezifischen Kontext dar. Dabei wird sich bei den nachfolgenden Ausführungen über das finnische und deutsche Schulmodell auf Materialien des „Zentralamts für Unterrichtswesen Finnland“,²⁵ auf das geltende Schulgesetz und auf die Richtlinien und Lehrpläne Nordrhein-Westfalens sowie auf aktuelle bildungspolitische Studien (z.B. OECD 2013a: Bildung auf einen Blick: OECD Indikatoren) bezogen.

Einen aktuellen Überblick über das finnische Bildungssystem gibt das 2012 erschienene Werk „Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle“ von Rainer Domisch und An-

²⁵ Die „Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)“ sind 2004 vonseiten des finnischen Unterrichtsministeriums in deutscher Sprache veröffentlicht worden.

I. 2. Methodische Überlegungen

ne Klein. Dieses stellt die Hauptquelle neben den bildungspolitischen Studien für das finnische System dar. Für das deutsche Schulsystem wird insbesondere Bezug auf das 2011 erschienene Werk von Isabell van Ackeren und Klaus Klemm: „Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems“ genommen.

2.4.2. Schriftliche quantitative Befragung der Studierenden und ReferendarInnen

Die schriftliche Befragung von Lehramtsstudierenden und ReferendarInnen stellt eine zweite Vergleichsperspektive dar, mit der die formulierten zentralen Handlungsfelder aus der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) ergründet werden. Ausgewählt wurde hier die schriftliche Befragung, um die Einschätzungen und Meinungen einer möglichst vielschichtigen und heterogenen Studierendengruppe/ReferendarInnen-Kohorte in Deutschland und Finnland zu erhalten. Die Fragen wurden in Anlehnung an die Handlungsfelder entwickelt. Auch wenn in der Befragung Bezüge zu allen Handlungsfeldern gezogen werden können, stehen die Wahrnehmung über das eigene Schulsystem und die LehrerInnenbildung im Fokus. Es werden drei unterschiedliche Gruppen in die Befragung einbezogen:

- in Deutschland: Lehramtsstudierende (1) und ReferendarInnen (2),
- in Finnland: Lehramtsstudierende (3).

2.4.3. Halbstrukturierte ExpertInneninterviews mit Lehrkräften, AusbilderInnen, Dozierenden

Um die ExpertInnen vor Ort zu befragen, wurde für die Lehrkräfte sowie die Dozierenden und AusbilderInnen das Methodendesign halbstrukturierter ExpertInneninterviews (Meuser/Nagel 2005) gewählt. Diese Methode stellt die dritte Vergleichsdimension dar, anhand derer die zentralen Handlungsfelder untersucht werden. Sie erscheint sinnvoll, da es das Ziel der Datenerhebung ist, „konkrete Aussagen über einen Gegenstand“ (Mayer 2004, 36 in Anlehnung an Flick 1999, 114) zu erlangen. Für diese Untersuchung stellen jene konkreten Aussagen die Sichtweisen über die eigenen Erfahrungen im Schulsystem und in der Lehramtsausbildung von Lehrenden an Schulen und Universitäten bezüglich der zentralen Handlungsfelder dar. Die Form des Interviews wurde gewählt, da sich „subjektive Bedeutungen (...) nur schwer aus Beobachtungen ableiten“ (Mayring 2002, 66) lassen und daher „die Subjekte selbst zur Sprache kommen“ sollten. Da die Befragten „die Experten für ihre eigenen Bedeutungsinhalte“ (ebd.) sind, werden die Lehrenden hier als ExpertInnen befragt.

Gewählt wurde das Design des ExpertInneninterviews als „besondere Form des Leitfadeninterviews“ (Mayer 2004, 37), da die befragten Personen (LehrerInnen, AusbilderInnen und DozentInnen) in erster Linie nicht „als Person (...), sondern (...) als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant“ (ebd.) sind und das Interview „auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt“ (ebd.), nämlich Schule bzw. Universität, ausgerichtet ist. In der Literatur finden sich verschiedene Definitionsversuche zu „ExpertInnen“. So formuliert Deeke (1995, 7f., in: Flick 2010, 214), dass die Frage nach einem/einer ExpertIn gleichsam abhängt von der Fragestellung der Studie, sowie des theoretischen und analytischen Ansatzes. Insgesamt könne man aber Personen, die in einem speziellen Themenfeld oder Gebiet besonders versiert sind, als ExpertInnen bezeichnen (vgl. ebd.). Festzuhalten sei hier, dass ExpertInnen über eine Art „Sonderwissen (...), das andere nicht teilen“, ver-

I. 2. Methodische Überlegungen

fügen (vgl. Przyborski/Wohlrabsahr 2008, 131). Zudem führen Bogner und Menz (2005, 46) an, dass das Wissen von ExpertInnen den „Charakter von Praxis- oder Handlungswissen“ aufweist, „in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“.

Die interviewten Personen werden in dieser vergleichenden Studie auf Grundlage der methodischen Überlegungen von ExpertInneninterviews nicht als Einzelfälle in ihrer „Komplexität und Ganzheit betrachtet“. Sie bilden jeweils eine länderspezifische Gruppe (vgl. Flick 2009, 254) und stellen „Repräsentant[en]“ jener dar (ebd. 2010, 214).

2.4.4. Teilnehmende Beobachtung: eigene Erfahrungen

Als teilnehmende Beobachterin (Mayring 2002, 80 ff.) begab ich mich in die jeweiligen „gelebten situativen Ordnungen und Praktiken“, um eine „Insiderperspektive“ (vgl. Lüders 2009, 391) des Systems Schule und der Universitäten in Deutschland und Finnland zu erhalten.²⁶ So hielt ich in einem Forschungstagebuch alles fest, was für mein Thema von Bedeutung sein konnte – in Gesprächen, Beobachtungen, Artikeln etc.

Diese Methode stellt die vierte Sichtweise der Analyse dar und wurde gewählt, um durch eine „größtmögliche Nähe (...) die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen“ (Mayring 2002, 81) zu können, da ein Einblick in deutsche und finnische Schulen ansonsten schwierig gewesen wäre. Nach Mayring (ebd., 83) ist die Methode der teilnehmenden Beobachtung „besonders gut geeignet, wenn der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist“ (hier: Schule, Beziehungsgeflecht zwischen Lehrenden, Lernenden, weiterem pädagogischen Personal, Eltern etc.), „der Gegenstand von außen schwer einsehbar ist“ (hier: Schul- und Unterrichtsalltag, universitäre Bildung) sowie „der Gegenstand explorativen Charakter hat“ (hier: Forschungsvorhaben). Auch Reich (2010, 107) empfiehlt für Forschungen im pädagogischen Feld, eine teilnehmende Beobachtung bzw. eine qualitative Methodik, um „reale Ereignisse (...) hinreichend studieren [zu] können.“ Durch diesen Forschungszugang wird zudem die Selbstbeobachterperspektive in den Forschungsprozess mit einbezogen (vgl. ebd. 2012, 123).

2.5. Konstruktion der Untersuchungsinstrumente

Ein Ländervergleich auf Grundlage der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) wurde noch in keiner empirischen Arbeit vergleichsweise vollzogen. Daher wurden alle in diesem Forschungsvorhaben eingesetzten Untersuchungsinstrumente selbstständig neu entwickelt.

2.5.1. Konstruktion des Fragebogens

Eine Befragung von angehenden Lehrkräften (Studierenden und ReferendarInnen) zur Umsetzung eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens nach Reich (2012) liegt in der wissenschaftlichen Literatur in vergleichbarer Weise nicht vor. Daher wurde eigens für die

²⁶ Erfahrungen und Beobachtungen wurden von der Autorin in Finnland (Sep. – Dez. 2005, Feb. – Apr. 2010, Sep. 2010, Feb. 2013, Sep. 2013) und Deutschland (Referendariat Feb. 2007 – Feb. 2009, Vertretungsstelle Feb. 2009 – Juli 2009, seit Sep. 2009 als Dozentin an der Universität zu Köln in der LehrerInnenausbildung) an Schulen, Studienseminaren und Universitäten in einem Forschertagebuch festgehalten.

I. 2. Methodische Überlegungen

vorliegende Untersuchung ein Untersuchungsinstrument entwickelt. Theoretische Grundlage für die Fragebogenentwicklung war dabei die konstruktivistische Didaktik nach Reich (ebd.). Sehr bewusst fiel in der Konstruktion die Entscheidung für die Antwortmodi in geschlossener und offener Form: Da die Fragebögen im Rahmen von Seminaren oder Vorlesungen ausgefüllt wurden, wurde die Bearbeitungszeit durch den Einsatz von geschlossenen Fragen begrenzt. Zudem bietet diese Herangehensweise eine gute Grundlage für interindividuelle Vergleiche. Da die finnischen Befragten den Fragebogen nicht in ihrer Muttersprache, sondern auf Englisch ausfüllten, stellten die geschlossenen Fragen zudem einen Vorteil bei möglichen Verbalisierungsschwierigkeiten dar (vgl. Raithel 2008, 68).

Die geschlossenen Fragen wurden als Einzelnennung konzipiert. In dem konstruierten Fragebogen wird zwischen dichotomen Antwortkategorien (Ja-Nein-Fragen) und bewertenden Ratingskalen unterschieden (stimme voll zu, stimme zu, teils/teils, stimme nicht zu, stimme gar nicht zu).

Diese eindimensionale Fünferskalierung wurde gewählt (ungerade Item-Anzahl), um ein realistisches Bild zu erzeugen und keine künstliche „Positionierung“ ins Positive oder Negative zu erzwingen (vgl. ebd., 69). Bei den Fragestellungen wurde darauf geachtet, positiv formulierte Aussagen bewerten zu lassen (vgl. ebd., 70). Um neben den quantifizierenden gut vergleichbaren Antworten auch tiefergehende relevante Antwortkategorien zu erhalten, wurden die geschlossenen Fragen jeweils durch offene Fragen ergänzt. Dabei waren Mehrfachantworten zulässig. Insgesamt wurde in der Fragenkonstruktion eine einfache (englische) Sprache gewählt. Es wurden keine Abkürzungen oder Fremdwörter verwendet und die Fragen wurden kurz und konkret formuliert (vgl. ebd., 73).

Die Konstruktion der Fragebogenitems

Die Items im Fragebogen beziehen sich auf die zentralen Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik. Schwerpunktmäßig fließen die Ergebnisse der Befragung in die Bewertung über das Schulsystem und die eigene LehrerInnenbildung ein. Zu den anderen Handlungsfeldern wurden jeweils Bezüge gezogen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die dargestellten Themenschwerpunkte und Bezüge zu den Handlungsfeldern:

Tabelle 3 Themenschwerpunkte der Befragung nach Handlungsfeldern im Schulsystem

Zentrales Handlungsfeld	Fragen
System	Bewertung des Systems (quantitativ und qualitativ)
Rolle Lehrende	Eigenschaften einer „guten Lehrkraft“ Einbezug: Bewertung über System
Rolle Lernende	Einbezug: Bewertung über System
Methodik und Didaktik	Wissen über Unterrichtsmethoden
Inklusion & Förderung	Chancengerechtigkeit im Schulsystem Einbezug: Bewertung über System Einbezug: Motivation zum Studium
Beraten & Bewerten	Wissen über Bewertungsmethoden Alternative Bewertungsmethoden Meinung über Noten
Lehramtsausbildung	Bewertung über eigene LehrerInnenbildung Motivation zum Studium

I. 2. Methodische Überlegungen

Inhaltliche Konstruktion

Nach einem Deckblatt mit allen relevanten Informationen zur vorliegenden Studie (Titel, Informationen zur Auftraggeberin und Kontaktdaten) enthält der Fragebogen an die Studierenden/ReferendarInnen die folgenden fünf inhaltlichen Aspekte bezüglich ihren Einschätzungen und Bewertungen zur eigenen Ausbildung und des deutschen/finnischen Schulsystems. Im Folgenden werden die inhaltlichen Aspekte der schriftlichen Befragung vorgestellt. Die vollständigen Fragebögen für alle drei Befragungsgruppen befinden sich im Anhang unter VIII.1.1-VIII.1.3. Tabelle 4 gibt zunächst einen Überblick:

Tabelle 4: Fragebogen für Studierende/ReferendarInnen

Inhaltliche Aspekte	Items Studierende/ ReferendarInnen	Items ReferendarInnen
I) Eröffnungsfragen	Biografische Angaben A) Alter B) Geschlecht C) Studiengang D) Semester E) Motivation	Biografische Angaben A) Alter B) Geschlecht C) Studiengang D) Referendariat seit E) Studienort F) Motivation
II) Wahrnehmung des eigenen Studiums/ Referendariats	A) Praxisbezug B) Anwendungsbezug C) Praxisanteil D) Wahl nach eigenen Interessenschwerpunkte E) Beziehungsebene im Studium F) Alternative Bewertungsmethoden G) Methodenvielfalt	A) Praxisbezug B) Anwendungsbezug C) Praxisanteil D) Methodenvielfalt
III) Zufriedenheit der eigenen Ausbildung	A) Positives B) Negatives C) Änderungswünsche	A) Positives B) Negatives C) Änderungswünsche
IV) Schulsystem	A) Quantitative Bewertung B) Offene Begründungen C) Chancengerechtigkeit	A) Quantitative Bewertung B) Offene Begründungen C) Chancengerechtigkeit
V) Raum für Bemerkungen		

I Allgemeine einleitende Fragen

Neben biografischen Items wurde als Einstiegsfrage die Motivation zum Lehramtsstudium erfragt.

II Wahrnehmung des eigenen Studiums/des Referendariats (Inhalte und Beziehungen)

Im zweiten Fragenblock geht es um die Situation im eigenen Studium/im Referendariat. Mit den Items II A-E werden verschiedene Aspekte der Situation im eigenen Studium abgefragt. Grundlage bildet hier der theoretische Hintergrund der konstruktivistischen Didaktik. Die Studierenden sollen ihre Einschätzungen zu den jeweiligen Items auf einer

I. 2. Methodische Überlegungen

Fünfer-Skala bewerten. Dabei zielen Items II A-C auf die von den Studierenden wahrgenommene Sinnhaftigkeit der Inhalte im Studium (Inhaltsseite) ab.

Explizit wird in den Items II D und II E gefragt, ob die Studierenden während ihrer Ausbildung „alternative Bewertungsmethoden“ kennengelernt haben und ob sie bzw. die ReferendarInnen einen vielfältigen Überblick über Methoden während ihres Studiums erlangen. Diese beiden konkreten Items werden durch eine dichotome Antwortkategorie (Ja/Nein) erhoben. In den Items II F und G werden die Studierenden gebeten, ihre Erfahrungen bezüglich der Beziehungsebene zu nennen. Hier geht es um die Wahrnehmung, inwieweit ein Kontakt zu den Dozierenden bzw. *Peers* im Lehramt wahrgenommen wird. Andererseits werden die Studierenden befragt, ob die zur Auswahl stehenden Inhalte im Studium ihren Interessen gerecht werden.

III Zufriedenheit der eigenen Ausbildung

Der dritte Bereich deckt Fragen zur Zufriedenheit in der eigenen Ausbildung ab. Die Items III A-C fragen nach inhaltlich positiven und negativen Aspekten in der eigenen Ausbildung bzw. nach Verbesserungswünschen. Die Variablen sind in Form offener Fragen gestellt, um die Antworten nicht schon im Vorfeld der Befragung zu beschränken.

IV Schulsystem

Im vierten Fragenblock wird das Meinungsbild der Befragten zu ihrem jeweiligen Schulsystem erfragt. Dies geschieht zum einen durch eine geschlossene Frage (Fünferskalierung), zum anderen durch eine offene Fragestellung. Auch sollen hier Aspekte/Kategorien der offenen Fragestellung für die zentralen Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik allgemein einfließen.

V Raum für Bemerkungen zum Fragebogen

Der Abschluss des Fragebogens bietet Raum für die Befragten, um Bemerkungen/ Notizen zur Befragung zu machen. Hier gab es nur sehr vereinzelte Rückmeldungen.

2.5.2. Konstruktion der Interviewleitfäden

In der Literatur werden ExpertInneninterviews in der Regel als leitfadengestützte Interviews bezeichnet (vgl. Flick 2010, 215). Der Leitfaden hat in ExpertInneninterviews laut Meuser und Nagel (2002, 77ff., in: Flick 2010, 217) eine „doppelte Funktion“, da dadurch vermieden werden kann, dass sich die InterviewerInnen den ExpertInnen gegenüber als inkompetent darstellen bzw. dass Themen dominieren, die keine Relevanz für die Forschungsfrage haben. Auch in diesem Forschungsvorhaben wurden, basierend auf der theoretischen Grundlage in Form der zentralen Handlungsfelder, Leitfäden mit offenen Fragestellungen für die drei befragten Gruppen²⁷ entwickelt mit dem Ziel durch eine derartige „teilweise Standardisierung“ die „Vergleichbarkeit mehrerer Interviews“ (Mayring 2002, 70) in Deutschland und Finnland zu erhöhen. Denn durch die entwickelten Leitfäden werden „die wesentliche[n] Aspekte der Forschungsfragen“ (Mayer 2004, 36) für jedes zentrale Handlungsfeld in allen durchgeführten Interviews berücksichtigt, und das „Material aus vielen Gesprächen kann auf die jeweiligen Leitfragen bezogen werden und so sehr leicht ausgewertet werden“ (Mayring 2002, 70). Aufgrund der offenen Fragestellungen

²⁷ Lehrkräfte, SeminarausbilderInnen und Dozierende an den Universitäten.

I. 2. Methodische Überlegungen

(orientiert an der „Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung“, vgl. Mayer 2004, 36)²⁸ konnten die Interviewten eigene Schwerpunkte setzen und ihre individuellen Erfahrungen einbringen. Für die drei unterschiedlichen Befragungs-Gruppen wurden drei gruppenspezifische Leitfäden entwickelt, die sich in den Grundzügen kaum unterschieden. In der Konstruktion der Leitfäden wurde sich an Flick (2010) orientiert, der für halbstandardisierte Interviews einen nach thematischen Bereichen gegliederten Interviewleitfaden vorschlägt, der mit offenen Fragen in jeden Themenbereich einleitet, dann vertiefende Fragen stellt und als Abschluss eines Themenfeldes mit einer „Konfrontationsfrage“ (ebd., 203f.) schließt. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist, dass den Interviewten ein leichter Zugang zum befragten Themenfeld (hier die zentralen Handlungsfelder) ermöglicht wird, indem sie mit ihrem zunächst unmittelbar verfügbaren Wissen antworten können (vgl. auch Flick 1995, 100 f.). Dazu ergänzende und vertiefende Fragestellungen, die aus der theoretischen Grundlagenarbeit (hier die zentralen Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik) vonseiten der Forscherin entwickelt wurden, schließen daran an. Die von Flick (2010, 203ff.) vorgeschlagenen „Konfrontationsfragen“ werden dabei in diesem Leitfadendesign nicht durchgehend berücksichtigt. Nur die ersten beiden Aspekte der von Flick vorgeschlagenen Grundstruktur wurden für die Konstruktion der hier eingesetzten Interviewleitfäden übernommen. Der jeweils offenen Einstiegsfrage folgten obligatorische und fakultative Vertiefungsfragen, wobei auf letztere je nach Gesprächsverlauf verzichtet werden konnte. Der Auszug aus dem Interviewleitfaden der LehrerInnen zu dem zentralen Handlungsfeld 1 („LehrerInnen-Rolle“) gibt Einblick in diese Struktur:

Einstiegsfrage (offen)	
Welche Motivation hatten Sie für den LehrerInnenberuf?	
Vertiefungsfragen	
<i>obligatorisch</i>	<i>fakultativ</i>
Sind Sie zufrieden mit Ihrer Tätigkeit als LehrerIn?	Was stellt für Sie die wichtigste Aufgabe als LehrerIn dar?
Wie sehen Sie Ihre Rolle als LehrerIn?	
Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren Lernenden beschreiben?	

Abbildung 5: Auszug aus dem Interviewleitfaden für Lehrkräfte (Handlungsfeld 1)

Die entwickelten Leitfäden enthalten eine Reihe von Einzelfragen. „Planungsfehler“ zum Beispiel aufgrund einer „Leitfadenbürokratie“ sollten dabei vermieden werden (vgl. Hopf 2009, 358). Die vollständigen Leitfäden für die Zielgruppen befinden sich im Anhang unter VIII.2.1 (Deutsche LehrerInnen), VIII.2.2 (Deutsche SchulleiterInnen), VIII.2.3 (AusbilderInnen an den Studienseminaren), V.III.2.4 (Deutsche Dozierende an den Universitäten), V.III.2.5 (Finnische LehrerInnen), VIII.2.6 (Finnische AusbilderInnen an Praxisschulen), VIII.2.7 (Finnische SchulleiterInnen), VIII.2.8 (Finnische Dozierende an den Universitäten).

²⁸ Das von Flick (1999, 113, in: Mayer 2004, 36) als „notwendig“ erachtete Interviewtraining wurde an drei nicht an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen durchgeführt.

I. 2. Methodische Überlegungen

2.5.3. Teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen wurden nach einem Instruktionsbogen (basierend auf den zentralen Handlungsfeldern der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012)) durchgeführt und im Forschertagebuch festgehalten. Um die Selbstbestimmung aufseiten der SchülerInnen zu beobachten, wurde dabei insbesondere die „Beziehungsseite (...) ins Zentrum (...) [der] Beobachtungen und Reflexionen gerückt“ (ebd., 139). Die in Tabelle 5 aufgeführten Schwerpunkte wurden im Feld erkundet und beobachtet:

I. 2. Methodische Überlegungen

Tabelle 5: Beobachtungsschwerpunkte

Beobachtungsschwerpunkte an deutschen und finnischen Schulen (Instruktionsbogen)	
Handlungsfelder	
LehrerInnenrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Heterogenität • Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerInnen • Kommunikationsverhalten (nonverbal, Blickkontakte, Anteil Lehrkraft/SchülerInnen)
SchülerInnenrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation zum Lernen • Förderung der Eigenverantwortung (wie erkennbar?) • Beziehung zwischen SchülerInnen untereinander • Wohlfühlen aller Lernenden?/Selbstwert?
Didaktik und Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden im Unterricht • Partizipation und Demokratie in der Klasse/in der Schule • Redeanteil in einer Gruppe; Entscheidungsvorgaben; stille Regeln; Tabus; ungefragt übernommene Vorgaben, die selbstverständlich scheinen; gemeinsam erstellte Regeln? (vgl. Reich 2012, 138) • Klassenleben/Schulleben • Formen der Kreativität im Unterricht • Fächerübergreifendes Arbeiten? • Offene/geschlossene Methoden?
Fördern und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Förderung • Selbstwert der Kinder, Anerkennung des Einzelnen, Lob und Umgang mit Fehlern (vgl. <i>Core values</i>, European Agency 2012) • Respekt untereinander • Wie viele LehrerInnen unterrichten in der Klasse? • Integratives/Inklusives Arbeiten?
Beratung und Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz-/defizitorientiert?
Weiteres	<ul style="list-style-type: none"> • Stundenpläne: Gewichtung musische/kreative Fächer/„Hauptfächer“ • Klassengröße • Zusammensetzung der Klasse (Gender, kultureller Hintergrund, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, etc.) • Jahrgangsübergreifend? • Inneneinrichtung der Klassenräume/Schulgebäude (Fotos/Dokumentationen) • Sitzordnung • Arbeitsplätze für SchülerInnen/LehrerInnen/Forum vorhanden?

2.6. Durchführung

Wie die einzelnen Forschungszugänge im Feld umgesetzt wurden, wird im Folgenden dargestellt.

2.6.1. Kontaktaufnahme, Stichprobe und Durchführung der Fragebogenerhebung

Die Stichprobe der angehenden LehrerInnen umfasst Studierende aus Deutschland und Finnland, bzw. deutsche ReferendarInnen. Im Folgenden wird der Untersuchungsablauf skizziert und die Stichprobe genauer dargestellt.

Kontaktaufnahme

Die Befragung der Studierenden wurde in Deutschland an der Universität zu Köln durchgeführt. Da in Deutschland jede Universität eigene Studienpläne erstellt und die LehrerInnenausbildung auf Landesebene unterschiedliche Ausprägungen haben kann, gelten die Ergebnisse der Stichprobe nur stellvertretend für Nordrhein-Westfalen. Um eine möglichst heterogene Studierendengruppe bezüglich Semesteranzahl und Schulform zu befragen, wurden die Veranstaltungen zur „Allgemeinen Pädagogik“ ausgewählt, da jene Bestandteil aller Lehramtsstudierenden im Grund- und Hauptstudium darstellen. Die Dozierenden der Universität zu Köln wurden per E-Mail und in Sprechstunden angefragt. Da die Lehramtsausbildung in Deutschland zweiphasig ist, wurden darüber hinaus auch ReferendarInnen an den Studienseminaren Köln, Leverkusen und Siegburg befragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte an alle Studienseminare ebenfalls per E-Mail.

In Finnland wurden Studierende der *University of Eastern Finland* (Standorte: Joensuu und Savonlinna) sowie der Universitätsstandorte Jyväskylä und Helsinki einbezogen. Da finnische Studierende im ganzen Land Studienkurse ihres Studiengangs besuchen können und die Autorin als Erasmusstudentin in Joensuu (Teil der *University of Eastern Finland*) studierte, wurden die meisten Fragebögen an der *University of Eastern Finland* (Joensuu, Savonlinna) erhoben. In Finnland gibt es keine unterschiedlichen Curricula wie in Deutschland. Jede Universität wählt zwar eigene Schwerpunkte innerhalb der Ausbildung aus, trotzdem basieren alle Rahmenpläne auf dem am 01.08.2005 in Kraft getretenen Gesetz zur Lehramtsausbildung. Die Seminare und Vorlesungen für die Durchführung der Fragebogenerhebung wurden so ausgewählt, dass eine möglichst heterogene Gruppe Studierender aus allen Semestern (Einführungsvorlesungen für Erst- und Zweitsemester-Studierende, Vorlesungen im Hauptstudium und Examenskolloquien) und Lehramtsstudiengängen befragt werden konnte. Die Kontaktaufnahme erfolgte an den verschiedenen Standorten ebenfalls über E-Mail.

Stichprobe

Da das Auswahlverfahren der vorliegenden Stichprobe nicht zufallsgesteuert ist, kann sie nicht die Anforderungen einhalten, die Friedrich (1990, 125, in: Raithel 2008, 55) als die vier zu erfüllenden Voraussetzungen formulierte, damit Teilerhebungen auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden können. Somit ist von einem Repräsentativitätsschluss Abstand zu nehmen. Nach Raithel (2008) handelt es sich somit um eine willkürliche Auswahl einer Stichprobe. Dennoch war es Anliegen in der Auswahl der Befragten, eine möglichst heterogene Befragungsgruppe zu erlangen, die sich durch eine Streuung in Ausbildungsstand (Semesteranzahl, Referendariatsbeginn) und Studiengänge (Lehramtstyp) aus-

I. 2. Methodische Überlegungen

zeichnet. Zunächst soll die Gesamtstichprobe in Tabelle 6 präsentiert werden. Sie gibt einen Überblick über die drei Gruppen innerhalb der Stichprobe bezüglich der Faktoren „Anzahl der Befragten“, „Gender-Verteilung“ sowie das „Durchschnittsalter“.

Tabelle 6: Überblick über die Fragebogenstichprobe

	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
gesamt (N= 743)	N= 286	N= 115	N= 342
weiblich	69,2 %	80 %	83,9 %
männlich	30,8 %	20 %	16,1 %
Altersdurchschnitt (Jahre)	23,74	28,34	26,25

Die in der Stichprobe berücksichtigten Dimensionen (Ausbildungsstand, Studiengang) werden nachfolgend für die drei befragten Gruppen dargestellt.

Aufgrund der einphasigen finnischen Lehramtsausbildung wurde darauf abgezielt, eine möglichst breite Streuung der finnischen Studierenden bezüglich ihres zeitlichen Ausbildungsstandes zu erhalten, um Vergleichswerte zwischen den deutschen und finnischen Befragten zu ermöglichen. Abbildungen 6, 7 und 8 zeigen die Verteilung der Studierenden bzw. ReferendarInnen in ihrem Ausbildungsprozess (deutsche Studierende, deutsche ReferendarInnen und finnische Studierende).

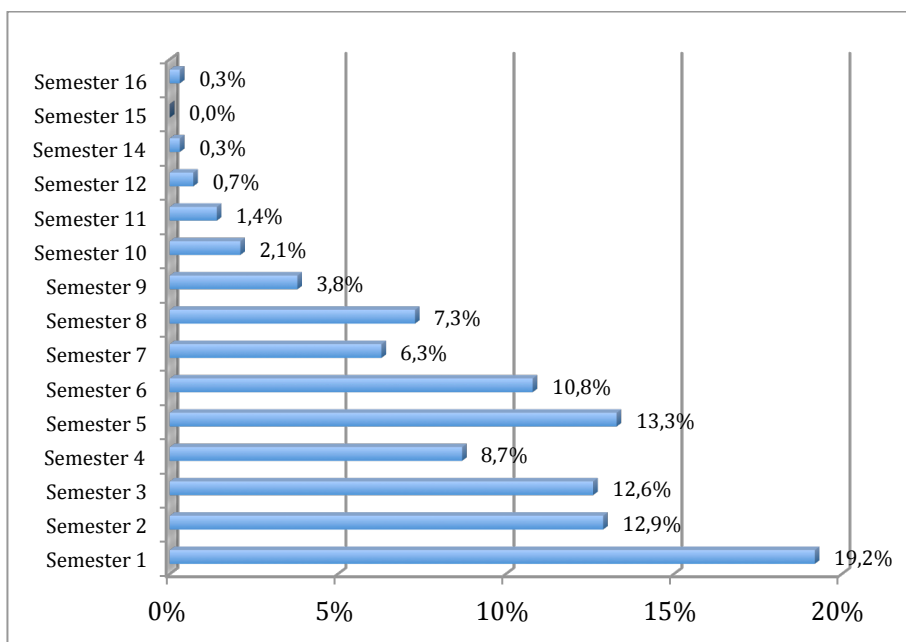


Abbildung 6: Verteilung der Semesterbelegung deutscher Studierender (eigene Darstellung)

I. 2. Methodische Überlegungen

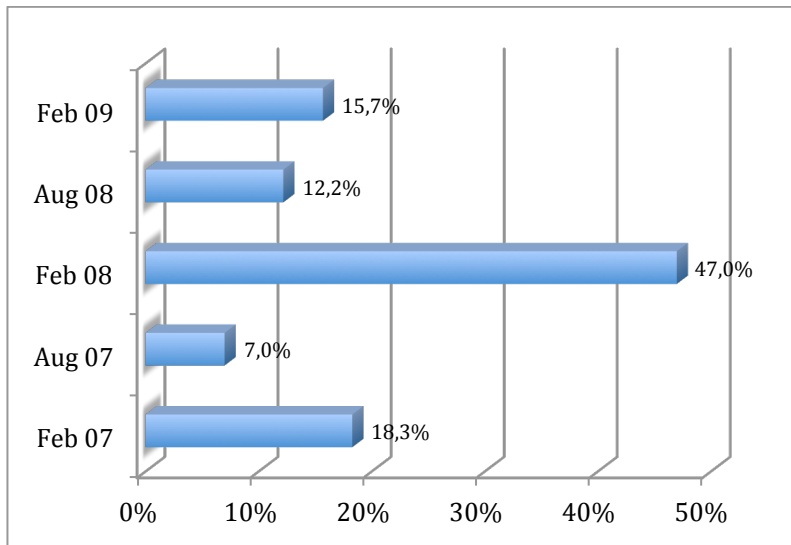


Abbildung 7: Verteilung der ReferendarInnen (Angabe Beginn des Referendariats) (eigene Darstellung)

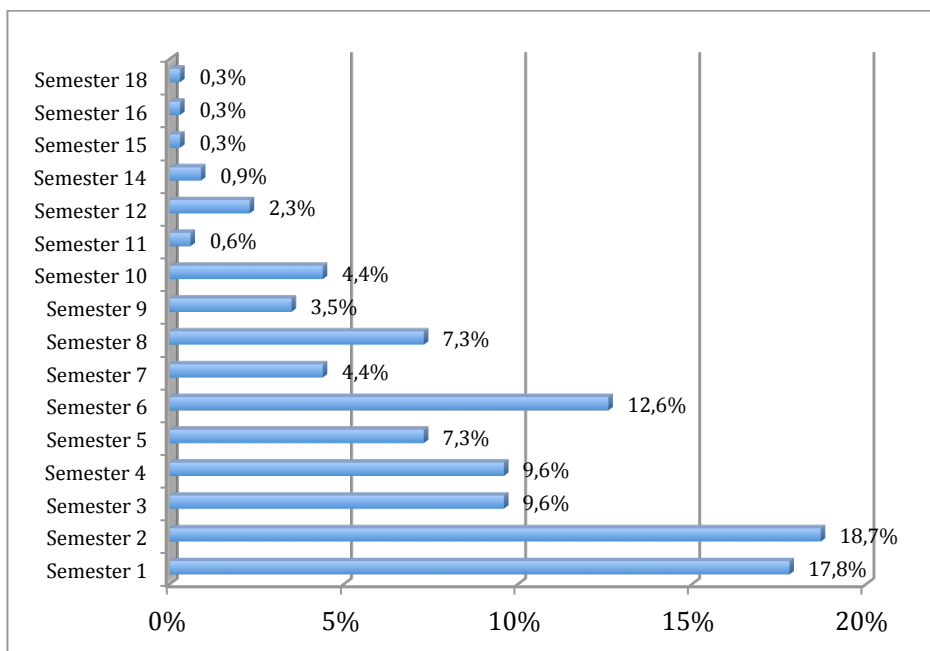


Abbildung 8: Verteilung der Semesterbelegung aufseiten der finnischen Studierenden (eigene Darstellung)

Die Abbildung 9 zeigt die Verteilung der Lehramts-Studiengänge für die drei befragten Gruppen.

I. 2. Methodische Überlegungen

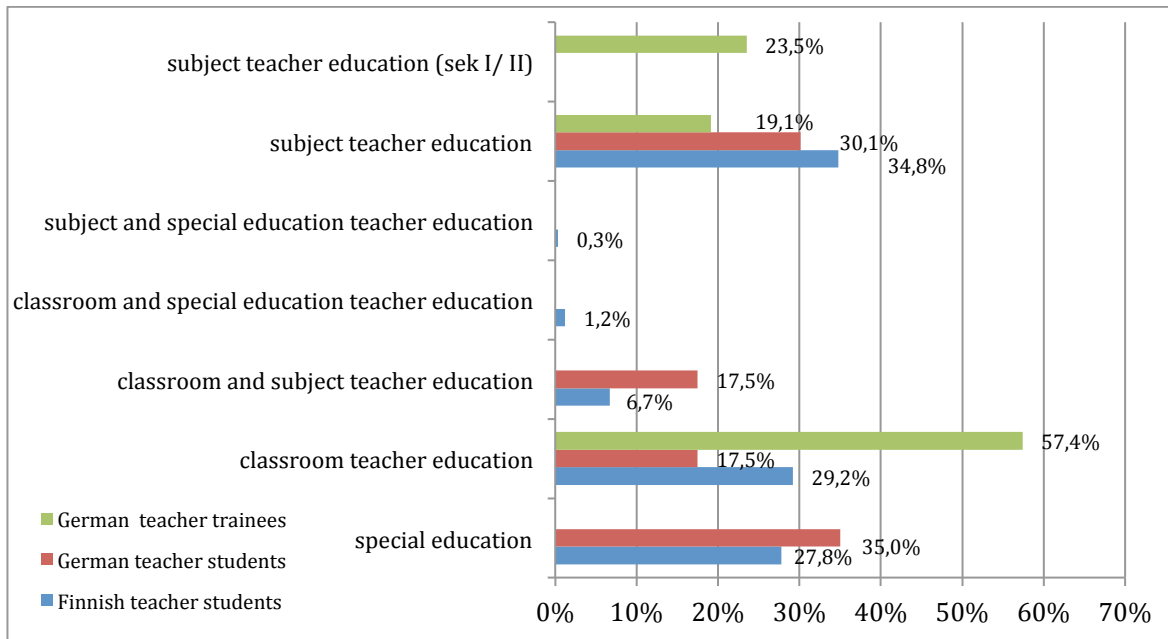


Abbildung 9: Verteilung der Studiengänge (eigene Darstellung)

Durchführung

Die Befragung der deutschen Stichprobe erfolgte von April 2010 bis Juli 2010 an der Universität zu Köln (Studierende) und an Studienseminaren (ReferendarInnen). Die Befragung der finnischen Stichprobe wurde von Februar bis März 2010 im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes in Joensuu, Savonlinna, Jyväskylä und Helsinki durchgeführt.

Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten, wurden die Fragebögen im Rahmen von Veranstaltungen (Seminaren/Vorlesungen) von den Befragten ausgefüllt. Während des Ausfüllens war die Autorin stets anwesend, um Verständnisfragen zu beantworten.

2.6.2. Kontaktaufnahme, *Sampling* und Durchführung der ExpertInneninterviews

Im Folgenden wird die Durchführung der Interviewstudie präsentiert. Vorab werden die Kontaktaufnahme, das *Sampling* und die in die Studie einbezogenen Fälle erläutert.

Kontaktaufnahme

In Deutschland erwies es sich als problematisch, LehrerInnen für das Interview zu gewinnen. Nachdem im Kölner Raum alle Schulen im Primar- und Sekundarbereich I und II über E-Mail angeschrieben worden waren und dabei eine Rücklaufquote von ca. 2 % erreicht wurde,²⁹ stand bei dieser Zielgruppe zunächst die „Auswahl (...) über die Zugänglichkeit“ (Merkens 2009, 288) im Vordergrund. Über E-Mails und persönliche Kontakte wurden InterviewpartnerInnen an den Studienseminaren und Universitäten gewonnen. Hier wurde sich nicht auf den Kölner Standort begrenzt, sondern auch andere Standorte in Nordrhein-Westfalen wurden mit in die Studie einbezogen.

²⁹ Als Begründung für die geringe Rücklaufquote kann das Phänomen der „Sekundären Selektion“ (Morse 1994, in Merkens 2009, 288f.) herangezogen werden: „Die an der Untersuchung Teilnehmenden müssen sich selbst aktivieren.“

I. 2. Methodische Überlegungen

In Finnland fungierten die RektorInnen öffentlicher Schulen in Joensuu bzw. der Praxis-schulen mit ihren unterstützenden Anschreiben an die Universitäten als „gatekeepers“ (Merkens 2009, 288), welche die „Tür“ zu anderen Lehrpersonen öffneten. Der Kontakt zu den Schulleitungen konnte über einen persönlichen Feldzugang hergestellt werden. Über E-Mail und persönliche Kontakte konnten LehrerausbilderInnen an den Universitäten und den universitären Praxisschulen für die Gruppe der AusbilderInnen gewonnen werden.

Sampling und Fallauswahl der ExpertInnen

Für das vorliegende Forschungsvorhaben war es zielrichtend, drei verschiedene ExpertInnengruppen in die Studie mit einzubeziehen:

- In Deutschland: Lehrkräfte, LehrerausbilderInnen in Universität und Studienseminaren/ZfsLs³⁰
- In Finnland: Lehrkräfte, LehrerausbilderInnen in Universität und universitären Praxisschulen

Aufgrund der vergleichenden Studie wurde ein besonderes Augenmerk auf das *Sampling* gelegt. Im Folgenden wird die Auswahl der in die Studie einbezogenen Fälle für Deutschland und Finnland beschrieben. Dabei wird auf die Erhebungsphase (I) und die für die Studie ausgewählten Fälle (II) eingegangen:

I) Erhebungsphase: Auswahl über Zugänglichkeiten/Schneeballmethode

Im Forschungsprozess wurden, wie oben erläutert, zunächst Fälle in die Erhebung einbezogen, zu denen ein Zugang möglich war. Nach den ersten Interviews konnte die Schneeballmethode (vgl. Merkens 2009, 293) angewandt werden: Bereits interviewte Personen erhielten die Kontaktdaten der Forscherin mit einer Kurzbeschreibung des Forschungsvorhabens und gaben diese an bekannte Lehrpersonen/AusbilderInnen weiter. Zwar besteht bei diesem Vorgehen die Gefahr einer „geklumpten Stichprobe“ (ebd.), doch die gegebenen Möglichkeiten ließen hier keine andere Wahl. Durch die Schneeballmethode (vgl. ebd.) konnten schließlich mehr als genug InterviewpartnerInnen gewonnen werden. In Deutschland wurden 36, in Finnland 48 Interviews geführt.

II) Auswahl von Fällen zur Analyse/Präsentation: Selektives Sampling

Aus den in der Erhebungsphase durchgeführten Interviews wurden Fälle für die Analyse gezielt mit Blick auf die für den Ländervergleich relevanten Dimensionen ausgewählt. Aufgrund der begrenzten zeitlichen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie der Thematik wurden „klassische demographische Dimensionen“ (Flick 2009, 259) wie Alter, Berufserfahrung bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen nicht explizit berücksichtigt.

Anhand eines „selektiven Samplings“ (vgl. Glaser/Strauss 1967, in: Merkens 2009, 295 f.) wurden aus dem vorhandenen Material mit Blick auf die folgenden relevanten Dimensionen, Fälle für die vergleichende Studie in Deutschland und Finnland ausgewählt: Schulform/ Institution, Standort der Schule (Land/Stadt) und Fächer.

In der Auswahl wurde darauf geachtet, InterviewpartnerInnen, „die in möglichst vielen Dimensionen (...) zumindest unter sehr ähnlichen Bedingungen leben“ (Flick 2009, 254)

³⁰ Studienseminare werden heute „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (ZfsL) genannt: <http://www.zfsl.nrw.de/> (25.08.2014).

I. 2. Methodische Überlegungen

zu finden. Die Auswahl erfolgte gemäß dem Prinzip der „maximalen Kontrastierung“ (Lamnek 1995, 133) innerhalb des Landes, um eine möglichst breite Streuung zu berücksichtigen.

Fallauswahl im Überblick

In diese Studie wurden insgesamt 59 ExpertInneninterviews einbezogen. 29 mit deutschen und 29 mit finnischen ExpertInnen der in Schule und Universität professionell Tätigen (N=59; Deutschland: 19 weiblich; 11 männlich; Finnland: 21 weiblich; 9 männlich). Zudem wurde eine Expertin für das finnische Bildungssystem in die Studie mit einbezogen, die als in Finnland lebende Deutsche Erfahrungen im deutschen und finnischen Bildungssystem in Schule und Universitäten vorweist.

Einen Überblick über die Fälle bietet Tabelle 7:

Tabelle 7: Übersicht über die Fallauswahl von ExpertInnen der vorliegenden Interviewstudie

Dimension	Deutschland		Finnland	
Geschlecht	19 weiblich	11 männlich	21 weiblich	9 männlich
Lehrkräfte	21		22	
AusbilderInnen (ZfsL/Praxisschule)			davon 11 LehrerInnen an Praxisschulen tätig	
AusbilderInnen (Universität)	5		7	
ExpertIn	1			
N	30		30	

Durchführung

Bei der Durchführung wurde auf die „Regieanweisung zur Interviewführung“ (Hermanns 2009, 367) zurückgegriffen und diese wurde wie folgt durchgeführt: Dem/der ExpertIn wurde vor Interviewbeginn das Forschungsinteresse vorgestellt und Raum für mögliche Fragen gegeben. Die Erlaubnis um eine Aufnahme wurde vorab eingeholt. Insgesamt wurde auf eine gute Interview-Atmosphäre geachtet, denn: „(T)he key to the successful resolution of such questions lies in establishing good relations“ (Cohen et al. 2007, 69). Aufseiten der finnischen ExpertInnen wurden die Interviews bis auf vier Ausnahmen auf Englisch verfasst. Die InterviewpartnerInnen 1 FL, 8 FL, 21 FEx und 22 FL bevorzugten aufgrund ihrer qualifizierteren Deutschkenntnisse die deutsche Sprache für die Interviewdurchführung.

Um einer Leitfadenbürokratie entgegenzuwirken, wurden die Fragen der Leitfäden nicht bei allen InterviewpartnerInnen starr abgefragt, sondern die Reihenfolge wurde situativ angepasst. Wenn beispielsweise eher ein „naiver“ Nachfragecharakter zur Auflockerung der Situation vorherrschte, wurden einige Fragen geschlossen (ja, nein) gestellt.

2.6.3. Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

Die in Deutschland durchgeführten Beobachtungen ließen sich gut umsetzen, da ich als Lehramtsanwärterin mein Referendariat an einer Schule absolvierte bzw. als Vertretungslehrerin an einer Schule arbeitete und somit einen persönlichen Feldzugang hatte.

In Finnland ermöglichten mir meine Kontakte, die ich durch das Erasmus-Semester aus dem Jahr 2005 reaktivieren konnte, die Möglichkeit 2010 unterschiedliche Schulen zu besuchen. Hierfür kontaktierte ich vor dem geplanten Forschungsaufenthalt hauptsächlich die RektorInnen der Schulen per E-Mail und stieß in der Vorbereitungsphase auf positive Resonanz. Bekannte Lehrkräfte empfahlen mich vor Ort daraufhin auch an andere Schulen weiter.

Meine Rolle im „Feld“

Da ich die Feldforschung systematisch plante, bezog ich die von Wolff (2009, 346 f.) formulierten Aspekte mit in die Umsetzung ein. So war es mein Anliegen in der Rolle der teilnehmenden Beobachterin eine gute Atmosphäre herzustellen, um eine „Distanz“ zu verkürzen. Gleichfalls versuchte ich, in einer differenzierteren Rolle „Ressourcen“ zu sehen und somit folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- Zuweisung einer vereinbarten Beobachterrolle (Hospitation),
- Möglichkeit eines zeitweiligen Rückzugs aus dem Feld (Besuche anderer Schulen; Universitäten),
- Stellen „naiver“ Fragen über alltägliche Abläufe (in Pausen oder nach der Schule). (vgl. ebd., 347)

Das Forschertagebuch wurde anhand eines groben Beobachtungsleitfadens geführt, der „theoriegeleitet“ (Mayring 2002, 81) basierend auf den zentralen Handlungsfeldern entwickelt wurde. Dieser enthielt die „wichtigsten Beobachtungsdimensionen“ (ebd.). Mayring (ebd.) betont in seinen Grundgedanken zur teilnehmenden Beobachtung die Möglichkeit, durch teilnehmende Beobachtung „ausführliche Kommentare abgeben“ und „neue Aspekte“ (ebd.) herausarbeiten zu können. Im Unterrichtsallday hielt ich in dem Forschertagebuch in unregelmäßigen Abständen besondere Beobachtungen oder Ereignisse fest bzw. schrieb Empfindungen und Erfahrungen auf, nachdem ich den von mir erlebten Schulalltag beschrieben hatte.

2.7. Datenaufbereitung und Auswertung

Die Aufbereitungen und Verfahren zur systematischen Auswertung der Daten werden im Folgenden für die drei Forschungszugänge präsentiert.

2.7.1. Datenaufbereitung der quantitativen Untersuchung

Die Daten aus der Fragenbogenstudie wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS (Version 19) deskriptiv- und inferenzstatistisch ausgewertet. Ziel ist es, die Ergebnisse der drei befragten Zielgruppen darzustellen und wesentliche Unterschiede bezüglich ihrer Meinungen auf das Schulsystem und die LehrerInnenbildung sichtbar zu machen. Für alle Items wurden Mittelwerte für die drei verschiedenen Fallgruppen (deutsche Studierende, ReferendarInnen und finnische Studierende) ermittelt und auf überzufällige Abweichungen geprüft. Da nicht alle Items vergleichbare Skalen- und Antwortformate hatten, wurden

I. 2. Methodische Überlegungen

sie durch verschiedene deskriptiv- und inferenzstatistische Verfahren ausgewertet (vgl. Brosius 2007; Eid et al. 2010). Die einzelnen Verfahren werden dabei immer kurz im Vorfeld der Ergebnisdarstellung in Teil III dieser Arbeit skizziert.

Die offenen Fragenformate (Motivation zum Lehramtsberuf (I), Zufriedenheit der eigenen Ausbildung (III), Bewertung des Schulsystems (IV)) wurden durch einen offenen Kodierprozess („open coding“: Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990, in: Mayring 2008, 75) ausgewertet. Dazu wurden zunächst aus dem qualitativen Material induktiv Kategorien ermittelt. Die Darstellung der Ergebnisse in Teil III dieser Arbeit erfolgt in einem ersten Schritt über die Häufigkeitsverteilung der Antwortkategorien innerhalb der drei befragten Fallgruppen. Im Anschluss an die quantitative Ergebnisdarstellung werden die ermittelten Kategorien jeweils durch Originalaussagen der Befragten qualitativ unterfüttert.

2.7.2. Datenaufbereitung der ExpertInneninterviews

Die Aufbereitung der Daten aus den ExpertInneninterviews erfolgte über mehrere Schritte. Zunächst wird das Transkriptionsverfahren vorgestellt, daran anschließend das inhaltsanalytische Vorgehen.

Transkriptionsverfahren

„Da es bei Experteninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen geht“ (Meuser/Nagel 1991, 445, in: Mayer 2004, 47) und daher die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wird auch in den Transkriptionen der Fokus auf den Inhalt gelegt (vgl. Mayer 2004, 46f.) und eine „Übertragung ins normale Schriftdeutsch“ (Mayring 2002, 91) durchgeführt.

Auf „aufwendige Notationssysteme“ (Meuser/Nagel 1991, 445, in: Mayer 2004, 47) wie das Kenntlichmachen von „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige[n] parasprachliche[n] Elemente[n]“ (Mayer 2004, 46) wird verzichtet, da „der Befragte beispielsweise als (...) Experte, als Informant auftreten soll“ (Mayring 2002, 91). Die Interviews dauerten durchschnittlich 45 Minuten, wurden auf *Minidisc* aufgenommen und möglichst vollständig transkribiert.³¹

Aus Datenschutzgründen wurde jedes Interview und das jeweilige Transkript mit einem Code versehen, der sich wie folgt zusammensetzt: Nummerierung (1-30), Land (D= Deutschland oder F= Finnland), Funktion (L=LehrerIn, Uni=Universitätspersonal, Se= FachleiterIn; Ex= ExperteIn). Mit den jeweiligen Interview-Codes werden die in der Ergebnisdarstellung (Teil III) aufgeführten Zitate auch gekennzeichnet. Die Interviews wurden mit den finnischen ExpertInnen auf Englisch geführt. Vier ExpertInnen bevorzugten die deutsche Sprache (1 FL, 8 FL, 21 FEx, 22 FL). Eine Übersicht über alle Interviews befindet sich im Anhang unter VIII.2.9 (Deutsche Interviews) und VIII.2.10 (Finnische Interviews).

Da es sich um eine relativ hohe Anzahl von Interviews handelt, geht es in der Auswertung darum, „[u]mgrenzte und eindeutige Antworten“ (Flick 2010, 276) und keine „komplexe(n), vielschichtige(n)“ (ebd.) zu erzielen. Zur Interpretation des Materials steht daher eine „Reduktion des Ursprungstextes“ durch Zusammenfassungen und Kategorisierungen

³¹ Wenige in Finnland durchgeführte Interviews sind aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht vollständig transkribiert.

I. 2. Methodische Überlegungen

(vgl. ebd., 387) an. Ein inhaltsanalytisches Verfahren wurde als Grundlage dieser Kategorisierung herangezogen:

Analyse der ExpertInneninterviews: Ethnographic Content Analysis“ (ECA)

Die Auswertung erfolgt über ein zwölf-schrittiges Auswertungsverfahren der „Ethnographic Content Analysis“ (ECA) nach David Altheide (1996, 23 ff.). Tabelle 8 zeigt die in diesem Vorgehen verankerten Schritte:

Tabelle 8: Vorgehen des zwölf-schrittigen Verfahrens der ECA (Altheide 1996, 23 ff.)

Ethnographic Content Analysis (Altheide 1996, 23 ff.)	
Step 1	Pursue a specific problem that will be investigated.
Step 2	Become familiar with the process and context of the information source (e.g., ethnographic studies of newspapers or television stations). Explore possible sources (perhaps documents) of information.
Step 3	Become familiar with several (6 to 10) examples of relevant documents, noting particularly the format. Select a unit of analysis (e.g. each article), which may change.
Step 4	List several items or categories (variables) to guide data collection and draft a protocol (data collection sheet).
Step 5	Test the protocol by collecting data from several documents.
Step 6	Revise the protocol and select several additional cases to further refine the protocol.
Step 7	Arrive at a sampling rationale and strategy — for example, theoretical, opportunistic, cluster, stratified random. (Note that this will usually be theoretical sampling.)
Step 8	Collect the data, using preset codes, if appropriate, and many descriptive examples. Keep the data in a computer-text-word processing format for easier search-find and text coding. Midpoint analysis: About halfway to two thirds through the sample, examine the data to permit emergence, refinement, or collapsing of additional categories. Make appropriate adjustments to other data. Complete data collection.
Step 9	Perform data analysis, including conceptual refinement and data coding. Read notes and data repeatedly and thoroughly.
Step 10	Compare and contrast “extremes” and “key differences” within each category or item. Make textual notes. Write brief summaries or overviews of data for each category (variable).
Step 11	Combine the brief summaries with an example of the typical case as well as the extremes. Illustrate with materials from the protocol(s) for each case. Note surprises and curiosities about these cases and other materials in your data.
Step 12	Integrate the findings with your interpretation and key concepts in another draft.

Kategorienschema

In der Konzeption der Kategorien (*Step 4*) wurde ein thematischer Kodierprozess angewandt. „Dieses Verfahren wurde in Anlehnung an Strauss (1991) für vergleichende Studien entwickelt“ (Flick 2010, 402) und eignet sich besonders für leitfadengestützte Erhebungen (Leitfaden-ExpertInnen-Interviews). Die thematischen Codes wurden in Schritt 4 (siehe oben) auf Grundlage der zentralen Handlungsfelder theoriegeleitet entwickelt. Leitend waren in der Konzeptionierung der Kategorien, wie auch für die Interviewleitfäden, die zentralen Handlungsfelder zu der konstruktivistischen Didaktik. Des Weiteren wurden die aus der konstruktivistischen Didaktik abgeleiteten Kategorien um den „Inklusionsaspekt“ als Grundlage einer durchgehenden Förderdidaktik in Kapitel III.5 (Fördern

I. 2. Methodische Überlegungen

und Inklusion) und in Kapitel III.7 (LehrerInnenbildung) erweitert. Dieser zieht sich als „roter Faden“ durch die beiden zentralen Handlungsfelder.³²

Altheides (1996) Verfahren lässt neben dieser beschriebenen deduktiven Vorgehensweise, die auf den theoretischen Vorüberlegungen basiert, auch eine offene Kodierung im Sinne der „Grounded Theory“ („open coding“: Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990, in: Mayring 2008, 75) zu (vgl. Altheide 1996, 16; 27; 44). Dieser induktiven Vorgehensweise wird innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes eine „große Bedeutung“ zugesprochen, da so einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials“ (Mayring 2008, 75) entgegengekommen wird (vgl. ebd., 74 ff.). Weiter betont Flick (2010, 180), dass in vergleichenden Studien Aspekte, die nicht zu den vergleichenden Dimensionen zählen, leicht „vernachlässigt werden“ können. Durch den Einbezug eines induktiven Vorgehens kann einer solchen einschränkenden Betrachtung auch entgegengewirkt werden.

Analog zu den gruppenspezifischen Interviewleitfäden wurden für jede der befragten Berufsgruppen unterschiedliche Kategorienschemata zur Auswertung entwickelt und für jedes Interview darauf basierend ein „protocol“ (*Step 5* in der ECA) erstellt.

Im Konstruktionsprozess der Kategorien, als auch für die Anwendung der Kategorienschemata auf das Interviewmaterial wurde das Forschungskolloquium genutzt, um Rückmeldungen anderer WissenschaftlerInnen zu erlangen. Die hilfreichen Anmerkungen und Rückmeldungen wurden in die Konstruktion der Kategorienbildung mit einbezogen.

Ergebnisdarstellung

In Teil III dieser Arbeit werden zu Beginn eines jeden Kapitels die jeweiligen Kategorien zu den zentralen Handlungsfeldern präsentiert. Für jedes zentrale Handlungsfeld werden dazu die Kategorien als Resultat der theoretischen Grundlagen der konstruktivistischen Didaktik zu Beginn präsentiert.

Die Ergebnisse zu den Kategorien werden in Unterkapiteln, die in Anlehnung an die Kategorien gebildet werden, dargestellt. Zunächst werden dazu die Ergebnisse der deutschen ExpertInnen, dann die Ergebnisse der finnischen Befragten zu jeder Kategorie aufgeführt. Dabei erfolgt der Ländervergleich zwischen den befragten ExpertInnen sowohl qualitativ durch die Darstellung der von den Befragten geäußerten Meinungen und Erfahrungen zu den Kategorien, als auch quantitativ durch eine Häufigkeitsangabe der Kategorienbesetzung (in Anlehnung an Fußangel 2008, 170 f.).

Um einen Überblick über den wahrgenommenen Anteil konstruktivistischer Elemente in beiden Ländern zu erhalten, werden in dieser Arbeit zunächst in jedem Kapitel die Forschungsergebnisse nebeneinander „kontrastierend“ (Flick 2009, 254) dargestellt, um sie in einer nächsten Stufe „komparativ“ (ebd.) zu reflektieren. Um die Varianz der Aussagen beizubehalten, werden in der Ergebnisdarstellung für Deutschland und Finnland in jeder Kategorie die von Altheide (1996; *step 10*) genannten „extremes“ oder „key differences“ beschrieben. In dem qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehen werden so die identifizierten „Meinungsextreme“ wie ein Fächer aufgespannt, um die Perspektivenvielfalt der Be-

³² Als theoretischer Hintergrund wurde hier auf zwei aktuelle Hauptquellen zurückgegriffen: Booth/Ainscow (2011) und Florian et al. (2010). Für das Kapitel III.7 LehrerInnenbildung wurde der Inklusions-Aspekt zudem durch den Einbezug der „core values“ (European Agency 2012) aus dem Projekt „Teacher Education for Inclusion“ eingeflochten. Reich (2014) konnte leider nicht einbezogen werden, da das Werk nach Beendigung der vorliegenden Untersuchung veröffentlicht wurde.

I. 2. Methodische Überlegungen

fragten nicht zu vernachlässigen.³³ Die identifizierten „Extreme“ stellen jeweils die Überschriften zu den entwickelten Dimensionen (Kategorien) dar. Dazu werden einerseits Gegenüberstellungen durch „versus“-Formulierungen, andererseits Typisierungen in Anlehnung an Zygmunt Baumanns Metaphern (2007)³⁴ entwickelt.

Da alle zentralen Handlungsfelder Teil des jeweiligen Schulsystems sind und teilweise ineinandergreifen, gibt es einzelne Kategorien, die verschiedenen Handlungsfeldern zuzuordnen sind. So findet sich zum Beispiel die Kategorie „Partizipation“ im Handlungsfeld 2 „SchülerInnen-Rolle“, als auch im Handlungsfeld 3 „Didaktik und Methodik“. Dies spiegelt den bereits erwähnten Zahnrad-Charakter dieser Forschungsarbeit wider.

2.7.3. Teilnehmende Beobachtung: Forschertagebuch

Das Forschertagebuch wurde neben der Dokumentation von Beobachtungen auch als Methode genutzt, um Daten, die in anderen Kontexten gewonnen wurden, zu notieren. Es wurde somit Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsstandes. In dieser Arbeit stellt das Forschertagebuch die Grundlage dafür dar, aus der Beobachterperspektive nach Reich (2012, 164) eigene Erfahrungen in dieser Arbeit zu präsentieren (vgl. Kapitel 2.8).

2.8. Multiperspektivische Reflexion der Analyseergebnisse auf Grundlage drei didaktischer Rollen

Die gewonnenen Ergebnisse der Analysen zu den zentralen Handlungsfeldern basieren auf dem Nebeneinanderstellen von Wahrnehmungen der an Bildung beteiligten Personenkreise. Es wird kein Anspruch auf Repräsentation gestellt, sondern die tendenziellen Einschätzungen der im Schulsystem Beteiligten werden multiperspektivisch aufgezeigt. Denn vor dem Hintergrund des methodologischen Grundgerüsts dieses Forschungsvorhabens wird ein möglichst perspektivenreicher Forschungsprozess angestrebt („heterogeneity is the watchword“, Cohen et al. 2007, 34).“

Um die Ergebnisse auch multiperspektivisch zu betrachten und in einen größeren Zusammenhang zu stellen, werden sie abschließend aus einer Metaperspektive (Fremdbeobachtung) reflektiert. Dazu werden die von Reich (2012, 164) entwickelten drei didaktischen Rollen – BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn – herangezogen. Diese Vorgehensweise wird als eine kreative Lösung angesehen, um die Inhalte und Beziehungen nicht nur von verschiedenen Perspektiven aus zu untersuchen, sondern innerhalb eines jeden zentralen Handlungsfeldes aus der Fremdbeobachtung zu reflektieren, welche Bedeutung die aufgeführten Ergebnisse für die beteiligten Personenkreise im System als BeobachterIn, TeilnehmerIn und AkteurIn haben könnten.

Auch für die Autorin, bedingt durch die Biografie als Grundschullehrerin mit didaktischer Grundausbildung und Lehrerfahrungen in der Schule und an der Universität, bilden die drei didaktischen Rollen eine besonders geeignete Grundlage der Reflexionsarbeit, um in

³³ In Anlehnung an die „Flip Flop“-Technik nach Strauss/Corbin (1990/1996, 64 ff., in: Flick 2010, 393), in der „Vergleiche zwischen den Extremen einer Dimension“ vorgenommen werden.

³⁴ „Flaneure, Spieler und Touristen“ (Bauman 2007).

I. 2. Methodische Überlegungen

diesem Forschungsvorhaben sowohl eine Selbst-, als auch eine Fremdwahrnehmungsdistanz zu üben (vgl. Reich 2012, 123).

Im Folgenden werden die drei didaktischen Rollen nach Reich (ebd., 164 ff.) vorgestellt:

BeobachterIn

„Als Beobachter schaue ich auf das, was ich denke und tue“ (ebd., 164). In dieser Grundannahme des Konstruktivismus nehme ich entweder eine Selbstbeobachterperspektive oder eine Fremdbeobachterperspektive ein. Als Selbstbeobachter markiere oder reflektiere ich „eigene Erwartungen, Ansprüche, Normen“ (ebd.). Als Fremdbeobachter beobachte ich „andere Beobachter, Teilnehmer oder Akteure“ und analysiere oder bewerte deren Erwartungen, Ansprüche oder Normen. Zudem nehme ich eine Fremdbeobachterperspektive ein, wenn ich „mich selbst aus meinen üblichen Beobachtungen löse und aus einer imaginierten Fremdbeobachterperspektive mich kritisch beobachte“ (ebd., 164 f.). Innerhalb eines interaktionistisch-konstruktivistisch geprägten Verständnisses beobachte ich „als kulturelles Wesen im Kontext meiner Kultur und ihrer Beobachtungsvorschrift“. So betont Reich (ebd., 165), dass das Beobachtete „nie zu beliebigen Beobachtungen“ wird, „obwohl die Postmoderne durch Pluralität, Wahlmöglichkeiten und Unübersichtlichkeit zu einer Ekstase von Beobachtungsvarianten führt“ (vgl. weiterführend Reich 2009a).

„Die Heraufkunft des Beobachters (siehe Reich 2009a, Kapitel 1) ist mit dem Erscheinen neuerer erkenntniskritischer Ansätze verbunden, die vereinfachte Widerspiegelungs- oder Abbildungstheorien ablehnen und betonen, dass der Mensch allein schon durch sein Beobachten und seine Beobachtungen mit in das Geschehen eingreift, was beobachtet wird.“³⁵

TeilnehmerIn

Im Gegensatz zu einer scheinbar freien Beobachterperspektive sind Teilnehmer an die Voraussetzungen der Teilnehmerschaft gebunden, die „im Rahmen von Sinnbildungen oder Verständigungen einer Gemeinschaft“ (Reich 2012, 165) gelten. „Als Teilnehmer erscheine ich jenen Beobachtern (mir selbst oder anderen).“³⁶ Die Teilnehmerschaft, aus der sich Identitäten heraus entwickeln (vgl. ebd.), zeigt sich in der Postmoderne nicht mehr als „eine einzige (vollständige, nicht brüchige) Identität“. Stattdessen kann sie sich aus verschiedenen, „teilweise ambivalenten, öfter auch wechselnden Teilnahmen“ zusammensetzen.³⁷ Als Teilnehmer ist man in der Postmoderne nicht „mehr in einem Weltbild zu Hause, sondern eher ein Wanderer, der von Ort zu Ort, von Gelegenheit zu Gelegenheit, von Zeit zu Zeit nach unterschiedlichen Bildern und Welten sucht“ (ebd., 168).

Zur „ambivalenten Erfahrung“ gehört es in der Postmoderne nach Reich,

„dass ich in den Deutungen oft ein klares Weltbild konstruiere und mich hierbei anderen anschließe, zugleich aber diese Deutungen als Akteur oder (ignoranter) Beobachter dadurch unterlaufe, dass ich mich nicht entsprechend den Deutungsidealen verhalte.“³⁸

AkteurIn

In der AkteurInnenrolle der Postmoderne liegt der Fokus auf einer „Ich will“-Haltung (vgl. Reich 2012, 171). Im Gegensatz zu der AkteurInnenrolle in der Moderne geht es nicht mehr um die Herausbildung „einer Identität“, sondern sie „zerfällt in ein Patchwork

³⁵ <http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/beobachter.html> (29.07.2014).

³⁶ <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/teilnehmer.html> (29.07.2014).

³⁷ <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/teilnehmer.html> (29.07.2014).

³⁸ <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/teilnehmer.html> (29.07.2014).

I. 2. Methodische Überlegungen

von Identitäten, von wechselnden Rollen für verschiedene Anlässe“ (ebd.). „Als Akteur (...) agiere ich scheinbar, ohne primär zu beobachten (...) und scheinbar frei von Teilnahme“ (ebd., 165). Dies passiert allerdings nur in spontanen Momenten, denn meine sonstigen Handlungen „unterliegen (...) einer gewissen Antizipation oder sogar Planung, und hierbei spielen zuvor gemachte Beobachtungen als auch Teilnahmen eine prägende Rolle“ (ebd.), „weil jedes Subjekt als Akteur immer auch Teilnehmer ist: von bestimmten Verständigungsgemeinschaften, von Gruppen und deren Interessen, in funktionalen Systemen (...)“ (Reich 2009a, 21). „Der Akteur wünscht sich seine Freiheit, aber als Teilnehmer wird er an Regeln gebunden. (...). Der Akteur will sich seiner Institution nicht unterwerfen, aber Institutionen bilden Strukturen der Teilnahme“ (ebd.). „Um eine Aktion (...) begründet durchzuführen oder sie hinreichend zu reflektieren, komme ich ohne eine Bearbeitung meiner Beobachter- und Teilnehmerrolle nicht aus“ (Reich 2012, 165).

Da alle drei didaktischen Rollen miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig kontinuierlich beeinflussen,³⁹ werden sie als abschließende Reflexion eines jeden zentralen Handlungsfeldes jeweils für Deutschland und Finnland in ihrer Wechselwirkung reflektiert.

2.9. Kritische Anmerkungen zum Forschungsdesign

Mit Blick auf den Forschungsprozess lassen sich im Nachhinein Kritikpunkte im Forschungsdesign benennen.

Laut Flick (2010, 179) gibt es Vor- und Nachteile des Basisdesigns „Vergleichsstudie“: Als großer Vorteil zeigt demnach „dieses Design einen Weg zur fokussierten und damit auch begrenzten komparativen Analyse von Themen oder Erfahrungsweisen“ auf. Kritisch zu betrachten ist an dieser Stelle, dass die dieser Arbeit zugrundeliegenden Stichprobe der qualitativen Interviewstudie auf Grundlage des Schneeball-Samplings nicht aus durchgehend vergleichbaren Fällen besteht. Dies ließ sich aber, wie in Kapitel I.2 beschrieben, aus forschungsökonomischen Gründen und den länderspezifischen Unterschieden nicht durchgehend umsetzen.

Alternativ zur Interviewstudie wäre auch eine ethnografische Herangehensweise möglich, wie sie Wiebke Hortsch (2013) gewählt hat, um die teilnehmenden Beobachtungen stärker zu systematisieren. Zudem hätte ein Vergleich auf einer fallbezogenen Analyse durchgeführt werden können. Auf eine solche Analyse wurde jedoch in dieser Arbeit verzichtet, da einerseits die Fallgröße der Einzelanalyse zu umfangreich gewesen wäre; andererseits war für die aus der Empirie abgeleiteten Theoriebildung eine kategorienorientierte Auswertung zielführender. Alternativ dazu hätte die Stichprobengröße der Interviews verringert werden können, um eine stärker einzelfallanalytische Betrachtung, auch im Hinblick auf die komplexen Fragenstellungen, besser realisieren zu können.

Insgesamt liegt dieser Arbeit eine komplexe Fragestellung zugrunde. Eine Reduktion hätte eine noch intensivere und tiefergehendere Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen ermöglicht. Im Forschungsprozess stellte sich weiter heraus, dass die dieser Arbeit zugrundeliegende Datenbasis sehr umfangreich ausfiel. Hier wäre ggf. eine EDV-gestützte Auswertungssoftware im Analyseprozess effizienter gewesen.

Bezüglich der quantitativen Studie sei anzumerken, dass der Vergleich auf Basis einer willkürlichen Stichprobe durchgeführt wurde, die sich aus forschungsökonomischen As-

³⁹ Vgl. Reich: <http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/woerterbuch/beobachter.html> (29.07.2014).

I. 2. Methodische Überlegungen

pekten nicht anders realisieren ließ. Wie in Kapitel I.2 ausgeführt, wurde daher insgesamt von einem repräsentativen Anspruch Abstand genommen.

Angebracht werden sollte, dass die Durchführung der Fragebogenerhebung bzw. das Interviewverfahren in englischer Sprache für die finnischen Studierenden bzw. AusbilderInnen und Lehrkräfte teilweise eine Sprachbarriere darstellte.

Zudem reflektiert Amrhein (2011, 129) als Kritikpunkt ihrer eigenen methodischen Vorgehensweise, die AkteurInnen selbst nicht aktiv in den Forschungsprozess eingebunden zu haben. Jener Anspruch wäre auch vor dem Hintergrund des dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsparadigmas entsprochen. Dies konnte auch in dieser Studie aus forschungswirtschaftlichen Gründen nicht umgesetzt werden

III. Das deutsche und das finnische Schulsystem

Als Fundament und Ausgangslage dieses Forschungsvorhabens sollen im Folgenden die wesentlichen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem finnischen Schulsystem dargestellt werden. In Kapitel 1 wird der strukturelle Rahmen der beiden Schulsysteme historisch skizziert. In Kapitel 2 wird die heutige Struktur des deutschen und des finnischen Schulsystems erläutert. Anhand bildungspolitischer Fakten wird gezeigt, dass das deutsche Schulsystem als eher „selektierend“ und das finnische als eher „fördernd“ angesehen wird.

1. Struktureller Rahmen

Historisch betrachtet haben das deutsche und das finnische Schulsystem insbesondere die Diskussion um ein eingliedriges System gemein. Während es innerhalb der deutschen Schulhistorie immer wieder Versuche gab, die Mehrgliedrigkeit flächendeckend zu überwinden, wurde das mehrgliedrige System in Finnland durch eine sogenannte „Schule für alle“ ersetzt.

1.1. In Deutschland

Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems hat eine lange Tradition in Deutschland. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts, als flächendeckend die Unterrichtspflicht eingeführt wurde (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 14f.), unterschied man zwischen zwei Institutionen: „Niedere Schulen“ waren „dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet“ (ebd., 15). Nur Jungen zugängliche höhere Schulen („Gymnasia“) hatten dagegen die Aufgabe, die männliche Jugend auf „höhere Wissenschaften oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben“ vorzubereiten (ebd., 15). Diese Schulstruktur wurde stetig reformiert, behielt aber die Trennung nach dem Ständeprinzip bei, bis sich auch ein mittleres Schulwesen mit dem Ziel entwickelte, „ein stärker auf Anwendbarkeit hin orientiertes (...) Bildungsangebot zu schaffen“ (ebd., 23). Diese Schulen bildeten die Basis der Realschulentwicklung im 19. Jahrhundert.

Im Zuge des Modernisierungsprozesses zum Ende des 19. Jahrhunderts stellte sich das zuvor skizzierte Bildungswesen in Bezug auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse als nicht mehr adäquat dar. Um 1900 wurden daher neben dem neuhumanistisch geprägten und sprachenfokussierten Gymnasium zwei weitere gymnasiale Varianten mit Hochschulberechtigung gebildet: das Realgymnasium und die Oberrealschule. Zudem wurde nun Mädchen der Besuch der höheren Schulen gestattet (inklusive Abitur). Auch das niedere Schulwesen wurde reformiert, denn die Industrialisierung erforderte den Einsatz höher gebildeter Arbeiterinnen und Arbeitern. Es wurden „(m)ehrklassige Volksschulen“ (ebd., 28) mit kleineren Lerngruppen gebildet und ein differenzierterer Lehrplan wurde aufgestellt (vgl. ebd.). Außerdem bildete sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein eigenständiges Berufsschulwesen aus, in dem die schulische Bildung zunehmend an Bedeutung

II. 1. Struktureller Rahmen

gewann, bis 1918 schließlich die allgemeine Berufsschulpflicht eingeführt wurde (vgl. ebd., 28ff.).⁴⁰

Dieses moderne System war gekennzeichnet durch eine „autoritär ausgerichtete Pädagogik, sowie (...) eine[r] unverkennbar ständischen Struktur der allgemein bildenden Schulen“ (ebd., 32), gegen das sich Reformpädagogen europaweit widersetzten. Auch wenn sich reformpädagogische Strömungen nicht umsetzen ließen, so hatten sie dennoch einen gewissen Einfluss auf das Schulsystem der Weimarer Republik, wie etwa „curriculare Veränderungen“, eine ansatzweise „Demokratisierung des Schulalltags“ und eine ebenso ansatzweise „Humanisierung des pädagogischen Umgangs“ belegen (ebd., 33).

Hier geriet die Mehrgliedrigkeit zudem erstmalig in die öffentliche Kritik. Das Ständeprinzip des gegliederten Systems in der frühen Weimarer Republik wurde infrage gestellt und als „nicht mehr zeitgemäß“ bezeichnet (ebd.). Jedoch erhielt eine völlige Umstrukturierung des Schulsystems in der „neugewählten Nationalversammlung“ keine Mehrheit, so dass es zum „Weimarer Schulkompromiss“ von 1919/20 kam: Demnach wurden alle SchülerInnen die ersten vier Jahre gemeinsam unterrichtet,⁴¹ bevor sie auf Grundlage ihrer individuell erbrachten Leistungen auf „niedere, mittlere und höhere Schulen“ aufgeteilt wurden. Die gemeinsame vierjährige Grundschule war zugleich die Unterstufe der Volksschule, hiernach besuchte ein geringerer Teil ab der fünften Klasse entweder die Mittelschule (Realschule) oder das Gymnasium (für Jungen) bzw. das Lyzeum (für Mädchen) (vgl. ebd., 34 f.).

Im Nationalsozialismus wurde das aus der Weimarer Republik stammende Schulsystem, welches auf „Auslese nach Klasse vier der Volksschule“ setzte, „zur Durchsetzung der eigenen Ideologie“ genutzt. Strukturell wurde dieses um zwei weitere Schultypen erweitert, die „in besonderem Maße der nationalsozialistischen Ideologie verpflichtet waren“: die „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ und die „Adolf Hitler-Schulen“ (ebd., 35). Insbesondere wurden die Lehrpläne bis 1939 „im nationalsozialistischen Sinn überarbeitet“ (ebd., 36) und es wurde verstärkt eine Bildungsbenachteiligung der jüdischen Bevölkerung und explizit auf Seite der Mädchen und Frauen gefördert (vgl. ebd.). Auch wenn in der Weimarer Republik das „Prinzip der Bildungsbegrenzung“ „zwar aufgebrochen, aber nicht aufgehoben worden war, richtete sich nicht nur gegen die Bildungsbenachteiligung der jüdischen Bevölkerung, sondern – vor allem in den ersten Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft – auch gegen Mädchen und Frauen“ (ebd.). Im Laufe der Kriegsvorbereitungen wurden diese Richtlinien gelockert. So wurde z. B. Frauen der Zugang zu einem Medizinstudium erleichtert (ebd., 37) und ihnen wurde das Lehramtsstudium an höheren Schulen ermöglicht (vgl. auch Nyssen 1979).

Nach dem Zweiten Weltkrieg forderten die Siegermächte in ihren Besatzungszonen eine „Demokratisierung“ auch des Bildungssystems. So formulierte der Alliierte Kontrollrat 1947 „Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens“ mit folgenden drei thematischen Schwerpunkten: Ökonomie, Schulstruktur und Inhalt (van Ackeren/Klemm 2011, 38). Gerade im schulstrukturellen Bereich kristallisierte sich der Wunsch nach einem „comprehensive educational system“ heraus. Mit dem „Beschluss der Kultusminister aller Bundesländer – einschließlich der Besetzten Zone“ wurde eine Vereinheitlichung der Schulformen angestrebt (vgl. Dresselhaus 2008, 31). Aber auch der zweite offizielle Versuch, ein eingliedriges Schulsystem zu implementieren, scheiterte.

⁴⁰ Die infolge der Modernisierung umgesetzten Veränderungen im preußischen Schulsystem wurden in ähnlicher Weise auch in den übrigen deutschen Reichsländern realisiert (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 32).

⁴¹ Mit Ausnahme der sogenannten „Hilfsschüler“, die in Hilfsschulen unterrichtet wurden (vgl. ebd., 34).

II. 1. Struktureller Rahmen

Denn durch die Trennung von Ost und West wurde dieses Abkommen bereits ein Jahr später wieder aufgehoben, in der Folge verlief die Umsetzung in Ost- und Westdeutschland sehr unterschiedlich (vgl. ebd., 34).

In Ostdeutschland wurden die SchülerInnen die ersten zehn Schuljahre gemeinsam in den sogenannten „Polytechnischen Oberschulen“ unterrichtet. In Klasse 11 und 12 konnte dann durch die „Erweiterten Oberschulen“ der Zugang zum Abitur erreicht werden (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 38). Nach der Wiedervereinigung im Jahre 1989 passten sich die neuen deutschen Bundesländer der Struktur der westdeutschen Länder mit einigen „länderspezifischen Variationen“ an (ebd., 43).

In Westdeutschland wurden hingegen nicht die „Reformansprüche der Besatzungsmächte“ umgesetzt, stattdessen wurde eine „Politik der Restaurierung des gegliederten Schulwesens“ (ebd., 39) betrieben.⁴² Im sogenannten „Düsseldorfer Abkommen“ (1955) wurde vonseiten der Kultusministerkonferenz (KMK) die aus der Weimarer Republik überlieferte Schulstruktur „mit der herausragenden Stellung des typisierten Gymnasiums festgeschrieben“ (ebd., 39). Auch die Einteilung in höhere und niedere Bildung wurde somit beibehalten und – „wie schon in der Vergangenheit – begabungstheoretisch wie ökonomisch begründet“ (ebd.).

Der „Deutsche Ausschuss“ (Bildungsberatungsgremium) manifestierte in seinem Rahmenplan von 1959 das Bestehen von „drei Bildungszielen unseres Schulsystems“ und unterschied zwischen: „einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren“ Bildungswesen (Michael/Schlepp 1993, 141f., in: van Ackeren/Klemm 2011, 40). Das aktuelle Schulsystem in Deutschland erfüllt in seiner Mehrgliedrigkeit immer noch diese Bildungsziele. Deutlicher wird es in der Aussage von Weinstock (1955, 121 f.), die van Ackeren/Klemm (2011, 40) anführen:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine. Den, der sie bedient und in Gang hält, den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert.“

Auch wenn es in den späten Sechziger- und frühen Siebzigerjahren viele Diskussionen um das gegliederte Schulsystem gab, konnte eine Ablösung des gegliederten Sekundarschulwesens durch ein integriertes Gesamtschulwesen (van Ackeren/Klemm 2011, 41) nicht umgesetzt werden. Dresselhaus (2008, 37) beschreibt die Diskussion als „parteilichen Glaubenskrieg“.⁴³ Dabei wurde an den Diskurs um ein einheitliches Schulwesen in der frühen Weimarer Republik ein drittes Mal erfolglos angeknüpft. Stattdessen wurden in allen Ländern „Gesamtschulen als Versuchsschulen“ neben dem dreigliedrigen System implementiert (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 41). Eine Reform

„scheiterte an den unterschiedlichen Zielsetzungen der großen Parteien [...] ebenso wie an den seit Mitte der siebziger Jahre heraufziehenden und sich verfestigenden wirtschaftlichen Krisen“ (ebd., 43).

Liegmann (2007, 17) beschreibt diese Entwicklungen wie folgt:

⁴² Auch unter dem Einfluss des entstehenden Kalten Krieges (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 39).

⁴³ In einer Zusammenstellung der Schulentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg zeigt Dresselhaus (2008, 33), dass in NRW mit Implementation der Gesamtschule 1984 „nur drei Gesamtschulen“ errichtet wurden und 1988 der damalige Kultusminister von NRW, Hans Schwier, eine „flächendeckende Einführung von Gesamtschulen“ nicht empfahl. 1988 sah das Bild etwas anders aus: 24 neue Gesamtschulen wurden errichtet (vgl. ebd., 40). Die bildungspolitische Debatte ging soweit, dass sich der Anteil der positiv gestimmten Bürger gegenüber einer flächendeckenden Einführung des Gesamtschulwesens von 50 Prozent zum Ende der Sechzigerjahre auf 20 Prozent zum Ende der Achtzigerjahre verringert hatte (ebd., 40).

II. 1. Struktureller Rahmen

„Mit der Möglichkeit zum Schulformwechsel in der Sekundarstufe I durch Aufstiege oder Abstiege im dreigliedrigen Schulsystem verfolgten die Schulreformer der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts das Ziel, eine größere „materielle Chancengleichheit“ für Schülerinnen und Schüler herzustellen, da eine frühe Festlegung auf eine Schulform dazu beitrage die bestehenden sozialen Ungleichheiten zu manifestieren (vgl. Herrlitz/ Hopf/ Titze 2001, 207). So konnten vor den Reformen sehr gute Schulleistungen im Fall der Festlegung auf den Bildungsgang Volksschule nicht zu einem adäquaten Schulabschluss und den damit verbundenen Berechtigungen führen. Die Lösung dieses Problems wurde in der Gesamtschule gesehen, die jedoch politisch nicht durchsetzbar war. Folglich wurden curriculare und strukturelle Reformen innerhalb des bestehenden Systems eingeführt, die einen Wechsel der Schulform innerhalb der Sekundarstufe I erleichtern und den Schülerinnen und Schülern Anschlussmöglichkeiten offen halten sollten“ (vgl. ebd., 213, in: Liegmann 2007, 17).

Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems in Deutschland hat sich bis heute erhalten und beeinflusst es in vielerlei Hinsicht. Nach der vierjährigen gemeinsamen Grundschule folgt allein in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz ein mehrgliedriges Schulsystem, „das durch eine frühe soziale Selektion Lebenschancen mit relativer Undurchlässigkeit verteilt“ (Reich 2012, 204).

1.2. In Finnland

In Finnland wurde das mehrgliedrige System, das zu Teilen an das deutsche angelehnt war, in den Siebzigerjahren flächendeckend reformiert, und die Mehrgliedrigkeit wurde durch eine neunjährige „Schule für alle“ ersetzt.

Bis zu den Siebzigerjahren gab es in Finnland ein gegliedertes Schulsystem,⁴⁴ das dem heute noch in Deutschland existierenden ähnelte: Am Ende der vierten Klasse gab es eine Aufnahmeprüfung für die fünfklassige Oberschule, die jene Lernenden bestehen mussten, die die Volksschule verlassen wollten (vgl. Domisch/Klein 2012, 49 f.). Der Besuch der Oberschule war zudem die Eingangsvoraussetzung für die dreiklassige gymnasiale Oberstufe (vgl. ebd., 50).

Dieses System bildete sich bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Grundlage des deutschen Schulsystems heraus. Uno Cygnäus (1810-1888), auch als „Vater der finnischen Volksbildung“ bezeichnet, brachte nach einer Studienreise die neuesten Erziehungsideen aus Deutschland mit nach Finnland (vgl. ebd.). 1866 wurden dann „per Gesetz die Volksschulen eingeführt, deren Aufgabe es war, allen Bürgern eine angemessene Grundbildung zu vermitteln“ (ebd.).⁴⁵ Abgesehen von Einzelfamilien, die durch Handel oder Grundbesitz vermögend geworden waren, lebten viele Menschen in Finnland zu dieser Zeit in großer Armut. Der Großteil der Bevölkerung war in der Landwirtschaft tätig, und viele Menschen konnten weder lesen noch schreiben. Der Wert von Bildung wurde als essenziell erkannt, „wollte man mit der technologischen Entwicklung Schritt halten und wissenschaftliche Forschung ermöglichen“ (ebd., 53).

Insbesondere in den ländlichen Regionen sollte die Allgemeinbildung durch die Errichtung der Volksschulen flächendeckend erhöht werden, „um den Menschen den Zugang zu

⁴⁴ In Finnland sprach man von einem „parallelen Schulsystem“ (Domisch/Klein 2012, 49).

⁴⁵ Ein Jahr später wurde das erste Ausbildungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer inklusive einer Übungsschule in Jyväskylä errichtet (vgl. ebd., 50). Diese „Übungsschulen“ (Normaalikoulu) existieren noch heute an jeder LehrerInnen ausbildenden Universität. Sie stellen eine der Besonderheiten der finnischen Lehramtsausbildung dar (vgl. Kapitel III.7).

II. 1. Struktureller Rahmen

Wissen und politischer Teilhabe zu ermöglichen und längerfristig Elend und Abhängigkeit zu überwinden“ (ebd.). Auch der Staatsmann und Philosoph Johann Vilhelm Snellman (1806-1881) vertrat als Mitglied des Senats diese Ansicht, indem er deklarierte: „Eine höhere Bildung für wenige sei unvollständig [...] (f)ür den Weg in die Moderne müsse die gesamte Gesellschaft Zugang zum Wissen erhalten“ (ebd., 54). Dies umzusetzen erwies sich jedoch in der Realität als nicht so einfach. Denn nach der gemeinsamen vierjährigen Volksschule absolvierte nur ein geringer Teil in der parallelen Schulsystemstruktur die Oberschule und somit die gymnasiale Oberstufe. Der Großteil der SchülerInnen beendete die Schullaufbahn mit dem Abschluss der Volksschule. Daher wurde 1891 das System reformiert und eine fünfklassige sogenannte Mittelschule implementiert, „die in den ländlichen Regionen die einzige Alternative zur Volksschule blieb, denn fast alle achtklassigen Oberschulen befanden sich damals in den Städten“ (ebd.).

Auch das finnische Zentralabitur („Studentenexamen, Ylioppilastutkinto“, ebd.) wurde in dieser Zeit eingeführt. Im 19. Jahrhundert lag die Verantwortung noch in den Händen der Universität Helsinki, bis schließlich eine unabhängige Einrichtung diese Aufgabe übernahm. Noch heute verantwortet die „Abiturprüfungskommission“ die Organisation der landesweiten zentralen Abschlussprüfung (vgl. ebd., 54f.).

Während Uno Cygnäus ein möglichst langes „gemeinsames Lernen“ für alle SchülerInnen eines Jahrgangs zu erreichen versuchte und dabei scheiterte, verstummte dennoch die Forderung nach einer „guten Bildung für alle“ nicht (ebd., 55). Diese Bemühungen wurden jedoch im Zuge der Unabhängigkeit Finnlands im Dezember 1917 unterbrochen. Die Menschen erlebten eine Zeit voller Unruhen. Ab 1917 übernahm dann das finnische Parlament die Bildungspolitik. Die Forderungen nach einer guten Bildung für alle wurden weiter umgesetzt: 1928 verpflichtete sich der Staat mit dem sogenannten Bibliotheksgesetz, „die Kommunen, die Büchereien unterhielten, finanziell angemessen zu unterstützen“ (ebd.).

Dennoch sollte es noch bis in die Siebzigerjahre dauern, bis das mehrgliedrige System abgeschafft wurde. Zwischen den Jahren 1962 und 1968 wurde in diesem Zusammenhang eine bildungspolitische Diskussion geführt, „die schließlich in die Einführung von Gemeinschaftsschulen im ganzen Land mündete“ (ebd.). Die Kritik am parallelen Schulsystem basierte dabei auf „bildungsphilosophisch-politischen Überlegungen, teils auf praktisch-pädagogischen Problemen, die innerhalb der bestehenden Schulstruktur nicht zu lösen waren“ (ebd., 55 f.). In Finnland kam man zu der Einsicht, dass „Teilreformen zu nichts führten und man sich von dem bestehenden parallelen Schulsystem radikal trennen musste“ (ebd., 56). Die parallele Struktur wurde als „Relikt der Ständegesellschaft des 19. Jahrhunderts“ (ebd.) angesehen. „Die im politischen Denken der Zeit verankerten Teilhabe- und Gleichheitsforderungen verlangten nach einem Bildungsneubeginn, um Demokratievorstellungen angemessen praktisch zu realisieren“ (ebd.).⁴⁶ Auch waren ein Kompetenzausbau im „mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich“ und im Zuge der „Internationalisierung mehr Fremdsprachenkenntnisse“ (ebd.) gefordert. Mit diesen Forderungen wurde 1968 ein „Gesetzentwurf für ein integriertes Schulwesen unter Zustimmung aller großen Parteien mit einer überwältigenden Mehrheit im Parlament verabschiedet“ (ebd.). Grundlage für die Umsetzung waren vor allem drei Kernziele (vgl. ebd., 56 f.):

⁴⁶ Bereits in den Fünfzigerjahren gab es einige Modellschulen, in denen ein gemeinsames Lernen erprobt und umgesetzt wurde (z. B. in Helsinki: Gründer „Urania-Zirkel“, vgl. Domisch/Klein 2012, 61).

II. 1. Struktureller Rahmen

- Ermöglichung einer kostenfreien und gleichen Grundbildung „unabhängig von Wohnort, sozialer Herkunft und finanzieller Lage der Familie.“
- Durch den Wirtschaftsaufschwung und den höheren Lebensstandard bedurfte es eines neuen Ausbildungssystems.
- Nachhaltige Anhebung des Bildungsniveaus der gesamten Bevölkerung („insbesondere im Bereich der Politik“).

Vier Jahre nach dem Parlamentsbeschluss begann man 1972 mit der praktischen Umsetzung der Reform. Dabei wurde die Reform hin zu einem eingliedrigem Schulwesen besonders von zwei Seiten mit großen Befürchtungen betrachtet, die sich auch im deutschen Diskurs identifizieren lassen: Einerseits fürchteten Gymnasiallehrkräfte um „die Herabsetzung ihres Berufsstandes“, andererseits befürchtete die Elternschaft mit akademischem Hintergrund „eine Leistungsneuvellierung und damit eine Senkung des gesamten Bildungsniveaus“ (ebd., 57; vgl. ebd.).

Die BeamtInnen des Bildungsministeriums waren sich der Bedeutsamkeit einer guten Kommunikation der Reform gegenüber der Bevölkerung bewusst und sahen, „dass ohne das entsprechende gesellschaftliche Bewusstsein auch die geplanten Reformen nicht fruchten konnten“ (ebd.). Nach zwei bis drei Jahren verebten „Zweifel und Widerstand“ (ebd., 58). Besonders die ungleichen Bildungschancen in den ländlichen Regionen (v. a. im Norden) waren ein Grund zur Umsetzung der Reformen. So vollzog sich die Umsetzung der Gemeinschaftsschule tatsächlich von Nord nach Süd. 1977, nach insgesamt neun Jahren, waren schließlich auch die Schulen in Helsinki und der Hauptstadtregion umgestellt (ebd.): „Seit der Verabschiedung des Gesetzentwurfs waren neun Jahre vergangen, für die Umsetzung einer grundlegenden Schulstruktureform eine vergleichsweise kurze Zeit“ (ebd.).

Resümierend hält Pirjo Linnankylä (in: ebd., 59), dass sich „durch die Reform das Bildungsverständnis in der gesamten Bevölkerung grundlegend verändert“ habe. Mehr Offenheit gegenüber Unbekanntem würde jetzt vorherrschen. „Das Grundvertrauen in sich selbst und andere Menschen bilde die Basis des sozialen Miteinanders“ (Linnankylä, in: ebd.). Hier wird ein entscheidendes Merkmal des finnischen Systems deutlich: „Education system based on trust and responsibility“ (Ministry of Education and Culture et al. 2013, 10). Insgesamt wiesen die ersten im Jahr 1972 errichteten Gemeinschaftsschulen folgende Merkmale auf (nach Domisch/Klein 2012, 60 f.):

Die neunjährige Gemeinschaftsschule

- bietet für die gesamte Altersstufe im Kernbereich gleiche Lerninhalte an.
- gliedert sich in eine sechsjährige Grundschule, in der KlassenlehrerInnen unterrichten, und in eine anschließende Oberstufe (Klassen 7–9), in der Fachlehrkräfte wie an den gymnasialen Oberstufen unterrichten. „In der Unterstufe sind alle Unterrichtsfächer gleich, ab Klassenstufe 7 gibt es obligatorische Fächer und Wahlfächer für Alle“.
- liegt in kommunaler Verantwortung. Für alle schulpflichtigen Kinder muss die Kommune einen Schulplatz sichern. Auch private Anbieter von Oberschulen müssen Kinder ohne Aufnahmeverfahren aufnehmen. Alle „Lehrpläne der einzelnen Schulen müssen dem kommunalen Lehrplan entsprechen“.
- ist kostenfrei (inklusive „Lernbücher und Unterrichtsmaterialien, Mittagessen, Schülertransport, Gesundheitsbetreuung und Schülerberatung“).

II. 1. Struktureller Rahmen

- fördert: „Kinder, die aufgrund von Behinderungen, wegen Krankheit oder sonstiger Gründe anders lernen, müssen Förderung erhalten. Dabei hat sich der Unterricht an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Der sonderpädagogische Unterricht kann so erfolgen, dass die Schüler am allgemeinen Unterricht teilnehmen, aber einige Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer eigenen Gruppe unterrichtet werden. Es können auch an einer Schule Sonderklassen gebildet werden oder diese Schüler können in besonderen Situationen auch an einer Schule mit speziellem Förderschwerpunkt zusammengefasst werden.“
- (Domisch/Klein 2012, 60 f.)⁴⁷
- „Bei vorübergehendem Zurückbleiben muss mit individuellem Förderunterricht eingegriffen und geholfen werden.“ (ebd.)
- „Alle Kinder und Jugendlichen im Land müssen an der Schulbildung teilnehmen können“ (ebd., 61). Um lange Schulwege zu vermeiden, gibt es eine Vielzahl von Grundstufen (Klassen 1–6), „von denen die Schüler in die 7. Klasse der Oberstufe in das Schulzentrum in der nächsten Gemeinde“ (ebd.) wechseln, wo sich dann in der Regel auch eine gymnasiale Oberstufe befindet.

Als wichtigste „politisch-organisatorisch Voraussetzung“ für eine erfolgreiche Implementierung der Gemeinschaftsschulen nennen Domisch/Klein (ebd.) die „Übertragung der Verantwortung für schulische Bildung auf die Kommunen“. Im Zuge der Umstrukturierung wurden auch die „Rahmenlehrpläne überschaubar und transparent gestaltet mit der Option auf eine ständige Überarbeitung und Neuausrichtung“ (ebd., 49).

Zwischen 1960 und 1970 entwickelte sich Finnland so zu einem Wohlfahrtsstaat und einem der reichsten Länder der Erde. Dem grundlegenden Gedanken der Bedeutsamkeit von Bildung wurde Rechnung getragen, und eine Tendenz hin zu einer inklusiven Gesellschaft ließ sich erkennen: „Der soziale Gedanke einer angemessenen Bildungsversorgung für alle und die Forderung nach Gleichberechtigung und politischer Teilhabe führten zu der Einsicht, dass das Bildungswesen grundlegend umstrukturiert werden musste“ (ebd., 63 f.).

1991 wurde dann ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer umfassenden Schulstrukturreform getätigt. Bis zum 20.03.1991 gab es zwei zentrale Einrichtungen, die landesweit für die Bildungseinrichtungen zuständig waren: das Kouluhallitus (Schulzentralamt) als höchste Schulbehörde und eine weitere Behörde, die für das berufliche Schulwesen zuständig war. Am 01.04.1991 wurden diese beiden Behörden zusammengeführt in das „Zentralamt für Unterrichtswesen“ (Opetushallitus) (vgl. ebd. 70).⁴⁸ Das Opetushallitus stellt heute eine „Art Entwicklungszentrale für das finnische Schulwesen“ dar (ebd.). Im Rahmen der Dezentralisierung durch die Abgabe der „organisatorischen und pädagogischen Verantwortung für das Schulwesen auf die Kommunen“ (ebd., 71) hat das Zentralamt für Unterrichtswesen als „nachgeordnete Behörde“ des finnischen Unterrichtsministeriums auch keine „Schulaufsichtsfunktion“ mehr (vgl. ebd.).

Bei den finnischen Bildungspolitikern und der Bevölkerung herrschte in den Sechziger- und Siebzigerjahren „(d)ie Erkenntnis, dass sich soziale Ungleichheit maßgeblich auf den Schulerfolg auswirkt“ (ebd., 76). Dies führte zu einem Umdenken als Voraussetzung für eine gelingende Schulstrukturreform. Zusammenfassend lässt sich festhalten: „So

⁴⁷ „Nach Verabschiedung des Gesetzes zur Schulstrukturreform gab es in Finnland im Grunde keine Sonderschulen mehr“ (Domisch/Klein 2012, 65).

⁴⁸ Neben der beruflichen und schulischen Bildung ist das Zentralamt auch für Erwachsenenbildung und für schwedischsprachige Schulen zuständig (vgl. ebd., 71).

II. 1. Struktureller Rahmen

wichtig eine Schulstruktureform ist, so wenig kann man diese einfach vorschreiben. Voraussetzung dafür ist ein gesellschaftlicher Bewusstseinsprozess“ (ebd.). Nur eine gute Kommunikation aller Beteiligten könne zu einer gelingenden Umsetzung führen (vgl. ebd., 77). Hier spiegelt sich auch ein Merkmal der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) wider. Auch können die Bemühungen um eine gute Bildung für alle heute noch im finnischen Modell als besonders verankert gesehen werden.

2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Nach der Darstellung der historischen Entwicklungslinien sollen im Folgenden die aktuellen Strukturen des deutschen und des finnischen Schulsystems erläutert werden. In einem vergleichenden Fazit werden die beiden Schulsysteme gegenüber gestellt.

2.1. Das deutsche Schulsystem heute

Durch welche strukturellen Eigenschaften sich das deutsche Schulsystem heute auszeichnet wird nachfolgend, exemplarisch an dem Land Nordrhein-Westfalen, erläutert.

2.1.1. Elementarbildung: Hohe Bildungsbeteiligung, begrenzter Bildungsauftrag

Mit Vollendung des sechsten Lebensjahres besteht in Deutschland die Schulpflicht, die zumeist neun Vollzeitschuljahre umfasst.⁴⁹ Davor ist der Besuch einer außerfamiliären Institution nicht verpflichtend. Ab dem dritten Lebensjahr haben Kinder seit 1996 einen Anspruch auf einen Platz in Kindertageseinrichtungen (vgl. KJHG § 24; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007, 19)). Dieser Anspruch wurde 2013 mit dem Kinderförderungsgesetz auf das erste Lebensjahr erweitert (vgl. KiföG 2008).⁵⁰ Neben dem Erziehungs- und Betreuungsauftrag haben die Kindergärten in den letzten Jahren zudem einen Bildungsauftrag übernommen (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 48). Hierzu veröffentlichte 2004 die Jugendministerkonferenz (JMK), die in den meisten Bundesländern für die frühkindliche Bildung zuständig ist, einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Mittlerweile haben die meisten Länder ihre eigenen Rahmenpläne entwickelt. Die Anerkennung eines Bildungsauftrages in der frühkindlichen Phase (versus einer „Kindergartenpädagogik“) erfolgte in Deutschland im internationalen Vergleich dennoch sehr spät. Bezeichnend ist weiter, dass die Ausbildung von ErzieherInnen trotz dieses Bildungsauftrages nicht an einer Hochschule, sondern nach wie vor über den Ausbildungsweg erfolgt (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 48) – anders als in den meisten europäischen Ländern.⁵¹ 2011 besuchten in Deutschland 90 Prozent der Dreijährigen und 96 Prozent aller 4-Jährigen den Elementarbereich (vgl. OECD 2013a, 351; OECDc, 4). Hier liegt Deutschland signifikant über dem OECD-Durchschnitt (67 Prozent der Dreijährigen und 84 Prozent der Vierjährigen).

2.1.2. Das Schulwesen

Im Folgenden soll auf das nordrhein-westfälische Schulsystem eingegangen werden. Abbildung 10 zeigt einleitend einen Überblick.

⁴⁹ Vgl. KMK: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html> (25.08.2014).

⁵⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kinderförderungsgesetz (2008). Online unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html> (25.08.2014).

⁵¹ So stellte sich die Situation des Personals in den deutschen Kindertageseinrichtungen 2009 folgendermaßen dar: 72 Prozent verfügten über eine „Ausbildung mit dem Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin“ und nur 3 Prozent verfügten über eine Fachhochschul- oder eine Universitätsausbildung (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 240, in: van Ackeren/Klemm 2011, 48). Weiter arbeiteten dort Personen mit einer Qualifikation als KinderpflegerInnen, als PraktikantInnen oder mit keiner Berufsausbildung.

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

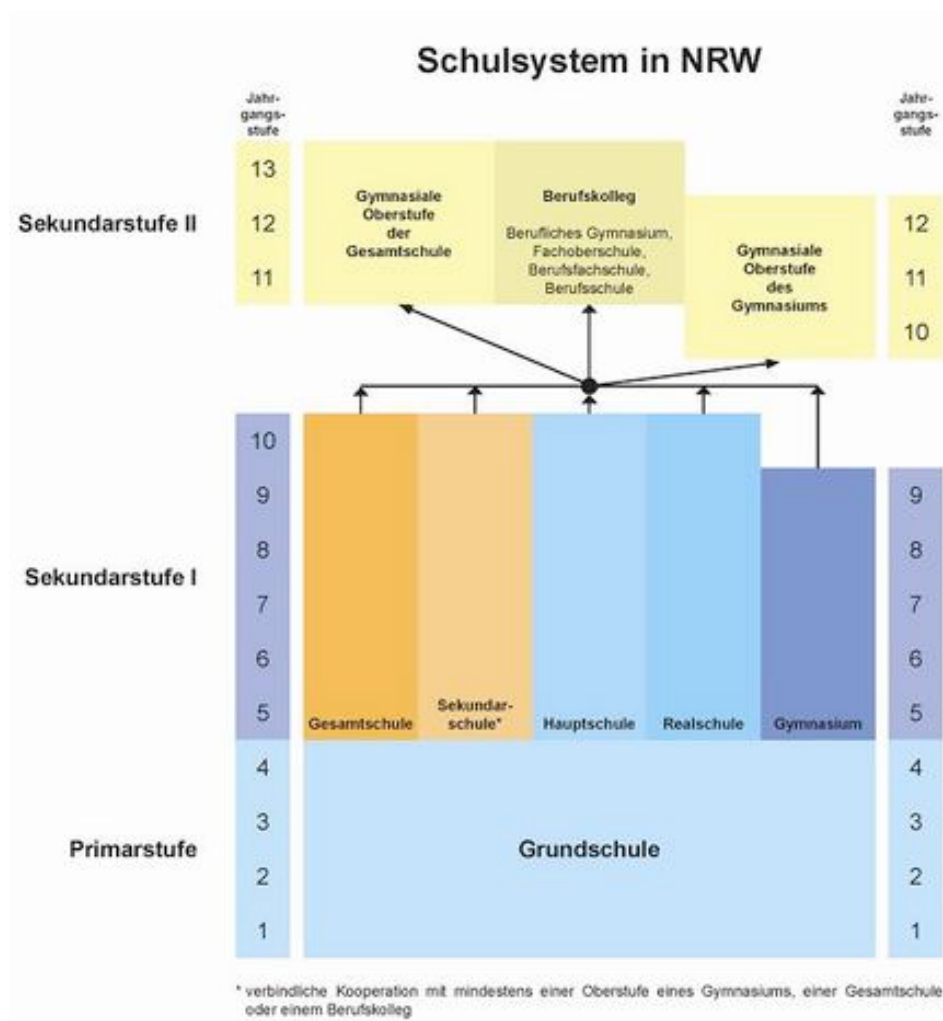


Abbildung 10: Das Schulsystem im Überblick: Mehrgliedrigkeit als Strukturmerkmal (Schulministerium NRW)⁵²

In §10 Abs.1 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes (SchulG) ist festgelegt,⁵³ dass das nordrhein-westfälische „Schulwesen (...) nach Schulstufen aufgebaut und in Schulformen gegliedert“ ist. Unterschieden wird zwischen den folgenden Schulstufen: Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

Qua Gesetz sind die Schulformen „so zu gestalten, dass die Durchlässigkeit zwischen ihnen gewahrt und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Schulen gefördert wird“ (ebd.).

⁵² Schulministerium NRW: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/SchulformenNRW/Schulsystem_NRW_klein_ohne_Untertext.JPG (25.08.2014).

⁵³ Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW SchulG) vom 15. Februar 2005. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (25.08.2014). Die im Folgenden angebrachten Verweise (SchulG) beziehen sich auf das hier Genannte.

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Primarstufe: Grundschule

Die Primarstufe besteht aus der Grundschule (§ 10 Abs. 2 SchulG) und umfasst die Klassen 1 bis 4 (§ 11 Abs. 1 SchulG). Als „gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens“ besuchen „alle Kinder“ die Grundschule (Schulministerium NRW).⁵⁴ Gemäß den Bildungs- und Erziehungsaufgaben in Landesvorgaben und den Schulgesetzen hat sie die Aufgabe

„alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend zu fördern, grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in Inhalt und Form so zu vermitteln, dass sie den individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind, durch fördernde und ermutigende Hilfe zu den systematischeren Formen des Lernens allmählich hinzuführen und damit die Grundlagen für die weitere Schullaufbahn zu schaffen, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und weiter zu fördern.“ (ebd.)

Die SchülerInnen verweilen in der Regel vier Jahre in der Grundschule. Dabei bilden die Klassen 1 und 2 die sogenannte Schuleingangsphase (§ 11 Abs. 2 SchulG). Seit dem Schuljahr 2005/2006 gibt es die sogenannte „flexible Schuleingangsphase“ an nordrhein-westfälischen Grundschulen. Sie umfasst die Klassen 1 und 2 und „integriert“ zudem die Schulkindergärten. Die Kinder bleiben in der Regel zwei Jahre in der Schuleingangsphase; sie kann aber auch in einem Jahr oder in drei Jahren durchlaufen werden (vgl. § 11 Abs. 2 SchulG). Mit Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, die auch jahrgangsübergreifend gestaltet werden kann, können Kinder bereits im Alter von fünf Jahren eingeschult werden. Erlangt ein Kind bis zum 30. Juni eines Jahres sein sechstes Lebensjahr, so sind die Eltern aufgefordert, ihre Kinder „mit Beginn des dann folgenden Schuljahres in einer Grundschule anzumelden“ (van Ackeren/Klemm 2011, 52). Es gelten aufgrund verschiedener Entwicklungsstände der Kinder in allen Bundesländern Sonderregelungen zur vorzeitigen Einschulung sowie zur Zurückstellung des Einschulungsdatums (vgl. ebd.). Seit dem 01.02.2009 wird Englisch bereits ab dem ersten Schuljahr unterrichtet (vgl. Schulministerium NRW)⁵⁵. Die Grundschule kann je nach individuellem Schulbeschluss auch jahrgangsübergreifend von Klasse 1–4 geführt werden (vgl. § 10 Abs. 4 SchulG). Entscheidend für die weitere Schullaufbahn eines Kindes ist das Halbjahreszeugnis der Klasse 4. Auf der „Grundlage des Leistungsstands, der Lernentwicklung und der Fähigkeit der Schülerin oder des Schülers“ wird vonseiten der Grundschule eine „begründete Empfehlung für die Schulform, die für die weitere schulische Förderung geeignet erscheint“ (§ 10 Abs. 5 SchulG) formuliert.

Die Sekundarstufe I

Laut Schulgesetz (§ 10 Abs. 3) umfasst die Sekundarstufe I „die Hauptschule, die Realschule, die Sekundarschule und die Gesamtschule bis Klasse 10, das Gymnasium bis Klasse 9, in der Aufbauform bis Klasse 10“. Diese Schulformen der Sekundarstufe I knüpfen unmittelbar an die Grundschule an (§ 12 Abs. 1 SchulG). In der Sekundarstufe I soll den Lernenden eine „gemeinsame Grundbildung“ vermittelt werden, sie soll die Lernen-

⁵⁴ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/> (25.08.2014); Vgl. auch: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschulen/index.html> (25.08.2014).

⁵⁵ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/angebot-home/englisch-in-der-grundschule-inhaltsuebersicht.html> (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

den dazu „befähigen, eine Berufsausbildung aufzunehmen oder in vollzeitschulische allgemein bildende oder berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufe II einzutreten“ (ebd.). Die Klassen 5 und 6 an der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium gelten jeweils als Erprobungsstufe (§ 13 Abs. 1 SchulG).

Die Hauptschule

Die Hauptschule umfasst in Nordrhein-Westfalen die Klassen 5–10 (vgl. § 14 Abs. 2 SchulG). Die KMK sieht die Aufgabe der Hauptschule darin, „ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende allgemeine Bildung zu vermitteln“ (van Ackeren/Klemm 2011, 50). An der Hauptschule können SchülerInnen die Abschlüsse der Sekundarstufe I erwerben. Am Ende der Klasse 9 wird mit Versetzung in Klasse 10 der Hauptschulabschluss erworben (vgl. Schulministerium NRW).⁵⁶ Je nach Leistung absolvieren die SchülerInnen den Klassentyp 10 A mit Erwerb des Hauptschulabschlusses durch ein zentrales Abschlussverfahren oder den Klassentyp 10 Typ B mit Erwerb des mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife), ebenfalls durch ein zentrales Abschlussverfahren. Bei besonders guten Leistungen kann über den mittleren Schulabschluss (10 Typ B) auch die „Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erlangt“ werden (vgl. ebd.; § 14 SchulG).

Die Realschule

Die Realschule umfasst in Nordrhein-Westfalen die Klassen 5–10, in der Aufbauform die Klassen 7 bis 10 (§ 15 Abs. 2 SchulG). Als Auftrag erfährt die Realschule, ihren SchülerInnen die Aneignung einer „erweiterte[n] allgemeine[n] Bildung“ zu ermöglichen (van Ackeren/Klemm 2011, 50). Als Abschluss können die SchülerInnen nach der 10. Klasse einen „mittleren Schulabschluss“ und damit die „Fachoberschulreife“ erlangen (ebd.; vgl. auch § 15 SchulG).⁵⁷

Die Sekundarstufe II

Laut Schulgesetz (§ 10 Abs. 4) zählen zu der Sekundarstufe II das „Berufskolleg, das Berufskolleg als Förderschule und die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule“:

Das Gymnasium

In Nordrhein-Westfalen umfasst das Gymnasium die Klassenstufen 5–9, in der Aufbauform die Klassen 7–10 (Sekundarstufe I) und die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) (§ 16 Abs. 2 SchulG). In den Sekundarstufe-I-Klassen (5–9) wird nach dem Klassenprinzip unterrichtet und es werden Kurse als Wahlpflichtunterricht erteilt; ab der Sekundarstufe II (Klassen 10–12) wird der Unterricht in Kursen angeboten. Seit dem Schuljahr 2012/2013 wird das Abitur nach nur acht Jahren Gymnasialzeit erlangt („G 8“). Die dreijährige gymnasiale Oberstufe gliedert sich in eine Einführungsphase (Klasse 10) und eine zweijährige Qualifikationsphase (§ 18 Abs. 1 SchulG); Schulministerium NRW).⁵⁸ Am

⁵⁶ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/index.html> (25.08.2014).

⁵⁷ Vgl. auch Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Realschule/index.html> (22.02.2015).

⁵⁸ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/index.html> (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Ende der gymnasialen Oberstufe steht die Abiturprüfung, die als zentrale landesweite Abschlussprüfung gestaltet wird (§ 18 Abs. 4 SchulG). Nach Bestehen erhalten die AbsolventInnen die allgemeine Hochschulreife. Dabei gelten als Grundlage der Gesamtqualifikation die „Leistungen in der Qualifikationsphase und in der Abiturprüfung“ (ebd.). Darüber hinaus kann der „schulische Teil der Fachhochschulreife“ innerhalb der gymnasialen Oberstufe erlangt werden (vgl. ebd.).⁵⁹ „Das Gymnasium vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt zur allgemeinen Hochschulreife“ (van Ackeren/Klemm 2011, 51; vgl. auch § 16 SchulG).

Die Gesamtschule

Die Gesamtschule umfasst die Klassenstufen der Sekundarstufe I (Klassen 5–10; Klassenverband und Kurse) und II (gymnasiale Oberstufe) (vgl. § 17 Abs. 2 und 3 SchulG). Binnendifferenzierung wird im Klassenverband durchgeführt oder nach „Neigung“ in Kursen unterrichtet (§ 17 Abs. 3 SchulG). Es sind „die Abschlüsse aller Bildungswege des gegliederten Schulsystems erreichbar“ (van Ackeren/Klemm 2011, 51; vgl. § 17 Abs. 1 SchulG). Die Oberstufe ist curricular und organisatorisch so aufgebaut wie die Gymnasien (vgl. ebd.). Allerdings erlangen die SchülerInnen die Hochschulreife an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen nicht wie an Gymnasien nach 12 Jahren, sondern nach 13 Jahren. Die gymnasiale Oberstufe umfasst an Gesamtschulen die Klassen 10–13 (vgl. § 18 Abs. 1 SchulG). Die Gesamtschule ist eine „ergänzende Schulform innerhalb des gegliederten Schulwesens“ (ebd.; vgl. § 17 SchulG).⁶⁰

Sekundarschule

Mit dem sechsten Schuländerungsgesetz ist seit dem 20. Oktober 2012 in NRW die Sekundarschule als eine weitere Schulform in der Sekundarstufe I hinzugekommen. Sie umfasst die Klassen 1–10 und ist mindestens dreizügig (bei mind. 25 SchülerInnen pro Klasse) (vgl. § 17a Abs. 2 SchulG). An der Sekundarschule können die Lernenden alle Sekundarstufe-I-Abschlüsse erlangen, zudem ist es Ziel der Sekundarschule, die SchülerInnen darauf vorzubereiten, „ihren Bildungsweg in der gymnasialen Oberstufe, an einem Berufskolleg oder in der Berufsausbildung fortzusetzen“ (§ 17a Abs. 1 SchulG). Die Sekundarschule bereitet die SchülerInnen sowohl auf die Hochschulreife als auch auf eine berufliche Ausbildung vor (gymnasiale Standards werden von Anfang angeboten; kooperiert wird mit mindestens einem Gymnasium bzw. einer Gesamtschule oder einem Berufskolleg, vgl. § 17a Abs. 2 SchulG). Gemeinsam gelernt wird mindestens in den Klassen 5 und 6. „Ab dem 7. Jahrgang kann der Unterricht auf der Grundlage eines Beschlusses des Schulträgers integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erfolgen“ (Schulministerium NRW).⁶¹ Laut Ministerium für Schule und Weiterbildung bestehen mit der neuen Sekundarschule und der Gesamtschule jetzt „zwei Schulformen des längeren gemeinsamen Lernens“. Dies „entspricht dem Wunsch vieler

⁵⁹ „Der fachpraktische Teil der Fachhochschulreife wird nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung innerhalb von acht Jahren nach dem Verlassen der gymnasialen Oberstufe durch ein Praktikum oder eine Berufsausbildung erworben“ (SchulG § 18 Abs. 4).

⁶⁰ Vgl. auch Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gesamtschule/index.html> (25.08.2014).

⁶¹ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/index.html> (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Eltern, die die Bildungswege ihrer Kinder länger offen halten wollen“ (ebd.). Das neue Schulgesetz erleichtert die Errichtung von Gesamtschulen. Die erforderliche Mindestanzahl von Lernenden wurde von bislang 112 auf 100 SchülerInnen gesenkt. Damit wird es für Kommunen zukünftig leichter, bei entsprechendem Bedarf eine Gesamtschule zu gründen (vgl. § 17a SchulG).

Berufskolleg

Am Berufskolleg haben SchülerInnen die Möglichkeit, „alle schulischen Abschlüsse bis hin zum Abitur zugleich mit einer beruflichen Qualifizierung – oder darauf aufbauend – zu erreichen“ (MSW 2008b, 5). Das Berufskolleg umfasst die „Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule“ (§ 22 Abs. 1 SchulG). Dabei sind die Bildungsgänge gegliedert nach Berufsfeldern, Fachrichtungen und fachlichen Schwerpunkten (vgl. § 22 Abs. 3 SchulG). Das Berufskolleg bietet differenzierte Bildungsgänge an und ermöglicht den „Erwerb der allgemein bildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife)“ (§ 22 Abs. 2 SchulG). Auch gibt es die Möglichkeit, die Sekundarstufe-I-Abschlüsse nachzuholen (vgl. ebd.).

Förderschulwesen

Im nordrhein-westfälischen Schulgesetz (§ 19 Abs. 1 SchulG) ist verankert: Lernende, „die wegen ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung oder wegen ihres erheblich beeinträchtigten Lernvermögens nicht am Unterricht einer allgemeinen Schule (...) teilnehmen können, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert“ (vgl. § 19 SchulG).

Dabei sind Orte der „sonderpädagogischen Förderung“ (§ 20 Abs. 1 SchulG):

- Allgemeine Schulen (Gemeinsamer Unterricht, Integrative Lerngruppen),
- Förderschulen,
- Sonderpädagogische Förderklassen an allgemeinen Berufskollegs,
- Schulen für Kranke.

Die Aufspaltung in unterschiedliche Förderschulzweige ist ein das deutsche Schulsystem auszeichnendes Merkmal. Förderbedarfe werden kategorisiert, um die Lernenden in entsprechenden Schulformen in Förderschwerpunkten zu beschulen. Spezifische Förderschulen sind in NRW nach folgenden Förderschwerpunkten gegliedert (vgl. § 19 Abs. 2 SchulG):

- Lernen,
- Sprache,
- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören und Kommunikation,
- Sehen,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung.

Diese Kategorisierung beruht auf einer langen Tradition im sonderpädagogischen Bereich (vgl. Hintz 2009, 44). Besonders im Primarschulbereich wird der Gemeinsame Unterricht ausgebaut. Mit dem neuen Inklusionsgesetz (Oktober 2013) gilt, dass Kinder mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf ab dem Schuljahr 2014/15 ein Recht auf gemeinsamen Unterricht an Regelschulen haben. Dies beschloss der Düsseldorfer Landtag in ei-

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

nem sogenannten Inklusionsgesetz der rot-grünen Regierung. Die Regelung gilt allerdings zunächst nur in den Klassen 1 und 5.⁶²

2.1.3. Bildungsabschlüsse an den einzelnen Schulformen

An allen Schulen können die SchülerInnen nach Klasse 9 und 10 einen Hauptschulabschluss, nach Klasse 10 auch einen mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) erwerben. An Gymnasien erlangen die Lernenden in der Regel nach acht Jahren, an Gesamt- und Sekundarschulen nach neun Jahren die allgemeine Hochschulreife (Abitur) (vgl. Schulministerium NRW).⁶³ Die Sekundarstufe I umfasst die Klassen 5–10, die Sekundarstufe II die Klassen 10–12 (13) (vgl. auch § 12 Abs. 2 SchulG). Über die Verteilung der SchülerInnenschaft in dem gegliederten Schulsystem lässt sich für Deutschland im Jahr 2010 Folgendes feststellen: Mehr als ein Drittel aller Lernenden besuchte laut KMK (XI; KMK 2011)⁶⁴ in der Klassenstufe 8 das Gymnasium, ein Viertel die Realschule, ca. ein Achtel der SchülerInnen besuchte die Hauptschule und weniger als ein Zehntel die integrierte Gesamtschule, wie auch die folgende Tabelle 9 verdeutlicht (vgl. ebd.).

Tabelle 9: Verteilung der Lernenden in der 8. Jahrgangsstufe auf die einzelnen Schulformen (im Jahr 2010)

Schulart	Anteil der SchülerInnen in % (2010)	Tendenz
Hauptschulen	16,6 %	abnehmend (2001: 22,7 %)
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	7,8 %	variierend, seit 2005 (6,3 % wieder ansteigend)
Realschulen	25,0 %	variierend; seit 2008 (26,4 %) abnehmend
Gymnasien	36,3 %	ansteigend (2001: 29,5 %)
Integrierte Gesamtschulen	9,2 %	variierend (seit 2006 ansteigend: 8,2 %)
Förderschulen	4,2 %	abnehmend (2001: 5,2 %)

Abschlüsse an deutschen Schulen in Zahlen (vgl. ebd., XVI):

Wie Tabelle 9 zeigt, nimmt die Anzahl der HauptschulabsolventInnen stetig ab, während aufseiten der Sekundarbereich-II-AbsolventInnen ein Anstieg zu verzeichnen ist.

Deutschland zählt zu den Ländern mit den höchsten AbsolventInnenquoten im Sekundarbereich II: 86 Prozent der 25- bis 64-Jährigen (OECD-Durchschnitt: 75 Prozent) weisen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II auf (vgl. OECD 2013c, 2). Hier wird das Richtmaß der OECD genommen und es wird zwischen einem A- und B-Abschluss unterschieden: A umfasst die Hochschulreife; B ist in der Regel ein Berufsabschluss. In

⁶² Vgl. weiter Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html> (25.08.2014).

⁶³ Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html> (25.08.2014).

⁶⁴ KMK (2011): http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_195.pdf (13.07.2013). Eine erweiterte Darstellung der Verteilung von Lernenden in Klassenstufe 8 in den Jahren 2003 bis 2012 findet sich unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf (22.02.2015).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Deutschland weist ein Großteil der AbsolventInnen dabei einen berufsorientierten Abschluss (B) vor und keinen A-Abschluss in Form einer Hochschulzugangsberechtigung.

Schulpflicht

Die Schulpflicht in Deutschland umfasst insgesamt zehn Schuljahre (§§ 34-41 SchulG). In NRW beginnt sie „für Kinder, die bis zum Beginn des 30. September das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Kalenderjahres“ (SchulG § 35 (1)). Sie endet nach zehn Schuljahren, jedoch „(f)ür Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis (...) bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem sie das achtzehnte Lebensjahr vollenden“ (§ 38 Abs. 3 SchulG).⁶⁵

2.1.4. Höhere Bildung

Fachhochschulen

Zugangsvoraussetzung für den Besuch einer Fachhochschule ist die Fachhochschulreife. Im Vergleich zu den Hochschulen ist das Studium an den Fachhochschulen berufsorientierter und praxisbezogener.

Hochschulen

Mit der Hochschulberechtigung in Form des Abiturs können AbsolventInnen an Universitäten studieren. Ein Großteil der Fächer ist zulassungsbeschränkt. Die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergibt Studienplätze auf Grundlage des Numerus Clausus der Studierenden. Auch der Doktorgrad kann an Hochschulen erworben werden. Laut OECD (2013c, 2) erlangten 2011 nur 28 Prozent der jüngeren Deutschen im Alter von 25–34 Jahren einen Tertiärabschluss. Dieser Wert liegt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (39 Prozent). Insgesamt ist ein Anstieg der StudienanfängerInnenquote im Tertiärbereich A von 36 Prozent im Jahr 2005 auf 46 Prozent im Jahr 2011 festzustellen. Mit dem sogenannten Hochschulpakt 2020 fließen zusätzliche Mittel „in den Ausbau von Studienmöglichkeiten“ als Antwort auf eine steigende Studiennachfrage (ebd.). Die Abschlussquote von höheren Forschungsprogrammen (Promotion) liegt in Deutschland mit 2,7 Prozent deutlich über dem OECD-Durchschnitt (1,6 Prozent) (vgl. ebd.).⁶⁶

2.1.5. Erwachsenenbildung: Schulen des Zweiten Bildungsweges

Landesspezifisch unterschiedlich stark vertreten finden sich überall Angebote der Erwachsenenbildung. Hier können Erwachsene auf dem zweiten Bildungsweg Abschlüsse in Tages- oder Abendangeboten nachholen (vgl. van Ackeren 2011, 51). Für Nordrhein-Westfalen gibt es das sogenannte Weiterbildungskolleg (vgl. § 23 SchulG). Es umfasst die Bildungsgänge Abendrealschulen und -gymnasien sowie Kollegs (Institut zur Erlangung der Hochschulreife). Die verschiedenen Abschlüsse aus dem Sekundarstufe-I- und dem Sekundarstufe-II-Bereich können hier nachgeholt werden.

⁶⁵ Besucht einE SchülerIn eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „Sehen, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung, Sprache sowie Geistige Entwicklung“, dauert die Schulpflicht elf Jahre (§ 37 Abs. 3 SchulG).

⁶⁶ Nur in Schweden und der Schweiz werden höhere Quoten verzeichnet (vgl. OECD 2013c, 2).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Studienkollegs, Kolleg für Aussiedlerinnen und Aussiedler

Menschen mit „ausländischen Vorbildungsnachweisen“ können an Hochschulstudienkollegs und an Kollegs für Aussiedlerinnen und Aussiedler die „Eignung zur Aufnahme eines Studiums an deutschen Hochschulen“ erlangen (§ 24 Abs. 1 SchulG). Der Unterricht erfolgt im Klassenverband und in ergänzenden Kursen (vgl. ebd., 2). „Am Ende dieses Bildungsgangs wird die Eignung zur Aufnahme eines Studiums durch eine Prüfung festgestellt“ (ebd.).

2.1.6. Fazit

Während der andauernden weltweiten wirtschaftlichen Rezession ist ein starker Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit zu verzeichnen. Deutschland zählt zu den wenigen Ländern, in denen ein Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit in der Gruppe ohne Abschluss des Sekundarbereiches II zu messen ist: Die Quote sank von 16,5 Prozent auf 13,9 Prozent, liegt aber weiterhin auf einem relativ hohen Niveau (vgl. OECD 2013c, 1). Auch der Anteil der jungen Menschen, die weder beschäftigt noch in Weiterbildung oder Ausbildung sind (NEET), sank in Deutschland im Gegensatz zum weltweiten Trend von 12 Prozent (2008) auf 11 Prozent (2011). Die OECD (ebd.) berichtet weiter, dass der „Anteil der Langzeitarbeitslosen an der NEET-Gruppe in Deutschland höher als in den meisten anderen Ländern mit relativ geringem NEET-Anteil“ ist (ebd., 1). Insgesamt ist die Arbeitslosenquote aller Bildungsniveaus in Deutschland rückläufig (vgl. ebd.).

Weiterhin betont die OECD (ebd., 2), dass sich in Deutschland die Diskrepanz des relativen Einkommens „von Arbeitskräften mit Tertiärabschluss im Vergleich zum Erwerbseinkommen von Arbeitskräften mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder des postsekundären nichttertiären Bereichs“ ausweitet (ebd.). Das Einkommen von Personen mit Tertiärabschluss lag 2011 nahezu zwei Drittel höher als das von Personen ohne diesen Abschluss (OECD-Durchschnitt: 64 Prozent). Im Jahr 2000 lag die Differenz noch bei etwa 40 Prozent. Hier wird deutlich, dass gleiche Bildungschancen nicht nur durch einen Sekundarabschluss II zu fördern sind, sondern gleichfalls Studienchancen für alle BürgerInnen geschaffen werden müssen. Wie die Statistik zeigt, beinhaltet die hohe Quote von Sekundarbereich-II-AbsolventInnen (B) einen Großteil von berufsbildenden Abschlüssen, die keinen Zugang zu einer Hochschulbildung haben. Zudem gibt es zu viele leistungsschwache SchülerInnen im System, die nicht richtig gefördert werden. Die Förderschule als deutsches Spezifikum zeichnet sich als Sackgasse aus. Einen hohen Beitrag leistet in diesem Zusammenhang die immer noch vorherrschende Mehrgliedrigkeit des Schulsystems. So konstatiert Reich (2012, 204) „eine Tendenz sozialer Gleichgültigkeit in öffentlichen Schulräumen“ und kritisiert

„insbesondere das starke soziale Gefälle, das in der Leistungseinteilung deutscher Schüler gegenüber anderen Ländern auffällt: Schüler aus sozial schwachem Milieu werden viel zu wenig gefördert und gefordert. Diese Ergebnisse, die der deutschen Schule nachweisen, dass sie durch eine frühe Ausgliederung schwächerer Schüler, durch eine zu frühe Selektion und zu geringe Integrationsanstrengungen, gerade im Bereich des sozialen Lernens gegenüber anderen Ländern soziale Benachteiligungen zu stark erzeugt, müssen uns didaktisch herausfordern, das soziale Lernen deutlicher wieder in den Vordergrund zu rücken und gesellschaftspolitisch eine radikale Reform mit dem langfristigen Ziel der Aufhebung der Dreigliedrigkeit des Schulsystems anzustreben.“

Van Ackeren und Klemm (2011, 35) stellen diesbezüglich dar:

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

„Die Tatsache, dass sich die Parteien der Weimarer Republik nicht darauf einigen konnten, alle Jugendlichen bis zum Ende ihrer Schulpflichtzeit in einer Schule gemeinsam zu unterrichten, hat dazu geführt, dass das Thema der gemeinsamen Bildung und Erziehung in einer Schule die deutsche Schulpolitik in den folgenden Jahrzehnten bis in die Gegenwart hinein immer wieder beschäftigt hat“.

Sie bilanzieren (ebd., 61): „, dass in der zerfaserten und entgrenzten Schulformenlandschaft die historisch verwurzelten und über die Jahrzehnte und Jahrhunderte weiter gegebenen charakteristischen Unterschiede zwischen »niederer« und »höherer« Bildung fortleben (...).“ Das gegliederte Schulwesen zeichne sich weiterhin durch „Chancenungleichheit“ aus (vgl. ebd. 85). So kommt es zu einer „Zuteilung von Lebenschancen“, die „nicht allein auf der Basis des Leistungsprinzips geschieht“, sondern durch „Einflussgrößen, wie die soziale Herkunft oder der Migrationshintergrund“ bestimmt wird (vgl. ebd., 89; 188). Denn gibt es im Elementar- bzw. Primarbereich „wenig schichtspezifische Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung“ (ebd., 90), wird jene beim Übergang in den Sekundarbereich und verschiedenen Schulformen deutlich (vgl. ebd.): So zeigen Bos et al. (2007, 287, in: van Ackeren/Klemm 2011, 93) in der IGLU-Studie auf, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Kind aus der „oberen Dienstklasse“ im Vergleich zu einem Kind „aus einer Facharbeiterfamilie“, bei gleichen kognitiven Grundfertigkeiten und gleichen Leseleistungen, um das „2,64fache“ höher ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Neben der Mehrgliedrigkeit wird für das deutsche Schulsystem auch die frühe Selektion als „eindeutig und ohne weiteres *ungerecht*“ bewertet, da sie einerseits so früh stattfindet, dass „Ungleichheiten der familiären Herkunft voll in die Übergangsempfehlungen zu den weiterführenden Schulen durchschlagen“ (Strojanov 2011, 44) und andererseits die frühe „Selektion die Kinder auf ihre vermeintlichen »Begabungen«“ festlegt und mögliches Potential erstickt wird (vgl. ebd., 45). In der folgenden Aussage Stählings (2009, 158f.) lassen sich zudem die Hauptkritikpunkte des deutschen Schulsystems zusammengefasst wiederfinden:

„Wer die PISA-Ergebnisse genau analysiert, wer die Überlastungen der Lehrerinnen erlebt, wer die Konzentration auf Fächer statt auf Kinder erkennt, wer die Bürokratie als Gegenpol zur kindgerechten Schule zu spüren bekannt, wer die Jugendhilfe abseits von Schule agieren sieht, wer an der ineffektiven Kooperation von Universität und pädagogischer Praxis schon verzweifelt, wem die Jahrgangsklasse, die Halbtagschule und die 4-jährige Grundschule heute als Relikt aus alter Zeit im modernen Gewande erscheint, der weiß, was Kinder behindert: Die Strukturen unseres Erziehungswesens.“

2.2. Das finnische System heute

Durch welche strukturellen Elemente sich das finnische Schulsystem auszeichnet, wird im Folgenden präsentiert.

2.2.1. Elementarbildung

Von 0–6 Jahren können finnische Kinder in einer Familienbetreuung in privaten Heimen oder Kindertagesstätten betreut werden. Die Kosten dafür richten sich nach dem Einkommen der Eltern und sind relativ gering. Somit besteht die Möglichkeit der Berufstätigkeit beider Elternteile (95 Prozent der finnischen Mütter sind berufstätig). Öffentliche Bildungseinrichtungen besuchten im Jahr 2011 49 Prozent der Dreijährigen (OECD-Durchschnitt: 67 Prozent) und 57 Prozent der Vierjährigen (OECD-Durchschnitt: 84 Pro-

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

zent, vgl. OECD 2013d, 4). Ab dem 6. Lebensjahr hat jedes finnische Kind das Recht auf einen kostenlosen, freiwilligen Vorschulunterricht, der von fast allen finnischen SchülerInnen wahrgenommen wird (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 11).⁶⁷ Dieser wird entweder in einer Vorschulklasse (*esikoulu*) oder in einer Kindertagesstätte durchgeführt (vgl. Skiera 2009, 119). Die *pre-primary education* basiert auf dem *Core Curriculum for Pre-School Education*. In dessen Prinzipien spiegeln sich eine Beziehungs- und eine Inhaltsebene wider:

„The general principles in the core curriculum emphasise the child's individuality and the significance of active learning and the importance of acting as a group member. Pre-primary education is based on the child's own knowledge, skills and experiences. Its focus is on play and a positive outlook on life. Another central consideration is to promote the child's own initiative and to emphasise its significance as the foundation for all activities.“⁶⁸

In einer UNICEF-Studie (2013) wird Finnland als „Paradoxon“ bezeichnet, da international die frühpädagogischen Einrichtungen als Erfolgsfaktor für ein gutes Leistungsverhalten gesehen werden, in Finnland aber trotz bester Leistungen der geringste Besuch frühpädagogischer Einrichtungen zu verzeichnen ist. Allerdings besuchen hier nahezu alle Sechsjährigen die *preschool* als Vorbereitung auf die Schule. Zudem sei die Ausbildung der finnischen frühpädagogischen Fachkräfte international hoch angesehen und die Quantität würde nichts über die Qualität der Betreuung aussagen. Hinzu kommt, dass in der finnischen frühpädagogischen Förderung ein hohes Betreuungsverhältnis gesichert ist: 1:4 für Kinder unter drei Jahren und 1:7 für Kinder zwischen 4 und 6 Jahren (ebd., 21).

2.2.2. Primar- und Sekundarbereich I: Neunjährige finnische Schule (*Peruskoulu*)

Finnlands Schulsystem zeichnet sich durch die neunjährige *Peruskoulu* aus, die seit etwa 30 Jahren durch eine „wissenschaftlich intensiv begleitete Entwicklung“ (Skiera 2009, 119) fest implementiert ist. Abbildung 11 gibt einen schematischen Überblick über das finnische Bildungssystem.

Nach Skiera (ebd.) kann sie jedoch strukturell nicht mit der deutschen Gesamtschule verglichen werden, da es in ihr seit 1985 „keinerlei Differenzierung nach Leistung mehr“ gibt. In der neunjährigen finnischen Schule werden möglichst alle Kinder beschult – „auch die Schüler mit einem besonderen Förderbedarf“ (ebd.; vgl. auch Domisch/Klein 2012).

Eine strukturelle Trennung innerhalb der Schule ist jedoch in der sogenannten „Grundstufe“ und der dreijährigen „Oberstufe“ zu beobachten, obwohl mit dem 1998 eingeführten Lehrplan von bildungspolitischer Seite der Wunsch verdeutlicht wurde, ein „integriertes Schulsystem“ zu schaffen, das die Differenzierung zwischen der sechsjährigen Grundstufe und der dreijährigen Oberstufe abschafft (vgl. Skiera 2009, 119). Doch gibt es immer noch eine deutliche pädagogische Veränderung nach den ersten sechs Jahren „Klassenlehrersystem“, das ab Klasse 6 durch das „Fachlehrersystem“ abgelöst wird (vgl. ebd.). Die „Lernpflicht“ beginnt in Finnland mit dem siebten Lebensjahr und endet nach neun Unterrichts-

⁶⁷ „Participation is voluntary for children, but nearly all 6-year-olds are enrolled in pre-primary education.“ (Finnish National Board of Education; http://oph.fi/english/education_system/early_childhood_education, 22.02.2015).

⁶⁸ Finnish National Board of Education (2010): Das finnische *Core Curriculum for Preschool Education*. Online unter: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20_education (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

jahren. Ein freiwilliges zehntes Schuljahr kann von SchülerInnen absolviert werden, um Wissensstände aufzuholen oder ein „besseres Abschlusszeugnis zu erreichen“ (ebd.).⁶⁹

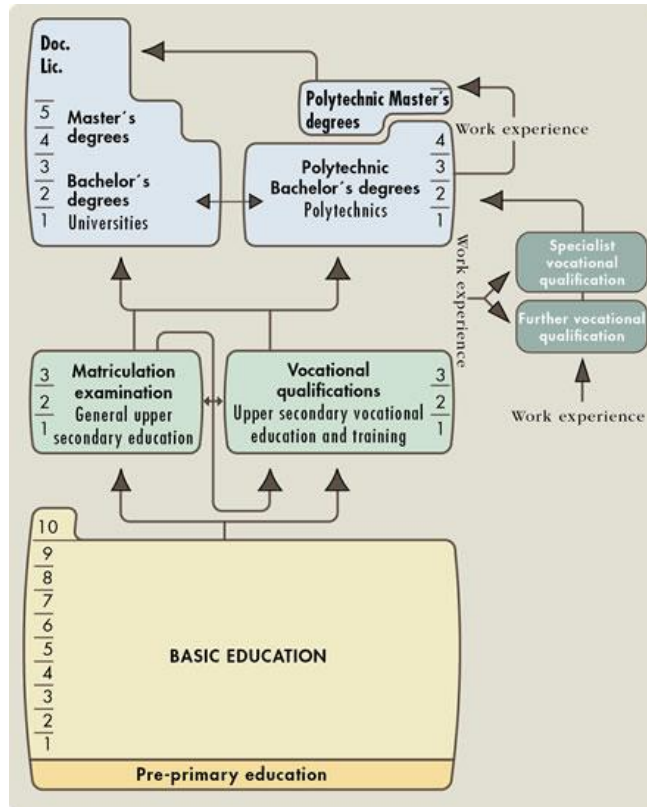


Abbildung 11: Das finnische Bildungssystem (Finnish National Board of Education)⁷⁰

Charakteristisch für das finnische System ist nach Kyrö (2011, 1):

„The education system does not have any dead ends. All study tracks are open from pre-primary education through to higher education according to every individual’s own abilities.“

Somit ist auch ein über dem OECD-Durchschnitt liegendes AbsolventInnenalter zu erklären: Mindestens 10 Prozent der AbsolventInnen im Sekundarbereich II sind älter als 25 Jahre. Die Lernenden können „ohne nennenswerte Schwierigkeiten aus dem Bildungssystem aus- und zu einem späteren Zeitpunkt wieder eintreten“ (OECD 2013a, 50). Dies begründen auch die in der finnischen Bevölkerung festzustellenden hohen Bildungsabschlüsse, wie Jakku-Sihvonen und Niemi (2006, 7) festhalten:

„(...) Finnish society has a very positive attitude to education. (...) 73% of the 25-64-year olds have at least gained a certificate from upper secondary level and 33% (the highest in the EU) have had a university or corresponding education. The completion of basic education is a prerequisite for further studies. (...) Only one percent of the age group does not receive a comprehensive school-leaving certificate in normal course of time. Still, more than half of these drop-outs will later receive it.“

⁶⁹ Hier wird ein individueller Werdegang zugelassen und individuelle Verläufe sind „Normalität“ (vgl. auch Kapitel III.5).

⁷⁰ Finnish National Board of Education: http://oph.fi/english/education_system_education_policy (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Dass Bildung einen hohen gesellschaftlichen Stellwert einnimmt, zeigt auch die überdurchschnittliche öffentliche Finanzierung: In Finnland werden nur 2,4 Prozent „der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus privaten Mitteln finanziert“ (OECDa 2013, 241). Hier wird auch der Aspekt der Chancengleichheit erkennbar. Denn aus privaten Haushalten müssen auch im Tertiärbereich kaum Mittel aufgebracht werden, um einen hohen Bildungsabschluss zu erlangen (vgl. ebd. 240).

Grundbildender Unterricht: „Perusopetus“

Seit 1999 wird die finnische Gemeinschaftsschule, *Perusopetus*, nicht mehr in Unter- und Oberstufe aufgeteilt, sondern als grundlegender Unterricht von insgesamt neun Jahren angeboten. Die SchülerInnen werden üblicherweise in den ersten sechs Jahren von KlassenlehrerInnen unterrichtet und in den letzten drei Jahren von FachlehrerInnen. Dies wird jedoch von der einzelnen Schule individuell festgelegt. Es kann auch ein Wechsel der Klassenlehrperson innerhalb der ersten sechs Jahre erfolgen. Förderunterricht wird in Verbindung mit dem regulären Unterricht erteilt. Somit sind viele finnische Schulen integrative Einrichtungen mit sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkräften (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 15). Die Unterrichtspflicht beginnt, wenn das Kind das siebte Lebensjahr vollendet hat. Zudem gibt es die Möglichkeit, ein Jahr früher mit der Schule zu beginnen. Dafür muss eine Schultauglichkeitsbescheinigung vorgelegt werden. Durchschnittlich ist dies aber nur bei ca. 1 Prozent der Kinder üblich. Der grundlegende Unterricht ist für alle SchülerInnen kostenlos.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Mit der Schulstruktureform Anfang der Siebzigerjahre sind die Förderschulen in Finnland im Grunde abgeschafft worden und die Regelschulen seitdem für die Förderung von SchülerInnen „mit einfachen Lernschwächen“ verantwortlich (vgl. Domisch/Klein 2012, 65). „In Finland the ideology is to provide special needs education primarily in mainstream education“ (*Ministry of Education and Culture* 2013, 7). Wird ein Förderbedarf festgestellt, so hat der oder die SchülerIn das Recht auf einen individuellen Lehrplan (*HOYKS*).⁷¹ Über ganz Finnland verteilt gibt es zudem sechs „Ressourcenzentren zur Unterstützung von mehrfach und schwerstbehinderten Kindern“. Diese Zentren sind wie die Praxisschulen direkt dem Unterrichtsministerium unterstellt und nicht in kommunaler Verwaltung (vgl. Domisch/Klein 2012, 65).

2.2.3. Sekundarstufe II

Nach dem erfolgreichen Abschluss der neunjährigen *Perusopetus* gibt es zwei Möglichkeiten, den individuellen Bildungsweg fortzusetzen: mit dem Besuch der allgemeinbildenden Sekundarstufe II (*Lukio*) oder der berufsbildenden Sekundarstufe II (*Oppilaitos*) (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 12). 84 Prozent der 25- bis 64-jährigen Finnen haben einen Abschluss im Bereich der Sekundarstufe II (OECD-Durchschnitt: 75%) (vgl. OECD 2013d, 2), das dem deutschen Abitur bzw. dem Berufsausbildungsabschluss gleichzusetzen ist.

⁷¹ *HOYKS* steht für: „Henkilökohtainen opetuksen jätjestämistä koskevaa suunnitelmaa (Lehrplan für die Erteilung eines individuell angepassten Unterrichts)“ (Domisch/Klein 2012).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Allgemeinbildende Sekundarstufe II: „Lukio“

Die Aufnahme an der allgemeinbildenden Sekundarstufe II erfolgt hauptsächlich auf der Grundlage der Leistungen aus der Gesamtschule. Durchschnittlich beginnen 54 Prozent jeder Altersstufe die allgemeinbildende Sekundarstufe, deren Abschluss die Hochschulbefähigung beinhaltet. Der Unterricht erfolgt klassenlos im *Kurssystem*, so dass jeder/jede SchülerIn nach einem *individuellen Stundenplan* arbeitet. Nach den vorgesehenen drei Jahren – oder je nach individuellem Lerntempo auch nach zwei oder vier Jahren – wird die allgemeinbildende Sekundarstufe II mit der nationalen Reifeprüfung abgeschlossen. Sie beinhaltet vier obligatorische Prüfungen: „Muttersprachen, eine Fremdsprache, Mathematik oder Allgemeinfächer (Geistes- und naturwissenschaftliche Fächer)“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 13). Fakultativ können die SchülerInnen noch weitere Fächer wählen, die dann auf ihrem Zeugnis vermerkt werden. Die allgemeinbildende Sekundarstufe II ist kostenlos, die Lernenden müssen sich jedoch an den Kosten der Unterrichtsmaterialien beteiligen (vgl. ebd., 11ff.).

Berufsbildende Sekundarstufe II: „Oppilaitos“

Die Aufnahme an der berufsbildenden Sekundarstufe II erfolgt nicht nur über das Abschlusszeugnis der Gesamtschule, sondern zudem über „Arbeitserfahrungen, sonstigen entsprechenden Kriterien und eventuellen Aufnahme- und Eignungsprüfungen“ (ebd., 12). Es können insgesamt 112 verschiedene Studienprogramme gewählt werden, die zu 52 Berufsqualifikationen ausbilden. Der zeitliche Ausbildungsumfang beträgt drei Jahre (120 Studienwochen). Er umfasst mindestens 20 Studienwochen Ausbildung am Arbeitsplatz sowie Kurse in den Kernfächern – z. B. in Sprachen und wissenschaftlichen Fächern – und den Wahlfächern. Das Wissen der SchülerInnen wird nach Abschluss jeder Studieneinheit bewertet.

Nach Beendigung aller Studieneinheiten des individuell wählbaren Plans wird ein „Befähigungszeugnis“ (ebd., 13) ausgestellt, das die Hochschulreife attestiert. Der/die SchülerIn kann wählen, ob er/sie die berufsbildende Sekundarstufe neben einer Lehre oder einer Berufsschulbildung besucht. Der Besuch der berufsbildenden Sekundarstufe II ist kostenfrei, aber auch hier muss sich der/die SchülerIn an den Kosten des Unterrichtsmaterials beteiligen (vgl. ebd.). In Finnland ist ein Anstieg von mehr als 10 Prozentpunkten (OECD-Durchschnitt: 4,3 Prozent) der AbsolventInnen im berufsbildenden Bereich zu verzeichnen. Mit dem Ausbau berufsbildender Bildungsgänge verstärkt die finnische Bildungspolitik ihre Bemühungen, jungen Menschen „die Kompetenzen zu vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt verlangt werden“ (OECD 2013a, 14). In Finnland ist das Durchschnittsalter von ErstabsolventInnen des Sekundarbereiches II (allgemeinbildend) mit 22 Jahren im Vergleich zu anderen OECD-Staaten (20 Jahre) relativ hoch. In den berufsbildenden Bildungsgängen liegt es mit 25 Jahren noch höher (ebd., 50). Dieser Umstand lässt sich mit der Flexibilität des Systems erklären (vgl. ebd.).

2.2.4. Kombination von allgemeinbildender und berufsbildender Sekundarstufe II

Dank der Modulstruktur der Sekundarstufe II können finnische SchülerInnen die Bildungsgänge der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe II nach ihren *individuellen Interessen* kombinieren (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 12 f.).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Dies erklärt auch, dass viele AbsolventInnen nach ihrem Sekundarbereich-II-Abschluss zunächst „in den Arbeitsmarkt eintreten, ohne ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen“, wenn sie aufgrund der Studienbegrenzungen in Form des Numerus Clausus nicht direkt einen Studienplatz erhalten (OECD 2013a, 55).

2.2.5. Höhere Bildung (Tertiärbereich)

Die höhere Bildung wird in Hochschulen oder Fachhochschulen angeboten. Die Hochschule legt ihren Schwerpunkt auf die wissenschaftliche Forschung und Lehre, die Fachhochschule ist dagegen praxisorientiert ausgerichtet (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 13). Die Daten für die StudienanfängerInnenquote im Tertiärbereich liegen für die berufliche Bildung, dem sogenannten *Tertiary-type-B*, nicht vor (*m*, OECD-Durchschnitt liegt bei 17 Prozent). Die StudienanfängerInnenquote in den universitären Bildungsgängen, dem sogenannten *Tertiary-type-A*, liegen bei 68 Prozent (OECD-Durchschnitt: 62 Prozent). In Deutschland liegt die Quote im *Tertiary-type-B* bei 21 Prozent und im *Tertiary-type-A* bei 42 Prozent.

In Finnland haben heute 38 Prozent der 25- bis 64-Jährigen (OECD-Durchschnitt: 31 Prozent), 39 Prozent der 25- bis 34-Jährigen (OECD-Durchschnitt: 38 Prozent) und 30 Prozent der 55- bis 64-Jährigen (OECD-Durchschnitt: 23 Prozent) einen tertiären Bildungsabschluss (vgl. OECD 2012a).⁷²

Finnland gehört zu den Ländern, in denen die Studierenden für ihre Ausbildung im Tertiärbereich finanziell unterstützt⁷³ werden und zudem keine Studiengebühren zahlen (OECD 2013a, 279 f.).⁷⁴ Selbst bei Auslandsaufenthalten erhalten die finnischen Studierenden finanzielle Unterstützung (vgl. ebd., 382). Damit wird auch die signifikant höhere StudienanfängerInnenquote von 75 Prozent im Tertiärbereich A (OECD-Durchschnitt: 60 Prozent) erklärbar. Die OECD erkennt in dieser bildungspolitischen Unterstützung den hohen Stellenwert einer guten Bildung in Finnland und die tiefe gesellschaftliche Verankerung sozialer Werte wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit.

„Die Grundidee, dass der Staat seinen Bürgern eine kostenlose Ausbildung im Tertiärbereich ermöglichen sollte, ist eine Besonderheit der Bildungskultur dieser Länder: Die Finanzierung sowohl der Bildungseinrichtungen als auch der Studierenden in diesen Ländern basiert auf dem Grundsatz, dass der Zugang zum Tertiärbereich ein Recht und nicht ein Privileg ist.“ (ebd., 280)

Die OECD (ebd., 15) betont, dass ein hoher Bildungsabschluss nicht nur die Einstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht, sondern auch „langfristige und sich gegenseitig verstärkende Auswirkungen“ zeitigt. Ein Abschluss im Tertiärbereich zahle sich langfristig eindeutig aus:

„Hohe Studienanfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.“ (ebd., 356)

⁷² Für Deutschland gelten folgende Zahlen: 25- bis 34-Jährige: 26 Prozent, 55- bis 64-Jährige: 25 Prozent. Deutschland liegt mit diesen Werten unter den OECD-Durchschnitten (vgl. OECD 2012b, 2).

⁷³ Mehr als 55 Prozent der Studierenden erhalten „öffentliche Zuschüsse, staatliche Darlehen oder eine Kombination aus beidem“ (OECD 2013a, 280: Tab. B5.1 und B5.2 sowie Abb. B5.1).

⁷⁴ Es gibt ein progressiveres Steuersystem mit hohen Einkommensteuersätzen (vgl. OECD 2013a, 279 f.).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Fachhochschulen

Die Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums an einer finnischen Fachhochschule ist der Abschluss der allgemeinbildenden oder berufsbildenden Sekundarstufe II. Zu den Berechtigten zählen auch „Bewerber mit Berufsabschluss und Bewerber mit einer entsprechenden internationalen Qualifikation“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 14). Die Auswahlkriterien richten sich nach den Schulergebnissen und Arbeitserfahrungen, oft auch nach Aufnahmeprüfungen. Das Studium variiert zwischen drei und vier Jahren und beinhaltet einen Studienwochenumfang von 140–160 Wochen.

Hochschulen

AbsolventInnen der allgemeinbildenden oder berufsbildenden Sekundarstufe II, AbsolventInnen von Fachhochschulen und AbsolventInnen einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung können eine finnische Hochschule besuchen. Alle Studienrichtungen unterliegen einem Numerus Clausus, der neben anderen Auswahlkriterien – wie persönliche Interviews – die Studierenden für die einzelnen Fächer auswählt. Neben dem akademischen Grad des Bachelor (120 Studienwochen, drei Jahre Studienzeit) und des Master (140–160 Studienwochen, zwei Jahre Studienzeit)⁷⁵ bieten die Hochschulen auch weiterführende Studien an, die mit dem „Lizenziat oder Doktorat abgeschlossen werden“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 14).

2.2.6. Erwachsenenbildung

Von Gesamtschulen bis Hochschulen werden alle Bildungsgänge auch für Erwachsene angeboten. Somit haben „Erwachsene das gleiche Recht auf Bildung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe II sowie den Abschluss der Reifeprüfung wie junge Leute“ (ebd.). Es gibt aber auch Bildungseinrichtungen, die sich nur auf die Erwachsenenbildung oder auf die Ausbildung am Arbeitsplatz konzentrieren. Für alle Studierenden wird im Rahmen der Aus- und Fortbildung ein *persönlicher Studienplan* erstellt, der auf einer der drei folgenden Ebenen realisiert wird: der berufsbildenden Sekundarstufe II, der beruflichen Weiterbildung oder der Berufsspezialisierung (vgl. ebd., 14 f.). In Finnland befindet sich ein signifikanter Anteil der Erwachsenenbevölkerung in Ausbildung, hier vor allem die über 39-Jährigen. Begründen lässt sich dieser hohe Anteil mit „Teilzeitausbildung und Bildungsgängen im Bereich des lebenslangen Lernens“ (OECD 2013a, 320).

2.2.7. Fazit

Bildung spielt in Finnland eine große gesellschaftliche Rolle. Dies zeigt sich in den überdurchschnittlichen Ausgaben (auch während der Rezession), die nicht zuletzt zu einer hohen AbsolventInnenquote im Tertiärbereich führen. Resümieren lässt sich:

„(...) Finland has built up an education system whose characteristics consist of uniformity, free education, school meals and special education by using the principle of inclusion“ (Leppäkari 2013, 1).

Schroeder (2010, 179) vertritt jedoch die These, dass Finnland kein „Abschluss-“, sondern ein „Anschlussproblem“ habe: „Anders als im deutschen Bildungssystem findet soziale Selektion nicht so sehr bereits in der allgemeinbildenden Schule, sondern – dann jedoch

⁷⁵ Die Gesamtstudienzeit beträgt durchschnittlich fünf Jahre.

dramatisch – bei dem Übergang in das Beschäftigungssystem statt.“ Nach Schroeder gehe es in bildungspolitischen Debatten in Finnland, anders als in Deutschland, „nicht nur um Bildungschancen, sondern vor allem um Bildungsgerechtigkeit“ (ebd., 181).

2.3. Das deutsche und das finnische System im Vergleich

Bildungssysteme werden weltweit evaluiert und verglichen. Auf Basis der jüngsten Vergleichsstudie der OECD (2013a/b: Bildung auf einen Blick/ *education at a glance*) sollen im Folgenden aktuelle Entwicklungen der beiden System gegenübergestellt werden.

- *Elementarbildung*: In den internationalen Vergleichsstudien wird dem frühkindlichen Bildungsauftrag immer mehr Aufmerksamkeit zuteil. So betont die Autorengruppe der IGLU-Studie 2006 (Bos et al. 2007a, 138, in: van Ackeren/Klemm 2011, 48), dass „ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung und den Werten im Lesetest“ bestehe. Die OECD-Studie (2013a, 337) zeigt auf, dass frühkindliche Bildung „mit besseren Leistungen in der späteren schulischen Laufbahn“ in Verbindung gebracht wird und so „für mehr Chancengleichheit sorgen“ kann (ebd., 338). Hinsichtlich der frühen Bildung stellt sich für das deutsche System positiv dar, dass es eine hohe Bildungsbeteiligung gibt. Hingegen lässt sich für das finnische System aus den offiziellen Quellen entnehmen, dass hier die Beteiligung in dem freiwilligen Vorschuljahr mit 98 Prozent sehr hoch ist, davor viele Kinder aber auch in privaten Organisationen betreut werden.
- Die Schulpflicht beginnt in Deutschland in der Regel mit Vollendung des sechsten Lebensjahres und umfasst meist neun Vollzeitschuljahre,⁷⁶ in Finnland umfasst sie zurzeit die Lebensjahre 7 bis 16 Jahre.⁷⁷
- In der Gesamtheit sind finnische Schulen untereinander relativ homogen (vgl. Kyrö 2011, 14). Im Gegensatz dazu lassen sich zwischen deutschen Schulen erhebliche Unterschiede feststellen: So gibt es beispielsweise Schulen mit nur 100 SchülerInnen und andere mit über 1.000 SchülerInnen (vgl. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2012, 36). Zudem gestaltet sich die personelle und finanzielle Ausstattung je nach Standort unterschiedlich aus.
- Die historischen Diskussionen über eine Gemeinschaftsschule sind in Deutschland und Finnland ähnlich verlaufen. Es wurde nur in Finnland die Gemeinschaftsschule flächendeckend implementiert, mit dem Ziel, ein chancengerechteres und sozialeres Schulsystem zu schaffen.
- *Chancengerechtigkeit*: Während in Finnland kaum Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Herkunft und der Schulleistung erkennbar sind (vgl. Kyrö 2011, 14), ist Deutschland eines der Länder, in denen es eine besonders hohe Relation dieser Faktoren gibt (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 90ff.).
- *Ausgaben für Bildung*: Charakteristisch für das finnische Bildungssystem ist ein im Vergleich zu anderen OECD-Ländern überdurchschnittlicher Anteil an öffentli-

⁷⁶ Vgl. KMK: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html> (25.08.2014).

⁷⁷ In Finnland besuchen nahezu alle Sechsjährigen die freiwillige Vorschule. Es steht jedoch zur Debatte, die Schulpflicht um ein Jahr auf das Alter von 17 Jahre zu verlängern: vgl. Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/government_proposal_to_lengthen_compulsory_education_by_one_year (25.08.2014).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

chen Zusatzleistungen. Dies trägt dem Grundsatz Rechnung, allen Finnen gleiche Bildungschancen einzuräumen. Zudem sind Zusatzleistungen in Form von kostenlosen Lernmaterialien, Mittagessen etc. in Finnland vergleichsweise hoch veranschlagt. In Finnland ist ein Merkmal, dass das Gehalt der Lehrkräfte während ihrer Laufbahn unter 30% ansteigt. Zudem werden die finnischen Sekundarstufen-I-Lehrkräfte am höchsten besoldet, darüber hinaus steigt das Gehalt mit höheren Bildungsabschlüssen. Finnland hat als eines der wenigen Länder während der Rezession die Ausgaben für Bildung zwischen 2008 und 2010 um 6% erhöht (vgl. OECD 2013d). Im Vergleich dazu sind die Ausgaben für die Gehälter von Lehrpersonen in Deutschland überdurchschnittlich hoch (OECD 2012b, 8). Die öffentlichen Ausgaben für Bildung liegen in Deutschland jedoch mit 5,3% des BIP deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 6,2% (vgl. OECD 2012b, 6).

- *Klassengröße*: Die OECD (2013a, 448) betont, dass kleine Klassengrößen zwar positiv bewertet werden,⁷⁸ die Forschungsergebnisse aber insgesamt keine eindeutig „direkte und ausgeprägte Korrelation zwischen der Klassengröße und der für Lehren und Lernen zur Verfügung stehenden Zeit“ aufzeigen (TALIS-Studie, in: OECD 2013a, 448). Die Ergebnisse weisen jedoch auf eine „mögliche positive Korrelation zwischen kleineren Klassen und verschiedenen Aspekten der Arbeitsbedingungen der Lehrer und der Lernergebnisse, z. B. durch mehr Spielraum für innovative Unterrichtsformen, eine positivere Arbeitshaltung und größere Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte“ hin (Hattie 2009; vgl. auch OECD, 2009, in: OECD 2013a, 448).⁷⁹ Insgesamt wird deutlich, dass die Betreuungsrelation im deutschen Bildungssystem auf allen Ebenen unter der Relation des finnischen Systems liegt: So betrug beispielweise die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Staaten 2011 „mehr als 21 Schüler pro Klasse“ (ebd., 449). In Finnland zählt eine Klasse im Durchschnitt nur 19,4 Lernende. Laut der Studie „Bildungsmonitor 2014“ (INSM 2014) wird das Land NRW vor Allem für seine überdurchschnittlich hohen Klassengrößen im nationalen Vergleich kritisiert.
- *Bildungsabschlüsse – Sekundar- und Tertiärbildung*: Die OECD betont, wie wichtig ein hoher Bildungsabschluss für die Lebensqualität ist (vgl. OECD 2013a, 15). Im Vergleich der finnischen und deutschen Bildungsabschlüsse wird deutlich, dass in Deutschland ein etwas höherer Anteil von AbsolventInnen im Sekundarstufen-II-Bereich zu verzeichnen ist (86% der 25-64-Jährigen Deutschen; 84% der finnischen 25-64-Jährigen; ebd., 41), jedoch ein deutlich niedrigerer Anteil im Tertiärbereich: 28% der deutschen und 39% der finnischen 25-64-Jährigen. (vgl. ebd., 42).
- Laut OECD erlangen die Lernenden im Sekundarbereich II (berufs- oder allgemeinbildend) Kompetenzen, die sie befähigen, in den Arbeitsmarkt oder den Tertiärbereich einzusteigen (ebd., 53). Förderlich sei daher die Gestaltung eines flexiblen Systems, um Wechsel zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen möglich zu machen (vgl. ebd.). In Finnland wird dieser flexible

⁷⁸ Wie Studien beispielsweise für SchülerInnen „mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund“ belegen (vgl. Finn, 1998; Krueger, 2002; Piketty, T. und M. Valdenaire, 2006 in OECD 2013a, 448).

⁷⁹ Zudem ist zu beachten: „Da immer mehr Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, kann der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung der Schüler-Lehrkräfte-Relation erforderlichen Ressourcen einschränken“ (ebd.).

II. 2. Das deutsche und das finnische Schulsystem heute

Wechsel zwischen allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II „als ein den Schülern zustehendes Recht angesehen. In den meisten Fällen belegen Schüler Kurse in beiden Bildungsgängen, um ihre Bildungsziele zu erreichen“ (Sahlberg 2006, in: OECD 2013a, 53). Das deutsche Schulsystem beinhaltet keine solche Flexibilität in Form eines Wechsels, die berufsbildenden Bildungsgänge ermöglichen den Lernenden jedoch auch den Zugang in den Tertiärbereich (vgl. ebd.).

Fazit

Ein Vergleich zwischen dem deutschen und dem finnischen Schulsystem auf Grundlage der internationalen Vergleichsstudien (OECD, PISA) macht deutlich, dass in der finnischen „Schule für alle“ sämtliche Lernenden vielfältig gefördert werden. Im Gegensatz dazu wird das deutsche mehrgliedrige Schulsystem vor allem für seine hohe soziale Selektionsrate zugunsten vermeintlich „scheinbar“ homogener Leistungslevel kritisiert. Die Forschung zeigt, dass sich diese Selektion nach Leistung als Illusion darstellt und „Lebenschancen“ nach Herkunft verteilt werden (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 89ff.; 187f.).

Ungeachtet der strukturellen Unterschiede sollen im Folgenden die Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewstudie mit den AkteurInnen des Systems, die LehrerInnen und angehenden Lehrkräfte, als wichtige Determinante für den Bildungserfolg (vgl. Hattie 2009), dargestellt werden. Durch den Vergleich anhand zentraler Handlungsfelder der konstruktivistischen Didaktik nach Kersten Reich (2012) sollen hier weitere zentrale Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden. In Kapitel III.1 werden die AkteurInnen der beiden Systeme zunächst auf die Inhalte dieses Kapitels Bezug nehmen und die hier aufgeführten strukturellen Begebenheiten aus ihrer Sicht „bewerten“.

IV. Vergleichende Forschungsergebnisse aus Deutschland und Finnland anhand sechs zentraler Handlungsfelder im Schulsystem

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung sowie der teilnehmenden Beobachtungen zu den oben dargestellten zentralen Handlungsfeldern präsentiert. Jedes Teilkapitel hat dabei den folgenden Aufbau:

1. Einführende Darstellung des jeweiligen zentralen Handlungsfeldes unter konstruktivistisch-didaktischen Gesichtspunkten,
2. Skizzierung grundlegender Merkmale offizieller (bildungspolitischer) Quellen,
3. Stimmen der angehenden Lehrkräfte (Ergebnisse der Fragebogenstudie),
4. Stimmen der Lehrkräfte und AusbilderInnen (Ergebnisse der Interviewstudie),
5. Reflexion auf Basis der drei didaktischen Rollen nach Reich (2012, 164ff.).

Für einen kongruenten Aufbau werden zunächst jeweils die Darstellungen aus Deutschland und anschließend aus Finnland präsentiert.⁸⁰

Begonnen wird mit der Ergebnisdarstellung, in Anlehnung an Kapitel II, über die Meinungen und Einschätzungen der Struktur des eigenen Schulsystems. Im Forschungsprozess kristallisierten sich hierzu in der Analyse eine Reihe von Faktoren heraus, die anknüpfend an Kapitel II, einleitend aufgegriffen werden sollen.

1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

In Kapitel II wurden wesentliche Grundzüge und aktuelle bildungspolitische Fakten über das deutsche und das finnische System dargestellt. Auch die ExpertInnen wurden zu ihrem jeweiligen System befragt. Ihre Einschätzungen sollen im Folgenden präsentiert werden.

1.1. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Die Bewertung des eigenen Systems wurde im Rahmen von Frageblock IV A und B erhoben. Hier wurden die Studierenden und ReferendarInnen gebeten, ihr eigenes Schulsystem zu bewerten (Frage IV A). Dabei wurde eine fünfstufige Likertskala (1= keine Zustimmung bis 5 = volle Zustimmung) verwendet, für die ein Intervallskalenniveau angenommen wird. Zusätzlich wurden durch eine offene Befragung ergänzende Informationen erhoben (Frage IV B).

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse von Frage IV A zusammenfassend dargestellt: Es sollte im Rahmen der Datenanalyse untersucht werden, ob sich die wahrgenommene Meinung über das eigene Schulsystem zwischen den drei Gruppen unterscheidet. Dies kann nach Angaben von Eid et al. (2010) mit Hilfe einer einfaktoriellem Varianzanalyse geprüft werden (vgl. Eid et al. 2010). Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den drei befragten Gruppen ($F(2) = 114,243$; $p < .01$). Ein Post-hoc-Vergleich (mit Bonferroni Korrektur) zeigte darüber hinaus, dass sich die beiden deutschen Untersuchungsgruppen von der finnischen Gruppe signifikant ($p < .05$)

⁸⁰ Da hier davon ausgegangen wird, dass das deutsche Schulsystem für einen Großteil der LeserInnen bekannter ist als das finnische.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

unterscheiden. In Abbildung 12 sind die Mittelwerte der drei Gruppen, sowie die 95%-Konfidenzintervalle dargestellt.

Während der Mittelwert bei den finnischen Studierenden (1) bei 4,73 liegt, findet sich bei den deutschen befragten Studierenden (2) und ReferendarInnen (3) ein negativeres Bild über das eigene Schulsystem: Hier liegt der Durchschnittswert bei den Studierenden bei 2,44 und bei den ReferendarInnen bei 2,36 (1= keine Zustimmung bis 5=volle Zustimmung).

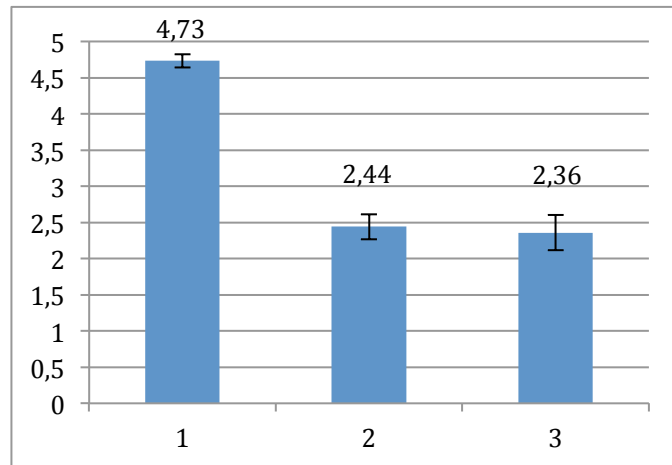


Abbildung 12: Bewertung des eigenen Systems (quantitativ; eigene Darstellung); 1= Finnische Studierende ; 2= Deutsche Studierende ; 3= Deutsche ReferendarInnen

Doch mit welchen Argumenten werden diese unterschiedlichen Bewertungen begründet? Dazu wurden die drei befragten Gruppen im Rahmen von Frage IV B gebeten, ihre Gründe darzulegen. Um das qualitative Material quantitativ auswerten zu können, wurden zunächst die gegebenen Antworten nach induktiv ermittelten Kategorien geclustert (vgl. Kapitel I.2). Die dabei entwickelten Kategorien und ihre Häufigkeitsverteilung innerhalb der hier befragten Gruppen, zeigt Tabelle 10.

In der offenen Fragestellung waren Mehrfachantworten zulässig. Um möglichst viele Antworten der BefragungsteilnehmerInnen zu berücksichtigen und somit ein authentischeres Meinungsbild zu erlangen, wurden bei den offenen Fragestellungen die ersten drei Antwortmöglichkeiten in die Auswertung mit einbezogen. Hierdurch ist jedoch keine inferenzstatistische Absicherung der Häufigkeiten zwischen den befragten Gruppen möglich.

Insgesamt fällt auf, dass ein Großteil der deutschen Befragten negative Aspekte beschreibt, die Finnen eher positive: Aufseiten der finnischen Studierenden werden positive Aspekte für das eigene Schulsystem genannt, die zentrale Leitgedanken der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) widerspiegeln: „equal opportunities“ (31,6 %), „respect, supporting and dialogue“ (24,9 %), „good teachers“ (20,8 %), eine gute Lernumgebung im Sinne eines guten „equipment“ (19 %) und „good structure“ (8,5 %). Zudem betonen die Befragten, dass es um lebensnahe und sinnvolle Inhalte an den Schulen gehe („effective contents“, 25,7 %). Nennenswert ist an dieser Stelle, dass die konstruktivistischen Leitgedanken einer fördernden und wertschätzenden Lernumgebung in Form von „good teachers“ und „equal opportunities“ von den deutschen Befragten gar nicht und „respect, supporting and dialogue“ von nur 4,3 % (ReferendarInnen) bzw. 5,3 % (Studierende) benannt werden.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Tabelle 10: Kategorien zur qualitativen Bewertung des eigenen Schulsystems aus Sicht deutscher Studierender und ReferendarInnen und finnischer Studierender (eigene Darstellung)

Kategorie	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
Good teachers	0 %	0 %	20,8 %
Respected system	0 %	0 %	4,1 %
Equipment	0 %	0 %	19 %
Respected, support and dialogue	5,2 %	4,3 %	24,9 %
Didactics/supporting	12,9 %	13 %	14,3 %
Effective content	0,7 %	0 %	25,7 %
Equal opportunities	0 %	0 %	31,6 %
Good structure	0 %	0 %	8,5 %
No good teachers	0 %	0,9 %	0,9 %
No support in well-being	28 %	41,7 %	8,2 %
No active learning (didactics)	4,2 %	7,0 %	12 %
Content not helpful in growth	0,7 %	0,0 %	5,8 %
Difficult structure	24,5 %	20,0 %	6,1 %
No equal opportunities	62,6 %	62,6 %	1,2 %
Could be better	0 %	0 %	5 %
Abstention	24,1 %	17,4 %	11,4 %

Dass das Schulsystem innerhalb der Gesellschaft angesehen ist als „system respected by society“, erwähnen nur finnische Studierende (4,1 %). Demgegenüber erachten sowohl die finnischen (14,3 %) als auch die deutschen Befragten (13 % der Studierenden, 12,9 % der ReferendarInnen) die in den Schulsystemen eingesetzte „didactics“ als positiv.

Negativ bewerten 41,7 % der deutschen ReferendarInnen und 28 % der Studierenden, dass es aus ihrer Sicht im deutschen System „no support in well-being“ gebe. 8,2 % der finnischen Studierenden sehen diesen Aspekt auch im finnischen System nicht genügend berücksichtigt. Ein sehr deutlicher Unterschied zwischen den finnischen und deutschen Befragten ist bezüglich der Bewertung der Chancengleichheit festzustellen: Über die Hälfte der deutschen Befragten (62,6 % der Studierenden und ReferendarInnen) bemängelt „no equal opportunities“ im deutschen System, hingegen greifen nur 1,2 % der finnischen Studierenden diesen Aspekt auf. Die allgemeine Struktur des Systems bemängeln in Deutschland 20 % der ReferendarInnen und 24,5 % der Studierenden (Mehrgliedrigkeit), in Finnland hingegen nur 6,1 %. 12 % der finnischen Befragten kritisieren, dass nicht genügend handlungsorientierte Lehr-/Lernmethoden im finnischen System zu finden sind. Aufseiten der deutschen Befragten nennen diesen Aspekt 7 % der ReferendarInnen und 4,2 % der Studierenden.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die finnischen Befragten eine deutlich positivere Einstellung zum eigenen System aufweisen als die deutschen Studierenden und ReferendarInnen. Tabelle 11 gibt einen zusammenfassenden Überblick. In den qualitativen Äußerungen zum finnischen System kommen zudem insbesondere konstruktivistisch ge-

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

prägte Leitgedanken zum Tragen (bis auf „active learning“-Formate). Hier sei die positive Bewertung der Lehrkräfte hervorgehoben, die sich auch in Hatties Studie (2009) als positiver Effekt herauskristallisierte. Bei den deutschen Befragten fällt auf, dass eine nicht fördernde Perspektive und die Selektionsfunktion im System („no equal opportunities, no support in well-being“) als negative Kritikpunkte erwähnt werden, die als solche auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung zu erwarten gewesen wären. Dass die deutschen Befragten kaum auf didaktische Elemente eingehen, könnte ein mögliches Indiz für ihr gering ausgeprägtes Bewusstsein für handlungsorientierte Methoden zum Zeitpunkt der Befragung sein. Im Gegensatz dazu kritisieren die finnischen Studierenden zu geringe „active learning formats“. Eine Interpretation dieser Ergebnisse könnte sein, dass die finnischen Studierenden sich bereits während ihres Studiums über die verschiedenen didaktischen Modelle bewusst sind und den Kritikpunkt, der häufig mit dem finnischen Modell in Beziehung gesetzt wird, zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung kritisch beleuchten können (vgl. auch Kapitel III.3 „Didaktik“ und III.7 „Ausbildung“).

Tabelle 11: Zusammenfassende Darstellung der Studierenden/ReferendarInnen über Elemente einer konstruktivistisch geprägten Lernumgebung im deutschen und im finnischen Schulsystem

	Deutschland	Finnland
Positive Aspekte	Didaktik (Primarstufe)	equal opportunities respect, supporting, dialogue good teachers good structure
Negative Aspekte	no equal opportunities no support in well-being difficult structure	no active learning (didactics)

1.2. Stimmen der ExpertInnen: Lehrkräfte und LehrerausbilderInnen

In den Interviews wurden die Lehrkräfte und AusbilderInnen gebeten, ihr System zu bewerten und positive Aspekte bzw. Verbesserungswünsche zu formulieren. Durch die inhaltsanalytische Auswertung konnten folgende Kategorien/Dimensionen mittels eines induktiven Vorgehens gebildet werden (vgl. Kapitel I.2): Chancengerechtigkeit, Umgang mit Heterogenität sowie Lernkultur/-philosophie. In der Ergebnisdarstellung stellen diese Kategorien jeweils die *Subheadlines* dieses Kapitels dar (vgl. Tabelle 12).

In Anlehnung an Kapitel II werden anschließend die Meinungsbilder der ExpertInnen bezüglich der strukturellen Elemente (der verschiedenen Schulformen) aufgezeigt. Wie sich die Beteiligten mit den strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort identifizieren können, soll in einem zweiten Teil beleuchtet werden, gefolgt von einer Einschätzung über die finanzielle Ressourcenlage im System. In dem qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehen werden nach Altheide (1996) in der Darstellung „Meinungsextreme“ wie ein Fächer aufgespannt, um die Perspektivenvielfalt der Befragten nicht zu vernachlässigen.

Die identifizierten „Extreme“ stellen jeweils die Überschriften zu den entwickelten Dimensionen (Kategorien) dar. Zudem werden Typisierungen in Anlehnung an Bauman (2007) formuliert (vgl. Kapitel I.2).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Tabelle 12: Kategorienschema zur Datenauswertung (eigene Darstellung)

Kategorie	Subkategorien
1. Struktur des Systems	<ul style="list-style-type: none"> - Bewertung der generellen Struktur - Durchlässigkeit/Flexibilität im System - Schulen im Vergleich: Homogene vs. heterogene Schulen - Chancengerechtigkeit - Selektierend oder fördernd? - Umgang mit Heterogenität - Lernkultur/-philosophie - Leistung im Vordergrund vs. individuelles Wachstum - Konkurrenz vs. Gemeinschaft - Bewertung der einzelnen Schulformen - Haltung der Lehrkräfte - Schulen im Vergleich
2. Identifikation mit dem System: Abwägen von Meinungen über die strukturellen Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> - Rolle der Politiker - Rolle der Lehrkräfte (Überforderung?) - Rolle der Eltern - Rolle der SchülerInnen
3. Umsetzung der Richtlinien: Finanzen/Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcen für individuelle Förderung - Klassengröße - Förderschule: Schonraum - Lehrpersonen: Ausbildung

Zunächst lässt sich aus der Analyse der ExpertInneninterviews feststellen,⁸¹ dass die auf Studierendenseite aufgezeigte Tendenz der generellen Systembewertung auch bei den ExpertInnen auf Grundlage des Interviewmaterials zu finden ist: So haben die finnischen ExpertInnen insgesamt ein eher positives, ihre deutschen KollegInnen ein eher kritisches Bild des eigenen Systems. Im Folgenden werden dazu die Meinungen der befragten AkteurInnen vor dem Hintergrund der gebildeten Kategorien präsentiert.

1.2.1. Bewertung der generellen Struktur

Zunächst sollen in diesem Rahmen, anknüpfend an die Ausführungen in Kapitel II.2, die Meinungen der Befragten in Deutschland und Finnland hinsichtlich der strukturellen Eigenschaften ihres jeweiligen Schulsystems präsentiert werden.

⁸¹ Die Zitate aus den finnischen Interviews werden in englischer Sprache wiedergegeben, um die Authentizität beizubehalten. Teilweise wurden die Interviews in Finnland auf Deutsch geführt (ExpertInneninterviews: 1 FL, 8 FL, 21 FEx, 22 FL), daher gibt es im Textfluss an einigen Stellen auch deutsche Zitate. Zitiert werden die Interviews durch Angabe ihres Codes, wie in Kapitel I.2 erläutert. D und F kennzeichnen dabei jeweils das Herkunftsland der interviewten Person und L (LehrerIn), SL (Schulleitung), Uni (UniversitätsvertreterIn), Se (Seminar ausbilderIn) stehen für ihre Zuständigkeiten. Eine Übersicht über alle Interviews findet sich im Anhang unter VIII.2.9 (Deutsche Interviews) und VIII.2.10 (Finnische Interviews).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

1.2.1.1. In Deutschland: Mehrgliedrigkeit

„Das ist für mich der Teufel!“ versus „Und wenn man alle Kinder in eine Klasse steckt, behindert man alle“

A) SystemkritikerInnen

Über die Hälfte der deutschen befragten ExpertInnen (17) sehen das mehrgliedrige deutsche Schulsystem als ein System an, das es „zu überwinden“ (3 DL) gilt. Eine Expertin (22 DSe) sagt über das System: „Das ist für mich der Teufel“. Zwei der ExpertInnen betonen, dass die Mehrgliedrigkeit für sie sinnbildlich für ein verkrustetes System stehe, das die „Zementierung der bürgerlichen Ständegesellschaft aus dem 19. Jahrhundert“ (24 DUni) immer noch fortschreibe. Drei der KritikerInnen glauben, dass die SchülerInnen nach vier Jahren Grundschule einen „Bruch“ erfahren, da die behütete Grundschulzeit in einer Anonymisierung ohne richtige Bezugsperson münde: Die „Inhaltsseite“ werde gegenüber der „Beziehungsseite“ an den weiterführenden Schulen dominanter. Zehn ExpertInnen wünschen sich für die SchülerInnen eine möglichst lange gemeinsame Lernzeit und diese am Besten im Gemeinsamen Unterricht (GU), um das selektierende System zu entzerren („Marginalisierung“). Zudem sprechen sich die ExpertInnen gegen ein zweigliedriges System in Form einer Gesamtschule und eines parallelen Gymnasiums aus, da sonst der Heterogenitätsgedanke nicht hinreichend umgesetzt würde. Darüber hinaus wünscht sich ein Drittel der Befragten, dass die Unterschiede in dem deutschen föderalen System überwunden werden.

B) SystembefürworterInnen

Neben den kritischen Stimmen gibt es auch BefürworterInnen des Systems: Drei Lehrkräfte empfinden Heterogenität als „Behinderung aller“. Sie befürworten das mehrgliedrige System:

„Es gibt Schüler, die sind fürs Gymnasium geeignet, und es gibt Schüler, die für andere Schulformen geeignet sind (...), und wenn man alle in eine Klasse steckt, dann behindert man alle.“
(10 DL)

Zwei Förderschullehrkräfte tendieren dazu, am bestehenden Förderschulsystem festzuhalten, da dieses aus ihrer Sicht einen „Schonraum“ darstelle. Weiter wird von einer Lehrperson das G8-System als fortschrittlich angesehen, um europaweit „anschlussfähig“ zu bleiben (vgl. 10 DL). Die Erprobungsstufe (Klassen 5 und 6) sei aus Sicht einer Lehrperson sinnvoll, man versuche „alle mitzunehmen, aber wenn es nicht geht, dann hat es auf dem Gymnasium keinen Sinn“ (10 DL).

Zwei Lehrpersonen kritisieren den Ganztagsunterricht, da aus ihrer Sicht viele SchülerInnen somit nicht richtig gefördert würden und die Voraussetzungen vor Ort nicht immer gegeben seien (ruhiger Arbeitsplatz, Recherchemöglichkeiten). Auffällig ist hier, dass es sich bei den Lehrpersonen um Gymnasiallehrkräfte handelt, deren beschriebenes SchülerInnen-Klientel zumeist aus „gut situierten“ Elternhäusern kommt. Eine Lehrperson hingegen berichtet, dass sie an der Hauptschule arbeite und sie den starken Wunsch nach Ganztagsunterricht verspüre. Leider sei aufseiten des Kollegiums dieser Wunsch nicht geteilt worden, so dass die Schule nicht den Zuschlag für eine Ganztagschule erhalten habe. Für die dortigen SchülerInnen, wie sie betont, wäre ein Nachmittagsunterricht hinsichtlich einer individuellen Förderung sehr wichtig gewesen.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus den Äußerungen der befragten ExpertInnen zwei grundsätzliche „Positionen“ abgeleitet werden können: Die eine Seite mit deutlich weniger VertreterInnen (N=4) möchte an den vorhandenen Strukturen (Mehrgliedrigkeit, Förderschulsystem) festhalten. Auf der anderen Seite stehen die SystemkritikerInnen, die eine „Marginalisierung“ von z. B. sozial benachteiligten SchülerInnen sehen. Resümierend zeigen diese „Stimmen“ eine klare Kritik gegenüber der deutschen Mehrgliedrigkeit, die auch in Kapitel II.2 verdeutlicht wurde und Reich (2012, 204) zusammenfassend unterstreicht:

„Deutschland hat neben der deutschsprachigen Schweiz als einziges Land der Welt eine Dreigliedrigkeit des Schulsystems, das durch eine frühe soziale Selektion Lebenschancen mit relativer Undurchlässigkeit verteilt.“

1.2.1.2. In Finnland: Gemeinschaftsschule

„Kind of equal to everybody” versus „Children have to work very hard“

A) SystembefürworterInnen

In den Äußerungen der finnischen ExpertInnen spiegelt sich, wie auch in der Fragebogenstudie, insgesamt ein positiveres Meinungsbild bezüglich des eigenen Systems wider: Über die Hälfte (N=17) der befragten ExpertInnen äußert sich in Bezug auf das eigene Schulsystem positiv. In einigen *Statements* lässt sich eine Art „Identifikation“ mit dem eigenen System vermuten. So fühle sich ExpertIn 13 FL wohl im System: „good within it” (13 FL). Die finnischen ExpertInnen beschreiben ihr System als effektiv: „it works”. Sie loben den fördernden „equal“- Charakter. „I am proud! I think we have really good school system, at least in theory everybody is equal” (14 FL). Das System „has some good points; we have equal school system for everyone, free school system of course and mostly good curriculums” (17 FUni).

Generelle positive Bewertungen der ExpertInnen beschreiben das finnische System als demokratisch, fördernd und gerecht – wie folgende Aussagen zeigen: Das System sei „kind of equal to everybody” (14 FL); man sei „proud of school system”, weil es „equal and democratic” sei. Eine Expertin (26 FL) betont, dass sie das System zwar als „democratic“ mit „same chances” beschreiben würde, sie dennoch nicht verschweigen möchte, dass der Schulerfolg „family depended as well” sei. Zwei der befragten ExpertInnen bewerten es insgesamt als positiv, dass das finnische System von Beginn an aus „einem Guss” angelegt sei: Sie sprechen hier von einem Strang, der kontinuierlich „from the beginning” fördert: „continuing by the study path” (19 FSL). Eine weitere ExpertIn bezeichnet die Struktur als „einen Bogen”, der sich durch „Netzwerke innerhalb einer und zwischen den Institutionen” (21 FEx) auszeichnet.

B) SystemkritikerInnen

Kritisch sehen zwei ExpertInnen hingegen einen empfundenen Bruch innerhalb des Systems: Eine ExpertIn beschreibt einen wahrnehmbaren „big step” nach der *Peruskoulu* (Gemeinschaftsschule), denn: „children (...) work very hard in upper secondary school“ (13 FL). Eine weitere Person kritisiert, dass in der Struktur der Lehramtsausbildung eine deutliche Verschiebung der Fokussierung zu erkennen sei, die sich auch auf die Struktur des finnischen Systems auswirke: Denn während die Ausbildung zum/zur KlassenlehrerIn mit einem *Master in education* ende, sei die Fachlehrausbildung viel fachlicher geprägt und der Master werde im jeweiligen Fach absolviert. Ein pädagogischer Schwerpunkt wä-

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

re aus Sicht der Befragten angebracht (vgl. Kapitel III.7). Dieser Fakt sei auch in der unterschiedlichen Philosophie der Klassen der Jahrgangsstufen 1-6 und ab der 7. Jahrgangsstufe als Bruch erkennbar (vgl. 29 FUni).

1.2.2. Chancen versus Chancenungleichheit

Auf die Frage nach der Bewertung ihres Schulsystems lässt sich feststellen, dass sowohl die deutschen als auch die finnischen Befragten auf das Thema Chancengerechtigkeit in hohem Maße eingehen. Analog zu den bildungspolitischen Fakten kritisieren die deutschen ExpertInnen hier ein chancenungerechtes Schulsystem, die finnischen ExpertInnen empfinden ihr System hingegen größtenteils als chancengerecht.

1.2.2.1. In Deutschland: Chancenungleichheit durch zu frühe Selektion und Marginalisierung

In den Interviews wird das Thema der Chancengerechtigkeit von den deutschen ExpertInnen für ihr Schulsystem kritisch beleuchtet: Der überwiegende Teil (24 der Befragten) erläutert, dass sie das deutsche mehrgliedrige System als chancenverbauend wahrnehmen. 22 Befragte kritisieren dabei, dass das mehrgliedrige System eine „Marginalisierung“ (vgl. 3 DL) der SchülerInnen in den Förder- und Hauptschulen befördere: Die jeweiligen Schulen, die sich in bestimmten Stadtteilen befänden, würden einen „gesellschaftlichen Ausschluss“ und keine Förderung der einzelnen Individuen hervorbringen:

„Und ich hab ja zehn Jahre lang an einer Förderschule (...) in xxx gearbeitet und also, so eine, so eine, Schulform in einem Stadtteil, ähh, wo sowohl die Schulform als auch der Stadtteil einfach so marginalisiert sind (...) und das ist irgendwie völlig sinnfrei und die Kollegen da und Kolleginnen da, die mühen sich ab, aber man kann das eigentlich auch vergessen, das ist völlig idiotisch. Man – diese Schulform, die muss man einfach komplett abschaffen (...), weil das hier, wie in `nem Stadtteil wie hier in xxx sowieso Kinder sind, die sich eh in ihrem Leben marginalisiert fühlen (...), da ist, da ist die Schule nur der letzte Anlass dazu (...) oder aber es ist dann so eine Orientierung an so einer ganz kleinen defizitären Welt mit der Möglichkeit, wenig anderes kennenzulernen – das finde ich schon sehr bedauerlich (...); es ist einfach ein gesellschaftlicher Ausschluss.“ (3 DL)

Auch würde der Förder- bzw. Hauptschulabschluss keine Jobperspektiven bereitstellen. Einer weiteren Meinung zufolge würden alle Lernenden besser gefördert, wäre das Regelschulsystem anders ausgelegt: „Aber wenn das Regelsystem anders wäre und man ihm [ein Schüler aus ihrer Klasse] die Möglichkeit geben könnte – ja, wäre es gut – klar!“ (1 DL). Zwei Drittel der Befragten (20 ExpertInnen) sehen im System eine herkunftsbedingte Verteilung: „Das gibt keine neue Erkenntnis, wenn sie sagen, die Herkunft bestimmt“ (25 DUni). Zudem wird dem deutschen Schulsystem auch eine Mittelschichtorientierung von zwei ExpertInnen zugeschrieben: „Und das, was die Schule macht, (...) diese Mittelschichtorientierung, die wird immer beibehalten“ (25 DUni). Weiter wird die Aufhebung der Schulbezirke in Nordrhein-Westfalen kritisch gesehen, da sie eine herkunftsbedingte Verteilung und eine Diskrepanz zwischen den Schichten fördere:

„Oder das, was man hier eben noch, vor allem in NRW gemacht hat, dass man den Schulbezirk aufgehoben hat (...). Weil Grundschulen, die funktionieren immer noch sehr gut (...). Und schon darüber, wie viele da immer noch zusammenbleiben. (...) Aber auf diese Weise, weil man das aufgehoben hat, (...) dann sagen eben Eltern: Ich will, dass mein Kind eben diesen

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Weg geht (...) Das Unterrichtsniveau ist nicht gut und dann schiebt man das Kind in eine andere Schule. Also es ist kontraproduktiv (...), das stärkt eben Selektivität.“ (25 DUni)

Somit würde eine ungleiche und ungerechte Verteilung an den unterschiedlichen Schulformen zu erkennen sein: „Selektion nach Herkunft“. Diese Meinung unterstreichen fünf der befragten ExpertInnen in den Interviews. Sieben weitere ExpertInnen führen diesen Gedanken noch aus: An den sogenannten Brennpunktschulen seien viele SchülerInnen „perspektivlos“. Für FörderschülerInnen hieße die Karriere mehr „Hartz IV als alles andere“:

„Also die Schüler – spätestens ab der 7. Klasse wussten die: Ihre Karriere ist eher in Hartz IV als alles andere. Also man konnte die auch sehr schwer zum Unterricht und zum Lernen überhaupt motivieren.“ (23 DUni)

Würden sie sich einmal auf dem Gleis befinden, gebe es kaum Chancen, die Richtung zu wechseln: Besonders die Bedingungen an den Hauptschulen seien einfach nur „deprimierend“. Denn die SchülerInnen fühlten sich wie der „dreimal gesiebte Rest“ (13 DL). Zusammenfassend betont ExpertIn 25 DUni:

„Ne und die Frage war (...), wie man, wie man diesen Herkunftseffekt minimieren kann usw. dann, ne? Und du kannst ja genau so sagen, wie Bourdieu sagen würde: ‚Gleichheit ist eine Illusion.‘“

Das deutsche System: „pure Selektion“ – „zu früh“, „sozial ungerecht“ und „Irrsinn“

Der am häufigsten genannte Kritikpunkt der befragten ExpertInnen zur Systembeurteilung ist die Selektionsfunktion, die das deutsche mehrgliedrige Schulsystem ausübe (22 Einschätzungen). Acht ExpertInnen umschreiben das System als „pure Selektion“ (24 DUni):

„Die Dreigliedrigkeit und die pure Selektion ist eigentlich von jedem und aus jedem Argumentationszusammenhang – aus fast jedem – nicht aufrechtzuerhalten (...). Aber es gibt das Todschlagargument, wir wollen keine sozialistische Einheitsschule.“ (24 DUni)

14 der befragten ExpertInnen halten den Selektionszeitpunkt im deutschen System für viel „zu früh“ (21 DSe). Dies sei „durchweg schrecklich“ nach Klasse vier (21 DSe), „Irrsinn“ (27 DEx), beachte man die „vielen Spätzünder“ (29 DL). „Wir haben so viele Spätzünder dabei, die einfach dann auch keine Chance mehr haben, da einen Anschluss zu kriegen“ (24 DUni). Eine deutsche Expertin, die seit vielen Jahren in Finnland als Lehrerin und Lehrerausbilderin arbeitet, beschreibt, wie finnische Studierende auf die frühe Selektion in Deutschland reagieren:

„Weil meine Studenten auch immer fragen: Wie schaffen die das? Wie können, wie kann ein Kind mit zehn Jahren entscheiden, wo es hin will? Ja? Das is' einfach ein Irrsinn. Weil es gibt einfach ganz viele Jungs, die spät zünden. Ja? Die lange Zeit brauchen (...). Und dazu muss der Weg für alles offen sein. (...) Und das ist, glaub' ich, in dem, im finnischen System gibt es da ganz viel Flexibilität.“ (27 DEx)

Die frühe Selektion sei insgesamt „sozial ungerecht“ (24 DUni) und der Wunsch nach späterer Trennung ist in den Interviewaussagen zu einem großen Teil erkennbar: Insgesamt kritisieren 24 ExpertInnen die Selektion, zwei befürworten sie und vier enthalten sich einer Meinung. In diesem Zusammenhang wird hier besonders auf die dadurch misserefolgsgeprägten SchülerInnen eingegangen, die nach Ansicht der ExpertInnen auf der Wertschätzungsebene nicht gut gewappnet seien.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Mehrgliedrigkeit: Kaum Durchlässigkeit „nach oben“

Auch strukturell würde die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems keine flexible Struktur und keine „Durchlässigkeit“ in alle Richtungen anbieten: So erläutert ein erheblicher Teil der deutschen ExpertInnen in den Interviews, dass eher eine Verteilung von „oben nach unten“ (zehn Aussagen), aber kaum „von unten nach oben“ – wie es beispielsweise durch individuelle Fördermaßnahmen zu erreichen wäre – festzustellen sei. Fünf ExpertInnen konstatieren, dass nur wenige Wechsel von der Realschule an das Gymnasium realisiert würden. Ein Realschullehrer erläutert, dass es zwar immer wieder SchülerInnen schaffen würden, von der Realschule zum Gymnasium zu wechseln, aber es sei „schwer“ (vgl. 18 DL). Auch eine Hauptschullehrerin berichtet, dass ihrer Einschätzung nach etwa fünf SchülerInnen pro Jahrgang von der Hauptschule auf das Gymnasium wechseln würden und im Schnitt vielleicht einer das Abitur schaffe. Einer Hauptschullehrerin zufolge sei an Hauptschulen die Flexibilität nach unten sehr stark ausgeprägt. „Auf der Hauptschule landen die dreimal Ausgesiebtten, wir müssen alle aufnehmen!“ (11 DL). Der Wunsch vieler Beteiligter ist, dass nicht so stark „nach unten ausgesiebt“ würde (11 DL). Dabei würden die Maßstäbe von der Schule vorgegeben. Wer diesen nicht folgen könne, müsse in die nächste „untere Schublade“ (22 DSe) wechseln. Sieben der befragten ExpertInnen kritisieren zudem, dass die Verteilung von „oben nach unten“ aus ihrer Sicht misserfolgsgeprägte SchülerInnen hervorbringe. An den Hauptschulen erkenne man besonders nach der 5. und 6. Jahrgangsstufe einen hohen Zulauf „von oben“. Dies erschwere das soziale Lernen in den Klassen, da sich die Klassengemeinschaft immer wieder „neu finden“ müsse. Diese Ergebnisse spiegeln auch die aktuellen Forschungsergebnisse beispielsweise von Liegmann (2007) wider (vgl. Kapitel II). Aus den Aussagen der finnischen ExpertInnen lässt sich ein völlig anderes Bild zeichnen.

1.2.2.2. In Finnland: Chancen „fördern, fördern, fördern“⁸²

Im Gegensatz zu den deutschen heben die finnischen ExpertInnen hervor, dass sie aus ihrer Sicht in einem fördernden System arbeiten würden, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: Sieben ExpertInnen betonen, dass ihre „(s)chools are very warm and supportive (...), well educated teachers (...), children loves their teachers“ (7 FL). Dabei wird auch das finnische Unterstützungssystem in Form von PsychologInnen, KuratorInnen und innerer Differenzierung von zwei ExpertInnen als hilfreich genannt. Vier ExpertInnen unterstreichen weiter, dass aus ihrer Sicht in Finnland keine SchülerInnen abgeschoben würden: „We are not bullying pupils away (...); same basic schooling element for all; equal“ (24 FL). Durch diese Äußerungen kann ein großer Gegensatz zu dem Meinungsbild der deutschen Befragten festgestellt werden, die die Selektionsfunktion im deutschen System besonders kritisieren. Als „key for success“ (24 FL) sehen die finnischen ExpertInnen gerade den Fokus auf die schwächeren Lernenden:

„We have help for the weaker ones (...) special education teachers in every class in every school – and we don’t leave them behind, we always make sure that all kids in Finland know how to read – so it is 100 % that everybody knows how to read.“ (24 FL)

Als hilfreich werden zudem die Förderklassen genannt, in denen im Durchschnitt kleine Gruppen gefördert werden. Positiv sei hier: „every child does its own assignments“; „small classes for special education (...)“ (29 FUni). Betont wird weiter, dass es eine gute

⁸² Vgl. Reich (2012, 40).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Förderung für alle Kinder gebe: „Good support for those immigrants, special needs children and those kind of things“ (16 FUni). Als Kritikpunkt wird formuliert, dass es nicht genügend Förderangebote für „talented ones“ (26 FL) gebe (vgl. Kapitel III.5).

1.2.3. Umgang mit Heterogenität

Im Rahmen der Bewertung über das eigene Schulsystem ließ sich der Umgang mit Heterogenität als ein Themenschwerpunkt ableiten, der besonders aufseiten der deutschen Befragten genannt wurde.

1.2.3.1. In Deutschland

Im Zuge eines sich wandelnden Schulsystems, in dem die Anerkennung von Vielfalt eine immer wichtigere Rolle einnimmt, ist das Thema „Umgang mit Heterogenität“ ein in den deutschen Interviews häufig vorkommendes Merkmal der Bewertung.

Gerade weil es bildungspolitische Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem gibt, ist es ein bedeutsames Ergebnis der Interviewauswertung, dass aufseiten der deutschen Befragten ein eher kritisches Bild bezüglich Heterogenität im Schulsystem festzustellen ist. Dies ist einerseits verankert in einer kritischen Einstellung zu Heterogenität, wie die Aussage von ExpertIn 10 DL zeigt:

„Weil es äh, einfach Schüler gibt, die für das Gymnasium geeignet sind und Schüler gibt, die für andere Schulformen geeignet sind, und wenn man die alle in die gleiche Klasse steckt, dann behindert man alle.“ (10 DL)

Auch kritisiert ExpertIn 2 DL jahrgangsübergreifendes Arbeiten in der Grundschule (vgl. auch Kapitel III.5). Zum Anderen wird beschrieben, dass es an Schulen eher heterogenitätsfeindliche Strukturen gebe, die Marginalisierungen zum Beispiel bei Lernenden mit Einwanderungshintergrund hervorrufen (sechs Meinungen). So berichtet eine Hauptschullehrerin (15 DL), dass die Kinder mit Zuwanderungsgeschichte an der Hauptschule zusammen in einer besonderen Klasse „gefördert“ würden. Sie fragt sich, warum diese SchülerInnen auf die Hauptschule kommen und nicht am Gymnasium lernen könnten, wo sie andere Sprachvorbilder erleben würden und in heterogenen *Settings* „mehr von der Sprache mitnehmen könnten“:

„Weil sie hier in der Hauptschule landen, so (...) da bleiben die ja auch noch unter sich, wo die erst recht kein Deutsch lernen. Das sind so Sachen, die ich auch nicht verstehen kann, ne?! Ob die nicht vielleicht schneller, besser Deutsch lernen würden an einem Gymnasium, ne?!“ (15 DL)

Positiv bewertet wird Heterogenität von drei der Befragten, die sich mehr Heterogenität wünschen. Sie beschreiben, dass Heterogenität doch als „gegenseitiges Befruchten“ wahrgenommen werden sollte und nicht als „Feindbild“, wie sie es stark im deutschen System erleben:

„Dass die Heterogenität dazu beiträgt, dass es zu Fortschritten kommt – oder dieses Team-Teaching (...). Also, erstmal legt unsere Landesregierung ja sehr großen Wert auf das gegliederte Schulsystem (...) und möchte dieses mit allen Mitteln erhalten (...) so, und ähhhh für die ist natürlich der Begriff der Heterogenität immer noch ein nicht positiv besetzter (...) Begriff, obwohl ja im Schulgesetz diese Verpflichtung zu der individuellen Förderung mittlerweile drin ist (...). Ich denke aber, das ist bei genauerer Betrachtung eine ziemliche Luftnummer.“ (4 DL)

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Zu beobachten sei, dass auch an den Gesamtschulen, die sich durch eine heterogene SchülerInnenenschaft auszeichnen sollten, eine Tendenz der Vereinheitlichung erkennbar sei, wie die Aussage von Experte 3 DL verdeutlicht. Er beschreibt auch einen gesellschaftlichen Wunsch „bürgerlicher Eltern“, unter sich zu bleiben:

„(...) Weil um eine Gesamtschule zu führen, braucht man eine Schülerschaft, die auch oben eine solide Anzahl von Schülern mit gutem Leistungsvermögen hat (...), und um diese Schüler müssen wir halt immer sehr stark ringen und um die werben. Und das ist natürlich immer ein schwieriges Programm. Und wenn man das nicht hat, dann ist `ne Gesamtschule schwierig zu führen (...). Das hängt aber nur mit dieser Konkurrenzsituation zusammen, dass die Gesamtschule neben dem dreigliedrigen Schulsystem besteht (...). So ist ja eine Gesamtschule für einen Hauptschüler und einen Großteil der, äh, Realschüler ein sehr attraktives Ziel (...). Aus der Sicht von bürgerlichen Eltern, die ihre Kinder, äh, die Kinder mit Gymnasialempfehlung haben, scheint es unattraktiv zu sein, weil unbeschadet davon, was diese Schule anbietet, einfach die sozialen Kriterien zählen bei der Auswahl und dann die Kinder zum Gymnasium gehen und nicht hierhin kommen (...). Also, es wird eher als, ähm, Nachteil angesehen, dass es heterogene Klassen gibt (...). Es gibt einfach eine ganz klare, ganz klare Tendenz, die sagt: So, wir wollen unter Unseresgleichen bleiben.“

Nach den verheerenden PISA-Ergebnissen war in Deutschland der Anspruch auf individuelle Förderung enorm angestiegen. § 1 des Schulgesetzes besagt, dass jedes Kind an der Schule nach individuellen Möglichkeiten gefördert werden soll (vgl. § 1 Recht auf Bildung und Erziehung und individuelle Förderung).⁸³

Hier wird ein starker Widerspruch zwischen den gesetzlichen Vorgaben und dem erhobenen Meinungsbild der befragten ExpertInnen erkennbar, die zum größten Teil die Meinung vertreten, in Deutschland hänge der Bildungsweg und -erfolg von der Herkunft ab. Ein wesentlicher Teil der Befragten (N=15) sieht in dem Anspruch der individuellen Förderung auch eine „ziemliche Luftnummer“ (4 DL).

So stehe die Heterogenität erstens im Widerspruch zu der verstärkten Standardisierung (Vergleichsarbeiten, Zentralabitur) und zweitens zu den Rahmenbedingungen vor Ort (Mehrgliedrigkeit, Heterogenität wird als störend empfunden). Die in Nordrhein-Westfalen eingeführten Kernlehrpläne würden gute Voraussetzungen für das Konzept der individuellen Förderung bereitstellen, betonen drei ExpertInnen: „Die Lehrpläne – also die neuen Kernlehrpläne – sind als Kompetenzpläne formuliert. Also, man ist ja weggegangen von den Inhalten.“ (11 DL)

Andererseits beschreibt ExperteIn 21 DSe, dass viele Lehrkräfte die Chancen der Kernlehrpläne nicht richtig an den Schulen umsetzen:

„Ja, denn wir haben schon große Chancen. Also, eigentlich, wenn wir die neuen Kernlehrpläne, aber auch die alten sehen (...), müsste Schule noch ganz anders funktionieren, als sie tatsächlich funktioniert (...). Wird nicht ausgeschöpft von den Lehrern.“ (21 DSe)

Als Grund dafür wird die Haltung der Lehrkräfte angeführt – besonders am Gymnasium, wie ExperteIn 22 DSe beschreibt:

„Also, von daher – wenn du mich das fragst – ist das so oder ist das nicht so, dann muss ich natürlich sagen, offiziell wird Individualität gefördert und individuelles Lernen gefördert und Heterogenität wird als Vielfalt und Chance betrachtet (...). Ich denke aber, da wir ja leider, lei-

⁸³ „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet. Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (SchulG NRW).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

der über viele Jahre keine Lehrerinnen und Lehrer haben einstellen können und wir jetzt erst in diesem ‚generation gap‘ sind, dass noch viel der alten diese traditionelle gymnasiale, ähm, Berufskrankheit – so nenne ich das mal – (...) mit sich tragen. Und das ist ja auch eine Haltung, die sich jetzt – da bin ich auch ein bisschen skeptisch – wobei ich auf der anderen Seite wieder die Hoffnung habe, dass diejenigen, die ja jetzt auch wirklich schon seit einigen Jahren stark in die Schulen kommen, dass die auch sehr stark gucken, nicht jedes Kind abzuschieben (...), das vielleicht ein bisschen quer ist.“ (22 DSe)

Auf die Haltungsfrage nehmen weitere ExpertInnen Bezug: Es sei ein verändertes Bewusstsein aufseiten vieler Lehrkräfte nötig. Es gehe nicht mehr um das Vermitteln, es gehe vielmehr um das Begleiten. Eine erfolgreich umgesetzte individuelle Förderung fordere ein verändertes Bewusstsein und eine andere Haltung aller Beteiligten. Resümierend stellen vier Befragte fest, dass aus ihrer Sicht an deutschen Schulen bzw. im System der Leistungsgedanke und die Konkurrenz ganz klar im Vordergrund stünden: „Weil der Mensch zählt da eigentlich nicht mehr. Ne, es geht nur noch um Leistung, der ist besser, Konkurrenz und so“ (7 DL).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Aussagen der hier befragten deutschen ExpertInnen einen eher kritisch behafteten Umgang mit Heterogenität beschreiben. Dies zeigt sich zum einen auf Grundlage persönlicher Einstellungen, zum anderen durch erlebte Negativbeispiele im Schulalltag, in dem Heterogenität durch selektierende Strukturen und widersprüchliche Anforderungen als „Luftnummer“ wahrgenommen wird. Nur vereinzelte ExpertInnen beschreiben einen positiven Umgang. In Kapitel III.5 wird dieser Aspekt ausführlicher betrachtet.

1.2.3.2. In Finnland

ExpertIn 29 FUni bezeichnet das finnische System als „open for everyone“. Dieser durchgehend förderliche Charakter spiegelt sich sowohl in dem finnischen *Basic Education Act* (vgl. Kapitel II) als auch in der Schulstruktur und in den Fördermöglichkeiten wider. Festzustellen ist, dass die befragten finnischen ExpertInnen das Thema der Heterogenität nicht so wesentlich diskutieren wie ihre deutschen KollegInnen. Tendenziell lässt sich in den Interviews ein Meinungsbild finden, in dem Heterogenität als „normal“ angesehen wird: Erläutert wird: „Children have different background“ (17 FUni). Eine Lehrperson (26 FL) berichtet, dass Heterogenität eine tagtägliche Herausforderung sei, denn so sei das finnische System angelegt: „a challenge for us (teachers), because there are kids of so many different – with so many different abilities – put in one class – you never know what kind of class you will get“. Kritische Stimmen gibt es zum Gemeinsamen Unterricht. Denn der Leistungsdurchschnitt würde aus Sicht einer ExpertIn vernachlässigt: „And what is all about the others who are in the middle of something?“ Ein Lehrer (22 FL) berichtet, dass er 250 SchülerInnen unterrichte und „na da blühen alle Blumen (lacht)“. Heterogenität wird insgesamt als positiv wahrgenommen.

1.2.4. Bewertung der wahrgenommenen Schulphilosophie/-kultur

Die ExpertInnen gehen in den Interviews auch auf die von ihnen wahrgenommene Schulphilosophie/-kultur ein. Ihre Ausführungen werden im Folgenden dargestellt.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

1.2.4.1. In Deutschland: Inhalts- vor Beziehungsebene

Reichs Credo (2009c) „Auf die Haltung kommt es an“ spiegelt sich auch in den Aussagen der befragten ExpertInnen wider. So äußern drei der deutschen Befragten, dass aus ihrer Sicht der Lernerfolg davon abhängt, ob die Lehrkräfte eine fördernde Haltung vertreten würden. Sie hätten schon einige Lehrpersonen erlebt, die „abgebrüht“ seien und keine gute Beziehungsarbeit leisten würden. Die Lernatmosphäre sei aus Sicht von drei weiteren ExpertInnen geprägt von Druck und Konkurrenz und weniger von einem gemeinschaftlichen Umgang. An den Gymnasien würde durch „G8“ eine Art „rat race“ ausgelöst (3 DL). Der Schulalltag sei geprägt durch „Leistung, Druck und Stress“, bedingt durch das mehrgliedrige System. Ein Realschullehrer (17 DL) betont, dass er sich mehr „Ruhe“ für den Schulalltag wünsche:

„Und wir sollten alle aufhören, darüber zu schimpfen, was rechts und links ist, sondern wir sollten hingehen, in Ruhe wieder nur unterrichten und von außen etwas mehr in Ruhe gelassen werden.“

Über die Hälfte der befragten ExpertInnen (N=16) sind der Meinung, an deutschen Schulen stehe der Leistungsgedanke auf Kosten einer individuellen Entwicklung jedes einzelnen Lernenden im Vordergrund. In Bezug auf die einzelnen Schulformen äußern sich die befragten Personen wie folgt: Zwei Lehrpersonen kritisieren, dass im GU manche Förderkinder mehr Leistungsdruck an den Regelschulen erfahren als SchülerInnen an den Förderschulen selbst, da an den Regelschulen mehr Leistungsdruck insgesamt zu verspüren sei – insbesondere vor dem Hintergrund der Selektion nach Klasse vier. Dabei sei weiter zu bedenken, dass der GU in Deutschland vor allem an Grundschulen vertreten ist. Im GU würde in Deutschland häufig „leider nur der Leistungsgedanke im Vordergrund stehen“ (vgl. 3 DL), nicht die Frage nach der sozialen Integration. Zur Realschule äußerte sich eine Lehrerin, dass aus ihrer Sicht der Leistungsgedanke sehr präsent sei aus der Hoffnung heraus, es doch noch auf das Gymnasium zu schaffen. Auch in den Gymnasien steht für drei ExpertInnen eindeutig der Leistungsgedanke im Vordergrund. Ihnen zufolge sei der Fördergedanke in Deutschland überwiegend noch nicht angekommen – auch nicht aufseiten der Lehrkräfte (vgl. 22 DSe). Diesbezügliche Äußerungen von drei weiteren Personen untermauern diese Einschätzung. So scheinen insgesamt die Inhalte an deutschen Schulen zu dominieren – und mit ihnen Lehrkräfte, die dieser traditionellen „gymnasialen Berufskrankheit“ (22 DSe) unterliegen. ExpertIn 25 DUni unterstreicht diesen Gedanken und beschreibt, dass es eine durchgehende Leistungskultur, aber kaum eine Lernkultur gebe:

„Schulen erwarten bestimmte Fähigkeiten von Kindern, die in die Schule kommen. Und wenn sie die nicht haben, dann haben sie Pech gehabt, ne. Und insofern kann man schon sagen, dass die Schule hier einfach das Lernen verhindert eigentlich.“ (25 DUni)

Aus Sicht der ExpertInnen gibt die Schule hier die zu erfüllenden Kompetenzen vor, an die sich die Lernenden anpassen müssen. Kritisch betrachten sie weiter, dass in Untersuchungen wie der PISA-Studie nur inhaltliche Kompetenzen gemessen werden. Weiter äußern vier ExpertInnen den Wunsch, dass das Schulsystem mehr Anbindung an die Lebenswirklichkeit der Lernenden erhält, damit die Lernenden auch mehr Verantwortung für ihren Lernprozess „sinnhaft“ übernehmen können. Momentan übernehmen die Lernenden kaum Verantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. auch Kapitel III.3). Ein weiterer Wunsch von zwei Befragten greift den Aspekt der Förderung gemeinsamer Werte auf: Schule solle nicht nur den Leistungsgedanken fördern, sondern auch die Übernahme von demokratischen und sozialen Werten innerhalb unserer Gesellschaft (vgl. 24 DUni).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Zwei Befragten zufolge hätten momentan viele Kinder „Angst vor dem Lernen, Angst vor dem Versagen. Und dann kommt das Entscheidende: Angst, überhaupt irgendeine Leistung zu zeigen“ (7 DL). Es ginge in dem deutschen Schulsystem nicht um die Förderung des Selbstwertes, sondern um Konkurrenz und Leistung. Kinder, die im System nicht mitkommen, würden auf die untere Stufe versetzt. Sie trügen auf ihrem weiteren Weg „Misserfolg“ und keine „Lernschätze“:

„Weil der Mensch zählt da eigentlich nicht mehr. Ne, es geht nur noch um Leistung, der ist besser, Konkurrenz und so. Die sprechen zwar alle davon, kein Konkurrenzgedanke, aber im Grunde ist es immer so, unter den Kindern, den Eltern, unter den Schulen und und und. Es ist immer, immer dabei, ne. Naja, es ist ein Fass ohne Boden.“ (7 DL)

Aus Sicht von ExpertIn 7 DL würde es im deutschen Schulsystem auch lediglich darum gehen, wie die einzelne Schule von „außen“ wahrgenommen werde – es gehe nicht um Individuen, sondern um eine „Attitüde.“ (7 DL)

1.2.4.2. In Finnland: Leistung im Vordergrund versus individuelles Wachstum

Aus den Interviewaussagen der finnischen Befragten lässt sich ein anderes Bild von Schulkultur zeichnen: Im Gegensatz zu den deutschen Aussagen wird deutlich, dass sich aus Sicht der Befragten in Finnland das System stärker den Bedürfnissen der Lernenden anpasst und nicht umgekehrt. ExpertIn 11 FSL erläutert in diesem Zusammenhang:

„The old idea was that we have to change children to be good for schools, now we are changing schools to be good for children – it is a very important idea – when we thinking inclusive education systems – it is the main point – change our way to think. So that every child can learn but on his own point of view.“ (11 FSL)

Weiter hebt 11 FSL hervor, wie wichtig die Beziehungsseite für ein „individual growth“ auch im Lernprozess sei:

„I think that we have to take care of that, (...) it is not only hard working (...) that there must be time for – for growing up, for developments, for learning and these together (...). School must be a place, where you can be happy (...) it must be so, that when you meet children they – when they are sad – everyone is very sad, you have to think what is wrong here but when you are going out – watch the children – how do they look like? Are they jumping?“ (11 FSL)

Auch ExpertIn 21 FEx beschreibt, dass das Entscheidende im GU nicht die Methoden an sich seien, sondern das Individuum in den Fokus zu setzen und zu schauen: Was ist für das Kind in dem Moment wichtig? (vgl. 21 FEx). Ferner ist eine fördernde Haltung in den finnischen Aussagen zu erkennen, wie die folgenden Äußerungen zeigen: „we don't leave someone behind“ (24 FL); „Finnish teachers are not going away and say I am in a hurry (...) they listen“ (5 FL). Ein ganzheitliches und dialogisches Förderkonzept wird erläutert, indem in Finnland der Blick auf das individuelle Kind bereits in der Vorschule gerichtet wird: „Preschool (...) gives possibilities for the children to develop on their individual way.“ So hänge es auch vom individuellen Kind ab, „if pre-primary education is in Kindergarten or primary school“ (16 FUni). Auch die Lernumgebung unterstreicht diesen Beziehungsaspekt und die Leitlinie der/des Lernenden als Mittelpunkt des Lerngeschehens: ExpertIn 27 FL erläutert, dass sie die „15 minutes breaks“ nach jeder Schulstunde für das Wohlbefinden der Lernenden wichtig findet: „Kids go out and have fresh air and can play with their friends; and they can be wild if they want“ (27 FL). Kritisch äußert allerdings ExpertIn 13 FL, dass in der gymnasialen Oberstufe doch eher der Leistungsge-

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

danke im Fokus stehe als das individuelle „Wachstum“, wie dies noch an der Gemeinschaftsschule der Fall sei.

In den Interviews äußern sich fünf finnische ExpertInnen (17 FUni, 20 FUni, 21 FEx, 27 FL, 11 FSL) zum Thema des gemeinsamen Austausches. Im Gegensatz zu den deutschen Äußerungen wird hier kein Konkurrenzgedanke thematisiert. Es wird berichtet, dass Elternhaus und Schule eine Einheit bilden (17 FUni) und Eltern mit Lehrenden als Partner in „democratic schooling“ (20 FUni) zusammenarbeiten (vgl. ausführlich in Kapitel III.2). Als Deutsche, die in Finnland lebt, beobachtet Expertin 21 FEx, dass die Finnen aus ihrer Sicht kein Konkurrenzverhalten an den Tag legen. Als deutsche Mutter würde sie ihre Kinder nach Rückgabe einer Klassenarbeit z.B. fragen:

„Ja, was hat denn deine Freundin Maria geschrieben dazu? Meine Tochter sagt dann: ‚Das weiß ich doch gar nicht. Das interessiert mich auch gar nicht.‘ Ich dumme Kuh will das wissen als Mutter. (...) Das heißt, diese Konkurrenz untereinander ist etwas, was die nicht interessiert. Weil es geht nicht um den Lernweg des Nachbarn. Das hab' ich dann sehr schnell begriffen. Es geht nicht um DEN Lernweg der Freundin Maria, Magdalena oder sonst wem, sondern es geht um sie selber. Und das lernen sie, ja. Und das ist etwas, was mir, meiner Ansicht nach, sehr deutlich geworden ist. Das sind (...) ganz wichtige pädagogische Fragestellungen. Diese pädagogische Fragestellung nämlich, dass das Lernen eine Verantwortung ist, die bei MIR ganz persönlich liegt.“ (21 FEx)

Weiterhin betont sie, dass es keineswegs eine „Kuschelpädagogik“ in Finnland gebe, der Leistungsgedanke sei schon präsent, aber die Lernenden würden dabei stetig unterstützt – durch den Lernberater, den „OPPO“ (vgl. 21 FEx). In Finnland sei das Schulsystem durch Wertschätzung und Respekt geprägt und „die Art und Weise, wie man miteinander umgeht, ist einfach lockerer. Sie ist entspannter“ (21 FEx).

1.2.5. Bewertung einzelner Schulformen

Die in diesem Kapitel bisher dargestellten Analyseergebnisse zeigen zusammenfassend, dass die befragten deutschen ExpertInnen ihr Schulsystem tendenziell in seiner Struktur kritisieren. Als Hauptargument werden hier der „selektierende“ Faktor und die mangelhaft ausgeprägte fördernde Komponente gesehen. In Finnland wird hingegen ein solcher Gedanke vonseiten der ExpertInnen für das finnische System anders beschrieben: Die neunjährige Gemeinschaftsschule stellt eine „Schule für alle“ dar, in der von Anfang an in multiprofessionellen Teams der Fördergedanke im Vordergrund steht. Nach Abschaffung der meisten Förderschulen lernen die Kinder integrativ in den ersten grundlegenden Schuljahren. Verantwortungsübernahme und gegenseitiger Respekt prägen den ExpertInnen zufolge eher die Kultur und das Schulleben. Als förderndes Element innerhalb des Systems lässt sich auf Lehrkräfte schließen, die eine fördernde Grundhaltung innehaben und im Sinne der konstruktivistischen Didaktik eine „Ich will fördern“-Einstellung (Reich 2012, 44) vertreten: „I think that Finnish teachers are near their pupils – they are really listen to what is the problem with the pupil“ (5 FL). Auch in Bezug auf die Struktur, in der *special education* „no extra element“, sondern „inside the school system“ verankert sei, findet sich dieser Gedanken wieder. Elemente einer konstruktivistisch geprägten Lernumgebung lassen sich vor allem in Bezug auf den fördernden und wertschätzenden Umgang innerhalb des Systems identifizieren, der sich sowohl innerhalb der Struktur als auch durch die Einstellung der Lehrkräfte vorwiegend erkennen lässt. Im Folgenden werden die Meinun-

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

gen bezüglich der einzelnen Schulformen für die deutschen und die finnischen ExpertInnen ausgeführt.

1.2.5.1. In Deutschland

Förderschulen: „Schonraum“ versus „Skandal“

Zum Förderschulwesen zeigt sich bei den deutschen ExpertInnen ein heterogenes Meinungsbild. Auch wenn Kinder separiert würden, stelle die Förderschule doch einen „Schonraum“ (vgl. 1 DL) dar. Expertin 2 DL beispielweise erläutert, dass aus ihrer Sicht die Förderschule immer ihre Präferenz für manche SchülerInnen sei, da diese sonst „*totalunglücklich*“ würden (2 DL):

„Auch nicht jedes Kind möchte ich in die Integrative Lerngruppe schicken. Ja, es hört sich jetzt so böse an, ne, aber mit dem Klientel. Die sind einfach, einfach in einem sehr behüteten Raum aufgewachsen jetzt in der Grundschule. Hatten viel Hilfe durch uns und konnten sich gut entfalten. (...) Aber der Wind weht halt einfach ein bisschen anders. Der Wind weht auch anders in, auf einer Förderschule Lernen. Aber auch da ist immer noch so ein bisschen 'was Behütendes, ein bisschen kleinere Lerngruppen. (...) Und nicht so ein riesen System (...) von Schule auch einfach.“ (2 DL)

Drei weitere Lehrpersonen beurteilen den GU als schwierig, da sich die Regelschulen ihrer Meinung nach nicht genug an die Bedingungen aller Kinder anpassten. Sie sehen bisher zu wenig zur Verfügung gestellte Ressourcen für eine gelingende individuelle Förderung an den GU-Schulen. Diese Äußerungen lassen sich auf die Ausführungen Schumanns (2007) beziehen, die die Förderschulen als „Schonraumfalle“ betitelt.

Anders ist die Meinung eines GU-Lehrers (3 DL) an einer Gesamtschule, der die Förderschule „Lernen“ als einen „Skandal“ ansieht. Diese Schulform sollte man aus seiner Sicht „komplett abschaffen. Das ist einfach komplett idiotisch“, da es aus seiner „Berufserfahrung heraus“ nur einen geringen „Lernzuwachs“ für die SchülerInnen gebe (3 DL):⁸⁴

„Weil die kommen dahin, normal, die kommen nach dem vierten Schuljahr, können das Einmaleins. Und dann kann es passieren – egal, wie man es dreht und wendet –, dass sie auch zwei Jahre lang, dass sie zwei Jahre später nicht viel mehr können. Das liegt einfach an der Zusammensetzung der Gruppen. Diese, diese Scheinhomogenität bewirkt ja stattdessen eine sehr hohe Dichte und auch eine sehr hohe Heterogenität von Problemlagen der einzelnen Kinder (...). Dazu kommt natürlich auch fehlende, fehlende positive Rollenmodelle für die Kinder. Das ist irgendwie, ja, nicht besonders sinnvoll!“

Zudem ergänzt er, dass es aus seiner Sicht durch das Förderschulsystem zu keiner sozialen Integration der SchülerInnen, sondern eher zu einer Marginalisierung komme:

„Aber es ist dann so eine Orientierung an so einer ganz kleinen defizitären Welt mit der Möglichkeit, wenig anderes kennenzulernen – das finde ich schon sehr bedauerlich (...). Es ist einfach ein gesellschaftlicher Ausschluss.“ (3 DL)

Gemeinsamer Unterricht (GU)

Zum GU äußern sich zudem noch sieben weitere ExpertInnen: Drei ExpertInnen beurteilen den gemeinsamen Unterricht positiv – zwei, weil sie die Heterogenität in Klassen be-

⁸⁴ Zu diesem Aspekt können auch aktuelle Studien hinreichende Belege liefern, wie beispielsweise Kocaj et al. (2014), die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs herausfanden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und Mathematik zeigen als vergleichbare Lernende an Förderschulen. Dieser Befund ist besonders bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erkennbar (vgl. ebd. 165).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

fürworten, eine Lehrperson jedoch nur unter der Voraussetzung, dass die Bedingungen vor Ort auch dementsprechend angepasst werden. Ein Experte erläutert, dass aus seiner Sicht die Förderschulen den GU als „Bedrohung ihrer Existenz“ ansähen und somit alles daran setzen würden, das System des GU zu verhindern (4 DL):

„In Deutschland, ähhh, die Förderschulen betrachten gemeinsamen Unterricht letztlich auch, ähhh, als Bedrohung (...) ihrer Existenz. Es gibt auf alle Fälle auch das Problem, äh, dass die Zahlen der eingeleiteten sonderpädagogischen Gutachten mit deutlich regionalen Unterschieden, aber doch sehr steigen.“

Aus ihrer Erfahrung sei der GU gut an Grundschulen umgesetzt, aber im Sekundarstufen-I- und -II-Bereich sei er völlig unterrepräsentiert bzw. hauptsächlich an Hauptschulen zu finden, was eine „völlige Idiotie“ darstelle (3 DL):

„Weil das, was real jetzt hier in Nordrhein-Westfalen passiert, dass gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I stark an Hauptschulen eingeführt wird, das ist ja wohl komplett das Falsche. Das ist völlige Idiotie. (...) Also, irgendwie eine absterbende Schulform damit zu schminken, dass man ein bisschen gemeinsamen Unterricht macht – das ist nicht sinnvoll.“

Eine Förderschullehrerin (2 DL) im GU der Primarstufe beschreibt das Dilemma wie folgt:

„Wir wissen nicht mehr, wie wir unsere Kinder unterbringen sollen. Also dieses tolle Konzept der Integration ist eigentlich nach der vierten Klasse zu Ende. Das ist echt schrecklich. Also so wie gesagt, also ich bin überhaupt nicht gegen Förderschulen und ich geb' jetzt auch 'n paar Schüler in die Förderschule, aber eigentlich wär es schön, schön, sie weiterhin zu integrieren und zwar nicht nur auf Hauptschulen, sondern meinetwegen auf einer Gesamtschule.“

Eine weitere Lehrperson (4 DL) meint in diesem Zusammenhang, dass gerade das Festhalten am Fächerkanon an den Sekundarstufen-II-Strukturen hinderlich für die GU-Einführung sei.⁸⁵ Expertin 1 DL fasst diese Entwicklungen wie folgt zusammen:

„(...) Auch in der Dritten kommen einige dazu und dann nochmal ganz viele nach der Vier, wenn die dann ihre GU-Zeiten in der Grundschule haben, dass dann in der Sek I nichts mehr kommt – weil die halt, ja ganz viele Schulen im Sek-I-Bereich nicht mal an den GU denken überhaupt.“ (1 DL)

Die hier zusammengefassten Ergebnisse spiegeln auch die aktuelle bildungspolitische Debatte um die Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem wider (vgl. hierzu Kapitel III.5).

Grundschule: Jahrgangsübergreifende Chancen vs. Risiken

Die Grundschule wird von den befragten ExpertInnen vorwiegend positiv bewertet (vgl. auch die IGLU-Studien: Bos et al. 2005, 2007), die in Deutschland dieser Schulform überwiegend ein positives Zeugnis ausstellen). Diese Schulen „funktionieren immer noch sehr gut“ (24 DUni). Anzumerken sei an dieser Stelle, dass an zwei Schulen der Befragten das jahrgangsübergreifende Konzept umgesetzt ist. Die geförderte Heterogenität bewerten die hier Befragten unterschiedlich. Einerseits wird sie positiv bewertet, da das Konzept den Fokus auf die individuelle Förderung lenke:

⁸⁵ Hierzu passt ein Zitat von Prof. Dr. Matti Meri zum finnischen Schulsystem: „Wir unterrichten Menschen, nicht Fächer“: Prof. M. Meri (2009: im Rahmen eines icbf-Vortrages in Münster am 12.09.2009). Online unter: http://www.icbfkongress.de/2009/index.php?view=details&id=392%3Afive minds&option=com_eventlist&Itemid=76&lang=de (25.08.2014).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

„Ja also, wir arbeiten ja jahrgangsübergreifend in eins, zwei und drei, vier (...) und durch diese jahrgangsübergreifende Arbeit ist es notwendig, dass wir jeden Einzelnen genau im Blick haben, anders geht das gar nicht (...). Das heißt, es gibt im Unterricht Arbeitsphasen, in denen die Kinder eigenständig arbeiten müssen, wo die Lehrerin aber wiederum frei ist, um einzelne Schüler zu fördern“ (20 DSL).

Andererseits wird die Heterogenität eher kritisch gesehen, da der Blick vom individuellen Kind gelenkt und nach einem LehrerInnenwechsel die Beziehungsebene leiden würde (8 DL):

„Und ich empfinde es so, dass ich innerhalb dieser Jahrgangsmischung dann noch weniger auf das einzelne Kind eingehen kann. Weil ich sowieso täglich diese zwei Gruppen habe, die ich versorgen muss und die ich in ihrem Lernen weiterbringen muss. (...) Ich empfinde auch als Nachteil, dass da dieser Wechsel ist nach der 1/2. Ich habe festgestellt, dass es vielen Kindern nicht gefällt, dass es auch den Eltern nicht gefällt. Mir gefällt's als Lehrerin auch nicht, weil ich denke, man braucht erst mal Zeit, um sich kennen zu lernen, Vertrauen zu fassen.“

Hauptschule: Perspektivlosigkeit versus Perspektive auf Arbeit

Die Hauptschulen werden von den sieben ExpertInnen, die sich zu dieser Schulform äußern, fast durchweg negativ bewertet. Folgende Beispiele verdeutlichen die Einschätzungen der Befragten: Die Hauptschule wird als „Auslaufmodell“ gesehen, die „völlig an Stellenwert verloren“ (17 DL) habe, sie sei auf dem „absterbenden Ast“ (13 DL); dort würde nur der „dreimal gesiebte Rest“ von SchülerInnen ankommen, es gebe keine richtige Förderung, weil es „zu große Klassen“ gebe, keine Wertschätzung für die Lehrpersonen („schlimme Arbeitsbedingungen“, geringe Besoldung, vgl. 17 DL) und es sei eher ein „Zoo“ (6 DL) mit „schlechtem Image“ (17 DL) als eine Schule:

„Das große Problem ist ja – und das muss sich auch die Politik ankreiden, nicht die Lehrer –, ist, dass sie die Hauptschule haben fallen lassen. Die haben sie plattgemacht, die haben sie wirklich runter gewirtschaftet.“ (17 DL)

Auch erläutern die ExpertInnen eine am Selbstwert zehrende Perspektivlosigkeit bei einem Großteil ihrer Lernenden (vgl. Kapitel III.3). Nur in einem Interview werden Hauptschulen im ländlichen Raum, als effektiv beschrieben, da sie eng mit ortsansässigen Betrieben vernetzt seien (vgl. 6 DL). Dass sich die Lernenden vor allem an Hauptschulen nicht wohlfühlten und oftmals keine „Perspektive“ hätten, ist eine der häufigsten genannten Kritiken (vgl. 11 DL).

Realschulen: Kooperationspartner der Hauptschulen oder kleine Gymnasien?

Die Äußerungen zu dieser Schulform konzentrieren sich auf zwei Bereiche: die Diskussion um eine Zusammenlegung von Realschulen und Hauptschulen zu einer Gemeinschaftsschule sowie ein empfundener Leistungsdruck an dieser Schulform. Letzteren verdeutlicht ExpertIn 21 DSe: Aus ihrer Sicht würden die Kinder an Realschulen „gegängelt“, da der Druck so hoch sei, „doch noch aufs Gymnasium zu kommen“ (21 DSe).

Gymnasien: „G8 als Feind“ versus „G8 als Fortschritt“

Bezüglich der Schulform Gymnasium gibt es zwei zentrale Themenbereiche, die in den Interviews feststellbar sind: Zwei ExpertInnen aus dem Sekundarstufen-II-Bereich beschreiben, dass aus ihrer Sicht das Gymnasium lange Zeit von einer „Outsourcing“-Kultur geprägt gewesen sei: Passten die SchülerInnen nicht in das System, wurden sie „outsourct“ (22 DSe). Seit PISA und einem vermehrten Fokus auf eine individuelle Förderung

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

würde aber langsam ein Bewusstsein für diese Themenbereiche geschaffen. Die schulische Inklusion sei aus Sicht der ExpertIn an Gymnasien „überhaupt gar kein Thema“ (22 DSe). Thematisiert wird jedoch weiter das in Nordrhein-Westfalen umgesetzte G8-System.⁸⁶ Drei ExpertInnen sehen es als „Feind“ an und betonen, dass es ihrer Erfahrung nach auch von einem Großteil der ihnen bekannten Eltern, SchülerInnen und KollegInnen stark kritisiert werde. So gebe es mit der zeitlichen Verkürzung der Oberstufe insbesondere keine Reduktion der Stofflastigkeit. Es stehen klar ein Leistungsgedanke und eine „Inhaltsseite“ im Vordergrund. Raum und Zeit für „demokratisches Lernen“ gebe es nicht (11 DL). Ein Gymnasiallehrer (10 DL) befürwortet hingegen G8, da aus seiner Sicht die SchülerInnen so die Möglichkeit bekämen, „schneller“ mit der Schule fertig zu sein.

Gesamtschulen: „Rettungsanker“ versus „Mogelpackung“

Insgesamt betrachten sieben der befragten ExpertInnen Gesamtschulen als „Rettungsanker“ (besonders im Kontrast zu den perspektivlosen Hauptschulen). Kritisiert wird jedoch, dass „zu wenig Plätze“ an Gesamtschulen zur Verfügung stünden, zudem wird der Wunsch nach einem höheren GU-Anteil geäußert. Kritisiert wird von sechs der befragten ExpertInnen, dass in Deutschland neben den Gesamtschulen noch die Gymnasien existieren, da es so zu keiner gleichmäßigen Leistungsverteilung der SchülerInnen käme. Aus Sicht von ExpertIn 18 DL stellt die Gesamtschule eine „Mogelpackung“ dar, da aus seiner Erfahrung heraus RealschulabsolventInnen hier eine höhere Chance auf das Abitur hätten als an Gymnasien.

Gemeinschaftsschulen: „Eine Schule für alle“ in einer Parallelstruktur

Zum NRW-Projekt der Gemeinschaftsschulen äußern sich insgesamt fünf ExpertInnen. Sie alle würdigen das Konzept einer „Schule für alle“ und sehen es als einen „guten Weg“ an. Kritisch sehen sie, dass die Gemeinschaftsschulen (wie die Gesamtschulen) parallel zu Gymnasien existieren. Dadurch würde an den Gemeinschaftsschulen wieder ein „Creaming“ (22 DSe) herausfallen, und dies widerspreche dem Gedanken einer „Schule für alle“. Zudem wünschen sich zwei der befragten Personen, dass die Regelschullehrkräfte insbesondere an den „Schulen für alle“ „mehr Wissen über Diagnostik und Förderung“ (22 DSe) erhielten.

1.2.5.2. In Finnland

Pre-primary education: „effective“!

Die finnischen Befragten gehen, anders als ihre deutschen KollegInnen, auch auf die vorschulische Erziehung ein. Dies kann dadurch begründet werden, dass die Vorschulklasse bereits als Teil der schulischen Bildung angesehen wird. Zudem sind ein Teil der Vorschulklassen an die Grundschulen angegliedert. Zur frühkindlichen Erziehung bzw. der *pre-primary education* äußern sich drei befragte Personen: Sie betonen, dass sie eine „effective“ und „good pre-primary education“ im finnischen System hätten, die in der Gesellschaft sehr akzeptiert werde. Denn die freiwillige Vorschulklasse werde von einem Großteil der Gesellschaft angenommen.

⁸⁶ G 8 bedeutet, dass die SchülerInnen nach acht Jahren am Gymnasium nach Klasse 12 ihr Abitur erreichen können (vgl. Kapitel II.2).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Perusopetus (neunjährige Gemeinschaftsschule): „very effective!“; „good basic element for our other schooling“

Insgesamt bewerten die befragten ExpertInnen die eingliedrige Struktur bis einschließlich Klasse 9 als positiv. Aus ihrer Sicht stelle die finnische Gemeinschaftsschule ein „good basic element for our other schooling“ dar. Die eingliedrige Struktur habe aus Sicht eines Experten (1 FL) zwar eher Vorteile, aber auch einige Nachteile. Ihm zufolge wären für manche Lernende praktischere Fächer und kein einheitlicher Lehrplan angebracht. Zudem wünsche er sich eine „Mischung“ aus dem finnischen Unterstützungssystem an Schulen und analog zur deutschen Gesamtschule eine Schule „mit unterschiedlichen Richtungen unter einem Dach“. Vier der befragten ExpertInnen sehen im finnischen System „eine Schule für alle“ (21 FEx), „in der jedes Kind anders lernt“ und dennoch würden in Finnland die „gleichen Ausgangsbedingungen geschaffen“. Vier weitere ExpertInnen bewerten die Gemeinschaftsschule als „good basic education“, da das „mother tongue teaching (...) very effective“ sei, und „content knowledge (...) quite high“ (20 FUni). Zudem begrüßen die ExpertInnen, dass die Gemeinschaftsschule erst ab dem siebten Lebensjahr beginnt (20 FUni). Kritisch wird von den ExpertInnen gesehen, dass es nach der Unterstufe (Klasse 1-6) einen Bruch gebe – vom KlassenlehrerInnensystem zum FachlehrerInnensystem.

Gemeinsamer Unterricht in einer „Schule für alle“: inclusion versus integration

Das Konzept der finnischen Gemeinschaftsschule wird im internationalen Kontext hoch gelobt und als ein förderndes System verstanden. Vor dem Hintergrund einer Beziehungsdidaktik ist die Meinung der befragten ExpertInnen zum Thema des Gemeinsamen Unterrichts, besonders interessant (vgl. ausführlich in Kapitel III.6). Drei ExpertInnen verstehen das finnische System als „inclusive“. Der gemeinsame Unterricht sei fest verankert „inside the school system“ und zwar „flächendeckend“ in der Gemeinschaftsschule, aber auch in der gymnasialen Oberstufe und an den berufsbildenden Schulen („13 % Sonderpädagogen an den Schulen im Durchschnitt“, 21 FEx). Es sind aber auch kritische Stimmen zu hören, die das finnische System als „a kind of integration, no inclusion“ (18 FUni) verstehen. Auch hier lässt sich der Bezug zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion herstellen, da Finnland einerseits als Land gilt mit einem inklusiven Schulsystem, andererseits als „black sheep“ (Saloviita 2009) in der Debatte um ein inklusives Schulsystem bezeichnet wird (vgl. ausführlich Kapitel III.5).⁸⁷

Dass alle SchülerInnen an einer Schule lernen, wird von insgesamt vier ExpertInnen kritisch gesehen: „It means everybody comes here (...) it is challenging for us“. „(B)ut now what they are doing, they are trying to bring these students who have special need all in the same class. I don't think it is going work“ (3 FL). Zwei weitere ExpertInnen meinen, es sei jetzt „Mode, dass die, die eigentlich zu den Sonderklassen gehören, kommen auch in die normalen Klassen (...). Es heißt inklusiv“ und sei eher „schwierig“ (22 FL).

Zudem würde das System das Augenmerk eher auf diejenigen SchülerInnen richten, die einer Förderung bedürften, als auf die talentierten SchülerInnen: „Comprehensive school concentrates much more on the supportive needs of keeping everybody in school“ (26 FL).

Neben diesen kritischen Stimmen äußern sich zwei andere ExpertInnen in Bezug auf das integrierte *special education system* sehr positiv: „We are very proud of special education“

⁸⁷ Saloviita, T. (2009): Inclusive Education in Finland: A thwarted development. Erschienen in: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 01/2009. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-saloviita-finland.html> (25.02.2015).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

(20 FUni). Das sonderpädagogische System sei aus Sicht einer Expertin ein „multi track system“, denn es gebe „immer weniger Sonderschulen“, „aber dennoch Sonderbeschulung integrativ“, die in Form von Kleingruppenförderung im System verankert sei (21 FEx).

Lukio (gymnasiale Oberstufe): Individuelle Interessenschwerpunkte durch Kooperationen
Die Möglichkeit, die gymnasiale Oberstufe (*lukio*) mit Kursen an der *vocational school* und andersherum zu verknüpfen, beurteilt eine Expertin als besonders positiv. So könnten ganz flexibel individuelle Bedürfnisse und Interessen abgedeckt werden. Auch der Aufbau der *lukio* wird als individuell fördernd bewertet, da so ein individuelles Tempo der Lernenden berücksichtigt würde und auch berufsbegleitend das Abitur nachgeholt werden könne (vgl. 8 FL).

1.2.6. Schulen im Vergleich

Strukturelles Ungleichgewicht in Deutschland versus „same quality between schools“ in Finnland

Zu einem ausgewogenen Bildungsangebot zählt auch ein flächendeckendes qualitatives Schulangebot (vgl. OECD 2013b). Bei der Analyse der deutschen Interviews wird deutlich, dass aus Sicht einiger Befragten (N = 5) eine hohe Ungleichheit zwischen einzelnen Schulen erkennbar sei. Als Faktoren werden hier der Standort und die Schulform genannt. So würde aus Sicht zweier ExpertInnen an einem gut situierten Standort mit einer starken Lobby mehr Geld zur Verfügung stehen als an einem sogenannten „Brennpunkt“. Der Wunsch wird geäußert, dass an „Brennpunktschulen“ mehr Gelder für individuelle Förderung zur Verfügung stehen als an „gut situierten Schulen“. Als Beispiel nennt ein Grundschullehrer an einem „Brennpunkt“ die übliche „Verteilung“ der SchülerInnen an seiner Schule nach der vierten Klasse: „Im Schnitt bekommen über die Hälfte der Kinder eine Hauptschulempfehlung, der Rest eine Realschulempfehlung (...) und ganz wenige eine Gymnasialempfehlung“ (vgl. 6 DL). Auch die Qualität zwischen Gymnasien und Gesamtschulen sei aus Sicht einer Expertin (30 DSe) nicht vergleichbar.

Während die deutschen ExpertInnen somit tendenziell eine Ungleichheit zwischen den Schulformen und Standorten beschreiben, stellen die finnischen ExpertInnen in den Interviews ein anderes Bild dar. Den Fakt, dass es kaum Privatschulen in Finnland gibt, bewerten fünf ExpertInnen positiv. Als zusätzliches Qualitätsmerkmal benennen weitere sieben ExpertInnen eine „equality between the classes“ (29 FUni), die sie durch verschiedene Merkmale charakterisieren: „We have same education everywhere (...). It doesn't matter where you live in Finland“ (vgl. 14 FL); es existieren „common standards: and for EVERY children – wherever they are living, in North Lapland or in city of Helsinki – they everyone has the same possibility for education!“ (16 FUni), „good education is given everywhere“ (17 FUni), „equal school system (...) homogeneous school.“ (20 FUni).

Wie verankert dieser Wert auch innerhalb der Gesellschaft ist, zeigt folgende Aussage: „Parents and children can trust that the kids are getting the best possible education.“ (16 FUni). Diese Einschätzung findet sich auch bei Kyrö (2011, 14).

Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen ist eine ExpertIn (9 FL) unzufrieden mit der Gestaltung schulspezifischer Lehrpläne, die eine Art „Wildwuchs“ förderten und sich bei einem Schulwechsel bemerkbar machten (9 FL). Sie beschreibt weiter, dass es dann spezielle Förderangebote in Form von „extra teaching“ für SchulwechslerInnen gebe.

1.2.7. Finanzen, Ressourcen und Ausstattung

Auf die Frage, was die Lehrkräfte in ihrem System ändern oder sich wünschen würden, betonen sowohl die finnischen als auch die deutschen ExpertInnen den Ressourcenaspekt. Die Ergebnisse zu dieser Kategorie aus beiden Ländern werden im Folgenden präsentiert.

1.2.7.1. In Deutschland

In Bezug auf die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen bemängeln die deutschen ExpertInnen eine deutliche Unterfinanzierung. Neben einer positiven Antwort in Bezug auf den Förderzuschuss für Ganztagschulen klagt ein Großteil der Befragten über eine unzureichende Ressourcenlage. Über ein Drittel der Befragten (13 Personen) monieren zu geringe Ressourcen im Schulalltag, um dem Anspruch der individuellen Förderung gerecht zu werden. Als Gründe nennen sie zu große Klassen (N=3), veraltete Schulbücher und zu wenig Fördermaterialien. Als weitere kritische Rahmenbedingung wird genannt, dass den Lernenden kein kostenfreies Mittagessen zur Verfügung gestellt werde (N=2), und sich mache SchülerInnen aufgrunddessen vor Hunger nicht konzentrieren könnten und somit keine gleichen Lernvoraussetzungen geschaffen seien. Als einen gravierenden „Fehler im System“ bezeichnen drei ExpertInnen die ungerechte Ausstattung sowie z. B. die fehlende Subventionierung von Hauptschulen. Auch die zuvor genannten fehlenden Ressourcen für individuelle Förderung beziehen sich größtenteils auf die sogenannten Brennpunktschulen und GU-Klassen. Dass es auch im Bildungssektor vor allem um finanzielle Aspekte gehe, betont u. a. eine Lehrkraft (17 DL): Er erachtet die Implementierung einer Einheitsschule als unumgänglich, kritisiert jedoch, dass es aus seiner Wahrnehmung bildungspolitisch nicht um das Wohl der Kinder gehe, sondern nur um eine Sparmaßnahme.

Die flächendeckende Einführung des Gemeinsamen Unterrichts sei aus Sicht eines befragten GU-Lehrers nur eine Kostenfrage. Insgesamt sei das deutsche System ineffektiv, beklagt ein Grundschullehrer (vgl. 6 DL). Er ist der Meinung, dass ein System, das Milliarden Euro für private Nachhilfeinstitute zahle, einfach nicht effektiv sein könne.

1.2.7.2. In Finnland

Ein großer Unterschied bezüglich der zur Verfügung stehenden Ressourcen lässt sich in den Aussagen der finnischen ExpertInnen erkennen. Auch wenn es kritische Stimmen in Bezug auf die Klassengröße und die zur Verfügung stehenden SonderpädagogInnen gibt, so ist der Tenor über das Bildungssystem besonders bezüglich der Ressourcen (Materialien, Schulmahlzeit, Doppelbesetzung, *assistant teachers* etc.) und der Qualität des öffentlichen Schulsystems positiv:

Fünf Lehrkräfte betonen, dass sie sich kleinere Klassen wünschen, weil „too many children in one classroom“ (17 FUni) seien. „25 should be the highest amount“. Andere Lehrpersonen meinen, dass die Klassen noch kleiner sein sollten, denn „smaller groups are better for individual touch with the child“ (17 FUni). Zusätzlich wird herausgestellt, dass dieser Wunsch zwar von sehr vielen Lehrkräften geäußert würde, aber nicht an allen Schulen große Klassen anzufinden seien (vgl. dazu Kyrö 2011, 9). Eine Lehrperson kritisiert die insgesamt geringen Ressourcen in den Gemeinden: „municipalities are in trouble with money“ (29 FUni). Drei Befragte bemängeln, dass aus ihrer Sicht für den GU zu wenig

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

SonderpädagogInnen zur Verfügung stünden: „We don't have enough teachers for special education“ (3 FL). Es seien „too many kids in one class and with different backgrounds“ (17 FUni). Einer Lehrperson zufolge sei die Förderung in „special classes“ effektiver, denn hier hätte man mit maximal 10 SchülerInnen „small groups in special education“ (29 FUni). Zudem würde sich das finnische Schulsystem dadurch auszeichnen, dass genügend Ressourcen für individuelle Förderung in den Schulalltag fließen würden. So betonen fünf ExpertInnen, dass aus ihrer Sicht gute Rahmenbedingungen an finnischen Schulen vorhanden seien. Hier nennen sie „free school system“ ohne „fees“ (17 FUni), „free lunches, school books (...), school busses, health care at school“ (20 FUni) mit „good teaching materials“ (17 FUni) und „good school books“ (27 FL). Eine Expertin (21 FEx) ergänzt, dass auch „wunderbare Lernmaterialien“ zur Verfügung gestellt würden, wie „Stifte, Hefte, Radiergummi, Lineal“.

ExpertIn 8 FL erläutert, dass durch die Kooperationen zwischen *vocational schools* und den gymnasialen Oberstufen Kooperationen zustande kämen, mittels derer die SchülerInnen nach individuellen Bedürfnissen eigene Fortbildungen wahrnehmen könnten. Auch die Ressourcen würden gerecht verteilt: Während „city schools more money“ zur Verfügung stünde, hätten „rural schools“ „little groups“ (17 FUni). Im Gegensatz zu den Stimmen der deutschen ExpertInnen behaupten finnische ExpertInnen (sieben ExpertInnen), dass aus ihrer Sicht „children are getting the best possible education in Finland“ (14 FL) – und zwar gleich in welcher Region, da „we have schools everywhere (...), good education is given everywhere“ (16 FUni). So würde es auch in abgelegenen „rural areas“ „many many small schools“ (7 FL) geben, in denen teilweise nur 10-15 Kinder in den Klassen seien. Aber durch „common standards“ (16 FUni) sei ein „equal system“ garantiert. Dass sich das finnische System durch eine hohe Qualität auszeichne, zeige sich auch deutlich an der geringen Anzahl der Privatschulen: „There aren't many private schools (...) we have good quality“ (14 FL). Hier wird noch einmal der Unterschied zu den Darstellungen des deutschen Systems offensichtlich, in dem ein hoher Bedarf privater Nachhilfeinstitute kritisiert wurde. Wie in dem finnischen Schulsystem besonders durch die Bereitstellung von Ressourcen eine gelingende individuelle Förderung realisiert werden kann, darauf gehen drei ExpertInnen ganz spezifisch ein. ExpertIn 19 FSL beschreibt, dass in finnischen Schulen „welfare teams“ in Form von „school assistants, school psychologists, special education teachers, clinical teachers, substitute teachers“ vertreten seien. ExpertIn 24 FL konkretisiert diesen Gedanken um „special education teachers in every class, in every school“. Als Makel wird jedoch aufgeführt, dass es zwar „special education teachers for weak learners“ (24 FL) gebe, aber „no support for talented ones“ (24 FL).

1.2.8. Systembewertungen „von außen“

Wie das System Schule von „außen“ in der Gesellschaft und Politik und aus Sicht der Beteiligten (Eltern, SchülerInnen, Lehrenden) wahrgenommen wird, dies erläutern die befragten ExpertInnen aus der Fremdbeobachterperspektive in den Interviews. Ihre Einschätzungen werden im Folgenden diesbezüglich präsentiert.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

1.2.8.1. In Deutschland

Die befragten ExpertInnen skizzierten in den Interviews ihre Wahrnehmungen über das deutsche Schulsystem aus Sicht verschiedener Beteiligter: Die Gesellschaft, Politiker, Eltern und sie als Lehrkräfte.

Gesellschaft

Sieben der 30 Befragten äußern sich in Bezug auf den Stellenwert von Bildung und Schule innerhalb der Gesellschaft. Hier nehmen sie wahr, dass Schule keinen hohen Stellenwert einnimmt (N=3) und der „Lehrerberuf (...) ja so in die Kritik geraten“ sei (17 DL). Auch beschreiben drei ExpertInnen, dass ein elitäres Denken innerhalb der Gesellschaft festzustellen sei, welches die Beibehaltung des mehrgliedrigen Systems begünstige (N=3). Insgesamt moniert ein Teil der ExpertInnen, dass sie innerhalb der deutschen Gesellschaft eine fehlende Wertschätzung Kindern gegenüber wahrnehmen.

Politik

Fünf der befragten ExpertInnen beziehen sich auf die Wahrnehmung der PolitikerInnen. Demnach sei die Schulpolitik sehr „von der Ideologie bestimmt“, deren Anliegen sie nicht in der Abschaffung der Mehrgliedrigkeit sehen. Als Argument gegen eine Schule für alle führten die Politiker das Argument einer „Einheitsschule“ (24 DUni) an. Auch wird der Wunsch geäußert, „(...) dass sich die Politik etwas mehr aus Schule heraushält. Und dass die Schule nicht der Spielball der Politik ist“ (17 DL). Die starken Berufsverbände und die Gymnasiallobby zählen zwei Befragte als Grund auf, warum es in Deutschland schwer sei, eine Gemeinschaftsschule zu implementieren. An dieser Stelle sei anzumerken, dass die gleichen Diskussionen in Finnland vor dreißig Jahren geführt wurden, als es um die Umstellung hin zu einer Gemeinschaftsschule ging (vgl. Kapitel II.1.2).

Zwei weitere ExpertInnen glauben zudem, dass die Institution Hauptschule von den PolitikerInnen aufgegeben worden sei.

Elternperspektive

Auch in der Einschätzung der Eltern lassen sich das „Bürgertum bewahrende“ Tendenzen erkennen, wie zwei Befragte erläutern. Beim Thema GU ist aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein geteiltes Bild erkennbar: Einige Eltern würden den GU befürworten, um einer Stigmatisierung der Kinder entgegenzuwirken, andere würden die Förderschule vorziehen, um dem herrschenden Leistungsdruck zu entfliehen und eine bessere Förderung für ihre Kinder zu erhalten. Zudem erläutert eine Lehrperson, dass G8 von vielen Eltern als „Feind“ wahrgenommen werde.

SchülerInnenperspektive

Zudem beschreiben die Lehrpersonen und -ausbilderInnen, wie aus ihrer Sicht die Lernenden ihr Schulsystem wahrnehmen würden. Folgende beispielhafte Aussagen sollen die in der Analyse festgestellte Tendenz aufzeigen:

- G8 würde auch von Seite der Lernenden als „Feind“ wahrgenommen,
- Besonders die HauptschülerInnen wurden von drei Hauptschullehrkräften mit „Perspektivlosigkeit“ und einem stigmatisierendem „Hauptschul-Stempel“ beschrieben,

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

- Eine Förderschullehrkraft (1 DL) berichtet von einem aus ihrer Sicht intelligenten Schüler, der aus den Versagenserfahrungen an zwei Regelschulen mittlerweile „Schulangst“ entwickelt habe.

LehrerInnen

Das Meinungsbild in Bezug auf das Schulsystem allgemein verdeutlicht, dass ein Großteil der deutschen Lehrkräfte eher ein leistungsorientiertes System in Deutschland implementiert sehen als ein wertschätzendes, in dem die individuellen Lernenden gefördert werden (vgl. z. B. ExpertIn 7 DL: „Der Mensch zählt dort nicht“). Die Lehrpersonen sollten aus Sicht von ExpertIn 7 DL offener für Selbstreflexion, Supervision und *Teamwork* sein. Sie sehe viele Lehrkräfte als „Machtmenschen“. Dieser Ansicht folgt auch ExpertIn 25 DUni: „Als Lehrperson hat man Macht. Einige Lehrpersonen möchten diese Machtposition nicht abgeben“ (25 DUni). In Bezug auf die Dreigliedrigkeit äußern sich zwei Lehrkräfte, dass dieses „verkrustete System“ das einzige sei, was sie kennen würden. Es lasse sich aus ihrer Sicht auch nur schwer ändern (2 DL). Zwei GrundschulpädagogInnen äußern sich zu der Selektion nach der vierten Klasse: „Dies sei durchweg schrecklich, die Kinder dann in Kategorien einzuteilen“ (21 DSe). Ein Großteil der befragten Lehrkräfte betont, dass sie sich als EinzelkämpferInnen sehen (vgl. ausführlich in Kapitel III.2).

1.2.8.2. In Finnland

„Our legislation is beautiful“ (29 FUni)

Die finnischen ExpertInnen zeichnen in den Interviews folgende Meinungsbilder der genannten Personengruppen:

Gesellschaft

Aus den finnischen Interviews lässt sich bilanzieren: „Finnish attitude for schooling is positive“ (17 FUni). Die Befragten beschreiben ein „Nordic welfare model“, das von der Gesellschaft respektiert und dem Vertrauen geschenkt würde: „trusting school system here in Finland“ (11 FSL). Die ExpertIn 21 FEx beschreibt, dass eine „Vertrauenskultur in der finnischen Gesellschaft gegenüber Bildung“ bestehe. Es gebe zudem eine Lern-, aber keine Schulpflicht (vgl. 21 FEx). Kritisch sieht ExpertIn 16 FUni, dass der LehrerInnenberuf in Finnland an Bedeutung und Wertschätzung verliere („not very respected“), obwohl es in der Lehramtsausbildung viele „applicants“ gebe. Als Grund gibt sie an: „Teachers are low paid“ (16 FUni).

Politik

Die ExpertIn 21 FEx stellt positiv heraus, dass „Gleichwertigkeit“ aus ihrer Sicht sowohl in „Bildungspolitik“ als auch in „Bildungskultur an oberster Stelle“ stehe. Eine ExpertIn (27 FL) betont: „Our legislation is beautiful, I think“ (29 FUni). Kritisch sehen zwei weitere ExpertInnen, dass aus ihrer Sicht „Politicians don’t do anything against huge amount of kids in one classroom.“ Zudem empfinden sie es als wenig wertschätzend, dass es keine Bezahlung für Vertretungslehrkräfte über die Sommerferien gebe (vgl. 28 FL).

Elternperspektive

Auf die Sicht der Eltern und deren Meinung zu Schule und Bildungssystem gehen zwei der befragten ExpertInnen ein: ExpertIn 14 FL beschreibt, dass „parents can trust, that the

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

kids are getting the best possible education“. ExpertIn 17 FUni beschreibt, dass die Lehrkräfte eng mit den Eltern zusammenarbeiteten. Dies mache den „success for good system“ aus. Bilanzierend schließt 17 FUni: „Parents are like partners“.

SchülerInnen

Wie SchülerInnen das System Schule empfinden, beschreiben zwei der befragten ExpertInnen sehr deutlich: „Children love their teachers“. In Finnland gebe es „small warm schools“ (7 FL). Eine vorherrschende Transparenz beschreibt ein Experte: „Children know, that they have to go to school, they have to learn, because it is important to get some profession“ (11 FSL).

LehrerInnen

Dieses Bild stimmt auch überein mit den Stimmen der ExpertInnen in Bezug auf die Haltungen der Lehrkräfte: Elf der befragten ExpertInnen sehen auch hier positive Ansätze. Besonders in Bezug auf die Qualität der Ausbildung sind sich sechs ExpertInnen einig: „Teachers are well educated“ (7 FL); „we can select the best ones“ (16 FUni). Dass finnische Lehrkräfte sich nicht als EinzelkämpferInnen, sondern eher als *Teamplayer* betrachten, zeigt die Aussage von 17 FUni: „I prefer cooperation“. Besonders die Beziehungsebene lässt sich in den Antworten von drei befragten Lehrkräften wiederfinden: „Finnish teachers are near their pupils (...) they listen to them“ (5 FL). Das Schulsystem kennzeichne eine „supportive atmosphere“ (11 FSL). Vier Befragte skizzieren aber auch eine Art „Überforderung“ bezüglich der vorherrschenden Heterogenität. SonderpädagogIn 4 FL erläutert, dass es ein „cultural thing“ sei, dass aus Sicht von Regelschullehrkräften Kinder mit besonderen Förderbedarfen „(...) are not so wanted to get into mainstream classes“. Eine Lehrerin findet den Gedanken des *Teamteaching* mit SonderpädagogInnen schwierig, weil aus ihrer Sicht die Frage „Who is the leader?“ (3 FL) entscheidend sei. Eine Lehrerausbilderin erläutert, dass sie sehr an den Haltungen der Studierenden arbeiten und ansetzen würde: „Teachers can’t stop working because there is not enough money, so we have to develop our teacher skills“ (29 FUni). Für sie sei es sehr wichtig, den Studierenden mit auf den Weg zu geben, dass der Beruf gut ausgeführt werden könne, selbst wenn nicht genug Ressourcen zur Verfügung stehen.

1.3. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen

In diesem Kapitel werden die Beobachtungen und Erfahrungen der Autorin in dem deutschen und finnischen Schulsystem hinsichtlich der (strukturellen) Eigenschaften im Schulsystem präsentiert.

Deutschland

Während meiner eigenen Tätigkeit im deutschen Schulsystem war für mich ein Gefühl besonders präsent – das Gefühl von Fremdsteuerung und Kontrolle. Ich erinnere mich einerseits daran, dass während meines Vorbereitungsdienstes die Kopfnoten per Erlass eingeführt wurden. Trotz kritischer Stimmen mussten alle Lehrkräfte die Kopfnoten formulieren und die Zeugnisse dahingehend erweitern. Nach kurzer Zeit wurden die Kopfnoten, wieder per Erlass, abgeschafft. Andererseits spiegelt sich eine Tendenz von Fremdsteuerung für mich in den in Nordrhein-Westfalen vorhandenen Qualitätsanalysen (QA) und

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

den landesweiten Vergleichsarbeiten (wie z.B. VERA).⁸⁸ Ich erinnere mich an aufkommende Verunsicherungen in Kollegien, wenn über die „QA“ an den Schulen gesprochen wurde. Dies zeigt aus meiner Sicht, dass häufig eher ein System von externer Kontrolle anstelle eines Beratungs- und Entwicklungsgedankens vorherrscht, der die Ressourcen und Entwicklungspotentiale der einzelnen Schule in den Mittelpunkt stellt.

Bedingt durch ein System, das die Inhaltsseite betont, werden die Weiterentwicklungen der individuellen Personen eher in den Hintergrund gedrängt. Aus meiner Sicht ist es tendenziell so, dass sich das Individuum hier dem System anpassen muss und nicht umgekehrt. Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 1 Abs. 2) ist eine nach Leistung hin orientierte Selektion verankert. Doch sowohl Studien als auch die hier skizzierten Erfahrungswerte der Befragten zeigen, dass dieser meritokratische Anspruch nicht erfüllt wird. Denn andere Faktoren, wie soziale und kulturelle Herkunft entscheiden in erheblichem Maße mit über den Bildungsweg in Deutschland. Hier wird meiner Meinung nach eine große Schere zwischen dem deutschen und dem finnischen System deutlich. In Finnland scheint ein fördernder Grundgedanke in der Bildungskultur verankert (vgl. Köhler 2009). Neben der Leistung wird auch die Lernbereitschaft der Lernenden fokussiert. Aus der Beobachterinnenperspektive erscheint das deutsche System hier für mich als in sich widersprüchlich: Einerseits geht es um den Anspruch der individuellen Förderung (vgl. § 1 SchulG), andererseits existiert die Mehrgliedrigkeit. Wollen wir nicht weiter in einem solchen Widerspruch verweilen, sollten wir, aus meiner Sicht, zunächst die Mehrgliedrigkeit aufheben, deren Verteilung nicht auf Grundlage von Leistung geschieht. Historisch zeigt sich, dass bereits zu Zeiten der Weimarer Republik dieses System als reformierbar galt. Die oben dargestellten Studien unterstreichen die durch die Mehrgliedrigkeit hervorgerufenen Chancengerechtigkeiten.

Durch eine partizipative Reformentwicklung, auch im Sinne Reichs (2012), würden die Beteiligten gestärkt und könnten sich verantwortlicher fühlen. So bestünde auch eine Chance, dass Evaluationen als Weiterentwicklungsmaßnahmen und nicht als Kontrolle wahrgenommen würden. Reich (2012, 203 f.) resümiert zur deutschen historischen Entwicklung, dass eine Gemeinschaftserziehung Deweys im Sinne einer *community of practice* überwiegend abgelehnt wurde. Vor diesem Hintergrund fordert er, den Blick auch auf andere Länder zu richten: Denn dort würde

„stärker auf die Ideen John Deweys oder vergleichbare Ansätze zurückgegriffen (...), die das Schulsystem als eine soziale Aufgabe im Sinne einer community sehen: Es gibt einen gemeinsamen Unterricht über 8 bis 9 Jahre. Dieser wird ergänzt durch gemeinsame repräsentative Aufgaben nach außen, sportliche Veranstaltungen für die Schule, Hilfestellungen für schwächere Schüler, Integrations- und Förderkurse, kompensatorische Gruppen, Ganztagsunterricht und hinreichend differenzierende Arbeitsgemeinschaften.“ (Ebd., 204)

Finnland

In der Analyse und auch aus meinen eigenen Erfahrungen kristallisierte sich für das finnische Schulsystem immer mehr das Bild einer Vertrauenskultur heraus, das so auch vonseiten der ExpertInnen (fast) durchgehend beschrieben wurde. Dies spiegelt sich zunächst in den strukturbezogenen Fakten wider: Fast 100 % aller Sechsjährigen besuchen die freiwillige Vorschule, und es gibt in Finnland so gut wie keine Nachhilfeeinstitute bzw. nur eine geringe Anzahl von Privatschulen. Zudem zeigt es sich aber auch in der Tatsache, dass in

⁸⁸ VERA steht für Vergleichsarbeiten in der dritten und achten Jahrgangsstufe: VERA 3 / VERA 8 (vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>; 25.08.2014).

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

Finnland flächendeckend die SchulinspektorInnen abgeschafft wurden, weil der Expertise der Lehrkräfte, die als Pädagogik-ExpertInnen angesehen werden, vertraut wird. Wie hoch das Vertrauen in die Lehrkräfte ist, zeigt die hohe Verantwortung, die sie an den einzelnen Schulen übernehmen, sowie die hohe Autonomie der Einzelschulen. Wie die Lehrkräfte dann von EinzelkämpferInnen zu *Teamplayer* werden, zeigt sich meiner Meinung nach in verschiedenen Aspekten, wie der Entwicklung eigener Lehrpläne „vor Ort“, das Zusammenarbeiten und -wirken der verschiedenen Professionen an Schulen sowie der Abstimmung mit verschiedenen anderen Schulen innerhalb einer Kommune (*municipalities*), die sich über einen gemeinsamen Lehrplan austauschen. Welchen hohen Stellenwert Bildung in der finnischen Gesellschaft einnimmt, zeigt neben dem hohen Ansehen der Lehrkräfte auch die gesellschaftliche Struktur: In jeder noch so kleinen Gegend gibt es eine Bücherei – und wenn es an den abgelegensten Orten ein Bücherei-Bus oder ein *KesäDösa*-Sommerbus ist.⁸⁹

Zudem zeigen die historischen Entwicklungen, dass die finnische *perusopetus* auch nicht von Beginn große Zustimmung erfuhr. Nur gegen Widerstände konnte schließlich eine „Schule für alle“ flächendeckend implementiert werden. Doch die Gemeinschaftsschule hat das Vertrauen der Gesellschaft erlangen können und die Entwicklungen zeigen, dass der Wille zu Gerechtigkeit und „Gleichheit“ in Finnland ein sehr großer ist. Das Bemühen, Konkurrenzverhalten zu vermeiden, wie es hier einige finnische ExpertInnen beschreiben, habe auch ich im finnischen Schulalltag gespürt.

1.4. Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen

Auf Grundlage der *Fremdbeobachterinnenperspektive*⁹⁰ werden im Folgenden die drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) bezüglich der dargestellten Erkenntnisse reflektiert. Da in den folgenden Kapiteln die hier erwähnten Elemente konkretisiert ausgeführt werden, wird diese Reflexion an dieser Stelle kürzer ausfallen.

Für Deutschland

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann für die hier dargestellten Aspekte des Schulsystems bezogen auf die TeilnehmerInnenperspektive der hier Befragten angeführt werden, dass das Schulsystem eher starre Strukturen aufweist, an die sich die Lehrenden und Lernenden anpassen müssen. Für die Lernenden bedeutet dies als TeilnehmerInnen größtenteils, dass sie dem Notendruck im Schulwesen ausgesetzt sind (vgl. Kapitel III.6). Aus der BeobachterInnenperspektive der hier Befragten kristallisiert sich heraus, dass sie mit der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems tendenziell unzufrieden sind und einen Widerspruch erleben zwischen dem Anspruch individueller Förderung und einer stark regulierenden Leistungsorientierung (vgl. Kapitel III.2). Aus der *Fremdbeobachtung* kann reflektiert werden, dass aus der AkteurInnenperspektive der hier Befragten ein Großteil zudem den Wunsch nach einem insgesamt förderlicheren anstatt selektierendem System formuliert. In diesem Rahmen äußern die Befragten, die Parallelstruktur des deutschen Systems auflösen zu wollen, um in einer Schule für alle gerechter fördern zu können. Aus ihrer

⁸⁹ Vgl. Botschaft für Finnland (Berlin): Wichtige Dienstleistung für ein lesefreudiges Volk. <http://www.finnland.de/public/default.aspx?contentid=170595&contentlan=33&culture=de-DE> (25.08.2014).

⁹⁰ Um eine Klarheit der Reflexionsebenen herzustellen, wird die *Fremdbeobachterinnenperspektive* der Autorin im Reflexionsteil kursiv geschrieben.

III. 1. Bewertung des deutschen und des finnischen Schulsystems

BeobachterInnenrolle heraus sehen sie die Tendenzen eines einheitlicheren Schulwesens zwar in Form von Gemeinschafts- bzw. Gesamtschulen angestoßen, aber aus der AkteurInnenperspektive noch als zu wenig umgesetzt. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive heraus bewerten die ExpertInnen diese Bemühungen teilweise als gescheitert, da sich bisher nur ein Parallelsystem etabliert hat.

Weiter kann aus der *Fremdbeobachtung* für die AkteurInnenseite der ExpertInnen der Wunsch festgehalten werden nach einer Homogenisierung einzelner Schulen bezüglich ihrer Ausstattung und insgesamt höherer Ressourcen. Denn diese ungleich bzw. als unzureichend wahrgenommene Ressourcenlage empfinden die hier Befragten aus der BeobachterInnenperspektive als zu dominante und teilweise divergente TeilnehmerInnenvoraussetzungen, die sie auf ihrer AkteurInnenseite „bremsen“ (vgl. Kapitel III.2).

Für Finnland

Für die hier ausgeführten Darstellungen bezüglich des zentralen Handlungsfeldes „Schulsystem“ kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* reflektierend festgehalten werden, dass die TeilnehmerInnenvoraussetzungen für Lernende und Lehrende im finnischen System sich durch einen stark ausgeprägten Förder-Grundgedanken auszeichnen. Dies wird von den hier Befragten aus ihrer BeobachterInnenperspektive positiv bewertet, wie auch die generelle Struktur und die Wahrnehmung und Unterstützung von Politik und Eltern/Gesellschaft („positive attitude for schooling“).

Für die finnische TeilnehmerInnenrolle der Lehrenden stellt die Förderung aller Lernenden eine zentrale Voraussetzung dar. Diese Voraussetzung sehen die hier Befragten aus ihrer BeobachterInnenperspektive, bis auf den Aspekt zu großer Klassen, durch die strukturelle Ausgangslage gestärkt (z.B. durch individuelle Verweildauern in der Oberstufe, die Möglichkeit eines zehnten Schuljahres an der *perusopetus*, kostenfreie Grundbildung). Als AkteurInnen beschreiben die finnischen ExpertInnen hier aus der Beobachtung heraus, eine gute Ausgangsposition, der TeilnehmerInnenrolle gerecht zu werden: durch ihre Ausbildung, eine förderliche Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und größtenteils einer guten politischen Grundlage der Arbeit fühlt sich ein Großteil der hier Befragten gestärkt (vgl. ausführlich Kapitel III.2).

2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden (Handlungsfeld 1)

Innerhalb eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses, das als Hauptmerkmal die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufweist (vgl. Reich 2012, 107), stellt die Lehrperson die „wichtigste Lernumgebung“ für die Lernenden dar (vgl. ebd., 17). Die Bedeutsamkeit und Wirkung von Lehrkräften auf die Institution Schule werden nochmals hervorgehoben durch aktuelle Forschungsergebnisse beispielsweise von Hattie (2009, 2012) oder Terhart (2013): „Dreh- und Angelpunkt für die Qualität von Schule und Unterricht ist »das Personal«: Auf die Lehrer kommt es an“ (AERA 2005, in: Terhart 2013, 91). So werden Schulen als „people processing-“ bzw. „people-changing-institutions“ bezeichnet, in denen das Personal „selbst das zentrale Instrument“ der Einrichtungen darstellt (Terhart 2013, 89; vgl. Kricke 2015a). In diesem Kapitel wird die LehrerInnenrolle in Deutschland und Finnland aus konstruktivistischer Sicht analysiert und multiperspektivisch vergleichend gegenübergestellt. Für den Vergleich werden die von Reich (2012) benannten Eigenschaften, die eine Lehrkraft aus Sicht eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernverständnis auszeichnet, als theoretisches Grundgerüst herangezogen.

Die Rolle der Lehrkraft aus konstruktivistischer Sicht

Im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus steht für Reich (2010, 2012) die Beziehungskompetenz der Lehrkräfte im Fokus. Er formuliert für die Lehrenden folgende Eigenschaften, die aus seiner Sicht zu einem didaktischen Menschenbild hinzuzählen:

- Kontaktfreude
- Anerkennung/ Wertschätzung mit hohem Selbstwert
- Geduld und Durchhaltevermögen
- Wille zu fördern und zu unterstützen („Ich will fördern“-Einstellung)
- Wille zu eigener Weiterentwicklung
- Forschende und neugierige Einstellung
- Fantasie in der Gestaltung der Lernumgebung
- Fachliche Kompetenz

In seinem Werk „Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten“ (2009c) greift Reich diese Elemente auf und charakterisiert dabei die verschiedenen Rollen einer konstruktivistischen Lehrperson (vgl. ebd., 20 ff.):

- *als Beziehungsdidaktiker*, für den der einzelne Lernende im Mittelpunkt steht und der in Kooperation mit Eltern und Erziehungspersonen das Fördern jedes Lerners wertschätzend unterstützt. Wertschätzung auch der eigenen Persönlichkeit und Kontaktfreude sind hierfür Voraussetzungen.
- *als Ermöglichungsdidaktiker*, der den Lernenden multiple Möglichkeiten des Lernens bietet, bei denen sie „etwas schaffen, handeln und konstruieren“ (ebd., 20) können und bei denen in der Reflexion verschiedene Perspektiven gefördert werden.
- *als solidarischer Mitmensch*, dessen Hauptanliegen die Förderung jedes/jeder Lernenden ist („Ich will fördern“-Haltung; Reich 2012, 40).
- *als Fachexperte in seinen Fächern*, der Standards im Lernen immer wieder auf die aktuellen Situationen und Lebenswelten seiner Lernenden abgleicht.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

- *als Lernforscher*, der das Lernen seiner Lernenden im Dialog erforscht, um es stetig zu optimieren und einem Kreis von KollegInnen und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Da sich das „Wissen“ in unserer postmodernen Zeit stetig verändert, kann es in der Schule nicht mehr um das reine Vermitteln von Inhalten durch Instruktionpädagogik gehen (vgl. Kapitel III.4). Auch übergreifende Kompetenzen wie Selbstlerntechniken, Methodentrainings etc. müssen gefördert werden – denn sowohl für die Lernenden als auch Lehrenden steht ein *lifelong learning*-Anspruch und das eigene „Wachstum“ im Fokus eines veränderten Lernverständnisses. Um auf die Bedürfnisse vor Ort reagieren zu können, werden an die zukünftigen Lehrkräfte Herausforderungen gestellt, für deren Bewältigung eine forschende Grundhaltung unabdingbar ist (vgl. Reich 2009c, 18).
- *als Künstler des Lernens und der Kommunikation*, der eine Lernwelt fördert, „auf die sich die Lerner gerne einlassen und die sie als Ort besonderer Art nicht missen wollen“ (ebd., 21).

Diese Rollenbeschreibungen bilden das Fundament der Analyse für die folgende Perspektivendarstellung: Zunächst wird auf Grundlage aktueller nationaler Quellen beider Länder ein Profil der jeweiligen Lehrkräfte erstellt. Daran anschließend erfolgen die Darstellung der Ergebnisse aus der Studierenden-/ReferendarInnenbefragung und die Analyse der ExpertInneninterviews. Abschließend werden die Ergebnisse vergleichend gegenübergestellt und mit den Erfahrungen der Autorin auf Grundlage der drei didaktischen Rollen reflektiert.

2.1. Allgemeine Fakten

Im Folgenden werden zunächst allgemeine Fakten über den LehrerInnenberuf in Deutschland und Finnland vor dem Hintergrund der oben dargestellten Rollen zusammengetragen.

2.1.1. Die Lehrkräfte in Deutschland

In Deutschland richtet sich die Berufsbezeichnung nach den verschiedenen Schulformen, die das mehrgliedrige Schulsystem bereitstellt. Dabei gibt es die folgenden Professionen auf den unterschiedlichen Bildungszweigen (exemplarisch für NRW):

- Primarstufe: Grundschullehrkräfte und SonderpädagogInnen
- Sekundarstufe I: Haupt-, Real-, Gesamtschullehrkräfte (Sekundarstufe I an Gymnasien) und SonderpädagogInnen
- Sekundarstufe II: Lehrkräfte innerhalb der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien/ Gesamtschulen)

Im Schuljahr 2013/2014 arbeiteten insgesamt „169.072 voll- und teilzeitbeschäftigte sowie stundenweise beschäftigte Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (Statista).⁹¹

Mit der 2008 eingeführten „Kompetenzorientierung“ gibt es dem Land Nordrhein-Westfalen zufolge neue Anforderungen an die LehrerInnenrolle (vgl. MSW 2008a, 14). Eine Lehrkraft in einem kompetenzorientierten Unterricht agiert demnach als LernbegleiterIn. Es werden folgende Aufgaben an sie gestellt:

⁹¹ Vgl. Statista (Statistikportal): <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> (25.08.2014).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

- „eine ansprechende Lernumgebung zu gestalten,
- interessante und ansprechende Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen,
- den Kindern zu helfen, ihre Arbeit möglichst selbstständig zu organisieren,
- Selbstlern- und Gruppenprozesse anzubahnen und zu moderieren,
- Individuelles Lernen zu beobachten und kontinuierlich zu dokumentieren,
- Aufgaben nach Leistungsniveau und Neigungen zu differenzieren,
- die Kinder bei Fragen und Problemen zu unterstützen,
- informatives Feedback zu Lernprozessen und Ergebnissen zu geben.“ (MSW 2008a)

In einem solchen veränderten Lehr-Lernverständnis agiert die Lehrkraft im Sinne der konstruktivistisch geprägten Rollenbeschreibung nach Reich (2009c) als FachexpertIn in den Fächern, KünstlerIn des Lernens und der Kommunikation und ErmöglichungsdidaktikerIn. Auffällig ist, dass eine forschende Haltung hier nicht zum Tragen kommt und das Fachliche eher akzentuiert wird. Zudem kann für die deutsche öffentliche (verengte) Bildungsdiskussion festgehalten werden, dass der LehrerInnenberuf immer wieder in die Kritik gerät, wie beispielsweise Sacher (2005, 48) ausführt, dass LehrerInnen als Grund für die PISA-Misere herangezogen werden.

2.1.2. Die Lehrkräfte in Finnland

In Finnland gibt es verschiedene Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulstufen. Unterschieden wird dabei zwischen allgemeinen und berufsbildenden Bildungsinstitutionen:

- „*Kindergarten teachers*“, die Vorschulunterricht in separaten Vorschulklassen erteilen und in Kindergärten arbeiten.
- „*Class teachers*“, die hauptsächlich in den Klassen 1-6 (oder auch in der Vorschule) alle Fächer unterrichten.
- „*Subject teachers*“, die ein oder mehrere Fächer innerhalb der grundbildenden Schule (hauptsächlich in den Klassen 7-9) und/oder in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Zudem können sie in der Erwachsenenbildung und an Berufsschulen tätig sein.
- „*Special needs teachers*“ und „*special class teachers*“, die Förderunterricht für Kinder mit speziellem Förderbedarf in allen Schulformen anbieten.
- „*Pupil counsellors*“ und „*student counsellors*“, die pädagogische Beratung in der grundbildenden Schule und in der gymnasialen Oberstufe anbieten (vgl. Jakku-Sihvonen/Niemi 2006, 11f.).

Bei der Beschreibung wird deutlich, dass Kindergartenlehrkräfte zum gemeinsamen Bildungssystem zählen und im Gegensatz zu Deutschland auch in der Verantwortung des gleichen Ministeriums liegen (Ministry of Education).⁹² Dass die ErzieherInnen in Finnland mindestens ein BA-Studium absolvieren, kennzeichnet ebenso eine höhere Wertigkeit im System als bisher in Deutschland. Lehrkräfte an berufsbildenden Institutionen sind:

- „*teachers of core subjects*“: Lehrkräfte von Kernfächern,

⁹² In NRW liegt die Zuständigkeit für das Schulwesen beim Ministerium für Schule und Weiterbildung; die Verantwortung für die frühkindliche Bildung wird über das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (<http://www.mfkjks.nrw.de/kinder-und-jugend/kinder-in-nrw/kita-finder-nrw.html>; 25.08.2014) organisiert.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

- „*teachers of vocational studies*“: Lehrkräfte berufsbildender Inhalte,
- „*teachers providing special needs education*“: Lehrkräfte, die spezielle Förderungen anbieten,
- „*student counsellors of vocational institutions*“: Beratungslehrpersonen für die berufliche Bildung.⁹³

Im Jahr 2010 waren ca. 40.000 Lehrkräfte und Schulleitungen an den grundbildenden Schulen und 14.500 an Berufsschulen sowie der gymnasialen Oberstufe tätig.⁹⁴ Durchschnittlich sind rund 63.500 Lehrkräfte im finnischen Schulsystem beschäftigt („basic education and the upper secondary level and in liberal adult education“). Dabei ist die Mehrzahl von Lehrkräften weiblich: mehr als 70% in basic education und ein leichter Überschuss an weiblichen LehrerInnen ist in den weiterführenden Schulformen festzustellen.⁹⁵

Trusted and autonomous professionals

Laut dem Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland (Finnish National Board of Education) werden finnische Lehrkräfte als „trusted professionals“ bezeichnet, die hoch qualifiziert und engagiert sind.⁹⁶ Durch die universitätsbezogene Ausbildung und den hohen Beliebtheitsgrad des LehrerInnenberufes ist es den Universitäten möglich, die „most well-suited and the most motivated applicants“ auszuwählen (vgl. Kapitel III.7).⁹⁷ Hinzu kommt, dass die finnischen Lehrkräfte unabhängig agieren können und „professional freedom and opportunities to influence their work and the development of their schools“ genießen.⁹⁸ Dabei werden sie keiner externen Evaluation unterzogen: Schulinspektoren wurden in Finnland abgeschafft (vgl. Kyrö 2011, 2). In der Lehrkräfte-Beschreibung des finnischen Unterrichtsministeriums werden Elemente einer konstruktivistischen Lehrkraft deutlich:

„Teachers

- have a lot of professional freedom and opportunities to influence their work and the development of their schools,
- (...) decide on the teaching methods, the teaching materials used as well as pupil and student assessment, often in cooperation with other teachers,
- (...) participate in joint decision-making, drawing up of local curricula as well as acquisitions,
- (...) can also influence the development of education at national level,
- (...) are generally represented in the expert groups preparing education reform and new initiatives.“⁹⁹

Weiter ist im Curriculum festgelegt:

⁹³ Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english/education/teachers> (13.07.2013).

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Vgl. Finnish National Board of Education (2014): Teacher education in Finland. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

⁹⁶ Finnish National Board of Education (2013): Teachers in Finland – trusted professionals. http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf (25.08.2014).

⁹⁷ Finnish National Board of Education (2014): Teacher education in Finland. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

⁹⁸ Finnish National Board of Education (2013): Teachers in Finland – trusted professionals. http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf (25.08.2014).

⁹⁹ Ebd.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„Der Lehrer wählt die Arbeitsmethoden aus (...). Berücksichtigt werden müssen unterschiedliche Lernstile, die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie individuelle Entwicklungsunterschiede und Hintergründe“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 21, siehe Kapitel III.4).¹⁰⁰

Diese Fakten verdeutlichen, dass die Lehrpersonen in Finnland laut den gesetzlichen Regelungen Aspekte einer konstruktivistisch orientierten Lehrperson erfüllen: ErmöglichungsdidaktikerInnen, FachexpertInnen, LernforscherInnen, KünstlerInnen des Lernens und der Kommunikation im Sinne der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012). Zudem haben sie günstige Voraussetzungen, um als BeziehungsdidaktikerInnen und solidarische Mitmenschen zu agieren, da der LehrerInnenberuf sehr beliebt ist und die Auswahlkriterien auch auf Aspekten der Beziehungsseite basieren (vgl. Hakala 2009, 200; vgl. Kricke 2015b). Desweiteren sind in der Ausbildung sonderpädagogische Grundlagen für alle Studierenden obligatorisch und die Ausbildung ist insgesamt forschungs-orientiert, so dass auch angehende Lehrkräfte von Anfang an eine forschende Einstellung als „reflective practitioner“ (vgl. Schön 1983) anbahnen können.¹⁰¹ Das Verhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerIn basiert auf gegenseitiger Wertschätzung und auf Kommunikation: „Die Lernumgebung soll die Wechselwirkung zwischen Lehrern und Schülern sowie unter den Schülern fördern. Sie muss den Dialog voranbringen (...)“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 20). Auch beschreibt die finnische *Teacher-Union* (OAJ),¹⁰² dass sich die LehrerInnenrolle vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter entwickelt hat. In einer Beschreibung von „Values and Ethical Principles“ innerhalb der LehrerInnenrollen werden besonders Aspekte einer BeziehungsdidaktikerIn in der Gesellschaft deutlich. So werden „values“ beschrieben, die die LehrerInnen-Profession ausmachen: „Human worth“, „truthfulness“, „fairness“, und „rights and responsibilities“. Zudem ethische Prinzipien, die in den folgenden Aspekten verankert sein sollten:

1. „A teacher’s relationship to his or her work,
2. Teacher and learner,
3. The working community,
4. Teachers and other interest groups,
5. Teachers and society,
6. Teachers in a pluralistic world.“¹⁰³

Diese Werte und Prinzipien zeigen, dass die Lehrkraft in Finnland nicht als EinzelkämpferIn verstanden wird, sondern als KünstlerIn der Kommunikation betrachtet wird. Durch die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie die Wertschätzung und Akzeptanz verschiedener Lösungswege verkörpern die Lehrenden BeziehungsdidaktikerInnen, denen es darum geht, alle Lernenden individuell zu fördern. Insgesamt wird der finnische Lernerfolg auch durch das hochqualifizierte Lehrpersonal begründet: „Teachers are recognised as keys to quality in education. Therefore continuous attention is paid to both their pre-service and continuing education“ (Ministry of Education and Culture et al. 2012, 26). Hakala (2009, 200) beschreibt, dass der dritten Professionalisierungsphase von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zukommt: „Besonders bei uns in Finnland ist das

¹⁰⁰ Das finnische Nationalcurriculum ist 2004 auf Deutsch erschienen (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004).

¹⁰¹ Vgl. auch Finnish National Board of Education (2014): Teacher education in Finland. Online unter: http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

¹⁰² <http://www.oaj.fi/cs/oaj/teacher%20education%20in%20finland> (25.08.2014).

¹⁰³ <http://www.oaj.fi/cs/oaj/ethical%20principles%20for%20the%20teaching%20profession> (25.08.2014).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

Thema des lebenslangen Lernens und das Bedürfnis der Neuorganisation des Weiterbildungssystems der Lehrer immer wieder im Blickpunkt.“ Aber auch bei den Lehramtsstudiengängen und persönlichen Bewerbungsgesprächen zukünftiger Lehrkräfte wird darauf geachtet, dass die pädagogische Voraussetzung eines/einer finnischen Lehrenden in hohem Maße gegeben ist. So wird in der Aufnahmeprüfung zum Lehramtsstudium u.a. danach geschaut, wie die BewerberInnen mit „Diversität und Widersprüchen“ umgehen (vgl. ebd.). Anknüpfend an Reich kann hier ein Bezug zu einer „Ich will fördern“-Einstellung gezogen werden (Reich 2012, 40). Viele Lehrende werden diesem Förder-Anspruch tatsächlich durch ein breites Förderprogramm gerecht (vgl. Kapitel III.5). Unterstützend wirkt dabei ein großes Angebot von Methoden, über die der/die finnische Lehrende aufgrund seiner/ihrer praxisnahen Ausbildung und verpflichtender Weiterbildungen (drei Tage/ Jahr) verfügt (vgl. Kapitel III.7).¹⁰⁴ Die Bedeutung dieser Weiterbildung unterstreicht nicht zuletzt die Budgeterhöhung für Lehrerweiterbildungen aus dem Jahr 1996.¹⁰⁵ Für eine optimale Förderung tauschen sich die finnischen Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams (siehe Kapitel III.5) aus und kooperieren mit KollegInnen, mit den Eltern und anderen Partnern (vgl. Finnish National Board of Education).¹⁰⁶

2.2. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Da Lehrkräfte als „wichtigste Lernumgebung“ (Reich 2012, 17) Teil des Schulsystems sind, wurde keine explizite Fragestellung zur Beurteilung und Wahrnehmung von Lehrkräften im eigenen Schulsystem im Fragebogen aufgeführt. Stattdessen kann für das Handlungsfeld 1 „LehrerInnen-Rolle“ auf die Ergebnisse zu Frage IV B (Qualitative Bewertung des Schulsystems) Bezug genommen werden.

Wenn man die Ergebnisse aus Kapitel III.1.1 diesbezüglich zusammenfasst und in Bezug zu den LehrerInnenrollen von Reich (2009c) setzt, werden die Unterschiede zwischen den deutschen und den finnischen Befragten besonders deutlich. Tabelle 13 gibt einen Überblick:

Tabelle 13: Darstellung der Bewertung von Lehrpersonen

Reich (2009c)	Deutschland	Finnland
Good teachers	Keine Stimme lobt die Lehrkräfte	Ein Fünftel lobt die Lehrkräfte
BeziehungsdidaktikerInnen: „respect support and dialogue“	4,3 % der ReferendarInnen und 5,2 % der Studierenden sehen die Werte im System verankert	Ein Viertel sieht diese Werte im System verankert
„Ich will fördern“-Haltung „equal opportunities“	Zwei Drittel der deutschen Befragten kritisieren eine Chancenungleichheit	Ein Drittel sieht das System als fördernd und damit chancengerecht an

¹⁰⁴ Finnish National Board of Education (2013): Teachers in Finland – trusted professionals. http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf (25.08.2014).

¹⁰⁵ Vgl. http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/en/liste_refteachers.html (24.11.2006).

¹⁰⁶ Finnish National Board of Education (2013): Teachers in Finland – trusted professionals. http://www.oph.fi/download/148960_Teachers_in_Finland.pdf (25.08.2014).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

Auffällig ist dabei, dass ein Fünftel (20,8 %) der finnischen befragten Studierendengruppe für ihr erfolgreiches Schulsystem „good teachers“ als Grundangaben. Im Vergleich dazu gaben 0 % der deutschen Befragten die Lehrkräfte als Grund für ein funktionierendes Schulsystem an. Die weiteren Ergebnissen lassen darauf schließen, dass in Finnland die Lehrkräfte als „wichtigste Lernumgebung“ (Reich 2012, 17) als gute BeziehungsdidaktikerInnen angesehen werden. So schätzt fast ein Viertel der finnischen Studierenden ihr Schulsystem als gut ein, weil „respect, support und dialog“ verankert sind. Im Vergleich dazu geben nur 4,3 % der ReferendarInnen und 5,2 % der deutschen Studierenden diesen Grund für ein gutes deutsches Schulsystem an. Zudem bewerten 31,6 % der finnischen Studierenden ihr Schulsystem als gut, weil es „equal opportunities“ schafft – hierzu tragen offenbar auch die Lehrkräfte mit einer „Ich will fördern“-Haltung (ebd., 40) erheblich bei. Auf deutscher Seite hingegen kritisieren sowohl die Studierenden als auch die ReferendarInnen mit jeweils 62,6 %, dass das deutsche Schulsystem keine „equal opportunities“ biete.

2.3. Stimmen der dialogischen PartnerInnen

Wie die deutschen und finnischen Lehrpersonen und LehrerausbilderInnen ihre Profession begreifen und inwieweit in ihren Äußerungen die zuvor dargestellten Rollenbeschreibungen einer „BeziehungsdidaktikerIn“ verankert sind, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Durch das qualitative inhaltsanalytische Vorgehen zur Auswertung der ExpertInneninterviews wurden die in Abbildung 13 dargestellten Kategorien in Anlehnung an Reichs Rollenbeschreibungen (2009c) durch induktives Vorgehen entwickelt.

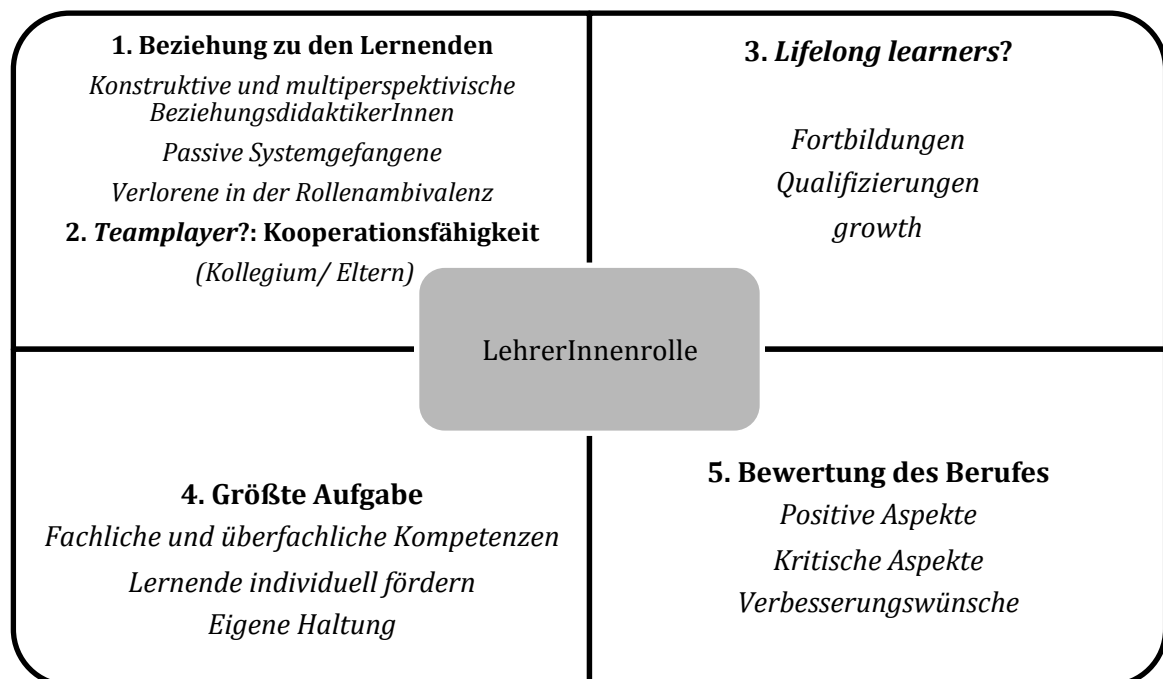


Abbildung 13: Kategorienschema zur Auswertung (eigene Darstellung)

Diese Kategorien sollen nachfolgend in der Ergebnisdarstellung mit den Einschätzungen der ExpertInnen aus Deutschland und Finnland präsentiert werden.

2.3.1. Die Beziehungsebene: entscheidend in einer Beziehungsdidaktik

Aus Sicht einer Beziehungsdidaktik ist die Beziehungsebene entscheidend für den Lernerfolg der Lernenden. Diese Grundprämisse wurde als Anlass genommen, die ExpertInnen in den Interviews nach ihrer Beziehung zu den Lernenden zu befragen (vgl. II.2). Dabei ließen sich folgende Typisierungen der Antworten induktiv aus dem Interviewmaterial ableiten: a) „konstruktive und multiperspektivische BeziehungsdidaktikerInnen“, b) „passive Systemgefangene“, c) „Verlorene in der Rollenambivalenz“.¹⁰⁷

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit die deutschen und finnischen ExpertInnen auf Grundlage ihrer Aussagen im Interview diese konstruierten Typen verkörpern (Abbildung 14).

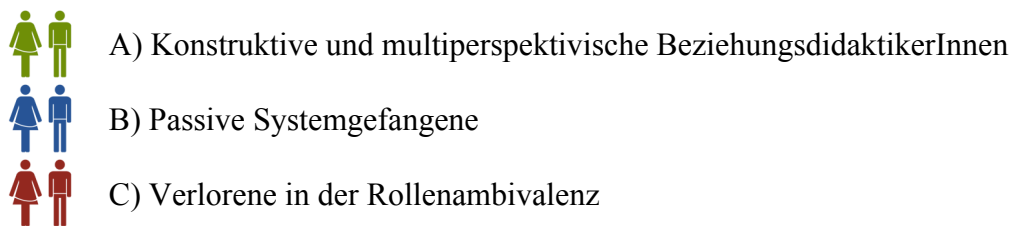


Abbildung 14: Typisierungen der Auswertung (eigene Darstellung)

2.3.1.1. Die Beziehungsebene aus Sicht der deutschen Lehrkräfte

18 befragte ExpertInnen aus Deutschland erläutern die Beziehungsebene zu ihren Lernenden in den Interviews. Insgesamt geben sie an, grundsätzlich eine gute Beziehung zu ihren Lernenden zu pflegen. Deutlich wird jedoch eine Differenzierung aufseiten der Sekundarstufen-I- und -II-Lehrkräfte. Sie betonen, dass sich die Beziehung zu ihren Lernenden in den verschiedenen Jahrgangsstufen unterscheiden. Im weiteren Verlauf werden die Aussagen der deutschen Lehrkräfte den entwickelten Typen zugeordnet und erläutert.

A) Konstruktive und multiperspektivische BeziehungsdidaktikerInnen:

Aus den Antworten von neun ExpertInnen sind konstruktivistische Elemente von BeziehungsdidaktikerInnen erkennbar (1 DL, 3 DL, 4 DL, 5 DL, 13 DL, 15 DL, 18 DL, 20 DL, 29 DL). Sie beschreiben ihre Bindung zu den Lernenden als „eng“ (1 DL). Deutlich wird, dass sie sich für die Lernenden einsetzen würden, wie folgende Interviewpassage einer Hauptschullehrkraft belegt (13 DL):

„Oh, grad meine Fünftklässler. Ich liebe diese Kinder. (...) Die müssen wissen, dass ich als Klassenlehrerin wie eine Löwin da hinter ihnen steh und sie da verteidige, komme was da wolle, ne (...) Das ist ganz wichtig, ne, wenn die irgendwie Streit haben und das erzählen oder wenn sie erpresst werden. Ich hatte Kinder, die erpresst wurden oder die (...) weiß nicht, betatscht wurden, von Älteren. Ja, weiß nicht, da muss das Verhältnis einfach so sein, dass das kommuniziert wird. Dass das offen besprochen werden kann.“ (15 DL)

Hier kommen die Rolle „solidarischer Mitmensch“ und eine gute kommunikative Ebene zum Tragen. Diese Gruppe beschreibt weiter, dass sie durch eine gute Beziehungsarbeit auch „ein ganz gutes Gefühl“ (15 DL) erhalten und dass es ihnen wichtig ist, etwas bei den Lernenden zu erreichen und ihnen mitzugeben. Auffällig ist hierbei, dass es sich bei

¹⁰⁷ Teilweise lassen sich die Aussagen der Befragten auch mehr als einer Rolle zuordnen.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

dieser Gruppe hauptsächlich um Lehrkräfte handelt, die ihre Lerngruppen kontinuierlich begleiten (Grund-/Gesamtschullehrkräfte; außer Lehrkraft 13 DL). So erklären die Gesamtschullehrkräfte (3 DL, 4 DL, 5 DL), dass sie es als einen besonderen Vorteil ihrer Schule sehen, über einen längeren Zeitraum (Klasse 5-10) eine Klassenleitung innezuhaben:

„Wir unterrichten auch häufig als Klassenlehrer und das – für mich als Lehrerin ist das total befriedigend – von der 5 bis zur 10 die gleichen Schüler. (...) Kenne auch die Eltern sehr gut und das ist ... schafft auch sehr viel Vertrauen“ (5 DL).

Sie verstehen sich als BeziehungsdidaktikerInnen, die mit den Eltern kooperieren und bei denen die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Expertin 29 DL erläutert in diesem Zusammenhang, dass sich die Beziehung zu den SchülerInnen durch „den Ganzttag ziemlich deutlich“ verändert habe: Vorab fühle sie sich in erster Linie als Lehrperson, die bis mittags in der Schule sei und danach nach Hause ginge. Jetzt bekomme sie viel mehr Persönliches ihrer SchülerInnen mit und sie habe „mehr Zeit für Gespräche (...) – viel mehr Möglichkeiten zu kommunizieren“ (29 DL). Ihre Rolle habe sich von einer bloßen Lehrkraft hin zu einer Vertrauensperson erweitert, bei der keine „Noten und Leistungsdenken“ im Vordergrund stünden. Zudem nimmt sie wahr, dass sich durch die Umstellung zur Ganzttagsschule die vorwiegend vorherrschende Fachorientierung aufgeweicht hat. Jetzt würden auch Methodentrainings für die Lernenden angeboten. Insgesamt komme so ein *lifelong learning*-Aspekt mehr zum Tragen, indem die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts im Dialog mit den Lernenden vonstattengehe, wie die Aussage von ExpertIn 18 DL verdeutlicht:¹⁰⁸

„[Ich bin] interessiert, was Neues kennenzulernen, auch auf Altbewährtes zurückzugreifen und mir dann eine Rückmeldung von meinen Schülern geben zu lassen, was gut ist, was weniger gut ist. (...) Ich bin manchmal sehr überrascht, was Schüler so zurückmelden und bin eigentlich sehr sehr zufrieden mit meinem Job.“ (18 DL)

Wie zentral die Beziehungsseite aus Sicht der Lehrkräfte dieses Typs ist, verdeutlicht die Aussage von ExpertIn 18 DL: „Ich versuche Schülern immer zu erklären, warum was ist, damit sie es nachvollziehen können. (...) Konflikte auf jeden Fall immer austragen – soweit das möglich ist.“ (18 DL)

B) Passive „Systemgefangene“

Auf Grundlage des Interviewmaterials wurde der Typ „passive Systemgefangene“ gebildet. Bei den deutschen Befragten lassen sich dieser Gruppe vier ExpertInnen (7 DL, 8 DL, 11 DL, 16 DL) zuordnen. Kennzeichnend für diese Gruppe ist die Wahrnehmung, dass es aufgrund der Rahmenbedingungen des Systems schwer sei, als BeziehungsdidaktikerIn agieren zu können. Zusammengefasst werden die folgenden Hindernisfaktoren als Gründe diesbezüglich aufgeführt: die strukturellen Eigenschaften des Systems, Zeitknappheit und zu hohe Anforderungen an die Lehrperson, die sich in einer Inhaltsdominanz widerspiegeln würden. So führt ExpertIn 8 DL an, dass es durch die jahrgangsübergreifende Klassenkonstellation an der Grundschule und den daraus resultierenden jährlichen SchülerInnen-Wechsel schwierig sei, eine gute Beziehung zu den Lernenden aufzubauen:

„Also, das sehen die anderen Kolleginnen auch alle so, dass einfach ne Klassengemeinschaft fehlt. Es fehlt auch ne Gemeinschaft unter den Eltern. Weil jedes Jahr neue Eltern kommen

¹⁰⁸ Dieser Aspekt des gegenseitigen Dialogs und Rückmeldung wurde in Kapitel III.5 (Beratung und Bewertung) hingegen von nur wenigen deutschen ExpertInnen angeführt.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

und andere gehen. Es ist sehr viel Unruhe auch an so nem Vormittag, ne?! (...) Wir sind nicht zufrieden.“ (8 DL)

Weiter erläutern ExpertInnen 11 DL und 16 DL, dass die Stoffmenge und zu große Klassen („bis zu 32 Kinder“) aus ihrer Sicht die Selbstbestimmung und -verantwortung aufseiten der Lernenden „verbauen“ würden. Ein Indiz für eine stärkere Inhaltsseite ist auch die von Expertin 7 DL berichtete Situation: Um gute Beziehungsarbeit zu den Lernenden anderer Klassen aufzubauen, fehle es ihr an einer gemeinsamen Klassenführungsidee im Kollegium. Zudem führt sie aus: „Wenn ich in Beziehung zum Kind treten möchte, dann muss ich auch etwas dafür tun und da muss ich mir auch Zeit nehmen und Geduld haben“ (7 DL). Den Zeitfaktor benennt auch Expertin 16 DL. Sie sieht es für die Beziehungsebene als unabdingbar an, das Verhalten der Kinder zu hinterfragen und es nicht auf sich zu beziehen. Im Ansprechen von Konflikten würde sie erkennen, dass „das keine böartigen Kinder sind, die irgendwas nicht machen wollen“, sondern es oft andere Gründe für ihr jeweiliges Verhalten gebe.

C) Verlorene in der Rollenambivalenz: Wer bin ich? – Zwischen LernbegleiterIn und Professor Unrath¹⁰⁹

Aus den Antworten von sechs ExpertInnen (7 DL, 9 DL, 10 DL, 12 DL, 14 DL, 17 DL, 19 DL) lassen sich Aspekte von konstruktivistischen Rollenbildern erkennen: So beschreibt ExpertIn 10 DL, dass die Lehrperson beispielsweise wichtiger als die Methodenwahl für die Motivation der Lernenden ist. Dennoch kommt in den Äußerungen dieser Gruppe auch eine Haltung zum Vorschein, die als „Rest der autoritären Haltung“ (Reich 2012, 20) interpretiert werden kann: So bewerten VertreterInnen dieser Gruppe ihre Beziehung zu den Lernenden zwar als „gut“, aber insbesondere jahrgangsbezogen auch als variierend. Sie selbst beschreiben sich als „bestimmt bis locker“ (10 DL), „eine Mischung aus freundlich autoritär – fordernd ähm, aber auch verständnisvoll, ähm, ja Strenge, aber auch Verständnis“ (11 DL), „nicht böse, aber konsequent“ (14 DL). Insgesamt ist in ihren Äußerungen eine Ambivalenz zu vermuten, sich zwischen dem alten LehrerInnenbild und einem veränderten konstruktivistischen zu verorten. Dies soll im Folgenden an vier Beispielen erörtert werden.

a) *Überforderung in Rollenanforderungen des LehrerInnenberufes: Gefühl von Zerrissenheit*

Eine Überforderung in der Ausführung des Berufes empfindet die Grundschullehrerin 7 DL. Sie beschreibt eine Zerrissenheit durch die vielen Rollenanforderungen des LehrerInnenberufes:

„Ich fühle mich als Putzfrau, als Mutter, als Oma, als Psychologe (...).

Ich fühle mich zerrissen. Ich fühle mich ganz einfach zerrissen, weil also, eigentlich, wenn ich ehrlich bin, geht es mir nur um die Kinder. (...) Erhöhte Verwaltungsaufgaben stellen sich mir in den Weg – ich bin zwar verbeamtet, ich habe auch meinen Eid geleistet, aber ich bin kein Verwaltungsangestellter. (...) Ich wollte schon irgendwo (...) schon führen, ne – ich wollte anleiten – ich wollte sie nicht nur begleiten. Also, das Wort Lernbegleiter gefällt mir überhaupt nicht für Grundschule. Also, weil wir sollen uns ja nur noch als Lernbegleiter sehen, mittlerweile, aber eine Begleitung ist ohne intensive Beziehung gar nicht möglich (...), da fehlt einfach immer wieder dieser Beziehungsaspekt. (...) Ne also, nach dem Motto: Setz die Kinder vor den PC oder den Laptop. Dann war es das schon alles und gelegentlich berate ich mal – ich

¹⁰⁹ Vgl. Reich (2012, 20).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

will nicht nur Berater sein, ich möchte schon anleiten und führen – das hat schon was mit Führen zu tun.“ (7 DL)

b) *Vertrauen versus autoritärer Druck*

Expertin 12 DL beschreibt einerseits ihre Beziehung zu den Lernenden als „sehr eng“.

„Also (...) ich hab' so 'n Abkommen mit den Kindern: Wenn die mir 'was erzählen, muss ich die Erlaubnis von ihnen bekommen, um es weiterzugeben. (...) Und ja, dadurch wird's natürlich partnerschaftlich.“

Auf der anderen Seite erläutert sie, „autoritär“ zu sein:

„Manchmal bin ich natürlich auch autoritär, ganz klar. (...) Also muss, müssen ja klare Grenzen auch gezogen werden, je nachdem was dann an Verhalten auch da ist, ne (...). Du kannst nicht wegen eines einzelnen Schülers immer wieder so die Klasse beschädigen. Ne, musst du schon Grenzen setzen und je nachdem ist das eben auch mit autoritärem Druck.“

Sie bilanziert: „Die Bindung ist schon eng. Enger als sie sollte“ (12 DL).

c) *Bewusstsein über die Wirkung der Beziehungsebene, aber kein pädagogisches Werkzeug*

Der Gymnasiallehrer 9 DL erkennt die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene bei seiner Lehrtätigkeit an. So erläutert er im Interview, dass er in seiner Lehrerrolle den SchülerInnen eine Orientierung geben müsse:

„Die Kinder haben das Bedürfnis, bei anderen Mitmenschen Persönlichkeit wahrzunehmen. Genauso wie sie bei einer Katze ein weiches Fell wahrnehmen und bei einer Blume einen schönen Duft wahrnehmen oder bei einer Speise den leckeren Geschmack wahrnehmen. Also der Mensch als Persönlichkeit wird sozusagen als Weltinhalt wahrgenommen. Das gibt 's. Es gibt sozusagen nicht nur Steine, Pflanzen, Tiere, sondern es gibt Menschen, die haben 'ne Persönlichkeit und das ist sozusagen für die Kinder ein Wahrnehmungsinhalt. Daran orientieren sie sich. Und wo sollen sie, wie sollen sie ihre eigene Persönlichkeit ausbilden, wenn sie da nicht sozusagen Beispiele haben?“

Die Aussagen des Gymnasiallehrers 9 DL zeigen weiter, dass er zwar auf der Beziehungsebene spüre, wenn etwas nicht „grün“ sei, er aber kaum pädagogisches Handwerkszeug und Handlungsalternativen zur Verfügung hat, den Sachverhalt angemessen zu klären. So erläutert er beispielsweise, dass er Ungereimtheiten in einer 12. Klasse spüre. Als Konsequenz versuche er diese aber nicht im Dialog zu überwinden, sondern er „klärt“ die Situation, indem er die Sitzordnung „nach Zufall“ verändert.

„Da bring ich so ein Kartenspiel mit, „Elfer Raus“, wo 1-20 Karten sind. Und da lass ich jeden Schülern Nummern ziehen, und da setzt man sich einfach in der Reihenfolge von der Nummer. Und da wird sich das durchmischen.“

Als Handlungsalternative benennt er eher autoritäre Maßnahmen:

„Also, wenn die einen reden, hören die anderen nicht zu und so. (...) Und das verlange ich schon, dass sich alle zuhören und dann kann ich auch mal laut werden. Und das imponiert Zwölftklässlern sehr, wenn man mal laut wird. Dass man vor denen nicht irgendwie (...) Das finden die ganz charaktervoll.“ (9 DL)

„Das Zufallsprinzip ist etwas, was die Schüler sehr gut akzeptieren. Und wenn man jetzt einen Schüler besonders mal dran nehmen will, dann sagt man das auch so: Dich und dich will ich dran nehmen, du hast es letztes Mal nicht gehabt, du hast es vorletztes Mal nicht gehabt, dich nehm ich jetzt absichtlich dran. Und das sage ich dann auch so: So, jetzt haben wir 3 gewürfelt, aber den Michael oder den Hans will ich dann extra noch dran nehmen. Und das mach ich absichtlich, dass ich dich jetzt dran nehme.“ (9 DL)

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

d) „Schülerkritik versus Lehrerkritik“

ExpertIn 19 DL glaubt, eine „ganz gute Beziehung“ zu ihren Lernenden zu pflegen. Aus ihrer Sicht würden aber die Lernenden ein „sehr hohes Dienstleistungsverhalten“ an den Tag legen. Selbstreflexiv schildert sie weiter:

„Was natürlich da auch wieder ein bisschen negativ an uns zu kritisieren ist, dass wir dann auch immer nur die negativen Sachen beachten – wir gucken dann immer nur: wer hat keine Hausaufgaben, wer hat wieder ne schlechte Note? Und das sind wir auch gerade am diskutieren, ob man nicht lieber mal die Fokussierung auf diejenigen legt, die immer mit Hausaufgaben kommen, die immer ihre Materialien dabei haben, die immer gute Noten haben. Es wird eigentlich immer nur geguckt, wer hat's nicht. Und dann wird im Prinzip immer nur geschimpft.“ (19 DL)

Hier wird von Expertin 19 DL eine defizitorientierte Haltung beschrieben, die das deutsche Schulsystem, das eher leistungs- als personenorientiert angelegt ist, gut widerspiegelt. So wünscht sich auch ExpertIn 19 DL: „Ich glaube, dass es wünschenswert wäre, wenn wir ein positiveres Bild von unseren Schülern hätten (...), und wenn unsere Schüler ein positiveres Bild von uns hätten.“

2.3.1.2. Die Beziehungsebene aus Sicht der finnischen Lehrkräfte

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich 16 Befragte zu ihrer LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Im Vergleich zu ihren deutschen KollegInnen dominiert hier die Rolle der BeziehungsdidaktikerInnen.

A) BeziehungsdidaktikerInnen

Bei der Analyse der Antworten lassen sich bei 15 von 16 ExpertInnen konstruktivistische Rollenmuster finden:

„Trust – that is number one“ (...); *this isn't actually about teaching, this is about trusting*“ (10 FL).

Bei den Interviews betonen neun der 15 Lehrkräfte, dass ihnen Vertrauen sehr wichtig in ihrer Beziehung zu den Lernenden ist: „that is number one“ (10 FL). So könnten ihre Lernenden auch mit Problemen und Geschichten zu ihnen kommen, die sie privat beschäftigten. Experte 4 FL, der die *special class* mit verhaltensauffälligen SchülerInnen betreut, konstatiert: „These children come talk to me from all matters“.

„I think the reason is they have understood why we must learn this, the teachers – the relationship between teacher and pupils is very good – in that kind of situation they just trust the teacher and think that he or she is very good and very – how can I say – very believable. (...) Interaction is very good and the teacher, maybe he or she has taken so called facilitators for.“ (11 FSL)

Zeitfaktor: wichtig!

Als Bezugsperson für ihre Lernenden zur Verfügung zu stehen, bedeutet den finnischen Befragten viel. Finden sie für persönliche Gespräche keinen Raum, nehmen sie sich dazu Zeit im Anschluss an den Unterricht. Hier wird deutlich, dass sie solidarisch sind, kommunikative Kompetenzen mitbringen und sich um die einzelnen Lernenden kümmern. Auffällig ist auch bei dieser Gruppe, dass sie betonen, viel Zeit mit ihren Lernenden zu verbringen: „We spend a lot of time together.“ (6 FL)

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„*That is the red line – to be human*“

Expertin 6 FL stellt ihre klare Beziehungsorientierung als Lehrerin heraus:

„So I have learnt, that that it is very important to be human. That is, I think, the red line in my (...) – to be human. (...) I hope that they feel that I take care of them and it is important to me that's how they feel.“ (6 FL)

Selbstwertförderung der Lernenden

Auch der gegenseitige Respekt wird von den ExpertInnen hervorgehoben:

„We laugh and we use humor and and, ähm, we respect each other and I listen to them and I hope they listen also to me (lacht).“ (6 FL)

In der Aussage von 6 FL kann darauf geschlossen werden, dass es ihr darum geht, ihren Lernenden das Gefühl zu geben „you can do anything“:

„I don't like that I, ähm, compare children (...) some like to compare in front of others – who I – are you like that – and I – of course you have to sometimes say (...) when they have done something (...) but (...) I don't like that, ähh, the child has to be ashamed in front of others.“ (6 FL)

Lob, beschreibt Expertin 7 FL weiter, sei „important for the children's feeling“. Dass sie mit den Lernenden gemeinsam isst, sei aus ihrer Sicht „important for learning“ – dies kann als ein deutliches Beziehungsstatement gesehen werden. Wichtig aus Sicht des Sonderpädagogen 10 FL ist es, die Lernenden gut zu kennen und Methodenvielfalt zu entfalten, um eine individuelle Begleitung zu gewährleisten:

„I think when being a teacher in a move like this you can't try the way one sort of do – you have to have many ways of doing because the days are different and all the kids are different and everyone needs a certain type of communication (...) with someone you can be more straight – but with another you can't.“ (10 FL)

Der Experte 10 FL betreut eine Förderklasse mit sogenannten „pupils with behaviour problems“. Als er gefragt wird, was er als sein wichtigstes „Handwerkszeug“ ansehe, antwortet er: „Talking with the kids, listening to what they have to say and also respecting that if they don't want to talk to me that is ok – no problem with me.“ (10 FL)

Auch hier kann die Rolle eines dialogischen Partners deutlich werden. Das Selbstbewusstsein der Lernenden wird in Finnland nach Angabe der Interviewaussagen durch die Lehrkräfte gefördert, wie auch die Aussage der ExpertIn 25 FL zeigt: „I try to encourage“ (25 FL). Durch Lob, Anerkennung und gegenseitigen Respekt wird diese Maxime einer Beziehungsdidaktik nach Aussagen der hier Befragten umgesetzt. Die Aussage von ExpertIn 25 FL kann dahingehend interpretiert werden, dass Multiperspektiven zugelassen werden: „I try to respect them as individuals“ (25 FL). Was innerhalb der Unterrichtsgestaltung nicht zu kurz kommen sollte, ist „fun“ (24 FL) und „humor“ (6 FL). Diese Elemente werden auch von weiteren finnischen Lehrkräften betont. „Well, it is not so authority, I think, äh, they – in Finland usually teacher-pupil-relationships are, mmmm, like teachers are guiding them to acknowledge (...) not as officers in the front of classes“ (4 FL).¹¹⁰ Ein respektvoller Umgang sei auch sehr wichtig, um die Kinder gut fördern zu können, wie die Aussage von ExpertIn 5 FL beschreibt:

„I think the most important thing is when you support your pupils is that you respect them. You think that everyone is special. And you never say you are stupid boy or girl and I think also it is very important that in the classroom there is joy!“ (5 FL)

¹¹⁰ Vgl. Exkurs „Kulturelle Konventionen als beeinflussende Größe von Lernkulturen?“ in Kapitel III.4.5.1.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„*I am just myself*“ (13 FL): *authentisch sein in der LehrerInnenrolle!*

Gefordert und gutgeheißend wird in den Interviews auch eine gewisse Authentizität der Lehrperson. Die Lehrkräfte sollen sie selbst sein und auch der eigenen Person mit Wertschätzung gegenüberstehen. Expertin 13 FL erörtert, dass sie Lehrerin „*just myself*“ (13 FL) sei.

Deutschlehrerin 8 FL berichtet, dass deutsche AustauschschülerInnen an ihrer Schule häufig erstaunt darüber seien, „wie locker die Schüler mit uns [LehrerInnen] und wie locker wir mit den Schülern umgehen“. Sie betont, dass sie es nicht anders könnte, als „locker“ mit ihren SchülerInnen umzugehen: „Das wäre nicht mein Beruf, wenn ich das anders machen müsste.“

Neben einer authentischen Rolle, beschreiben die befragten finnischen ExpertInnen zudem eine Rollenklarheit, die sich darin äußert, dass sie beispielsweise davon berichten, eine professionelle Beziehung zu ihren Lernenden zu führen. Darin sehen sie sich als „*friendly*“ zu ihren SchülerInnen, aber nicht als „*friends*“ ihrer Lernenden. Ihre Rolle als Lehrende ist sowohl ihnen als auch ihren SchülerInnen stets präsent.

Multiperspektivität zulassen

Ein weiterer wichtiger Aspekt einer konstruktivistischen Lehrkraft wird durch das Zulassen von Perspektivenvielfalt gefördert:

„I think that we must be very interested what is going on in schools – how the children feel in school – what kind of problems they have? But in the same time we have to have some elements to development to understand these results of researching, which are telling about children’s problems and their – their, what are they thinking about themselves and society and school and teachers and what is going on here. We must listen to these voices. And school is like a choir – there are very very different voices – and we have to allowed it.“ (11 FSL)

In dieser Äußerung kann verdeutlicht werden, dass verschiedene Sichtweisen von SchülerInnen das Unterrichts- und Schulgeschehen bestimmen und jene diversen „voices“ zugelassen werden. Als Interpretation der hier genannten Metapher des „choir“ kann angeführt werden, dass der interviewte Experte Heterogenität als positiven Wert anerkennt, und in den unterschiedlichen Ansichten und Gedanken der Lernenden ein wichtiges Gut betrachtet, das es heißt zu berücksichtigen, wenn man die Schule und die Gesellschaft weiterentwickeln möchte. Auch zu einem konstruktivistisch geprägten Lehr-Lerngedanken gehört diese Perspektivenvielfalt. Reich (2012, 254) nennt hier die Multiperspektivität als eine zu fördernde Grundhaltung.

2.3.2. *Teampayer?*

Im Rahmen eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernsetting verstehen sich die Lehrpersonen nicht als EinzelkämpferInnen, sondern als *Teampayer*. Die Lehrenden „sollen mit anderen darüber diskutieren, wie ihre Lösungen gesehen werden. Es soll gemeinsam nach passenden Lösungen für die jeweiligen Probleme gesucht werden“ (Reich 2012, 28). So wird eine *community of practice* gefördert, bei der multiperspektivische Elemente und Ressourcen in ein effektives Förderkonzept einfließen, das alle Beteiligten umfasst. Dabei wird nicht nur die kommunikative Seite zwischen den SchülerInnen bzw. den Eltern und dem/der Lehrenden gestärkt, sondern gleichfalls die zwischen den Lehrenden. Erreicht wird somit ein Austausch von Wissen (über Methoden etc.) und Erfahrungen. Gerade in

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

einem inklusiven *Setting* ist die Teamkomponente entscheidend.¹¹¹ Nach Florian et al. (2010) zeichnet sich eine inklusive Lehrkraft neben anderen Kompetenzen insbesondere auch durch ihre Kommunikations- und Kooperationskompetenz aus (vgl. Kapitel III.5).

2.3.2.1. In Deutschland

Im Kollegium

Zehn ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 3 DL, 5 DL, 10 DL, 8 DL, 14 DL, 18 DL, 19 DL, 29 DL) beschreiben sich in ihrer Arbeit im Kollegium als „Teamplayer“: „Also, der kollegiale Zusammenhalt ist schon sehr gut“ (1 DL). Sie kooperieren, indem sie sich beispielsweise gemeinsam vorbereiten und absprechen, wie ExpertIn 10 DL ausführt:

„Selbstverständlich arbeiten wir da zusammen. (...) Da wird eigentlich alles, ja, miteinander abgesprochen. Auch, Maßnahmen – dass man gemeinsam Maßnahmen plant, was machen wir jetzt, ähm, mit der oder demjenigen (...), das klappt super. Man bereitet auch Unterricht gemeinsam vor, zum Beispiel bei uns. Ganze Unterrichtsreihen. Gerade jetzt mit dem Zentralabitur, wo ja sowieso alles gleich gemacht werden muss.“ (10 DL)

Die ExpertInnen berichten von gemeinsamen Klassenleitungen und der Möglichkeit, sich über einzelne SchülerInnen intensiv austauschen zu können. 29 DL schätzt es sehr, nach der Ganztagsumstellung an ihrer Schule fast nur noch Klassenlehrerteams zu erleben. Sie empfindet den „Austausch auf Klassenebene“ und innerhalb der Jahrgangsstufe als sehr gewinnbringend: „Gerade mit den anderen Sechsern tauschen wir uns aus, wir bereiten die Deutschthemen gemeinsam vor, ziehen die Arbeiten gleichzeitig durch und so weiter.“ Sechs weitere ExpertInnen (7 DL, 11 DL, 15 DL, 16 DL, 18 DL, 19 DL) skizzieren einen „Austausch“ z. B. über Materialien zwischen einzelnen KollegInnen oder auch kollegiale Hospitationen (vgl. 19 DL). Diese würden vom Engagement der einzelnen Lehrpersonen abhängen (15 DL) bzw. seien situationsabhängig, wie ExpertIn 16 DL betont. Sie wünsche sich insgesamt mehr kollegiale Hospitationen, die jedoch oft an den Rahmenbedingungen, nicht aufgrund zu geringer Bereitschaft scheiterten. SonderpädagogIn 3 DL erläutert, dass es schwierig sei, sich thematisch mit den Regelschullehrkräften im GU abzusprechen. Dies sei eher ein „Nebeneinander“ mit getrennten Zuständigkeiten. Vier ExpertInnen (6 DL, 7 DL, 9 DL, 12 DL) beschreiben ihr LehrerInnendasein eher als „Einzelkämpfertum“. 12 DL beschreibt den Versuch, inhaltlich parallel mit den StufenkollegInnen zu arbeiten als gescheitert, da sich die Leistungsniveaus innerhalb der Lerngruppen stark unterscheiden. 7 DL beschreibt, dass sie im Kollegium keine einheitliche Linie erkenne:

„Jeder möchte so mit den schwierigen Sachen alleine klarkommen, jeder hat da so sein Muster: Der eine arbeitet mit Arbeits- und Sozialplänen, der hat dann so einen Zettel, wo dann am Ende der Woche immer so ein – puhh – Smiley.“ (7 DL)

An ihrer Schule versuchte 7 DL eine Supervision zu installieren, dies wurde im Kollegium abgelehnt. 6 DL beschreibt, dass gemeinsame Arbeitstreffen in „Kaffeeklatschatmosphäre“ abdriften und nicht effektiv seien. 19 DL betont, dass sie im LehrerInnenberuf schon viele Kooperationsmöglichkeiten sehe, es aber an den Lehrpersonen selbst liege, ob sie als EinzelkämpferInnen agierten oder nicht.

¹¹¹ Vgl. auch Reich (2014); European Agency (2012).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

Mit den Eltern

Als BeziehungsdidaktikerIn ist es ein entscheidender Aspekt, auch die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten zu fördern, „um diese in die Lerngestaltung mit einzubeziehen“ (Reich 2009c, 20). Auf deutscher Seite gab keine der befragten Lehrpersonen an, die Eltern in dieser Weise aktiv mit einzubeziehen. Sieben ExpertInnen sehen die Eltern zwar als Partner – aber vor allem dann, wenn es um Austausch bzw. Kooperation und Engagement geht (1 DL, 5 DL, 6 DL, 7 DL, 12 DL, 18 DL, 20 DL). Es wird konstatiert, dass der Großteil der Elternschaft sehr engagiert sei, wenn es z. B. um die Teilnahme an Elternabenden, an Festen und deren Organisation gehe. Eine ExpertIn (12 DL) beobachtet, die Eltern seien selbst mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert und kritisiert, dass Eltern die Lehrpersonen als AnsprechpartnerInnen zur Beratung aufsuchen würden. Vier weitere ExpertInnen bezeichnen die Elternarbeit als „schwierig“ (7 DL, 8 DL, 14 DL, 19 DL). Sie würden keinen Rückhalt von Elternseite erfahren (19 DL) und wünschten sich insgesamt eine bessere und intensivere Zusammenarbeit. Aus Sicht von ExpertIn 7 DL stimme die Basis zwischen Eltern und LehrerInnen nicht:

„Aber für meine Begriffe wird die Elternarbeit generell nicht angemessen eingebunden. Es geht im Grunde genommen nur darum: Wie kriegen wir die ruhig, ne. (...) Die ganze Basis stimmt nicht, ne. Wenn Eltern dann auch nicht mitarbeiten, sondern noch in ihrem alten Konzept irgendwo hängen, weil Schule für die was ganz Schlimmes früher war, ne (...). Oder weil zum Beispiel Tests jetzt anders geschrieben werden, weil man nicht nur den formalen Anspruch erfüllen muss, ne, weil man nicht mehr dreißigtausendmal für eine Didaktik üben muss, sondern auch das Eigenständige dazukommt. – Die Eltern, die flippen aus auf dem Elternabend. Die verstehen das nicht, dass wir uns da auch neu orientieren müssen, einfach ähm, um auch eine effektive Leistungsmessung nachher erzielen zu können, aber diese Kinder sind so gebunden an ihre Eltern, das ist Wahnsinn. (...). Ja, und dann haben wir ja auch die Schwierigkeit mit dem Druck der Eltern – ich habe jetzt ein zweites Schuljahr, die sollen natürlich nach der Vier alle auf das Gymnasium gehen –, weil ja jetzt auch die Noten jetzt schon ab der Zwei kommen, ne.“ (7 DL)

Hier kann darauf geschlossen werden, dass es teilweise zu wenig Raum für eine solide Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräfte gibt. ExpertIn 19 DL erläutert, wie wenig ein wertschätzender Umgang mit den Eltern auf ihrer Schule auch architektonisch verankert sei:

„Also, wir haben ein Beratungszimmer, in das sind wir jetzt nicht gegangen, weil es ist da so dunkel, dass man denkt, man sitzt im Keller – und ähm, das ist auch eigentlich nur für die Eltern.“ (19 DL)

Die beschriebenen Situationen können so ausgelegt werden, dass ein Spannungsverhältnis zwischen der Schule und dem „Elternhaus“, als Teil der Lebenswelt der Lernenden, existiert. Die Aussagen erwecken eher den Eindruck eines Missverhältnisses als den eines partnerschaftlichen Vertrauensverhältnisses.

Gesellschaft

Auch die Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Stellung zeugt sich in ihren Beschreibungen der Elternarbeit. Ein Teil empfindet seitens der Eltern für die Probleme ihrer Kinder verantwortlich gemacht zu werden. Auch fühlen sie sich und ihre Arbeit vonseiten der Eltern nicht wert geschätzt, wie die folgenden zwei Aussagen verdeutlichen:

„Und es muss in der Schule Vieles stattfinden. Und ganz häufig ist es so, dass es Schwierigkeiten auch in dieser Klasse halt gab mit Eltern. Hatte ich vorher nie. Ja? O.k., das hat auch 'was

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

mit Schulleitung zu tun, dass zu viel an mich weitergegangen ist (...), aber dass Eltern wirklich erst, natürlich, die suchen natürlich erstmal in der Schule die großen Probleme.“ (12 DL)

„Und ähm, das sind selbst in den fünften Klassen – ich glaube jetzt waren von fünf Kindern die Eltern da (...) – und das spiegelt ja auch so ein bisschen die Bedeutung von Schule in den Familien wider.“ (14 DL)

2.3.2.2. In Finnland

Umgang im Kollegium

In Finnland äußern sich die befragten ExpertInnen durchweg positiv in Bezug auf die Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen. Deutlich wird an dieser Stelle, dass es aufgrund des finnischen Fördersystems eine höhere Kooperationsrate aufseiten der finnischen ExpertInnen gibt (Arbeit in multiprofessionellen Teams; vgl. Kapitel III.5). Die Kooperation mit den *special education teachers* ist fester Bestandteil des Schulalltags: „I do – our special education teachers are very good – so if I have problems and I do not know what to do with the children, then I can go and ask them, how can I handle this.“ (24 FL)

Die Interviewaussagen geben zudem Hinweise darauf, dass sich die finnischen Lehrkräfte größtenteils als *Teamplayer* verstehen: So betonen zehn der finnischen ExpertInnen (3 FL, 4 FL, 5 FL, 7 FL, 13 FL, 15 FL, 11 FSL, 24 FL, 25 FL, 27 FL), eine „good atmosphere“ (3 DL), einen regen Austausch mit ihren KollegInnen nicht nur über inhaltliche, sondern auch über methodische und soziale Aspekte zu pflegen:

„I think we work! Music teachers, we work (...) and if we, ähm, teach textile work we can ask each other: what did you do with the third graders – oh, you did that one (...). I did with the sixth graders this and this (...). We change some ideas and some methods.“ (27 FL)

Die Antworten lassen darauf schließen, dass nicht nur die Inhalts-, sondern auch die Beziehungsebene im Austausch eine Rolle spielt: „I think it is important, that you can talk with your colleagues due everything what is on your mind“ (5 FL). Zudem beschreiben die ExpertInnen in diesem Zusammenhang auch einen forschenden Austausch mit ihren KollegInnen. Durch die eigene Evaluation und Fremdevaluation des eigenen Unterrichts im Dialog sind Schulentwicklungsprozesse fester Bestandteil im Kollegium:

„But you have be very clever and, ähm, clever and you must leaving realities, so that you can evaluate your own system all the time, reflecting – what could I do in another way, different way, so that this system could go forwards (...). But not only feedback: we have very much some evaluating materials and some knowledge about our systems – but evaluating systems must always come back to the situations where we have done these evaluation processes (...). It means, that when we are making some evaluating or some research about our school system or how we learn for example math.“ (11 FSL)

ExpertIn 15 FL möchte die Kooperation zwischen den Lehrpersonen jedoch noch weiter ausbauen: „What I would like to change is more collegial support to each other“ (15 FL). Sieben ExpertInnen (9 FL, 10 FL, 12 FL, 19 FSL, 22 FL, 26 FL, 28 FL) beschreiben darüber hinaus auf verschiedenen Ebenen einen regen Austausch innerhalb des Kollegiums:

- auf allgemeiner Ebene: „We help each others as much as we can (...) so we really try to share information as much as it is possible“ (26 FL),
- auf Fachebene: „Yes sometimes we have in higher upper school a course, where is chemistry and physics and biology together, mhmm, two teachers teaching together all the time“ (9 FL),

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

- und auf Ebene des *Teamteachings* zwischen Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen (vgl. 15 FL).

Zudem erläutert ExpertIn 15 FL, wie wichtig es für sie war, im Austausch mit anderen Lehrkräften zu sein:

„I was teaching the first and the second. And every autumn and every spring or at least once a year we all teachers teaching the first and the second grade got together (...). Somebody made a cake and coffee – and so we went to visit her and sat down and talked about school (...) and new things and things like that (...). I found that very (...) very much collegial – especially when I was a young teacher (...) and then, ähm, I know that I have sometimes been a kind of mentor to younger teachers.“ (15 FL)

Diese kooperierenden Kompetenzen finden sich auch deutlich in der dem finnischen System zugrunde liegenden Lehramtsausbildung wieder (vgl. Kapitel III.7). Aber nicht nur innerhalb des Kollegiums verstehen sich die hier befragten finnischen Lehrkräfte als *Teamplayer*, sondern auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Umgang mit den Eltern

Die Elternkooperation beschreiben die finnischen ExpertInnen überwiegend als positiv. Durchgängig wird die Bedeutung der Elternarbeit innerhalb der Interviews herausgestellt. ExpertIn 1 DL fasst zusammen: „Die finnischen Familien (...) haben ein großes Vertrauen dazu (...), ja also diese Atmosphäre oder dieser Zusammenhalt oder Zusammengehörigkeitsgefühl ist hier schon sehr groß.“ (1 FL)

Fünf der Befragten (1 FL, 4 FL, 6 FL, 7 FL, 28 FL) beurteilen die Elternarbeit als sehr intensiv und sie erläutern auch das gemeinsame Erarbeiten von Förderplänen:

„I did it alone with parents (...) together“ (28 FL). 4 FL beschreibt ein tägliches Mitteilungsheft, in das die Eltern „can make their own comments and sign it that they have seen the report“ (4 FL). Er betont nochmals, wie wichtig die Elternarbeit sei: „Yes it is important to be in touch with the parents all the time“ (4 FL). ExpertIn 6 FL ist der Meinung, dass die Elternarbeit auch ganz entscheidend für die Beziehungsebene zu den Lernenden ist: „But I think it is really important that homes respect school“ (6 FL). Sie begegne den Eltern dabei auf Augenhöhe: „And I think that teacher – you do – when I speak with the parents I never want to be up (...) and I ask for you: how can we do together“ (6 FL). Sieben Lehrkräfte (3 FL, 5 FL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 24 FL, 27 FL) beschreiben die Eltern als zu respektierende „Partner“, mit denen sie sich regelmäßig austauschen. Neben turnusmäßigen Treffen bilden Telefonanrufe oder E-Mails eine fortwährende Kommunikationsgrundlage:

„And we talk and they phone me and we write e-mails quite a lot. And I think it is very important that they know, where are we now (...) and I think the most important thing is when you support your pupils is that you respect them!“ (5 FL)

Auch betonen die finnischen Lehrkräfte, wie wichtig ein gutes Verhältnis zwischen den Elternhäusern für die Beziehung zu den SchülerInnen ist:

„Yes, yes, it is, it is – it gives the children as well the the, ähm, the idea that school is important, learning is important (...). And if the children learn that attitude from the school and from home, then they really think it is – it is like that.“ (12 FL)

Zwei finnische Lehrkräfte (9 FL, 27 FL) beschreiben ein teilweise kompliziertes Verhältnis zu den Eltern: 9 FL erläutert, dass aus ihrer Sicht die Tätigkeit als Lehrerin in den letzten 20 Jahren schwieriger geworden sei:

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„You have more time and not so many problems with parents (...) like now and I never thought at that time that I have to take care of that I do very – how can I say it – I do everything correct so that parents do not take a lawyer.“ (9 FL)

Insgesamt wird deutlich, dass sich die befragten Lehrkräfte als dialogische Partner der Eltern sehen.

2.3.3. *Lifelong learners?*

Zu dem Rollenbild einer professionellen konstruktivistischen Lehrkraft gehört, sich als *lifelong learner* zu verstehen und – im Dialog mit anderen – die eigene Haltung zu reflektieren, um sich stetig weiterzuentwickeln. „Eine forschende und neugierige Einstellung zu allem, was auf der Beziehungs- und Inhaltsseite erscheint“ (Reich 2012, 22), ist wesentliches Merkmale einer konstruktivistischen Lehrerpersönlichkeit. Dabei kennzeichnet die Lehrenden im Gegensatz zu von Gleichgültigkeit geprägten Lehrpersonen ein unermüdlicher „Forschergeist“ (ebd., 171). Denn nur so können nach Reich (ebd., 27) Lehrkräfte als „Visionäre“ und „kreative Künstler“ agieren. Dieser Aspekt wurde in den ExpertInneninterviews auch berücksichtigt und folgende drei Themenbereiche konnten aus dem Interviewmaterial erörtert werden: Fortbildungen, Qualifizierungen und die eigene Weiterentwicklung (*growth*).

2.3.3.1. Fortbildungen und Weiterentwicklung in Deutschland

In Deutschland gehen zwölf der befragten Lehrkräfte auf die eigene Weiterentwicklung durch Fortbildungsprogramme ein. Dabei berichtet die Hälfte der Befragten über Maßnahmen an der Schule. Eine Expertin erläutert, dass sie hierzu die Themen im Kollegium partizipatorisch abstimmen und sie ihr Kollegium hierbei als sehr engagiert erlebt (8 DL). Aus Sicht von ExpertIn 4 DL kann der Gemeinsame Unterricht besonders effektiv umgesetzt werden, wenn die RegelschullehrerInnen mit den SonderpädagogInnen in einen Dialog treten:

„Weil wir schon davon ausgehen, dass dieses alltägliche Unterrichten und das alltägliche Lernen voneinander der sinnvollste Weg ist, um gemeinsames Unterrichten als selbstverständlich zu erachten.“ (4 DL)

Experte 6 DL hingegen bemängelt eine sich verschlechternde Fortbildungskultur. Der zur Verfügung stehende Etat sei in den letzten Jahren gekürzt worden und reiche aus seiner Sicht „auf gar keinen Fall aus“, um an gezielten Fortbildungen teilzunehmen. Auch sollte im Kollegium „ein Konsens hergestellt werden, wo drin die Fortbildung da stattfinden soll“. Er skizziert eine „von oben“ bestimmte Themenwahl, die aus seiner Sicht „zu bürokratisch“ geregelt sei: Der Hauptgedanke, die „Belange der Schule“ zu berücksichtigen, sei gut, aber seit ca. acht Jahren hätte es keine gemeinsame Fortbildung mehr zum „reinen Kerngeschäft – Thema Unterrichtsfächer“ – gegeben (6 DL).¹¹²

Von eigenen Weiterqualifikationen berichtet Expertin 21 DSe, die als ausgebildete Grundschullehrerin jetzt als Fachleiterin tätig ist und auch als Dozentin an der Universität gearbeitet hat. ExpertIn 2 DL wirkt in einem GU-Arbeitskreis mit und ExpertInnen 5 DL und

¹¹² An anderer Stelle im Interview zeigt Experte 6 DL die Uneinheitlichkeit im Kollegium auf, indem er beschreibt, dass an seiner Schule drei verschiedene Ausgangsschriften in unterschiedlichen Klassen erlernt werden.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

22 DSe haben bereits an vielen Fortbildungen zum kooperativen Lernen teilgenommen. Eine Beraterausbildung weisen die ExpertInnen 7 DL und 17 DL auf. Zudem berichtet ExpertIn 14 DL von fachspezifischen Weiterbildungen in Sport und Religion (Missio), die sie als eigene Weiterentwicklungsmöglichkeiten ansieht:

„[A]lso, um mich auch immer wieder selber zu fordern (...). Und ich denke, dass ist dann auch nochmal was anderes, wenn man selber immer wieder neu in einem Lernprozess ist, als wenn man ja – eine andere Persönlichkeit ist, aber wenn ich nur 30 Jahre hier gesessen hätte, ohne immer wieder nach draußen zu gehen, wäre es vielleicht auch anders.“ (14 DL)

Hier kann darauf geschlossen werden, dass sie den Wunsch verspürt, sich selbst weiterzuentwickeln. Sie betrachtet sich selbst als *lifelong learner*.

Weitere Aufbaustudiengänge oder Qualifizierungen weisen die befragten deutschen Lehrkräfte nicht auf.

2.3.3.2. Fortbildungen und Weiterentwicklung in Finnland

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich 18 Befragte zu diesem Themenkomplex. Ein großer Teil von ihnen nimmt an Weiterqualifizierungen aus eigenen Motiven teil und nicht nur an schulinternen Fortbildungen. Diesen eigenen Antrieb und die Bedeutung der forschenden Haltung betont insbesondere ExpertIn 11 FSL:

„Yes, it is true, I have been in countries, where I have made some lessons, where I said that you must have a dream. Everyone – our profession is not respected profession in our country – and, ähm, they are not respected what we are doing with children – I said, okay, even if it is so, you must have a stronger dream about what are you going to do here, because if you have a dream, you have power. But you have to be very clever and you must leave realities,¹¹³ so that you can evaluate your own system all the time, reflecting – what could I do in another way, different way, so that this system could go forwards (...) but not only feedback – we have very much some evaluating materials and some knowledge about our systems – but evaluating systems, must always come back to the situations where we have done these evaluation processes. (...) It means, that when we are making some evaluating or some research about our school system or how we learn for example math – if we have these results and we are saying – nothing happens but when we have these results, you have these results to reality for the math systems – what can we do here, when we have that kind of picture of our own systems, always!“ (11 FSL)

Eine weiter „wachsende“, nicht stillstehende Haltung wird bei neun der Befragten in ihren Interviewaussagen deutlich. So beschreiben drei der ExpertInnen (2 FSL, 12 FL, 28 FL) den Lehrerberuf als eine sehr variierende Tätigkeit („varies“, 12 FL), bei der man stetig lernt („I am learning all the time“, 28 FL) – auch in problematischen Situationen: „it is learning, you learn all the time yourself“ (3 FL). Durch die eigene Tätigkeit würde man mit der Zeit immer besser werden: „It is getting better all the time“ (12 FL). Sechs der Befragten (4 FL, 6 FL, 10 FL, 11 FSL, 19 FSL, 25 FL) berichten, dass sie selber an der Universität im Bereich der LehrerInnenausbildung Erfahrungen haben oder sich durch Aufbaustudiengänge – wie *student counsellor*, *special education studies* oder einer Promotion oder *pedagogical license* – weitergebildet haben und in diesem Rahmen auch Forschungserfahrungen sammeln konnten. Schulleiter 19 FSL berichtet über „research principals work“, für die er „material from about hundred principally“ gesammelt hat. Die Er-

¹¹³ ExpertIn 11 FSL meint hier mit „leaving realities“ aus meinem Verständnis heraus, die eigene Situation aus einer Meta-Ebene zu betrachten.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

gebnisse werde er im Rahmen eines *principal meetings* präsentieren: „I have an opportunity to present these information in our meeting (...) next September (...). I have a presentation there and I tell what I found in that research“. Zwei weitere ExpertInnen arbeiten regelmäßig an Schulbüchern mit und entwickeln didaktische Materialien für Fachwerke, die im nationalen Kontext eingesetzt werden (8 FL, 14 FL): „Ich habe jetzt auch die letzten vier, fünf Jahre habe ich selbst an einem Lehrbuch gearbeitet für Deutsch als Leistungsfach.“ (8 FL)

ExpertIn 14 FL nennt die Textbucharbeit als „my path outside of school“ und bewertet sie als hilfreich für ihre Unterrichtsgestaltung: „It makes (...) working with the students easier, because you know what are the materials are (lacht)“ (14 FL). Auch die täglichen Anforderungen im Schulalltag bewegen Lehrkräfte dazu, sich fortzubilden. So plant ExpertIn 24 FL beispielsweise, „to start special education studies, just to know more, to be able to help the kids“ (24 FL). Auch der „Blick über den Tellerrand“ durch internationale Zusammenarbeit wird in den Interviews erwähnt, durch die eigene Interessenschwerpunkte wie beispielsweise „physical school environments“ verknüpft werden können:

„My main interest have been special education in general, special education has changed during years in Finnish school system. And physical school environments in the area of special education, school buildings and other environment and then my interests is school architecture in general, I have been advising many many architect groups here in Finland. Some students for example from Germany, from Netherlands, and I have worked in network with Nordic researchers from Denmark, Norway, Lithuania, Sweden (...) and some contacts I have in USA too (...) and latest is doctor of education in 1998 and after that I have been a teacher in public schools here in university practice school, special education teacher – and I have been a lecturer in university in department of special education and a researcher maybe for five years in university.“ (11 FSL)

Zu allgemeinen Fortbildungen äußern sich insgesamt vier ExpertInnen (13 FL, 15 FL, 22 FL, 26 FL). Dabei sind die ExpertInnen 13 FL und 22 FL die einzigen, die diesen auch ambivalent gegenüberstehen: 13 FL berichtet, eher „one or two“ Fortbildungen im Jahr zu besuchen und begründet: „But I don't want to study ALL the time“ (13 FL). Expertin 22 FL, Musiklehrer an der Praxisschule, kritisiert, dass dadurch, dass die Praxisschule

„eben zur Uni gehört, wird das auch so von unserer Rektorin gesagt, ihr solltet also auch ein bisschen ein Weiterstudium machen – an anderen Praktikumsschulen in Finnland haben die sehr viele Doktoren da (...). Aber wenn man so beruflich so denkt, dass man zum Beispiel Musik für die ersten beiden Klassen unterrichtet, muss man denn dann unbedingt ein Doktor sein?“

Zwei weitere ExpertInnen äußern sich hingegen positiv zu Fortbildungen: ExpertIn 26 FL berichtet, dass „[t]hree days during a schoolyear“ obligatorisch für jede Lehrperson seien, sich weiterzubilden. Darüber hinaus könnten finnische Lehrpersonen aber, wie sie z. B. für den Bereich Englisch, noch eigenen Interessen und Schwerpunkten nachgehen:

„Well, usually for example we as teachers we must go every year to attend three days during the schoolyear (...) to do something extra and usually it has got something to do with our own teaching (...) things or something else – or something about the local school system – what is happening here for example. I am taking care of the language teaching here in this area. I am a kind of a coordinator (...) but it is an extra project (...) and if there is something (...) I would ask my headmaster: Can I go there?“ (26 FL)

Auf die Frage, ob es Konsequenzen für unmotivierte Lehrkräfte gebe, antwortet ExpertIn 15 FL: „That has not actually come up, that doesn't come up very often, because I would say that Finnish teachers are very motivated“ (15 FL). Sie führt weiter aus:

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„Well, we believe in every year the teachers got some days for further education (...) for further studies (...) and new ideas and things (...) and many Finnish teachers actually use – some more, some less – time to go to courses.“

Zusammenfassender Vergleich: lifelong learners

Zusammenfassend kann auf Basis der Aussagen der deutschen und finnischen Befragten festgehalten werden, dass die hier befragten deutschen Lehrkräfte eher an Fortbildungsprogrammen der eigenen Schule teilnehmen. Ein geringer Anteil der Befragten gibt an, Fortbildungsprogramme für die eigene professionelle und persönliche Weiterentwicklung zu nutzen. Weiterführende Qualifizierungen hat nur ein kleiner Teil der Befragten vorzuweisen. Im Gegensatz dazu kann auf Grundlage der in dieser Studie erhobenen Aussagen darauf geschlossen, dass Fort- und Weiterbildungen in Finnland weiter verbreitet sind. Neben den an den Schulen stattfindenden Fortbildungen berichten die Lehrkräfte, auch in der Reflexion über den eigenen Unterricht „zu wachsen“. Sie verfügen zum Teil über Forschungserfahrungen in verschiedenen Kontexten und über weiterführende Qualifizierungen innerhalb ihres Berufes. Ein Indiz dafür kann die bereits in der Ausbildung angelegte Förderung einer forschenden Haltung sein. So zeichnet sich der LehrerInnenberuf in Finnland nicht nur durch die Schultätigkeit aus. Ein Teil der Lehrenden ist zudem an (Forschungs-) Projekten beteiligt. Auch das Verfassen von Artikeln, beispielsweise in psychologischen Fachzeitschriften oder die Mitarbeit bei der Konzeption von Schulbüchern gehört zu möglichen Aufgaben einer Lehrkraft. In diesen beschriebenen Merkmalen der finnischen LehrerInnen kann ein Bezug zu John Deweys Ausführungen in „The Sources of a Science of Education“ (1929) gezogen werden. Dewey erläutert in diesem Beitrag die Bedeutsamkeit einer forschenden, kritischen und reflexiven Grundhaltung von Lehrkräften, um stetig flexibel auf Situationen im Schulalltag reagieren zu können und sich und das Unterrichtsgeschehen weiterzuentwickeln. Sein Verständnis von Wissenschaft basiert hier nicht auf einem blinden Vertrauen von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu einer Didaktik und Methodik. Er führt zwar aus, wie entscheidend aus seiner Sicht der Einbezug von bestehenden theoretischen Forschungserkenntnissen ist, stellt aber gleichzeitig dar, dass er von einer rezepthaften routinierten Didaktik und Methodik Abstand nehmen möchte, wenn er von einer „science of education“ spricht. Innovativ könnten LehrerInnen nur dann sein, wenn eine „science of education“ die Offenheit und Flexibilität, wie sie in der Kunst existiert, beinhaltet. Forschende Lehrkräfte sind für ihn daher immer auch „Künstler des Lernens“, wie sie auch von Reich (2009c) beschrieben werden, die als „investigator“ (Dewey 1927, 46) im Dialog mit Anderen agieren.

2.3.4. Auf die Haltung kommt es an! – Was wird als die wichtigste Aufgabe im LehrerInnenberuf gesehen?

Nach Reich (2009c) kommt es aus Sicht einer Beziehungsdidaktik vor allem auf eine positive und fördernde Haltung der Lehrkräfte an. Um diese zu analysieren, wurden die ExpertInnen in den Interviews befragt, welche Aufgabe aus ihrer Sicht die wichtigste ihrer LehrerInnenstätigkeit sei. In der Analyse wurden dazu aus dem Material die folgenden Hauptgruppen zur Auswertung induktiv gebildet: A) Fachliches Interesse wecken und übergreifende Kompetenzen stärken, B) Individuelle Aspekte fördern: Lernende im Mittelpunkt, C) Positive, reflexive Haltung der Lehrkraft entscheidend.

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

2.3.4.1. In Deutschland

Aufseiten der deutschen ExpertInnen äußern sich 13 Befragte zu diesem Themenkomplex. Deutlich wird, dass ein Großteil der Befragten (acht von 13) die fachliche Komponente und lebenslanges Lernen in den Vordergrund stellt. Folgendes Meinungsbild konnte auf dieser Grundlage gesichtet werden:

A) Fachliches Weiterkommen und Förderung übergreifender Kompetenzen: Unterrichten
Auf Grundlage der Interviewaussagen der ExpertInnen lässt sich der Großteil (acht ExpertInnen) der Gruppe zuordnen, aus deren Sicht das Fachliche bzw. übergreifende Kompetenzen Priorität im LehrerInnen-Beruf haben. Auch wenn Expertin 1 DL das „Erziehen“ wichtiger erscheint als das „Unterrichten“, möchte sie dieses als Förderschullehrerin „groß halten“. Ihr ist daran gelegen, auch „Schlüsselkompetenzen (...) im Hinblick auf (...) die Arbeitswelt“ (3 DL) zu fördern. Expertin 16 DL sieht die Kompetenzen von „Unterrichten und Erziehen“ als gleich wichtig in ihrem Handeln. Für den Experten 4 DL, Sonderpädagoge an einer GU-Schule, steht nicht die Leistung im Vordergrund, sondern „das Lernen in Gruppen und im Klassenverband“ („soziales Lernen“). Expertin 7 DL beschreibt, dass sie als Lehrerin immer „Kindern etwas kindgemäß“ beibringen wollte und die Lernenden dabei nicht nur begleiten, sondern auch „führen (...), anleiten“ wollte. Dies sei aber aus ihrer Sicht „ohne intensive Beziehung“ nicht möglich. Experte 9 DL betont, dass es nicht nur um eine „Wissensvermittlung“ gehe. Er möchte seinen Lernenden auch eine „Orientierung (...) letztlich für's Leben“ (9 DL) mit auf den Weg geben. Für den Experten 10 DL ist es neben der fachlichen Seite zudem wichtig, seine SchülerInnen „auf das Leben vorzubereiten“ (10 DL) und ihnen zu helfen, „ein gewisses Selbstvertrauen (zu) entwickeln“. Das große Anliegen von 20 DSL ist es, dass die Lernenden „eigenständig denkende Wesen“ werden und sie ihnen „Rüstzeug“ mitgebe, „dass sie ihr eigenes Leben selber ein Stück weit in die Hand nehmen können“ und über ihr Lernen etwas gelernt haben (vgl. 20 DSL).

B) Individuelle Aspekte fördern

Das Hauptanliegen vier weiterer ExpertInnen ist es, als Lehrkraft die Lernenden individuell zu betrachten und zu unterstützen – getreu der Handlungsmaxime der konstruktivistischen Didaktik: „fördern, fördern, fördern“ (Reich 2012, 40). Aus Sicht von ExpertIn 6 DL sei „das wichtigste überhaupt an der Grundschulzeit, dass die Kinder sich erstmal wohlfühlen, dass sie emotional sehr gut aufgehoben sind bei mir“. Experte 9 DL möchte „im Schüler (...) die eigene Persönlichkeit sehen“, die sich an ihm, der Lehrerautorität „messen“ kann, „um zu sagen: genau so will ich's nicht oder so will ich's“. Die Hauptschullehrkraft 14 DL sieht ihre Aufgabe darin, „ein ganzes Stück Aufbauarbeit“ zu leisten, das „Selbstwertgefühl ein bisschen wieder rauszukitzeln (...): ich bin doch jemand“. ExpertIn 17 DL möchte die Lernenden individuell betrachten und dabei ihre Ansprüche fokussieren: Denn der „Einheitsbrei in der Schule funktioniert nicht“. Als Lehrkraft sei es wichtig, im Blick zu halten: „Wie sieht der Schüler eigentlich die Schule? Und wie können wir mit dem Schüler umgehen, wo holen wir den Schüler ab, damit der auch wieder will?“ (17 DL)

C) Die Haltung der Lehrkräfte: Erziehen

Dass vor allem die eigene Haltung als Lehrkraft eine besondere Rolle spiele, betonen vier ExpertInnen aus der Gruppe der deutschen Befragten. Expertin 5 DL ist es besonders

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

wichtig, den Lernenden eine gemäß Norman Green („safe classroom“) „angstfreie Lernumgebung“ zu bereiten. Sie stellt hier die emotionale Seite des Lernens als entscheidend heraus und verweist dabei auch auf die Forschung. Früher habe sie sich „geschämt, dass man so emotional ist oder dass irgendwie das so verbunden hat“ (5 DL). Experte 10 DL vertritt die Ansicht, als Lehrkraft einen „enormen Einfluss“ auf die Lernenden auszuüben. Er versuche seinen Lernenden eine „gewisse Lebensfreude“ zu vermitteln und ihnen auch „Erfolgslebnisse irgendwie“ zu bereiten. Zentral ist für Expertin 12 DL, als Lehrerin eine reflexive Haltung einzunehmen: „Im Grunde musst du als Lehrer dich (...) eigentlich reflektieren, sonst kommst du nicht zurecht“ (12 DL). Hier benennt die Expertin einen zentralen Anspruch der konstruktivistischen Didaktik, der sich auch in den drei didaktischen Rollen widerspiegelt (vgl. II.2). ExpertIn 18 DL beschreibt als wichtigste Aufgabe, „authentisch“ zu sein, „keine Rolle“ zu spielen (18 DL) und auf die individuelle Situation der Lernenden einzugehen: Er berichtet von differenzierten Hilfestellungen je nach Bedarf der Lernenden. Darüber hinaus ist es für sie und ExpertIn 16 DL entscheidend für den Lernerfolg, mit welcher Haltung und mit welcher „Ausstrahlung“ sie Fachliches an ihre Lernenden weitergeben: „dass man selber zu seinem Fach steht“ (18 DL).

2.3.4.2. In Finnland

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich 13 Befragte zu diesem Themenkomplex. Dabei wird deutlich, dass ein Großteil auf die Förderung von übergreifenden Kompetenzen fokussiert ist und die individuelle Förderung herausstellt.

A) Fachliche und übergreifende Kompetenzen fördern: Interesse wecken und stärken und fürs Leben lernen

Neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten ist es nach Aussage von sechs finnischen Lehrkräften (3 FL, 9 FL, 14 FL, 22 FL, 24 FL, 25 FL) ihr zentrales Anliegen, auch übergreifende Kompetenzen ihrer Lernenden zu fördern, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen. So berichtet Expertin 24 FL, dass sie ihre Lernenden ermuntern möchte

„to speak and use languages, use English – I hope it, when they are leaving my classrooms, they really think that they know how to speak English and they are brave enough to use it.“ (24 FL)

Auch ExpertIn 25 FL betont diesen Aspekt:

„Being a teacher is like to educate children to become, ähm, well behaving self thinking sane citizens (lacht). Okay, this is the main task to keep them, keep them of course international in my case (...) open-minded- and being able to communicate at least.“

Deutlich wird hier der Erziehungsaspekt und nicht nur das „bloße“ Unterrichten fokussiert, der die Inhaltsebene mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden verknüpft. So beschreibt Experte 22 FL als Musiklehrer, dass es neben dem „Spaß“ an der Musik auch darum gehe, den

„eigenen Körper besser kennenzulernen (...). So rhythmische Sachen, die unterstützen auch das andere Lernen, die anderen Fächer, so dass die Schüler dadurch auch irgendwie bessere Möglichkeiten haben (...). Und natürlich das zusammen Musizieren ist auch wichtig (...) und Singen, dass man seine eigene Stimme kennt. Also, Musik hat auch etwas mit Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein zu tun (...). Das ist übrigens Liebe zur Musik, das versuche ich auch dazu (lacht) beizubringen.“ (22 FL)

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

Vermittelt und erreicht werden sollen ein soziales Lernen sowie die Steigerung des Selbstwertes.

Weitere Aussagen, die diesen Erziehen-Aspekt betonen:

„I can give something that they have motivation to learn more and then they want to care of their own environment and, yes, and they perhaps can read some nice from nature enjoy nature (...) not only knowledge, but also something else – like caring (...). The younger the students are, the more you have to care about them, and the older they are, teaching and knowledge is getting more important.” (9 FL)

„I think one of the important things is as a teacher that you just should look at the classroom – I mean look at the students and so that no one sit lonely there or so that everyone would have somebody to work with. So this kind of social relations are, I think, are very important in the classroom.” (14 FL)

B) „Fördern, fördern, fördern“: Lernende im Mittelpunkt

Dass sich die Lehrkräfte als BeziehungsdidaktikerInnen begreifen, die ihre Lernenden und deren individuelle Weiterentwicklung fokussieren, beschreiben sechs ExpertInnen. Die folgenden Beispielaussagen verdeutlichen ihre Haltung: So berichtet Förderlehrer 4 FL, dass er seine größte Aufgabe darin sehe, „that I can see that this rehearsing process goes on. (...) They learn quite easily – it is this changing of this behaviour.” ExpertIn 14 FL möchte, dass die Lernenden „happy“ mit ihren Entscheidungen sind und „that they are motivated to develop themselves in their own things and themes. I mean that is growing as a person.“ Für ExpertIn 5 FL ist es das Ziel,

„that every pupil feel that I am important. (...) I do it by talking to them with respect. (...) I think the most important thing is when children feel that they are important they also learn easily. (...) And I can change my – if they have important subjects they want to teach with me – I just ... we are talking (lacht).“

Folgend kann darauf geschlossen werden, dass diese Lehrkräfte die Handlungsmaxime Fördern der konstruktivistischen Didaktik verinnerlicht haben:

„I think it is very good when you can understand the child. The whole child and you can be so supporting as you can, and they – I can always say, that you are good and they can answer many many times during the lessons – and I can give them the feedback and positive feedback that the child can grow in its self-confident.” (7 FL)

„I think the teacher should be a teacher and then she should be – she have to grown up the children (...) not just educate. (...) I am interested what children are doing – last evening, next summer and every day. Not just now.” (13 FL)

„I don't know – somebody who can organize things well, and somebody who can, ähm – no I don't remember – who can give, ähm – who remembers to praise everybody every day, even the weakest, even the most quiet kids in the classroom. They should be able to know his everything – and feel kind of what is happening.” (26 FL)

C) Positive Haltung als Lehrperson

Die Haltungen und Einstellungen zum LehrerInnenberuf bzw. im Umgang mit den Lernenden spiegeln zwei Zitate der Lehrkräfte 6 FL und 27 FL wider: So wird zunächst der Aspekt erwähnt, den Beruf auch mit Abstand zu betrachten und auch über sich selbst lachen zu können: „I think humor is very important!” (27 FL)

Zum Anderen greift ExpertIn 6 FL mit dem folgenden Zitat auf, was Reich in der Beziehungsdidaktik zugrunde legt: „Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis“ (Reich 2012, 16):

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

„It is the attitude to be as positive as possible. When you work with children, but they could find that this is important – why it is important to read and educate (...). I think it is very very important for me that you are interested in your work whatever you are doing. And if you do it as well as you can (...) and enjoy (lacht) and humor.“ (6 FL)

2.3.5. Bewertung des eigenen Berufs: Wie fühlen sich die Lehrkräfte?

Inwieweit nehmen sich aber die Lehrkräfte in ihrer Rolle selbst wahr und wie zufrieden sind sie? Zur Beantwortung dieser Frage wurde in den Interviews nach Positivem und nach Verbesserungswünschen gefragt. Die Aussagen auf deutscher und finnischer Seite wurden anschließend zu Typisierungen zusammengefasst.

2.3.5.1. Wie fühlen sich die Lehrkräfte in Deutschland?

Aus den Antworten der deutschen ExpertInnen lassen sich verschiedene Rollenmuster identifizieren, die im Folgenden für positive (A) und negative (B) Aspekte bzw. Wünsche stehen.

A) Positiv: Gestaltende, *Teampayer*, Fördernde

Gestaltende im Kreativen und Sozialen

Trotz erkannter Schwierigkeiten bezeichnen sechs der deutschen ExpertInnen (8 DL, 9 DL, 10 DL, 14 DL, 15 DL, 16 DL) das LehrerInnendasein als ihren „Traumjob“ (16 DL), in dem man kreative und soziale Aufgaben verbinden kann. Sie beschreiben den Beruf als vielseitig und erfahren in manchen Bereichen auch Freiheiten (vgl. 10 DL). Hier wird deutlich, dass sich die ExpertInnen auch selbstwirksam fühlen.

Teampayer!

Fünf ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 5 DL, 20 DSL, 29 DL) erleben eine gute Atmosphäre innerhalb ihres Kollegiums. Sie beschreiben positive Erfahrungen in gemeinsamer Klassenführung im Gemeinsamen Unterricht, Kooperationen in der Unterrichtsvorbereitung und gegenseitige Unterstützung bzw. Austausch über einzelne Lernende.

Fördernde

Fünf deutsche ExpertInnen (3 DL, 4 DL, 5 DL, 14 DL, 17 DL) berichten von einem gut umgesetzten und effektiven Förderkonzept an der eigenen Schule, mit dem sie zufrieden sind und in dem sie eine aus ihrer Perspektive förderliche Lernumgebung gestalten.

B) Schwierigkeiten: WiderspruchskämpferInnen, Marionetten, EinzelkämpferInnen

WiderspruchskämpferInnen

Fast die Hälfte der deutschen Befragten (1 DL, 3 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 10 DL, 11 DL, 12 DL, 13 DL, 14 DL, 15 DL, 17 DL, 18 DL, 29 DL) empfindet einen Widerspruch bzw. eine Zerrissenheit (vgl. 7 DL) zwischen den an sie gestellten Forderungen und ihrem Anspruch, effektiv zu fördern. So möchten sie gerne „solidarische Mitmenschen“ und BeziehungsdidaktikerInnen sein, aber sie spüren „Druck“ vonseiten des Systems, die Stofffülle umzusetzen. Sie erleben, dass die dreigliedrige Struktur des Systems bzw. die Größe von Schule und Klassen ihrem Fördergedanken entgegensteht, da an den Hauptschulen viele

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

Kinder perspektivlos oder an einer mehrzügigen Schule nur noch „Nummern“ (17 DL) sind. ExpertIn 11 DL beklagt die sich widersprechenden Anforderungen: einerseits das standardisierte Vorgehen mit Vergleichsarbeiten und Zentralabitur, andererseits der Anspruch der individuellen Förderung. Auch betonen die Befragten, dass die Rahmenbedingungen vonseiten des Ministeriums nicht für eine effektive Förderung geschaffen seien. So seien kleinere Klassen aus Sicht der ExpertInnen unabdingbar, um effektiv zu fördern und eine angenehme Lernumgebung zu schaffen (vgl. z. B. ExpertIn 17 DL: zu kleine Klassenräume für pubertierende Jugendliche).

Marionetten im System

Zwölf deutsche ExpertInnen (5 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 9 DL, 10 DL, 12 DL, 13 DL, 16 DL, 17 DL, 18 DL, 19 DL) empfinden ihre LehrerInnenrolle als sehr belastend. In diesem Kontext werden insbesondere die an sie gerichteten Erwartungen von den verschiedenen AkteurInnen (Ministerium, Eltern, Schulleitung, Lernende) genannt. 8 DL sieht sich beispielsweise als zentrale Figur, an die von allen Seiten Anforderungen gestellt werden. Die ExpertInnen wünschen sich, dass sie sich wieder mehr mit dem „Kerngeschäft“ Unterricht beschäftigen können und berichten über „zu viele Aufgaben“, die noch nebenher erledigt werden müssen. Sie fühlen sich als Verwaltungsangestellte (7 DL) und in verschiedenen anderen Rollen überfordert. Auch das Gefühl des „Nichtfertigwerdens“ im Lehramtsberuf wird erwähnt (vgl. ExpertIn 9 DL). Zudem würden sie erfahren, dass sie mit der Durchführung bildungspolitischer Maßnahmen oft alleine gelassen würden, zumal sie auch bei der Planung und Konzeption nicht beteiligt seien. Oftmals fühlten sie sich daher als „Marionetten“ (19 DL). Speziell bei der schulischen Inklusion kritisieren fünf ExpertInnen die vom Ministerium bereitgestellten unzureichenden Rahmenbedingungen und hier insbesondere, dass es in Nordrhein-Westfalen kaum anschlussfähigen Gemeinsamen Unterricht im Bereich der Sekundarstufe I gebe.

Einsame Teamplayer

Fünf ExpertInnen (7 DL, 11 DL, 12 DL, 16 DL, 18 DL) wünschen sich im Schulalltag mehr Dialog zwischen den KollegInnen, um gemeinsam Schule und Unterricht aktiv und effektiv gestalten zu können. Zudem wünschen sie sich kollegiale Hospitationen und Supervision als festen Bestandteil ihres Berufsalltags.

2.3.5.2. Wie fühlen sich die Lehrkräfte in Finnland?

Aus den Antworten der finnischen ExpertInnen lassen sich auch verschiedene Rollenmuster identifizieren. Positive (A) und negative Aspekte bzw. Wünsche (B) werden im Folgenden erläutert.

A) Positiv: Aktive GestalterInnen, selbstverantwortliche ExpertInnen

„Aktive GestalterInnen“

Als aktive GestalterInnen in ihrer LehrerInnenrolle verstehen sich zehn der finnischen Befragten. Sie äußern in den Interviews Gestaltungsfreiheit auf verschiedenen Ebenen: Die ExpertInnen 3 FL und 6 FL erläutern in diesem Zusammenhang eine aktive Gestaltung der Beziehungsebene („harmony atmosphere“ 3 FL). Einen Beziehungsaspekt führt

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

auch ExpertIn 10 FL an: „Cope with kids“, bzw. Experte 22 FL, der eine „love in music“ bei seinen Lernenden aktiv entwickeln möchte.

Bezüglich einer Unterrichtsentwicklung erläutern die ExpertInnen verschiedene Aspekte, wie Weiterentwicklung von „Lerntechniken“ (26 FL), „Teamplying“ (15 FL) und durch eine stetige Evaluation und Innovationen der eigenen Praxis eine „freshness in practice“ (11 FSL) zu erzielen. ExpertIn 9 FL gibt an, „power“ im Rahmen der Curriculumsentwicklung innezuhaben.

Wie in den offiziellen Beschreibungen einer finnischen Lehrkraft vonseiten des finnischen Unterrichtsministeriums lassen sich in diesen Aussagen Elemente wiederfinden, die verdeutlichen, dass die LehrerInnen in Finnland als „trusted professionals“ Verantwortung und eigenverantwortliche Handlungsspielräume in der Gestaltung von Unterrichts- und Schulentwicklung haben.

„Selbstverantwortung und Selbstreflexion“ – „Experten vor Ort“¹¹⁴

Diese positiven Elemente können als Indiz dafür eingebracht werden, dass die Lehrenden in Finnland eine hohe Motivation haben, sich im Schulleben einzubringen. Mit der eigenverantwortlichen Auswahl von Unterrichtsmethoden und dem Einbringen eigener Ideen in das Schulcurriculum (siehe Kapitel III.1) kann darauf geschlossen werden, dass sich LehrerInnen mit der Schule und der eigenen Arbeit eher identifizieren. Die Schulen verfügen über gute finanzielle Ressourcen, so dass eine anregende räumliche Lernatmosphäre geschaffen werden kann und bei Bedarf mehr Lehrende eingestellt werden können, um überfüllten Klassen entgegenzuwirken.¹¹⁵ Als „educational experts“ (Linnakylä/Väljjarvi 2003, 4) haben finnische Lehrende auch die Möglichkeit, an Entscheidungen zu partizipieren, die sie und ihre Arbeit betreffen. Die LehrerInnen „sollen vor allem ein persönliches Engagement einbringen, um Dinge und Ereignisse geschehen zu machen“ (Reich 2012, 28). Dieses persönliche Engagement spiegelt sich auch in der gefühlten Verantwortlichkeit für die SchülerInnen wider: Die Lehrpersonen übernehmen die Verantwortung bei einer nicht ausreichenden Leistung ihrer SchülerInnen. Die eigene Art des Unterrichtens wird als eine mögliche Ursache für schlechte Leistungen der SchülerInnen gesehen (vgl. ebd., 280). Die Lehrperson schiebt die Verantwortung so nicht von sich weg, sondern reflektiert ihr eigenes Verhalten: „Teachers have also been trusted to do their best as true professionals“ (Linnakylä/Väljjarvi 2003, 4). In den oben aufgeführten beispielhaften Aussagen vonseiten der finnischen Lehrkräfte sind sie immer mehr ein Vorbild für ihre SchülerInnen: sie zeigen Eigenverantwortung, indem sie am Schulcurriculum mitwirken, eigene Methoden wählen, und durch einen nicht müde werdenden Forschergeist (vgl. Reich 2012, 107) beispielhafte *lifelong learners* sind. Durch die engagierte Einstellung der Lehrpersonen, gefördert durch die Aufnahmebedingungen für das Lehramtsstudium (vgl. Kapitel III.7), agieren die Lehrenden als „Helfer, Berater und Moderator“ (vgl. ebd., 26) und können mehr und mehr die Rolle von dialogischen PartnerInnen einnehmen, die nicht mehr nur reines Fachwissen vermitteln, sondern über kommunikative Wege und soziale Beziehungen Grundlagen des Lernens geschaffen werden.

¹¹⁴ Vgl. Reich (2012, 244).

¹¹⁵ „PISA shows that in Finland the class sizes is one of the smallest (Linnakylä/Väljjarvi 2003, 4).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

B) Veränderungswünsche

Als Veränderungswünsche nennen die Befragten hauptsächlich Aspekte auf den folgenden Ebenen:

- strukturell:
 - kleinere Klassen
 - den Anteil der Fächer Kunst, Textil und Sport erweitern
- erzieherisch:
 - weniger Konflikte zwischen den Lernenden
 - nicht so viel Stress und Druck
 - mehr Männer als Klassenlehrer
- kommunikativ:
 - mehr Austausch zwischen KollegInnen
 - mehr Vertrauen vonseiten der Eltern

Fazit

Aus den Aussagen der finnischen und deutschen Lehrkräfte lässt sich ein markanter Unterschied festhalten: Deutsche Lehrkräfte empfinden sich zu einem großen Teil als „passiv“, als „Marionetten“ (vgl. 19 DL) im System, die *Top-down*-Entscheidungen in Form von „Erlassen“ ausführen. Finnische Lehrkräfte hingegen empfinden sich größtenteils als GestalterInnen, die aktiv am Schulgeschehen, dem Erziehungs- und Unterrichtsprozess beteiligt sind und im Dialog mit den Lernenden und Eltern Visionen umsetzen können. Zudem kann festgehalten werden, dass aufseiten der deutschen ExpertInnen eine Diskrepanz erfahrung aufgrund der an sie gestellten Anforderungen festzustellen ist, die sich auch in der Literatur wiederfinden lässt, wie beispielsweise bei Arnold/Schübler (1998, 34).

2.4. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen

An den verschiedenen Schulen in Finnland, an denen ich tätig war, erlebte ich Lehrkräfte, die eine forschende Einstellung innerhalb ihres Berufes realisierten. So zeichnet sich die LehrerInnenschaft einer Praxisschule wie folgt aus:

„About 95% of the teaching staff have at least a Master’s degree. Seven teachers have a postgraduate degree and close to 30 teachers are working on postgraduate degrees and doing research work. Several teachers have published school books and guidebooks for teachers. Many of them are also nationally well-known experts and lectures in their fields.“ (University-Practice-School Infoheftchen, o.J.)

Der Schulleiter der Praxisschule berichtete mir zudem, dass nahezu ein Fünftel der Lehrkräfte seiner Schule promoviert sind. Wie die Interviewergebnisse zeigen, traf ich auf Lehrpersonen, die AutorInnen von Lehrbüchern, neben der Schule an der Universität tätig oder beispielsweise durch länderübergreifende Kontakte (wie die Comenius-Projekte) international vernetzt sind. Besonders fasziniert war ich von den Lehrkräften an den *University Practice Schools*. Der Besuch internationaler Konferenzen bestätigt dieses Gefühl: Hier treffe ich häufig auf finnische Lehrkräfte, die ihre eigenen Forschungsergebnisse präsentieren und sich weiter vernetzen. Dies zeigt mir, dass hier nicht müde werdende ForscherInnen tätig sind, die an der Weiterentwicklung sowohl der eigenen Person als auch des Systems interessiert sind (Evaluation zur Effektivität). Viele Lehrkräfte berichteten über verschiedene Weiterbildungen neben ihrer Tätigkeit. Das Prinzip des „lebenslan-

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

gen Lernens“ wird durch solchen „Wissensdurst“ und außerschulisches Engagement unterstrichen.

Was ich selbst im deutschen Schulalltag oft zu spüren bekam, war eine hohe Arbeitsbelastung, durch die teilweise auch Vergleiche angestellt wurden: „Warum sollte ich derjenige sein, der mehr tut als die anderen?“ (Reich 2012, 172). Da sich die Stundenverteilung aufseiten der finnischen Lehrkräfte je nach Fächern gestaltet (beispielsweise hoher/niedriger Korrekturaufwand), konnte ich diese Haltung bei kaum einer finnischen Lehrkraft beobachten. Im Gegenteil: Ich habe bei vielen Lehrenden ein großes Engagement erkennen können, das – gekoppelt mit Neugier und positiver Energie – die SchülerInnen motivierte. Es gab viele Lehrende, die sich auch außerhalb ihrer Unterrichtsstunden Zeit für ihre Lernenden nahmen und Projekte durchführten. So knüpfte beispielsweise eine Kunstlehrerin in ihrer „Freizeit“ ein Netz von Beziehungen, um ihre Lernenden zu Ausstellungen für deren Bilder und Projekte zu animieren und diese dadurch in ihrer Kreativität zu fördern. Diese Beobachtungen werden durch die Interviews bestätigt. In Deutschland traf ich gleichfalls auf eine Reihe sehr engagierter LehrerInnen. Ebenso konnte ich auch KollegInnen beobachten, die eher unzufrieden in ihrer Tätigkeit zu sein schienen.

In beiden Ländern ist aus meiner Erfahrung die Forderung an die Lehrenden aus der konstruktivistischen Didaktik, ihre Lernenden mit an der Unterrichtsplanung und bei den Zielsetzungen aktiv zu beteiligen (vgl. Reich 2012), kaum erfüllt. In Deutschland beobachtete ich besonders oft an weiterführenden Schulen eher frontal geprägten Unterricht. An einigen innovativen Sekundarstufen-I-II-Schulen, als auch an Grundschulen konnte ich allerdings feststellen, dass das selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernen stärker verbreitet ist. Dies zeigen für die Primarstufe auch die internationalen Vergleichsstudien, wie IGLU (Bos et al. 2005, 2007). In Finnland konnte ich über alle Schulformen und -stufen hinweg die gegenseitige „Wertschätzung“ (siehe Kapitel III.6), die bereits bei der Evaluierung der Lernenden beginnt, wahrnehmen. Ich konnte häufiger beobachten, dass die Lernenden in den Augen der Lehrkräfte eher als „dialogische Partner“ angesehen werden. Für mich stellten einige Lehrende im finnischen und deutschen System Persönlichkeiten dar, die innere Zufriedenheit, Engagement und positive Energie versprühten („kreative Künstler“, vgl. Reich 2012, 27). Ein Beispiel hierfür ist die Expertin 6 FL durch ihre Art und Weise, mit ihren Lernenden umzugehen. Allein durch ihre positive Ausstrahlung und Aufmerksamkeit, die sie jedem Kind entgegenbrachte, voller Geduld und Verständnis, verschaffte sie ihren SchülerInnen eine positive „Lernumgebung“. Für Deutschland fällt mir eine Kollegin aus der Zeit meines Referendariats ein, die mit Mimik und Gestik und ihrer ganzen Körpersprache sehr präsent im Unterricht war. Solche Erfahrungen unterstreichen für mich die Bedeutung einer klaren und „gelebten“ Beziehungsebene im Lernalltag.

2.5. Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen

Im Folgenden werden die für dieses zentrale Handlungsfeld der LehrerInnenrolle dargestellten Informationen aus einer *Fremdbeobachterinnenperspektive* für alle drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) reflektiert.

Für Deutschland

Mit Blick aus der *Fremdbeobachtung* auf die hier dargestellten Erkenntnisse für die Rolle der deutschen LehrerInnen kann für ihre BeobachterInnenrolle reflektiert werden, dass die

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

LehrerInnen tendenziell einen Widerspruch in ihrer Rolle beschreiben: Einerseits gibt es LehrerInnen, die aus ihrer AkteurInnenperspektive heraus den Anspruch haben, individuell zu fördern, handlungsorientiert zu unterrichten und ihre Lernenden zu beraten. Diese Ansprüche sind an sie auch von außen in Form einer veränderten LehrerInnenrolle im Rahmen einer Kompetenzorientierung gestellt. Andererseits erläutern sie so starre und divergente TeilnehmerInnenvoraussetzungen an ihre LehrerInnenrolle, die sie als Beobachter tendenziell daran hindern, ihre Ansprüche und Wünsche kreativ umzusetzen. Als Teilnehmervoraussetzungen werden hier strukturelle Vorgaben beschrieben, wie ein Leistungs- und Inhaltsdruck im mehrgliedrigen System. Über Noten und Inhalte wird der Schulalltag, aus ihrer Beobachterperspektive empfunden, reguliert und bestimmt. Auch zu überfüllte Klassenräume und Schulgrößen bzw. eine Unterfinanzierung nennen die ExpertInnen als hinderliche Faktoren. Aus der BeobachterInnenrolle heraus wird somit ein Gefühl von „Passivität“ bzw. ein „Marionettendasein“ beschrieben, das die Lehrpersonen zu lähmen scheint, um ihre AkteurInnenperspektive auszuweiten und gestärkt auszuführen. Diese Ausführungen sind auch als eine Art Entpolitisierung der LehrerInnen zu deuten, sich dem System anzupassen und jenen Widerspruch als Grund der Passivität heranzuziehen.

Ein Grund dafür kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* sein, dass das System Schule insgesamt stark hierarchisch organisiert zu sein scheint, und sich die einzelnen Lehrkräfte nicht selbstwirksam fühlen, eigene Visionen gegen eingespielte Konventionen wie Frontalunterricht, 45-Minuten Einheiten, Erlassen etc. – auch im Kollegium – durchzusetzen. Weiter kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* reflektiert werden, dass sich aus einer tendenziell stärker ausführend erlebten Tätigkeit die eher geringe Weiterentwicklungsmotivation und die als gering wahrgenommene Bereitschaft zu Gruppenhospitationen oder Supervisionen der hier aufgeführten Beispiele erklären lassen können.

Bezüglich der Beziehungen zwischen den Lehrenden und ihren SchülerInnen kann aus der *Fremdbeobachtung* reflektiert werden, dass das deutsche Schulsystem vonseiten der Lehrenden als bürokratisch und inhaltsorientiert empfunden wird. Diese Perspektive aus ihrer Beobachterrolle schränkt sie in ihrer AkteurInnenrolle ein, in einen individuelleren Kontakt mit den Lernenden zu treten und beispielsweise gemeinsam Ziele zu setzen, zu bilanzieren und die nächsten Schritte im individuellen Lernprozess zu planen.

Denn die an die Lehrperson gestellten Konventionen als TeilnehmerIn, hier der Inhalts- bzw. Notendruck im mehrgliedrigen System, schränkt sie aus ihrer SelbstbeobachterInnenperspektive ein. Hier kann systemisch betrachtet an Kapitel II angeknüpft werden, in dem deutlich wird, dass für Deutschland das mehrgliedrige System nach mehrmaligen Versuchen nicht überwunden werden konnte.¹¹⁶ Aus der SelbstbeobachterInnenperspektive kommt hier ein Gefühl der „Zerrissenheit“ und Unzufriedenheit tendenziell herüber.

Aus der *Fremdbeobachtung* möchte ich hier zudem an Hattie (2009) anknüpfen, der die Bedeutsamkeit des emotionalen Aspektes – der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden – ebenso wie die zentrale Bedeutung des Selbstwertes für den Lernerfolg, verdeutlicht. Steffens und Höfer (2011, 5) führen in diesem Zusammenhang an, dass deutsche LeserInnen durchaus „überrascht“ sein könnten, da Hattie eine „ungewöhnlich starke Betonung auch emotionaler Qualitäten“ der Lehrperson fordert, die sich neben einem „Engagement“ auch durch die „Notwendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns in der Pädagogik mit einer ansteckenden Wirkung“ (Hattie 2009, 23) auszeichneten. Bilanzierend kann

¹¹⁶ Selbst nicht in den aktuellen Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem (vgl. Kapitel III.5).

III. 2. Lehrende als dialogische PartnerInnen der Lernenden

mit diesem Zitat geschlossen werden, dass die Rolle einer deutschen Lehrkraft, nach den Ausführungen in diesem Rahmen, auch gesellschaftlich und systemisch noch nicht überwiegend der einer konstruktivistisch geprägten Lehrperson entspricht.

Für Finnland

Aus der *Fremdbeobachtung* für die hier dargestellten Betrachtungen der Rolle finnischer LehrerInnen kann für ihre BeobachterInnenrolle festgestellt werden, dass sie sich, im Gegensatz zu ihren deutschen KollegInnen, tendenziell als eher selbstverantwortlich und autonom in ihrer Rolle als LehrerIn erleben. Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann darauf geschlossen werden, dass die strukturell an sie gestellten TeilnehmerInnenvoraussetzungen sie nicht, im Gegensatz zu ihren deutschen KollegInnen, vor einen Widerspruch stellen: denn hier sind Grundsätze wie Chancengerechtigkeit und individuelle Förderung aller Lernenden, sowie Kooperationen, im strukturellen System verankert.

So spiegelt sich in den Äußerungen der finnischen Lehrpersonen eine sich wie ein roter Faden durchziehende Beziehungskultur wider, die sie in allen drei didaktischen Rollen kohärent vertreten können und sich „authentisch“ in ihrer Rolle beschreiben: Auf der AkteurInnenseite durch individuelle Fördermaßnahmen und den Austausch in multiprofessionellen Teams, auf der TeilnehmerInnenseite durch den im finnischen System verankerten Förder-Anspruch und aus der BeobachterInnenperspektive, da sie sich tendenziell selbst auch als aktive Fördernde und Begleitende ihrer SchülerInnen wahrnehmen. Eigene kreative Umsetzungsmöglichkeiten werden ihnen als AkteurInnen beispielsweise durch die Arbeit an Curricula und der Schulentwicklungen ermöglicht. Neben diesen TeilnehmerInnenvoraussetzungen aus struktureller Sicht, lässt sich eine positive Stärkung finnischer LehrerInnen auch in der finnischen Gesellschaft wiederfinden, in der der LehrerInnenberuf hoch angesehen ist. Betrachtet aus einer *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann dies als Indiz dafür genommen werden, dass sich finnische Lehrende in ihrer BeobachterInnenrolle als wichtig, wertgeschätzt und selbstwirksam erleben können. Weiter kann aus der *Perspektive einer Fremdbeobachterin* diesbezüglich auf eine hohe Bereitschaft geschlossen werden, sich in der Tätigkeit als LehrerIn *lifelong* weiterzuentwickeln. Dieser Wert wird auch als TeilnehmerInnenvoraussetzung durch eine vorgegebene Fortbildungskultur von staatlicher Seite gefördert, andererseits wird eine forschende Haltung bereits in der Lehramtsausbildung vorausgesetzt.

3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis (Handlungsfeld 2)

Dem Lernen aus konstruktivistischer Sicht wird das pragmatische Lehr-Lernverständnis *learning by doing* zugrunde gelegt (vgl. Kapitel II.1). Diesem Verständnis zufolge wird das Lernen als individueller Konstruktionsprozess angesehen. Die Lernenden handeln aktiv und möglichst eigenverantwortlich (vgl. Reich 2010, 2012; Winter 2010, 6) im Sinne einer „individuelle(n) und gesellschaftliche(n) Zukunftsbewältigung“ (Winter 2010, 6). Arnold und Schüßler (1998) beschreiben hier einen Wandel der Lernkulturen (vgl. Kapitel I.1). Winter (2010, 7) erläutert, dass mit dem Anspruch der Selbstständigkeit auf der Lernendenseite auch eine Individualisierung des Unterrichts einhergehen muss (vgl. auch Kapitel III.4). Für die Rolle der SchülerInnen bedeuten diese Grundsätze, dass im Rahmen eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernverständnisses auf das individuelle *growth* Wert gelegt wird. So lautet eine der Maximen innerhalb der konstruktivistischen Didaktik:

„Für eine (...) Beziehungsdidaktik ist es vorrangig wichtig, bei allen Beteiligten einerseits einen möglichst hohen Selbstwert zu erzeugen (...), andererseits eine wechselseitige Wertschätzung zur Grundlage der Beziehungen zu machen (...).“ (Reich 2012, 31)

Die Bedeutsamkeit des sozialen Lernens als Grundvoraussetzung einer guten Lernumgebung wird in Kapitel III.4 dargelegt. Hier wird eine betonte Beziehungsebene als Grundmerkmal deutlich, die nach Reich (2012) die Basis für ein erfolgreiches neues Lernverständnis darstellt: Denn nur wenn sich die Lernenden wohlfühlen und gegenseitigen Respekt erfahren, können die drei Prinzipien „Multiperspektivität, Multiproduktivität und Multimodalität“ (ebd., 254) im Schulalltag gelebt werden (vgl. Kapitel III.4). Die konstruktivistische Didaktik versteht sich als Beziehungsdidaktik. Daher wird auch im Zuge des sozialen Lernens nach der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden (als eine der wichtigsten Einflussfaktoren nach Hattie 2009) auch auf die Beziehung zwischen den Lernenden eingegangen.

Resümierend lassen sich aus den dargestellten Prinzipien folgende Hauptmerkmale benennen, an denen konstruktivistisch geprägte SchülerInnenrollen im Schulalltag festgemacht werden können: a) die Lernenden als eigene DidaktikerInnen (aktive Methoden, Partizipation), b) Beziehungsebene: Wohlfühlen, gegenseitige Wertschätzung (Förderung Selbstwert). Beide Aspekte bilden die Grundlage für die folgende Darstellung.

Tabelle 14: Kategorien zur Auswertung des zentrale Handlungsfeldes (eigene Darstellung)

Hauptkategorie	Subkategorie
Partizipation	Beziehungsseite
	Inhaltsseite
Lernkultur	Wertschätzung
	Aktives Lernen
	Heterogenität nutzen
Well-being	Wohlfühlen
	Schule als Lebenswelt erfahren

Zunächst wird das offiziellen Quellen zugrundeliegende Verständnis von Lernenden aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Fragebogenstudie und Interviewstudie präsentiert, bevor die Erfahrungen der Autorin beschrieben werden. Das Kapitel mündet in die übergreifende Reflexion aus Sicht der drei didaktischen Rollen.

3.1. Das zugrunde gelegte Lernendenverständnis in Deutschland und Finnland

Im Folgenden wird das in offiziellen Quellen zugrundeliegende Lernerverständnis für das deutsche und das finnische Schulsystem skizzierend dargestellt.

3.1.1. Das Lernendenverständnis in Deutschland

Für das deutsche Verständnis der Rolle von Lernenden gibt es mit neuen Lehrplänen, die auf Kompetenzen gründen, eine Verschiebung von Zielformulierungen zu Kompetenzorientierungen. Es wird ein neues Lernerverständnis angeregt, das auf einem *lifelong-learning* Grundgedanken abzielt und Parallelen zur konstruktivistischen Didaktik (Reich 2012) in einer aktiven Rolle der Lernenden aufweist.

Eigenverantwortung in einem kompetenzorientierten Lehr-Lernverständnis

In Kapitel III.4 wird erläutert, dass die veränderten Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen auf einem kompetenzbasierten Lernverständnis beruhen (vgl. MSW 2008a). Im Sinne dieser „veränderten Sichtweise auf das Lehren und Lernen“ gilt einE SchülerIn als kompetent, wenn er oder sie:

- „über die Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen verfügt,
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft,
- zentrale fachliche Zusammenhänge versteht,
- angemessene Handlungsentscheidungen trifft,
- Lerngelegenheiten nutzt,
- motiviert ist, ihre, bzw. seine Kompetenzen auch in der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.“ (ebd., 9)

Neben fachlichen Kompetenzen sollen auch übergreifende Kompetenzen gefördert werden. Hier bedarf es eines veränderten Verständnisses und einer modifizierten Gestaltung von Unterricht. Denn die Lernenden sollen in Lernsettings lernen, eigene Lösungen zu entwickeln und diese der Lerngruppe zu präsentieren, um in der Auseinandersetzung über verschiedene Vorgehensweisen und Problemlösungen Transferwissen zu erwerben. „Sie können ihr eigenes Vorgehen bei der Bewältigung einer Aufgabe reflektieren, neue Lernerfahrungen machen und diese auf neue Situationen übertragen.“ (ebd., 10)

„Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf Unterricht: im kompetenzorientierten Unterricht wird Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, situativer und konstruktiver Prozess betrachtet, in dem Lernende unter Einbezug des eigenen Vorwissens anwendbares Wissen erwerben.“ (ebd., 12)

Hier können Bezüge zu einem Lernverständnis im Sinne der konstruktivistischen Didaktik gezogen werden: Die Rolle von Lernenden zeichnet sich dadurch aus, aktiv die eigenen Lernprozesse nachzuvollziehen und durch Multiperspektiven und -produkte andere Sichtweisen zu erlangen und auszuhandeln. Auch im Schulgesetz (NRW) wird dieser Gedanke

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

weiter ausgeführt: So heißt es im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (§ 2 Abs. 4) u. a., dass die Schule

„(...) die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt (fördert). Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“

In § 2 Abs. 5 SchulG heißt es weiter: „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

- selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
- die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
- in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
- Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen,
- die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
- die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
- Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
- mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.“

Nach § 2 Abs. 8 SchulG soll der Unterricht „die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln.“ Zudem stellt der Anspruch der Partizipation einen entscheidenden Kernpunkt des Schullebens dar: So heißt es im Schulgesetz (§ 62 Abs.1):

„Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler wirken in vertrauensvoller Zusammenarbeit an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit und fördern dadurch die Eigenverantwortung in der Schule. An der Gestaltung des Schulwesens wirken sie durch ihre Verbände ebenso wie durch die anderen am Schulwesen beteiligten Organisationen nach Maßgabe dieses Teils des Gesetzes mit.“

Dass die Lernenden eine „Stimme“ im Schulgeschehen bekommen und somit aktiv mitgestalten können, dafür soll zudem die an weiterführenden Schulen verankerte „Schülervertretung“ sorgen (vgl. § 74 SchulG). Auch der Anspruch auf individuelle Förderung und somit Betrachtung aller Lernenden ist im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankert (siehe § 1 SchulG; Kapitel III.5).

3.1.2. Das Lernendenverständnis in Finnland

Die finnischen Lernenden zeichnet vor allem eine hohe Eigenverantwortung aus. In einem System, das individuelle Unterschiede zulässt, wird gleichfalls der Selbstwert durch verschiedene Fördermaßnahmen gestärkt. Auch soziale Kompetenzen, begünstigt durch heterogene Klassen im Gesamtschulsystem, werden hier, laut offizieller Quellen, gefördert.

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Eigenverantwortung

Finnische SchülerInnen lernen auf unterschiedlichen Wegen eigenverantwortliches Handeln und somit auch eigenverantwortliches Lernen. Den offiziellen Richtlinien zufolge sollen die verschiedenen Stufen der Ausbildung eine „Gesamtheit bilden“, so dass finnische Lernende, anders als in anderen Bildungssystemen (vgl. Reich 2012, 95), das Gefühl haben, Bildung beginne „bereits“ im frühen Schulalter oder noch früher: „Der Vorschulunterricht und der grundbildende Unterricht sollen eine einheitliche und folgerichtige Gesamtheit bilden“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 17).

Bereits im Vorschulunterricht, der nach einem eigenen Curriculum gestaltet ist (vgl. Kapitel II.2.2.2), lernen die Kinder Grundvoraussetzungen für die Gesamtschule. Von Anfang an stellt die Entwicklung von „Selbstevaluierungskompetenzen“ (ebd., 44) ein Ziel des finnischen Unterrichts dar. Um das Ziel der „Entwicklung der Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (ebd., 21), zu erreichen, ist es wichtig, dass sich die SchülerInnen selbst beurteilen. Dadurch können sie lernen, die eigenen Fortschritte zu erkennen, den eigenen Lernprozess zu regeln und sich eigene Lernziele zu setzen (vgl. ebd., 44, Kapitel III.3). Auch ist dabei das Erstellen eines individuellen Lernplanes (vgl. Kapitel III.6) von großer Bedeutung für die Eigenverantwortung der SchülerInnen:

„Der Lernplan soll den Schüler dazu anleiten, eine zunehmende Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, sich verbindlich dafür zu engagieren und bei seinem Lernen mehr Zielorientierung zu bekommen.“ (ebd., 23)

Bei der Erstellung individueller Lernpläne ist die „Kooperation von Schüler, Erziehungsberechtigten, dem Lehrer und anderen Sachverständigen der Schule“ (ebd.) von höchster Bedeutung. Der/Die SchülerIn ist somit aktiv an der Entwicklung des Lernplanes beteiligt. Ein weiteres Ziel des grundlegenden Unterrichts ist es, „den Willen zum lebenslangen Lernen zu erwecken“ (ebd., 17).

Hohe Selbstwertförderung in einer mitgestaltbaren Lernumgebung, die individuelles Lernen zulässt

In einer Lernumgebung, in der der/die SchülerIn frei über „Materialien, Werkzeuge und Bibliotheksdienste“ (ebd., 19) verfügt, kann ein aktives und eigenständiges Lernen gefördert werden. Bei der Gestaltung der „psychischen und sozialen Lernumgebung“ (ebd., 20) werden einerseits die „kognitiven und emotionalen Merkmale der einzelnen Schüler, andererseits die auf Wechselwirkung und zwischenmenschlichen Beziehungen beruhenden Faktoren“ (ebd.) beachtet. In Finnland wird dem/der SchülerIn die Möglichkeit geboten, sich an der Gestaltung der Lernumgebung zu beteiligen, damit das Ziel einer „offenen, ermutigenden, stressfreien und positiven Atmosphäre“ (ebd.) garantiert werden kann, für dessen „Aufrechterhaltung Lehrer und Schüler gleichermaßen verantwortlich sind“ (ebd.). Damit kann für das finnische Schulsystem tendenziell auf eine „konsequent gestaltete Lernumgebung“ (Reich 2012, 24) geschlossen werden, in der nicht alles aus der Sicht der Lehrenden vorgegeben wird. In einer derart gestalteten Lernumgebung, in der durch Berücksichtigung verschiedener Lernstile (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 21) individuelles Lernen begünstigt wird und Unterschiede zugelassen werden, ist eine gute Grundlage für die Förderung des Selbstwertes der Lernenden geschaffen: „Der grundbildende Unterricht muss (...) die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins ermöglichen (...)“ (ebd., 17). Dieses Ziel wird verfolgt, indem man in Finnland zuvorderst darauf achtet: „Was kann der Schüler?“ (ebd. 28). Dabei gibt es Chancen und ausreichend

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Platz für individuelle Lernende (vgl. Kapitel III.4). Zudem werden verschiedene Lösungswege der SchülerInnen akzeptiert (vgl. ebd., 21).

KonstrukteurInnen, aber wenig „DidaktikerInnen“¹¹⁷

„Schülerinnen und Schüler, alle Lerner sind immer Konstrukteure ihres Lernens“ (Reich 2012, 29). Dieser Anspruch besteht nach Reich bei jeder Didaktik, selbst in einem Unterricht, der vollständig auf Reproduktion angelegt ist, da alle SchülerInnen im Lernen und in der Konstruktion ihres Lernens aktiv sein müssen (vgl. ebd.). Durch viel Eigenständigkeit und Mitwirken z. B. an der Lernumgebung und der Evaluierung sind finnische SchülerInnen zum Teil selbsttätig und selbst bestimmend. Dass sowohl Lehrende als auch Lernende gleichermaßen KonstrukteurInnen wie DidaktikerInnen sind (vgl. ebd.), lässt sich im finnischen Schulsystem jedoch nur teilweise wiederfinden: Im allgemeinen Unterricht ist es die Lehrperson, die/der die Unterrichtsinhalte in Absprache mit dem Kollegium auf der Grundlage des nationalen Curriculums festlegt (siehe Kapitel III.2 und III.4). Hier sind die SchülerInnen in der Regel nicht oder kaum beteiligt. Die Lehrenden können zwar aus Methoden auswählen, eine „umfassende Partizipation“ (ebd., 24), wie es in der konstruktivistischen Didaktik im Hinblick auf die SchülerInnen gefordert wird, herrscht aber nicht vor:

„Der Lehrer wählt die Arbeitsmethode aus. Seine Aufgabe ist es zu unterrichten und dem einzelnen Schüler sowie der gesamten Gruppe Anleitung beim Lernen und Arbeiten zu geben.“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 21)

In Gruppenarbeiten, die im finnischen Schulalltag oft angewendet werden, steht es den Lernenden jedoch frei, nach eigenen Methoden die gestellte Aufgabe zu lösen. Gibt es an einer Schule für Lernende mit Förderbedarf einen „Lernplan“ (HOJKS, vgl. Kapitel III.5), der gemeinsam mit dem „Schüler, den Erziehungsberechtigten, dem Lehrer und anderen Sachverständigen der Schule“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 23) individuell erstellt wird, so wird durch Zielvereinbarungen und Mitgestaltung dem/der Lernenden ein Lernen aus Einsicht ermöglicht und der Anspruch auf „Partizipation“ ein Stück weit erfüllt. Die Verantwortung hierbei liegt aber vor allem in den ersten Schuljahren in den Händen des Lehrenden, erst allmählich erlangt der/die SchülerIn selbst immer mehr Einfluss (vgl. ebd.). Auch auf die Gestaltung seiner/ihrer Schullaufbahn hat der/die SchülerIn erst in den höheren Klassen Einfluss. Ab der Sekundarstufe II gibt es einen klassenlosen Unterricht, so dass sich der/die SchülerIn individuell einen Stundenplan erstellen kann (unter Mithilfe der „guidance counsellors“, Jäppinen 2005, 4). Die vorgegebene Dauer für die Sekundarstufe II beträgt drei Jahre, der/die Lernende kann aber auch je nach persönlicher Leistung nur zwei oder vier Jahre in dieser Stufe verweilen (vgl. Kapitel II.2). Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Forderung der konstruktivistischen Didaktik, alle Lehrenden und SchülerInnen können in höchster Selbstbestimmung und ausgestattet mit einem hohen Selbstwert handeln (vgl. Reich 2012, 138), in Finnland laut Aussage dieser Ausführungen für die Lernenden nur bedingt erfüllt wird. Zwar gibt es Bereiche, in denen sie selbst- bzw. mitbestimmend handeln können, die Rolle des „Didaktikers“ (vgl. ebd., 110) kann jedoch nicht in der Art und Weise, wie es die konstruktivistische Didaktik fordert, eingenommen werden. Die Förderung des Selbstwertes wird dagegen durch die verschiedenen Fördermodelle und das Zulassen von individuellen Lernunterschieden verfolgt. Auch die Eigenverantwortung der Lernenden ist tendenziell hoch aufseiten der finnischen SchülerInnen einzuschätzen. Eine „Schule für alle Lerner“ mit

¹¹⁷ Vgl. Exkurs „Kulturelle Konventionen als beeinflussende Größe von Lernkulturen?“ in Kapitel III.4.5.1.

einer heterogenen Lernumgebung kann als Indiz dafür herangezogen werden, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie gegenseitige Hilfen und Rücksichtnahmen, effizient gefördert wird (vgl. ebd., 37).

3.2. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Um die Sichtweise der angehenden Lehrkräfte bezüglich dieses Handlungsfeldes zu analysieren, wurde im Rahmen der Itemkonstruktion keine explizite Frage zu der Rolle der Lernenden gestellt. Da Reich (2009c) betont, wie wichtig die Haltung einer konstruktivistischen Lehrkraft ist, können für dieses zentrale Handlungsfeld Bezüge der Lernenden-Rolle erhoben werden, indem auf die Motive der angehenden Lehrkräfte Bezug genommen wird (Fragenblock I).¹¹⁸ Denn einige Aspekte bei den Antworten zur Motivationsfrage für den LehrerInnenberuf („Ich habe mich für ein Lehramtsstudium entschieden, weil ...“) betonen sehr deutlich die Beziehungsebene zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson. Gleichzeitig kann darauf geschlossen werden, dass die angehenden Lehrkräfte das „Selbstbewusstsein“ ihrer zukünftigen SchülerInnen fördern möchten.

Für alle drei befragten Gruppen ist die häufigste genannte Antwort auf diese Frage: „mit Kindern arbeiten“ (63,5 % der ReferendarInnen, 46,9 % der deutschen Studierenden und 31,3 % der finnischen Studierenden). Zudem gaben 17,4 % der ReferendarInnen, 21,3 % der deutschen Studierenden und 13,2 % der finnischen Studierenden als Motivationsgrund an, die Lernenden fördern zu wollen bzw. ihre individuelle Entwicklung (13 % der ReferendarInnen; 12,6 % deutschen Studierenden; 17 % der finnischen Studierenden) unterstützen zu wollen (vgl. ausführlich Kapitel III.7.2).

Anhand der Ergebnisse der Frage nach der Einschätzung über das eigene Wissen von Unterrichtsmethoden (Fragenblock II)¹¹⁹ kann festgestellt werden, dass angehende Lehrende in Finnland bereits im Studium über ein reiches Repertoire an Unterrichtsmethoden verfügen, die sie als Lernangebote ihren SchülerInnen offerieren können. Denn um den Bedürfnissen verschiedener SchülerInnen gerecht zu werden („Multimodalität“, vgl. Reich 2012, 254), wird hier bereits in der LehrerInnenbildung viel Wert auf das Erlernen unterschiedlichster Unterrichtsmethoden gelegt (vgl. ausführlich Kapitel III.5).

¹¹⁸ Frage: I E im Fragebogen der deutschen und finnischen Studierenden; I F im Fragebogen der deutschen ReferendarInnen.

¹¹⁹ Frage: II G im Fragebogen der deutschen Studierenden; II H im Fragebogen der finnischen Studierenden; II D im Fragebogen der deutschen ReferendarInnen.

3.3. Stimmen der ExpertInnen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewbefragung dargestellt. In der Auswertung und Befragung wurden die zuvor entwickelten Kriterien in Bezug auf eine „konstruktivistisch“ geprägte Lernenden-Rolle zur Grundlage der Auswertung herangezogen. Tabelle 15 zeigt die durch das inhaltsanalytische Vorgehen gebildeten Kategorien.

Tabelle 15: Kategorien zur Auswertung

	Kategorie	Subkategorien
Partizipation/ Eigene DidaktikerInnen	Rolle Lernende	Selbstverantwortung Motivation Selbstwert
	Partizipation	im Klassenraum, im Schulleben, keine Partizipation
Beziehungsebene: Respekt/ Well-being	Lernumgebung	Rahmenbedingungen, Wohlfühlen, Lebensweltbezug
	Spaß?	
	Beziehungsebene zwischen Lernenden	
	Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden	

3.3.1. Die Rolle der Lernenden: Selbstverantwortlich, motiviert und mit einem hohen Selbstwert?

Im Folgenden sollen die Interviewergebnisse der befragten ExpertInnen hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Lernenden-Rolle dargelegt werden. Zwei Elemente werden fokussiert, die konstruktivistische Lernende besonders auszeichnet: Die Selbstverantwortungsübernahme und die Eigenmotivation – einhergehend mit einem hohen Selbstwert (als Resultat einer Beziehungsdidaktik).

3.3.1.1. Die Rolle der Lernenden in Deutschland

Zwölf deutsche ExpertInnen (7 DL, 8 DL, 9 DL, 11 DL, 13 DL, 14 DL, 15 DL, 17 DL, 18 DL, 19 DL, 21 DSe, 29 DL) äußern sich dazu, ob die Lernenden aus ihrer Sicht Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und motiviert lernen. Der Großteil der Befragten beschreibt ihre Lernenden als nicht selbstverantwortlich und wenig motiviert (Typ B). Nur ein geringer Teil der Befragten (N=3: 8 DL, 17 DL und 21 DSe) bewertet ihre Lernenden als aktive und motivierte GestalterInnen (Typ A):

A) Lernende als aktive und motivierte GestalterInnen: stark machen, wertschätzen
Die ExpertInnen 8 DL und 21 DSe zeichnen ein positives Bild ihrer Lernenden. So berichtet Expertin 21 DSe, dass es aus ihrer Sicht die Aufgabe der Lehrkraft sei, sich zu fragen:

- „Wie kann ich Kindern das Lernen erleichtern? Wie kann ich Kinder noch stärker motivieren? (...) Das ist für mich eigentlich der Kern. (...) Und damit erreicht man ja interessanterweise Inhalte auf eine ganz andere Art und Weise.“

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Diese Aussage spiegelt das Ergebnis der Hattie-Studie (2009) wider, dass der schulische Lernerfolg auch abhängig ist von der Lehrkraft. Expertin 21 DSe führt weiter aus:

- „(...) Ich hatte die letzte bilinguale Klasse, da waren letztendlich nur fünf Kinder, die wirklich deutschsprachig waren (...), aber es gingen von 22 nachher 14 auf das Gymnasium (...). Ich glaube, dieses Gefühl – also, du bist so großartig, selbst wenn du noch nicht perfekt deutsch sprechen kannst, du kannst das! Guck mal, was du für Texte schreibst – und plötzlich schreibt das Kind auch solche Texte! (...) Also ich habe in erster Linie nicht so die Inhalte im Fokus, sondern Methoden und so etwas, ja wie stark machen, wertschätzen.“ (21 DSe)

Auch wird hier folgender Anspruch aus der Hattie-Studie (2009) deutlich: das Lernen durch die Augen der Lernenden zu betrachten und sie in ihrem Selbstwert zu fördern. Dieses Zitat kann als ein Beispiel dienen, wie die Beziehungsebene die Inhaltsebene positiv beeinflusst. ExpertIn 17 DL knüpft daran an, dass der Dialog über die eigene Leistung, das Setzen von eigenen Zielen entscheidend für Motivation und Lernerfolg seien:

„Die Motivation kommt letztendlich über den Lernerfolg. Wenn ich erfolgreich bin, wenn ich meine Leistung realistisch einschätze und weiß, wo ich stehe, dann kommt der Erfolg. Weil dann weiß ich auch, was ich ändern muss. Dann kann der Schüler auch sagen: Ich hab eine Drei geschrieben – das ist okay. Ich hab eine Fünf geschrieben – ich weiß warum! So, wie ist das heute? Ich hab eine Fünf geschrieben – man lässt mich sofort fallen. Oder man sagt: Der Lehrer hat ja nicht richtig gearbeitet. (...). Das heißt: Natürlich ist die Motivation wichtig, wir müssen aber richtig mit der Motivation umgehen. Und die Motivation kommt über die Lernmotivation.“ (17 DL)

Als Interpretation der in den Interviews geäußerten Meinungen kann hier ein konstruktivistisch geprägter Lehr-Lerngedanke angenommen werden, bei dem regelmäßige Dialoge zwischen Lehrkraft und Lernenden stattfinden.

B) Lernende als passive Rezipienten ohne Perspektive

Der Großteil der Befragten beschreibt Lernende, die kaum Selbstverantwortung und Eigenmotivation auszeichnen. Als Gründe werden verschiedene Aspekte aufgeführt: Die Hauptschullehrkräfte (13 DL, 14 DL, 15 DL, 29 DL) benennen in diesem Kontext die gemachten Erfahrungen der SchülerInnen während ihrer Bildungsbiografie: Sie fühlen sich wie die „Ausgesiebten“ des Bildungssystems, die perspektivlos an die Hauptschule kommen und größtenteils ihre Schulzeit nur noch absitzen würden (vgl. 13 DL):

„Das dauert eine Zeit, bis die Schüler motiviert sind (...), gerade die, die eben so das letzte Stück am Schwanz des Ganzen waren, ne (...). Und die dann wieder – da ist jetzt immer noch einer in der Sechs, den ich in Englisch habe, der immer wieder sagt: Ich kann es ja doch nicht! – so, das ist unheimlich schwierig und das ist ein ganz kluges Köpfchen, er sieht zwar etwas witzig aus, aber ist ein ganz kluges Köpfchen, aber sagt sich selber immer – vielleicht schon er sich da jetzt auch ein Stück mit – und will die Herausforderung nicht durchstehen müssen (...), indem man schon selber sagt, ich brauch ja gar nicht probieren, ich kann es nicht, ne.“ (14 DL)

Auch die ExpertIn 29 DL und 13 DL erleben die Perspektivlosigkeit ihrer SchülerInnen. Als Grund für fehlende Selbstverantwortung und Motivation geben sie an, dass den Lernenden das Selbstbewusstsein und die Aussicht auf Erfolg fehlten: „Also, egal was man sagt: Das kann ich nicht! (...) Aber probier's doch! (...) „Nee, kann ich nicht!“ (13 DL). Durch diese Beschreibung kann auf eine fehlende Selbstwertförderung geschlossen werden. ExpertIn 7 DL kritisiert, die Lernenden würden unter „Druck“ lernen und nicht selbstbestimmt handeln. Von weiteren Erfahrungen berichtet die Realschullehrerin 19 DL.

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Sie erlebe eher unmotivierte Lernende, die ein „hohes Dienstleistungsverhalten“ an die Lehrkräfte stellten:

„Das ist auch so schwer, denen das zu übertragen oder deutlich zu machen, dass das eigentlich in ihrem Interesse ist (...). Also, ich habe immer das Gefühl (...), die Schüler haben ein sehr hohes Dienstleistungsverhalten (...), so nach dem Motto: ich verstehe das nicht und das ist Ihre Schuld (...) oder jetzt erklären Sie es noch mal. Aber nicht höflich, ich habe es immer noch nicht verstanden, sondern jetzt aber mal schnell (...). Und so ist das jetzt auch wieder beim Elternsprechtag deutlich geworden. Die Eltern sagen: Was soll ich denn machen? Ich bezahl schon so und so viel Euro im Monat für Nachhilfe. Das ist so, als würde das Wissen eingekauft und, ähm, das – äh, die Motivation der Schülerinnen und Schüler stimmt einfach nicht (...). Die sitzen da und warten, dass es ihnen zugeflogen kommt (...). Was wir jetzt auch verstärkt beobachten, dass nicht mehr gelernt wird für Klassenarbeiten – das ist den Eltern irgendwie auch nicht bewusst und auch den Schülern, dass man vor ner Mathearbeit sich mal fünf Tage – wünschenswerterweise zwei Wochen vorher – mal hinsetzt und jeden Tag mal zwanzig Minuten nochmal das wiederholt, was man erarbeitet hat. Das wird einfach nicht gemacht, und das, äh, zeigt eigentlich im hohen Maße, dass die Schüler eigentlich überhaupt nicht die Verantwortung bei sich sehen, dafür, wie die Arbeit ausgeht.“ (19 DL)

ExpertIn 18 DL erlebt die Lernenden ohne „Eigeninitiative“, die eher klassische Unterrichtsformen bevorzugten, da sie ansonsten „mehr Eigeninitiative zeigen müssen und einige damit schlecht umgehen können“. Diesem Verständnis zufolge sind die Lernenden keine aktiv Handelnden, sondern werden als passive Rezipienten gesehen. Einen pragmatischen Grund führt ExpertIn 16 DL an, die die Pubertät nennt:

„In der Pubertät interessiert die eigentlich gar nichts. Ja, dann müsste man in Schulen irgendwann was Vernünftiges machen und denen die Möglichkeit geben, dass sie sich einfach beweisen können (...) in irgendwas, was sie als Herausforderung erleben.“ (16 DL)

ExpertIn 9 DL berichtet selbstkritisch, den Lernenden keine Begründung für die Unterrichtsinhalte zu liefern. So würde es den Lernenden schwerfallen, selbstverantwortlich zu handeln. Daran anknüpfend kritisiert ExpertIn 11 DL die strukturellen Rahmenbedingungen des Systems, durch die den Lernenden zu wenig Selbstverantwortung übertragen würde:

„Sie sollten mehr Verantwortung bekommen, wie Schule gestaltet ist, aber ich glaube dass sie in dem System Schule, wie es momentan ist, diese Verantwortung überhaupt nicht haben (...). Gerade eben Stichwort Notengebung (...), Stichwort Schulkultur, Stichwort Freiheit von Lehrplänen (...): Also, es gibt momentan viele Sachen, die sich eigentlich widersprechen – also, man möchte individuell fördern, man möchte, ähm ja, man möchte stärker kooperativ lernen. Aber die Klassen sind wahnsinnig groß, die Lehrpläne werden enger, wir haben zentrale Abschlussprüfungen in Klasse zehn, es gibt Lernstandserhebungen in Klasse acht in verschiedenen Fächern, also immer wieder diese – widerspricht sich ja eigentlich – Normierung auf der einen Seite und freies Arbeiten auf der anderen Seite (...). Also, insofern läuft da ja eigentlich ganz vieles gegenläufig.“ (11 DL)

Diese Aussage kann gedeutet werden als empfundenes Missverhältnis zwischen Macht, Verantwortung und Zutrauen. ExpertIn 11 DL beschreibt hier ein Dilemma, das sich wie eine rote Linie in Interviewstellen der deutschen ExpertInnen wiederfinden lässt. Sie betont hier vor allem eine Kompetenzorientierung, die auch ein anderes Bewertungssystem benötigt (vgl. Kapitel III.6).

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

3.3.1.2. Die Rolle der Lernenden in Finnland

In Finnland äußern sich sechs Befragte zur Rolle ihrer Lernenden. Hier wird der Fokus besonders auf die Selbstwertförderung – wie schon bei den öffentlichen Quellen ersichtlich – gelegt. Alle Befragten nehmen ihre Lernenden, im Gegensatz zu ihren deutschen KollegInnen, als eher selbstverantwortlich und motiviert wahr. Dabei beschreiben sie die Struktur ihres Systems als fördernde Grundvoraussetzung dieser Eigenschaften. Zudem betonen sie eine selbstwertfördernde Lernumgebung in ihren Schulen.

Self-responsible and motivated learners: growth in own personality

Sechs ExpertInnen (2 FSL, 3 FL, 14 FL, 15 FL, 19 FSL, 24 FL) beschreiben ihre Lernenden als motiviert. Wichtig sei dabei, dass die Förderung der Selbstverantwortung im finnischen Bildungsweg von Anfang an fest verankerter Bestandteil sei, wie folgende Aussage verdeutlicht: „They are highly motivated in studying, ähm, languages, because we are a Russian language school“ (2 FSL). Auf die Frage, ob die Lernenden aus Sicht der ExpertInnen Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen würden, antworten die finnischen ExpertInnen, dass dies im finnischen Curriculum und der Art des Lernens gar nicht anders ginge:

„Yes, and they have to. We have so much other events that we go to, and it could be that I give them something they have to do themselves and they have to, this is this kind of school, where they have to take responsibility.“ (3 FL)

Auch ExpertIn 15 FL betont, dass dies ein finnischer „ethos“ sei, von Anfang an darauf zu achten, selbstverantwortlich zu handeln. ExpertIn 14 FL fügt hinzu, dass es nicht nur um die Selbstverantwortung in Bezug auf die Inhaltsebene gehe, sondern auch um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit: „That they are motivated to develop themselves in their own things and themes“ (14 FL). Um Verantwortung zu übernehmen, sei eine inhaltliche Transparenz der Fächer gegeben, wie die Aussage von ExpertIn 24 FL zeigt:

„If they want it to and in every textbook – if you open the first two pages, you see everything that they are going to learn this year so that in that sense they have the curriculum here – so they know what we are going to learn.“ (24 FL)

Darüber hinaus zeigen die Antworten der ExpertInnen 4 FL und 19 FSL, dass die Lernenden auch über die Sinnhaftigkeit im Lernprozess („Why?“) informiert werden. Zudem könne durch eine differenzierte Rückmeldung, z. B. im Englischunterricht, den Lernenden die Stärken und „Wachstumsseiten“ aufgezeigt werden:

„And our grading for example – our report cards – we give grades on spoken English, written English, activity in classroom, listening comprehension – reading comprehension – so we give five grades. So for the kids if she or he gets excellent in, ähm, spoken English and he gets good on written English, so at least he or she knows that she or he is very good in spoken English, but he has to practice more the written language.“ (24 FL)

Weiter erläutern die ExpertInnen, dass die Lernenden auch selbst in die Lehrendenrolle schlüpfen würden.

Durch eine transparente Leistungsbewertung können so neben den Entwicklungsaufgaben auch die Stärken der Lernenden sichtbar gemacht werden. Dies steht im Kontrast zu den beschriebenen Empfindungen der deutschen ExpertInnen, die größtenteils eine starre, eher auf Fehler ausgerichtete Bewertungskultur kritisieren (vgl. Kapitel III.6).

3.3.2. Partizipationsmöglichkeiten

Reich (2012) beschreibt, dass Partizipation aufseiten der Lernenden zu den Grundvoraussetzungen für eine wertschätzende und respektvolle Beziehungsebene zählt. Durch Partizipation würden sich die Lernenden mit der Schule identifizieren und auch Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen können, was auch zur Förderung des Selbstwertes beitragen könne.

3.3.2.1. Partizipationsmöglichkeiten in Deutschland

Die Interviewaussagen der deutschen ExpertInnen lassen folgendes Bild bezüglich der Partizipationsmöglichkeiten ihrer Lernenden im Schulleben entstehen: Sie beschreiben Partizipationsmöglichkeiten auf zwei Ebenen: A) im Klassenraum und B) auf Schulebene.

A) Im Klassenraum: Mitbestimmung versus Lehrplandruck

Zur inhaltlichen Partizipation äußern sich neun ExpertInnen (1 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 9 DL, 11 DL, 13 DL, 12 DL, 16 DL, 18 DL, 19 DL). Die Interviewaussagen lassen sich in drei Schwerpunkten zusammenfassen: a) Inhalts- und b) Beziehungsebene; c) keine Partizipation.

a) Inhaltliche Mitbestimmung

Der Großteil (sechs Lehrkräfte) beschreibt, dass ihre Lernenden zum Teil durch selbst wählbare Inhalte während der Freiarbeit Einfluss auf die Themenwahl haben (vgl. 1 DL, 6 DL, 8 DL, 9 DL, 12 DL, 13 DL, 18 DL) oder die Lernenden ihr Vorwissen und Interessenschwerpunkte zu neuen Themen einbringen können (vgl. 13 DL):

„Bevor ich ein neues Thema einführe, (...) machen wir ein Cluster: Das weiß ich schon, das interessiert mich – und da guck ich schon so die Interessen, dass man die berücksichtigt. Ist ja klar.“ (13 DL)

Expertin 8 DL berichtet über ein motivationssteigerndes Projekt ihrer Referendarin, welches „selbstgestellte Hausaufgaben“ zum Thema habe:

„Also, die Motivation steigt natürlich enorm, wenn Kinder möglichst viel mitbestimmen dürfen und selbst entscheiden dürfen. Ich denke, das ist der größte Motivationsfaktor. Und das fände ich gut, wenn man da in diesem Bereich die Kinder fördern kann.“ (8 DL)

Sie skizziert weiter, dass der Wahlbereich auch in Projektarbeiten an der Schule gefördert würde. Zudem beobachtet sie: „Je mehr sie da selbst entscheiden können, desto motivierender ist das.“ Experte 18 DL erläutert für das Fach Sozialwissenschaften, dass er da versuche, „Themen aufzugreifen, die die Schüler wollen (...), welche sie interessieren und da haben sie auch ein Mitspracherecht (...). Es muss natürlich irgendwie in den Lehrplan passen.“ (18 DL)

Lehrplaninhalte: „Vielfach ist es Druck. Nein, die sind für die aufgezwängt“ (7 DL)

Den Lehrplanbezug greifen auch andere ExpertInnen auf und geben an, durch die starren Lehrpläne keine inhaltliche Partizipation ihren Lernenden bieten zu können: „Nee, also, da würde ich wieder sagen, dass der Lehrplan zu voll ist und so Wahlbereiche fast gar nicht vorsieht.“ (11 DL). Aus Sicht der ExpertIn 7 DL verstehen die Lernenden die Inhalte nicht als ihre eigenen: „Vielfach ist es Druck. Nein, die sind für die aufgezwängt.“ ExpertIn 19

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

DL zufolge müsse sich generell innerhalb der Schule etwas ändern, um inhaltliche Partizipation der Lernenden zu fördern:

„Und ich glaube auch, dass sie jetzt, wenn man das direkt einführen würde, auch so gar nicht damit umgehen könnten (...). Also, es müsste auch wieder etwas sein, was für alle gilt, und was man dann als Grundtenor in einer Schule einführt, wenn ich jetzt damit ankomme, dann würde das, glaube ich, schwierig“ (19 DL).

b) Partizipation auf der Beziehungsebene

Zur Partizipation auf der Beziehungsseite äußern sich acht deutsche Lehrkräfte (3 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL, 7 DL, 12 DL, 13 DL, 14 DL).

Stärkung der Beziehungsebene: Klassenregeln und Lernen in Gruppen

Drei ExpertInnen erläutern hier eine Stärkung der Beziehungsebene: So werden z. B. gemeinsam „Klassenregeln“ und die zugehörigen „Sanktionen“ im Klassenverband festgelegt:

„Wir haben immer gemeinsam die Klassenregeln aufgestellt, und dann auch so weit, dass wer sich nicht daran hält, haben wir auch gemeinsam die Sanktionen dafür – die waren manchmal rigider, als ich sie gemacht hätte, aber damit war auch klar, die konnten dann immer einen Zettel ziehen, ohne zu gucken natürlich, und da war nie Gemurre, dass sie jetzt z. B. nen Flur fegen.“ (14 DL)

ExpertInnen 4 DL und 5 DL beschreiben, dass an ihrer Schule das „Lernen in Gruppen und im Klassenverband“ (4 DL) im Fokus stehe und dies durch Strukturen wie durchgängige Jahrgangsteams bzw. durch frei wählbare Sitzordnungen gewährleistet werde: „Wir nennen die ‘heterogene Kleingruppen‘ (...) – die Schüler dürfen sich auch wählen und auch ansatzweise ablehnen als Arbeitspartner“ (5 DL). Hier geht es um feste Rituale, die gemeinsam gestaltet werden.

c) Fehlende Partizipation: auf der Inhalts- und Beziehungsseite

Dem Interviewmaterial lassen sich auch Aussagen entnehmen, die verdeutlichen, dass eine beziehungsorientierte Partizipation im Schulalltag kaum oder gar nicht umgesetzt wird. So beschreibt beispielsweise Experte 9 DL:

„Und ich hab' auch viele Jahre gebraucht, wenn mich 'n Schüler, grad' ein Kleiner – fünfte, sechste, siebte Klasse – mal nach 'was gefragt hat: Warum machen wir das so? Dann kann man das ja sachlich begründen. (...) Die beste Begründung ist bei so 'nen Kleinen: Weil ich das sage. Also gar nicht sachlich begründen, sondern einfach: Weil ich das sage. Da merkt der Schüler, der steht als Mensch, als Persönlichkeit dahinter. Und das ist viel mehr wert, wie 'n Argument, ein sachliches.“ (9 DL)

Diese Aussage steht in einem Kontrast zu jenen der finnischen Befragten: Zwei finnische ExpertInnen (4 FL und 19 FSL) betonen, dass das *Warum?* der Inhalte den Lernenden immer transparent gemacht werden sollte (sinnhaftes Lernen). Beim obigen Zitat könnte man vermuten, dass die Lehrkraft an die Beziehungsebene anknüpfen möchte: „der steht als Mensch, als Persönlichkeit dahinter“. Andererseits kann jene Aussage auch so interpretiert werden, dass eine Entmündigung der Lernenden in die Abhängigkeit der Lehrkraft vorrangig gefördert wird.

Dass eine Partizipation auf der Beziehungsseite sich als tendenziell schwierig gestaltet, da aus der Erfahrung von vier Lehrkräften (ExpertInnen 7 DL, 11 DL, 12 DL, 16 DL) eine Inhaltsdominanz im Schulalltag vorherrsche, zeigen folgende Aussagen: So erwähnt Ex-

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

pertin 12 DL, dass sie bemüht ist, die Konflikte und Probleme der Kinder ernst zu nehmen, aber dadurch viel Zeit verlorengelange, die sie für die obligatorischen Inhalte des Lehrplanes benötige:

„Da (...) hab' ich sehr sehr viel Zeit mit Gesprächen verbracht, viel, viel mehr als die Nachbar-klasse. Also es fehlt auch einfach jetzt die Zeit zum Lernen teilweise dadurch, ne. (...) Ich schränke es im Moment etwas ein und sag den Kindern: So, o.k., wenn es so wichtig ist, dann macht's in der Pause (...) oder nach dem Unterricht.“ (12 DL)

Expertin 7 DL bedauert, dass die Beziehungsebene, wie die Förderung des „Teamgeistes“ und des „Gemeinschaftssinnes in den Klassen“, die ihr sehr am Herzen liegen, zu kurz komme.

B) Partizipation im Schulleben

Die im Schulgesetz verankerte Mitbestimmung der Lernenden auf Schulebene wird nach Aussage von drei Befragten (12 DL, 18 DL, 19 DL) nicht oder kaum erfüllt. Als Grund dafür nennt 18 DL, dass es den Lernenden hierzu an „Eigeninitiative“ (18 DL) fehle. Expertin 19 DL macht die Erfahrung, dass sich die SchülerInnen gegen bestehende Regeln des Schulalltages eher wenden und beschreibt aus ihrer Sicht empfundene „Respektlosigkeiten, die unterschwellig (...) passieren“:

„es ist zum Beispiel so, dass in unserer Schulordnung steht, dass kein mp3-Player mit zur Schule gebracht werden darf. Die Schüler laufen aber permanent mit Stöpsel im Ohr rum (...). Oder Kaugummikauen ist verboten, steht auch in der Schulordnung, und jeder kaut hier Kaugummi. Das sind für mich einfach Ausdrücke von Respektlosigkeit, die nicht gezielt gegen Personen gehen, aber die so unterschwellig einfach laufen.“ (19 DL)

Aus diesen Ausführungen kann interpretiert werden, dass sich die Lernenden nicht mit den geltenden Regeln identifizieren und dass jene nicht im Sinne ihrer Lebenswirklichkeit gestaltet sind.

3.3.2.2. Partizipationsmöglichkeiten in Finnland

Auch die finnischen ExpertInnen unterscheiden generell zwei Arten der Partizipation: A) im Klassenraum, B) im Schulleben. Niemand spricht jedoch von einer „fehlenden Partizipation“.

A) Im Klassenraum: „collecting knowledge together“ versus „wenig Spielraum“

Zur Partizipation im Klassenraum äußern sich elf finnische Lehrkräfte. Nur zwei von ihnen (4 FL, 19 FSL) monieren, wenig Spielraum zur Verfügung zu haben, um ihre Lernenden inhaltlich partizipieren zu lassen. Als Grund führen sie an, die curricularen Vorgaben zu berücksichtigen. Zudem müssten die innerhalb der *special education group* Lernenden immer etwas voraus seien (4 FL), um besser eingegliedert werden zu können. Beide Lehrkräfte betonen aber, dass den SchülerInnen immer die vorgegebenen Inhalte transparent sind (sinnhaftes Lernen): „They had to understand *WHY* we are learning this thing, *WHY* this is important, how can I use this in my life – this is very important“ (19 FSL). Strukturell lässt sich eine inhaltliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe feststellen, in der die Lernenden fachlich und zeitlich eigene Schwerpunkte setzen können (vgl. ExpertIn 8 FL; Kapitel II). Auch ist strukturell verankert, dass die Entscheidung, ob man in einer *special class* unterrichtet wird, immer vom Lernenden gemeinsam mit den Lehrenden und den Eltern getroffen wird (vgl. 10 FL).

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Drei weitere Lehrkräfte beschreiben (8 FL, 11 FSL, 25 FL), dass sich die Lernenden hinsichtlich des Inhalts aktiv beteiligen können bzw. grundsätzlich ein Lebensweltbezug im Unterricht beachtet wird, wie die folgende Aussage von ExpertIn 11 FSL zeigt:

„So that we are collecting knowledge together and we are thinking and discussing about the problems and the nature of knowledge and so on. And there can be many many projects together – many different kind of projects together with pupils in the same classroom, during the same hour, so that there can – you can use individual abilities very flexible way. And we must understand that the knowledge is there some kind between inside the communication between the material and you, not in books but something here (*zeigt auf seinen Kopf*) and it is building up all the time; in discussions, reflections, criticism and so on.“ (11 FSL)

Deutlich wird hier ein Beziehungslernen beschrieben: eine respektvolle Umgebung, in der verschiedene Perspektiven Raum haben (Multiperspektivität, vgl. Reich 2012, 254).

Auf der Beziehungsebene: Soziales Lernen und „KiVA koulu“

Auch Expertin 25 FL (Englischlehrerin) betont, dass die Lernenden ihre eigene Sichtweise mit in den Lernprozess einbringen können: „They can bring what they want to bring in their learning“ (25 FL).¹²⁰

Partizipieren auf der Beziehungsebene ist im finnischen Schulalltag nach Aussagen der ExpertInnen fest verankert. So berichten die Befragten, dass es am Ende eines Unterrichtstages eine gemeinsame Evaluation über die Zusammenarbeit und das Lernen am Tag gebe (vgl. 12 FL). Auch die Mobbingprävention ist an finnischen Schulen zentraler Bestandteil des Unterrichts: Vier ExpertInnen nennen hier das Programm „*KiVA koulu*“ (12 FL, 15 FL, 24 FL, 26 FL, vgl. Kapitel III.5).¹²¹

B) Im Schulleben: „It is compulsory to listen to students“ (19 FSL)

Student boards sind an den Schulen der finnischen Interviewten 1 FL, 15 FL und 19 FSL fest verankert. So beschreibt ExpertIn 15 FL, dass die SchülerInnen aktiv an der Gestaltung des Schullebens beteiligt sind:

„So they meet and make suggestions and ideas they wish so and they come to the class, they ask the children, so they have planned a favorite food week – in spring we will have – so the children can choose and then we are going to have a film day (...) and an art project. So that kind of things they are doing. They also make the rules who has got the turn in the swing (...) and then the children, when they come back to the classroom the teachers ask what did you decide and they can tell to the class (...) what they have made – new rules, how to use the swings.“ (15 FL)

Experte 19 FSL erläutert zudem, dass die SchülervertreterInnen auch aktiv an LehrerInnenkonferenzen etc. teilnehmen können: „And they have an opportunity to take part in teacher’s meeting for example, we listen to them in other situations. I can visit or other principals can visit their meeting.“ (19 FSL)

Weiter beschreibt er, dass die Lernenden aktiv an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind und dies auch von gesetzlicher Seite gefordert ist:

„It is compulsory to listen to our students – that is based on our role (...), act of upper secondary school. (...) It is important, because through this process students feel that they can influence in their own upbringing and education.“ (19 FSL)

¹²⁰ Weitere Beispiele für eine Partizipation am Unterrichtsgeschehen finden sich in Kapitel III.4.

¹²¹ KiVa school: Let’s make it together!: <http://www.kivaprogram.net/> (25.08.2014).

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Diese Aussagen können als Indiz herangezogen werden, dass hier die geforderte SchülerInnenmitbestimmung aus Sicht der ExpertInnen tatsächlich umgesetzt wird.

Ein weiteres Beispiel wird von den ExpertInnen 11 FSL und 19 FSL erläutert: Im Sinne einer *community of practice* (vgl. Reich 2012) waren ihre Lernenden aktiv an der Planung und Gestaltung eines neuen Schulgebäudes beteiligt:

„Our students were very closed involved in this process. (...) During three weeks our pupils were making some models and some crafts and writings and some kind of that about what is a good learning environment like. (...) Architects were visiting every class and they were interviewing pupils in every class (...) and every child in our school was involved in this project.“ (11 FSL)

Somit wurde in diesem Beispiel die Lernumgebung nicht von den Lehrkräften vorgegeben, sondern konnte auf Seite der Lernenden aktiv mitgestaltet werden.

3.3.3. Lernumgebung

Zum Thema Lernumgebung lassen sich aus dem Interviewmaterial drei Schwerpunkte herausfiltern, die im Folgenden für die deutschen und finnischen Stimmen behandelt werden sollen: A) Strukturelle Rahmenbedingungen, B) Auswirkungen auf das Wohlempfinden der Lernenden, C) Lebensweltbezug.

3.3.3.1. Lernumgebung in Deutschland

A) Strukturelle Rahmenbedingungen: Kaum angemessen nach Raum, Struktur und Größe
Zur strukturellen Lernumgebung ihrer Lernenden äußern sich fünf Befragte (9 DL, 12 DL, 15 DL, 17 DL, 19 DL). Die meisten sehen dabei keine angemessenen Rahmenbedingungen für die Lernenden realisiert. So moniert ExpertIn 12 DL beispielsweise, dass die Nachmittagsbetreuung auch innerhalb der Klassenräume stattfindet und die Kinder so keinen Freiraum erleben würden. Experte 17 DL (Realschullehrer) kritisiert die unangemessene Raumsituation deutscher Schulen, die keine anregende Umgebung für ein effektives Lernklima (weder auf der Inhalts- noch Beziehungsebene) schaffe. Die Situation an seiner Schule skizziert er wie folgt:

„Hier sitzen 30 Zehntklässler – da ist ein Lernen eigentlich nicht möglich, weil die Rahmenbedingungen überhaupt nicht gegeben sind, dass hier auch effektiv gelernt wird. Da braucht nur der eine da Achselweiß zu haben und zu stinken. Da sind fünf Leute abgelenkt, weil alle sagen: Der stinkt! Und wenn man dagegen was sagt, dann sagen die Schüler: Der stinkt aber wirklich. Tja, haben sie recht. (...) Diese Schulgebäude... die müssten halt überarbeitet werden. (...) Dieses sechs-, acht- oder zehnzügige Schulsystem finde ich persönlich ne Katastrophe. Weil das wird alles unpersönlich. (...) Jeder ist nur noch ne Nummer. Und genau das, was die Schüler brauchen, ist, dass sie zu jemandem hinblicken können, ne Richtschnur vorgegeben bekommen, dass sie einen Leitfaden haben. Dass sie begleitet werden durch dieses ganze System – das findet nicht mehr statt, sondern man lässt sie alleine.“ (17 DL)

Durch jene Beschreibung kann verdeutlicht werden, dass aus Sicht von Experte 17 DL auch auf der Metaebene die Beziehungsebene vernachlässigt wird. Schule wird hier aus seiner Sicht nicht als ein Ort der Wertschätzung wahrgenommen – und zwar weder für die Lernenden, noch für Lehrende, wie die folgende Aussage von Expertin 19 DL verdeutlicht, für die die „äußeren Rahmenbedingungen (...) einfach nicht passen“:

„Wir haben keine Möglichkeit, mal was hierzulassen, die Klassen sind ja in den Fünfminutepausen hier alleine – ähm, hier ist gerade die komplette Decke erneuert worden, weil die wäh-

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

rend einer Schlägerei sowohl die Lampe als auch die Deckenplatten (lacht) (...) runtergeholt haben (...). Man ist mit so vielen anderen Dingen beschäftigt, dass das ganze System es nicht ermöglicht, sich groß mit offenen Unterrichtsformen (...) oder, ähm, ja mit so was wie Stationenlernen zu beschäftigen.“ (19 DL)

Durch ein Lehrerraumprinzip würde die Beziehungsebene gestärkt werden:

„Wenn ich die Fünfminutenpause hier bin und wir haben eine Doppelstunde, dann kann man auch mal über andere Dinge sprechen oder dann können Schüler auch nochmal zu einem kommen und noch mal was fragen. Ich glaube, dass das total viel helfen würde. Oder auch die Gestaltung der Flure und ähm – ja, es sieht halt so aus, wie sich die Schüler verhalten – finde ich. (...) Wo man sich auch benehmen muss, weil es etwas Schönes ist, was man wertschätzt. Was man auch erhalten möchte und sich deswegen auch entsprechend benimmt. (...) Aber, wenn schon die halbe Wand vollgekritzelt ist – wen interessiert es, ob ich noch mehr draufschreibe?“ (19 DL)

ExpertIn 12 DL vertritt hingegen die Meinung, dass die Lernenden auch Dinge aushalten sollen – das trage zu ihrer „*Persönlichkeitsbildung*“ bei:

„Das muss man den Kindern ruhig auch zumuten. Ich denk', das gehört auch dazu (...). Auch dieses z. B. im Klassenraum so, so kuschelig einrichten. Bin ich gar nicht unbedingt für.“ (12 DL)

Zur Lernumgebung insgesamt vertritt Expertin 15 DL eine positive Stimme: Aus ihrer Sicht gebe es durch die Ganztagsstruktur gute Räumlichkeiten an ihrer Schule, die das Wohlbefinden der Lernenden steigerten:

„Also jetzt auch durch den Neubau, denk ich, ist da auch viel Raum geschaffen worden. Es gibt Ruheräume, es gibt ... klar, diese Ruheräume, den Tanzsaal oder Ballsaal, da können die sich auch bewegen, da wird auch ein Nachmittagsprogramm gemacht. (...) Und ich weiß auch, dass es seit zwei Jahren für die 5., 6. Klasse im Ruheraum so ne Art soziales Training gibt. Da werden halt auch so Sachen gemacht wie Massagen oder Fantasiereisen. Das tut denen, glaub ich, auch ganz gut.“ (15 DL)

B) Das Wohlbefinden der Lernenden

14 befragte ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 5 DL, 6 DL, 7 DL, 9 DL, 12 DL, 13 DL, 14 DL, 15 DL, 16 DL, 17 DL, 19 DL, 29 DL) äußern sich in den Interviews zu der Frage, ob sich die Lernenden aus ihrer Sicht innerhalb der Schule wohlfühlen und somit eine Grundvoraussetzung eines aktiven und selbstbestimmten Handelns bzw. der Entwicklung eines guten Selbstwerts gegeben sei. Dabei vertritt jeweils die Hälfte der Befragten die Meinung, die Schule fördere das Wohlbefinden der Lernenden (a) bzw. sie fördere es in Deutschland nicht, sondern nur den Leistungsgedanken (b).

a) Beziehungsebene stärken durch Kontinuität und Stabilität: Schule kann auffangen

Die eine Hälfte dieser Befragten (1 DL, 5 DL, 6 DL, 9 DL, 12 DL, 14 DL, 15 DL) beschreibt, dass das Wohlbefinden der Lernenden aus ihrer Sicht innerhalb der Schule gewährleistet sei und sie dieses fördern würden. So zeigt ein Teil der Befragten in den Interviews (1 DL, 12 DL, 14 DL) auf, dass die Lernenden „gerne“ zur Schule kommen. 1 DL verdeutlicht eine derart enge Bindung, dass manche Lernenden zu ihr „Mama“ sagen (1 DL). Aus Sicht von ExpertIn 5 DL trägt ein kontinuierlicher KlassenlehrerInnenbezug von der 5.-10. Jahrgangsstufe dazu bei, zu den Lernenden und Eltern eine enge Bindung aufzubauen: „Was für mich als Lehrerin sehr sehr befriedigend ist und wirklich Spaß macht. Kenne auch die Eltern sehr gut und das ist (...) schafft auch sehr viel Vertrauen.“ Bei die-

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

ser kontinuierlichen Begleitung erwähne ein Großteil ihrer Lernenden am Ende ihrer Schulzeit: „Das war die schönste Zeit unseres Lebens! Schule war Klasse!“ (5 DL)

ExpertIn 14 DL erläutert:

„Für viele Schüler ist die Schule ein Stück Zuhause, ein Stück, viel mehr aufgehoben sein als vielleicht in manchen Familien (...), auch ein Stück mehr umsorgt und versorgt zu sein (...). Sie fühlen sich mehr aufgehoben, dass eben auch – auch wenn sich das jetzt komisch anhören mag – Grenzen gesetzt werden.“ (14 DL)

Dass die Lernenden den Lehrpersonen private Dinge anvertrauen, zeigt gleichfalls, dass sie sich wohlfühlen, wie z. B. ExpertIn 13 DL beschreibt. ExpertInnen 15 DL und 29 DL erwähnen, dass das Ganztagsangebot an ihren Schulen für die Lernenden von Bedeutung sei und sie „auffangen“ (29 DL) würde. Aus den vorherigen Äußerungen wird ein Lebensweltbezug deutlich, den Schule den Lernenden geben kann. Auch Expertin 12 DL erläutert, dass es Kinder in ihrer Klasse gebe, die vor den Ferien sagen: „Ich möchte nicht, dass Ferien sind. Dann kann ich ja nicht mehr herkommen“. Sie sagt, dass die SchülerInnen „gerne“ kommen, da es in der Schule jemanden gibt, „der ihnen zuhört“.

Spaß am Lernen?!

Ein Teil der finnischen ExpertInnen erläutert in den Interviews, dass sie Humor und einen freundlichen Umgang innerhalb der Klasse als wichtige Faktoren für das Wohlbefinden ihrer SchülerInnen ansehen. Aufseiten der deutschen Befragten gehen vier ExpertInnen auf diesen Aspekt ein. Während drei von ihnen (5 DL, 12 DL, 15 DL) betonen, dass aus ihrer Sicht die Lernenden „Spaß“ in der Schule haben, zweifelt ExpertIn 17 DL eher an der Sinnhaftigkeit, „Spaß“ zu fördern:

„Und wir müssen uns davon lösen (...), dass Schule für Kinder nur Spaß bedeutet. Das geht nicht. Die Kinder kommen nicht in die Schule, um Spaß zu haben. Die haben hier Spaß, und ich mach auch bestimmt viel Quatsch mit denen. Aber die kommen hierhin zum Lernen. Und wir bewegen uns weg davon.“ (17 DL)

b) Druck, Stress, Überforderung: „Es geht nur noch um Leistung, der ist besser, Konkurrenz und so“ (7 DL)

Ein größerer Teil der Befragten (N=9; 1 DL, 3 DL, 7 DL, 9 DL, 10 DL, 11 DL, 12 DL, 17 DL, 21 DSe) kritisiert, dass die Lernenden „überfordert“ seien mit der Stofffülle und dem Leistungsdruck im deutschen Schulsystem. So erläutert Expertin 7 DL, dass die meisten Inhalte von den Kindern als von außen aufgezwängter Druck empfunden würden und der Notendruck sehr stark sei (vgl. auch Kapitel III.6). Aus ihrer Sicht zähle „der Mensch“ in dem System nichts mehr (vgl. 7 DL), sondern nur die „Leistung“. Auch durch G8 sei der Leistungsdruck so hoch, dass aus Sicht einiger Lehrkräfte (9 DL, 10 DL, 11 DL) die Lernenden an der „Grenze der Aufnahmefähigkeit“ (11 DL) seien. So berichtet z. B. ExpertIn 9 DL:

„Weil sehr sehr viele Eltern sagen, dass ihre Schüler nachmittags gar keine Freizeit mehr haben (...), und ich denke, dass die jetzige 8. Klasse in Mathematik eigentlich von dem Stoff, der jetzt in den Schulbüchern steht und von den Kindern erwartet wird, eigentlich überfordert ist.“ (9 DL)

Auswirkungen der Mehrgliedrigkeit auf das Wohlbefinden der Lernenden

Expertin 29 DL erfährt im Schulalltag, dass ihre SchülerInnen an der Hauptschule „keine Angst“ vor Klausuren hätten und jene eher als „lästig“ empfinden würden. Sie interpretiert jenes Verhalten als Zeichen ihrer Perspektivlosigkeit bzw. Stagnation als HauptschülerIn-

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

nen. Ein ähnliches Phänomen des Versagens bzw. einer Perspektivlosigkeit beschreiben auch die anderen Lehrkräfte aus den Hauptschulen (vgl. 13 DL, 14 DL, 15 DL, 29 DL):

„Wir sind doch sowieso nur Hauptschüler. (...) Also die Kleinen sind ja immer noch ganz euphorisch, und dann strahlen sie: Hah, vielleicht kann ich in die Realschule! Ne, also das ist (...) die haben da noch immer die Zuversicht und die Klassen 7, 8, 9 fühlen sich abgestempelt und da ist der Elan dazu auch nicht da.“ (13 DL)

ExpertIn 3 DL erkennt zudem eine Marginalisierung in einer „defizitären Welt“ der Lernenden an den Förderschulen (vgl. Kapitel III.1). Aber auch die Realschule fördere laut ExpertIn 21 DSe den Stress (vgl. Kapitel III.1). Realschullehrer 17 DL erläutert, wie er die Lernenden „unter Druck“ erlebt, so dass sie eine Art Leistungsangst entwickeln (vgl. 17 DL).

Förderschullehrerin 1 DL beschreibt den Fall eines Schülers, der von zwei Grundschulen verwiesen wurde und in ihrer Klasse sei. Dieser Junge sei aus Sicht der Lehrerin intellektuell in der Lage, eine Regelschullaufbahn zu bewältigen. Innerhalb der Förderschule beobachte sie, dass er durch das „Versagen (...) an zwei Grundschulen (...) ein Päckchen“ zu tragen habe. Aus ihrer Sicht habe er jetzt „Schulangst“ (1 DL). Dies beobachte sie auch bei anderen Lernenden, die nach einer Zeit an einer Regelgrundschule zu ihnen an die Schule kommen: „Da kommt halt auch immer was dazu und die, die aus der Grundschule kommen, haben schon oft nen Knacks weg – wo man dann merkt: Ich kann das ja eh nicht“ (1 DL).

ExpertInnen 1 DL und 2 DL (beides SonderpädagogInnen) führen aus, dass der GU für manche SchülerInnen sehr gut geeignet, für andere aber auch schwierig und überfordernd sei, da sie sich immer im Vergleich zu den Regelschulkindern sehen würden: „Ich bin nicht so gut wie die Anderen. (...) Und die Anderen laufen mir weg, so vom, vom Leistungsstand. Damit muss man klarkommen“ (2 DL).

C) Lebensweltbezug

Fachbezug versus Lebensweltbezug: „Fürs Leben lernen“ versus „kein frei bestimmtes Leben“

Das Thema Lebensweltbezug der Lernenden innerhalb der Schule wird von den ExpertInnen unterschiedlich gesehen. Ein Teil von ihnen verfolgt den Anspruch, die Lernenden auf das Leben vorzubereiten: „Nicht nur fachlich, (...) sondern auch ein bisschen im Umgang mit anderen Menschen, Verantwortung für die Gesellschaft (...). Da hat man gerade als Lehrer einen enormen Einfluss“ (10 DL). Angemerkt wird in diesem Kontext von zwei InterviewpartnerInnen (9 DL, 16 DL), dass einhergehend mit der Pubertät das Interesse der Lernenden an Schule sinken würde. Lernende seien „vor der Pubertät (...) harmonisch. Und dann plötzlich werden sie schief“ (9 DL). Lebensweltbezüge der Lernenden bei den fachlichen Inhalten werden von den ExpertInnen unterschiedlich bewertet: Experte 9 DL bewertet seine Fächer „Mathematik, Philosophie und Chemie“ als lebensnah, da sich hier die Wesenszüge der Lernenden widerspiegeln.

Experte 18 DL erläutert, dass zwischen den Fächern unterschieden werden müsste, ob die Themen einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hätten:

„In Mathematik glaube ich, sind viele Themen, die die Schüler nicht nachvollziehen können, warum sie sie lernen müssen – da müssen sie manchmal einfach durch (...). Und es gibt auch nicht für alles einen Anwendungsbezug (...). In Sozialwissenschaften finde ich den Aufbau eigentlich sehr gut – gerade wenn man so in Klasse 7 und 8 so Sachen macht aus dem Lebensbereich der Schüler.“ (18 DL)

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Insgesamt aber verstehen die Lernenden aus seiner Sicht „Schule eher als lästige Unterbrechung ihrer Freizeit“. Aus Sicht von ExpertIn 15 DL würden die Lernenden Schule nicht richtig schätzen:

„Also Schule ist halt unbequem auch, man muss dahin gehen, und (...) ich glaub, man schätzt Schule nicht so sehr. Man weiß nicht, dass es gut ist, dass man sich bildet. Diese Einsicht haben Kinder nicht (...), die müssen ja teilweise eher von der Polizei abgeholt werden, damit die überhaupt zur Schule kommen, so Schulschwänzer oder so. Aber in der Regel: Die gehen gern in die Schule, die haben hier auch Spaß und wenn die nach der 10 abgehen, dann vermissen die Schule bestimmt auch.“ (15 DL)

Expertin 12 DL schildert hingegen, dass sie die Erfahrung mache, Schule sei vonseiten der Familien „abgehakt“. Dies liege an der „grauenvollen“ Betreuungssituation im Ganztags. Sie berichtet von einem ihrer Schüler, der im dritten Schuljahr sagt:

„Das ist für mich kein Leben mehr. (...) Er geht morgens um acht zur Schule und abends um fünf kommt er nach Hause. Ja, (...) und dann gibt es die Betreuungssituation, da müssen sie wieder, wieder kein frei bestimmtes Leben. (...) Die Kinder sind sehr individuell. (...) Und dann ist (...) dieser Cut da, die Schule und dieses (...) Eingepferchtsein, ne. Räumlich, zeitlich, ne.“

Sie berichtet von einer wenig förderlichen Nachmittagsbetreuung, die in den Klassenräumen stattfindet, und im Anschluss daran hätten die Kinder einen Kurs nach dem anderen:

„Und wenn die nach Hause kommen, sind die kaputt. Da haben die, da steht's ihnen bis hier. Und die verbinden oft diese, diese ganze Situation mit Schule, weil's in der Schule stattfindet. Sie können das nicht differenzieren, ne“ (12 DL)

Hier kann auch auf die Darstellung eines SchülerInnenalltags verwiesen werden, wie es beispielsweise in dem Film „*alphabet*“¹²² ausgeführt wird: Eine Hamburger Gymnasiastin formuliert einen Brief und erläutert ihren stressvollen und dichten Tag als Schülerin.

3.3.3.2. Lernumgebung in Finnland

Konstruktivistische Lernumgebung – geprägt von Wertschätzung, gegenseitigem Respekt und Lebensweltbezug der Lernenden

Die Antworten der finnischen ExpertInnen geben verschiedene Hinweise auf die Lernkultur. Im Folgenden sollen die identifizierten thematischen Schwerpunkte der finnischen ExpertInnen beleuchtet werden: A) Strukturelle Rahmenbedingungen, B) Wohlfühlen der Lernenden und C) Lebensweltbezug.

A) Strukturelle Rahmenbedingungen

Strukturelle Rahmenbedingung als learning environment

Während die deutschen Befragten in den Interviews tendenziell ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen in der Lernumgebung beschreiben, betont der Großteil ihrer finnischen KollegInnen hingegen die guten strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen. Sie seien aus Sicht der ExpertInnen, 11 FSL, 19 FSL und 27 FL angemessen und würden den Rahmen für eine gute Lernumgebung schaffen:

„That is very important. Our lesson is only 45 minutes long and then there is a 15 minutes pause. When children go out – and have some fresh air – and they can play and they can talk to their friends and they can be wild if they want.“ (27 FL)

¹²² Website zum Film: <http://www.alphabet-film.com/> (18.08.2014).

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

ExpertIn 11 FSL beschreibt, dass die Lehrenden auch „flexible“ mit der „learning environment“ im Lernprozess umgehen und diese nutzen würden. Zudem können hier auch die bereits zuvor erwähnten strukturellen Elemente (gymnasiale Oberstufe und sonderpädagogische Beschulung) aufgeführt werden.

B) Wohlfühlen der Lernenden: Beziehungsorientierung durch „good atmosphere“ und „trust“

Zwölf finnische ExpertInnen (1 FL, 5 FL, 3 FL, 6 FL, 7 FL, 10 FL, 14 FL, 11 FSL, 15 FL, 22 FL, 24 FL, 25 FL) sind nach eigener Aussage sehr um das Wohlbefinden ihrer SchülerInnen und eine „good atmosphere“ (3 FL) bemüht. ExpertIn 24 FL erläutert in diesem Zusammenhang, dass gerade in den unteren Klassen der Fokus auf der Entwicklung und dem Wohlbefinden der einzelnen Lernenden liege und nicht zu sehr auf der Inhaltsseite: „But it is more like taking care of this learning environment (...) more then concentrating in the subject itself“ (24 FL). Experte 10 FL konkretisiert, dass er seinen Lernenden durch eine Vertrauensebene auch mehr Freiheiten gewähren kann:

„When there is this relationship of trust – it is also that I trust them and give them freedom. But when there is trusting there is also that – you have a freedom but you have also some things you have to do, even so don’t have the teacher pressure.“ (10 FL)

Und dieses Wohlfühl werde durch eine Vertrauensebene und nicht durch eine Art des Unterrichtens gefördert: „So this isn’t actually about teaching this is about trusting“ (10 FL). Hier kann auch auf Hatties Erkenntnis (2009) der Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden Bezug genommen werden. In den Interviews findet sich dieser Vertrauensfaktor häufiger wieder. Aufgeführt werden soll an dieser Stelle noch die Aussage von ExpertIn 25 FL über die Bedeutsamkeit der Vertrauensebene:

„I trust my children – okay – if they have problems they ask and I am really happy now, I have really nice classes they DO ask (...). Because in the older days – it was like teacher said: any questions? And nobody ask anything. I mean when I was in school, nobody ever ever ever ask anything (...), but now the culture has changed you know, they are more open – they are more – they are of asking (...) or showing – hej, I didn’t understand, which is a great thing (...). I try to encourage – I always say: good question! Hej, everybody look at this point – yes (...) yes, it is really (...) it feels good to make children see that they still have to learn something (...) raise their appetite for learning.“ (25 FL)

Man könnte aus diesen Aussagen schließen: Der Lernerfolg der SchülerInnen wird als gemeinsames Ziel betrachtet. So kann Schule dazu beitragen, dass sie zu einem Ort des Vertrauens wird, an dem die Lebenswirklichkeit der Lernenden nicht nur auf der Inhaltsebene eine Rolle spielt.

„*Having fun*“ versus „*kind of pressure*“

In den Interviews der finnischen ExpertInnen wird auf den „*Fun*“-Faktor des Lernens hingewiesen. Die ExpertInnen 11 FSL und 25 FL schreiben ihm eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden der Lernenden zu:

- „We have to take care of the feeling of learning and sometimes it must be very fun (...) yes, we have to have time for learning and for making things in another way, yes“ (11 FSL).
- „That is one important thing, what I am believe in – children must – at least every now and then have fun in the classroom (...) so it can’t just be hard hard hard work.“ (25 FL)

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

ExpertIn 6 FL möchte für die Lernenden Stress vermeiden: „I don't like to stress children“ (6 FL). Bei schwächeren Lernenden sei dies aber teilweise nicht vermeidbar: „I try to do so that they don't stress, but of course those children who have difficulties (...) – there is some kind of pressure sometimes“ (6 FL).

C) Lebensweltbezug der Lernenden berücksichtigen und innerhalb der Schule leben – „I try to attach it to the children's real world“ (25 FL)

In der Unterrichtsgestaltung gehört zur Wertschätzung und Förderung der Selbstverantwortung auch ein sichtbarer Lebensweltbezug. So beschreiben acht finnische ExpertInnen (1 FL, 5 FL, 8 FL, 11 FSL, 14 FL, 15 FL, 24 FL, 25 FL) in den Interviews, dass sie sich stets bemühen, diesen herzustellen: „You know I try to find the language we are learning, I try to attach it to the children's real world“ (25 FL). ExpertIn 15 FL sieht in der Förderung von „life skills“ den roten Faden in der finnischen Bildungskultur: „I think the ethos – I mean the ethos in kindergartens in daycare homes – daycare and preschools and school is that you try to teach children, ähm, life skills.“ (15 FL)

Dass die Lehrenden häufig eine enge Beziehung zu ihren Lernenden aufbauen können und auch als AnsprechpartnerIn für Probleme fungieren – in einer vertrauensvollen Umgebung –, kann als Indiz einer Untrennbarkeit von Schule und Lebenswelt gedeutet werden (vgl. Kapitel III.2).

Auch die stetige Transparenz über die Lerninhalte trägt dazu bei. ExpertIn 1 FL beschreibt, dass die Lernenden in der Regel ihre gesamte Schullaufbahn an einer Schule (mindestens Klasse 1-9) blieben und somit ein gutes *community*-Gefühl, auch zwischen den Eltern, entstehe: „Atmosphäre oder dieser Zusammenhalt oder Zusammengehörigkeitsgefühl ist hier schon sehr groß“ (1 FL). So kann angenommen werden, dass Schule keine isolierte Welt bleibt, sondern zur „Lebenswelt“ der Lernenden gehört – mit fließenden Übergängen zwischen Schule und Freizeit:¹²³

„They can choose what they take. Even if it is a lizard or whatever – it doesn't have to be a cat or a dog or something – so I try always to find something that you know. There are no right answers or wrong answers, but they can bring what they want to bring in their learning.“ (25 FL)

14 FL (Englischlehrerin) erkenne, dass Lernende etwas für das „Leben“ gelernt haben, wenn sie in der Cafeteria von ihnen auf Englisch angesprochen werde: „I've noticed in a short time so they just don't notice that that this is English (...) so I think the best thing is when I go to the coffee place and someone comes and start to speak in English.“ (14 FL)

3.3.4. Beziehungen zwischen den Lernenden

Den Beziehungen zwischen den Lernenden werden im Zuge der Beziehungsdidaktik eine essentielle Rolle zugeschrieben (z.B. im sozialen Lernen, vgl. Kapitel III.4). Inwieweit die befragten ExpertInnen jene wahrnehmen, wird im Folgenden für Deutschland und Finnland erläutert.

¹²³ Hier trägt auch die enge Zusammenarbeit mit den Eltern dazu bei, kein „Gefälle“ zwischen den Elternhäusern und der Schule zu konstruieren.

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

3.3.4.1. Beziehungen in Deutschland

Sieben deutsche ExpertInnen äußern sich zum Thema des sozialen Umgangs untereinander (1 DL, 2 DL, 3 DL, 5 DL, 13 DL, 19 DL, 29 DL). Nachfolgendes Bild kann auf Grundlage der Interviewanalyse zur Beziehungsgestaltung zwischen den Lernenden gezeichnet werden:

Schwieriger Umgang (1 DL) versus „Die lernen unheimlich viel von den Förderkindern“ (2 DL)

Bezüglich des gemeinsamen Umgangs und sozialen Lernens lassen sich die Antworten der Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht bzw. von Förderschullehrkräften zusammenfassen. Ein eher positives Bild verkörpert hier der Großteil der Befragten. Aber es gibt auch kritische Stimmen: SonderpädagogIn (Förderschwerpunkt Lernen) ExpertIn 1 DL führt beispielsweise an, dass sich die Lernenden untereinander beschimpfen würden und sich bei der Wahl der Schimpfwörter („E-Schüler“) eine Leistungsorientierung bzw. Hierarchie im Schulsystem widerspiegeln:

„Das sind ja dann die verhaltensauffälligen Schüler und das ist dann auch nochmal ne Stufe schlimmer für unsere: Also, wenn du nicht gehorcht und wenn du nicht funktionierst und wenn du dich nicht an Regeln hältst, dann musst du auf die E-Schule.“ (1 DL)

Expertin 2 DL arbeitet als Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht und erachtet das gemeinsame Lernen als großen Gewinn für die Förderung sozialer Kompetenzen:

„Ja, die, die lernen unglaublich viel von den Förderkindern. Also gerade so sozial, ne? Also so viel sozial, das ist echt der Hammer! Also ich glaub', wir haben gerade 'ne fantastische Klasse gehabt. Aber wie viel Toleranz da trainiert wird irgendwie.“ (2 DL)

Die Kinder würden so einen positiven Umgang mit Heterogenität erfahren: „Also jeder ist, kann anders sein“ (2 DL). Diese positive Meinung lässt sich auch in den Aussagen der ExpertInnen 5 DL und 3 DL wiederfinden. 3 DL ergänzt jedoch, dass man das Zusammensein „arrangieren“ müsse:

„Das ist nichts Naturwüchsiges. Ich glaube, dass (...) so'n respektvoller angemessener Umgang, mhmmm, von Kindern oder Jugendlichen mit behinderten Kindern und Jugendlichen nicht irgendwie so was Naturwüchsiges ist, sondern dass man dazu einfach anleiten muss, das ist Kultur und nicht unser genetisches Erbe, dass wir das machen.“ (3 DL)

ExpertIn 5 DL berichtet über sogenannte „heterogene Kleingruppen“, die sich aus verschiedenen SchülerInnen zusammensetzen:

„Nach dem Prinzip geschlechterheterogen, leistungsheterogen, bunt gemischt nach Ausland, Kinder mit Migrationshintergrund und – was hab wir noch, ja – und eben behinderte Kinder haben wir auch im Integrationsmodell. Dass das alles ne gute Mischung ist.“ (5 DL)

Koalition der Lernenden versus Konkurrenz

Weitere Stimmen hinsichtlich des Umgangs der Lernenden untereinander beschreiben einerseits ein Gemeinschaftsgefüge, andererseits ein Konkurrenzgefüge. Auch wenn Real-schullehrerin 19 DL an anderer Stelle berichtet, dass sie die Lernenden als „respektlose“ Dienstleistungsempfänger wahrnimmt, so beobachtet sie gleichfalls, dass sie sich untereinander stärken und eine Gemeinschaft bilden:

„Also, wenn man fragt: Oder möchtest du lieber auf eine andere Schule? (...) Dann habe ich eigentlich noch nie erlebt, dass jemand ‚nein‘ gesagt hat. Ich finde das auch erstaunlich teilweise, aber ich habe immer das Gefühl, dass die Freundschaftsbeziehungen in vielen Klassen

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

eigentlich ganz gut funktionieren, und dass (...) sie sich deswegen einfach sehr wohl hier fühlen.“ (19 DL)

Expertin 29 DL skizziert aus ihrer Erfahrung, dass sich ihre SchülerInnen nach der Erprobungsstufe mit der Situation „Hauptschule“ abgefunden haben und eine Koalition zwischen den Lernenden entstehe:

„Und das ist der Status quo, auf dem wir uns jetzt befinden und wir als Schüler hoffen, dass wir da jetzt bis zur Zehn irgendwie mit durchkommen, die Noten sind lästig, aber sie sollten einfach in so einem Ich-gehe-mit-Bereich sein – dann ist das noch okay (...). Das ist in Ordnung so, wie es ist und wir sind jetzt eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten, da spielt die Note im Einzelnen – so wie ich das in meiner Klasse – noch nicht mal die übergeordnete Rolle.“ (29 DL)

Expertin 7 DL hingegen nimmt als Grundschullehrerin durchaus ein Konkurrenzdenken wahr – auch zwischen den Lernenden, besonders dann, wenn es um die Frage der weiterführenden Schule gehe (vgl. 7 DL).

Soziales Lernen fördern

Aufseiten der deutschen Lehrkräfte erwähnen sechs ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 3 DL, 5 DL, 13 DL, 19 DL), dass an ihrer Schule oder innerhalb ihres Unterrichts bewusst soziales Lernen gefördert werde. Sie nennen hier verschiedene Instrumente, wie „Streitschlichter (...) so für Schüler untereinander“ (19 DL), das Thematisieren und Fördern von „Teilhabe“ aller Lernenden (1 DL, 3 DL), das Fördern eines „respektvollen“ Umgangs (3 DL, 5 DL) und gegenseitiges Helfen (vgl. 1 DL, 13 DL). Expertin 13 DL, die zum Zeitpunkt des Interviews an einer Hauptschule tätig ist und über Lehrerfahrungen an einer Grundschule verfügt, ergänzt, wie wertvoll aus ihrer Sicht eine heterogene Klassenzusammenstellung ist:

„(d)ass man an der Grundschule eben auch Zugpferde hat. Also, man hat da die Guten, das ist dann die Spitzengruppe und die ziehen natürlich die anderen auch mit. Und man kann dann auch anders arbeiten. Man kann dann beispielsweise ein Helfersystem einführen, dass die Stärkeren die Schwächeren mitziehen, und das hat man hier nicht. Das ist alles ein (...) ein Eintopf.“ (13 DL)

Die Aussage von ExpertIn 13 DL kann auf einen Hauptkritikpunkt des deutschen Schulsystems bezogen werden, den Ratzki (2007, 68) wie folgt beschreibt: Die „(f)ehlende Heterogenität verringert vor allem die Bildungschancen der Kinder aus sozial benachteiligten Familien“.

Die Lehrkräfte skizzieren in den Interviews, dass es aus ihrer Erfahrung zu Beginn der neuen Schuljahre immer Zeit bräuchte, bis sich wieder eine richtige Klassengemeinschaft bilden würde, da es einen regen Wechsel (vgl. Kapitel III.6) gebe:¹²⁴

„Und dann haben es die Schüler, die dann hier hinkommen, schwer, da reinzukommen und dadurch, dass sie es schwer haben, entwickeln die oft sehr aggressive Strategien auch und wirbeln oder mischen eine sich langsam findende Klasse dann auch noch mal wieder auf (...). Wir haben jetzt zum Beispiel in einer Klasse sieben Rückläufer (...), obwohl die schon verteilt werden, aber es waren so viele – und die mischen da jetzt auch ziemlich auf, ne (...), und sie sind ja noch etwas Besseres, sind aber trotzdem ne Stufe tiefer gefallen – so sehen das die Kinder ja auch, die sind ja nicht dumm in der Regel – zumindest was das Emotionale angeht (...). Und die wollen dann ja auch nicht unbedingt gerne zu uns, die wollen ja lieber in ihrer Gemeinschaft oder ihrem System bleiben, ne.“ (14 DL)

¹²⁴ Besonders die ExpertInnen aus den Hauptschulen berichten über diese Erfahrung (vgl. Kapitel III.6).

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

ExpertIn 13 DL berichtet in diesem Zusammenhang aber auch von Sozialkompetenztrainings an der Schule, die dazu dienen, den Gruppenfindungsprozess zu unterstützen. Hier wird ein Gegensatz auch zu dem von ExpertIn 5 DL beschriebenen Gesamtschulmodell deutlich, in dem die Lernenden innerhalb ihrer „Kleingruppe“ möglichst beständig in einem Klassenverband verbleiben. Anknüpfend an Hattie (2009) kann hier interpretiert werden, dass eine konstante Beziehungskultur lernförderlicher ist als ein reger Wechsel (Sitzenbleiben bzw. Umzug als Indikatoren).

3.3.4.2. Beziehungen in Finnland

„Social relations are (...) very important in the classroom“ (14 FL)

Bei den Aussagen der sechs ExpertInnen (4 FL, 10 FL, 11 FSL, 14 FL, 15 FL, 24 FL), die sich zur Beziehung zwischen ihren Lernenden äußern, ist festzustellen, dass großer Wert auf das soziale Lernen gelegt wird. So erläutern die ExpertInnen, dass sich die Lernenden untereinander unterstützen: „Actually when the older ones have done their things they can go around and start helping the youngers“ (4 FL). Auch 24 FL bestätigt dies: „Strong learners are little teachers for the others“ (24 FL). ExpertIn 14 FL betont: „This kind of social relations are I think very important in the classroom“ (14 FL). Das Miteinander sei geprägt durch unausgesprochene „rules“, wie z. B. keine Schimpfwörter im Klassenraum zu verwenden: „Those are sort of informal and insight rules not spoken up by the principal (...) not written down somewhere, but that rules that are floating here all the time“ (10 FL). Expertin 14 FL findet es als Lehrerin sehr wichtig, dass sich die Lernenden wohlfühlen: „I think our task is to try to get them feel – a kind of feel good“ (14 FL). Es sei eine der wichtigsten Aufgaben aus Sicht der Lehrpersonen, dass alle Lernenden innerhalb der Klasse jemanden zur Zusammenarbeit haben:

„I think one of the important things is as a teacher that you just should look at the classroom – I mean look at the students and so that no one sit lonely there (...) or so that everyone would have somebody to work with.“ (14 FL)

Über ein Patensystem berichtet ExpertIn 1 FL: Erstklässler würden durch Fünftklässler an der Schule begleitet (vgl. 1 FL). Zusammenfassend erläutert ExpertIn 15 FL, dass „caring each other“ (15 FL) als Teil eines finnischen „ethos“ gelte, der von Anfang an in den Bildungseinrichtungen gefördert werde. Diesen Gedanken greift auch Experte 11 FSL auf. Er verstehe Schule als „open physical environment“:

„It means we have classrooms, but it is only some kind of connecting people place – like ‘Nokia. connecting people’ (lacht). Learning environment is everywhere where our pupils are going.“ (11 FSL)

3.3.5. Die Beziehungsebene zwischen Lernenden und ihren Lehrenden

Die konstruktivistische Didaktik versteht sich als Beziehungsdidaktik (vgl. Reich 2012, 254). Im Folgenden wird anhand der qualitativen Interviewstudie aufgezeigt, wie die Lehrenden die Beziehung zu ihren Lernenden einschätzen.

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

3.3.5.1. In Deutschland

Selbstwertförderung „auf Augenhöhe“ versus „Feind“

Sechs deutsche ExpertInnen (1 DL, 3 DL, 12 DL, 6 DL, 17 DL, 21 DSe) erwähnen, dass sie während ihres Schulalltages einen wertschätzenden Umgang anstreben. 12 DL begegnet den Lernenden „auf Augenhöhe“ (12 DL), 1 DL möchte durch Aktionen („Mathekönig“) Stärken ihrer SchülerInnen fördern bzw. deren Wünsche thematisch berücksichtigen. 21 DSe erläutert, dass für sie der Kern ihrer Arbeit als Grundschullehrerin in folgenden Fragen bestand: „Wie kann ich Kindern das Lernen erleichtern? Wie kann ich Kinder noch stärker motivieren?“ Sie beschreibt, dass es ihr nicht in erster Linie um Inhalte ging, „sondern um Methoden und so etwas, ja wie Starkmachen, Wertschätzen“.

Experte 3 DL erläutert bezüglich Elternsprechtagen, dass die Lernenden immer mit am Tisch saßen, da er sie als Partner wahrnehme: „Wir wollen ja nicht über die Schüler reden, sondern mit ihnen“ (3 DL).

Im Gegensatz dazu lassen andere Aussagen aus den Interviews darauf schließen, dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer SchülerInnenrolle nicht Wert geschätzt fühlen (19 DL, 7 DL, 9 DL, 11 DL, 13 DL, 14 DL, 16 DL, 17 DL). Hier sind es vor allem die HauptschülerInnen, die sich den Lehrkräften zufolge „perspektivlos“ (13 DL) fühlten und deren Selbstwert durch die Versagenserfahrungen ihrer bisherigen Schullaufbahn sehr niedrig sei. So nehme Experte 19 DL auch – selbstkritisch – eine eher defizitorientierte Grundstimmung der Lehrkräfte im Schulalltag wahr:

„Was natürlich da auch wieder ein bisschen negativ an uns zu kritisieren ist, dass wir dann auch immer nur die negativen Sachen beachten. Wir gucken dann immer nur: Wer hat keine Hausaufgaben, wer hat wieder ne schlechte Note? Und das sind wir auch gerade am diskutieren, ob man nicht lieber mal die Fokussierung auf diejenigen legt, die immer mit Hausaufgaben kommen, die immer ihre Materialien dabei haben, die immer gute Noten haben. Es wird eigentlich immer nur geguckt, wer hat es nicht. Und dann wird im Prinzip immer nur geschimpft und (...) das ist so eine Grundstimmung irgendwie, ne.“ (19 DL)

Aus Sicht von Experte 17 DL würden SchülerInnen ihre Lehrpersonen als „Feind“ wahrnehmen:

„Weil es scheitert ja nicht daran, dass sie es nicht können, sondern es scheitert daran, dass sie es nicht wollen. Und diese Kette des Wollens beim Schüler, dieses Lernen-Wollen, das ist ja so ein Punkt, wo wir hier bei uns oder auch bei anderen Schulen, sagen wir in NRW oder vielleicht in Deutschland (...), da müssen wir sehr stark dran arbeiten. Dass wir uns wieder bewusst machen wollen: Wie sieht der Schüler eigentlich die Schule? Und wie können wir mit dem Schüler umgehen, wo holen wir den Schüler ab, damit der auch wieder will? Erkennt der Schüler wirklich das Wohlwollen des Lehrers? Viele Schüler kennen den Lehrer nur als Feind. Und je niedriger das Niveau ist, desto größer ist der Lehrer eher der Feind anstatt der Freund – oder sagen wir mal: der Berater. Der Lernberater, der er eigentlich sein soll.“ (17 DL)

Auch Expertin 19 DL beschreibt eine eher schwierige Beziehung zu ihren Lernenden, die sie eher als Kunden mit einem „sehr hohe[m] Dienstleistungsverhalten“ (19 DL) ansehe.

Die Abgrenzung zu ihren Lernenden findet Expertin 12 DL sehr wichtig, da ihr sonst die Beziehungsebene „zu eng“ würde in ihrem Beruf. Sie respektiere die Kinder aber als „vollwertige Menschen“. Experte 9 DL schätzt seine Lernenden so ein, dass sie das Bedürfnis hätten, „bei anderen Menschen Persönlichkeit wahrzunehmen“. Dies fördere er auch durch sein konsequentes Verhalten.

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

3.3.5.2. In Finnland

Zur Beziehung zwischen den Lernenden und sich selbst äußern sich in den Interviews sieben finnische ExpertInnen (3 FL, 7 FL, 10 FL, 11 FSL, 14 FL, 22 FL, 25 FL). Folgende Meinungsbilder lassen sich erfassen:

Der individuelle Lernende im Mittelpunkt: „*And school is like a choir – there are very very different voices*“ (11 FSL, *Multiperspektivität fördern*)

Aus Sicht von ExpertIn 11 FSL ist es sehr wichtig, die Perspektive der Lernenden im Schulalltag stets zu berücksichtigen:

„I think that we must be very interested what is going on in schools – how the children feel in school, what kind of problems they have. But in the same time we have to have some elements to development to understand these results of researching, which are telling about children’s problems and their – their, what are they thinking about themselves and society and school and teachers and what is going on here (...). We must listen to these voices. And school is like a choir – there are very very different voices – and we have to allowed it.“ (11 FSL)

Hier kann darauf geschlossen werden, dass Multiperspektivität einen wichtigen Baustein des Systems darstellt. ExpertIn 25 FL betont, die Individualität aller Lernenden zu respektieren und dadurch auch zu fördern: „I try (...) as much as I can to meet the individual needs.“

Teilhabe am Unterricht

SonderpädagogIn 7 FL beschreibt, dass in Finnland jedes Kind regelmäßig diagnostisch „getestet“ werde, dies aber für die Lernenden normal in den unteren Klassenstufen sei. In den oberen Klassen würde man versuchen, die *special education bites* innerhalb eines „Gemeinsamen Unterrichts“-Prinzips umzusetzen:

„Children in first class and second class and third class want to come here – they want to come here. But when they get older maybe then they begin to think that they are special (...) – I am in the classroom too (...), and then it is more normal.“ (7 FL)

Auch andere *special education classes (fulltime)* sind nach Angabe der befragten Lehrpersonen integriert in die Schulgemeinschaft durch gemeinsame Pausen und die Teilnahme an Stunden von „ordinary groups“: „But maybe half of this group do it like that“ (10 FL).

Im Gemeinsamen Unterricht erläutern zwei weitere finnische Lehrkräfte (22 FL, 25 FL), dass die Teilhabe aller Lernenden eine große Rolle innerhalb der Unterrichtsgestaltung spiele:

„And I always try to find an activity or something where children who are academically weaker (...) can also bring their, ähm, good their strengths – visible to everyone (...), many times they are very good at drawing or sports or you know some other non academic activities.“ (25 FL)

Auch in der strukturellen Gestaltung der gymnasialen Oberstufe ist der individuelle Aspekt präsent, da die Dauer individuell zwischen zwei und vier Jahren variieren kann:

„And very often there are people who have something like extra hobbies, like music or sports – so that they need that time (...) and there are also students who want to have problems with the learning, so that they can do it just make it a bit longer.“ (14 FL)

So können auch außerschulische Interessen mit der schulischen Bildung kombiniert und gefördert werden.

Trust and respect

Insgesamt lässt sich für einen Großteil der finnischen Aussagen feststellen, dass stets eine Beziehungsebene des Lernens und des gemeinsamen Umgangs mitgedacht wird. So berichten einige Lehrpersonen davon, dass „trust“ und gegenseitiger Respekt eine bedeutende Rolle im Schulalltag spielen. Es wird in einer Atmosphäre gelernt, in der es wichtig ist, den Lernenden zuzuhören, damit sie Gelegenheit erhalten, über sich und ihre Anliegen zu sprechen, wie ExpertIn 14 FL verdeutlicht:

„I think one of the important things is to LISTEN to your students if they have something to tell you (...) and give them situations where they can just talk about themselves.“ (14 FL)

Eine gegenseitige Wertschätzung zeichnet sich auch durch dialogisches *Feedback* aus, wie es die ExpertInnen in Kapitel III.6 erläutern. Als LernbegleiterIn im Sinne einer veränderten Lehr-Lernkultur (Arnold/Schüßler 1998) erlebt sich so ExpertIn 14 FL: „I just try to help them learn, I guess, that is the idea“ (14 FL).

3.4. Eigene Erfahrungen und Beobachtungen

Sowohl in Deutschland als auch in Finnland habe ich selten in Unterrichtshospitationen erlebt, dass die Lernenden dem Anspruch der konstruktivistischen Didaktik gemäß, hinsichtlich der Unterrichtsplanung als „eigene DidaktikerInnen“ (Reich 2012, 29) agieren konnten.

In Deutschland und in Finnland

In Deutschland konnte ich eine Tendenz hierzu eher an Grundschulen (und Hauptschulen) beobachten, in denen ein handlungsaktivierendes und offenes Lernen verbreitet war.

Aus Finnland blieb mir eine Englischlehrerin im Gedächtnis, die die Unterrichtsinhalte der verschiedenen Schuljahre auf „Pappsocken“ in der Klasse aufhängte, um ihren Lernenden die Inhalte transparent zu machen. Den geforderten Einbezug („Partizipation“) in die Unterrichtsplanung habe ich jedoch außer in Gruppenarbeiten und Projekten nicht erlebt (vgl. ebd., 24 f.). In den Unterrichtsstunden, die ich in beiden Ländern besucht habe, wurde zuweilen nur „frontal“ unterrichtet, so dass die Lernenden vorwiegend keine Chance erlangten, sich aktiv handelnd in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. In anderen Stunden war ein Rollenwechsel zu beobachten, und die Lernenden konnten in dem Unterricht forschend eigene Erfahrungen machen (siehe Beispiele in Kapitel III.4). Auch durch die Auswahl von angebotenen Methoden hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, selbst Einfluss auf ihr Lernverhalten auszuüben. Die Freiheit der Lernenden, „eigene Wege“ (vgl. ebd., 24) in Form von individuellen Lösungen zu gehen, habe ich besonders in projektorientierten Unterrichtssequenzen an der Grundschule in Deutschland bzw. in der Gemeinschaftsschule in Finnland erleben können. Ein deutlich wahrnehmbarer Unterschied zwischen den Ländern besteht meiner Meinung nach darin, dass an finnischen Schulen diese individuellen Lernwege und deren Ergebnisse öfter in der Klasse, vor den Eltern oder in Museen präsentiert werden (vgl. ebd., 222). Eine Transparenz habe ich zwischen Lehrkräften und SchülerInnen weniger hinsichtlich der Unterrichtsplanung, jedoch häufiger bezüglich der Inhalte erlebt – auch überwiegend in deutschen Grundschulen bzw. an finnischen Schulen.

Bezogen auf soziale Lernaspekte hat mich besonders das Anti-Mobbing-Programm *KiVA koulu* an finnischen Schulen fasziniert. Hier kommt meiner Meinung nach anstelle von Autoritäten eine aktive Auseinandersetzung zwischen SchülerInnen und Lehrkräften zum

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

Vorschein. Auch wenn es keine inhaltlichen Absprachen zwischen Lernenden und Lehrenden gab, so wurden die „sozialen Beziehungen“ untereinander diskutiert und ein Zusammensein „nach Einsicht“ gelebt. Dies steht in Einklang mit der konstruktivistischen Didaktik nach Reich: „Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher“ (ebd., 95).

Im Unterschied zu dem äußeren Druck im deutschen Schulsystem, wie ihn ein Großteil der deutschen ExpertInnen beschreibt, habe ich in der finnischen Gemeinschaftsschule eher erleben können, dass die SchülerInnen nicht durch „äußerlich bleibende Belohnungssysteme“ (ebd.) lernen, sondern die Eigenverantwortung einen großen Motivationsfaktor darstellt, der auch durch die Selbstevaluierung begünstigt wird. Ein beeindruckendes Beispiel stellt für mich dar, dass die SchülerInnen verschiedener Klassen auch bei Abwesenheit der Lehrperson weiter an ihren Aufgaben arbeiteten. So lernte eine 5. Klasse am Computer, und anstatt im Internet zu surfen, arbeiteten die SchülerInnen konzentriert weiter: „Die Verantwortung der Lernenden bedeutet, dass sie ihre eigenen Ansprüche ernst nehmen und Selbstverantwortung für ihre Praxis übernehmen“ (ebd., 257). Welche Erfolge die verschiedenen Fördermaßnahmen an finnischen Schulen erzielen können – insbesondere in Bezug auf die Steigerung und Entwicklung des „Selbstwerts“ der SchülerInnen – sollen folgende Beispiele verdeutlichen: Ein 11-jähriger Junge führte uns (ca. 30 *International students*) alleine durch die Schule, erklärte uns alles auf Englisch und beantwortete geduldig unsere Fragen. Ein anderes Beispiel gab ein Mädchen, das in der *special education*-Klasse vor sieben ihr teils fremden Erwachsenen einen ihr fremden Text vorlas. Den von einem Großteil der ExpertInnen erwähnten finnischen Ethos, durch den im Bildungssystem die Selbstverantwortung und der Selbstwert der Lernenden gefördert wird, kann ich auf Grundlage meiner Erfahrungen bestätigen. „Das Ziel der Erziehung in gemeinsamer (Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule) Verantwortung ist es, die Lernvoraussetzungen, die Geborgenheit und das Wohlbefinden der Kinder und Heranwachsenden in der Schule zu fördern“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 22). Ich denke, die beschriebenen Beispiele verdeutlichen, dass diese Ziele an finnischen Schulen durch verschiedene Fördermaßnahmen und Einstellungen häufig erreicht werden. Finnische SchülerInnen können so eine Schule erleben, in der sie aufgefangen werden – und dies nicht nur auf das inhaltliche Lernen bezogen, sondern auch in Bezug auf ihr Wohlbefinden. Diese Aspekte fördern aus meiner Perspektive auch die Motivation der Lernenden. Die Trennung von Zuhause – Schule ist nicht so stark ausgeprägt, wie es in vielen anderen Ländern der Fall ist: In Finnland ist die Schule stärker beziehungsorientiert gestaltet. Es wird täglich gemeinsam zu Mittag gegessen, die Lernenden rufen ihre Lehrpersonen beim Vornamen und es herrscht eine Atmosphäre, die auf gegenseitiger Wertschätzung beruht (siehe Kapitel III.5). An diesen Eckpunkten einer positiven Lernumgebung, die aktiv von den SchülerInnen mitgestaltet werden kann, kann darauf geschlossen werden, dass, auch wenn die Lernenden größtenteils nicht an der Unterrichtsplanung beteiligt sind, sie doch im Mittelpunkt des Geschehens stehen: Die Methoden sollen nach ihren Bedürfnissen von den Lehrenden ausgewählt werden (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 21).

In Finnland werden die verschiedenen Lernenden meiner Erfahrung nach ernst genommen und es wird bei auffälligem Verhalten nach Gründen gesucht. Eine Lehrerin erklärte mir, dass man versuchen solle, die Kinder zu verstehen, ihnen beizustehen, damit sie eine eigene Persönlichkeit werden. Sie könne es nicht verstehen, dass in manchen Ländern Schüle-

rInnen wegen blauer Haare oder zerrissener Jeans nach Hause geschickt würden. In Finnland würde z. B. die *piercing period* respektiert und anstatt sie zu verbieten, suche man hier das Gespräch mit den SchülerInnen, um ihre Welt verstehen zu können und auf sie einzugehen.

In den von mir besuchten Schulen war auch ein Einsatz von *Smartphones* im Unterricht verbreitet. Hier kann darauf geschlossen werden, dass das Smartphone als Gegenstand der Lebenswelt betrachtet und nicht Störfaktor angesehen und verboten wird. Ganz im Gegenteil wird es häufig als Lernressource aktiv eingesetzt.

Auch im deutschen Schulsystem bin ich in unterschiedlichen Situationen Lehrpersonen begegnet, die sich durch eine Beziehungsorientierung auszeichneten. So fällt mir z. B. die Schulleiterin einer Hauptschule ein, die mit Engagement und Visionen eine sogenannte „Brennpunktschule“ in eine preisgekrönte Schule verwandelte. Insgesamt stimme ich aber Reichs Einschätzung zu, dass die Beziehungsseite in unserem Schulsystem eher noch ein pädagogisches Entwicklungsland darstellt (vgl. Reich 2010). Spätestens mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zeichnet sich eine deutliche und einseitige Inhaltsdominanz ab.

3.5. Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen

Auf Grundlage der *Fremdbeobachterinnenperspektive* werden im Folgenden die drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) bezüglich der hier dargestellten Erkenntnisse zur Rolle der Lernenden reflektiert.

Für Deutschland

Mit Blick einer *Fremdbeobachterin* kann auf Grundlage der hier dargestellten Erkenntnisse für die Rolle der Lernenden reflektiert werden, dass sich aus den Beobachterperspektiven der deutschen Befragten, zwei verschiedene Blickwinkel eruieren lassen: Für einen Teil stellt der Lernort Schule einen „Schutzraum“ für ihre SchülerInnen dar, in denen sie präsent begleitet werden und sich wohlfühlen. Diese Beobachtungen werden von einem Großteil der Haupt- und Förderschullehrkräfte beschrieben. Auch die hier befragten Gesamtschullehrkräfte äußern diese Tendenz. Auf der anderen Seite stellen die hier Befragten aus der BeobachterInnenperspektive fest, dass das System Schule aufseiten der Lernenden als „Druck“ empfunden wird und als Selbstwert-mindernd. Hier kann für die Hauptschullehrkräfte aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* zwischen der Beziehungsebene im sozialen Miteinander und dem systemischen Gefüge unterschieden werden: Denn systemisch betrachtet stellt die Hauptschule keinen „Schutzraum“ dar, sondern die Lernenden werden aus der BeobachterInnenperspektive der ExpertInnen als „dreimal gesiebter Rest“ bezeichnet, die sich auf Basis ihrer gemachten Erfahrungen an Grundschulen, tendenziell zunächst kaum etwas zutrauen. An den weiteren Schulformen (hier v.a. Realschulen und Gymnasien) beschreiben die Lehrkräfte aus ihrer BeobachterInnenperspektive hingegen tendenziell eine Druck ausübende Lernatmosphäre, die sich über das regulierende Notensystem, einen Inhaltsdruck in dem mehrgliedrigen System ausdrückt. Weiter erläutern die Lehrkräfte aus ihren BeobachterInnenrollen heraus, häufig schlechte Rahmenbedingungen für ihre Lernenden, die sich auf die Raumsituation, zu große Klassen, häufige Klassenwechsler, kein kostenfreies Mittagessen, häufige LehrerInnenwechsel beziehen. Dazu bewerten einige hier Befragte die Inhalte der Lehrpläne als zu dicht, als

III. 3. Die Rolle von Lernenden in einem neuen Lehr- und Lernverständnis

dass Raum für Anbindungen an die Lebenswirklichkeit der Lernenden bestünden oder genügend Zeit für Elemente auf der Beziehungsseite zur Verfügung stünde.

Aus der AkteurInnenperspektive heraus wird von den hier Befragten deutlich der Wunsch geäußert, mehr an die Lebenswirklichkeit ihrer Lernenden anzuknüpfen und ihren Unterricht handlungsaktiver zu gestalten, bzw. die Lernenden stärker an den Inhalten partizipieren zu lassen. Vonseiten der ExpertInnen wird vor allem bezüglich der Rückmeldekultur ein hoher Bedarf an Veränderung beschrieben. Sie erläutern, dass sie sich einen individuelleren Kontakt wüssten, um mit ihren Lernenden den Lernprozess zu begreifen und gemeinsam Ziele zu setzen, zu bilanzieren und zu schauen, wie die nächsten Schritte im individuellen Lernprozess aussehen können. In ihren Wünschen spiegeln sich Aspekte der Beziehungsdidaktik bzw. auch der von Hattie (2009) geforderten Leistungsdrückmeldung wider. Als TeilnehmerInnen in einem hierarchischen System mit zu vollen Lehrplänen und wenig empfundenen Einflussmöglichkeiten (vgl. Kapitel III.2) sehen sich viele der hier Befragten jedoch nicht als selbstwirksam genug, um jene „Veränderungen“ im Sinne ihrer Lernenden umzusetzen.

Für Finnland

Auf Grundlage der hier dargestellten Fakten und Ergebnisse lässt sich aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* für die finnische Lernenden-Rolle folgendes Bild eruieren: Aus der BeobachterInnenrolle der Befragten ist eine deutliche Beachtung der Beziehungsseite zwischen den SchülerInnen und Lehrenden zu verzeichnen. Diese spiegelt sich aus der BeobachterInnenrolle wider in strukturellen Fördermöglichkeiten, zur Verfügung stehendem Personal (wie Beratungslehrkräfte), einer durchgehenden Klassengemeinschaft und einer Lehrkraft, die eine Klasse möglichst lange begleitet. Auch strukturelle Rahmenbedingungen tragen zum Wohlbefinden der Lernenden bei aus Sicht der Befragten, wie beispielsweise ein kostenfreies Mittagessen, 15-minütige Pausen nach jeder Lerneinheit oder eine anregende Lernumgebung. Eine kontinuierliche Begleitung ihrer Lernenden wünschen sich die hier Befragten aus der AkteurInnenperspektive dahingehend, jenes „Miteinander“ durch die Begleitung von KlassenlehrerInnen auch noch in der Jahrgangsstufe 7 weiterzuführen. Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann für die Beziehungsseite zwischen Lernenden und Lehrkräften noch ergänzend hinzugefügt werden, dass die Befragten größtenteils in ihrer TeilnehmerInnenrolle als BeziehungsdidaktikerInnen ausgewählt werden, da jene Komponente in der finnischen Auswahl von Lehramtsstudierenden eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Kapitel III.7). Als AkteurInnen äußern die hier Befragten teilweise, dass es ihr Wunsch ist, die Heterogenität der Lernenden anzuerkennen und wertzuschätzen („school is like a choir“, 11 FSL). Auch der Aspekt der Eigenständigkeit und Mitbestimmung wird sowohl aus der TeilnehmerInnenrolle heraus von den finnischen ExpertInnen gefordert, als auch aus ihrer AkteurInnenperspektive heraus ist es ihr Anliegen. Dies ist ihnen auch aus der TeilnehmerInnenperspektive möglich, da das finnische System verschiedene Möglichkeiten der Förderung bereitstellt.

4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag (Handlungsfeld 3)

In Kapitel II wurde die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012) in einen größeren lerntheoretischen Zusammenhang gestellt. Reich (ebd., 191) definiert Lernen hiernach als einen

„pragmatische(n) Prozess, der keinesfalls auf Wissensaneignung oder ein Bildungsverständnis (...) begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in Kontexten zu situieren ist.“

In diesem Kapitel werden zunächst methodische und didaktische Grundsätze der konstruktivistischen Didaktik erläutert, die die Basis für das Kategoriensystem der Fragebogenstudie und zur inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews darstellen. Nach einer Präsentation der Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit den angehenden Lehrkräften werden die Meinungen der ExpertInnen vor Ort zum Unterrichtsalltag in Deutschland und Finnland skizziert. Gleichfalls werden Unterrichtsbeispiele der Autorin erläutert, bevor am Ende des Kapitels eine vergleichende Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) erfolgt. Zudem werden für die Reflexion/Interpretation der dargestellten Ergebnisse Reichs Mindestperspektiven auf die Planungsreflexion (ebd., 251) herangezogen, da sich hier die von den ExpertInnen beschriebenen Methoden und Unterrichtsstile reflektierend einbetten lassen.

4.1. Lernen und Lehren in der konstruktivistischen Didaktik

Wesentlich für eine konstruktivistische Didaktik ist das Verständnis, „Didaktik als Handlung und dabei als learning by doing (im Sinne John Deweys)“ (ebd., 137) zu begreifen. Dabei versteht sie das Lernen – auf der Inhalts- und Beziehungsseite – neben einer re- und dekonstruktiven Seite – vorrangig konstruktiv (vgl. ebd.): „Eine konstruktivistische Didaktik kombiniert die kognitive Konstruktionsarbeit mit einer wertschätzenden Beziehung, die wir zu gestalten haben“ (ebd., 138). Aus konstruktivistischer Sicht formuliert Reich die „Maxime der Selbstbestimmung“ für Lehrende und Lernende, alle Beteiligten sollten unter einem „möglichst hohen Selbstwert handeln können“ (ebd.). Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und die Förderung des Selbstwertes gehören zu den wesentlichen Merkmalen (vgl. ebd.), die von DidaktikerInnen berücksichtigt und gefördert werden sollten. Wie bereits dargestellt, belegen dies auch aktuelle Forschungsarbeiten, wie etwa die Hattie-Studie (2009). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, führt Reich (2012, 254) weiter aus, dass ein Leitsatz der konstruktivistischen Didaktik für die Lehrenden lautet:

„Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!“

Aus rekonstruktiver Sicht fordert eine konstruktivistische Didaktik, alle Beteiligten „bei der Auswahl aktiv – Lehrer wie Lerner in jedem Einzelfall“ (ebd., 139) – partizipieren zu lassen. Aus konstruktivistischer Sicht ist es ebenso wichtig, nicht nur Faktenwissen umzusetzen, sondern auch die jeweiligen Motive und den Lernprozess zu betrachten (vgl. ebd., 140). Reich führt aus, dass aus rekonstruktiver Sicht die Lernenden durch „Selbsttätigkeit

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

und Selbstbestimmung“ in „Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation“ gefördert werden (ebd.):

„Je mehr Lerner oder Teilnehmer selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Prozessen relevant, bedeutsam und wichtig ist, umso selbstbestimmter regulieren sie ihre Tätigkeiten. Je fremdbestimmter hingegen andere über das entscheiden, was sie lernen, wissen, behalten sollen, umso weniger wird die Selbsttätigkeit auf eine Basis eigenen Begehrens, eigener Überzeugungen, einer subjektiven Einschätzung von Wichtigkeit und Bedeutsamkeit gestellt.“ (Reich 2005, 64 f., in: Reich 2012, 138)

Aus der Perspektive der Dekonstruktion agieren Lehrende und Lernende als „Fragende“. Sie sollen „eine Selbst- als auch eine Fremdbeobachterperspektive verantwortlich einnehmen“ können und dies auch wollen (ebd., 141).

In Bezug auf das Lernen benennt Reich (ebd., 142 ff.) drei Ebenen didaktischen Handelns: Realbegegnung (eine Situation vor Ort zu erfahren; sinnliche Gewissheit), Repräsentationen (konventionell geregeltes Wissen – z. B. in Form von Lehrplänen) und Reflexionen (Diskurse). Aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik sind Realbegegnungen besonders lerneffektiv. Bei Repräsentationen sollte stets darauf geachtet werden, die Lernenden zu beteiligen. Denn gerade

„die Fülle der Themen drängt im Lernen auf eine eher oberflächliche Aneignung durch Übernahme von Konventionen. Der Lehrer gibt vor, was sinnvoll zu lernen ist und kontrolliert allein diese Vorgabe.“ (ebd., 159)

Die konstruktivistische Didaktik erkennt Repräsentationen als wichtig an, sie sollten jedoch stets hinsichtlich ihrer Rechtfertigung von den DidaktikerInnen reflektiert werden (vgl. ebd., 160). Gefordert wird zudem „eine stärkere Partizipation der Lernenden besonders bei der Gestaltung der beziehungsorientierten Konventionen“ (ebd.) (z. B. in Form eines Klassenrates). Reflexionen werden zielgerichtet als „offene Dialoge“ (ebd., 162) verstanden: Die Lernenden sollten dabei „für sich herausfinden und entscheiden, was zu [ihnen] passt“ und wie sie „diese Passung in [ihre] Lebenswelt transformieren“ können (ebd.). Gemeinsam kann in einem solchen *Setting* nach viablen Lösungen gesucht werden. Im Gegensatz zu einer konventionellen Didaktik, bei der „Experten und Bürokratien“ (ebd., 163) über Lerninhalte und Methoden bestimmen, stellt die konstruktivistische Didaktik generell die Forderung, die Lernenden im Dialog daran zu beteiligen. Ein Ergebnisunterricht kann somit zu einem Frageunterricht werden (vgl. ebd.).¹²⁵

In der von Reich beschriebenen Beziehungsdidaktik

„geht es vorrangig darum, gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, multiperspektivische, multimodale und Kreativität fördernde Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln und anzuwenden (...).“ (ebd., 26)

Methodische Zugänge: Lehrende und Lernende im Dialog

In den letzten Jahrzehnten ist wiederholt der Versuch unternommen worden, anhand von Methodensammlungen Ratgeber hinsichtlich eines „guten Unterrichts“¹²⁶ anzubieten (vgl. z.B. Unruh/Petersen 2006). Reich (2012, 267) betont in diesem Zusammenhang, dass die-

¹²⁵ „Lernen durch Fragen“: Hier wird auch der Bezug zu Dewey als ein Vorläufer der konstruktivistischen Didaktik deutlich: Er formulierte dieses Lernen bereits 1910 und beschrieb, dass Lehrende ihren Lernenden unklare Situationen präsentieren sollten, zu denen die Lernenden Hypothesen zur Problemlösung formulierten. Durch das Sammeln von Belegen, um ihre Hypothesen zu überprüfen, lernten sie Rückschlüsse aus den Belegen zu überprüfen und zogen daraus anschließend ihre Schlussfolgerungen (in: Woolfolk 2008, 426).

¹²⁶ Z. B. Unruh et al.: <http://www.guterunterricht.de/GU/Home.html> (25.08.2014).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

se es stets den Lehrenden überlassen, „sich eigene Überlegungen zum sinnvollen Einsatz zu machen“. Dem Anspruch der konstruktivistischen Didaktik, dass die Lernenden als eigene DidaktikerInnen agieren, wird hier nicht nachgekommen. Diese „Leerstelle will die konstruktivistische Didaktik nicht akzeptieren“ (ebd.). Denn die Auswahl von Methoden sieht sie nicht „als bloße subjektive Wahl der Lehrenden und damit auch nicht als relativ beliebig an“ (ebd.). Um eine Partizipation auf Seite der Lernenden zu realisieren und einer willkürlichen Methodenauswahl, die als unzureichend verstanden wird, entgegenzuwirken, beschreibt Reich (ebd., 268 ff.) drei leitende Prinzipien zur Methodenwahl: Methodenkompetenz, Methodenvielfalt und Methodeninterdependenz. Entscheidend ist aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik, dass Lehrende und Lernende ein breites Wissen über Methoden erlangen, über das sie situativ variabel – gemeinsam im Dialog – verfügen können.¹²⁷ Zudem besteht der Anspruch einer methodischen Offenheit. Im Kölner Methodenpool werden verschiedene Methoden von Reich et al. vorgestellt. Reich unterscheidet dabei zwischen dem konstruktiven und dem systemischen Methodenpool. Der konstruktive Methodenpool umfasst handlungsorientierte Methoden, Techniken, Werkstattarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Demokratie im Kleinen sowie Lernarrangements. Zu dem systemischen Methodenpool zählen systemische Benotung, Supervision, Evaluation und Außenkontakte/Erlebnisse.

Lernsettings

Reich (ebd., 192) versteht das Lernen selbst als einen Prozess, der „re/de/konstruktive Teile miteinander verbindet“. Er führt neben konstruktivem sowie re- und dekonstruktivem Lernen die folgenden Lernarten auf, die konstruktivistische Grundannahmen ausmachen (ebd., 191 ff):¹²⁸

- *Kreatives Lernen* („Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst“; divergentes Denken, Staunen).
- *Situiertes Lernen*: Hier ist die Grundthese konstruktivistischer und interaktionistischer Art und daher eng mit dem konstruktivistisch-didaktischen Ansatz verbunden. Es geht um die Lernsituation an sich, in der handelnd gelernt wird – z. B. durch Experimentieren und Untersuchen. Im Zentrum steht der Erwerb neuen Wissens.
- *Emotionales Lernen*: Emotionale Reaktionen setzen eine emotionale Bereitschaft zum Lernen voraus und fördern einen hohen Selbstwert.
- *Individuelles Lernen*: Hier sind insbesondere Selbsttätigkeit (*learning by doing*) und Selbstbestimmung (Realisierung eigener Bedürfnisse) als Maxime der konstruktivistischen Didaktik vorherrschend.

Da Reich zu einer guten Lernumgebung stets das soziale Lernen zählt und sich die konstruktivistische Didaktik als Beziehungsdidaktik versteht, soll es nachfolgend näher erläutert werden. Das soziale Lernen ist als Basis des konstruktivistischen Ansatzes zu verstehen: Der Dialog und die Interaktionen sind innerhalb der Verständigungsgemeinschaft (*community*) für eine Weiterentwicklung der Gemeinschaft „*growth*“ (in Anlehnung an John Dewey) entscheidend. Lernen findet im Dialog statt (vgl. Reich 2012, 202) und seine Grundlage bietet die Reflexion durch die Selbst- und FremdbeobachterInnenperspektive.

¹²⁷ Der Kölner Methodenpool ist unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm abrufbar.

¹²⁸ An dieser Stelle kann jede dieser Lernarten nur kurz erläutert werden. Ausführlich in Reich (2012, 191 ff.).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Als Voraussetzung für ein gelingendes soziales Lernen nennt Reich „die Beachtung interaktiver Verständigung“ (ebd., 201). Die Bedeutsamkeit sozialen Lernens sei demnach so hoch, dass sie als „ausschlaggebend für Lernleistungen insgesamt“ (ebd., 203) angesehen werden müsse. „Es ist bei Lernvorgängen und ihrer Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation stets gemeinsam innezuhalten, um die soziale Seite nicht aus den Augen zu verlieren.“ Als Lernvoraussetzung wird hier demnach die Beziehungs- vor die Inhaltsebene gestellt.¹²⁹

Aber nicht nur der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch der Dialog zwischen den Lernenden selbst ist entscheidend. In der internationalen Lehr-Lernforschung wird hervorgehoben, wie bedeutsam ein *Peer-to-Peer*-Ansatz zur Förderung von Reflexionsprozessen ist. Die Durchführung und das „Pflegen“ von Lernteamarbeit bildet ein „System von interaktiven Unternehmungen, die eine bewusst aktive und reflektierte Lernumgebung schaffen“ (Brown/Campione 1996, 292, in: Woolfolk 2008, 438).

4.2. Lernen und Lehren: Unterrichtsgrundsätze in Deutschland und Finnland

Im Folgenden wird auf Grundlage bildungspolitischer Quellen dargestellt, wie das Lehren und Lernen in Finnland und Deutschland gestaltet wird.

4.2.1. Lernen und Lehren in Deutschland

Zunächst wird in diesem Kapitel Bezug auf die Kompetenzorientierung in den Kernlehrplänen genommen, bevor auf die Unterrichtsgestaltung eingegangen wird.

4.2.1.1. Der deutsche Lernansatz in den Kernlehrplänen: Kompetenzorientierung

Angeregt durch die Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS), in denen deutlich wurde, dass deutsche SchülerInnen Probleme haben, das erlangte Wissen und Können zu verknüpfen und problemorientiert anzuwenden (vgl. MSW 2008a, 9) hat in Deutschland ein Umdenken in der Bildungspolitik stattgefunden. Mit mehr Selbstverantwortung sind nun die Schulen

„verpflichtet, die bundesweit vorgegebenen Bildungsstandards sowie die (darauf basierenden) landesspezifischen kompetenzorientierten Kernlehrpläne umzusetzen und Rechenschaft darüber abzulegen, ob und in welchem Umfang es ihnen gelingt, diese Standards zu erfüllen. Unter anderem geschieht dies im Rahmen von Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten sowie von zentralen Prüfungen zur Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen.“¹³⁰

Die in den Kernlehrplänen angelegte Kompetenzorientierung rekurriert auf den von F.E. Weinert (2001) formulierten Kompetenzbegriff:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen (= antriebsorientierten, die Verf.), volitionalen (= durch Willen beeinflussbaren, die Verf.) und

¹²⁹ Was dies für den Umgang mit Vielfalt im Klassenraum und somit als Voraussetzung für eine plurale Gesellschaft bedeutet, wird in Kapitel III.5 genauer analysiert.

¹³⁰ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.nrw.de/cms/> (25.08.2014).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

sozialen (= kommunikationsorientierten, die Verf.) Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“ (Weinert 2001, in: MSW 2008a, 9)

Zudem zählen für Weinert (2001) neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen auch „Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ zum Kompetenzbegriff (vgl. MSW 2008a, 9). In den Kernlehrplänen wird zwischen fachlichen und übergreifenden Kompetenzen unterschieden.¹³¹

Beabsichtigt wird, „die bislang üblichen detaillierten inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht auf ihren Kern zu reduzieren und an Standards und Kompetenzen zu orientieren“ (ebd., 8). Ein kompetenzorientierter Unterricht hat zum Ziel,

„Kinder von Beginn ihres schulischen Lernens an zu Selbstständigkeit, Selbst- und Mitentscheidung zu erziehen, damit sie lernen, gesellschaftliches Leben mitzugestalten und mitverantworten (...). Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf Unterricht. Im kompetenzorientierten Unterricht wird Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, situativer und konstruktiver Prozess betrachtet, in dem Lernende unter Einbezug des Vorwissens anwendbares Wissen erwerben.“ (ebd., 12)

Demnach ist ein kompetenzfördernder Unterricht durch folgende Merkmale gekennzeichnet (ebd., 13):

- „dass handlungs- und anwendungsorientiert gelernt wird, indem erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen und zur Bewältigung von Anforderungssituationen genutzt wird,
- dass klar und deutlich erkennbar ist, was gelernt werden soll,
- dass die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen,
- dass sich der Wissenszuwachs systematisch aufbaut, mit anderen Wissensgebieten vernetzt wird und dadurch nachhaltig und anschlussfähig wird (kumulatives Lernen),
- dass allgemeine Kompetenzen wie z.B. Methoden- und Sozialkompetenz implizit entwickelt werden,
- dass eine Selbstreflexionskultur entwickelt wird, die den Schülerinnen und Schülern ihre erworbenen Kompetenzen bewusst macht und ihre Lernmotivationen weiter fördert,
- dass die Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen machen, die über den Unterricht hinaus reichen und eine Bedeutung für sie haben.“

In dem kompetenzorientierten Ansatz, der in den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen fest verankert ist, sind bezogen auf die Frage, inwieweit Elemente einer konstruktivistischen Didaktik vorhanden sind, auf Grundlage offizieller Quellen grundlegende Elemente erkennbar. Auf konstruktives Lernen wird sogar explizit in den Richtlinien hingewiesen (siehe oben). Auch in dem übergreifenden nordrhein-westfälischen Schulgesetz (§ 2 Abs. 8) spiegelt sich eine eher beziehungsorientierte Sichtweise der Unterrichtsgestaltung wider:

„Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln.“

¹³¹ Zu übergreifenden Kompetenzen zählen: Wahrnehmen und Kommunizieren, Analysieren und Reflektieren, Strukturieren und Darstellen, Transferieren und Anwenden (vgl. MSW 2008a, 11).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Partizipationsmöglichkeiten sind für das Land NRW qua Gesetz im Schulgesetz festgeschrieben (§ 42 Abs. 2; vgl. Kapitel III.3):

„Schülerinnen und Schüler haben das Recht, im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitzuwirken und ihre Interessen wahrzunehmen. Sie sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung zu informieren und an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen.“

4.2.1.2. Methodenwahl und Gestaltung des Unterrichts: Neben Vorgaben bleiben pädagogische Gestaltungsspielräume für die Lehrpersonen

Mit einem neuen Unterrichtsverständnis, basierend auf den kompetenzorientierten Kernlehrplänen, erhalten die Schulen und somit auch die einzelnen Lehrkräfte mehr Selbstverantwortung im Unterrichtsgeschehen (vgl. Kapitel III.2). Dieser Gedanke ist auch im Schulgesetz verankert:

„Die Schule gestaltet den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung. Sie verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten selbstständig. Die Schulaufsichtsbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen.“ (SchulG § 3 Abs. 1)

Konkret auf die Unterrichtsgestaltung sind im Schulgesetz in § 29 Abs. 1-3 (Unterrichtsvorgaben) noch weitere Angaben zu finden:

1. „Das Ministerium erlässt die Regel schulformspezifische Vorgaben für den Unterricht (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrpläne). Diese legen insbesondere die Ziele und Inhalte für die Bildungsgänge, Unterrichtsfächer und Lernbereiche fest und bestimmen die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards).
2. Die Schulen bestimmen auf der Grundlage der Unterrichtsvorgaben nach Absatz 1 in Verbindung mit ihrem Schulprogramm schuleigene Unterrichtsvorgaben.
3. Unterrichtsvorgaben nach den Absätzen 1 und 2 sind so zu fassen, dass für die Lehrerinnen und Lehrer ein pädagogischer Gestaltungsspielraum bleibt.“

4.2.2. Lernen und Lehren in Finnland

Bei der Unterrichtsgestaltung sind Lehrende selbst für die Auswahl der Methoden verantwortlich. Dabei spielt die Achtung der Perspektivenvielfalt der Lernenden eine wichtige Rolle (vgl. ausführlich in Kapitel III.2).

4.2.2.1. Der finnische Lernansatz im Nationalcurriculum¹³²

Der Lernansatz, nach dem die finnischen Rahmenlehrpläne erstellt werden, versteht das Lernen sowohl als „individuellen“ als auch „gemeinschaftlichen Prozess des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten mit dem Ziel der kulturellen Partizipation“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 19). Der einzelne Lernende soll in verschiedenen Situationen „unter Anleitung des Lehrers und in Wechselwirkung mit dem Lehrer und den Mitschülern“ (ebd.) neben „neuem Wissen und neuen Fertigkeiten die Lern- und Arbeitsmethoden, die als Instrumente des lebenslangen Lernens gelten“ (ebd.), erlernen. Hier können

¹³² Der folgende Abschnitt ist auf Grundlage von Kricke (2006) verfasst.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

auf Ziele der konstruktivistischen Didaktik geschlossen werden: Bereits in der Schule erlangen die SchülerInnen mit einer solchen Zielsetzung Kenntnisse, die ihnen ein „lebenslanges Lernen“ erleichtern. Laut Nationalcurriculum ist die/der Lernende hier an der Methodenauswahl beteiligt – ein wesentliches Merkmal der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Kapitel III.3). Es kommt nicht auf ein stures „Erlernen“ neuen Wissens an, sondern darauf, sich mit dem Neuen auseinanderzusetzen – für sich selbst und in „Wechselwirkung mit dem Lehrer und den Mitschülern“ (ebd., 19). Der finnische Lernansatz sieht vor, dass das Lernen ein „Ergebnis der aktiven und zielorientierten Tätigkeit des Lernenden ist“ (ebd.), der mit bereits erworbenem Wissen Neues selbstständig interpretiert und somit sein bereits vorhandenes Wissen aktiv anwendet. Individuelles Lernen wird gefördert, da „zwar die allgemeinen Lernprinzipien für alle gleich“ (ebd.) sind, aber zugleich beachtet werden muss, dass das Lernen bei jedem/jeder Lernenden von „früher erworbenem Wissen, der Motivation“ und „der Lern- Arbeitsmethode“ (ebd.) abhängt.

JedeR SchülerIn soll die Möglichkeit erhalten, eigene „Problemlösung“ den MitschülerInnen zu präsentieren. Infolgedessen wird über verschiedene Lösungsvorschläge und Wege, eine Aufgabe zu bewältigen, diskutiert (ebd.), um nach einer „gemeinsamen Problemlösung“ (ebd.) zu suchen. Dadurch, dass allen Lernenden die Möglichkeit zur Präsentation ihrer Lösungen gegeben wird und diese in der Klasse akzeptiert werden, ist einer „Wertschätzung der Möglichkeit des Anderssein“ (Reich 2012, 37) der Weg geebnet (vgl. ebd.). So kann Multiperspektivität wirksam gefördert werden.

Als einen Erfolgsfaktor der finnischen Bildung zählt das Unterrichtsministerium (in Galton et al. 2015, 122) auch die

„(...) student oriented, active conception of learning [where] the organisation of schoolwork and education is based on a conception of learning that focuses on students' activity and interaction with the teacher, other students and the learning environment.“

Auch das soziale und lebensweltbezogene Lernen wird fokussiert, wie das finnische Unterrichtsministerium erläutert:

„The objective of basic education is to support pupils' growth towards humanity and ethically responsible membership of society and to provide them with the knowledge and skills needed in life.“¹³³

4.2.2.2. Methodenwahl und Gestaltung des Unterrichts liegt in den Händen der Lehrenden

„The teachers have pedagogical autonomy. They can decide themselves the methods of teaching as well as textbooks and materials“ (Ministry of Education and Culture et al. 2012, 13). Durch die frei wählbare Unterrichtsgestaltung müssen die LehrerInnen allein die vom Bildungsministerium formulierten Ziele im Unterricht umsetzen: Das

„core curriculum contains the objectives and core contents of different subjects, as well as the principles of pupil assessment, special needs education, pupil welfare and educational guidance. The principles of good learning environment, working approaches as well as the concept of learning are also addressed.“ (ebd. 15 f.)¹³⁴

¹³³ Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/education_system/basic_education (25.08.2014).

¹³⁴ Mit diesen Vorgaben, die Freiraum für die eigene lokale Schule lassen, wird keine Trennung zwischen *special needs* und *mainstream learning* vollzogen. Es werden zudem Diagnostik, Förderung und Bewer-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Die Einhaltung dieser Ziele wird dabei weder von Schulinspektoren noch von einem Schulamt überprüft, sondern beruht auf einer Vertrauensbasis zwischen dem Unterrichtsministerium und den Lehrenden (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 11).¹³⁵ Es wird mehr Wert auf Selbstevaluierung und externe Evaluierung gelegt (vgl. ebd.). Aufgrund der selbstverantwortlichen Lehrkräfte gibt es trotz dieser offenen Methodenwahl bezüglich der Leistungen der Lernenden nur geringe Unterschiede zwischen den Schulen. Diese sollen auch durch einen Strategieplan zur Umsetzung von „equality“ und „equity“ weiter verringert werden (vgl. Finnish National Board of Education).¹³⁶

Es existieren folgende Kriterien, nach denen der/die Lehrkraft in Finnland Methoden auswählen kann:

- „Motivation des Lernwillens,
- Berücksichtigung der Prozess- und Zielorientierung des Lernens,
- Aktivierung zur zielorientierten Arbeitsweise,
- Förderung einer geordneten Wissensstruktur sowie Aneignung von Fertigkeiten und Festigung dieser Kompetenzen,
- Entwicklung der Fähigkeit, Information zu suchen, anzuwenden und zu beurteilen,
- Unterstützung des Lernens in Interaktion mit den anderen Schülern,
- Förderung der sozialen Flexibilität, der Fähigkeit zur konstruktiven Zusammenarbeit und der Verantwortung für andere,
- Entwicklung der Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, dieses zu beurteilen und Rückmeldungen zur Reflexion über das eigene Tun einzuholen,
- Hilfsmittel für den Schüler, sein Lernen und eigene Einflussmöglichkeiten bewusst wahrzunehmen und
- Entwicklung von Lernstrategien und Fähigkeiten zu ihrer Anwendung in neuen Situationen.“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 21)
-

4.3. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Reich hebt hervor, wie entscheidend eine methodische Offenheit für eine konstruktivistische Lehr- Lernsituation ist, um den Lernenden individuell zu begegnen (vgl. Reich 2012, 268). Denn um „ErmöglicherdidaktikerInnen“ (vgl. Reich 2009c) zu sein und sich auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen einzulassen, bedarf es auch breit gefächerter Unterrichtsmethoden. Daher wurden die deutschen und finnischen Studierenden/ReferendarInnen befragt, inwieweit das Kennenlernen und Erproben von Methoden

tung mit dem Beratungsaspekt vereint und eingebettet in ein „concept of learning“ – das Nähe zur konstruktivistischen Didaktik aufweist (vgl. Ministry of Education and Culture et al. 2013, 13).

¹³⁵ „Es gibt kein gesondertes Schulamt, staatliche Schulinspektoren wurden abgeschafft“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 11).

¹³⁶ Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/promoting_equity. Blog: Inside the Classroom: <http://www.insideclassrooms.com/blog/no-child-left-behind-relative-equity-in-finnish-schools> (25.08.2014). Diese Ergebnisse verdeutlichen die hohe Bedeutsamkeit von „Selbstevaluierungen“, durch die die Schulen mehr Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

ein Bestandteil ihrer Ausbildung ist (Fragenblock II: „Im Studium lerne ich vielfältige Methoden kennen“).¹³⁷

Die Ergebnisse, in Abbildung 15 dargestellt, zeigen, dass in Deutschland eine starke Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase existiert, da nur die Hälfte der deutschen Studierenden dem obigen Satz zustimmt (50,9 %), dafür jedoch 92,4 % der ReferendarInnen.¹³⁸ In Finnland hingegen bejahen mit 83,2% über vier Fünftel der befragten Studierenden das Vorhandensein einer guten Basis im Methodenwissen. Als möglicher Erklärungsansatz könnte hier die verzahnte Ausbildungspraxis dienen.

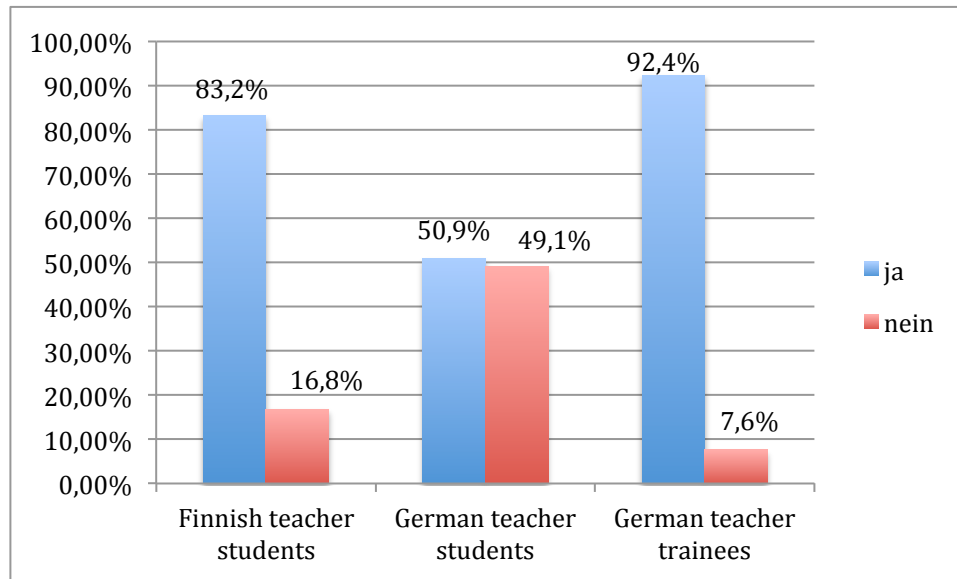


Abbildung 15 Einschätzung über eigenes Wissen um Methoden innerhalb der Ausbildung

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden mit Hilfe eines Chi-Quadrattests untersucht. Mit Hilfe dieses Verfahrens wird geprüft, ob Häufigkeiten in zwei oder mehr Stichproben gleichverteilt sind (vgl. Eid et al. 2010). Im vorliegenden Fall waren die relativen Häufigkeiten zwischen den drei Gruppen signifikant unterschiedlich ($\chi^2 = 101,749$; $df=2$; $p<.01$).

In Fragenblock III wurden alle Befragten gebeten ihre Ausbildungssituation zu bewerten.¹³⁹ Dabei ist festzustellen, dass knapp ein Viertel (24 %) der finnischen Studierenden die Didaktik als einen positiven Aspekt ihrer Ausbildungsinhalte erachtet („learning about teaching methods“), aber nur 6,6 % der befragten deutschen Studierenden. Die Didaktik scheint zudem hier erst im Vorbereitungsdienst (36,5 %) eine wichtige Rolle zu spielen. So wünscht sich über die Hälfte der deutschen Studierenden (57,4 %) mehr bildungswissenschaftliche und didaktische Inhalte während ihrer Ausbildung (bzw. „interlocking of theory and practice“; „mehr Didaktik-Kurse anbieten“). Betrachtet man die Ergebnisse der

¹³⁷ Frage: II G im Fragebogen der deutschen Studierenden; II H im Fragebogen der finnischen Studierenden; II D im Fragebogen der deutschen ReferendarInnen.

¹³⁸ Diese Interpretation stärkt auch die Ergebnisse bzgl. einer fehlenden Theorie-Praxis-Verzahnung, die insbesondere von den deutschen Studierenden bemängelt wird (über die Hälfte der Studierenden kritisieren diesen Aspekt: 56,3 %; vgl. Kapitel III.7).

¹³⁹ Eine ausführliche Auswertungsdarstellung findet sich in Kapitel III.7.

Studienzufriedenheit, kann weiter festgehalten werden, dass nur ein geringer Teil der deutschen Studierenden ihre Dozierenden und Lehrenden als didaktische Vorbilder ansehen („wenig motivierte Dozenten, die andere Unterrichtsmethoden vermitteln“). In Finnland hingegen wird positiv erwähnt, dass alle Lehrenden in der Lehramtsausbildung einen eigenen LehrerInnenhintergrund mitbringen („lecturers and teachers are very professional“).

4.4. Stimmen der „ExpertInnen“

Um die didaktische und methodische Unterrichtsgestaltung der deutschen und finnischen ExpertInnen zu erfassen, wird in diesem Kapitel auf die in Abbildung 16 aufgeführten Kategorien eingegangen.

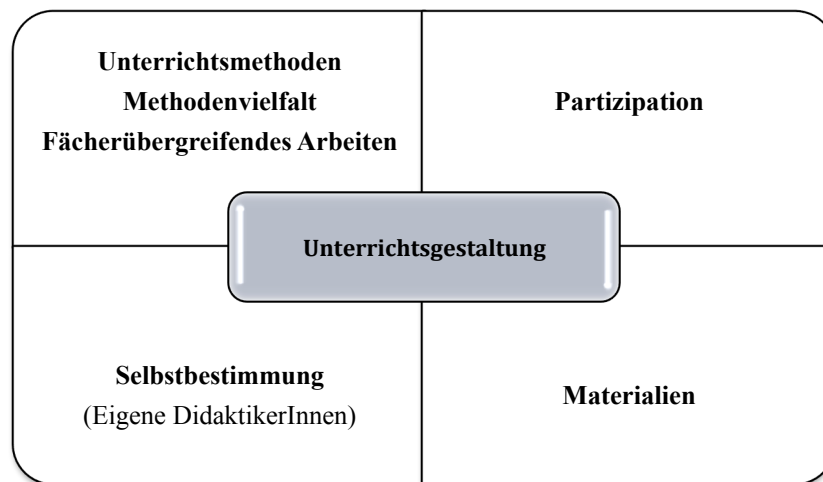


Abbildung 16: Kategorien zur Auswertung der Unterrichtsgestaltung in Finnland und Deutschland

Ihre Ausgestaltung wird im Folgenden unter Gesichtspunkten der konstruktivistischen Didaktik für die deutschen und finnischen Befragten präsentiert und gegenübergestellt.

4.4.1. Unterrichtsmethoden: *learning by doing* versus Vermittlungsdidaktik

In der Auswertung wurde analysiert, ob die Befragten ihre eigenen Unterrichtsmethoden als eher klassische oder teils klassisch/teils handlungsorientiert oder eher handlungsorientiert beschreiben.¹⁴⁰

4.4.1.1. Unterrichtsmethoden in Deutschland

In der Befragung äußerten sich 20 Lehrpersonen zu ihren Unterrichtsmethoden. Tabelle 16 zeigt zusammenfassend das Bild ihrer Selbsteinschätzungen. In der Analyse ließen sich tendenzielle Unterschiede in den Angaben der Lehrpersonen verschiedener Schulformen erkennen. Daher werden die Angaben im Folgenden schulformspezifisch präsentiert.

¹⁴⁰ Die Unterscheidung zwischen klassischen und handlungsorientierten Methoden wurde in Anlehnung an den Kölner Methodenpool gewählt (vgl. <http://methodenpool.uni-koeln.de/>; 25.08.2014).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Basierend auf den Selbsteinschätzungen der befragten deutschen Lehrkräfte ergeben sich tendenziell drei Didaktik-Typen: A) Mix-MethodikerInnen, B) Handlungsorientierte und C) Klassiker. Im Folgenden werden jene mit jeweiligen Interviewaussagen erläutert.

Tabelle 16: Zusammenfassende Darstellung über die Unterrichtsgestaltung im eigenen Unterricht nach Schulformen (Deutschland)

Selbsteinschätzung über eigene Unterrichtsgestaltung			
Lehrpersonen aus folgender Schulform	eher klassisch	teils teils	eher handlungsorientiert
Primarbereich		2	3
Hauptschule		3	1
Realschule	2* doppelte Antwort (alters- und fachbezogen)	3* doppelte Antwort (alters- und fachbezogen)	
Gymnasium	2	2	
Gesamtschule (mit GU)			3
Förderschule		1	
GESAMT	4	11	7

A) Mix-MethodikerInnen: „teils teils“

Elf Befragte beschreiben ihre Unterrichtsmethoden als einen Mix aus klassischen und handlungsorientierten Elementen, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

„Ja, alles Mögliche dabei, ne?! Also, klar gibt's Frontalphasen, die find ich auch nach wie vor sehr wichtig. Es gibt offene Phasen, wir haben sehr viel Freiarbeitsmaterial, und wir haben hier an der Schule ja den offenen Anfang.“ (8 DL)

Expertin 11 DL berichtet von einem „Wechsel (...) mit einem leichten Überhang zu einem (...) was unter dem Stichwort kooperierende Lernformen geht.“ Die soziale Komponente im Lernprozess sieht sie in ihrem Unterricht durch folgendes *Setting* gefördert:

„In der Klasse sechs, die ich momentan in Deutsch und Geschichte habe, sitzen sie an Gruppentischen. Also, es heißt, man versucht immer wieder Arbeitsaufträge in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit hineinzugeben, die dann aber – Stichwort Frontalunterricht – wieder von einer der Gruppen frontal präsentiert werden.“ (11 DL)

Die Grundschullehrerin 7 DL möchte zwischendurch

„mal ein Projekt (...) oder auch mal ne Projektwoche, auch alleine“ durchführen,

„aber immer wieder ist man so gehetzt, weil man so einen gewissen Terminplaner im Kopf hat. (...) Aber normalerweise ist das so, die Kollegen ziehen ihren Unterricht durch – die machen zwar schon mal ein paar Spielchen zwischendurch, aber es ist so bewegungslos, das Kind sitzt da und hat zu arbeiten und fertig.“ (7 DL)

Diese Aussage kann so interpretiert werden, dass die Inhalte im Schulgeschehen tendenziell noch eine größere Rolle spielen als eine kompetenzorientierte Sicht des Lernens.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

B) Die Handlungsorientierten

Sieben Befragte bewerten ihre Unterrichtsgestaltung als eher handlungsorientiert, wie das folgende Zitat von ExpertIn 2 DL verdeutlicht:

„Gemischte Klassen, also es ist irgendwie total gemischt und deshalb braucht jedes Kind ja auch etwas anderes. (...) Und sie müssen eventuell auch ihr Unterrichtskonzept überdenken. Mit Frontalunterricht komme ich da nicht weit. Also klassischer, knallharter Frontalunterricht geht eigentlich nicht. Sag' ich jetzt einfach mal so. (...) Und wir, ja, wir machen wirklich viel offenen Unterricht. Bedeutet, wir arbeiten mit Wochenplänen. (...) Und bei uns findet, na ja, kein Frontalunterricht wär' jetzt gelogen, aber so gut wie keiner statt. Also ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich, also dass ich wirklich oft vorne stehe und wirklich klassisch irgendwas einführe. So, auch noch nicht einmal Sachunterricht. Eigentlich stehen wir da nie vorne. Wir reden zwar viel – schon. Also bei uns geht ganz viel über Kommunikation.“ (2 DL)

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte, die sich als handlungsorientierte MethodikerInnen einschätzen, dem Primarschulbereich (drei Befragte), dem Gesamtschulbereich (mit GU: drei Befragte) oder der Hauptschule (N=1) entstammen und nicht dem Gymnasium oder der Realschule. Als ein Erklärungsansatz hierfür kann das folgende Zitat von ExpertIn 11 DL herangezogen werden, die für den Unterricht an Gymnasien die Stofffokussierung und -fülle bemängelt:

„Ne, ne, also, da würde ich wieder sagen, dass der Lehrplan zu voll ist und so Wahlbereiche fast gar nicht vorsieht. Also, was ich mit Neid an den Grundschulen auch sehe, was viele auch mitbringen, ich merke das ja in Klasse fünf, also wie Wahlarbeit oder Wahlunterricht – je nachdem, wie es heißt an den Grundschulen (...) oder Wochenplanarbeit – also diese Methoden sind eingeführt an den Grundschulen (...), die finden nicht mehr statt am Gymnasium.“ (11 DL)

Interpretiert werden können diese Aussagen dahingehend, dass die Kompetenzorientierung noch nicht im Schulalltag angekommen ist, stattdessen aber der Druck der zentralen Abschlussprüfungen. Aus den Aussagen ist weiter abzuleiten, dass die an den Grundschulen erworbenen übergreifenden Kompetenzen praktisch an den weiterführenden Schulen „abgeschnitten“ werden. Es wird den Lernenden nicht mehr das zugetraut, was sie von Anfang an – ab der ersten Klasse – häufig erfahren: Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit.

C) Die Klassiker

Bei zwei Gymnasiallehrkräften (9 DL, 10 DL) und zwei Realschullehrkräften (18 DL, 19 DL) wird eher das frontale Arbeiten als üblich beschrieben:

„Also, ich benutze schon viele unterschiedliche Unterrichtsmethoden, aber schon auch größtenteils Frontalunterricht (...), aber es kommen dann auch immer auch Gruppenarbeitsphasen, Partnerarbeit hinzu.“ (10 DL)

Die beiden Realschullehrkräfte führen aus, dass ihr Unterricht sowohl teils offen, als auch frontal gestaltet ist. Dies hänge zunächst ab vom Fach:

„In Mathematik, glaube ich schon, dass es sehr viel Frontalunterricht ist – äh, natürlich auch mit Elementen, wo Schüler selbst arbeiten, weniger aber Gruppenarbeit, schon mal Partnerarbeit, aber Gruppenarbeit eher selten. In Sozialwissenschaften eigentlich von Frontalunterricht über offene Unterrichtsmethoden über unterschiedliche Sozialformen, eigentlich alles, was das Fach bietet. Und ich finde, das ist eigentlich schon eine ganze Menge, was man da machen kann.“ (18 DL)

Bezüglich des Fachs Mathematik kann interpretiert werden, dass es den Lehrenden eher um „konventionelle Inhalte“ geht, die nach Reich (2012, 159) „insbesondere in den Fä-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

chern gehäuft auf[treten], in denen eine Verständigungsgemeinschaft über alle Unterschiede hinweg (...) als universale Norm (...) aufgefasst“ wird.

Es hänge aber auch ab vom Alter der Lernenden:

„Also, ich finde es unheimlich schwer, all diese vielen Methoden einzusetzen, die individuelle Förderung viel mehr ermöglichen wie jetzt das übliche Stationenlernen oder mal, ähm, eine Themenmappe anlegen. Eine Freiarbeitsphase verwende ich eigentlich vor allem bei den Kleinen, weil ich immer das Gefühl habe, dass die mit sehr viel mehr Methodenkompetenz von der Grundschule kommen, als wir sie dann hier fortsetzen (...). Wenn ich eine Klasse von sehr klein an habe, also von der Fünf an, und mache das dann von Anfang an, klappt das auch so. (...) Wenn man in eine Sieben oder Acht kommt oder eine Neun oder Zehn, die das vorher nicht mehr – also, die das an der weiterführenden Schule nicht gemacht haben, (...) ähm, ist es einfach unglaublich schwer, das durchzusetzen, und dann ist es in der Tat einfacher, mit dem Buch zu arbeiten und frontal zu unterrichten (...). Also, immer nach dem Gleichen: Hausaufgaben kontrollieren, eine kurze Sequenz an der Tafel, dann was erarbeiten lassen, Kontrolle und fertig.“ (19 DL)

Diese Aussage unterstützt die zuvor erzielten Analyseergebnisse, weil sie zeigt, dass vor allem an Grundschulen, beziehungsweise Schulen mit einer heterogenen SchülerInnenenschaft, auf handlungsorientierte Methoden zurückgegriffen wird. Expertin 18 DL berichtet, dass sie mit ihren Lernenden im Dialog (Reflexion) über die Unterrichtsgestaltung sei. Dabei werde ihr zurückgemeldet,

„dass Schüler eigentlich mir oft sagen, dass sie Frontalunterricht viel lieber machen als Gruppenunterricht, Partnerarbeit oder irgendwelche anderen Unterrichtsformen, die man ja sonst für ganz toll hält (...), aber bei den Schülern gar nicht so toll ankommen.“ (18 DL)

4.4.1.2. Unterrichtsmethoden in Finnland

In der Befragung äußerten sich 18 Lehrpersonen zu ihren Unterrichtsmethoden. Tabelle 17 zeigt zusammenfassend das Bild ihrer Selbsteinschätzungen. Analog zu den deutschen Ergebnissen werden die Selbsteinschätzungen der finnischen Befragten schulformspezifisch präsentiert.

Tabelle 17: Zusammenfassende Darstellung über die Unterrichtsgestaltung im eigenen Unterricht nach Schulformen (Finnland)

Selbsteinschätzung über eigene Unterrichtsgestaltung			
LehrerIn im Bereich	eher klassisch	teils teils	eher handlungsorientiert
Class teachers		3	3
Subject teachers		3	3
Special education teachers		1	
GESAMT		12	6

Basierend auf den Selbsteinschätzungen der befragten finnischen Lehrkräfte ergeben sich tendenziell zwei Didaktik-Typen: A) Mix-MethodikerInnen, B) Handlungsorientierte. Im Folgenden werden jene mit jeweiligen Interviewaussagen charakterisiert.

A) Mix-MethodikerInnen

12 ExpertInnen umschreiben die eigenen Methoden aus der SelbstbeobachterInnenperspektive als einen Mix aus klassischen und handlungsorientierten Methoden: „Gruppenar-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

beiten, Einzelarbeiten, Gruppenexpertenrallye (...), und natürlich gibt es dann auch Phasen und Themen, die dann eher im Frontalunterricht durchgeführt werden“ (1 FL). Ebenso wie bei den deutschen KollegInnen wird hier aber auch zwischen den einzelnen Fächern unterschieden:

„I like when the pupils students work themselves, so action (...).“ In anderen Fächern nutzt ExpertIn 4 FL oft das Buch: „I like in mathematics, I use a lot of that (...) and in Finnish of course, but the others I use a lot other things not often the book.“ (4 FL)

Das soziale Lernen wird bei einigen ExpertInnen (5 FL, 8 FL, 15 FL) in diesem Zusammenhang noch expliziter beschrieben: „They love to do things together, and for example last week we made a play and they loved it and they also do very much pair work“ (5 FL). ExpertIn 15 FL setzt jeweils einen Jungen und ein Mädchen nebeneinander. „They learn to work together (...) that is equality.“

ExpertIn 11 FSL beschreibt, dass die Lernenden oft nicht nur im Klassenraum bleiben, um zu lernen, sondern Anregungen auch von außerhalb erfahren: „It is one important element for constructive learning theory.“ Die Aussage kann als Beispiel für das Überwinden von Konventionen (im Klassenraum lernen) dienen. Neben Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit werden vonseiten der finnischen ExpertInnen vorwiegend auch folgende Methoden benannt: Gruppenexpertenrallye, Rollenspiel, Arbeiten am Computer/*Smartboards*. Zudem beschreibt ExpertIn 14 FL aktivierende Methoden, wie Rollenspiele und Geschichtschreiben:

„We do roleplays – we do lot of those kind of abc-exercises which are kind of set exercises, but then there are free exercises as well, where they can use their imagination (...) and then we do a lot of writing in the computer class (...). So I give them some tasks beforehand and then they can write their own stories or write a dialog – so they can use the language, they learnt on their own levels.“ (14 FL)

B) Handlungsorientierte

Sechs finnische ExpertInnen (6 FL, 9 FL, 12 FL, 15 FL, 24 FL, 25 FL) beschreiben ihren Unterricht als „eher handlungsorientiert“:

„I try to take material and teach that they can do themselves (...), and be glad and so that they can feel that it is nice that thing – and I try to take, ähm, different methods and ways to do things.“ (6 FL)

9 FL konkretisiert den Unterricht an der eigenen Schule als

„problem-solving and inquiry learning (...), collaboration games – so that – we try to use that kind of methods, that the motivation is high (...). But sometimes – of course there is such kind of subject, that you have to teach, only to talk and use pictures and something like that questions, small tasks (...) but we try to use such kind of methods, that the students can do themselves, as much as possible.“ (9 FL)

Deutlich wird hier, dass sie nicht von sich alleine spricht, sondern dass das Unterrichten innerhalb des Kollegiums entwickelt wird und auch die Grundlage eines Austausches bildet. Auch 12 FL sieht als Basis ihres Unterrichts eine konstruktivistische Theorie: „Well, the basis of all – of all my teaching lies in the theory of (...) a kind of constructivity“ (12 FL).

Eine konstruktivistisch geprägte Grundeinstellung findet sich gleichfalls in der Beschreibung von ExpertIn 25 FL wieder: „So not always in the same way (...) but from different kind of views“ (25 FL). Auch hier wird „Multiperspektivität“ gefördert. Expertin 24 FL

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

erläutert, wie wichtig und wertvoll ihr die methodische Freiheit der finnischen Lehrkräfte ist:

„Well what I like the best at the Finnish educational system is that we teachers are allowed to teach the way we want to – we have a national curriculum, we have to teach certain things, but we can choose, how we teach them and I am very interested in using the computers in my teaching and using smartboards and all kind of technical stuff in my teaching. So my teaching methods, (...) it is very variously, all the time (...) from lesson to lesson.“ (24 FL)

4.4.1.3. Erstes vergleichendes Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den hier befragten finnischen ExpertInnen, im Gegensatz zu den deutschen, ein über alle Schulformen hinweg handlungsorientiertes Bewusstsein vermutet werden kann. Auch wenn es in beiden Ländern eine gleiche Anzahl von ExpertInnen (6) gibt, die angeben, eher handlungsorientiertere Methoden anzuwenden, wirken die Antworten der Finnen hier lernerbezogener: „That the students can do themselves, as much as possible“ (9 FL). Die deutschen Antworten zeichnen sich eher durch eine Aufzählung von Methoden aus, die erneut auf eine eher inhaltsorientierte Sicht der deutschen Lehrkräfte schließen lassen kann. Im Kontrast dazu kristallisiert sich auf finnischer Seite eine eher beziehungsorientierte Sicht auf die Unterrichtsgestaltung heraus, wie auch das folgende Beispiel verdeutlicht, in dem Schulleiter 19 FSL beschreibt, dass sie an seiner Schule den Unterricht in 75-Minuten-Stunden takten:

„That’s a new system and we have asked feedback from our students (...) and they say it is boring to sit there and it is – I can’t concentrate and I am so tired after the lessons. (...) I think we have to take this for a challenge (...) we have to change teaching methods more to awarded students centred pedagogies (...) that is a big issue right now in our school (...) and we had to develop all the time teaching methods (...) so called multidisciplines and – how could I say – so that we use computers and go outside and we have ordinary lessons (...) different things and places (...) teaching environment – we call it teaching – or also learning environments is very important (...) that we have mansided learning environment and this is a challenge for us.“

Dieses Zitat kann darauf hindeuten, dass die „challenge“ nicht in erster Linie auf die Umsetzung von bestimmten Methoden, sondern auf den pädagogischen Ansatz, die Philosophie, gemünzt wird: Es geht um Lernen und Lehren als eine sich stets wandelnde „challenge“, die an die Bedürfnisse vor Ort angepasst werden muss – und zwar im Dialog mit allen Beteiligten.

Im Vergleich zwischen deutschen und finnischen Lehrkräften lässt sich somit resümieren, dass es in Finnland einen leichten Überhang von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden gibt. In Deutschland lässt sich diesbezüglich dagegen ein Gefälle von der Primarstufe und der Gesamtschule zum Gymnasium bzw. der Realschule feststellen. Dies mag ggf. an der deutschen Stofffülle liegen. Aus lehr-lernpsychologischer Sicht muss hier aber betont werden, wie ineffektiv das Lernen „im Gleichschritt“ ist (vgl. z.B. Weinert 2000). Bohl et al. (2012, 5) stellen hierzu fest: „Die Annahme, dass 25-30 Lernprozesse synchron zu dem von einem Lehrer bzw. einer Lehrerin gestalteten Unterricht verlaufen können, ist eine Illusion“.

Kritisch zu beachten ist an dieser Stelle auch, dass die Einschätzungen aus der SelbstbeobachterInnenperspektive bezüglich der eigenen Unterrichtsgestaltung von den Beobach-

tungen aus der FremdbeobachterInnenperspektive stark abweichen können (siehe hierzu auch Hanke 2005). Hier geht es – wie in den methodischen Ausführungen dargelegt – allein um subjektive Einschätzungen, die keinen Anspruch auf Repräsentativität haben.

4.4.2. Methodenvielfalt

Um den unterschiedlichen Lernenden zu begegnen, fordert Reich (2012, 254) eine Multimodalität. Diese Forderung wird auch durch die Ergebnisse von Hattie (2009) gestützt, in denen er aufzeigt, wie zentral eine methodische Vielfalt für den Lernerfolg der SchülerInnen ist. Daher wurde in den Interviews auch diese Dimension berücksichtigt. Im Folgenden werden die Ergebnisse für Deutschland und Finnland präsentiert.

4.4.2.1. Methodenvielfalt in Deutschland

Aufseiten der deutschen befragten Lehrpersonen gaben 17 an, inwieweit sie eine hohe, mittlere oder niedrige Methodenvarianz in ihrem Unterricht einsetzen, wie in Tabelle 18 aufgeführt:

Tabelle 18: Übersicht der Selbsteinschätzung zur eingesetzten Methodenvielfalt (Deutschland)

Methodenvarianz			
Schulform der ExpertIn	eher niedrig	mittel	eher hoch
Primarbereich		2	3
Hauptschule	1 fachbezogen	2	1
Realschule	1 altersbezogen	1 altersbezogen	1
Gymnasium		4	
Gesamtschule (mit GU)		1	1
Förderschule		1	
GESAMT	2	11	6

Die Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Methodenvarianz aufseiten der deutschen ExpertInnen lassen sich zum Großteil (elf Lehrkräfte) einer mittleren Methodenvarianz zuordnen. Dabei wird durchaus betont, dass handlungsorientierte Methoden und eine Vielfalt gewollt seien, sie aber aufgrund der zentralen Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten gescheut würden:

„Also, es sind viele – immer wieder diese Punkte, an denen normiert wird (...), und ich denke schon, dass viele Kollegen dann scheuen die freie Arbeit an manchen Punkten, weil man sagt, mhmm, ich muss am Ende ja doch mein Klassenziel erreichen.“ (11 DL)

Sechs Befragte beurteilen ihren Unterricht als sehr methodenvariant. So skizziert zum Beispiel Expertin 16 DL ihren Unterricht und die eingesetzten Methoden als

„vielfältig vor allen Dingen (...). Also, es gibt durchaus Frontalunterricht zwischendrin – es gibt Partnerarbeit, es gibt viel Gruppenarbeit, weil ich viel experimentiere. Das bietet sich dann sozusagen an.“ (16 DL)

Zwei Realschullehrkräfte geben an, dass sie ihren Unterricht lerngruppenspezifisch entweder methodenreicher oder -ärmer gestalten. 19 DL arbeitet mit älteren Lernenden eher frontal, da es aus ihrer Sicht „einfach unglaublich schwer“ ist, offene und vielfältige Methoden einzusetzen:

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

„Und dann ist es in der Tat einfacher, ähm, mit dem Buch zu arbeiten und frontal zu unterrichten (...) – also immer nach dem Gleichen: Hausaufgaben kontrollieren, eine kurze Sequenz an der Tafel, dann was erarbeiten lassen, Kontrolle und fertig.“ (19 DL)

4.4.2.2. Methodenvielfalt in Finnland

Elf der befragten finnischen Lehrpersonen gaben an, inwieweit sie eine hohe, mittlere oder eher niedrige Methodenvarianz in ihrem Unterricht einsetzen. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse ihrer Selbsteinschätzung:

Tabelle 19: Übersicht der Selbsteinschätzung zur eingesetzten Methodenvielfalt (Finnland)

Methodenvarianz			
LehrerIn im Bereich	eher niedrig	mittel	eher hoch
Class teacher		2	1
Subject teacher		2	5
Special education		1	
GESAMT		5	6

Dabei ist festzuhalten, dass sechs ExpertInnen (1 FL, 6 FL, 9 FL, 13 FL, 24 FL, 25 FL) ihre Methoden als sehr vielfältig beschreiben, wie das Zitat von ExpertIn 24 FL belegt:

„I am a person who has lots of ideas (...) for teaching. I try to ... I like to try different approaches everytime (...) so my teaching methods (...) it is very variously, all the time (...) from lesson to lesson.“ (24 FL)

Fünf ExpertInnen (4 FL, 7 FL, 8 FL, 11 FSL, 14 FL) sehen ihre Unterrichtsgestaltung eher auf einem mittleren Methodeneinsatzniveau. Als Beispiel für diese Gruppe kann das Zitat von ExpertIn 8 FL herangezogen werden: „Ich versuche ziemlich vielseitige Methoden zu benutzen (...). Ich glaube, mein Wollen liegt höher als mein tatsächliches Tun (lacht)“ (8 FL).

Wie die deutschen RealschulkollegInnen, ist auch ExpertIn 14 FL der Meinung, dass die Methodenvielfalt vom Alter der Lernenden abhängt:

„In our upper secondary school all groups are motivated and so there are no problems with their discipline or anything (...). But with the comprehensive, younger students you need to work differently, because their mind maybe some – so there is so much more to do – I mean there are not so many other things on their mind (lacht).“ (14 FL)

Zusammenfassender Vergleich

Weder die deutschen noch die finnischen Befragten geben in der Selbsteinschätzung an, eine geringe Methodenvarianz in ihrem Unterricht einzusetzen. Alle sind – zumindest den eigenen Aussagen zufolge – eher um eine hohe Methodenvielfalt im Unterrichtsgeschehen bemüht.

4.4.3. Fächerübergreifendes Arbeiten

Im Kontext einer ganzheitlichen Planung und Durchführung des Unterrichts (nach Reich 2012, 246; vgl. auch Booth/Ainscow 2011, 34 ff.) ist fächerübergreifendes Arbeiten ein wesentlicher Bestandteil. Nachfolgend wird durch die inhaltsanalytische Vorgehensweise

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

dargestellt, inwieweit diese Art des ganzheitlichen Arbeitens aus Sicht der befragten ExpertInnen an ihren Schulen und in ihrer Arbeit verankert ist.

4.4.3.1. Fächerübergreifendes Arbeiten in Deutschland

Zum fächerübergreifenden Arbeiten äußerten sich elf deutsche ExpertInnen. Die Mehrheit (sechs Befragte) gab an, kein fächerübergreifendes Arbeiten in ihrem Unterricht bzw. dies nur in Ausnahmefällen umzusetzen. Expertin 19 DL erläutert beispielsweise, dass an ihrer Schule fächerübergreifendes Arbeiten in Jahrgangsstufe Fünf obligatorisch sei:

„Es wird ein Dreitages-Stationenlernen (...) zum Thema Frühling (...) fächerübergreifend umgesetzt. (...) Das mussten alle mal durchführen und das wurde hier mal zusammengestellt und jeder musste sich das dann eigentlich kopieren und mit der Klasse aufbauen und (...) durchführen. Also, (...) ich würde sagen, dass das immer so einzelne Highlights sind und nicht die grundsätzliche Situation.“ (19 DL)

Vier ExpertInnen weisen hingegen einen hohen Erfahrungswert in fächerübergreifendem Lernen auf, wie beispielsweise Expertin 13 DL:

„Ich hab von Anfang an meine Werkstätten aufgebaut, ich hab von Anfang an fächerübergreifenden Unterricht – Thema Hund beispielsweise im Fach Biologie. Dann hatte ich in Deutsch die Lernwörter, die passenden dazu. Ich habe im Kunstunterricht ein Bild gemalt. Also das ist (...) das greift jetzt noch alles ineinander über, weil die Kleinen natürlich auch mitziehen.“

Ihrer Beschreibung zufolge unterrichtet die Expertin in ihrer Klasse folgende Fächer: „Mathe, Deutsch, Biologie, Geschichte, Politik, Kunst, Förder-Mathe, Förder-Deutsch, Methodentraining“. In diesem Rahmen gibt sie an, fächerübergreifend zu unterrichten: „Das ist genial. Das macht auch richtig viel Spaß“ (13 DL). Die anderen ExpertInnen verstehen ihren fächerübergreifenden Unterricht immer im Kontext mit offenen Methoden (6 DL: „Arbeitsplan“). Ein Experte berichtet davon, in der Lehramtsausbildung fächerübergreifend bzw. disziplinübergreifend Planspiel-Seminare angeboten zu haben: „Ich habe ein großes Planspiel mit einem Biologen zusammen entwickelt.“ Er konkretisiert, dass dies jedoch „immer an den Individuen hängt“ und dies aus seiner Sicht „schade“ sei. Er wünsche sich hier mehr Verpflichtung (24 DUni). Insgesamt wird deutlich, dass fächerübergreifender Unterricht vor allem dann genannt wird, wenn viele Fächer von einer Lehrkraft in einer Lerngruppe unterrichtet werden (tendenziell an der Haupt- und Grundschule üblich).

4.4.3.2. Fächerübergreifendes Arbeiten in Finnland

Die befragten finnischen ExpertInnen äußern sich seltener zum fächerübergreifenden Arbeiten (fünf ExpertInnen). Vier ExpertInnen führen hierzu aus, gelegentlich fächerübergreifend zu arbeiten: „Sometimes we have in higher upper school a course, where is chemistry and physics and biology together – mmmm, two teachers teaching together all the time“ (9 FL). Fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung sei das fächerübergreifende Arbeiten nicht, wie ExpertIn 9 FL meint. Im Klassenraum der Lehrperson 12 FL sind diverse Gegenstände in verschiedenen Sprachen beschriftet: „German and English and Russian – foreign language based“. ExpertIn 24 FL, Englischlehrerin, beschreibt, dass sich manche Themen aus ihrer Sicht sehr gut fächerübergreifend umsetzen ließen. Als Fachlehrerin, versuche sie stetig KlassenlehrerInnen zu fächerübergreifendem Arbeiten zu ermutigen:

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

„I always envy the classroom teachers – because they can combine arts (...) mathematics, biology together and make a nice project (...). But because I am a subject teacher it is a problem for me. (...). Sometimes I try to do, ähm, work with the classteachers, so that I for example – if they have a nice project – I say: okay, could we also do that in English (...) with the kids for example – label loopings that they have found in English, or they could do a presentation of things they have done (...) but it depends on colleagues (...).“ (24 FL)

Als positives Beispiel berichtet sie von einem Comenius-Projekt:

„That was fun because (...) they did all kind of nice things with the kids (...) and of course then language was a natural partner with that, because then, because if you want to send that rules to Spain – they had to find the titles in English (...). So that was easy to combine.“ (24 FL)

Lehrkraft 27 FL unterscheidet in der Umsetzung fächerübergreifenden Arbeitens zwischen den verschiedenen Klassenstufen: „in the first and second grade very much (...), in the third grade some and in the sixth grade not so much“. Bedeutsam ist zudem die Aussage des Lehrerausbilders 20 FUni: „Forget all the disciplines“. In seiner Aussage wird ganzheitliches Denken als Grundlage der Lehramtsausbildung verstanden.

4.4.4. Lernende: Eigene DidaktikerInnen versus AusführerInnen

Wie zuvor bereits dargestellt, lautet das Credo der konstruktivistischen Didaktik: Die Lernenden agieren als eigene DidaktikerInnen, sie sind keine passiven Ausführenden (vgl. Reich 2012). Betont werden hierbei die beiden Elemente Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit. Daher wurde in den Interviews nach Aspekten der Selbsttätigkeit und nach Partizipationsmöglichkeiten gefragt. Geht es diesbezüglich in Kapitel III.3 eher um die Rolle der Lernenden, sollen im Folgenden die Partizipationsmöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung im Fokus stehen.

4.4.4.1. In Deutschland

In Deutschland äußern sich zum Thema Selbstbestimmtheit der Lernenden an Schulen insgesamt 17 ExpertInnen. In der Analyse kann differenziert werden zwischen einer eher (A) methodischen und einer (B) inhaltlich orientierten Selbstbestimmung der Lernenden. Festzuhalten ist weiter, dass niemand der befragten ExpertInnen ein hohes Maß an Selbstbestimmung aufseiten der Lernenden beschreibt.

Die Ergebnisse werden im Folgenden für beide Aspekte zusammenfassend dargestellt.

A) Methodische Selbstständigkeitsförderung

Methodische Selbstständigkeit aufseiten der SchülerInnen beschreiben vier ExpertInnen. Sie werde erreicht durch offene Methoden wie Freiarbeit, Wochenplan- und Stationenlernen sowie kooperative Lernformen:

„Freiarbeit, Werkstatt, Stationsbetriebe – wenn man eine Freiarbeit einrichtet, dass auch immer eine Kontrolle da sein muss, aber ansonsten muss ich die schon laufen lassen können.“ (6 DL)

ExpertIn 15 DL meint diesbezüglich:

„Methodisch, denk ich, versuch ich schon, die Kinder in eine gewisse Selbstständigkeit zu bringen. Und da hat uns das Seminar auch, das ist ja bei mir noch recht frisch, ganz gut ausgebildet. Vielleicht geht's noch besser, das weiß ich nicht, aber ich denk schon, dass ich da mehr einbringe oder machen kann als vielleicht ältere Lehrer.“ (15 DL)

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

In diesen Fällen können die Lernenden u. a. sich die Zeit selbst einteilen sowie den zu bearbeitenden Umfang und die Reihenfolge der Inhalte bestimmen.

B) Inhaltliche Selbstständigkeitsförderung

Vier ExpertInnen führen aus, dass die Lernenden in ihrem Unterricht auch inhaltlich mitbestimmen könnten. Dabei wird jedoch bei drei der vier ExpertInnen deutlich, dass diese inhaltliche Selbstbestimmung eher sporadisch umgesetzt wird. Nur bei einer Grundschullehrerin (8 DL) werden feste Rituale beschrieben, durch die die Lernenden am Schultag ihre eigenen Themen in Form „selbstgestellter Hausaufgaben“ frei wählen können.

Am Gymnasium wird hingegen aufgrund der Stofffülle eine inhaltliche Selbstbestimmung durch die Lernenden nur sporadisch oder gar nicht umgesetzt. So beschreibt ExpertIn 10 DL, dass eine thematische Freiheit nichts Etabliertes innerhalb der Unterrichtsgestaltung sei, sondern eher „zum Schuljahresende“ oder nur vereinzelt möglich ist:

„Da macht man seinen Unterricht und da hat man zum Schuljahresende schon noch Zeit und da macht man auch so Projekte und dann dürfen sich Schüler was aussuchen (...). Oder die dürfen jetzt zum Beispiel auch letzte Klassenarbeit, geht da halt nicht mehr über das Lehrbuch, weil wir das schon lange fertig haben, dann dürfen sie sich auch aussuchen, ob sie lieber ein summary schreiben wollen oder lieber eine categorization.“ (10 DL)

Auf die Frage, ob Themenbereiche auch von den Lernenden mit ausgesucht werden können, äußert eine andere Gymnasiallehrkraft, dass dies so gut wie nie innerhalb des Schulalltages am Gymnasium aufgrund der Stofffülle umsetzbar ist (vgl. 11 DL). Die ExpertIn 19 DL erwähnt die sogenannten Freiarbeitswochen, in denen die Lernenden

„im Prinzip frei entscheiden: Okay, ich möchte mich jetzt schwerpunktmäßig damit beschäftigen und lasse das dann etwas beiseite (...). Das ist dann auch so, dass wenn jemand besonders gut darin ist, etwas zeichnerisch darzustellen, dann hat er dazu die Möglichkeit.“

Aber dies sei „wirklich etwas Punktuelleres und nichts, was (...) grundlegend verfolgt“ werde. Gar keine Themenfreiheit sieht der Gymnasiallehrer 9 DL, der Philosophie und Mathematik unterrichtet: „Da ist sozusagen die Geschichte der Leitfäden. (...) Da hat man einen ganz normalen, natürlichen Übergang, in dem man einfach so unterrichtet, wie es zeitlich abgelaufen ist.“

Aus diesen Aussagen kann darauf geschlossen werden, dass hier tendenziell nicht von den üblichen Konventionen abgewichen wird und ein Dialog mit den Lernenden nicht zu existieren scheint. 12 DL meint, dass sie sich innerhalb der Unterrichtsgestaltung schon darum bemüht, an die Lebenswirklichkeit ihrer Lernenden anzuknüpfen – eine Partizipation der Lernenden ist aber kaum erkennbar:

„Also man muss natürlich gucken: Was macht Kindern Spaß? Also, wie kann man, wie kann man Kinder ranführen an die Dinge, ne? Und was, ja, z. B. haben wir jetzt zu dem Buch, was wir gelesen haben, (...) haben die Kinder zum letzten Kapitel 'n eigenes Buch gestaltet. Solche Sachen. Also, dass du einfach guckst: Was kann Spaß machen? Und was hast du, was hast du davon, was kannst du daran erarbeiten? Also, es ist schon Freiräume schaffen: Wie gestaltest du das? Wie willst du es ausdrücken? Ne. Aber schon auch gewisse Vorgaben.“

Die „gewissen Vorgaben“ sind in Form der vom Ministerium vorgeschriebenen Kernlehrpläne, Richtlinien und Erlasse geregelt (vgl. Kapitel III.4.2.1). Das Ziel, dass es nicht so stark um Inhalte gehen soll, sondern um eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung, wird aus Sicht der Grundschullehrerin 7 DL als „völlig an der Realität vorbei“ empfunden:

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

„Ich sehe einfach, dass das so, wie es da gefordert ist, nicht erfüllt ist. Also, ich sehe es schon im vierten Schuljahr, dass es schon Kinder gibt, die Forscheraufträge erfüllen (...) können, und die auch erklären können, äh, oder sich mit Problemen auseinandersetzen können, aber das Gros der Kinder sind Kinder, die dazu erstmal eine ganz klare Anleitung brauchen (...). Also, ich finde diese Anforderungen in der Grundschule – in dem Tempo – es ist ein wahnsinniges Tempo, was wir da vorgeben müssen durch die Vergleichsarbeiten – die waren vor Jahren noch im vierten Schuljahr und jetzt sind sie neuerdings in der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres (...). Wenn ich mir die Lernziele allein im Fach Mathematik angucke alleine im ersten und zweiten Schuljahr (...), da sollen die dann eigenständig begründen, warum sie diese Rechenart genommen haben und nicht die, oder aufschreiben, verschriftlichen, das ist doch jeck, das ist doch hier ein bisschen hirnerbrannt. Im vierten Schuljahr ist das okay, aber die Lernziele – Kompetenzerwartungen, heißt das ja heutzutage – sind weit an der Realität vorbei, weit!“

Weiter berichtet sie, dass sie bei vielen ihrer KollegInnen wahrnimmt, dass sie ihren Unterricht „durchziehen“ würden: „Das Kind sitzt da und hat zu arbeiten – bewegungslos“ – von Partizipation und Dialog sei keine Spur.

ExpertIn 9 DL äußert in diesem Zusammenhang eine gefühlte Diskrepanz zwischen offenen, handlungsorientierten Methoden und den vorgegebenen Standards:

„Ja, die versuchen ja zwei Dinge: Die versuchen jetzt einmal den Kernlehrplan einzuhalten, und dann sagen sie, wir dürfen keinen Frontalunterricht machen, die Schüler sollen alles selber entdecken. Und mit diesem selber entdecken usw. kommen diese ganzen Erkundungen, und ich möchte mal einen Menschen sehen, der den Schülern sagt: So. Hier hast du die Erkundung, hier beginnt das neue Kapitel. (...) So, jetzt erforscht mal selber! Da sind die überfordert, das schaffen die nicht.“ (9 DL)

Auf Grundlage dieser Aussage kann darauf geschlossen werden, dass die Vielzahl der befragten deutschen Lehrenden ein verändertes Bewusstsein hin zu einer Kompetenzorientierung noch nicht in ihrem Unterricht verankert hat. Sie halten an den Inhalten fest, die es mit den verbindlichen zentralen Abschlussprüfungen einzuhalten gilt – und sehen hier womöglich zwei gegensätzliche Forderungen an sie gestellt.

Erstes Fazit: Normierung versus freies Arbeiten – ein empfundener Widerspruch

Als Fazit kann die Aussage der Gymnasiallehrerin 11 DL angeführt werden, die den Wunsch in der strukturellen Enge nach mehr Selbstständigkeit der Lernenden verspürt, aber keine Handlungsmaßnahmen erkennen kann:

„Ich glaube schon, dass Schüler mehr Verantwortung bekommen sollten (...), wie Schule gestaltet ist, aber ich glaube, dass sie in dem System Schule, wie es momentan ist, diese Verantwortung überhaupt nicht haben und auch überhaupt nicht bekommen können (...). Gerade eben Stichwort Notengebung (...), Stichwort Schulkultur, Stichwort Freiheit von Lehrplänen (...) – also, es gibt momentan viele Sachen, die sich eigentlich widersprechen – man möchte individuell fördern, man möchte stärker kooperativ lernen, aber die Klassen sind wahnsinnig groß, die Lehrpläne werden enger, wir haben zentrale Abschlussprüfungen in Klasse 10, es gibt Lernstandserhebungen in Klasse 8 in verschiedenen Fächern, also (...) widerspricht sich ja eigentlich: Normierung auf der einen Seite und freies Arbeiten auf der anderen Seite.“ (11 DL)

Auf die Rolle der Lernenden gehen noch zwei weitere ExpertInnen ein (17 DL, 19 DL). 17 DL beschreibt, dass „die Kinder nicht reflektieren“ würden. Wie zuvor ausgeführt, stellt dies ein wesentliches Element des Dialoges und des eigenen *growth* dar: die Selbst- und Fremdrelexion. Experte 17 DL erläutert zudem, dass er beobachte, dass die Lernenden „Angst“ empfinden und sich „sozial“ nicht sicher fühlten. Er fordert hier verstärkt die

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Förderung des Selbstwertes der Lernenden und weniger den Fokus auf das Inhaltliche. ExpertIn 19 DL beschreibt, dass in der Mittelstufe „das Tal der Pubertät“ komme, „wo das Interesse ganz schwer zu gewinnen ist (...) oder mit sehr viel Autorität und dann mit Druck und Angst, dann kriegt man sie vielleicht auch zum Arbeiten.“

Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Lernenden nach diesen Ausführungen kaum eigene DidaktikerInnen darstellen. Vorwiegend werden die Lernenden von den deutschen ExpertInnen als „AusführerInnen“ skizziert, die an den Inhalten und der sozialen Komponente des Lernens tendenziell nicht oder kaum partizipieren können (vgl. Kapitel III.3).

4.4.4.2. In Finnland

Aufseiten der finnischen Befragten äußern sich insgesamt 15 ExpertInnen, inwieweit aus ihrer Sicht die Lernenden „eigene DidaktikerInnen“ im Schulalltag sein können. Kategorisiert werden können die hier gemachten Einschätzungen in: hohes Maß an Selbsttätigkeit (A), inhaltliche Mitbestimmung (B) sowie geringe Selbsttätigkeit (C).

A) Hohes Maß an Selbsttätigkeit

Drei ExpertInnen bemühen sich nach eigener Aussage darum, die Lernenden möglichst selbstbestimmt im Unterrichtsgeschehen bzw. in ihrer Beziehung zu „erziehen“ („hohes Maß an Selbstbestimmung“). So berichtet ExpertIn 1 FL, dass er durch Methoden wie das Gruppenpuzzle die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern versucht: „In die Richtung versuche ich das die ganze Zeit zu drehen.“ 10 FL ist Lehrer einer *special class* und skizziert, dass er den Lernenden ein hohes Maß an organisatorischer Selbstbestimmung zugesteht. Sie können zu den „*Mainstream*“-LehrerInnen gehen, um selbstständig Testtermine zu vereinbaren:

„The kids do it themselves, also. Because I wouldn't have the time to do it – because there are so many, they do it themselves (...). It is also that I don't want them to be a sort of that I regulate the system, äh, it has been very easy to make them, okay, it is your business, you do it. And they have bought the idea (...) and also they are sort of ninth graders, they are kids, but then they have also this part of training to be a grown-up (...) and being a grown-up that is that you sort to do your own business.“ (10 FL)

B) Inhaltliche Mitbestimmung

Bezogen auf eine inhaltliche Mitbestimmung äußern sich sechs ExpertInnen: ExpertIn 25 FL beschreibt eine inhaltliche Mitbestimmung durch offene Aufgabenstellungen zu fördern:

„So you know they can choose what they take. (...) So I try always, I try to find something that you know – there are no right answers or wrong answers (...) but they can bring what they want to bring in their learning.“ (25 FL)

Neben ExpertIn 1 FL glaubt noch eine weitere Lehrkraft (9 FL), die Lernenden „very active“ mit in den Unterricht einzubeziehen. Zudem äußern sich zu einer mehr inhaltlich orientierten Selbstbestimmung der Lernenden noch drei weitere ExpertInnen: 8 FL, 14 FL und 15 FL. 8 FL erläutert, dass die finnischen OberstufenschülerInnen nach Interesse und inhaltlichen Schwerpunkten ihre Kurse für eine Periode (sechs Wochen) ganz individuell auswählen. 14 FL führt diesen Aspekt weiter aus, indem sie beschreibt, dass sich auch die Dauer des Oberstufenaufenthaltes individuell gestalten lässt: Manche absolvieren ihr Abitur in zwei, andere in drei oder vier Jahren. 15 FL betont eine Multiproduktivität der Ler-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

nenden: „So everybody’s product is different (...) and you can see the level of the skills there (...) so they actually children differentiate themselves“ (15 FL).

C) Geringe Selbstbestimmung

Ein Großteil der Befragten (sechs ExpertInnen) betont hingegen, dass es aus ihrer Sicht nur eine geringe Selbstbestimmung für die Lernenden gebe. In ihren Antworten wird deutlich, dass sie sich als „supervisor“ (3 FL) fühlen, die versuchen, die Wünsche und Interessen der Lernenden einzubeziehen (wie auch die Antworten zum Thema Partizipation belegen): „I am the supervisor there, but together work group“ (3 FL).

4 FL unterrichtet als Klassenlehrer der *special class* mit „behaviour-problems“ verschiedene Klassenstufen in einem Klassenraum. Er berichtet, dass er jeden Tag die Aufgaben für jeden Lernenden an die Tafel schreibt. Hier gibt es keine inhaltliche Mitbestimmung. 19 FSL, 13 FL, 6 FL und 27 FL beschreiben zwar „child centered pedagogies“ (19 FSL), jedoch keine inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden. 27 FL betont weiter, dass auch die Klassengröße aus ihrer Sicht ein Hindernis für ein hohes Maß an Selbstbestimmung darstellt: „Because I have so many pupils in my class, we can’t do very much that they can themselves try something or test something“ (27 FL). ExpertIn 11 FSL äußert in diesem Zusammenhang eine Vision in Bezug auf das Lernen:

„That teachers understand what kind of possibilities that kind of environment gives them – what kind of support this kind of environment gives him, and teacher can use this environment in a very flexible way (...). He can plan his works, very flexible ways, so that we have library, we have computers very very many, we have whiteboards, we have everything here, so that teacher brings pupils quite near the knowledge is some kind of looking – so that look here what you can do, what you can find here (...). What can you see? You can go in one minute from Joensuu to Japan via computers, so that TVT-environment is – there are no – it is everywhere this internet systems (...). So that we are collecting knowledge together and we are thinking and discussing about the problems and the nature of knowledge and so on (...). And there can be many many projects together, many different kind of projects together with pupils in the same classroom, during the same hour, so that there can – you can use individual abilities very flexible way (...). And we must understand that the knowledge is there some kind between inside the communication between the material and you, not in books but something here (zeigt auf seinen Kopf) and it is building up all the time in discussions, reflections, criticism and so on.“ (11 FSL)

Hier können auf Aspekte der konstruktivistischen Didaktik geschlossen werden: Wissen entsteht durch den Austausch, den Dialog und das eigene Handeln.

4.4.5. Partizipation

Reich (2012, 138) unterstreicht, dass Selbstbestimmung im didaktischen Handeln entscheidend ist.

„Je mehr Lerner oder Teilnehmer selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Prozessen relevant, bedeutsam und wichtig ist, umso selbstbestimmter regulieren sie ihre Tätigkeiten.“ (Reich 2005, 64 f., in: Reich 2012, 138)

Daher fordert eine konstruktivistische Didaktik von den DidaktikerInnen (zu denen Reich immer Lehrende und Lernende zählt), sich zu bemühen, „die Selbstbestimmungsrechte möglichst umfassend zu gestalten“ (Reich 2012, 138). Wie dies aus Sicht der deutschen und finnischen Lehrkräfte umgesetzt wird, soll im Folgenden dargestellt werden. Mithilfe

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

des inhaltsanalytischen Vorgehens wurden für die benannten Partizipationsmöglichkeiten folgende in Abbildung 17 dargestellten Unterkategorien gebildet:

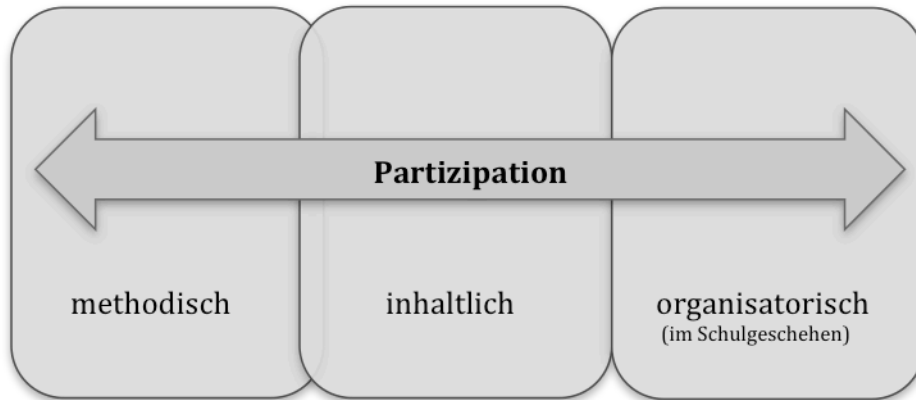


Abbildung 17: Auswertungskategorien zur Partizipation (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zu den verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten werden im Folgenden für Deutschland und Finnland präsentiert.

4.4.5.1. In Deutschland

„Sie könnten auch so gar nicht damit umgehen“ (19 DL) versus „Ja, je mehr sie da selbst entscheiden können, desto motivierender ist das“ (8 DL)

Insgesamt zwölf deutsche ExpertInnen aus dem Schulbereich sowie zwei LehramtsausbilderInnen äußern sich zum Thema Partizipation. In der Darstellung wird deutlich, dass Partizipation im Schulalltag aus Sicht der deutschen Befragten kaum oder nur auf einer subtilen Ebene stattfindet.

Methodische Partizipation

Zwei Lehrkräfte verorten partizipatorische Elemente in ihrem Unterrichtsgeschehen auf einer methodischen Ebene. ExpertIn 3 DL berichtet, dass durch „kooperatives Lernen“ die Lernenden bei der Umsetzung beteiligt seien. Experte 10 DL weist darauf hin, dass die Lernenden seiner Meinung nach

„generell immer mitbestimmen können. Also, die können auch mitbestimmen, manchmal bekommen die auch die Wahl: Wollt ihr das jetzt lieber alleine machen, wollt ihr das jetzt lieber in Partnerarbeit machen? Außerdem bestimmen die Schüler immer den Unterricht mit. Weil es gibt Lerngruppen, da kann man zum Beispiel sehr gut Gruppenarbeit machen, dann gibt es andere Lerngruppen, die können halt keine Gruppenarbeit machen (...). Von daher wird das unterbewusst immer von den Schülern eigentlich bestimmt, wie man jetzt den Unterricht macht.“ (10 DL)

Diese Aussage kann kritisch betrachtet werden, da die beschriebene Beeinflussung des methodischen Unterrichtsgeschehens nur implizit von Lernendenseite mitbestimmt wird. Die Lehrkraft gibt die Methode vor und eine aktive Beteiligung der Lernenden im Dialog findet nicht statt.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Inhaltliche Partizipation

Insgesamt äußern sich zehn deutsche Lehrkräfte zu einer inhaltlichen Mitbestimmung der Lernenden. Dabei werden unterschiedliche Abstufungen von Mitbestimmungen auf thematischer Ebene deutlich: So beschreibt nur eine Lehrkraft (Grundschule), dass aus ihrer Sicht die Lernenden inhaltlich am Schulgeschehen partizipieren können: durch eigenes Auswählen von Inhalten in der „Offenen-Anfang-Zeit“ (zwischen 8.00 Uhr und 8.30 Uhr) und während des Unterrichts in der Projektarbeit, „wo die Kinder dann wählen können, was sie machen (...). Ja, je mehr sie da selbst entscheiden können, desto motivierender ist das“ (8 DL).

Hier kann im Sinne der konstruktivistischen Didaktik auf Reichs Credo der Selbstbestimmung und Motivation geschlossen werden. Sie zeigt ein tieferes Bewusstsein für Partizipation und deren Wirkung auf alle Beteiligten. Hier kann ein konstruktives Bewusstsein und ein Vertrauen in die Stärken der Lernenden als Grundlage im Schulgeschehen angenommen werden.

Indirekte inhaltliche Partizipation

Eine eher indirekte Partizipation beschreibt der Großteil der Befragten: Ausschlaggebend sind hier zunächst die Interessen der Lernenden, die aber in jedem der beschriebenen Fälle von der jeweiligen Lehrkraft einseitig vorbestimmt werden. So erläutert zum Beispiel Expertin 7 DL, dass sie die Themen auswählt, die „für mich wichtig“ sind oder „auch situativ, auf die Klasse bezogen – wenn ich einfach merke, die Kinder haben eine große Affinität zu Tieren, dann bau ich halt dazu mehr ein“ (7 DL). Expertin 13 DL erläutert zudem, dass sie bei der Einführung eines neuen Themas auch das Vorwissen der Lernenden durch ein *Cluster* („Das weiß ich schon, das interessiert mich“) erfasst, damit sie die „Interessen“ der Lernenden berücksichtigt (vgl. 13 DL). ExpertIn 12 DL glaubt, dass es fachabhängig ist, inwieweit eine thematische Partizipation umsetzbar ist:

„Manche (...) Themen suchen sie sich ganz allein auch aus, ne. So Forscherthemen oder so etwas, ne. Es kommt auf das Fach an. Zum Beispiel im Bereich Sprache und Sachunterricht geht das, Kunst auch, ne. In Mathematik bin ich, ja, mach' ich 's eher so konventionell. (...) Ne, dass ich so entscheide.“

Ein richtiger Dialog und Austausch über Themenschwerpunkte spiegelt sich jedoch in keinem der Interviewaussagen wider.

Wenig/Keine Partizipationsmöglichkeiten

Wenig oder keine Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden erwähnen sieben ExpertInnen (9 DL, 10 DL, 11 DL, 16 DL, 18 DL, 19 DL, 25 DUni). So beschreibt ExpertIn 9 DL beispielsweise:

„Und wenn man sie vorgegeben hat, dann haben die Schüler das auch übernommen, aber das muss man vorgeben. Also solche Sachen wie ‚Erarbeitet euch die Gliederung selber‘, da würden die Schüler, glaub ich, schwimmen. Also man muss schon ne Gliederung vorgeben, aber dann kann man einen Transfer machen. Dann kann man sagen: Wir haben die Gliederung so gemacht, und jetzt macht mal die Aufgabe nach derselben Gliederung. Das kann man also bestimmt gut machen. (...) In der Elften, Zwölften haben wir gesagt: Wir müssen Schüler beteiligen.“

Interpretiert werden kann diese Aussage, dass den Lernenden die Selbstverantwortung nicht zugetraut wird und Fähigkeiten, die sie ggf. aus der Grundschule mit an das Gymnasium bringen, verkümmern.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Drei weitere ExpertInnen betonen überdeutlich, dass es aus ihrer Sicht an den ihnen bekannten Schulen und in den ihnen bekannten Strukturen so gut wie keine inhaltliche Partizipation der Lernenden gibt.

Ein anderes Beispiel für fehlendes Vertrauen in die Leistung von Lernenden oder in die starren Schulstrukturen zeigt die Äußerung der Expertin 19 DL (Realschullehrkraft) auf die Frage, ob die Lernenden denn Möglichkeiten hätten, an den Unterrichtsplanungen beteiligt zu werden: „Nein haben sie nicht (...) und ich glaube auch, dass sie jetzt, wenn man das direkt einführen würde, auch so gar nicht damit umgehen könnten“ (19 DL). Aus Sicht des Universitätsdozenten (25 DUni) ist eine inhaltliche Partizipation an deutschen Schulen nicht gegeben: „Und das, was die Schule macht, diese Mittelschichtorientierung, die wird immer beibehalten. (...) Und was die Kinder denken und fühlen und Konstrukte spielen in schulischen Kontexten immer noch keine Rolle, ne.“ Diese Aussage kann verdeutlichen, dass ein Lebensweltbezug der Lernenden nicht in dem Schulgeschehen berücksichtigt wird. Dagegen bleibt die tendenzielle fachliche Fokussierung bestehen.

Ein weiterer Faktor bei der Themenwahl ist aus Sicht der Lehrenden der Kernlehrplan. Zwar bemühen sich viele Lehrpersonen, SchülerInneninteressen zu berücksichtigen, wie ExpertIn 16 DL beschreibt: „Also, ich versuche immer möglichst am Anfang einer Unterrichtsreihe auch so die Schülerinteressen abzufragen und einzubeziehen.“ Doch steht für sie der Druck der Stofffülle dieser Absicht oftmals im Wege (vgl. 10 DL, 16 DL, 18 DL):

„Ich bin an den Lehrplan gebunden – wie wir alle (...) – habe aber den großen Vorteil, dass es in meinen Fächern keine zentralen Abschlussprüfungen gibt und dann schlabber ich auch das ein oder andere, wenn Schülerinteressen da sind, weil ich das eigentlich wichtiger finde (...). Wenn so ein Grundgerüst da ist, dann kann ich auch, denke ich, das verantworten zu können, davon abzuweichen (...) von den starren Vorgaben.“ (16 DL)

Aus Sicht des Gymnasiallehrers 10 DL ist es aufgrund der G8-Reform schwieriger, den Lernenden inhaltlichen Freiraum zu geben:

„Wir haben ja jetzt die Verkürzung von dreizehn auf zwölf Schuljahre, ne. Das merkt man natürlich sehr (...), weil das, was man vorher in dreizehn Schuljahren gemacht hat, muss man jetzt in zwölf machen. Von daher – und die Themen sind ja obligatorisch und man kann jetzt nicht einfach sagen: Gut jetzt machen wir nochmal das und das Thema – weil dann hat man keine Zeit mehr, alle obligatorischen Themen zu machen (...). Und die muss man machen, ne. Wenn man sie nicht macht, kann man unter Umständen ja auch einen Widerspruch bekommen von einem Abiturienten.“

Diese Aussagen können als Indizien herangezogen werden, dass eine inhaltliche Fokussierung im Unterrichtsgeschehen vorherrscht. Es kommt vor allem auf die Vermittlung von Inhalten, nicht auf das Erleben partizipative Mitgestaltung an.

Organisatorische Partizipation

Drei ExpertInnen (5 DL, 7 DL, 12 DL) gehen darauf ein, dass an ihrer Schule organisatorische Partizipation im Schulgeschehen verankert stattfindet. So berichtet ExpertIn 5 DL, dass das Vierertisch-Gruppenmodell von den Lernenden nicht angenommen und somit auf Wunsch geändert wurde:

„Die Schüler fanden das doof. Komischerweise. Wir fanden das gar nicht so schlecht, und sie wollten lieber in den Sechser- oder Fünfergruppen sitzen. (...) Haben wir das beim nächsten Mal wieder mit Sechser- bzw. Fünfergruppen gemacht.“

ExpertIn 7 DL berichtet darüber, eine „Schülerkonferenz“ als festen Bestandteil ihres Unterrichtsalltages implementiert zu haben:

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

„Ich mache freitags immer so eine Schülerkonferenz (...). Dann geht es dann heiß her (lacht) (...), dann tauschen wir uns aus.“

Fazit Deutschland: Inhaltsdominanz versus partizipatorische Gestaltung von Lehren und Lernen

Interpretieren lassen sich die Äußerungen durch eine subtile Angst aufseiten der Lehrkräfte, die vorgegebenen Kompetenzerwartungen, die in den Lehrplänen verankert sind, nicht umsetzen zu können. Sie wünschen sich als AkteurInnen stärker handlungsorientierte Methoden bzw. die Möglichkeit, ihren Lernenden mehr Raum zur Selbsttätigkeit zu gewähren. Bilanzierend kann auf Grundlage der Interviewaussagen festgehalten werden, dass tendenziell eine Stoffzentriertheit und Inhaltsdominanz an deutschen Schulen vorherrscht – im Gegensatz zu einer partizipatorischen konstruktiven Gestaltung von Lernen und Lehren. Durch die Interviewergebnisse kann verdeutlicht werden: An deutschen Schulen werden die Lernenden kaum in die Rolle als eigene DidaktikerInnen versetzt. Sie sind tendenziell eher Rezipienten ihrer Lehrenden. Und die Lehrenden scheinen von zu vollen Stoffplänen, die ihren Unterricht steuern – zumindest in den für die zentralen Abschlussprüfungen relevanten Unterrichtsfächern – bestimmt zu werden. Somit bleibt für die Lernenden häufig kaum Zeit zur handelnden Auseinandersetzung. Laut Interviewaussagen wird eine neue Lehr-Lernkultur häufiger an bestimmten Schulformen, wie Grundschulen oder Förderschulen (vgl. 11 DL), umgesetzt als beispielsweise an Gymnasien, die als „Pipeline Schule“ (Reich 2012, 140) empfunden werden. ExpertIn 7 DL erläutert weiter, dass die Unterrichtsgestaltung ganz stark personengebunden sei.

4.4.5.2. In Finnland

Partizipation – „Of course that is important. They are more interested in things when they can say themselves what they think about things“ (6 FL)

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich insgesamt 15 Befragte zum Thema Partizipation (12 Lehrkräfte, drei UniversitätsdozentInnen). Im Vergleich zu den deutschen fällt bei den finnischen Befragten auf, dass sie das Thema Partizipation als selbstverständlicher und als sehr wichtig ansehen, um die Lernenden zu motivieren, wie die folgende Aussage zeigt: „Of course that is important. They are more interested in things when they can say themselves what they think about things“ (6 FL).

Methodische Partizipation

Zu methodischen Partizipationsmöglichkeiten äußern sich insgesamt drei finnische ExpertInnen (5 FL, 22 FL, 26 FL): Im Unterricht von ExpertIn 26 FL können die Lernenden nach Übungsphasen selbst aktiv sein: „Participate – so to make them do themselves – of course yes! Okay, first they practice and then they do it themselves and I go around and observe them all the time“ (26 FL).

Auch 22 FL führt an, als Musiklehrer die Lernenden mit in die Lehre einzubeziehen. Er erläutert:

„Natürlich versuche ich auch, dass die anderen, die etwas wissen, auch den anderen helfen, wie zum Beispiel ein paar Griffen an der Gitarre zeigen- also, dass die den anderen das auch beibringen können (...).“

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Zudem versucht er, durch

„spielen und lernen (...) spezielles Wissen zu vermeiden“ und Wege einzuschlagen, „dass jeder mitmachen kann (...). Und dann, wenn jemand etwas Spezielles kann, versuche ich natürlich auch, dass es auch immer diese Möglichkeit gibt.“ (22 FL)

Ihre Lernenden auch methodisch zu beteiligen, setzt Expertin 5 FL wie folgt um:

„When we have different kind of topics, for example, we talk about bones – things like that – one pupil say: I have a very good film about that thing – and then we watch that (...). I think that is really important, that you are sensitive for what they have on mind (...).“

Mit Blick auf diese Aussagen kann angenommen werden, wie wichtig den ExpertInnen das Thema Partizipation ist und wie entscheidend sie dieses für die Beziehungsarbeit innerhalb der Klasse erachten.

Inhaltliche Partizipation

Zum Thema der inhaltlichen Partizipation äußern sich insgesamt zwölf ExpertInnen: Die meisten ExpertInnen dieser Gruppe (6 FL, 7 FL, 14 FL, 19 FSL, 22 FL, 24 FL, 25 FL, 27 FL) betonen, dass sie als Lehrkräfte die Hauptverantwortung für die inhaltliche Gestaltung haben: „We have of course to follow our curriculum“ (19 FSL). Somit sei es notwendig: „Of course I have to be the headmaster in the classroom (lacht) – they want to do whatever they want to do“ (6 FL). Dennoch sei es aus ihrer Sicht wichtig, dass die Lernenden Vorschläge machen können und sie diese auch annehmen: „Of course, that is important – they are more interested in things when they can say themselves what they think about things“ (6 FL). Zudem könnten die Lernenden entscheiden, „what text to read and which part and then they choose among the exercises which they like – noone has to do the same“ (14 FL). 25 FL führt weiter aus, dass die finnischen Schulbücher in diesem Bereich sehr gut seien: „Definitely! We have even in our school books, in our language books (...) we have activities like this. Okay, it is like talk about your – you know – for example we are dealing with pets.“

So können die Lernenden in dem vorgegebenen Curriculum-Rahmen individuelle Schwerpunkte inhaltlich festlegen: „So I try always to find something that you know – there are no right answers or wrong answers (...) but they can bring what they want to bring in their learning“ (25 FL). Expertin 5 FL schätzt ein, die Lernenden inhaltlich partizipieren zu lassen: „They can say: Can we do this and that and I have a good book – can you read to us? (...) Or can we draw that kind of things, I have thought that would be nice so – that play would be nice to act here“ (5 FL).

Zwischenreflexion

Mit Blick auf die vorangegangenen Ergebnisse kann ein entscheidender Unterschied zu den deutschen Interviewergebnissen festgehalten werden: Es ist das Bewusstsein über die individuelle Bedeutsamkeit, den individuellen Bezugsrahmen, den die Lernenden mit den Inhalten verbinden, damit sie auf der Beziehungsebene „betroffen“ sein können – dies spiegelt sich in den Interviewaussagen der finnischen Befragten wider. Während die deutschen Befragten eine eher inhaltsbezogene Lehr-/Lernkultur beschreiben, die auch mit einer Angst der Lehrenden einhergeht, die Themenbereiche nicht gänzlich bewältigen zu können, scheinen die sich hier befragten finnischen ExpertInnen zwar gleichfalls am Curriculum und den weiteren Rahmenvorgaben zu orientieren, doch formuliert hier niemand der Befragten einen daraus resultierenden Druck (obwohl es in Finnland auch zentrale Abschlussprüfungen gibt). Zudem wird vonseiten der finnischen Befragten die Be-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

deutsamkeit der Partizipation der Lernenden für ein erfolgreiches Lernen erkannt. So beschreibt ein Großteil ihr Bemühen, die Lernenden in dem vorgegebenen Rahmen mit ihren individuellen Sichtweisen, Ideen, ihrem Vorwissen und ihren Interessen einzubeziehen und diese in das vorgegebene Curriculums-Raster mit aufzunehmen.

Ein anderer interessanter Aspekt, der sich aus der Analyse ergibt, ist, dass die deutschen ExpertInnen tendenziell eine eher methodisch angelegte Partizipation beschreiben und bei den finnischen ExpertInnen eine eher inhaltsbezogene Partizipation erläutert wird.

Organisatorische Partizipation

Vier ExpertInnen (4 FL, 9 FL, 10 FL, 19 FSL) berichten von Partizipationsmöglichkeiten im organisatorischen Rahmen: 4 FL ist Sonderpädagogin und hat ein Konzept entwickelt, mit dem Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr erfolgreich rehabilitiert werden (über 70 Prozent an seiner Schule; vgl. Kapitel III.5). Dieses Konzept basiert auf Selbstmanagement und partizipatorischen Elementen:

„It mainly consists of what do you do in your day. Actually, when they have a conflict for example – what happened? Why this thing happened? (...) What did you do? What you shouldn't have done? (...) And we make a report out of a fight for example (...) and in this report we ask from each of these children that have been involved in that matter: What did you do? What did he do? And these kind of discussions.“ (4 FL)

ExpertIn 10 FL erläutert, dass die Lernenden selbst darüber entscheiden könnten, wann sie ihre Tests schreiben möchten. 9 FL lässt die SchülerInnen an der Entscheidung über Ausflüge partizipieren. Der Schulleiter (19 FSL) beschreibt, dass es an seiner Schule ein „student board“ gebe, die unterschiedliche Funktionen im Schulalltag vertreten:

„We have a student board (...): two in comprehensive school and one in upper secondary school. And they have an opportunity to take part in teacher's meeting for example, we listen to them in other situations. I can visit or other principals can visit their meeting (...). It is compulsory to listen to our students – that is based on our role (...) act of upper secondary school (...). It is important, because through this process students feel that they can influence in their own upbringing and education.“ (19 FSL)

Ob SchülerInnen an der Entwicklung des schuleigenen Curriculums beteiligt seien, ist er sich nicht sicher: „Just very little, very little, I don't remember correct, if we organized a meeting with our student board“. Er hebt jedoch hervor, wie wichtig dieser Aspekt aus seiner Sicht sei: „But it is very important (...) point of view to take our students with this process.“ Ein anderer Partizipationsgedanke betraf die Planung des neuen Schulgebäudes: „In lower level (...) the little children had that opportunity (...) to make some proposal how it should be built.“ Weiter beschreibt ExpertIn 19 FSL, dass die Umstellung von 45-minütigen auf 75-minütigen Unterrichtsstunden auch mithilfe des *Feedback* der Lernenden („they say it is boring to sit there and it is – I can't concentrate and I am so tired after the lessons“) weiterentwickelt wird:

„We have to take this for a challenge (...). We have to change teaching methods more to awarded students centred pedagogies (...) teaching environment – we call it teaching – or also learning environments is very important (...) that we have many sided learning environment and this is a challenge for us.“

4.4.6. Materialien

Wie in Kapitel III.4.1 erläutert, spricht Reich (2012, 142 ff.) von drei Ebenen didaktischen Handelns: Realbegegnung, Repräsentationen und Reflexionen. Im Folgenden soll anhand der eingesetzten Materialien erörtert werden, welche Tendenzen die befragten ExpertInnen anhand ihrer Materialbeschreibungen vornehmlich vertreten.

4.4.6.1. In Deutschland

Zu den eingesetzten Materialien äußern sich in den Interviews insgesamt sechs ExpertInnen (1 DL, 3 DL, 6 DL, 9 DL, 11 DL, 19 DL). Aus dem Interviewmaterial lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte ableiten, die im Folgenden präsentiert werden: neben der (A) Zufriedenheit über die eingesetzten Materialien werden zwei tendenzielle „Einsatz-Typen“ beschrieben: (B) Buch-DidaktikerInnen, (C) Individuelle MaterialmanagerInnen:

A) Zufriedenheit

Nur zwei dieser ExpertInnen zeigen sich in Bezug auf ihre eingesetzten Materialien zufrieden. So bewertet ExpertIn 19 DL die Deutschmaterialien als „(...) eigentlich sehr gute Materialien (...), die auch individuelle Förderung zulassen oder das berücksichtigen“. 6 DL schwärmt von der „sensationellen Materialausstattung“ an seiner Schule, die jede Lehrkraft individuell auswählen könne. Vier ExpertInnen hingegen sind unzufrieden mit der Ausstattung bzw. den einsetzbaren Materialien an ihrer Schule. Zwei bemängeln in diesem Zusammenhang, dass den Schulen zu wenig „Etat“ zur Verfügung stünde: „Der ist natürlich, wie bei allen Sachen, immer (Pause) nicht zu großzügig bemessen“ (3 DL). Lehrkraft 1 DL wünscht sich eine bessere Materialausstattung, um noch differenzierter fördern zu können. Sie vergleicht ihre städtische Schule mit Kreisschulen und betont, dass es hier immense finanzielle Unterschiede gebe. 9 DL bemängelt, dass in den Mathematikbüchern „viel zu wenige Übungsaufgaben“ vorhanden seien. Auch kritisiert er die Stofflastigkeit des Mathematikwerkes: „Ich sag Ihnen jetzt mal Zahlen. Man muss natürlich ein Buch nie ganz durchmachen, aber dieses Buch hat 264 Seiten. Es ist ein richtig dickes Ding (...) – nur für's achte Schuljahr“. Er fordert eine Überarbeitung des Mathematikbuches, da jenes aus Zeitfaktoren und Anforderungsprofil nicht auf die Lernenden ausgerichtet sei:

„(...) da haben sie über Erkundungen, die fangen so schwer an, dass die Kinder überhaupt nicht wissen – das können Sie überhaupt nicht verwenden. Bei den Erkundungen, die sind so anspruchsvoll – wenn Sie die Erkundungen durchführen würden, würden Sie schon mal zwei Wochen dafür brauchen.“

Kritisch beäugt auch Lehrkraft 19 DL die eingesetzten Materialien an deutschen Schulen – und hier insbesondere an Grundschulen:

„Und dass die Kinder auch lernen, dass keiner sie ins Bein piekst, wenn was falsch ist, sondern dass sie selber reflektieren. Die ganzen Lehrmittel, die da sind, auch das selbstständige Arbeiten, die machen das auch. Das hat aber Grenzen. Die Grenzen sind nämlich in dem Augenblick, wenn ich halt wirklich selber reflektiere. Diese Selbstreflexion, die wir alle sagen, dass wir sie machen: Wir machen sie ja nicht mehr. Und ein Kind reflektiert nicht selber, wenn es gepiekt wird: Ist falsch – ach so!, sondern es muss den Fehler selber erkennen. Aber mit den Materialien, mit denen meistens gearbeitet wird – und ich habe viele Grundschulen besucht – kann das nicht funktionieren. Ein absoluter Trugschluss – und das merken wir.“ (19 DL)

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Hinsichtlich Reichs Ebenen des didaktischen Handelns wird hier aus Sicht der ExpertIn 19 DL deutlich, dass die Reflexions-Ebene zwar gefordert, aber nicht richtig umgesetzt wird.

B) Buch-DidaktikerInnen

Vier der befragten Lehrkräfte sagen aus, dass sie in ihrem Unterricht buchbasiert arbeiten. Lehrkraft 11 DL begründet dies mit dem inhaltlichen Stoffdruck, der bei den Lehrkräften vorherrscht:

„Aber man hat immer noch den Rahmen der Noten, man hat den Rahmen der Schulbücher – also, man muss ja gucken, wie man die Kompetenzen erfüllt und vor allem in dem vollen Tag. Also, bei 25, 26 Stunden ist man froh über das Schulbuch, auf das man zurückgreift (...) und dann arbeitet man doch wieder inhaltsorientiert und lässt vielleicht die Kompetenzen ein bisschen schleifen.“ (11 DL)

Hier kristallisiert sich auf der Metaebene wieder die als widersprüchlich empfundene Situation des Anspruchs auf individuelle Förderung und Kompetenzorientierung sowie der gleichzeitig geforderten Standardorientierung an deutschen Schulen heraus.

C) Individuelle MaterialmanagerInnen

Nur zwei befragte LehrerInnen erwähnen individuelle Materialien in Form von differenzierten Arbeitsblättern (1 DL, 3 DL). Eine weitere Lehrkraft (15 DL) hat an der Schule verschiedene Räumlichkeiten, in denen differenziert gearbeitet werden kann.

4.4.6.2. In Finnland

Insgesamt 13 finnische ExpertInnen berichten über eingesetzte Materialien. Analog zu den deutschen Ergebnissen lassen sich aufseiten der finnischen Antworten auch die drei oben beschriebenen Themenschwerpunkte festmachen, die im Folgenden dargestellt werden:

A) Zufriedenheit

Insgesamt sind sieben ExpertInnen aus Finnland zufrieden mit ihren Materialien: „We have good materials“ (26 FL). Daneben äußert sich jedoch eine ExpertIn (5 FL) negativ über den Zustand der Schule: „But for example our school is fifty years old (...) and you see it – this is not modern (sie zeigt auf alte und kaputte Schränke) – our things are not good anymore“ (5 FL).

B) Buch-DidaktikerInnen

Die größte Gruppe (8 ExpertInnen) arbeitet nach eigenen Aussagen tendenziell buchorientiert. Unterscheidungen werden aber hier genau wie bei den deutschen ExpertInnen zwischen den Fächern gemacht: „In some subjects more then in the others, like in mathematics, I use a lot of that (...) and in Finnish of course, but the others I use a lot other things not often the book“ (3 FL). 8 FL beschreibt, dass man aus ihrer Sicht versucht

„als Lehrer möglichst viele Themen während des Kurses zu behandeln, die darin vorgesehen sind – in dem Lehrbuch. Man arbeitet hier ein bisschen zu sehr lehrbuchverbunden – und das gilt auch für mich! Also, ich weiß es und ich tue es trotzdem. (...) Und dadurch bin ich natürlich auch meinem Lehrbuch verbunden, weil ich völlig genau weiß, was ich mir dabei überlegt habe (...). Jedenfalls arbeitet man hier, glaube ich, viel viel mehr mit dem Lehrbuch als woanders (...). Gleichzeitig sagt man oft, dass die Lehrbücher hier auch sehr gut sind.“ (8 FL)

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Die geäußerte (selbstkritische) Buchorientierung unterstreichen noch zwei weitere Experten (9 FL, 15 FL). So berichtet Expertin 9 FL, dass aus ihrer Erfahrung heraus die Unterrichtswerke an sich eher handlungs- und frageorientiert angelegt seien:

„But I have seen now, that we are getting new books and there is happened something – there are not so full of knowledge, there are more questions and tasks for students (...) and that is good (...). Then if you have time, teacher has so much other books and other source of knowledge, so you can fill those lessons.“ (9 FL)

15 FL erläutert, dass die Bücher eine große Bandbreite an Differenzierungsmöglichkeiten bereitstellen. ExpertIn 25 FL führt hierzu ebenso aus:

„Special needs – so for example in English we have (...) study books which is with the text (...) and then we have a word book with the activities or exercises (...) and we have a special activity book (...) which is a little bit – it still has the same contents (...) so we are not writing an IEP necessarily (...) but it is like a lighter note of the same thing – so this is another way of differentiation.“ (25 FL)

11 FSL sieht es innerhalb der elementaren Bildung (Klassen 1-6) für essenziell an, dass die Lernenden die Grundfertigkeiten und hier insbesondere Sprachen erlernen, damit sie sich in der globalen Welt zukünftig vernetzen können:

„I think that our future, in my point of view, will be very very very global, yes.“

I: „So you think that they are working with their books like to get prepared to this?“

IP: „Yes. Some basic elements of learning. The structure of language, the structure of math, the skills and writing, reading. We must learn reading and writing, so that we can work in this modern world.“ (11 FSL)

C) Individuelle MaterialmanagerInnen

Vier finnische ExpertInnen (6 FL, 10 FL, 12 FL, 24 FL) beschreiben, dass sie eher individuell zusammengestellte Materialien in ihrem Unterricht – neben den Lehrwerken – einsetzen: Expertin 6 FL beschreibt, dass sie ihren Unterricht nicht immer gleich („like take your books, write“) gestalten möchte, sondern sie versuche

„to take material and teach that they can do themselves – not enough, but I try, I try (...) so I am try to be (lacht) as inspiring myself (...) and be glad and so that they can feel that it is nice that thing – and I try to take, ähm, different methods and ways to do things.“ (6 FL)

Hier wird auch der Aspekt des „kreativen Künstlers“ (Reich 2012, 27) deutlich. 12 FL beschreibt weiter ihr Vorgehen in der Materialzusammenstellung:

„And then I kind of arrange the topic in my head – and I arrange it in a certain bits and pieces – how much of it will be taught (...) or – you know, presented in each lesson and each double lesson (...) and then I start finding materials (...) that is the most useful for my idea.“ (12 FL)

In beiden Interviewpassagen wird zudem noch einmal der Charakter des „inspiring myself“ (6 FL) hervorgehoben. Hier sind nicht nur die SchülerInnen die Lernenden, sondern auch die Lehrpersonen, die sich durch das Planen und Umsetzen als „Kreative Künstler“ (ebd.) erleben. Zudem sind „portfolios“ und Arbeiten an individuellen „files“ (24 FL) oder auch das „playing cards“ (10 FL) Methoden, die das individuelle Arbeiten vor Ort in den speziellen Lerngruppen fördern.

Experte 10 FL ist Förderschullehrer einer zehnten Klasse. Auf die Frage, ob er andere Materialien im Unterricht nutzt, antwortet er:

„Well, you could not say extra or different, but it is more work-based then in the classroom – in the bigger classroom (...) not so academic learning, and a bit more individualized (...) be-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

cause this group is more only ten persons (...) and it is easier for teacher to make individual programs (...) and the kids seem to like.” (10 FL)

Hier kommt wieder ein verstärkter Beziehungsaspekt zum Vorschein, den die Lehrkraft zudem selbst betont: „and the kids seem to like”. Eine andere ExpertIn (14 FL) berichtet, dass die Lernenden in ihrem Unterricht immer aus einem Angebot auswählen können: „none has to do the same” (14 FL).

Fazit

Für die finnischen ExpertInnen lässt sich festhalten, dass eher buchorientiert unterrichtet wird (Repräsentationen). Jedoch gibt es auf Grundlage der zu diesem Aspekt dargestellten Äußerungen in Finnland auch konstruktivistisch geprägte Lehrbücher, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden (Differenzierungen in der Gestaltung, z.B. für *special needs learners*, Selbstevaluationsbögen als durchgängiges Prinzip) und nicht vordergründig an den Inhalten orientieren. Im Vergleich zu den deutschen sind die finnischen ExpertInnen zudem insgesamt zufriedener mit den Lehrwerken, deren AutorInnen häufig auch selbst noch im Unterrichtsgeschehen aktiv sind.

4.5. Reflexion

Für die Reflexion dieses Kapitels wird nach der Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen auch die von Reich (2012) entwickelten Mindestperspektiven für die Planungsreflexion in der konstruktivistischen Didaktik herangezogen. Denn diese bieten sich zusätzlich an, um resümierend darzustellen, inwieweit ein konstruktivistischer Lehr-Lerngedanke vonseiten der befragten ExpertInnen umgesetzt ist bzw. in ihrer Ausbildung verankert ist.

4.5.1. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen

In Deutschland: Unterrichtsbeispiele aus meinem Referendariat und einer ersten Vertretungsstelle an einer Grundschule

Im deutschen Schulalltag, besonders im Referendariat (2007 bis 2009), galt der Ausgestaltung der Unterrichtsmethodik die meiste Aufmerksamkeit. In der zweiten Ausbildungsphase wurde dann besonderer Wert darauf gelegt, dass die SchülerInnen aktiv und selbstbestimmt lernen. Credo der Ausbildungsinstitution im Studienseminar war: Bilde Dich selbst zu der Lehrkraft aus, die du sein willst! Konstruktivistische Lehr-Lernimpulse waren fester Bestandteil der Ausbildung. Bei den AusbilderInnen, die mich begleiteten, stand die Haltungsfrage im Mittelpunkt. Umgang mit Heterogenität (soziales Lernen), *learning by doing* bzw. die Förderung der Selbsttätigkeit (die Inhalte zum Thema der Kinder zu machen) waren Impulse für meine Ausbildung. In der Primarstufe als Schulform „für alle Kinder“ kann dies meiner Meinung nach auch nicht anders umgesetzt werden. In meiner Ausbildungsschule wurde viel Wert auf diese Aspekte gelegt. Dennoch hatte jede Lehrperson einen eigenen Unterrichtsstil und eine eigene Art, mit den Kindern umzugehen. Besonders fruchtbar waren für mich zu Beginn der Ausbildung Hospitationsmöglichkeiten, die ich kontinuierlich weiterzuführen versuchte. An meiner Ausbildungsschule habe ich viele handlungsorientierte Unterrichtsformen kennenlernen dürfen. Besonders fasziniert war ich von der organisatorischen Partizipation, die in allen Klassen beispielsweise durch Klassenräte oder gemeinsam festgelegte Klassenregeln umgesetzt wurde.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Als ich 2009 meine erste Vertretungsstelle nach dem Vorbereitungsdienst an einer Grundschule übernahm, unterrichtete ich plötzlich 28 Stunden pro Woche. Ich kannte die Klassen kaum und hospitierte vor Antritt der Stelle an der Schule. Auch wenn ich mit Eintritt ins Referendariat keinen „Praxisschock“ erlitt – spätestens hier erlebte ich ihn:

Ich übernahm die Klassenleitung eines vierten Schuljahres. In der dreizügigen Schule wurde innerhalb der Stufe unter den Lehrkräften alles „im Team“ abgestimmt. In den Abstimmungsprozessen, beispielsweise in Mathematik, hatte ich stetig das Gefühl, „hinterher“ zu sein, nicht mit dem Stoff mitzukommen. Dabei ging es mir doch darum, erst einmal eine Beziehung als Klassenlehrerin zu meinen SchülerInnen aufzubauen. Wie ich erfuhr, hatten sie mit mir bereits den dritten Klassenlehrerinnenwechsel miterlebt. Dies stand im großen Kontrast zu meiner eigenen Erfahrung als Grundschülerin. Mir persönlich wurde in meiner Grundschulzeit der Grundbaustein für ein Beziehungsgeflecht gelegt, das sich auf meine Biografie bezogen bis heute wiederfinden lässt. Das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse und mit unserer Lehrerin wuchs stetig über die vier gemeinsamen Jahre an: durch Musizieren, Lernen, Gestalten etc.

Gerald Hüther und Uli Hauser (2012) beschreiben, wie wichtig das soziale Miteinander für das Lernen ist. Diesen Aspekt betont auch Reich, wenn er konstatiert, dass das soziale Lernen „Zeit kostet“, die es sich aber aufzubringen lohnt:

„Da soziales Lernen Zeit kostet, das von der übrigen vorhandenen Lernzeit abgeht, wird oft darauf verwiesen, dass Lernsysteme zu wenige Leistungen erbringen, wenn sie fachliches Lernen durch weniger kontrollierbares und evaluierbares soziales Lernen einschränken. Nun zeigt aber auch hier die Pisa-Studie, dass diese Einschätzung falsch ist: Obwohl im deutschen Sprachraum das fachliche Lernen eindeutig favorisiert wird, erbringt es sogar noch schlechtere Ergebnisse in den Lernleistungen als in jenen Ländern, in denen das soziale Lernen einen höheren Stellenwert hat und diese Zeit kostet.“ (Reich 2012, 205)

In Finnland: Eigene Erfahrungen im finnischen Unterrichtsalltag

An den folgenden Beispielen zeigt sich neben der inhaltlichen Stoffvermittlung insbesondere eine Betonung der Beziehungsebene (vgl. ebd., 94), die ich in Hospitationsstunden im finnischen Unterricht wahrgenommen habe. Dabei spielt nach meiner Erfahrung in erster Linie nicht nur die „richtige Methode“¹⁴¹ eine entscheidende Rolle, sondern auch und vor allem die Beziehung und die kommunikative Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. den Lernenden untereinander. Für die Lernenden habe ich beobachtet, dass sie eine hohe Verantwortung in Bezug auf das eigene Lernen übernahmen.

Äußere Merkmale

Ein anschauliches Beispiel für „gegenseitige Wertschätzung“ (ebd., 31) gab mir mein erster Besuch in einer finnischen Schule: Nicht nur den Lernenden war es verboten, die Schule mit ihren Straßenschuhen zu betreten, sondern jedem, der eintrat. In dieser Schule lief jeder entweder auf Socken oder er trug Hausschuhe – vom Erstklässler über die Lehrpersonen bis hin zum Schuldirektor, ein Symbol von „Gleichberechtigung“ und flacher Hierarchie. Konventionen wurden hier auf der Beziehungsebene von allen befolgt. Diese finnische Besonderheit faszinierte die Studierenden, mit denen ich im September 2013 Joensuu besuchte, so dass sie diese Angewohnheit während unseres organisierten „Finn-

¹⁴¹ Methodenforschung wird in Finnland keineswegs vernachlässigt, sondern insbesondere auch durch die „University Practice Schools“ betrieben. Hier wird die forschende Seite der Lehrenden durch „Kreativität, Visionen, Variationen und Neues“ (vgl. Reich 2012, 70) betont.

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

land-Abends“ im November 2013 umsetzen: Alle BesucherInnen zogen demnach ihre Schuhe aus.¹⁴²

Die Tische in der Gesamtschule hatten eine Trapezform. In einem Fach konnten alle SchülerInnen ihre Bücher, Hefte und andere Materialien lagern, auch hatten die Lernenden ihren eigenen Lernbereich. Durch die Trapezform waren die Tische für Gruppenarbeit sehr gut geeignet, da sie eine gute „gemeinschaftliche“ Form beim Zusammenschieben ergaben. Das soziale Lernen habe ich in Form von Gruppenarbeit im finnischen Schulalltag auch in den höheren Klassen oft erlebt. Diese Art des Unterrichtens, bei dem die Beziehungen unter den Lernenden gefördert werden, befähigte sie durch eigene Methodenauswahl ein Stück mehr, DidaktikerInnen ihres eigenen Lernens zu sein (siehe Kapitel III.3). Zudem wurden Interaktion und Kommunikation in Lerngemeinschaften gefördert.

In der Praxisschule der Universität wird der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe auf vielfältige Weise multimodal gestaltet: Alle SchülerInnen erhalten bei Eintritt ein *ipad*, das sie über die Schuljahre behalten können. Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Lernenden beispielsweise selbstständig die *ipads* zur Recherche im Projektunterricht nutzen. Auch werden die *ipads* für Gruppenarbeiten genutzt und beispielsweise so vernetzt, dass die unterschiedlichen Gruppen ihre Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Teams am *Smartboard* beobachten können. Durch den Einsatz mobilen Lernens wird an die Lebenswelt der SchülerInnen angeknüpft.

Wie auch Methodik und Didaktik Gegenstand der Weiterentwicklung bzw. Forschung sein können, zeigt das folgende Beispiel: An der *normaalikoulu* entwickelten zwei Lehrpersonen eine *App*, mit der die Lernenden selbstständig *Maps* erstellen können: *hei joe!* Diese *App* bieten sie auch anderen Schulen und KollegInnen an.

Die Grundsätze der konstruktivistischen Didaktik, die eine „Beziehungsdidaktik“ darstellt (vgl. ebd., 258), spiegeln sich somit im finnischen Unterrichtsgeschehen wider – auch wenn sich die Unterrichtsmethoden von den mir bekannten Methoden nicht so weit unterscheiden. Denn in manchen Klassen begegnete ich auch dem „Frontalunterricht“, jedoch erlebte ich den Unterricht in Finnland immer auf einer Grundlage „wechselseitiger Wertschätzung“ (ebd., 31).

Im Folgenden möchte ich nun einen Unterrichtsalltag skizzieren, in dem Merkmale der konstruktivistischen Didaktik implementiert sind.

„Aktiv – entdeckender Mathematikunterricht“ oder auch „hard sciences“ können Kreativität fördern

Wichtig für die Grundlage gegenseitiger Wertschätzung ist die Offenheit für verschiedene Lösungen aufseiten der Lehrenden („Multiproduktivität“): Ein solches Beispiel begegnete mir im Verlauf einer Mathematikstunde eines fünften Schuljahres, in der der Winkelsummensatz behandelt wurde: Alle SchülerInnen sollten ein großes Dreieck in drei kleine Dreiecke zerschneiden. Durch Umlegen stellte die Lehrerin nun an der Tafel vor, wie die drei Dreiecke zu einem Viereck werden können, deren jeweilige Seiten eine Gerade von jeweils 180° ergaben. Somit wurde erklärt, dass jedes Dreieck eine Winkelsumme von 180° besitzt. Anschließend erhielten alle Lernenden eine quadratische Legeplatte, ein sogenanntes „Geobrett“, das mit „Noppen“ in quadratischer Anordnung versehen war, und

¹⁴² Ein kurzer Bericht findet sich auf der Kölner ZfL-Website unter: http://zfl.uni-koeln.de/nachricht.html?&no_cache=1&tx_news_pi1%5Bnews%5D=59&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=722e4c4a9a359453ae2c9d4db4b521de (25.08.2014).

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

mehrere Haushaltsgummis. Die SchülerInnen sollten nun durch eigenes Probieren Dreiecke mithilfe der Gummis auf dem Geobrett finden, jeder Lernende hatte die Möglichkeit, seine gefundenen Dreiecke vorzustellen („Perspektivenvielfalt“; Anerkennung individueller Lösungen).

Bei der nächsten Aufgabe sollten rechtwinklige Dreiecke gefunden werden. Die Lernenden arbeiteten sehr konzentriert und hatten sowohl Spaß beim Ausprobieren als auch bei der anschließenden Vorstellung ihrer Ergebnisse. Eine Herausforderung stellte die letzte Aufgabe dar: „Findet jemand ein Dreieck, das in jeder Ecke mehr als 180° besitzt?“ Durch den vorher besprochenen Winkelsummensatz und eigenes Ausprobieren stellten die Lernenden schnell fest, dass dies in einem Dreieck unmöglich ist. Dieses Beispiel zeigt nicht nur die „Offenheit“ für verschiedene Aufgaben, sondern zudem weitere Merkmale der konstruktivistischen Didaktik: den Handlungsbezug (Realbegegnung), den jedes Kind durch Ausprobieren, „Zerschneiden, Suchen und Vorstellen“ hat, sowie das Lernen (begreifen, warum ein Dreieck eine Winkelsumme von 180° aufweist), welches in Handlungen erworben wird. Die eigenen Ergebnisse konnten vorgestellt und diskutiert werden, so dass den Lernenden nicht nur eine richtige Lösung zur Verfügung stand. Dieses Beispiel zeigt, dass man auch in den „hard sciences“ aktiv und kreativ sein und auch in Fächern mit „abstrakten Operationen (...) sinnlichen Erfahrungen“ (ebd., 279) erleben kann.

Weitere Finnlandaufenthalte (2010, 2012) nach meiner eigenen praktischen Ausbildung zur Grundschullehrerin (2007 bis 2009)

Als ausgebildete Grundschullehrerin überkam mich nach meinem Referendariat bei Hospitationen im finnischen Unterrichtsalltag häufig das Gefühl: Hier wird viel frontal bzw. in klassischen Methoden unterrichtet. Dies stand im Gegensatz zu dem Lehr-Lernverständnis, das ich während meines Referendariats in Deutschland kennengelernt hatte. Ich nutzte die Gelegenheit, diesen Gegensatz während des Interviews mit einer in Finnland lebenden deutschen Expertin (21 FEx), die sich viel mit Bildungspolitik in Finnland und Deutschland beschäftigt, zu diskutieren. Auf die kritische Frage des Frontalunterrichts antwortete sie:

„Also, das sind ja Fragen, die sich immer wieder gestellt haben. (...) Ich hatte mal 'ne Gruppe von, von Schulinspektoren. Und als wir am Abend das evaluiert haben, (...) also es war sehr deutlich, dass sie sagten: Also, der Unterricht ist grottenschlecht. (...) So, Zitat Ende. Abgesehen davon, dass ich schon lange dieses Wort ‚grottenschlecht‘ nicht mehr gehört hatte, hat das bei mir etwas ausgelöst. Also, weil das ist ja auch immer 'ne ganz wichtige Sache. Ne ganz, ganz wichtige Sache, dass ich durch dies, durch diese Evaluation von den Lehrern immer wieder auch mir selber überlegt habe: Was, wie kommt das dazu? Wie kommt es dazu? Wie kommt es zu Ergebnissen? (...) Und was, was ich auch bei meinen Kindern erlebt habe. Und ich habe natürlich inzwischen ganz viel Unterricht auch miterlebt. Dadurch, dass ich so viel mitgegangen bin auch. Ich glaube, ich kann den Ansatzpunkt verstehen, weil ich ja selber auch mein Referendariat in Deutschland gemacht habe. Und man war ja immer angehalten. Man musste ja das machen und man sollte das, jenes und dieses machen. Fakt ist, dass auch in Deutschland ganz viel Frontalunterricht existiert. Es gibt natürlich dieses Interesse von Offenem Unterricht und es gibt das Interesse von Kooperativem Unterricht und von ‚Team-teaching‘ etc. Welches (...) Fass auch immer aufgemacht wird. Ich denke, finnische Lehrer sind da so, sagen wir mal: Das ist für sie alles auch möglich und man macht Gruppenunterricht, man macht Partnerarbeit. Das ist ganz selbstverständlich. Aber (...) man macht da nich' so ein Spektakel draus. Man macht auch Projektunterricht. (...) In der Klasse meiner Tochter haben sie eine Zeitung selber entworfen. Gedruckt wurde woanders. Aber die Artikel. Die haben die Leute interviewt. Das aufgeschrieben etc. Also ganz viele, ganz tolle Sachen. Haben

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

dadurch also Gelder gesammelt, ne. Kann man aufbauen und sagen: Tolles Projekt! Oder so. Da wurde aber gar nicht so ein Fass draus gemacht. In einer Schule für alle ist es wichtig, dass man auch eine Phase hat, wo die Kinder tatsächlich erstmal eine Aufgabe bekommen, aber jeder arbeitet dann mit unterschiedlichem Tempo (...). Und deshalb mag es für Jemanden, der von außen kommt und der nicht versteht, wie diese Struktur aussieht, so sein, als wäre das so 'ne Gleichmacherei-Struktur. (...) Die Lehrer in Finnland sind (...) ganz normale Lehrer, die jetzt nicht überkandidelt (...) sind. Wir haben halt dieses ‚*common sense*‘, ja. Also haben, darüber haben wir heute Morgen auch gesprochen, ne. Dieses nicht, ja nicht so, so nach außen zu zeigen: Oh Mann, ich tu' das. Weil das, denke ich, das ist, glaube ich, manchmal so 'n bisschen das, was ich mitbekommen habe, was man hier nach außen hin, nach außen ZEIGEN muss. Dass man so wahnsinnig toll ist. Man hat Freinet-Pädagogik oder ‚Ich arbeite ja nur damit.‘ Oder so 'n bisschen dieses Profilieren, sich darstellen, ja. Und das tut man nicht in Finnland.“

Zu diesem Aspekt befragte ich auch einen finnischen Schulleiter (11 FSL) und berichtete ihm meine Beobachtungen im finnischen Schulalltag:

I: (...) “When I was visiting some classes I recognized that the pupils are working a lot book-based (...) and first I was thinking, why are they always doing the same at the same time, (...) – what are you thinking about this?”

IP: “We must understand, that our system is comprehensive level – Grundschule – and it means, that we have some elements, what everyone needs: is reading, writing and math (...). These are the basic elements – language, our own language and other languages (...) because in the future you must speak very many different languages – this world becomes smaller and smaller and you are connecting people very quickly and I see in future that we have many nets and many groups all around the world. In the same time – and we are part – in the future, these kids are part of that kind of society. (...) Do we have any limits in the future? No, I think that our future, in my point of view, will be very very very global.”

I: “So, you think that they are working with their books to get prepared to this?”

IP: “Yes. Some basic elements of learning. The structure of language, the structure of math, the skills and writing, reading. We must learn reading and writing, so that we can work in this modern world.” (11 FSL)

Mit Blick auf diese Ausführungen kann verdeutlicht werden, dass tendenziell in Finnland stärker an die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen angeknüpft wird. Es mag dabei zunächst widersprüchlich klingen, dass die Lernenden im finnischen Schulsystem häufig Frontalunterricht erfahren. Diese Reaktionen erlebe ich häufig in Gesprächen. An dieser Stelle können verschiedene Erklärungen herangezogen werden. So gibt es einige empirische Befunde, die bestätigen, dass klassische Methoden wie Frontalunterricht, in gewissem Maße, auch zu guter Behaltensleistung der Lernenden führen (vgl. z.B. Hattie 2009). Andererseits – und dies möchte ich hier unterstreichen – denke ich, dass gerade hier sichtbar wird, dass nicht allein eine Methode des Unterrichtens über einen Lernerfolg entscheidet, sondern auch die Beziehung zwischen den beteiligten Personen (vgl. Reich 2012, 15 ff.). Durch eigenverantwortliches Lernen und eine rege Kommunikation können die SchülerInnen auch im Frontalunterricht selbstständig erkennen, inwieweit sie folgen oder nicht folgen können. In einigen Fällen erlebte ich SchülerInnen, die sich bei Unklarheiten im Unterricht selbstständig bemühten, diese aufzulösen, indem sie zum Beispiel in der Schulbibliothek nach weiterführenden Materialien suchten. Es gehört im finnischen Schulsystem zur Lernumgebung, dass alle Lernende freien Zugang zur Bibliothek haben.

Exkurs: Kulturelle Konventionen als beeinflussende Größe von Lernkulturen?

Andererseits ist an dieser Stelle anzumerken, dass in Finnland, aus meiner Wahrnehmung heraus, die Lehrpersonen vonseiten der Gesellschaft und der Lernenden in ihrer Rolle respektiert und angesehen werden. Die Lernenden vertrauen ihren Lehrpersonen und lernen die von ihnen vorgegebenen Inhalte. Hier kann vermutet werden, dass die Lehrpersonen eine kulturelle „Autorität“ und „Rolle“ mit in das Lerngeschehen einbringen. Dies spiegelt sich für mich auch darin wieder, dass ich in Klassen beobachten konnte, wie die Lernenden ruhig weiterarbeiteten, auch wenn die Lehrkraft den Raum verließ. Weiter sprechen die SchülerInnen ihre LehrerInnen entweder beim Vornamen an oder aber in ihrer Funktion mit „*Oppo*“ als Kurzform von „*opetaja*“ (LehrerIn). Diese Vermutung könnte auch ein Indiz dafür sein, dass die Lernenden in Finnland nicht in eine Rolle der eigenen DidaktikerInnen vollständig gelangen können, da es eine Art kulturelle Konvention in der LehrerInnen-/SchülerInnen-Rolle gibt. Diese kulturellen Konventionen spiegeln sich in meinen Beobachtungen auch darin wider, dass ich fasziniert davon bin, wie ritualisiert die finnischen SchülerInnen zum gemeinsamen Mittagessen in die Schulmensa gehen, sich dazu in Zweierreihen aufstellen und strukturiert anstellen. Zur Einordnung dieser Beobachtungen und Vermutungen gibt es leider keine vergleichenden Studien, die sich mit Lernkonventionen im kulturellen Kontext beschäftigen. An dieser Stelle sei aber noch auf ein Interviewzitat verwiesen, das ich mit den hier gemachten Beobachtungen verbinde und in dem aus meiner Sicht die befragte Person eine generalisierende LehrerInnen-Rolle andeutet:

„Well, it is not so authority, I think, äh, they – in Finland usually teacher-pupil-relationships are, mmmm, like teachers are guiding them to acknowledge (...) not as officers in the front of classes“ (4 FL)

Neben der LehrerInnen-Rolle und der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden kann hier eine aus meiner Sicht kulturelle Besonderheit angebracht werden: Dass in Finnland ein großer Wert darauf gelegt wird, alle SchülerInnen gleich zu behandeln und allen gleiche Chancen zu ermöglichen. Neben der Förderung schwächerer SchülerInnen brachten manche InterviewpartnerInnen an, dass eine Förderung begabter Lernender in Finnland nicht üblich sei. Dies würde jener kulturellen „Konvention“ widersprechen (vgl. Kapitel III.5).

Bilanzierend kann für Finnland festgehalten werden: Die aufgeführten Beispiele zeigen immer wieder verschiedene Merkmale der konstruktivistischen Didaktik. Und obwohl im finnischen Schulalltag die Lernenden nicht direkt zu eigenen DidaktikerInnen werden, sind Prinzipien der Partizipation, der Selbstbestimmung und Selbstwertförderung deutlich erkennbar. Auch ist anzumerken, dass die Befragten ihre Unterrichtsgestaltung an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen versuchen und innerhalb einer LernforscherInnen-Seite als BeobachterIn aus der Selbst- und FremdbeobachterInnenperspektive agieren.

4.5.2. Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen

In Deutschland

Auf Grundlage der oben dargestellten Analyseergebnissen aus den empirischen Studien und den von der Autorin erlebten Situationen bezüglich einer Didaktik und Methodik kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* für die TeilnehmerInnen-Perspektive von deutschen LehrerInnen festgehalten werden, dass sich in der Umsetzung von didaktischen und methodischen Variationen Lehrkräfte aufgrund der Voraussetzungen aus ihrer Teilneh-

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

merInnenrolle begrenzt fühlen. Hier berichten die Befragten von geringen Umsetzungsmöglichkeiten handlungsorientierter Methoden aufgrund von zu vollen Lehrplänen (Inhaltsdruck) und zentralen Abschlussprüfungen. Wie in vorangegangenen Reflexionen kann auch hier auf widersprüchlich empfundene Vorgaben und Richtlinien zurückgegriffen werden, die die Befragten aus ihrer BeobachterInnenperspektive benennen (Standardorientierung versus Kompetenzorientierung). Auch berichten die hier Befragten aus ihrer TeilnehmerInnenperspektive, als Lehrkraft Teil eines Kollegiums oder Teams zu sein, in denen auch bestimmte Konventionen gelten. Wird in jenen eher buchorientiert bzw. auf die nächste Klassenarbeit hingearbeitet, ist es aus der TeilnehmerInnen-Perspektive schwierig, die eigenen Ansprüche umzusetzen, bzw. eigene Visionen gegen den TeilnehmerInnen-Kreis durchzusetzen, so dass die AkteurInnenrolle eingeschränkt bleibt, hier situativ zu reagieren. Eine aus dieser Studie generierte Begründung sind die als zu einschränkend wahrgenommenen TeilnehmerInnen-Voraussetzungen.

Aufseiten angehender Lehrkräfte zeigt sich aus ihrer SelbstbeobachterInnenperspektive innerhalb des Studiums eine geringe Ausprägung über methodisches Wissen. Im Referendariat ändert sich aus der SelbstbeobachterInnenperspektive ihr „Wissen“ über Methodenvielfalt. Die Befragten berichten tendenziell, über eine hohe Methodenkompetenz zu verfügen. Sie erläutern weiter, dass sie eine stark ausgeprägte TeilnehmerInnenrolle empfinden, die ihren Vorstellungen teilweise widerspricht und vordergründig einen Anpassungsprozess, auch bezüglich der Unterrichtsgestaltung, darstellt. Hier kann aus der Perspektive einer *Fremdbeobachterin* festgehalten werden, dass sie als ReferendarInnen die eher einschränkenden TeilnehmerInnenvoraussetzungen erleben.

In Finnland

In Finnland ist auf Grundlage der Analyseergebnisse bezüglich des zentralen Handlungsfeldes „Didaktik und Methodik“ aus der *Fremdbeobachtung* festzuhalten, dass sich die Lehrkräfte größtenteils als aktive GestalterInnen bezüglich der Unterrichtsgestaltung aus der BeobachterInnenperspektive wahrnehmen. Sie erläutern hier als AkteurInnen zu einem großen Teil von einer Vielseitigkeit und hohen Individualität in der Umsetzung der Unterrichtsgestaltung. Dies spiegelt sich auch in dem öffentlichen Vertrauen wieder, welches den LehrerInnen in Finnland laut Ministerium geschenkt wird. Anders als ihre deutschen KollegInnen berichten die finnischen ExpertInnen nicht in einem so ausgeprägten Maße von einer einschränkend erlebten TeilnehmerInnenrolle. Auch wenn es auch zentrale Abschlussprüfungen gibt und die Lehrkräfte sich an das nationalweite Curriculum halten müssen, wird vonseiten eines Großteils der hier Befragten die TeilnehmerInnenrolle als soweit offen empfunden, dass sie in ihrer AkteurInnenrolle frei in der Umsetzung sind. In den Interviews erläutern die Befragten aus der BeobachterInnenperspektive, eine Authentizität in der und Kohärenz zur Umsetzung didaktischer Möglichkeiten. Als aktive LernforscherInnen evaluiert ein Großteil der Befragten den eigenen Unterricht, um ihn an die Bedürfnisse der Lernenden und den Anforderungen anzupassen. Aus der SelbstbeobachterInnenperspektive berichten die hier Befragten eine eher buchorientierte Unterrichtsgestaltung. Jene wird aus ihrer TeilnehmerInnenperspektive in Finnland teils als positiv betrachtet, da den Lehrwerken ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde liegt, bzw. ihre AutorInnen selbst aktive Lehrkräfte darstellen.

Angehende Lehrkräfte erleben aus ihrer BeobachterInnenperspektive heraus auch während ihrer Ausbildung einen Einblick in einen methodenreichen Unterricht. Dies kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* daran liegen, dass sie Eindrücke und Erfahrungen an

den angegliederten universitären Praxisschulen erlangen können. Als kritisch bewerten sie hier jedoch, dass die universitären Praxisschulen keine realitätsgetreue Situation der öffentlichen Schulen präsentieren (vgl. Kapitel III.7).

4.5.3. Reflexion auf Grundlage der Mindestperspektiven auf die Planungsreflexion

Für die Reflexion/Interpretation der dargestellten Ergebnisse werden Reichs Mindestperspektiven auf die Planungsreflexion (Reich 2012, 251) herangezogen, da sich hier die von den ExpertInnen beschriebenen Methoden und Unterrichtsstile reflektierend einbetten lassen. Sie zeigen auf, inwieweit ein konstruktivistischer Lehr- Lerngedanke in den deutschen und finnischen Interviews auf Grundlage der vorliegenden empirischen Analyse existent ist.

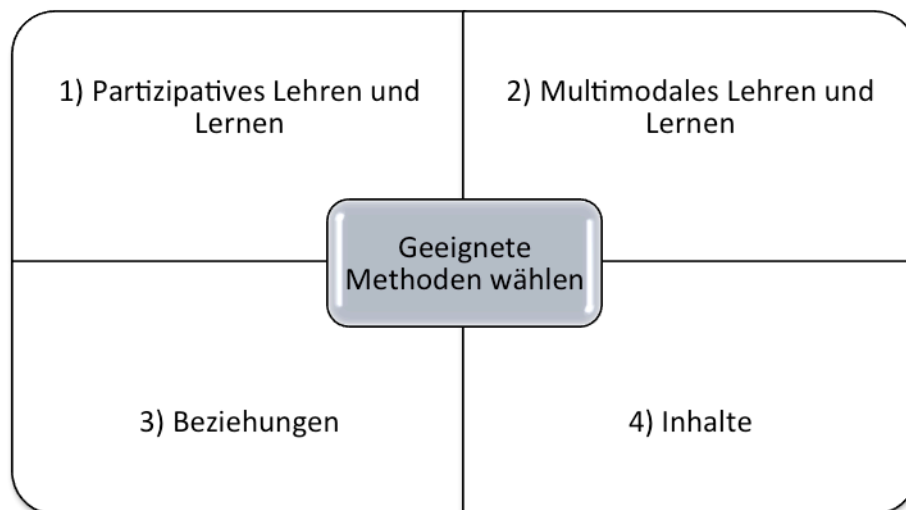


Abbildung 18: Mindestreflexionen auf die Planungsreflexion (vgl. Reich 2012, 251)

1) Partizipatives Lehren und Lernen

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass ein partizipatives Lehren und Lernen als „ein Schlüsselanliegen einer konstruktivistischen Didaktik“ (Reich 2012, 252) von den deutschen ExpertInnen nur in geringen Ausprägungen umgesetzt wird. Denn Voraussetzung dieses partizipatorischen Planungsprozesses ist, dass

„Lehrende und Lernende bei allen Gegenständen des Unterrichts und allen Planungen (zumindest in Phasen) gemeinsam vorgehen und sich miteinander darüber abstimmen, was, wie, in welcher notwendigen und hinreichenden Reichweite, mit welchen Optionen und unter welchen Maßstäben gelehrt und gelernt werden soll.“ (ebd., 252)

In den Interviews beschreibt eine Expertin, dass sie ein SchülerInnenparlament in der Klasse als festen Bestandteil des gemeinsamen Alltages implementiert hat. Ansonsten gab es aufseiten der befragten deutschen ExpertInnen niemanden, der ein hohes Maß an Selbstständigkeit bei den Lernenden im Schulalltag zu fördern beschrieb. Als Gründe hierfür beschreiben die Befragten zu volle Lehrpläne und zu wenig empfundene Handlungsräume, „Visionen“ und Neues in einem verkrusteten System zuzulassen. Die finnischen ExpertInnen beschreiben hingegen mehr inhaltliche Partizipationsmöglichkeiten. Mit

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

Blick auf die Interviewaussagen werden sie aber auch nicht durchgängig dem Anspruch einer konstruktivistischen Didaktik gerecht. Denn als eigene DidaktikerInnen agieren die finnischen SchülerInnen auf Grundlage der Beobachtungen und der Interviewaussagen nicht.

Dafür wird allerdings die Beziehungsebene in Finnland wesentlich Wert geschätzt. Vermutet werden kann, dass durch die gegebene Transparenz und den Versuch, die Lebenswirklichkeit der Lernenden einzubeziehen (zum Beispiel durch den *ipad*-Einsatz), sinnvolles Lernen eher gelingt als in dem stofflastigen deutschen System, in dem selbst die Lehrpersonen nicht mehr durch den „Stoff blicken“.

„Nicht Lehrende allein im stillen Kämmerlein sollten solche Lernprozesse umfassend planen, sie sollten sich vielmehr mit den Lernenden zusammen organisieren, um eine höhere Ideenvielfalt und Planungsenergie zu erreichen.“ (ebd., 256)

Weder in Deutschland noch in Finnland ist mit Blick auf die Ergebnisse dieses Handlungsfeldes eine ausreichende Planungsbeteiligung der Lernenden zu verzeichnen. Und dies, obwohl sowohl im finnischen Nationalcurriculum als auch im deutschen Schulgesetz dieser Aspekt explizit verankert liegt. In Bezug auf die Lehramtsausbildung ist diese Forderung der konstruktivistischen Didaktik jedoch in Teilen bereits in die finnische Ausbildung integriert. In Deutschland ist dies kaum der Fall oder nur so undurchsichtig, dass es den meisten Studierenden verborgen bleibt.

2) *Multimodales Lehren und Lernen*

In Reichs (2012, 254) Credo der „Zunahme an Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen“ sind drei Prinzipien entscheidend: „Multiproduktivität, Multiperspektivität und Multimodalität“ (ebd.): multiperspektivisch, wenn nicht nur in konventionellen Richtungen gedacht wird, sondern auch kreative Wege in der Planung und Umsetzung von Unterricht bzw. Schule Zugang finden; multiproduktiv, wenn sich die Individualität der Lernenden durch verschiedene Produkte auszeichnen und sie als „kreative Künstler“ (ebd., 27) auch ihre Talente einsetzen und präsentieren können; multimodal, wenn verschiedene Zugänge eine individuelle Herangehensweise erlauben, so dass Unterricht möglichst viele erlebnisnahe Zugänge zulässt.

Auf Grundlage dieser Prinzipien ist nach Aussagen der deutschen ExpertInnen eine Trennung zwischen den GrundschulexpertInnen und den Lehrkräften der weiterführenden Schulen zu ziehen (dies wird auch durch die nationalen und internationalen Vergleichsstudien bestätigt): In den Grundschulen sind die drei Prinzipien in einem höheren Maße umgesetzt als an den weiterführenden Schulen (bis auf die hier befragten Lehrkräfte der Gesamtschule). Es wird eher mit dem Buch gearbeitet, mit dem auch ein Großteil der Lehrkräfte nicht zufrieden ist – und so weder Lernende noch Lehrende zu „kreativen Künstlern“ (ebd.) im Schulgeschehen „erwachsen“.

Das Prinzip der Multimodalität beinhaltet, dass möglichst viele Methoden in den individuell unterschiedlichen Zugängen beim Lernen umgesetzt werden. Dies ist weder bei den deutschen noch bei den finnischen ExpertInnen in einem ausreichenden Maße zu beobachten.

3) *Inhalte und 4) Beziehungen*

In der konstruktivistischen Didaktik nach Reich gelten „Inhalte und Intentionen“ als „Festlegung auf Ansprüche“ (ebd., 256). Damit die Lernenden das Lernen auch selbstverantwortlich und sinnhaft erleben,

III. 4. Methodik und Didaktik im Unterrichtsalltag

„ (...) ist es für die konstruktivistische Didaktik ganz entscheidend, dass Inhalte und Intentionen nie nur von außen durch Experten oder von innen durch Lehrende für Lerner einseitig gesetzt werden.“ (ebd.)

Zur Beziehungsseite beschreibt Reich (ebd., 255), dass die Selbstwertförderung hier eine zentrale Komponente der Didaktik ausmacht, die sich in einer selbstaktivierenden Lerngestaltung manifestiert:

„Die Fülle der kleinen Dinge, der singulären Ereignisse, der vielfältigen Konstrukte in unserem Alltag und Lernen kann uns einen Selbstwert zurückgeben, in dem wir uns als Konstrukteure erfahren, die mächtig genug sind, ihre Wirklichkeit zu bestimmen.“ (ebd.)

In Deutschland: „Wir unterrichten Fächer, keine Menschen!“

Nimmt man diese beiden Mindestperspektiven der Planungsreflexion zugrunde, wird bezüglich der zuvor beschriebenen Interviewergebnisse deutlich, dass es in erster Linie um Inhalte geht. Nicht nur bei den Lernenden herrscht eine „Leistungsangst“, wie es Experte 17 DL beschreibt. Insbesondere auch bei den Lehrenden, die es in der Sekundarstufe I oder II mit zentralen Abschlussprüfungen zu tun haben, wird der Druck hinsichtlich der Stofffülle überdeutlich laut Interviewaussagen empfunden. Hier kann für das deutsche Schulsystem resümierend festgehalten werden, dass die Inhalte durch die Schule wie durch eine „Pipeline“ fließen (vgl. ebd., 140). Dabei agieren die Lehrenden größtenteils als InhaltsvermittlerInnen und nicht als BeziehungsdidaktikerInnen. Zu beachten ist hier besonders die Äußerung eines Experten (17 DL), der beschreibt, dass aus seiner Sicht an deutschen Schulen viele Kinder Angst davor haben,

„überhaupt irgendeine Leistung zu zeigen. Sie haben eine Leistungsangst. Weil sie nämlich genau wissen, wenn sie sich jetzt zeigen, könnten sie bloßgestellt werden, dann kommt der Modebegriff Mobbing rein: Ich werd gemobbt!, alles totale Trugschlüsse, sondern alles das, was so von außen und wissenschaftlich zu uns reingetragen wird, obwohl das ja eigentlich nur damit zusammenhängt, dass die Schüler viel zu wenig Selbstvertrauen haben. Man muss deren Selbstvertrauen wieder stärken.“ (17 DL)

In Finnland: „Wir unterrichten Menschen, nicht Fächer!“ (M. Meri)¹⁴³

Die Interviewpassagen der finnischen ExpertInnen zeigen die von ihnen erachtete Bedeutsamkeit der Partizipation und der Selbstverantwortung der Lernenden. Die Beziehungsebene spiegelt sich eher in „Kleinigkeiten“ wider als in Methoden, wie auch von ExpertIn 21 FEx wahrgenommen wird. Eine LehrerIn der universitären Praxisschule erwähnte im Rahmen der Exkursion im September 2010: „the small things matter“. Dieser Satz war leitend für die Studierenden und mich selbst beim Erkunden des finnischen Schulalltags und wir entdeckten so viele Dinge, wie das Schuheausziehen, die Beratungslehrkräfte, das gemeinsame Schulessen, die Anerkennung von Verschiedenheit etc., die genau diesen finnischen „ethos“ ausmachen.

¹⁴³ „Wir unterrichten Menschen, nicht Fächer“: Prof. M. Meri (2009: im Rahmen eines icbf-Vortrages in Münster am 12.09.2009). Online unter: http://www.icbfkongress.de/2009/index.php?view=details&id=392%3Afiveminds&option=com_eventlist&Itemid=76&lang=de (25.08.2014).

5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität (Handlungsfeld 4)

Die Handlungsmaxime von BeziehungsdidaktikerInnen lautet: „Handle stets so, dass die Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!“ (Reich 2012, 254). Um diese Maxime zu erfüllen, ist es von besonderer Bedeutung, jeden/jede SchülerIn individuell zu betrachten und „die Bereitschaft zur Förderung und Unterstützung anderer“ (ebd., 21) zu zeigen. Die konstruktivistische Didaktik versteht sich als Förder- und Beziehungsdidaktik (vgl. Kapitel I.1). Sie zielt darauf ab, die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstwert zu stärken. Angestrebt wird ein *well-being* aller Lernenden, ein soziales Miteinander sowie die Teilhabe aller. Der Umgang mit Heterogenität steht hier im Fokus.

Heterogenität: ein „Catch-all-Konzept“

Trautmann/Wischer (2011, 37 ff.) erläutern die Schwierigkeit einer Definition des Begriffes Heterogenität. Im schulpädagogischen Kontext wird er synonym verwendet zu „Verschiedenheit, Vielfalt oder Unterschieden/Differenz“ (ebd., 38). Er wird verstanden als „ein in historischer, theoretischer und empirischer Hinsicht relatives Konstrukt“ (ebd., 40). Inhaltliche Dimensionen des Heterogenitätsbegriffes beziehen sich in der einschlägigen Literatur auf die folgenden Dimensionen (vgl. ebd. 41): kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Alter. Bezüglich der inhaltlichen Dimensionen zeigen Trautmann/Wischer (ebd.) aber, dass die Unterschiede „aus unterschiedlichen, mitunter sogar konträren theoretischen Perspektiven heraus verhandelt werden“ (ebd., 64). Sie charakterisieren den Begriff als „Catch-all-Konzept“ (ebd.). Für den schulpädagogischen Kontext fordern sie daher eine Präzisierung des Begriffes, da Heterogenität ansonsten ein Schlagwort zu bleiben drohe.

In dieser Arbeit werden als Differenzlinien die im Rahmen der Inklusiven Universitätsschule (IUS) veröffentlichten Heterogenitätslinien verwendet, die die zuvor genannten um Behinderungen und sexuelle Orientierung der Lernenden erweitern.¹⁴⁴ Die Diskussion um Vielfalt spiegelt sich in der bildungspolitischen Forderung eines inklusiven Schulsystems wider. Verankert ist der „Inklusions“-Anspruch in der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (UN Konvention 2006):¹⁴⁵ Mit Unterzeichnung der UN-Konvention (2007) stehen Schulen wie Universtäten weltweit vor der großen Herausforderung, ihre Konzepte an die Forderungen der UN-Konvention anzupassen. Dies betrifft nicht nur die schulische, sondern auch eine gesellschaftliche Aufgabe:

„Das Ziel der Konvention durch Achtung unterschiedlicher Begabungen und Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen, ‚diversity-Ansatz‘, die Entwicklung einer menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Gesellschaft unter uneingeschränkter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (inklusive Gesellschaft) zu fördern, ohne deren Bedürfnisse zu übersehen, (...) aufgestellt. Das nicht von vorneherein negative Verständnis von Behinderung, sondern die Normalität des gemeinsamen Lebens mit und ohne Behinderungen steigert die Lebensqualität aller Bürger. Durch die Bewusstseinsbildung der Achtung der Menschenwürde der Menschen

¹⁴⁴ Rahmenkonzept der Inklusiven Universitätsschule Köln: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/Rahmenkonzept-IUS-Januar-2014.pdf> (25.08.2014); vgl. auch Reich et al. (2015).

¹⁴⁵ United Nations: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

mit Behinderungen kann deren Selbstachtung entstehen (Artikel 24 Absatz 1 a). Die Vertragsstaaten der Konvention sollen Maßnahmen der gesellschaftlichen Aufklärung und Bewusstseinsbildung ergreifen (Artikel 8) und durch eine von Zugangs- und Partizipationshindernissen befreite Alltagskultur das Bewusstsein eigener Würde von Menschen mit Behinderungen stärken.¹⁴⁶

Für den Bildungsbereich ist vor allem Artikel 24 „*Bildung*“ relevant:¹⁴⁷

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusive] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...).“

Deutschland und Finnland zählen zu den Unterzeichnerstaaten (März 2007) der UN-Behindertenrechtskonvention und somit zu den Vertragsstaaten der UN-Behindertenrechtskonvention.¹⁴⁸ Durch die Ratifizierung hat sich Deutschland im Februar 2009 zudem qua Gesetz dazu verpflichtet, ein „inclusive school system at all levels“ (UN-Konvention 2006) zu entwickeln. Finnland hat die UN-BRK unterschrieben und somit zur Kenntnis genommen. Rechtsverbindlichen Charakter hat die UN-BRK somit nicht.¹⁴⁹

Inklusion?

Im Zuge der UN-Konvention (2006) wird somit eine wesentliche Aufgabe zukünftiger LehrerInnen die schulische Inklusion sein. Das hier zugrunde gelegte Verständnis schulischer Inklusion beruht auf der Definition von Booth/Ainscow (2011, 9):

„Inclusion is about increasing participation for all children and adults. It is about supporting schools to become more responsive to the diversity of children’s backgrounds, interests, experience, knowledge and skills.“

Dieses Verständnis findet sich in Reichs konstruktivistischer Didaktik wieder, deren Grundhaltung jeden BeziehungsdidaktikerInnen gemein ist: „Ich will fördern!“ (Reich 2012, 40). Wie in Kapitel II.1 dargestellt bildet die konstruktivistische Didaktik das Fundament einer inklusiven Didaktik (vgl. Reich 2014). So finden sich in den Voraussetzungen für eine gelingende Umsetzung eines *inclusive classroom* Elemente der konstruktivistischen Didaktik wieder: Garmon (2005, in: Blecker/Boakes 2010, 436) definiert als Voraussetzungen für Lehrkräfte „open-mindedness, self-awareness and reflection, and a commitment to social justice“. Weiter beziehen sich Blecker und Boakes (2010, 436) auf Broderick, Mehta-Parekh und Reid (2000), die die Bedeutsamkeit von LehrerInnen-Kooperationen mit Eltern und die Arbeit in multiprofessionellen Teams für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion erläutern: „the development of collaborative relationships between special and regular educators, teachers and parents, teachers and specialists, teachers and para-professionals.“ Forlin (2010, 649) betont, wie wichtig eine positive Haltung für einen gelingenden Inklusionsprozess ist:

„(...) Teachers need to have developed positive values, supportive ideals, high moral principles and strong ethical understandings regarding accepting responsibility for the education of

¹⁴⁶ http://www.quickwiki.com/de/UN-Konvention_über_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen (25.08.2014).

¹⁴⁷ UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/#artikel-24---bildung> (25.08.2014).

¹⁴⁸ Wikimedia commona: Übersichtskarte der Unterzeichnerstaaten der UN-Konvention: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:CRPD_members.svg (25.08.2014).

¹⁴⁹ <http://www.brk.blista.de/viewtopic.php?f=30&t=187> (24.07.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

all children regardless of the diversity of their needs. Without a sound and relevant knowledge base and positive dispositions towards inclusion, teachers are unlikely to engage fully in the development of inclusive school communities.”

Inwieweit sich ein solcher Fördergedanke sowohl in Deutschland als auch in Finnland zeigt, soll im Folgenden untersucht werden.

5.1. Allgemeine Fakten

In diesem Kapitel werden für das deutsche und das finnische Schulsystem Informationen zu Fördermöglichkeiten und zu den Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem skizziert.

5.1.1. In Deutschland

Vielfalt begegnen

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (SchulG 2005) ist der Anspruch auf individuelle Förderung qua Gesetz verankert: So heißt es in § 1 Abs.1 SchulG: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ Weiter wird gefordert, dass die Schule „drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern (...) unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen“ begegnen soll (§ 2 Abs. 8 SchulG). Auch besonders begabte Lernende sollen nach § 2 Abs. 11 SchulG „durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert“ werden.

Unter dem Motto „Jedes Kind mitnehmen!“ (MSW 2006)¹⁵⁰ steht der Anspruch der individuellen Förderung im neuen Schulgesetz des Landes im Fokus. Dieser Anspruch spiegelt sich sowohl in den Kernlehrplänen mit einer Kompetenzorientierung wieder als auch in dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009; vgl. Kapitel III.7). Somit soll eine Förderung in einer stets wachsenden Heterogenität im Klassenzimmer ermöglicht werden. Dennoch zeigen Studien für Deutschland, dass diese Anforderungen kaum umgesetzt sind. So zeigt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, 6) auf, dass es in Deutschland noch immer sehr große Unterschiede zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt.

Die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Im Land NRW wird mithilfe des AO-SF-Verfahrens¹⁵¹ ermittelt, ob SchülerInnen sonderpädagogische Förderung erhalten. In Nordrhein-Westfalen werden folgende „Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung“ genannt (§ 1 Abs. 1 AO-SF 2005):

- „Lernen,
- Sprache,

¹⁵⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Jedes Kind mitnehmen. Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. http://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Lehramtsstudium/Studium_nach_LPO_2003/Profilstudium/Profil_Umgang_mit_Heterogenitaet/Materialbereich_Umgang_mit_Heterogenitaet/Jedes_Kind_mitnehmen_Druckfassung_Schulgesetz_NRW.pdf (25.08.2014).

¹⁵¹ Verfahren zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (AO-SF: MSW 2005).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

- Emotionale und soziale Entwicklung,
- Hören und Kommunikation,
- Sehen,
- Geistige Entwicklung,
- Körperliche und motorische Entwicklung.“

Neben dem mehrgliedrigen Schulsystem existiert in Deutschland ein paralleles Förderschulsystem, das Schulen für zehn verschiedene Förderschwerpunkte bereitstellt (vgl. auch Reich 2014, 255 ff.). Homogenisierungstendenzen lassen sich auch im Förderschulzweig wiederfinden.

Förderort

Mit Ratifizierung der UN-Konventionen (2009) hat sich Deutschland dazu verpflichtet, allen Lernenden Zugang zu Regelschulen zu eröffnen. Für das Land Nordrhein-Westfalen gilt ab dem Schuljahr 2014/2015 die Regelung, dass „behinderte Kinder“ das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit „nichtbehinderten Kindern“ haben. Diese Regelung in Form eines ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gilt zunächst in den Klassen 1 bis 5. Damit wird den Familien mit behinderten Kindern schrittweise das Recht gegeben, zwischen einer Regelschule und einer speziellen Förderschule zu wählen.¹⁵² In der Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF, MSW 2005) ist zudem gesetzlich verankert, dass die Beschulung eines Kindes mit Behinderung zunächst einen Antrag der Eltern voraussetzt, ob das Kind integrativ oder im gemeinsamen Unterricht beschult werden soll (vgl. § 37 Abs. 1 SchulG). In § 37 Abs. 2 SchulG wird festgeschrieben, dass der Unterricht auf den „Unterrichtsvorgaben des Ministeriums (§ 29 SchulG) für die allgemeine Schule sowie den Richtlinien für ihren Förderschwerpunkt“ basiert. In § 20 Abs. 1 APO-SI i. V. m. § 50 SchulG (Förderung und Versetzung) ist festgehalten, dass SchülerInnen „so zu fördern (sind), dass die Versetzung der Regelfall ist (...).“ Dabei sollen „(i)ndividuelle Lern- und Förderempfehlungen“ und „schulische Förderangebote und Einbeziehung der Eltern“ herangezogen werden.¹⁵³

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I ist in § 3 („Unterricht, individuelle Förderung“) Abs. 4 dazu festgehalten, dass alle SchülerInnen das „Recht auf individuelle Förderung, die auf die Herstellung der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unabhängig von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft oder Behinderung hinwirkt“. An der Schule sollen dazu Förderkonzepte erarbeitet werden, die „Maßnahmen der inneren Differenzierung und Maßnahmen der äußeren Differenzierung umfasst“ (§ 3 Abs.4). Besonders gelten SchülerInnen laut § 3 Abs. 4 als förderbedürftig, wenn:

- „1. die Versetzung oder der Abschluss gefährdet ist, 2. der Verbleib in der Schulform gefährdet ist, 3. sie besondere Begabungen und Potenziale haben oder auf Grund ihrer Leistungsstärke die Schulform gewechselt haben oder für einen Wechsel in Frage kommen oder 4. sie auf

¹⁵² <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html> (25.08.2014). Auffällig ist, dass der Inklusionsbegriff in NRW in dieser Diskussion, die Integration von Kindern mit „Behinderung“ umfasst und zunächst keinen weiten Begriff impliziert. Dies zeigt sich auch in der Medienberichterstattung: <http://www.ksta.de/politik/-behinderte-kinder-nrw-landtag-beschliesst-inklusionsgesetz,15187246,24646346.html> (25.08.2014).

¹⁵³ Quelle: Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (APO-SI) in der Fassung vom 31.01.2007. Die Darstellung bezieht sich auf die zum Schuljahr 2007/2008 inkraftgetretene Version.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Grund ihrer Zuwanderungsgeschichte besondere Voraussetzungen (Mehrsprachigkeit) mitbringen.“

§ 3 Abs. 3 regelt dazu, dass „Ergänzungsstunden“ zur individuellen Förderung entweder im Klassenverband oder in anderen Lerngruppen stattfinden (vgl. § 3 Abs. 3).

Förderung von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte

In Nordrhein-Westfalen hat ca. ein Drittel der Lernenden einen Migrationshintergrund. Das Land Nordrhein-Westfalen formuliert daher als Ziel:

„Es ist Aufgabe der Schulen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund möglichst frühzeitig zu fördern und sie beim Aufbau sprachlicher, fachlicher und sozialer Kompetenzen so zu unterstützen, dass sie gute Schulleistungen und Schulabschlüsse erreichen.“

In der Beschreibung des Schulministeriums werden die sprachlichen Herausforderungen demzufolge als „Mängel“ und „Belastungen“ deklariert:

„Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus Zuwandererfamilien haben mehr Belastungen zu tragen als andere. Die Mängel in der Beherrschung der deutschen Sprache machen den Unterricht in vielen Klassen mühsam, Lernfortschritte der Schüler werden oft nur langsam erreicht. Um den Belastungen gegenzusteuern und durch Förderarbeit die Schüler mit Migrationshintergrund auf einen ähnlichen Leistungsstand zu bringen wie die deutschen Schüler, vergibt das Land NRW zusätzliche Lehrerstellen.“¹⁵⁴

In diesem Zusammenhang wurde ein spezielles Sprachförderkonzept entwickelt, das aus folgenden Elementen besteht:

- Diagnose des Sprachförderbedarfs/Bestandsaufnahme,
- Festlegung von Lern- und Entwicklungszielen,
- Verabredung von fach- und lernbereichsübergreifenden Prinzipien der Sprachförderung,
- Verknüpfung der Sprachförderung mit weiteren Förderangeboten der Schule,
- Entwicklung eines Sprachenportfolios Deutsch, das sich an vorhandenen Sprachkompetenzen des einzelnen Kindes orientiert und seine individuelle Sprachentwicklung dokumentiert,
- Kooperation mit Beratungs- und Unterstützungssystemen, z. B. mit den örtlichen RAA,
- Methoden und Instrumente des Controlling, d. h. der Überprüfung, ob und wie Qualitätsindikatoren sich verändert haben,
- Dokumentation der zusätzlichen personellen und sächlichen Aufwendungen für die Sprachförderung.¹⁵⁵

Das spezielle Förderprogramm für Lernende mit Einwanderungshintergrund stellt zum Beispiel auch Unterrichtsmaterialien für alle Fächer zur Verfügung. Unter dem Motto „Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer“ gibt es z. B. sprachförderliche Elemente für den Mathematikunterricht.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/stellen-fuer-integrationshilfen/angebot-home/> (25.08.2014).

¹⁵⁵ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/stellen-fuer-integrationshilfen/das-konzept/sprachfoerderkonzept/sprachfoerderkonzept.html> (25.08.2014).

¹⁵⁶ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/stellen-fr-integra/service-is/> (25.08.2014).

Wünsche und Wirklichkeit

Die ausgeführten Elemente zeigen förderliche Elemente in dem deutschen Schulsystem. Die zuvor skizzierten Regelungen zu einer gemeinsamen Beschulung in Nordrhein-Westfalen zeigen jedoch bisher in der Realität Schwierigkeiten in der Umsetzung. Für Deutschland ist die Beschulung im Gemeinsamen Unterricht vor allem im Grundschulbereich implementiert. Ab der Sekundarstufe I gibt es kaum Angebote zur weiteren Beschulung. Hier kann in Anlehnung an Trautmann/Wischer (2011, 82) an die negativen Effekte der Schulformgliederung angeknüpft werden: Denn durch ein mehrgliedriges System und ein paralleles Förderschulsystem müssen die einzelnen Schulformen auch „versorgt“ werden. Gomolla/Radtke (2003, in: ebd.) sprechen hier von Bestands- und Funktionserhaltungsinteressen. Auch übernehmen die Förderschulen für die Regelschulen in dieser Argumentation eine „Entlastungsfunktion“ (ebd.). Sie nehmen FörderschülerInnen auf, da sie diese zur Rechtfertigung ihres Systems benötigten. Diese Tendenzen lassen sich auch für die weiterführenden Zweige des Regelschulsystems feststellen, so dass resümiert werden kann: „Mit einzelnen Schulformen gehen pädagogisch höchst unerwünschte Wirkungen einher“ (Trautmann/Wischer 2011, 82).

Die Debatte um die schulische Inklusion nimmt im bildungspolitischen Kontext häufig einen engen Inklusionsbegriff zur Grundlage. Wie auch im Inklusionsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen geht es häufig um die Frage, ob Lernende mit Behinderungen in den Regelschulkontext integriert werden können. Dass jedoch viele weitere Heterogenitätsdimensionen bestehen, wird häufig nicht beachtet.

Allein die Diskussion um ein inklusives Schulsystem in einem System, das Homogenisierungstendenzen in der Mehrgliedrigkeit und in einem ausgeprägten Förderschulsystem aufzeigt, ist in gewisser Weise als in sich widersprüchlich zu bezeichnen. So kann auch mit Trautmann/Wischer (ebd., 83) argumentiert werden, dass „gerade schwächere SchülerInnen eher von integrativen Systemen profitieren bzw. dass Homogenisierung von Lerngruppen zu problematischen Effekten am »unteren Ende« führt“.¹⁵⁷ In diesem Kontext zitieren Trautmann/Wischer (ebd.) auch Schümer (2004), die die Situation von HauptschülerInnen als „doppelte Benachteiligung“ empfindet, da diese „unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufig Schulschwierigkeiten haben“ und dann „noch einmal benachteiligt werden, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören“ (Schümer 2004, 105 in: ebd.). Die Selektions- und Allokationsfunktion des mehrgliedrigen Systems erweist sich als konträr zu den fördernden Ansprüchen des Systems.

5.1.2. In Finnland

Im finnischen System ist die Idee der Inklusion laut dem Finnish National Board of Education fest verankert:

„The Finnish basic education system has been based on the philosophy of inclusion for a long time. Basic education is the same for all. There is no streaming, but children are supported individually so that they can successfully complete their basic education.“¹⁵⁸

¹⁵⁷ Vgl. hier auch Kocaj et al. 2014.

¹⁵⁸ Finnish National Board of Education: http://oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Das finnische Schulmodell setzt demnach auf individuelle Förderungen und Differenzierungen im Schulalltag. Diese beiden Faktoren, die auch in der konstruktivistischen Didaktik gefordert werden, sind an finnischen Schulen durch verschiedene Einrichtungen und Förderprogramme in den Schulalltag eingebettet. So ist neben Lehrkräften und *assistant teachers* noch weiteres pädagogisches Personal an finnischen Schulen angestellt: „Education staff includes e.g. student counsellors, special needs assistants, school psychologists, school public health nurses, school doctors, librarian and administrative staff“.¹⁵⁹

Der Begriff „education staff“ impliziert hier, dass es auch um „education“ und nicht nur um „Inhalte“ geht. Es gibt keine Differenzierung durch die Schulen in Form von „differenten“ Schulsystemen, sondern *in* den Schulen durch individuelle Förderkonzepte, die auch die Integration von geistig und körperlich behinderten Menschen umfassen (vgl. Reich 2012, 224). Die Forderung nach individueller Förderung erscheint in einer „emanzipativen Didaktik“ (ebd., 67) als „Menschenrecht“ der Lernenden (vgl. ebd.). Im finnischen System spiegelt sich dieser Anspruch im *Basic Educational Act* (628/1998) wider.

Lernerfördernde Elemente im Schulsystem

Das finnische Gesamtschulsystem bildet einen Grundbaustein der individuellen Förderung:

„Im individuellen Lernen sind heterogene Lerngruppen sinnvoll, damit die Lerner sich in einem Team unterschiedlicher Lerner erleben und erfahren können, sich wechselseitige Hilfen anbieten, sich aufeinander abstimmen und voneinander profitieren.“ (Reich 2012, 223)

Da es in Finnland nur eine Schule für alle SchülerInnen gibt, ist sowohl die Heterogenität der Klassen als auch der gegenseitige Austausch bzw. die gegenseitige Beeinflussung der Lernenden gegeben (vgl. ebd., 224). Es kann angenommen werden, dass dadurch neben kognitiven, auch soziale und emotionale Kompetenzen aller Lernenden gefördert werden (vgl. ebd.). Die Forschung zeigt jedoch, dass die strukturelle Umsetzung eines „comprehensive education system“ nicht ausreicht, um hohe Abschlüsse zu erzielen. Ein individuell angelegtes Fördersystem wird hier als Erfolgskriterium hervorgehoben:

„But comprehensive education systems are not guaranteed recipe for success. If you look at some of the best performing countries in PISA, you will see that these countries have combined comprehensive schooling with highly individualized learning opportunities; and they engage constructively with heterogeneity in students interests and backgrounds.“¹⁶⁰

Förderung als roter Faden im System: von Anfang an als Basis für ein lebenslanges Lernen

Finnland, als eines der PISA-Siegerländer, hat dieses Credo in seinem Schulsystem verankert: Individuelle Förderung beginnt in Finnland nicht erst ab der ersten Klasse, sondern bereits im Kindergarten und in der Vorschule (*preschool*).¹⁶¹ Die Kindergartenlehrerbildung ist an die der LehrerInnen angelehnt. Sie ist gleichfalls auf universitärer Ebene zu absolvieren, und es überschneiden sich Kurse mit denen der Lehramtsstudierenden (vgl. Kapitel III.3.7). Kindergartenlehrpersonen sind somit hoch qualifizierte Fachkräfte, die die

¹⁵⁹ Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english/education/teachers> (13.07.2013).

¹⁶⁰ Finnish National Board of Education: Finland in Pisa Studies. <http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/schleicher.doc> (01.07.2006).

¹⁶¹ Vgl.: Finnish National Board of Education: http://www.oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education (01.03.2015).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Kinder schon in jungen Jahren fördern können. Die Lehrenden als „wichtigste Lernumgebung“ (Reich 2012, 17) sind in der freiwilligen Vorschule auf die unterschiedlichsten Lernenden eingestellt. Hier gibt es bereits Förderprogramme für Kinder mit Einwanderungshintergrund und lernschwächere SchülerInnen. SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten stehen verschiedene Fördermethoden zur Verfügung, die sich nach dem Umfang des Bedarfes richten.

Förderangebote an der finnischen Gemeinschaftsschule – für alle Lernenden

An jeder finnischen Gesamtschule gibt es ein Förder-Angebot für alle Lernenden, die „eine Form der Differenzierung“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 24) darstellen und auf die „individuelle Gestaltung von Aufgabenstellung, Zeiteinsatz und Beratung“ (ebd.) zielen. Es wird nicht erwartet, bis SchülerInnen mangelhafte Leistungen in einem oder mehreren Fächern erbringen, sondern diese sollen zuvor mithilfe des Förderunterrichts aufgefangen werden. Dies geschieht durch regelmäßigen Förderunterricht, den eine speziell ausgebildete Lehrkraft erteilt, „so oft und umfassend (...), wie es für den Schulerfolg des Lerners am zweckmäßigsten ist“ (ebd., 25). Entweder fallen die Förderstunden in den „normalen Stundenplanrahmen“ der SchülerInnen oder sie werden außerhalb der Unterrichtsstunden abgehalten (vgl. ebd.). Reicht der Förderunterricht zur Bewältigung von Lernschwierigkeiten nicht aus, „so erhält der Schüler sonderpädagogischen Teilzeitunterricht“ (ebd., 27) in dem zu fördernden Fach/den zu fördernden Fächern.

Neben dem Regelunterricht erhalten SchülerInnen mit „Lern- oder Anpassungsschwierigkeiten“ (ebd.) sonderpädagogischen Teilzeitunterricht, um ihre Lernvoraussetzungen zu verbessern. Der Unterricht findet parallel zu dem Regelunterricht in Kleingruppen oder im Einzelunterricht statt und soll den SchülerInnen eine so umfassende Förderung bieten, dass sie die Lernvoraussetzungen erfüllen und somit wieder am Regelunterricht teilnehmen können (vgl. ebd.). In Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, anderen Sachverständigen und der Lehrperson kann ein individueller „Lernplan“ für den/die SchülerIn ausgearbeitet werden. Auch SchülerInnen, die in den allgemeinen sonderpädagogischen Unterricht überwiesen wurden, haben die Möglichkeit, in dem sonderpädagogischen Teilzeitunterricht gefördert zu werden (vgl. ebd.). Somit ist die „Aufnahme und Akzeptanz körperlich und geistig behinderter Menschen in die Regelschule“ (Reich 2012, 224) in Finnland gegeben. Für diese SchülerInnen bestehen jedoch noch weitere Fördermöglichkeiten. Wenn SchülerInnen aufgrund ihrer Entwicklung nicht am Regelunterricht teilnehmen können, so wird er/sie teilweise oder ganz in einer sonderpädagogischen Gruppe unterrichtet. Wie dieser Unterricht aussieht, wo und wann er stattfindet und wie viele Ressourcen zur Verfügung stehen, dies alles bedarf Regelungen, die auf lokaler Ebene beschlossen werden.

Es wird versucht, den SchülerInnen eine Förderung zu ermöglichen, durch die sie die allgemeinen Ziele des Lernpensums erreichen können. Ist dies trotz Förderungen nicht möglich, wird das zu erreichende Lernpensum individuell auf die/den SchülerIn ausgerichtet (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 28). Voraussetzung dafür ist jedoch die Aufnahme oder Überweisung in den sonderpädagogischen Unterricht (in einzelnen Fächern oder im gesamten Lernpensum des grundbildenden Unterrichts).

Ausgangspunkt „bilden die Stärken des Schülers sowie seine persönlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse“ (ebd.), damit die Förderung der „Fähigkeit zur Eigeninitiative und des Selbstvertrauens des Schülers“ (ebd.) unterstützt werden. Wurde ein/eine SchülerIn dem sonderpädagogischen Unterricht zugeteilt, so ist bei Verbesserung der Lernschwie-

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

rigkeiten die Rückführung in den Regelunterricht nicht ausgeschlossen. Hier wird die im System verankerte ressourcenorientierte Sichtweise deutlich, die auch das Ziel der konstruktivistischen Didaktik widerspiegelt: den Selbstwert der Lernenden zu stärken. Abbildung 19 zeigt, die Verteilung der Lernenden im Jahr 2011:

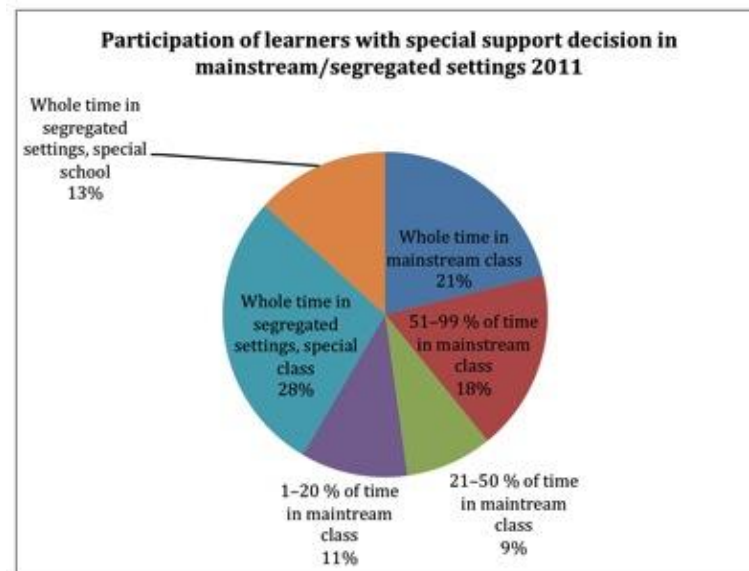


Abbildung 19: Partizipation der finnischen Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht in Regelschulklassen und speziellen Förderklassen (2011)¹⁶²

„HOJKS“ – der persönliche Förderlernplan

Für alle SchülerInnen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, wird ein persönlicher Förderunterrichtsplan – finnisch *HOJKS* – erstellt, der den Lernprozess langfristig unterstützen soll. Erziehungsberechtigte der SchülerInnen, die Sachverständigen der Schülerfürsorge (*students' welfare teams*) und die LehrerInnen erstellen den Lernplan gemeinsam. Entwicklungserfahrungen der SchülerInnen, Fördermaßnahmen und Unterrichtsvorgehensweisen werden in diesem dokumentiert und die Evaluation wird an den individuell festgelegten Lernzielen gemessen. Letztere erfolgt regelmäßig, so dass auch die SchülerInnen kontrollieren können, inwieweit sie ihren individuell gesetzten Zielen nähergekommen sind (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 30).

An den Gemeinschaftsschulen ist zusammengefasst seit 2010 ein systematisch angelegtes dreistufiges Förderprogramm etabliert:

- general support,
- intensified support und
- special support.¹⁶³

Dabei ist das Verständnis zugrunde gelegt, dass *alle* Lernenden innerhalb des *general supports* gefördert werden. Förderung wird als fester Bestandteil des Schulalltags gesehen. Abbildung 20 zeigt die verschiedenen Fördermöglichkeiten für das finnische Schulsystem.

¹⁶² European Agency: Complete national overview – Finland. Online unter: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/complete-national-overview> (25.08.2014).

¹⁶³ Ebd.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

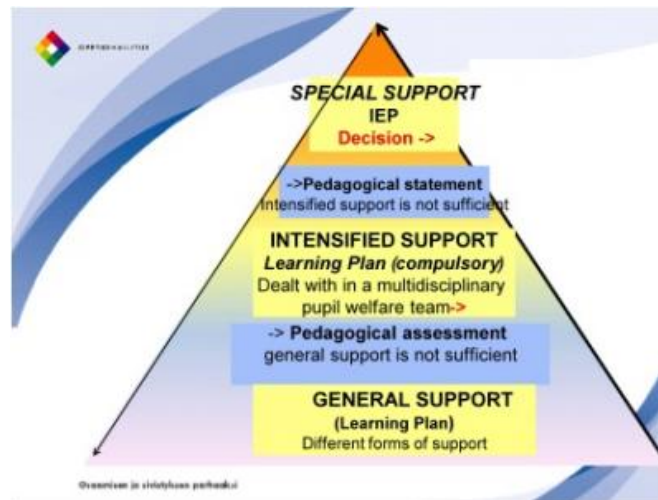


Abbildung 20: Fördermöglichkeiten im finnischen Schulsystem¹⁶⁴

Multiprofessionelle Teams im System verankert

Eine Begleitung der Lernenden stellen multiprofessionelle Teams (*students' welfare teams*) dar. Sie setzen sich aus Teams von Klassen-, FachlehrerInnen, „require classroom assistants, special-needs teachers, psychologists, social workers“ (Jäppinen 2005, 5) und teilweise ÄrztInnen zusammen, deren Aufgabe es ist, „das psychische, physische und soziale Wohlbefinden“ der Kinder und Jugendlichen zu fördern und ihnen zudem die „Grundvoraussetzungen für das Lernen“ zu sichern (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 25). In gemeinschaftlicher oder individueller Unterstützung zielt diese Schülerfürsorge darauf ab, allen SchülerInnen eine „sichere Lern- und Schulumgebung zu schaffen, die Psyche zu schützen, einer Ausgrenzung vorzubeugen und das Wohlbefinden der Schulgemeinschaft zu steigern“ (ebd.).

In der Schulgemeinschaft sollen vor allem „Rücksichtnahme, Fürsorglichkeit, positive Interaktionen“ und „gleiche Lernchancen“ (ebd., 26) gefördert werden. Diese Ziele sind auch in der konstruktivistischen Didaktik festgeschrieben:

„Für sie [die konstruktivistische Didaktik] ist es vielmehr wichtig, die Lerner auf eine andere Vision, auf ein anderes kollektiv Imaginäres hin zu orientieren: Wechselseitige Hilfe, Rücksichtnahme, das Zusammenwirken unterschiedlicher Fähigkeiten, um zu höheren und besseren Leistungen zu kommen, Förderung und kompensatorische Hilfe, Lernen nicht als kognitives, sondern auch soziales und emotionales Lernen, das Zulassen von Unterschieden (...), dass stärker integriert denn ausgegrenzt wird (...).“ (Reich 2012, 223f.)

Weitere Ziele der multiprofessionellen Teams beinhalten das frühe Erkennen und Abbauen von „Lernhemmnissen, Lernschwierigkeiten und anderen mit dem Schulbesuch verbundenen Problemen“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 25).

Wie diese Schülerfürsorge zeitlich und inhaltlich genauer aussehen soll, wird an jeder Schule individuell im lokalen Lehrplan entschieden und festgelegt. Der Teil des Lehrplans, der die Schülerfürsorge beinhaltet, wird gemeinsam mit Sozial- und Gesundheitsbehörden erstellt (vgl. ebd., 26). Die schulärztliche Betreuung basiert auf dem Volksge-

¹⁶⁴ Finnish National Board of Education, In: European Agency: Complete national overview - Finland. Online unter: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/complete-national-overview> (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

sundheitsgesetz und der Erziehungsförderung gemäß Kinderschutzgesetz (vgl. ebd., 25). Werden schülerfürsorgliche/sonderpädagogische Fördermaßnahmen angestrebt, sind zur Planung immer die SchülerInnen und ihre Eltern einzubeziehen. Die schülerfürsorglichen Förderungen stehen unter höchster Vertraulichkeit und Diskretion, die beteiligten Förderpersonen unterliegen der Schweigepflicht (vgl. ebd., 25). An vielen Schulen trifft sich das „Förderteam“, das aus Personen aus den zuvor genannten Berufsfeldern besteht, einmal wöchentlich, um über die Fortschritte und Verläufe geförderter Kinder und Jugendlicher zu sprechen.

Förderung des Wohlbefindens

Nicht nur Leistungen sollen im finnischen Modell gefördert werden. Damit sich die Lernenden in der Schule wohlfühlen, wird zudem großer Wert auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule gelegt (vgl. ebd., 22). „Das Ziel der Erziehung in gemeinsamer Verantwortung“ (ebd.) von Elternhaus und Schule ist es, „die Geborgenheit und das Wohlbefinden der Kinder und Heranwachsenden in der Schule zu fördern“ (ebd.). Zudem ist in einem Großteil der finnischen Gemeinschaftsschulen (90%) das Anti-Mobbing-Programm *KiVa Koulu* verankert, durch das ein positives Lernklima gefördert werden soll.¹⁶⁵ Diese Ziele spiegeln die Beziehungsebene wider und verdeutlichen die Bedeutung des emotionalen Wohlbefindens, das hier als Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen angesehen wird (vgl. Reich 2012).

5.2. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

In Fragenblock IV bewerten die angehenden Lehrkräfte ihr jeweiliges Schulsystem. Dabei können Bezüge zur individuellen Förderung im jeweiligen Schulsystem hergestellt werden. Wie bereits in Kapitel III.1 und III.2 gezeigt, zählt fast ein Viertel der finnischen Befragten (24,9 %) „respect, supporting and dialogue“ als positive Merkmale ihres Schulsystems. Die deutschen Befragten hingegen äußerten diesen Aspekt nur zu 4,3 Prozent auf Studierenden- und zu 5,2 Prozent auf ReferendarInnenseite. Weiter vertritt ein Drittel der finnischen Studierenden die Ansicht, dass „equal opportunities“ im finnischen System bereitstehen. Diesen positiven Aspekt nannte niemand der deutschen Befragten. Im Gegenteil: 62,6 Prozent der Studierenden und ReferendarInnen kritisierten das deutsche Schulsystem aufgrund fehlender Chancengleichheit. Hier kann an die eingangs dargelegte bildungspolitische Kritik am deutschen mehrgliedrigen Schulsystem angeknüpft werden. Zudem bewerten die Befragten aus Deutschland ihr System dahingehend negativ, dass es „no support in well-being“ gebe (41,7 % der Studierenden und 28 % der ReferendarInnen). Nur 8,2 Prozent der finnischen Studierenden sind für ihr System der gleichen Meinung.

Mit Blick auf diese Ergebnisse kann zusammengefasst verdeutlicht werden, dass das deutsche Schulsystem auch von den hier befragten angehenden Lehrkräften als selektierend und inhaltsbetont bewertet wird. Die finnischen angehenden Lehrkräfte hingegen glauben in einem System LehrerIn zu werden, in dem Respekt und Dialog vorherrschen. In Frage IV C wurden die Studierenden und ReferendarInnen gefragt, inwieweit ihr Schulsystem gleiche Chancen für alle Lernenden auf einer Skala von 1 (hohe Zustimmung) und 5 (geringe Zustimmung) fördert. Tabelle 21 gibt die Mittelwerte für alle drei Untersuchungs-

¹⁶⁵ *KiVa Schools*: <http://www.kivaprogram.net/> (01.03.2015).

gruppen wieder. Es sollte im Rahmen der Datenanalyse geprüft werden, ob sich die wahrgenommene Meinung über die Chancengerechtigkeit im eigenen Schulsystem zwischen den drei Gruppen unterscheidet. Diese Frage kann nach Eid et al. (2010) mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse geprüft werden.

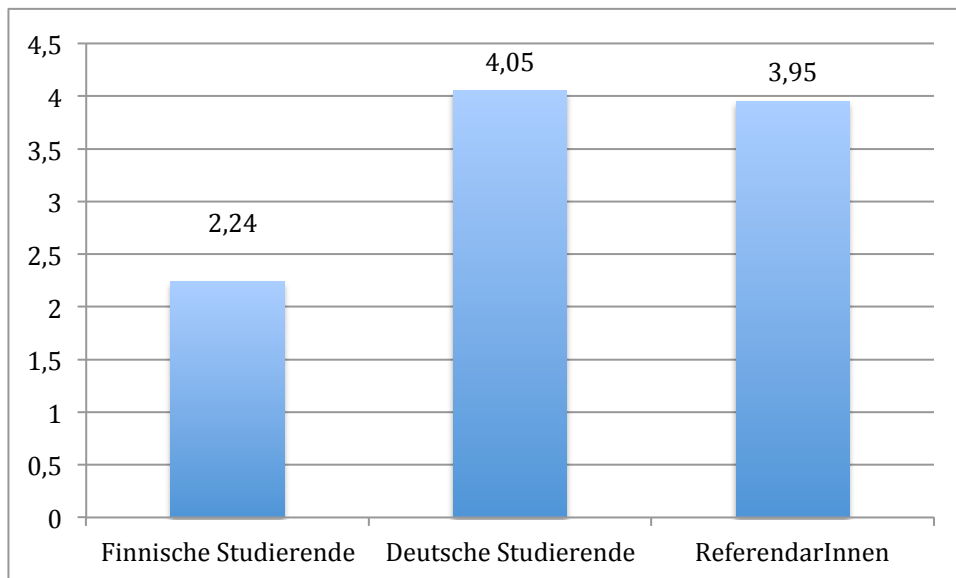


Abbildung 21: Bewertung über eine Chancengerechtigkeit der SchülerInnen im eigenen System (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den drei befragten Gruppen ($F= 314,931$; $df= 2$; $p<.01$). Ein Post-hoc Vergleich (mit Bonferroni Korrektur) zeigte einen signifikanten Unterschied ($p<.05$) zwischen der finnischen Stichprobe und den beiden deutschen Untersuchungsgruppen.

5.3. Stimmen der ExpertInnen

Zentrales Thema der vorliegenden Studie sind die Ausführungen der befragten ExpertInnen zu ihren Einschätzungen und Erfahrungen der Fördermöglichkeiten im deutschen bzw. finnischen Schulsystem. Fast durchgängig ist erkennbar, dass der bildungspolitische Kritikpunkt beispielsweise der OECD (2013a), in Deutschland entscheide die Herkunft über den Bildungserfolg, auch von einem Großteil der hier befragten ExpertInnen so wahrgenommen wird. Im Folgenden werden die Meinungen der deutschen und finnischen ExpertInnen bezüglich der Fördermöglichkeiten und des Umgangs mit Heterogenität präsentiert. Im Anschluss daran werden auch Aspekte der schulischen Inklusion aufgegriffen. In der Interviewstudie wurden die ExpertInnen vorab befragt, wie viel Förderpersonal an ihrer Schule tätig ist. Um ein tendenzielles Bild über die Förder-Beschaffenheiten an deutschen und finnischen Schulen aufzuzeigen, werden hier zunächst die Antworten quantitativ aufbereitet, bevor die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Studie dargestellt werden. Anhand der Auflistung und Gegenüberstellung des pädagogischen Personals in Tabelle 20 wird deutlich, dass an den an der Studie beteiligten finnischen Schulen weitaus größere Fördermöglichkeiten in Form verschiedenster Professionen zur Verfügung stehen. Wie in

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Kapitel III.5.1.2 dargestellt, wird in multiprofessionellen Teams (Schülerfürsorge) gearbeitet und gefördert. So sind *school assistants* an finnischen Schulen genauso üblich wie SonderpädagogInnen, SchulberaterInnen und SchulpsychologInnen.

Tabelle 20: Förderpersonal an den deutschen und finnischen Schulen im Vergleich (eigene Darstellung)

	Deutschland	Finnland
SchulpsychologInnen	2	9
BeratungslehrerInnen	3	6
PhysiotherapeutInnen	-	1
Krankenschwestern/ -pfleger	-	7
SonderpädagogInnen	6	16
Förderlehrpersonen	6	11
SozialpädagogInnen	5	3
Assistenzlehrkräfte (school assistants)		17
SchulbegleiterInnen für Lernende mit Förderbedarf	2	2
Lehramtsstudierende	-	3

Diese personelle Ausstattung wird von finnischer Seite noch als nicht „ausreichend“ bewertet, wie die Aussage von 5 FL bezüglich der Schulpsychologin verdeutlicht: „But she has to little time for that kind of thing that almost all the time she tests“ (5 FL). An den mit sonderpädagogischem Fachpersonal ausgestatteten deutschen GU-Schulen gebe es auch Bedarf nach mehr. So beschreibt ExpertIn 6 DL eine „Mangelsituation“ (6 DL): Die Sonderpädagogin fördere „mal ein Kind, zwei Kinder“, und sei dann „wieder raus“. Eine ausführliche Darstellung der qualitativen Ergebnisse wird im Folgenden präsentiert.

Qualitative Auswertung

In der inhaltsanalytischen Analyse konnten auf Grundlage der konstruktivistischen Didaktik und des Interviewmaterials die in Tabelle 21 aufgezeigten Kategorien zur Auswertung dieses Handlungsfeldes gebildet werden. Dabei ist der konstruktivistischen Didaktik gemäß zwischen einer Förderung auf der Inhalts- und der Beziehungsebene zu unterscheiden.

Tabelle 21: Kategorienschema zu individuellen Förderung/Inklusion

Kategorie	Subkategorien
Inhaltsseite	Fördermöglichkeiten
	Struktur: Lernumgebung
Beziehungsseite	Well-being
	Umgang mit Mobbing
Eingeschätzte Effektivität der individuellen Förderkonzepte und Verbesserungswünsche	Positives/Kritisches
	Darstellung und Verbesserungswünsche

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Let's talk about inclusion: inclusive values	Positive Haltung gegenüber Inklusion? Umgang mit Diversität
Förderung aller Lernenden?	Leistungsstärkere Lernende Lernende mit Einwanderungshintergrund
Stimmen der LehrerausbilderInnen: Inklusion	

5.3.1. Fördermöglichkeiten?!

Der Anspruch, allen Lernenden möglichst gute Chancen im Schulsystem zu bereiten, setzt eine individuelle Förderung voraus. Im Folgenden soll nach den zuvor dargestellten bildungspolitischen Quellenangaben zur Förderung und den Einschätzungen der angehenden Lehrkräfte nun der Blick konkret ins Feld Schule gelenkt werden und die Stimmen der ExpertInnen „vor Ort“ sollen zu Wort kommen.

5.3.1.1. Fördermöglichkeiten in Deutschland

Auf die Frage nach vorhandenen Fördermöglichkeiten an ihren Schulen lassen sich für die deutschen ExpertInnen zunächst zwei Unterscheidungen der Förderart treffen: Förderangebote im Unterricht (innere Differenzierung) und spezielle Förderangebote (äußere Differenzierung).¹⁶⁶ Welche genannten Möglichkeiten innerhalb der jeweiligen Förderorte genannt werden, stellt Abbildung 22 dar. Diese werden im Detail nachfolgend erläutert:

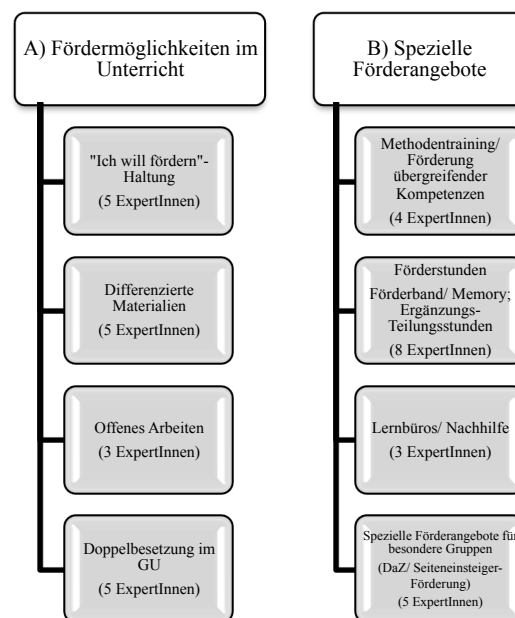


Abbildung 22: Darstellung zu Fördermöglichkeiten in Deutschland (eigene Darstellung)

¹⁶⁶ Diese Definition wird in Anlehnung an die des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW verwendet (Vgl. SchulG).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

A) Im Unterricht

„Also zunächst einmal guck ich mir an, wie die Schwächen sind“ (13 DL) versus „Starkmachen, Wertschätzen“ (21 DSe)

Zwölf ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 3 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL, 8 DL, 11 DL, 18 DL, 16 DL, 20 DSL, 13 DL) erläutern in den Interviews, ihre Lernenden im Rahmen des Unterrichts individuell oder in Kleingruppen fördern zu können. Zur näheren Analyse können dabei die in Abbildung 22 aufgeführten Kategorien herangezogen werden: offenes Arbeiten (3 ExpertInnen), differenzierte Materialien (5 ExpertInnen), Doppelbesetzungen im GU (5 ExpertInnen). Interessant hinsichtlich des Aspektes der individuellen Förderung vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Didaktik sind hier vor allem die Haltungen der Lehrkräfte: So beschreiben die Lehrkräfte, die in jahrgangsübergreifenden *Settings* unterrichten (20 DSL), offene Arbeitsformen einzusetzen, da es in einem solchen *Setting* „notwendig“ sei, „jeden Einzelnen genau im Blick haben, anders geht das gar nicht“. Bemerkenswert ist, dass sich einzig bei fünf ExpertInnen (3 DL, 4 DL, 5 DL, 20 DSL, 21 DSe) eine klare „Ich will fördern“-Haltung (Reich 2012, 40) innerhalb ihrer Aussagen finden lässt. So betont ExpertIn 21 DSe, dass sie ihren SchülerInnen stets mit Wertschätzung begegne und an sie glaube und sie bestärke in ihren Fähigkeiten:

„(...) Du bist so großartig, selbst, wenn du noch nicht deutsch perfekt sprechen kannst, du kannst das! Guck mal, was du für Texte schreibst und plötzlich schreibt das Kind auch solche Texte! (...) Also ich habe in erster Linie nicht so die Inhalte im Fokus, sondern Methoden und so etwas, ja wie Starkmachen, Wertschätzen (...) und habe aber schon einen Förderanspruch dann, was die Inhalte angeht, die ich dann dort einbette.“ (21 DSe)

An diesem Beispiel kann deutlich an Reichs Credo der Beziehungsorientierung angeknüpft werden (vgl. Reich 2012, 15 ff.). Es wird verdeutlicht, wie entscheidend für einen erfolgreichen Lernprozess die Beziehungs- und nicht nur die Inhaltsseite ist.

Konträr dazu lassen sich die Aussagen der ExpertInnen-Gruppe interpretieren, die den Gebrauch von differenzierten Materialien als Fördermöglichkeit anführen (1 DL, 2 DL, 11 DL, 16 DL, 18 DL). Hier ist anzumerken, dass der Großteil der genannten Aussagen auf quantitative Differenzierungen oder eher defizitorientierte Maßnahmen fokussiert: „Also zunächst einmal guck ich mir an, wie die Schwächen sind“ (13 DL). Auch ExpertIn 11 DL betont, die Aufgaben seien „zugeschnitten auf Fehlerbereiche“. Die Ausnahme bilden hier Aussagen der Grundschullehrkräfte, wie ExpertIn 4 DL erläutert: „Also, wir bemühen uns, alle Schüler im Rahmen der inneren Differenzierung gemeinsam zu unterrichten.“

Die ExpertInnen 3 DL, 4 DL, 5 DL unterrichten an einer integrativen Gesamtschule, an der die Sonderpädagogen fachfremd unterrichten und die Regelschullehrkräfte auch sonderpädagogische Förderungen übernehmen. Sie beschreiben, dass dadurch die Vielfalt in der Klasse gefördert werde:

„Weil wir schon davon ausgehen, dass dieses alltägliche Unterrichten und das alltägliche Lernen voneinander der sinnvollste Weg ist, um gemeinsamen Unterricht als selbstverständlich zu erachten.“ (4 DL)

B) Spezielle Förderangebote: tendenziell fachlich und defizitorientiert

Von außerhalb des Unterrichts stattfindenden Förderangeboten berichten zehn deutsche Befragte (8 DL, 8 DL, 9 DL, 11 DL, 14 DL, 16 DL, 17 DL, 18 DL, 19 DL, 20 DSL). Wie Abbildung 22 zeigt, nennen die Befragten hier allgemeinen Förderstunden vor, während und nach dem Unterricht, die von verschiedenen AkteurInnen gestaltet werden.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Förderung überfachlicher Kompetenzen

So erläutern vier der Befragten (19 DL, 14 DL, 16 DL, 17 DL) eine Förderung überfachlicher Kompetenzen durch Konzentrationsübungen oder Methodentage. Als Förderlehrerin unterstützt ExpertIn 14 DL SchülerInnen im Förderunterricht sowie in Einzelförderstunden für Seiteneinsteiger, und sie arbeitet „mit ganz verhaltensauffälligen Schülern“, mit denen sie Konzentrationsübungen etc. durchführt. Auch ein Methodentraining wird in diesem *Setting* von ExpertIn 16 DL beschrieben:

„Wir haben ein Förderkonzept bei uns, was vor allen Dingen, ähm, stark mit Methoden verknüpft ist (...). Wir haben einmal Methodentage an der Schule, die werden in jedem Jahrgang durchgeführt zu unterschiedlichen Schwerpunkten. Also, es sind zum Beispiel so Sachen wie Vorbereitung auf Hausaufgaben – wie organisiere ich meinen Arbeitsplatz (...).“ (16 DL)

Förderstunden

Regelmäßige Angebote zum prozessorientierten Lernen führen die ExpertInnen 16 DL und 17 DL an. Beide Realschullehrpersonen sprechen hier vom Memory-Konzept, in dessen Rahmen die Lernenden „jeden Tag eine Förderstunde“ erhalten (16 DL). Experte 17 DL ergänzt, dass an seiner Schule dieses Konzept nicht nur das Fachliche fokussiert:

„Es ist ein prozessorientiertes Lehren und Lernen. Was mit der Klasse 5 anfängt, für jede Klasse, ein halbes Jahr lang, wo jeden Tag eine Förderstunde gegeben wird, wo es nicht um das Fachliche geht, das ist ein positiver Nebeneffekt, sondern wirklich im dieses Lehren und Lernen, wo beide Parteien – Lehrer wie Schüler – Lernende sind.“ (17 DL)

Hier kann an Hattie (2009) angeknüpft werden, der betont, wie wichtig der Perspektivwechsel auch für Lernende ist, als Lehrende zu agieren, wie z.B. sich gegenseitig *Feedback* zu geben (Hattie 2009, 131). Ein Großteil der Äußerungen der ExpertInnen zur Förderung fokussiert jedoch inhaltliche Aspekte, die auf verschiedene Weisen an den Schulen der Befragten gestaltet werden.

Inhalts- und Defizitorientierung: „Lehrplanlücken“ (11 DL)

Wie in der innerunterrichtlichen Förderung findet sich in den Aussagen der deutschen Befragten eine eher defizitorientierte Sichtweise: So skizziert Gymnasiallehrerin 11 DL, dass an ihrer Schule eine Art Förderband nur in der Erprobungsstufe stattfindet: „Es sind Lehrplanlücken, die man versucht zu schließen“ (11 DL). Auch würden die Lernenden hier nicht mitentscheiden, „sondern die Lehrer stellen Defizite fest und ordnen dann die Schüler dementsprechend den Gruppen zu“ (11 DL).

Vier Lehrkräfte aus den weiterführenden Schulen berichten über verschiedene Förderkonzepte für Lernende in der Erprobungsstufe bzw. für Fünftklässler. Besonders an den Realschulen und Hauptschulen ist das sogenannte „Memory“-Konzept verankert (11 DL, 17 DL, 19 DL, 16 DL). An den Grundschulen wird eher Förderung in Form von Ergänzungs-/Teilungsstunden umgesetzt (8 DL, 9 DL, 14 DL, 20 DSL):

„Dann haben wir als Förderkonzept für uns jetzt entwickelt, da diese Förderstunden immer parallel normalerweise zum Unterricht lagen, haben wir es jetzt so gemacht, dass wir die jetzt vor oder nach dem Unterricht angebunden haben.“ (20 DSL)

Drei ExpertInnen erwähnen „Lernbüros“ und verfolgen den Plan, Nachhilfe durch Lernutoren anzubieten (9 DL, 17 DL, 19 DL):

„(...) Lerntutoren (...) und werde dieses Lehrangebot mit Kollegen und freiwilligen Schülern machen. Weil da ist immer diese Schwierigkeit: Die Schüler sind sowieso schon mit allem zugestextet und überlastet, dass ich froh bin, wenn wir welche dafür bekommen. Ich bin auch gu-

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

ter Dinge, dass wir da welche bekommen. (...) Aber das Lehrangebot soll so sein, dass Schüler, die hierhin kommen nach einer Arbeit, die nicht gut war, im Prinzip dann dieses Lernbüro in dem Fach zwei- bis dreimal mindestens besuchen. Das wird auf einem Zettel abgehakt und kontrolliert.“ (17 DL)

Leuchtturmbeispiele

Die drei RealschulexpertInnen 16 DL, 17 DL und 19 DL berichten als einzige Befragte darüber, dass an ihrer Schule die Lernenden im Bereich der Förderung selbstständig, selbstbestimmt und auch aktiv beteiligt sind bzw. dass sie ihre individuellen Stärken mit einbringen können. So berichten ExpertInnen 17 DL und 19 DL, dass in sogenannten Lernbüros ältere SchülerInnen jüngeren „Nachhilfe“ geben. ExpertIn 16 DL beschreibt, sie mache ihren Lernenden im Unterricht transparent,

„was wir jetzt in den nächsten zwei Stunden lernen – da machen wir hinterher ne kurze Abfrage drüber – das benote ich nicht –, das ist ne Rückmeldung für mich (...). So zu wissen, wie viel ihr verstanden habt.“

Auf dieser Auswertungsgrundlage setzt sie die Lernenden in den darauffolgenden Stunden in Kleingruppen zusammen:

„Und dann fördern die sich sozusagen individuell selber (...), und das ist immer ganz toll, weil Schülerinnen und Schüler können oft viel besser erklären als Lehrerinnen und Lehrer, weil die einfach so auf einer Ebene sind.“ (16 DL)

Struktur der Förderung

Die Ressourcenfrage im Bereich der individuellen Förderung wird von zwei ExpertInnen thematisiert. So erläutert Expertin 13 DL, dass es ihrer Erfahrung zufolge kaum realisierbar sei, im Team zu fördern, da dies einen immensen Aufwand an Vertretungsbedarf bedeute: „Wenn man zu zweit ist, ist es schon ein Wunder, sag ich mal“ (13 DL). In der Evaluation des Förderkonzeptes berichtet Schulleiterin 20 DSL zudem, dass an ihrer Schule keine Förderstunden parallel zum Unterricht gegeben werden, sondern in sogenannte „Teilerstunden“ verlagert sind:

„Jede Kollegin hat jetzt noch mal eine Förderstunde zusätzlich, die sie für einzelne Kinder verwenden kann (...). In zwei Teilstunden gesplittet, also 25 Minuten (...), und die macht sie teilweise vor dem Unterricht – also dann kommen die Kinder um viertel vor acht (...) oder sie macht es im Anschluss an den Unterricht mit einzelnen Schülern (...), weil wir festgestellt haben, wenn der Förderunterricht im normalen Stundenplan drin ist, dann wird er sehr gerne für Vertretungsunterricht genommen (...) und dann haben wir gesagt, das geht nicht, diese Stunden müssen wirklich für die Kinder da sein.“ (20 DSL)

Spezielle Förderangebote für besondere Gruppen

SchülerInnen mit Migrationshintergrund erhalten nach Aussage von drei Befragten (14 DL, 15 DL, 29 DL) ergänzenden Förderunterricht an ihren Schulen:

„Wir haben sie im ersten Jahr aus dem Unterricht für vier Stunden die Woche herausgenommen und ihr dann einen Deutschunterricht – DaZ-Unterricht – extra zukommen lassen in einer kleinen Dreiergruppe, der hat bei ihr ganz ganz viel gebracht (...) und wir haben dann in diesem Jahr wohl nochmal einen fortgeschrittenen Kurs, denn sie ist eindeutig kein Anfänger mehr, und der Kurs ist wieder belegt mit Anfängern und wird jetzt nochmal einmal in der Woche extra beschult.“ (29 DL)

Auch ExpertIn 14 DL berichtet von Ergänzungsunterricht an ihrer Hauptschule:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„Der Ergänzungsunterricht, wie gesagt, das sind so die 11-12 Leute und bei den Seiteneinsteigern, ich hatte jetzt ein Mädchen, das ist nach den Sommerferien von den Philippinen gekommen, die bekommt drei Stunden in der Woche Einzelunterricht.“ (14 DL)

5.3.1.2. Fördermöglichkeiten in Finnland

Das in das finnische Schulsystem eingebettete Förderprogramm wird vonseiten der finnischen ExpertInnen in den Interviews wie folgt dargestellt: Zunächst wird auch hier die fördernde Haltung diskutiert, sodann wird präsentiert, wer an den Schulen fördert und welche Fördermöglichkeiten insgesamt von den ExpertInnen genannt werden. Auch hier wird unterschieden zwischen „Fördermöglichkeiten im Unterricht“ und „speziellen Förderangeboten“.

„(...) *of course we have to support – we cannot just leave them alone*“ (2 FSL)

Im Unterschied zu den deutschen Befragten äußern sich einige finnische ExpertInnen dazu, dass es aus ihrer Sicht nicht nur um die Förderung der inhaltlichen Leistungen gehe, sondern zudem Mittel zur Verfügung stünden, die Lernenden in emotionalen Situationen zu unterstützen. ExpertIn 1 FL berichtet in diesem Zusammenhang von „schuleigenen Geldern“ zur Unterstützung von Lernenden, die „einfach keine Lust auf die Schule“ haben, oder „Probleme zu Hause (...) oder im sozialen Umfeld“ sie am Lernen behindern. Experte 2 FSL erläutert, dass seine Schule zu den wenigen privaten Sprachschulen in Finnland gehöre und dort keine Ressourcen für *special education* vorgesehen seien. Würden aber SchülerInnen nach Aufnahme an die Schule Schwierigkeiten bekommen, dann wäre es die Pflicht der Schule, für Unterstützung zu sorgen:

„We do not have any resources in – for the special needs, so that is the reason, we cannot take those children here. And if they have special needs, when they are already accepted and during the school period here, there comes up then of course we have to help them and then we buy those services from the normaali koulu (...), this university school, and of course we have to support – we cannot just leave them alone.“ (2 FSL)

Hier kann auf eine klare Verantwortungsübernahme gegenüber allen Lernenden geschlossen werden, indem sich die Schule den Bedürfnissen ihrer Lernenden anpasst. Auch die Aussagen von Experte 11 FSL zeigen ein holistisches Verständnis von Förderung, das auf einem respektvollen Umgang, einem Gemeinschaftsgefühl und der Förderung des Wohlbefindens der Lernenden basiert:

„And openness is one element – openness in this physical environment that you can see everything, you can be relaxed, when you see what is happening – everything is open, but it is also philosophy of behaving and learning and management and everything what is going on here it is open – yes. Pupils know that what we are doing here is open, so that there are nothing hidden elements or some mysteries or something like this (...) and they are not only part of this education system, they are part of this environment (...). And it is one element of physical environment's influence (...) for pupil's behaving. It gives you some kind of possibilities to – I am a little boy or a little girl, but together with this environment we are very strong element (...). I am saving this environment, because it gives me feelings of respect.“ (11 FSL)

Er führt weiter aus, dass „learning environment“ in Form des Klassenraums eine Art „home base“ darstellt:

„Learning environment is everywhere where our pupils are going in the meaning of school and learning and classroom is only one place, where you can go to other places and come back –

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

and it is your home base, there is my territory, my place, my own place, that I can character like this, because this is my place.” (11 FSL)

Auf Grundlage dieser Aussage wird Schule wird als „home base“ betrachtet, als ein Ort, der an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft – ein Ort des Wohlbefindens und der Selbstwertförderung. Dieser Aspekt lässt sich auch in der Darstellung des finnischen Systems bei Koehler (2009, 101) wiederfinden: „Die Lehrer und Lehrerinnen sehen es als eine ihrer wesentlichen Aufgaben, das Selbstwertgefühl ihrer Schüler und Schülerinnen zu stärken“ (vgl. auch Zentralamt für Unterrichtswesen; Kapitel III.1).

Wer fördert?

Wie bereits dargestellt, gibt es an finnischen Schulen sogenannte multiprofessionelle Teams. Diese werden auch als Anker im System bezeichnet. Ein US-amerikanischer Lehrer beschreibt dies in seinem Blog „*Thought by Finland*“¹⁶⁷ wie folgt:

„When you walk away from a student welfare meeting, you feel as if you’re not the only one who’s responsible for your students. Last week, I had the opportunity to experience this feeling.“

Aus den Interviewaussagen der finnischen ExpertInnen können verschiedene Multiprofessionen zum Thema individuelle Förderung identifiziert werden, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Fachkräfte zur speziellen Unterstützung

An jeder finnischen Schule gibt es eineN SchulpädagogIn (vgl. 1 FL, 19 FSL). Vier Lehrkräfte berichten darüber hinaus, dass an ihren Schulen Förderungen für spezielle Gruppen bereitgestellt sind. So gibt es für die Fächer Kunst (1 DL) und Finnisch an den Schulen von ExpertInnen 2 FSL und 5 FL besondere Angebote. Expertin 15 FL berichtet über eine individuelle Assistenz eines Schülers im Rollstuhl: „Then we have personal assistants like the little boy you have met here in the wheelchair (...). So the assistant is there all the time (...) and personally assisting the child.“ Zudem erläutert sie verschiedene Förderprogramme, die an der Regelschule stattfinden und von verschiedenen (therapeutischen) Assistenzlehrkräften ausgeführt werden:

„And they usually get some training from the physiotherapist and they make the physiotherapy. (...) we have another child who has got bad eyes side (...), so she has an assistant all the time and she also has special equipment like this little boy has special equipment for his wheelchair and other equipment for his therapy, which also the school assistant gives (...) here at school – for example a little walking training and then the contents of the instruction the assistant gets from the physiotherapist (...) if you have a child with concentration difficulties you might have a classroom assistant (...) to help there or with the child or help in the classroom for the whole situation and the teacher can ask him to work with any child. That is about the school assistants and then we have general school assistants who be here to get to know the school life and so on and they can help.“ (15 FL)

16 ExpertInnen (1 FL, 4 FL, 5 FL, 6 FL, 7 FL, 9 FL, 10 FL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 15 FL, 19 FSL, 24 FL, 25 FL; 27 FL, 28 FL) geben in den Interviews an, dass an ihrer Schule mindestens eine sonderpädagogische Fachkraft vertreten ist. Drei ExpertInnen (1 FL, 8 FL, 19 FSL) berichten zudem von *student counsellors*, die die SchülerInnen bei Fragen

¹⁶⁷ Abrufbar unter: <http://www.taughtbyfinland.com/home/a-shared-responsibility-student-wellbeing-in-finnish-schools#.U5sTbs03Nbw> (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

rund um die Berufswahl unterstützen und als BeraterInnen für andere Anliegen zur Verfügung stehen. In den höheren Klassen gibt es für jede Klasse eineN AnsprechpartnerIn (vergleichbar mit einem MentorInnensystem): „And every class has its own, ähm, teacher, who is a little bit more responsible for this class, for these students“ (19 FSL). 8 FL bemängelt hier allerdings den zu geringen Zeitumfang für eine wirkliche Betreuung: 15 Minuten pro Woche seien nicht ausreichend. Die Einbindung von *school assistants* spielt an finnischen Schulen eine große Rolle. Darüber berichten in den Interviews insgesamt sechs Befragte (4 FL, 5 FL, 6 FL, 12 FL (*teacher trainees*), 15 FL, 28 FL). Folgendes Beispiel illustriert die Aufgabentiefe: „We have school assistants or classroom assistants (...) which can help in the classroom maybe one or two lessons the week or maybe all the time (...). It depends on the situation“ (15 FL).

Die Situationsanpassung spiegelt sich in den Bedürfnissen vor Ort wider:

„I have this special group – and they are disabled – and from second graders to fifth graders (...), five boys and three girls and four assistants (...). One boy has one certain assistant and the other ones they mix (...) children“ (28 FL).

Daneben nennen die ExpertInnen die „nurse“¹⁶⁸ (5 FL) und die Lernumgebung (11 FSL).

Fördermöglichkeiten in und außerhalb des Unterrichts

Wie ihre deutschen KollegInnen berichten auch die finnischen ExpertInnen von verschiedenen Fördermöglichkeiten innerhalb des Systems. Wie Abbildung 23 zeigt, wird hier auch zwischen Fördermöglichkeiten im Unterricht (A) und außerhalb des Unterrichts (B) unterschieden:

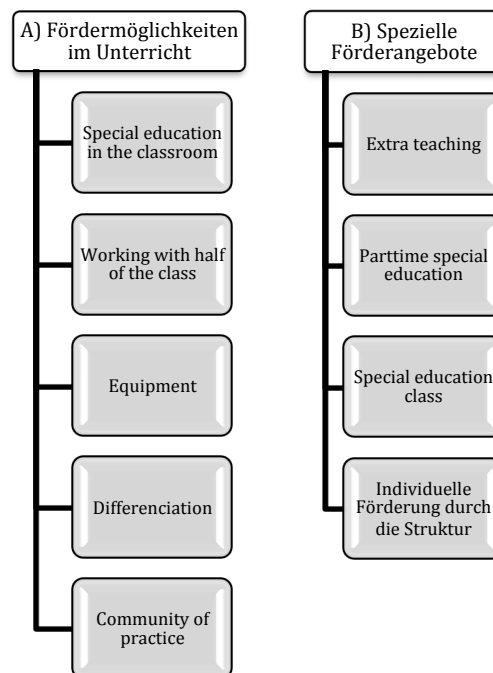


Abbildung 23: Beschriebene Fördermöglichkeiten im finnischen System (eigene Darstellung)

¹⁶⁸ Das finnische Wort für „nurse“ bedeutet übersetzt: „Gesundheitsschwester“. Es kann auf einen präventiven Einsatz von „Krankenschwestern“ geschlossen werden.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

A) Fördermöglichkeiten im Unterricht

Ein Großteil der Befragten (1 FL, 5 FL, 6 DL, 7 FL, 9 FL, 13 FL, 15 FL, 22 FL, 25 FL, 27 FL) nennt als Fördermöglichkeit *special education in the classroom*. Hierzu werden verschiedene Umsetzungsszenarien genannt: 25 FL beschreibt das *Setting* wie folgt:

„I have co-teaching with our special education teacher. I invite her in my class and we are teaching together like I am teaching and she is helping and being there or sometimes taking a smaller group to do more detailed supportive teaching.“

Expertin 27 FL erläutert, dass sie zweimal die Woche auf die Sonderpädagogin zurückgreifen könne: „We have a special teacher, who can get for example five pupils from me (...) and she teaches them in a small group (...), that is a kind of I have two times a week.“ 22 FL unterrichtet gerne in Kooperation mit der Sonderpädagogin alle SchülerInnen im Klassenraum: „I like to keep them in the same group (...). I have some classes where the special education teacher comes to my class to help“ (22 FL). ExpertIn 1 FL berichtet, dass sie eine unruhige Klasse habe und die Sonderpädagogin zur Unterstützung stets in den Unterricht mitkomme. ExpertInnen 6 FL, 7 FL, 9 FL, 13 FL, 15 FL erläutern darüber hinaus eine enge Kooperation mit den *special education teacher*, die bei Fragen und Problemen immer als AustauschpartnerInnen zur Verfügung stünden: „If there is a very difficult problem with some some children, then I maybe – what is this? – another teacher is in the class too, some day“ (13 FL). 15 FL beschreibt das *Co-Teaching* als Zukunftsversion und erläutert verschiedene Fördermöglichkeiten im Klassenraum:

„She [the special education teacher] can take the child to work with around three children, who go with her, or she can be with her in the classroom (...) as a resource teacher – so we work together in the classroom (...) and I think that is future!!!“ (15 FL)

Working with half of the class

Fünf ExpertInnen (5 FL, 7 FL, 6 FL, 26 FL, 27 FL) skizzieren die Fördermöglichkeit, mit der Hälfte der Klasse Unterricht zu gestalten:

„Mostly at the moment classes three and four are divided on their both English lessons, which is good – it means that there are about fourteen, fifteen pupils in a group (...) it is, I think it is the best group size“ (26 FL).

Auch ExpertIn 27 FL meint:

„Two times a week I have only half children there (...) and then I can teach them very good, because there are only 15 (...). I can have more plays or computers – when we are in a small group or together with one child (...) I try to teach in another way then in the whole class (...) different way, perhaps that is the way, she understand: Oh, yes, now I understand (...). And we have some photos or something sticks, or something like this, that they really can taste and do it themselves and try what happens if I do like this.“ (27 FL)

Equipment

Aus den Interviewaussagen lässt sich die Qualität der Ausstattung an den Schulen erkennen: Drei ExpertInnen (5 FL, 12 FL, 25 FL) äußern sich diesbezüglich. So erläutern beispielsweise die ExpertInnen 5 FL und 25 FL, eigene Bücher im Unterricht für „children with needs“ zu benutzen, die dieselben Charaktere etc. hätten, nur weniger Text oder einfachere Aufgabenformate bereitstellen:

„We have some materials that are specially designed for children with needs (...), special needs (...), we have a special activity book (...) which is a little bit – it still has the same contents (...) so we are not writing an IEP necessarily (...) but it is like a lighter note of the same thing – so this is another way of differentiation.“ (25 FL)

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Differenzierung im Unterricht

Zu einer differenzierten Unterrichtsgestaltung als Fördermöglichkeit äußern sich in den Interviews zwölf finnische Befragte (3 FL, 5 FL, 9 FL, 10 FL, 11 FSL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 22 FL, 24 FL, 25 FL, 27 FL). Hier kann zwischen einer äußeren und einer inneren Differenzierung unterschieden werden:

Äußere Differenzierung

So beschreibt ein Großteil der Befragten, verschiedene Aufgaben für verschiedene Lernende bereitzustellen: „different tasks for different learners“ (10 FL). ExpertIn 3 FL führt aus, zwischen „slow learners“ und „strong learners“ zu unterscheiden. Ebenso berichtet ExpertIn 12 FL: „For example in geography the text is very, ähm, compact in a way – so, ähm, I can help them, I can for example give them tasks, that do not demand that much“ (12 FL). Insgesamt wird in den Interviews die individuelle Förderung als zentraler Bestandteil des finnischen Schulsystems deutlich:

„Very personal – it depends what is the problem (...). Now I have one class which has very many talented (...) children and few who doesn't learn at all (...). I have done, ähm, different kind of works for both of them.“ (13 FL)

Mithilfe verschiedener Hausaufgabenstellungen differenziert ExpertIn 5 FL. Als schwierig bewertet ExpertIn 9 FL, dass der Unterricht an den/die DurchschnittsschülerIn angepasst sei. Konkret schildert ExpertIn 14 FL ihre Differenzierungen im Unterricht:

„I am this kind of in the eighth grade, where I have 24 students, so there are two boys who not everytime, but they sometimes just before the test for instance, so they can work in smaller group, so that they can concentrate just on the things that they need, so that's one way and then sometimes there are students, who need more – let's say – a longer period for doing the test (...) so they can go and do it with a different teacher there so that they just can concentrate on more and more – just it gives them help – so things like that.“ (14 FL)

Teilhabe

Neben der personenbezogenen Förderung führt Experte 22 FL aus, dass er eine möglichst hohe Teilhabe aller am Musikunterricht fördert:

„Im Musikunterricht mache ich das eben so, dass jedes Kind eigentlich die Grundsachen mitmachen muss (...), spielen und lernen, und ich versuche auch, soweit es geht auch so spezielle, ähm, spezielles Wissen zu vermeiden (...), dass jeder mitmachen kann und ich versuche soweit es geht, dass jedermann wirklich auch alle Sachen mitmachen kann. Und dann, wenn jemand etwas Spezielles kann, versuche ich natürlich auch, dass es auch immer diese Möglichkeit gibt (...), einen anderen Schwierigkeitsgrad nehmen oder etwas mehr spielen oder den Schwierigkeitsgrad höher setzen oder improvisieren oder mit dem eigenen Instrument mitzuspielen.“ (22 FL)

Auch ExpertIn 24 FL erläutert eine positive Einstellung zum Umgang mit Vielfalt:

„I like to keep them in the same group and I try to help them in there, but I don't usually differentiate them like but I would let the better students to do things and then I would teach the weaker students, because I think it marks them too – so I try to do it so that others don't realize and the weaker ones don't even realize that I helping them extra.“ (24 FL)

Eine innere Differenzierung beschreibt ExpertIn 25 FL, wenn die Lernenden sich selbst differenzieren und eine Aufgabe auf verschiedene Art und Weise auf ihrem „Niveau“ bearbeiten und eigene Stärken einfließen lassen (nach Reich 2012, 254: „Multiproduktivität, Multimodalität, Multiperspektivität“):

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„That depends totally of the situation (...) so this is one way (...) to differentiate – to give a difference task (...) the best way I think is to give the same task but at a difference level (...) so it is like within the task itself.“ (25 FL)

Auch ExpertIn 11 FSL beschreibt eine innere Differenzierung, die von einer äußeren Lernumgebung ausgeht und von den Lernenden mitgesteuert wird: „This environment here, it is very probabilistic and possibilistic. It means that it gives possibilities to make many many things to do things in many ways“ (11 FSL).

Community of practice: Dialog mit den Lernenden, den KollegInnen und dem Elternhaus
Neben dem *welfare team* vor Ort werden auch die Eltern in den Förderprozess einbezogen, wie vier ExpertInnen (4 FL, 5 FL, 6 FL, 8 FL) erläutern. Weitere kooperative Fördermöglichkeiten nennen neun ExpertInnen im Rahmen von *Teamtaching* (mit *assistant/special education teacher*) und von Kleingruppenförderung mit *assistant teachers* oder Lehramtsstudierenden (vgl. 4 FL, 5 FL, 6 FL, 7 FL, 12 FL, 13 FL, 15 FL, 24 FL, 25 FL). ExpertInnen 4 FL und 5 FL erläutern teilweise sogar zu dritt in der Klasse zu unterrichten. Fünf ExpertInnen (1 FL, 4 FL, 5 FL, 8 FL, 22 FL) berichten zudem, dass sie ihre Lernenden an den Förderkonzepten beteiligen. So beschreibt ExpertIn 22 FL, dass die „Mehrwisser als Helfer“ agieren:

„Natürlich versuche ich auch, dass die anderen, die etwas wissen auch den anderen helfen, die zum Beispiel bei diesen ein paar Griffen für die Gitarre – also, dass die den anderen das auch beibringen können, dass die das auch machen können.“ (22 FL)

Mit Blick auf diese Ausführungen lässt sich eine Art *community of practice*-Prozess an den finnischen Schulen und bezüglich der individuellen Förderung festhalten.

ExpertIn 21 FEx zeigt einen weiteren Unterschied zu den Fördermöglichkeiten auf deutscher Seite auf, wenn sie erläutert, dass an jeder finnischen Schule – „nicht nur in der Gemeinschaftsschule“ durchschnittlich ca. 13 Prozent der Lehrkräfte SonderpädagogInnen sind:

„Diese 13 Prozent (...) sind natürlich sichtbar. Und sie sind natürlich nicht nur in der Gemeinschaftsschule. Die sind heutzutage auch in der gymnasialen Oberstufe. Sie sind auch in der, in der berufsbildenden Oberstufe“ (21 FEx).

Laut dieser Aussage zeigt sich, dass sich ein integratives *Lernsetting* als roter Faden durch das finnische System zieht und nicht nur an bestimmten Schulen umgesetzt wird.

B) Spezielle Förderangebote (außerhalb des Unterrichts)

Extra teaching (Nachhilfe durch Lehrpersonen)

ExpertIn 8 FL beschreibt, dass private Nachhilfestunden, wie sie im deutschen Schulsystem häufig praktiziert werden, in Finnland kaum zu finden sind. Vereinzelt gibt es außerhalb des Unterrichts an der Schule durch die Lehrkraft die Möglichkeit, den Lernenden bei Bedarf „extra teaching“ anzubieten, wie sieben ExpertInnen berichten (1 FL, 3 FL, 6 FL, 8 FL, 9 FL, 19 FSL, 27 FL). 6 FL konstatiert hierzu, dass *extra teachings* insbesondere in Klasse 1 und 2 stattfinden. Expertin 8 FL berichtet, dass an der gymnasialen Oberstufe, an der sie Lehrkraft ist, Gelder für Nachhilfeangebote zur Verfügung stehen, die Lernenden diese aber kaum in Anspruch nehmen würden. 9 FL erläutert weiter, teilweise einen Kleingruppen-Förderunterricht (1-3 Lernende) anzubieten und ExpertIn 27 FL berichtet, dass dafür eine Stunde pro Woche vorgesehen ist: „I can give them to extra teach once a week“ (27 FL). Somit scheinen im finnischen System bereits ausreichend Förderangebote

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

im System verankert zu sein, dass außerunterrichtliche Angebote in Form von Nachhilfe nicht mehr nötig sind. So ist, wie auch in den offiziellen Quellen ersichtlich, im finnischen System ein ausgereiftes *part-time special education*-Programm fest implementiert.

Part-time special education

Sieben finnische Befragte berichten hierzu von ihren Erfahrungen (4 FL, 5 FL, 12 FL, 14 FL, 15 FL, 19 FSL, 24 FL). Dabei beschreiben sie verschiedene Umsetzungsszenarien, wie das Zitat von ExpertIn 25 FL verdeutlicht:

„Sometimes I have children going from this class over there you know, like two lessons a week so – one lesson they are here and the other lesson they are with the special teacher (...). So we have all types of combinations of supporting actions for children“ (25 FL).

Deutlich wird in diesem Rahmen, dass die befragten Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit mit den SonderpädagogInnen Rückhalt empfinden und bei Problemen immer eine Rückversicherung bei den sonderpädagogischen Fachkräften bzw. dem *welfare team* vorfinden, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

- „I always have the possibility of turning to our special teachers, special needs teachers, who can help (...) and for example this kind of pupils could go there a few times a week and the teacher has much more time to give to this pupils, that I could not effort in this ways.“ (12 FL)
- „And if I had very hard problems, I can bring pupils there (...) but it is not very often.“ (5 FL)
- „We have a classroom and one teacher who cares about its own classroom (...) and that is the first person (...) and then we have, äh, psychologist here in our school and then headmasters (...) so that we can talk together, teacher with, ähm ... If I teach for example biology (...) I can discuss with another teacher, who cares of that group (...) – first level is that. Then we can perhaps take the headmaster (...) and discuss with him and about what we can do, what helps that pupil.“ (9 FL)

Special education class

Neben *part-time special education classes* gibt es an finnischen Schulen auch *fulltime special education classes*. Bereits in den Neunzigerjahren wurden die Förderschulen in Finnland überwiegend abgeschafft und die Lernenden in die Regelschulen integriert (vgl. Kapitel II). Sechs ExpertInnen (4 FL, 9 FL, 10 FL, 12 FL, 19 FSL, 28 FL) illustrieren hierzu ihre Erfahrungen. Experte 4 FL beispielsweise führt im Interview an, dass die von ihm geleitete *special education class* in der Schule von Lernenden mit Erziehungsschwierigkeiten fachlich immer „a bit ahead then mainstream class“ sei, damit die Lernenden bei der Reintegration fachlich gerüstet seien und sich auf die individuellen „sozialen Aspekte“ konzentrieren könnten. Die Klasse hätte nur wenige SchülerInnen und seiner Erfahrung zufolge gebe es eine hohe Reintegrationsrate. An diesem Prozess sind die Lernenden aktiv beteiligt. Er nennt dabei als wichtigsten Aspekt den Dialog mit den Lernenden und den Eltern (vgl. 4 FL). Experte 10 FL, der als Sonderpädagoge Klassenlehrer der *special class* ist, konkretisiert seine „Arbeit“, ähnlich wie ExpertIn 4 FL, damit, dass der Hauptteil auf der Beziehungsebene zwischen ihm und den Lernenden stattfinde. So betont er, dass die SchülerInnen ehrliches Feedback erwarten. Als essenziell erläutert er seine Präsenz als Lehrkraft und den Respekt seinen SchülerInnen gegenüber (vgl. 10 FL). Weiter berichtet die ExpertIn 9 FL als Biologielehrerin über die Ausgestaltung der *special class* an ihrer Schule:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„We have a special group now (...) here, there is perhaps six or ten, mainly boys, and they have a special kind of curriculum there (...) and they are whole day there with their own teacher (...) and they use different kind of methods and everyone can do it is own work (...).“ (9 FL)

12 FL führt aus: „We have this special class in our school, where we could, ähm, settle a period of, ähm, learning in this small group and there are only a few pupils in that group.“ Neben den zuvor beschriebenen Klassen mit Lernenden, die sozial-emotionale Schwierigkeiten haben, gibt es an finnischen Schulen häufig *special classes* mit einem speziellen Förderschwerpunkt. Zudem berichtet 19 FSL im Interview, dass es in Finnland eine „clinical special education“ gebe.

Sprachenunterstützung bei Auslandsaufenthalt

Die Förderung der Muttersprache Finnisch ist ein großer Bestandteil des individuellen Förderprogramms in Finnland. Vier ExpertInnen (5 FL, 7 FL, 19 FSL, 25 FL) berichten über dieses Verfahren: So wird in den niedrigen Klassen präventiv viel Wert auf die Förderung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten gelegt. Heide Koehler (2009, 101f.) sieht in dieser frühen übergreifenden Förderung auch einen „Faktor“ für den Erfolg finnischer Schulen. Die folgenden Äußerungen der ExpertInnen 19 FSL und 25 FL verdeutlichen: Es gibt für alle Erst- und Zweitklässler regelmäßige Diagnoseverfahren im sprachlichen und mathematischen Bereich mit entsprechender Förderung:

- „Part-time teachers they take children from the class and teach how to read and write (...) and they help also speech problems (...) in speech problems (...) and it is continuing – by the studying path, or how could I say.“ (19 FSL)
- „Normally there is one, but the same actions, but most of the time, it is more. They regard Finnish, the mother tongue and mathematics skills more important and foreign languages are not on the top of the list, (...) because you know, you need to survive really – you need your mother tongue and mathematics to survive, you know.“ (25 FL)

Individuelle Förderung durch die Struktur

ExpertIn 8 FL berichtet, dass die finnische Schulstruktur, gerade in der gymnasialen Oberstufe durch die individuelle Verweildauer zwischen zwei und vier Jahren, gleichfalls eine Form der individuellen Förderung sei. Zudem können die Lernenden im Rahmen des Abiturs bestimmte Prüfungen und Kurse wiederholen, um ihre Noten zu verbessern, die für das Bewerbungsverfahren für einen Studienplatz Relevanz haben.

Einstellungen zum Thema individuelle Förderung

Bemerkenswert ist auch die Einstellung der Lehrkräfte an einem Teil der Schulen. So beschreibt ExpertIn 4 FL, es sei wichtig, dass die Lernenden zur Förderung der Reintegration die volle Unterstützung und Zustimmung auch von den Lehrkräften aus den Regelklassen erfahren (vgl. European Agency 2012). Expertin 5 FL empfindet als Regelschullehrkraft eine Art „Stolz“ hinsichtlich der guten Reintegrationsrate der Kinder mit Förderbedarf an ihrer Schule. Sie lobt ausdrücklich die gute Arbeit der *special education teacher*, Kooperation und das Arbeiten in multiprofessionellen Teams funktionierten sehr gut. 14 FL betont, dass sie mit der Sonderpädagogin eng zusammenarbeitet: „So of course we work together (...) that is the main thing“ (14 FL). Auch Expertin 25 FL beschreibt, dass sie als Englischfachlehrerin im engen Kontakt mit den KlassenlehrerInnen und der Sonderpädagogin steht, wenn es um die einzelnen Lernenden gehe:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„Sometimes the problems they pop up when there is a new language (...) involved and then I start talking with the special education teachers and classteacher: Have you noticed that there is something or am I wrong or is it just my impression or my ... am I worrying for nothing? And then we are talking about it and follow observing what is going on and see and then if there are some problems. Most of the time, they already know the cases and say: Oh yes, he is going for mathematics and Finnish there – for special education – so I say, okay, what are our actions in English, what are we are going to do and well I do have sometimes.“ (25 FL)

Zudem ist die Englischfachlehrerin (25 FL) Spezialistin für *special education* im Englischunterricht, hierzu gibt sie an der Universität Seminare sowie auch LehrerInnenfortbildungen: „I give a lecture in the special education department about teaching foreign languages for children with special education needs (...) and that s a little bit my field of expertise in that sense.“

5.3.2. Struktur: Lernumgebung

Wie die hier befragten ExpertInnen aus Deutschland und Finnland die Lernumgebung als Förderort wahrnehmen, wird im Folgenden dargestellt.

5.3.2.1. In Deutschland

Zur Lernumgebung im Gemeinsamen Unterricht (GU) äußern sich die ExpertInnen 2 DL, 3 DL und 6 DL. Ihr Anliegen ist es, die „GU-Kinder (...) möglichst stark im Unterricht teilhaben“ (3 DL) zu lassen:

„Es sollte der Regelfall sein, dass die Schüler im Unterricht drin bleiben – die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – und dass man da über Binnendifferenzierung guckt, dass sie eine möglichst gute Teilhabe eben haben, was die anderen Schülerinnen und Schüler auch als Thema haben im Unterricht.“ (3 DL)

2 DL führt aus: „Und deswegen würde ich jetzt gar nicht mal nur sagen, dass ich nur für sechs Kinder zuständig bin, sondern dass wir halt zusammen im Team dann einfach die Klasse unterrichten.“ Sie beschreibt weiter, dass es unterrichtsfachabhängig sei, ob sie mit den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einen Nebenraum gehe, wie z. B. in Englisch oder in Deutsch, wenn es keinen Wochenplanunterricht gebe. Die SchülerInnen würden sich darüber „tierisch“ freuen, „weil die einfach Ruhe“ hätten und sie lauter sein können (2 DL).

Weitere strukturelle Fördermöglichkeiten, von denen die befragten ExpertInnen berichten, sind: explizite Förderstunden (14 DL, 18 DL), Förderbänder für Fünftklässler, um Lehrplanlücken zu schließen (11 DL), Klassenteilungen (1 DL), offene Anfänge (8 DL), Teamkleingruppenmodell (TKM) – hiervon berichten die Lehrkräfte 3 DL, 4 DL, 5 DL, die alle in einer integrierten Gesamtschule unterrichten. Das Modell sieht vor, die Lernenden von der fünften bis zur zehnten Klasse durchgehend im Klassenverband mit einem Klassenlehrerteam bzw. einem Jahrgangsteam zu begleiten:

„Und das bedeutet, dass man auf Kollegiumsebene in Teams arbeitet. Also das sind immer so... je nachdem wie die Unterrichtsverteilung ist, zwischen 6 und früher waren es auch schon mal 10 Kollegen, die ein Team bilden. Und diese Stammgruppe von Kollegen unterrichtet 3 Klassen. Das bildet ein Team. Also ein Team sind 3 Klassen, die von einer Stamm-/Kerngruppe von Lehrern unterrichtet werden.“ (5 DL)

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Experte 10 DL kritisiert das Ganztagskonzept an seiner Schule (Gymnasium). Aus seiner Sicht behindere es eine individuelle Förderung:

„Dann darf man keine Hausaufgaben mehr aufgeben an den langen Tagen, das heißt, die Übungsphasen werden alle in die Schule verlagert und dadurch wird eigentlich die Individualität, die man sonst überall fördert, ja – also individuelle Förderung wird dadurch eigentlich noch erschwert.“ (10 DL)

5.3.2.2. In Finnland

An den meisten Schulen der hier befragten finnischen ExpertInnen (N= 15; 4 FL, 5 FL, 6 FL, 7 FL, 9 FL, 10 FL, 11 FSL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 15 FL, 22 FL, 26 FL, 27 FL, 28 FL) ist mindestens eine *special class* an die Regelschule angegliedert. Zudem gibt es in den meisten Fällen SonderpädagogInnen und ein *welfare team* (multiprofessionelle Teams). Dabei erläutern die finnischen ExpertInnen in den Interviews verschiedene weitere *Settings* der Förderung. So beschreibt Experte 4 FL, Klassenlehrer einer Förderklasse an einer Regelschule, dass die Lernenden in seiner Klasse mit den gleichen Materialien arbeiten und lernen würden wie in den *mainstream classes*: „Everything goes like in normal classes (...) – yes, same books, same tests, same materials“ (4 DL). Des Weiteren berichten verschiedene ExpertInnen, dass die SonderpädagogInnen innerhalb des Regelunterrichts Einzelförderung für Lernende übernehmen (vgl. 7 FL) oder dass Lernende *part-time special education* in Anspruch nähmen: „So the students can go there, perhaps for two or three weeks and then they can come back – there they get some individual support“ (9 FL). Experte 15 FL fasst zusammen, dass es an ihrer Schule folgende Fördermöglichkeiten und -personen gebe: „School assistants, special education teachers, part-time special education, fulltime special education in the school“ (15 FL).

Auch der Fakt, dass die finnische Oberstufe so aufgebaut ist, dass hier nach Interesse und eigenem Tempo das Abitur gemacht werden kann, trägt zu einer individuellen Lernumgebung bei:

„(...) es ist so, dass die Schüler während der gesamten Oberstufe 75 Kurse belegen sollen (...). Und in welchem Tempo sie das machen, das ist individuell unterschiedlich (...). Es gibt auch sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten – weil das Abitur kann man hier ja auch in drei Teilen schreiben.“ (8 FL)

Von individuellen Förderplänen berichten zudem vier ExpertInnen (4 FL, 7 FL, 12 FL, 28 FL). Auf die Frage der individuellen Curricula-Entwicklung antwortet beispielsweise Experte 28 FL: „First I have to observe what the child can do (...). So we set up goals what we are going to learn (...) this year. Some of them can learn, ähm, to read and some of them read already.“ Diese Aussage kann auf einen ressourcenorientierten Blick hindeuten: Es wird erst danach geschaut, was das Kind kann („can do“, 28 FL).

5.3.3. *Well-being*¹⁶⁹

Wie wichtig es aus Sicht eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lerngedankens ist, auch die Beziehungsseite des Lernens zu betonen, wurde in Kapitel II.1 erläutert. Auch das *well-being* spielt hier eine entscheidende Rolle für den Anspruch eines inklusiven Schulsystems bzw. den Lernerfolg, wie auch die Hattie-Studie verdeutlicht (2009).

¹⁶⁹ Vgl. auch Kapitel III.3 Lernenden-Rolle (Handlungsfeld 2).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Eine zuletzt von der UNICEF initiierten Studie (2013) zeigte folgende Ergebnisse: In einer fünfdimensionalen Befragung zum Wohlbefinden von Kindern belegt Deutschland Platz 6 von insgesamt 29 teilnehmenden Staaten, Finnland erreicht Platz 4. Daneben wurde für diese Studie die Lebenszufriedenheit von Kindern erfragt. Während Finnland hier wiederum Platz 4 belegt, fällt Deutschland um 16 Plätze auf Rang 22 ab (UNICEF 2013, 7). Eine der fünf untersuchten Dimensionen zur Erfassung des Wohlbefindens von Kindern umfasste den Bildungsbereich (vgl. ebd., 4). Für Deutschland und Finnland zeigen sich die folgenden Ergebnisse: Insbesondere in den Bereichen Leistungsniveau und Teilhabequote hat sich Deutschland verbessert – vom Mittelfeld (Platz 11) auf Platz 3, dicht gefolgt von Finnland auf Platz 4. Deutliche Leistungsverbesserungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bringen Deutschland hier den sechsten Platz ein. Spitzenreiter ist hier mit deutlichem Vorsprung Finnland. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Kategorie *well-being* für die deutschen und finnischen Befragten dargestellt.

5.3.3.1. In Deutschland

Die deutschen ExpertInnen gaben in den Interviews unterschiedliche Einschätzungen zum *well-being* Lernender an deutschen Schulen wieder. Die Ergebnisse werden im Folgenden präsentiert: Zentral kann unterschieden werden zwischen *well-being* fördernden Aspekten (A) und *well-being* behindernden Aspekten (B).

A) *Well-being* fördernde Elemente

Positiv zum *well-being* der Lernenden äußern sich neun deutsche ExpertInnen (1 DL, 3 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL, 7 DL, 10 DL, 12 DL, 16 DL). In den Interviews werden folgende positive Aspekte hervorgehoben:

Soziales Lernen

So beschreiben vier ExpertInnen (1 DL, 3 DL, 4 DL, 5 DL), Wert auf soziales Lernen zu legen – zum Beispiel durch feste Teamstrukturen, die die Beziehungsebene fördern:

„Also, die Schule hat immer das Konzept, das man, dass sie eigentlich sagen, die ganzen Lehrerinnen und Lehrer eines Teams begleiten die Schülerinnen und Schüler möglichst von der fünf bis zur zehn durchgehend.“ (3 DL)

Auch dass das Thema Heterogenität im Gemeinsamen Unterricht thematisiert werde (vgl. 3 DL), trage zu einem Gemeinschaftsgefühl bei. ExpertIn 3 DL erörtert, als GU-Schule sei dies ein besonderes Qualitätsmerkmal auch für die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf:

„Also, für manche der Schülerinnen, Schüler mit Förderbedarf ist das schon ein erheblicher Vorteil (Pause), um Erfolg beim Lernen zu haben – auch wirklich mehr auf eine stabile Beziehung angewiesen sind (...). Also, wenn z. B. ein autistischer Schüler oder ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einfach ne geraume Zeit braucht, um zu neuen, ähh, Kollegen wieder eine stabile Beziehung aufzubauen und er davon auch so absorbiert ist, dass er in seinem Lernen in dieser Zeit gehindert ist, dann ist es für ihn schon wichtig, dass er Kontinuität hat (...), aber das gilt nicht für alle Schüler.“ (3 DL)

Beziehungsorientierung

Drei ExpertInnen beschreiben einen ressourcenorientierten Umgang, in dem Diversität zugelassen und ermöglicht wird (2 DL, 3 DL, 7 DL). Dass sich ihre Lernenden insgesamt

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

wohlfühlten und „gerne zur Schule“ (vgl. 6 DL) kämen, betonen vier ExpertInnen (6 DL, 10 DL, 14 DL, 12 DL):

„Und ja, 'ne, 'ne sehr enge Beziehung auch, ne. Also sie (beide lachen), also, weißt du, wer das Eine war? Die kamen auch viel an und kuscheln dann auch viel, ne und vertrauen mir Einiges an, was ich dann leider auch nicht weitergeben darf.“ (12 DL)

ExpertIn 14 DL erläutert:

„Sie fühlen sich mehr aufgehoben, dass eben auch – auch, wenn sich das jetzt komisch anhören mag – Grenzen gesetzt werden (...), dass auch Pflichten erwartet werden und nicht: Mir ist das egal, ob du um sechs kommst oder um sieben oder erst um elf Uhr abends (...). Das ist, denke ich auch, da kümmert sich jemand oder sorgt sich jemand um mich.“ (14 DL).

Zwei deutsche ExpertInnen (1 DL, 3 DL) berichten von einem „hohen Maß an Teilhabe“ und partizipatorischer Elemente.

B) *Well-being* behindernde Elemente

Fast die Hälfte der deutschen ExpertInnen (N= 14; 1 DL, 6 DL, 7 DL, 9 DL, 10 DL, 11 DL, 12 DL, 13 DL, 14 DL, 15 DL, 16 DL, 17 DL, 19 DL, 29 DL) beschreibt hingegen eine Situation im Schulalltag, die kein *well-being* der Lernenden fördert. Anhand der entwickelten Auswertungskategorien werden im Folgenden die Ergebnisse präsentiert.

System

Erläutert wird das durch Leistung Druck erzeugende deutsche Schulsystem. Genannt wird hier G8 (9 DL, 10 DL), durch das psychosomatische Anzeichen aufseiten der Lernenden auftreten würden (vgl. 29 DL). Für das Fach Mathematik beschreibt ExpertIn 9 DL exemplarisch:

„Aber es gibt, sag ich mal, 4, 5 oder 6 Schüler, die einfach abhängen. Denen nützt auch Nachhilfe zweimal in der Woche nichts. Die schreiben eine 5 nach der anderen und ich hab Elterngespräche, und ich hab den Eltern empfohlen, zweimal Nachhilfe in der Woche zu machen, die sind wirklich sehr sehr frustriert, schreiben wie gesagt eine 5 nach der anderen und haben eigentlich keine Chance. Also, es gab natürlich immer schon mathematisch mehr oder weniger Begabte. Nun ist natürlich immer die Forderung von jeder Schulaufsichtsbehörde gewesen, die Schüler so gut wie möglich mitzuziehen, und ich denke, dass die jetzige 8. Klasse in Mathematik eigentlich von dem Stoff, der jetzt in den Schulbüchern steht und von den Kindern erwartet wird, eigentlich überfordert ist. Es kommen die Guten mit, wir machen natürlich auch viel langsamer – ich sag Ihnen jetzt mal Zahlen: Man muss natürlich ein Buch nie ganz durchmachen, aber dieses Buch hat 264 Seiten. Es ist ein richtig dickes Ding.“

Auch die Mehrgliedrigkeit schaffe vor allem für die HauptschülerInnen eine Perspektivlosigkeit, wie ExpertInnen 13 DL und 14 DL beschreiben. Hier kann an die Ergebnisse von Schümer (2004) angeknüpft werden, die in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Benachteiligung“ spricht (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 83). Wie früh diese Perspektivlosigkeit beginnt und welches Ausmaß sie bereits für junge Kinder erreicht, erläutert Experte 6 FL. Er kritisiert die frühe Trennung nach vier Jahren Grundschule. Seine SchülerInnen an einer sogenannten „Brennpunktschule“ erhielten im Schnitt keine Gymnasialempfehlung und würden dann auf Wunsch der Eltern den Erfahrungen des Probeunterrichts ausgesetzt:

„Dann beim Probeunterricht hatte sie natürlich gar keine Chance – und da kam dann natürlich Frust und und und, ne. Und das ist alles total unnötig, ne (...). Die kriegen das mit die Kinder, die kriegen diese Sortiererei mit und die wissen: Gymnasium gut, Hauptschule wird eng.“ (6 DL)

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Dass das gegliederte System besonders in dem Förderschulsystem zu „Unwohlsein“ führt, zeigt die Aussage von Expertin 1 DL. Sie beschreibt, dass es auch innerhalb des Förderschulwesens noch „Hierarchien“ gebe:

„Im Grunde genommen ist es ja egal, ob ich es Sonderschule, oder Förderschule oder Hilfsschule nenne – alle paar Jahrzehnte muss ich dem Kind einen neuen Namen geben, weil der Begriff einfach so eingepreßt ist und als Schimpfwort missbraucht wird – es steckt ja das Gleiche drin. Es ist ja egal, wie ich es nenne (...). Im Grunde genommen, ja (...): Du bist dumm, du bist doof, ähm, du kannst ... Also, für unsere ist es zum Beispiel auch wieder ein Schimpfwort: du E-Schüler – also, das sind ja dann die verhaltensauffälligen Schüler und das ist dann auch nochmal ne Stufe schlimmer für unsere. Also, wenn du nicht gehorchst und wenn du nicht funktionierst und wenn du dich nicht an Regeln hältst, dann musst du auf die E-Schule.“ (1 DL)

Rahmenbedingungen

Auch klagen die ExpertInnen (N=5; 7 DL, 11 DL, 15 DL, 16 DL, 17 DL) über schlechte Rahmenbedingungen, durch die das *well-being* der Lernenden getrübt werde. Hier nennen sie das Nicht-Vorhandensein angemessener Räumlichkeiten (7 DL, 15 DL, 17 DL) und eine schlechte zeitliche Strukturierung (11 DL, 19 DL):

„Und es gibt zum Beispiel auch in der Schule keine Rückzugsmöglichkeiten, weder für Kinder noch für Lehrer – haben wir auch nicht. Es ist halt begrenzt bis halb zwei und dann ist Schluss, und zwischendurch die Pausen – man ist ständig mit einzelnen Kindern beschäftigt, die nicht in die Pause dürfen, man führt Gespräche, das ist ja auch okay so. Es fehlen Trainingsräume für auffällige Kinder, ne. Das sind alles so Sachen, die zwar an den Förderschulen integriert sind, aber die gehören auch in die normale Schule.“ (7 DL)

Defizitorientierte Leistungskultur

Im Gegensatz zu einer gewünschten ressourcenorientierten Blickrichtung aufseiten der Lehrkräfte berichtet ExpertIn 19 DL selbstkritisch:

„Was natürlich da auch wieder ein bisschen negativ an uns zu kritisieren ist, dass wir dann auch immer nur die negativen Sachen beachten. Wir gucken dann immer nur: wer hat keine Hausaufgaben, wer hat wieder ne schlechte Note? Und das sind wir auch gerade am diskutieren, ob man nicht lieber mal die Fokussierung auf diejenigen legt, die immer mit Hausaufgaben kommen, die immer ihre Materialien dabei haben, die immer gute Noten haben. Es wird eigentlich immer nur geguckt, wer hat es nicht – und dann wird im Prinzip immer nur geschimpft und, ähm, – ja, (...) das ist so eine Grundstimmung irgendwie, ne.“ (19 DL)

ExpertInnen 1 DL, 12 DL und 13 DL beschreiben, dass aus ihrer Erfahrung heraus, ein von der Norm abweichendes Verhalten innerhalb der Regelschule nicht zugelassen würde:

„(...) Er ist aus zwei Grundschulen wirklich rausgeflogen. (...) Aber wenn das Regelsystem anders wäre und man ihm die Möglichkeit geben könnte – ja, wäre es gut, klar! Er braucht im Grunde genommen jemanden, der neben ihm sitzt, dass er arbeiten kann. Das kann ich natürlich auch bei 11 Schülern nicht leisten. (...) Also, es sind zum einen seine Verhaltensauffälligkeiten (...), die schwierigen familiären Verhältnisse, die auch dazu beitragen, dass er diese Verhaltensauffälligkeiten hat (...), dann aber auch das Versagen schon an zwei Grundschulen. Das ist natürlich auch schon ein Päckchen, was er mit sich rumschleppt – das ist einfach auch Schulangst.“ (1 DL)

Diese Aussage kann als ein Beispiel der kritischen Betrachtung des deutschen Systems herangezogen werden: es geht nicht nur um Leistung, sondern andere Faktoren spielen eine erhebliche Rolle für den Bildungsweg.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

5.3.3.2. In Finnland

Die finnischen ExpertInnen schildern positive (A) und negative (B) Aspekte bezüglich des *well-being* ihrer Lernenden. Im Vergleich zu den Antworten der deutschen ExpertInnen stehen hier jedoch eher fördernde Aspekte im Fokus.

A) Förderung des *well-being*

Aus den Interviewpassagen der finnischen ExpertInnen lassen sich verschiedene positive Aspekte herausfiltern, die zu einem Wohlgefühl aller Lernenden beitragen. Hier werden folgend Elemente beschrieben, die im Schulsystem verankert sind.

Durchgehende Beziehungsorientierung

So berichtet Experte 1 FL von einem an der Schule verankerten Patensystem und einer SchülerInnenvertretung, die sehr aktiv am Schulleben teilnehme. Im Sinne einer Verknüpfung von Schule und Lebenswelt berichtet er zudem von einer intensiven Elternarbeit. Als einen „riesen Vorteil“ erachtet er die Möglichkeit, die Lernenden kontinuierlich zu begleiten: „Wenn ich einen Schüler über mehrere Jahre hinweg kenne (...) und ich meine, da sieht man die persönliche Entwicklung“ (1 FL).

Zudem beschreibt er, dass der Austausch mit den deutschen KollegInnen gezeigt habe, „dass bei uns die Auswahl von Strafmitteln oder wie man das sagen sollte, das ist sehr viel eingeschränkter als in Deutschland“ (1 FL). Aus Sicht von Expertin 8 FL geht es an finnischen Schulen persönlicher zu als an deutschen. So würde das „Duzen“ schon eine Hierarchie-Ebene reduzieren und ein „auf Augenhöhe“ verstärken. Eine Barriere zwischen SchülerInnen und Lehrkräften sei nicht ausgeprägt, so würden Lernende ihre Lehrenden auch immer ansprechen können. Für Expertin 6 FL ist besonders wichtig, dass ihre Lernenden und sie selbst die Schule genießen und auch Spaß haben: „I think that is for me important (...) and enjoy (lacht) and, ähm ähm, humor“ (6 FL).

Special classes unter einem Dach und ohne Labelling

ExpertIn 24 FL und 25 FL berichten, dass sie besondere Hilfestellung oder Differenzierungen für Lernende mit *special needs* bereithalten. Thematisiert würde diese Förderung aber nicht, so dass die Lernenden sich nicht *gelabelt* fühlten: „They don't mind, because I don't hand out give them handouts: Okay, this is the special handout for you“ (24 FL). Aus Sicht von ExpertIn 25 FL trägt eine kontinuierliche Klassengemeinschaft zum Wohlbefinden der Lernenden bei und unterstütze das soziale Lernen:

„They know each other quite well – people are too afraid of you know – what if I mean or if I get a stamp on my forehead – you know like: Aahh, she is a bad student – no! (lacht) (...) But they know, they have been working together since the preschool or even earlier maybe and they know: Okay he can read that well or she can write that well and they know each other – you are better than I do – so why should I try to pretend that there are no problems anywhere? (...) But – I always tell my children if they question – why why has got he a different book? (...) Oh it is a little bit easier, so he can follow, he can stay with us, yes (...) so and I say: would you like to have one? No – okay (...) no problem, so it is (...) I don't make it an issue (...) I don't underline it anyway.“ (25 FL)

Obwohl es an finnischen Schulen *special classes* gibt, wird aus den Aussagen der Befragten deutlich, dass dennoch ein Lernen „unter einem Dach“ stattfindet. Die folgenden Beispiele sollen diese integrative Form des Lernens verdeutlichen: Experte 10 FL beschreibt,

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

dass Lernende aus seiner *special class* auch am Unterricht der *mainstream classes* teilnehmen:

„There are two persons that have done it to go (...) who had, ähm, ähm, a goal to go to the upper secondary school (...) and they noticed, okay they can get better marks, if they do it in the bigger class – and that was okay.“ (10 FL)

Durch die Aussage von ExpertIn 10 FL wird aufgezeigt, dass es eine Verbindung zwischen den *mainstream classes* und den *special classes* gibt:

„We have a teacher here in foreign languages who comes here twice a week and a teacher in physics and chemistry who comes here once a week (...) and then also when they have, ähm, not obligatory subjects, they have a chance to take part in ordinary groups, but maybe half of this group do it like that.“ (10 FL)

Die Sonderpädagogin 28 FL beschreibt, dass ein Schüler aus ihrer *special group* Eishockey mit den SchülerInnen aus der *mainstream class* spiele, was ihn „proud“ mache.

Auffällig ist aber, dass eine *special class* schon „special“ an der Schule ist, wie das Zitat von ExpertIn 4 FL verdeutlicht:

„I: And you have the special class – do you have the feeling, those pupils are labelled? So how is the reaction from other classes?“

IP: “Well, sometimes there is some naming from others – ADHD or that kind of – sometimes it does go, äh, I think the from normal classes, the sixth classes students sometimes do this bullying thing (...) but the smaller doesn’t (...), yes, and it is quite rare – I think some couple of times during the whole year.“ (4 FL)

Aktive Lernende

Ein anderes positives Element, das die finnischen ExpertInnen erwähnen, ist ein hoher Anteil an Selbstständigkeit aufseiten der Lernenden (vgl. Kapitel III.3; III.4). Zudem werden sie als Person z. B. in Prozesse wie die Entscheidung, eine *special class* zu besuchen, eingebunden (vgl. 10 FL). Gleichfalls gibt es eine starke SchülerInnenvertretung an den Schulen, die gesetzlich verankert ist (vgl. ExpertIn 19 FSL) (vgl. Kapitel III.1; III.3).

Ressourcenorientiertes Lernen mit gegenseitigem Respekt und Wertschätzung

Des Weiteren zeigen die Äußerungen, dass der Fokus im Lernprozess nicht auf „mistakes“ (24 FL) liegt, sondern eine ressourcenorientierte Sichtweise des Lernens verankert ist. In den Äußerungen spiegeln sich ein wertschätzender und respektvoller Umgang im Lernprozess wider:

„And I always try to find an activity or something where children who are academically weaker (...) can also bring their, ähm, good their strengths – visible to everyone (...). Many times they are very good at drawing or sports or you know some other non academic activities (...) and I try to have something – okay when I know, okay this person is a hockey player (...) I try to take examples from hockey (...) you know I try to find the language we are learning, I try to attach it to the children’s real world.“ (25 FL)

Expertin 5 FL betont, dass innerhalb ihrer Klasse jedes Individuum respektiert werden sollte und multiperspektivische Sichtweisen von großer Bedeutung seien:

„I can learn the class to have respect that we can have own opinion and you opinion is important and you can think what you think – and I think it is important if I have a boy who wants to act or dance (...). He can do what he wants and what is important – and we are not saying this is a good one and this is a bad one – I think you can teach those kind of things also (...) and for example, I am not often angry. But I am angry if pupils are laughing, because I

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

think if you are laughing to other pupils then after that you cannot – you have no courage to say what you really think.“ (5 FL)

Gegenseitige Wertschätzung und Respekt als Grundlage von Wohlbefinden erachtet auch Expertin 6 FL innerhalb ihrer Klasse als sehr wichtig:

„I think it is also of course – ähm ähm, when children is in that classroom she or he has to be, ähm ähm – some others don't laugh (...) for and you respect (...) each others and that you enjoy learning (...) and when you find new things. But I think it is really important that homes respect school (...) and educating (...) and so I think that is also very important.“ (6 FL)

Auch ExpertIn 11 FSL betont, dass durch eine anregende Umgebung („physical environment“) Respekt aufseiten der Lernenden gefördert werde.

B) *Well-being* hindernde Aspekte

Kritisch sehen drei finnische KollegInnen das Wohlbefinden der Lernenden im finnischen System.

Special needs im System

So berichtet Experte 4 FL, dass die SchülerInnen mit *special needs* bei Eintritt in seine *special class* teilweise nicht in die *mainstream classes* zurückkehren möchten:

„Sometimes it goes so, when a child comes to my class, for first sometime, they say: I don't want to go back to another school. It is awful there (...). And after a while they think, okay I have done this things, okay and maybe I think it is okay for me also, and then we start making this.“ (4 FL)

Experte 10 FL betrachtet das System an manchen Stellen kritisch, wenn er daran denkt, wie Lehrpersonen über SchülerInnen „segregative“ sprechen:

„No, and it won't, because you skip out the problematic ones (...) they call it inclusive, but it is segregative (...) for example, when I sit in the teacher's room and listen to what other teachers talk about these kids, it is segregative talking (...).“

I: “Yes, and do you think the pupils, they feel it?”

IP: “Yes, and that is one reason, they don't want to go to the bigger system (...) but for some reason not everybody, but some of them, feels that very strong, that they aren't welcomed in the bigger building.“ (10 FL).

7 FL, Sonderpädagogin an einer Grundschule, berichtet, dass nach ihrer Erfahrung die SchülerInnen in den Eingangsstufen gerne zu ihr in die *special classes* kommen, dies aber mit zunehmendem Alter abnehmen würde. Dadurch, dass sie auch in der gesamten Klasse fördere, versuche sie diese Tendenz zu verringern, „then it is more normal“:

„Children in first class and second class and third class want to come here – they want to come here. But when they get older – maybe then they begin to think that they are, they are special.“ (7 FL)

5.3.4. Umgang mit *Mobbing*

Wird in Lernsettings die Beziehungsebene beachtet, muss es Anliegen der Schule sein, *Mobbing*- oder *Bullying*-Tendenzen vorzubeugen und das soziale Lernen und das *well-being* der Lernenden zu stärken. In den Interviews ließen sich Aussagen der Befragten zum Thema Umgang mit *Mobbing* herausfiltern, die im Folgenden analysiert werden.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

5.3.4.1. In Deutschland

Drei ExpertInnen äußern sich aufseiten der deutschen ExpertInnen zum Thema „Mobbing“ (3 DL, 9 DL, 18 DL). Deutlich wird, dass zum Zeitpunkt des Interviews an keiner der Schulen präventive *Mobbing*-Programme verankert sind. Kritisch sieht ExpertIn 18 DL die Wirksamkeit von *Anti-Mobbing*-Programmen:

„Aber ist halt die Frage: Gibt es überhaupt das Programm, um das überhaupt verhindern zu können? (...) Das Problem, was uns jetzt auffällt, dass immer mehr Mobbing oder Beschimpfungen immer mehr im Internet stattfinden – das heißt außerhalb des schulischen Bereiches, das heißt über Schüler VZ oder was auch immer (...), wo man als Schule auch eher in so einem Graubereich ist.“ (18 DL)

Anliegen sei es aber schon, dass „das Klima zwischen den Schülern so gut wie möglich“ ist (18 DL). Es gebe *Anti-Gewalt-Trainings*, zwei Beratungslehrpersonen an der Schule, und wenn „wirkliche Mobbingfälle“ aufkämen, „dann sind wir auch als Schule gefordert und dann versuchen wir auch als KlassenlehrerIn plus Schulleitung klarzumachen, dass Mobbing nicht geht“ (18 DL). Zwei weitere ExpertInnen (3DL, 9 DL) beschreiben hingegen, dass sie im GU zu Beginn der Mittelstufe, wenn die Lernenden in die Pubertät kommen, sehr sensibel sein müssten, damit die GU-Kinder hier nicht zu „krass“ in die Außenseiterposition gelangten: „Also, da haben die schon auch, äh, da muss man schon aufpassen, dass da diese Außenseiterposition nicht zu krass wird“ (3 DL).

5.3.4.2. In Finnland

Zum Thema *Mobbing* äußern sich insgesamt sieben finnische InterviewpartnerInnen (4 FL, 5 FL, 6 FL, 12 FL, 15 FL, 25 FL, 26 FL). Aus den Aussagen können nachfolgende Meinungen hergeleitet werden:

Anerkennung von Mobbing und bewusste dialogische Auseinandersetzung

So berichtet beispielsweise ExpertIn 6 FL auf die Frage, ob es *Mobbing* in ihrer Klasse gebe:

„OH YES! Yes, yes, there are in Finland there are a lot of difficulties in those (...) and we have lessons, that we talk about those things (...). We have project ‘nice school’ and that we talk about those things and we discuss what can we do. And if someone doesn’t treat you well you have to tell someone (...) and there are many cases (...) if you hear or see something you have to take that and discuss!”

I: “But it is nice that you have the time in the curriculum for that.”

IP: “Oh yes! We have to have! (lacht!).“ (6 FL)

Expertin 12 FL schildert, dass es in ihrer Klasse Fälle von *Mobbing* gab. Im Lösungsprozess betont sie den Dialog als entscheidendes Element und die Kooperation mit den Eltern, KollegInnen und *social workers*:

„The times were very active in this – we had meetings with the teachers, the headmaster, äh, the parents, a lot of them (...) and lot of discussions with the children (...), some help from outside. For example there is, ähm, an institute, that gives education to students who will be working with young people (...) and we’ve designed a program with all kind of – a program that we follow with them. So in October for example we went to their school, which is about 30 kilometres away (...) and we spent the whole day there and they had arranged – you know – different kind of activities (...) to promote (...) the good spirit and realizing what bullying is

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

and things like that (...) with the pupils (...). And, of course in our school there is this anti-bullying programme, running all the time (...). So it is been taken very serious (...) and now it is much much better, then it was.“ (12 FL)

Experte 4 FL erläutert, dass die Lernenden aus seiner *special class* von anderen Lernenden verbal angegriffen werden. Die hier aufgeführten Äußerungen verdeutlichen, dass das Thema Umgang mit *Mobbing* für die hier befragten Lehrkräfte ein präsent Thema ist, mit dem sich an ihren Schulen auseinandergesetzt wird.

KiVa koulu: nationales Anti-Mobbing-Programm

Doch nicht nur an den hier beteiligten Schulen ist das Thema *Mobbing* präsent: Die Aussagen von vier finnischen ExpertInnen beziehen sich auf ein nationales *Anti-Bullying-Programm KiVa koulu*: ExpertIn 15 FL führt aus, dass ihre Schule *KiVa koulu* sei und somit *bullying* präventiv vorbeuge und in aufkommenden *Bullying*-Fällen diese professionell begleite:

„You have to defined bullying as a long term-process where one child is bulled for a long time (...) and then there are small things, which they are fight – and tomorrow they are best friends (...) so that’s sort of things are – one thing and then this longterm-bullying another (...). KIVA koulu (...) one is to solve, but another aim is to prevent. (...) There is always some kind of bullying (...) in a school – if some school says we never have any bullying (sie lacht) they should think (...). We actually have two systems which we have, we follow and you can find information about that, I think on the net (...) and this is K I V A koulu (...) and that’s the new one and they are going to go to that system (...) and are there some teachers here from your school (...) who get training for that (...) and then they will bring in this to us.“ (15 FL)

ExpertIn 5 FL beschreibt das Verfahren des *Anti-Mobbing-Programms* an der Schule:

I: „That you have this anti-bullying-program- and do you have it in your class as well?“

IP: Yes, yes we have! (...) I think it is really important – when there is something that you can directly can act (...) first we try to solve it here at school. But if it is not working – there are three teachers, who are leading the program, so the whole school is in the programme (...) and those teachers are talking to those children, who has special programs.“

I: “So, do you have meetings with the teachers where someone is just talking about those things?“

IP: “Mhmm, we had in autumn, they talked about this program – and we get to know it (...) and then we have books about that and then there was an education about that program (...) and now those teachers who was in education they talk with those pupils who has these problems. But first we try ourself if it doesn’t help after that those teachers help.“

Deutlich wird auch in den Aussagen von ExpertIn 26 FL, wie viel Wert auf ein gutes Miteinander innerhalb der Schule als Grundvoraussetzung für Lernen gelegt wird. So beschreibt ExpertIn 5 FL z. B. in der Situation von SchülerInnen, die an ihre Schule wechseln:

„There might be some who come from some other school (...) they don’t know anybody (...) and if they are not very active in finding friends (...) Teacher has to try to find someone (...). (A)nd then of course, if there are big bullying things (...) there have been some greater things, that have been going on for years (...). For example in class five (...) the classroom teachers found out before Christmas that one girl had been bullied from the first class by one or two of her classmates (...) so, of course they didn’t say we have bullied her (...). (W)e have got a program now, we started it in August – it is called KiVa koulu (...) – so, it means that there is a team here (...) there are a couple of regular courses there and then the classroom teacher

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

maybe the headmaster when needed or the nurse or anybody else (...). So, there is a team, if they find out something like this has happened they interview the kids at once, so somebody was fighting there, so you take him on the next lesson – the team for example come here and they ask: Okay. Mr. X you come here and tell us what’s happen and he has to write it down (...) and he signs it (...) then they take the other one (...) so they don’t have time to discuss (...) about things and they write it down (...), then we have a look (...) and then they find out about it, and if needed they call the parents here and they solve the problem (...). It is a big process, because it is difficult for the team and – you know – stay away from their own lesson (...) and they have been quite occupied with those problems this year. But it is a good system – really a brilliant one, because we can’t deny that there is no bullying – there is always bullying, but you can’t see it (...) and this has been going on in Finland for some time, now – so, there is a certain program that the schools can take. So there are some teachers who go and have some education about this (...) this is a big responsibility and it means a lot of extra work for them of course (...) so, but it is very good – it is useful.“ (26 FL)

Fazit

Dass im finnischen Schulalltag die Beziehungs- vor der Inhaltseite betrachtet und gewürdigt wird, zeigen die Aussagen der finnischen ExpertInnen, die das Thema *Mobbing* bzw. *Bullying* sehr ernst nehmen, überdeutlich, wie abschließend auch ExpertIn 25 FL betont:

„And if there is some bullying outside in the breaks you have to take care of that first (...) and then – so it is much more of this like, ähm, more like discipline. Well if I say discipline – it is a very hard word, but it is more like taking care of this learning environment (...), more then concentrating in the subject itself.“

Im Vergleich zu den deutschen Interviewaussagen kann aufgezeigt werden, dass das Thema in Finnland auf Grundlage der hier gemachten Äußerungen stärker im Fokus steht und bereits zu einem frühen Zeitpunkt landesweite Fortbildungs- bzw. Präventionsprogramme in den Schulalltag integriert sind, wie das *KiVa koulu*-Programm.¹⁷⁰ Das vom *Ministry of Education and Culture* geförderte Projekt wurde in einer *large randomized controlled trial* erfolgreich auf seine Effektivität hin überprüft. Mittlerweise ist das *KiVa*-Programm auch in anderen Ländern, etwa in Schweden oder Frankreich, an Schulen etabliert.¹⁷¹

5.3.5. Eingeschätzte Effektivität der individuellen Förderkonzepte und Verbesserungswünsche

Die folgende Ergebnisdarstellung bezieht sich auf die Bewertung der deutschen und finnischen ExpertInnen hinsichtlich der Effektivität ihrer eingesetzten und vorhandenen Fördermöglichkeiten. Neben positiven und negativen Bewertungen werden auch Verbesserungsvorschläge formuliert.

5.3.5.1. In Deutschland

Im Folgenden wird das Meinungsbild der deutschen ExpertInnen zu den von ihnen eingesetzten Fördermöglichkeiten und Verbesserungsvorschlägen anhand von bewertenden Auswertungskategorien zusammenfassend dargestellt. Die Ausführungen werden in vier

¹⁷⁰ Unter <http://www.kivaprogram.net> kann man alle Informationen über das an der University of Turku entwickelte „antibullying-program“ mit dem Motto „*KiVa koulu – let’s make it together*“ abrufen (25.08.2014).

¹⁷¹ Vgl. ebd.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Themenschwerpunkten präsentiert: (A) Einschränkende Rahmenbedingungen, (B) Mittelmäßige Fördermöglichkeiten, (C) Positive Bewertung, (D) Verbesserungswünsche bezüglich der Fördermöglichkeiten.

A) Einschränkende Rahmenbedingungen

Ein Großteil der Befragten (9 ExpertInnen) beurteilt die Fördermöglichkeiten als hinreichend bis unzureichend an der eigenen Schule. ExpertIn 10 DL erläutert:

„Ja also, individuelle Förderung, das ist natürlich jetzt großes Thema – ne. Wir hatten jetzt dieses Jahr auch die Qualitätsanalyse im Haus (...), die haben das auch angemahnt, dass das bei uns an der Schule zu wenig gemacht wurde – was generell in Deutschland zu wenig gemacht wird, meines Erachtens.“

Als Gründe hierfür nennen die Lehrkräfte zu geringe Kenntnisse über Diagnoseverfahren („Wir könnten noch gezielter fördern“, 1 DL) sowie eine klare Fokussierung der Inhaltsvor der Beziehungsebene, so dass es schwer sei, eine positive Lernatmosphäre als Lernvoraussetzung zu kreieren. ExpertIn 7 DL äußert in diesem Zusammenhang den Wunsch zu fördern, den sie aber aufgrund der vorhandenen Rahmenbedingungen schwer umsetzen könne: Es sei keine „Präsenz“ vorhanden und manche Kinder seien auch nicht zu fördern:

„(...) Die brauchen eigentlich eine Individualbegleitung, ne. (...) Man zieht die Kinder mit durch – ich mein, die Förderung, die die eigentlich bräuchten, die können wir denen sowieso nicht geben – das soziale Umfeld ist kaputt – wir können denen höchstens hier kopfmäßig was beibringen, aber alles andere ist ja bei denen schon gestört, ne.“ (7 DL)

Weiter beschreibt Expertin 7 DL, dass aus ihrer Sicht der Fokus an deutschen Schulen nicht auf der Beratung und der Beziehungsebene liege, sondern das Inhaltliche klar fokussiert werde:

„Einen Beratungslehrer – bin ich auch zu ausgebildet – wird aber nicht angenommen, weil ich soll immer Mathe geben oder Deutsch (...). Das Inhaltliche steht überall im Vordergrund. Man soll zwar auch – ne, das ist alles Gelabere – man soll die Schwächeren fördern. Wie sollen wir die Schwächeren fördern, wenn wir deren basalen Bedingungen nicht ändern können? Oder wenn wir die nicht greifen können? Wenn keine Präsenz da ist? Es ist keine Präsenz da – das ist alles erstunken und erlogen – mit dem Konzept, was wir haben, kommen wir so nicht weiter! Das frustriert mich total! Das frustriert mich, weil ich möchte ja gerne helfen (...).“ (7 DL)

Auch beschreiben die hier Befragten ein „zu viel Drumherum“ (vgl. 17 DL), das ihnen eine Fokussierung auf einzelne Lernende unmöglich mache. Dementsprechend kritisiert ein Großteil der Befragten deutschen Lehrkräfte zu große Klassen, die einer individuellen Betrachtung der Lernenden entgegenwirkten:

„Also es ist bei mir hauptsächlich die Klassengröße, die mich einfach wahnsinnig macht. Ich mein: 28 Hauptschüler, das ist einfach ne Zumutung, ne (...), mehr (als 20) ist einfach eine Katastrophe.“ (13 DL)

Durch eine ausgeprägte Heterogenität, bedingt durch Lernende aus sozial schwachen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund oder durch jahrgangsübergreifendes Arbeiten, werde die individuelle Förderung zwar unabdingbar gemacht, sie sei aber auch „sehr schwer“ (29 DL) umzusetzen. So präferiert 8 DL als Grundschullehrerin eine jahrgangshomogene Klassenstruktur, die jahrgangsübergreifende Heterogenität in der Klasse sieht sie als keine gute Fördergrundlage:

„Ich empfinde es so, dass ich innerhalb dieser Jahrgangsmischung dann noch weniger auf das einzelne Kind eingehen kann. Weil ich sowieso täglich diese zwei Gruppen habe, die ich versorgen muss und die ich in ihrem Lernen weiterbringen muss.“ (8 DL)

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Zusammengefasst werden folgende Aspekte kritisch bewertet:

- zu geringe Diagnosekenntnisse,
- Inhalts- vor Beziehungsebene: fehlendes positives Lernklima,
- schlechte Rahmenbedingungen: zu große Klassen, zu heterogene Klassen.

B) Förderung ist mittelmäßig effizient

Sechs ExpertInnen schätzen die Fördermöglichkeiten an ihren Schulen als mittelmäßig effizient ein. Vereinzelte Förderangebote für bestimmte Lernende funktionierten gut an den Schulen, wie beispielsweise ein von ExpertIn 16 DL vorgestelltes Uniprojekt, in dem SchülerInnen von Studierenden gefördert und begleitet werden. Auch werden gelingende Förderbänder in den 5. Jahrgangsstufen angeführt, die aber oft losgelöst vom Schulalltag abliefern und auch nicht auf individuelle Stärken und/oder Schwächen der Lernenden fokussierten (vgl. ExpertIn 19 DL). Eine Kontrolle sei hier schwer; alle Lernenden machten das Gleiche. Die zur Verfügung stehenden zusätzlichen Fachkräfte würden ExpertIn 6 DL zufolge zur Förderung „wegen Mehrbelastung im Brennpunkt“ an der Schule sein, jedoch den eigentlichen Bedarf in keiner Weise decken. So würden auch von den 20 Kindern ihrer Klasse über die Hälfte auf die Hauptschule gehen, „ein paar zur Realschule und ganz ganz wenige gehen auf das Gymnasium“ (6 DL). Auch ExpertIn 12 DL betont diesen Aspekt der besseren Förderung: „Aber wir müssen uns um diese sozial schwachen oder die Kinder, die wirklich Probleme haben, müssen wir uns mehr kümmern können. (...) Die Kinder haben keine Chance dann, ne.“ ExpertIn 11 DL bemängelt in diesem Zusammenhang zudem einen fehlenden differenzierten Unterricht am Gymnasium. Zusammenfassend bewertet diese Gruppe einzelne Förderprojekte als effektiv, aber nicht flächendeckend ausreichend für die Bedürfnisse vor Ort.

C) Positive Bewertung

Sechs ExpertInnen bewerten ihre Fördermöglichkeiten als effektiv. Als Grund wird hier vor allem eine funktionierende Beziehungsebene im Lernprozess angeführt. 5 DL beschreibt ein Begleitkonzept an ihrer Schule, durch das die Lernenden von einem LehrerInnenteam bestenfalls sechs Jahre lang begleitet werden. Dieses Konzept ermögliche eine enge Beziehungsarbeit und man würde merken, wenn etwas „nicht stimmt“ mit einzelnen Lernenden. Unterstützt würde dies durch den engen und sehr guten Dialog zwischen den LehrerInnenteams:

„Und das ist wirklich das Besondere an dieser Schule, und das macht (...) schafft sehr viel soziale Nähe und ist natürlich irgendwie, ja, das ist schon sehr befriedigend, ne, diese Arbeit. Weil man im sehr persönlichen Kontakt auch sofort merkt: Da stimmt irgendwas nicht, das Kind hat sich total verändert. Weil wir natürlich auch relativ viel mit den Kindern in Kontakt sind, und auch im Team.“ (5 DL)

Auch andere Lehrkräfte bewerten die Klassenlehrerzeit als wichtig und gut, um die Kinder effektiv fördern zu können (vgl. 10 DL, 18 DL). Zudem beschreiben drei GU-Lehrkräfte, dass ihre Lernenden mit oder ohne Förderbedarf in diesen *Settings* „Lernfortschritte“ machten (2 DL, vgl. auch 4 DL, 5 DL), sie beurteilen daher ihr GU-Konzept als sehr effektiv. Allerdings gebe es nach einem erfolgreichen Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen im Zuge des Wechsels auf eine weiterführende Schule oftmals keine GUMöglichkeiten (außer der Hauptschulen) mehr, was das bis dato Erreichte massiv infrage stelle:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„Nächstes Jahr nimmt die Andere auf [Hauptschule]. Wenn die auch noch geschlossen wird, dann gibt's im Grunde gar keine Aussichten mehr. Das heißt, sie müssen alle auf die Förderschule. Und dann macht unsere Arbeit gar keinen Sinn.“ (2 DL)

Positiv wird beschrieben, dass es Lerntutoren innerhalb der SchülerInnenschaft gebe (18 DL) und Förderbänder von den 5. Klassen auf weitere Jahrgangsstufen ausgeweitet würden (11 DL). An der Schule von ExpertIn 14 DL werde „Fördern“ großgeschrieben – hier gebe es sogar eine eigene Stelle nur für diesen Bereich. Auch Expertin 20 DSL beschreibt das Förderkonzept an ihrer Schule durch Förderstunden und jahrgangsübergreifende Klassen positiv. Im Gegensatz zu ExpertIn 8 DL beurteilt sie die jahrgangsübergreifende Heterogenität als förderlich. Zusammenfassend kann als positives Merkmal eine kontinuierliche und stabile Beziehungsebene identifiziert werden, die sich in einer stabilen LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung bzw. einer förderlichen Lernatmosphäre widerspiegelt. Auch die Wertschätzung und Anerkennung von Förderungen stellt eine gute Grundlage dar.

D) Verbesserungswünsche in Bezug auf die Fördermöglichkeiten

Mithilfe der qualitativen Befragung deutscher Lehrkräfte können fünf Bereiche identifiziert werden, in denen Verbesserungswünsche formuliert werden: So äußern elf ExpertInnen Verbesserungswünsche im Bereich von *a) Finanzen/Ressourcen* (1 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 10 DL, 11 DL, 12 DL, 16 DL, 18 DL, 19 DL, 29 DL) und sieben ExpertInnen hinsichtlich *b) politischer Entscheidungen* (2 DL, 3 DL, 6 DL, 8 DL, 11 DL, 16 DL, 17 DL). Zudem gibt es Verbesserungswünsche hinsichtlich der *c) Haltungen der Lehrkräfte* (2 DL, 7 DL, 10 DL, 12 DL, 15 DL) und deren *d) Ausbildung* (15 DL, 19 DL). Ein umfassendes *E) Förderkonzept an den Schulen* wünschen sich sieben ExpertInnen (1 DL, 10 DL, 11 DL, 15 DL, 17 DL, 19 DL, 29 DL). Die Auswertungskategorien werden im Folgenden konkretisiert.

a) Finanzen/Ressourcen

Wie bereits in Kapitel III.1 beschrieben, wünscht sich ein Großteil der deutschen befragten Lehrkräfte bessere Kapazitäten für eine effektivere Förderung. In den Interviews wurden Wünsche auf den Ebenen Zeit, Methodik, Material formuliert (vgl. ExpertIn 12 DL): So beschreibt beispielsweise ExpertIn 1 DL, dass sie für manche Kinder gerne individuellere Fördermaterialien zur Verfügung hätte und erläutert Schwierigkeiten, das passende Material zu finden bzw. es selbstständig anzuschaffen: „entweder muss ich das kennen das Material ähm, ich muss es mir selber besorgen, selber anschaffen (...) und vom Schuletat da gibt es halt nicht viel“ (1 DL). Auch räumliche Wünsche werden formuliert, wie die Einrichtung eines „Toberaums“ (12 DL). Hinsichtlich der personellen Situation wird der Wunsch nach kontinuierlichen Doppelbesetzungen (6 DL) bzw. nach Förderteams mit Sozialarbeitern und SchulpsychologInnen formuliert: „Aber im Prinzip bräuchten wir hier jemanden, der hier permanent wäre, wo man dann direkte Beratungshilfe bekommen könnte“ (19 DL). Viele ExpertInnen fordern „kleinere Klassen“, um effektiver fördern zu können. Sie benennen dabei die Klassengröße als entscheidende Komponente bzw. als Grundvoraussetzung effektiver Förderung. Mit kleineren Klassen stünde mehr Zeit für individuelle Förderung zur Verfügung, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

- „Also, es fehlt einfach an Zeit, an Kapazitäten, sich dann wirklich den einzelnen Kindern zuzuwenden.“ (8 DL)

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

- „Man kann nur individuell fördern, wenn man kleine Klassen [hat]. Also, ich glaube in Finnland sind die Klassen viel kleiner.“ (10 DL)
- „Also, wenn ich individuell fördern soll, richtig individuell, dann brauch ich kleinere Klassen.“ (10 DL)
- „Und wenn man da genau über die Belastung spricht, ist man in der Öffentlichkeit ja auch schnell diffamiert, weil man sich darüber letztendlich ja nur lustig macht, obwohl ich immer sage: Die meisten haben Schwierigkeiten mit ihren eigenen zwei Kindern oder einem Kind. Und wir haben 150 den ganzen Tag, die weiß Gott nicht im Verbund einfacher sind, als wenn sie allein sind. Also mehr Personal ist das eine. Und dass die Klassen auch dementsprechend kleiner werden.“ (17 DL)

Wie zuvor beschrieben skizzieren die ExpertInnen einen personellen Mangel an den Schulen. Experte 17 DL betont in diesem Zusammenhang auch eine Sondersituation an der Realschule, die er als Schule mit der „schwierigste Quote“ bezeichnet, da es „weder Sozialarbeiter“ gebe, die Lehrperson eine hohe Unterrichtsverpflichtung hätten (28 Stunden statt 25 oder 25 ½ Stunden an Gesamtschulen) und die Klassengröße „im Schnitt hier so um die 30“ Lernenden betrage. Er führt aus, dass somit die Rahmenbedingungen zum Lernen nicht gegeben seien: „wenn man nur sich diesen Klassenraum hier anschaut und jetzt überlegt, hier sitzen 30 Zehntklässler – da ist ein Lernen eigentlich nicht möglich“ (17 DL).

b) Politische Entscheidungen

Zum Thema „Eine Schule für alle“ beschreibt Gesamtschullehrer 4 DL: An seiner Schule sei es ausdrücklich gewollt, dass alle SchülerInnen sich an der Schule anmelden könnten, aber die Schulaufsicht mache hier „einen Strich durch die Rechnung“:

„Ja, da geht es schwerpunktmäßig um die Schüler, die hier als lernbehindert oder erziehungsschwierig bzw. sonderpädagogischer Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ und ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ und ‚Sprachbehindert‘ bezeichnet werden. Das ist der weitaus größte Teil (...) der Schülerschaft. Da passiert, ähhh, natürlich der Versuch, das Land NRW auch auf verschiedenen Wegen diese Zahlen zu drücken (...) bzw., ähm, die Überweisung in die Förderschule nicht mehr notwendig zu machen. Allerdings wir würden schon sagen, dass man das nicht teilen kann. (...) Also wenn, dann muss es wirklich der Versuch, also, muss es darauf hinauslaufen, dass im Prinzip alle Schüler hier hinkommen können (...), die es wollen.“ (4 DL)

Auch die Verteilung von Förderbedarfen durch die Schulaufsicht ist aus Sicht des Experten 6 DL „völlig abstrus“ und nicht förderlich:

„Und die hat pro Woche sechs Stunden bekommen. Und der größte Knaller – erziehungsschwierig, der da nur geprügelt hat –, der hatte dann nur Anspruch auf drei Stunden. Das ist doch total krank, das wird vom Schulamt entschieden, das ist ganz klar geregelt – KB – körperbehindert, bekommt 3,8 nach Grad der Behinderung noch mehr emotionale soziale Entwicklung bekommt so und so viel, ne. Das ist völlig abstrus – ja und dann beschulst du die vier Jahre und dann: sortieren oder auf die Förderschule.“

ExpertIn 6 DL wünscht sich zudem eine spätere Trennung als nach Klasse 4. ExpertIn 16 DL fordert vom Arbeitgeber, dass, wenn dieser das Thema der individuellen Förderung erstnehme, er auch die nötigen Rahmenbedingungen schaffen müsse:

„Individuelle Förderung heißt, ich muss das Individuum sehen – und ein Mensch kann nicht 32 Individuen gleichzeitig sehen (...). Das heißt, wenn ich das ernst meine – sozusagen auch als Arbeitgeber –, dann muss ich Bedingungen schaffen, unter denen das möglich ist (...). Ich muss also immer wieder zumindest Lehrerinnen und Lehrer auch bereitstellen, das zu tun. Das heißt, sie von ihrer normalen Unterrichtsverpflichtung entbinden, damit sie in solche Förder-

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

maßnahmen gehen (...). Das finde ich ganz wichtig, Kapazitäten dafür bereitzustellen. Material gibt es haufenweise.“ (16 DL)

6 DL führt diesbezüglich aus, eine kontinuierliche Doppelbesetzung der Klassen einzurichten:

„Also, für meine Begriffe müsste, wenn die offizielle Bildungspolitik das ernst meint mit den Brennpunkten und da früh fördert, müssten die Klassen grundsätzlich durchgehend doppelt besetzt sein.“ (6 DL)

29 DL kritisiert, dass sie zur Förderung von Lernenden mit Einwanderungshintergrund vor zehn Jahren keinerlei Unterstützung vonseiten des Ministeriums erhielt, sondern auf eigene Faust oder mit Materialien von KollegInnen arbeiten musste: „Als neue Kollegin wird man dann in so was reingeschmissen und so. Nach dem Motto: Mach mal und guck mal, wie man da – wie du da zurechtkommst“ (29 DL). Die ExpertInnen 6 DL, 12 DL und 20 DSL stellen fest, dass gerade an Schulen in „Brennpunkten“ viel mehr Mittel von politischer Seite einfließen müssten:

„Weil sie 'ne andere Lobby haben. (...) Wer die größte Lobby hat, der hat auch den besten Status auch ungefähr, ne. Und kurz: Da wo hohes sozialschwaches Milieu ist, da muss, müssen doch einfach viel mehr Kräfte rein. (...) Und da wir nicht mit Vier einschulen wie die Holländer (...) und oder mit, mit zwei Jahren oder mit einem Jahr in den Kindergarten gehen (...), muss ja irgendwann das ja ausgeglichen werden. (...) Ne, aber bei uns wird das nicht ausgeglichen. Ja, im Grunde (...) und die Kinder, die Kinder werden überfordert. Die Lehrer werden überfordert damit, ne. Die Eltern zum Teil. Das ist, ist, es ist einfach, es bleibt Stress, macht Druck und ist nicht effektiv (...).“ (12 DL)

Anhand dieser Äußerungen kann als Bilanz festgehalten werden, dass jene Lehrkräfte keine ausreichenden Rahmenbedingungen für eine effektive individuelle Förderung an ihren Schulen erfahren und sich vonseiten der Bildungspolitik nicht unterstützt fühlen. Hier kann auch auf empirische Ergebnisse aus aktuellen Studien zurückgegriffen werden, wie beispielsweise von Amrhein (2011), in denen gezeigt wird, dass Lehrkräfte durch die Einführung von Gemeinsamen Unterricht in den eigenen Schulen (Sekundarstufe) vor Anforderungen gestellt werden, die mit den vorliegenden Rahmenbedingungen inkompatibel sind. In diesem Zusammenhang spielen die Haltungen von Lehrkräften aber auch eine entscheidende Rolle (vgl. European Agency 2012).

c) Haltungen der Lehrkräfte

Expertin 2 DL wünscht sich insgesamt eine positivere Haltung der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen bezüglich des Gemeinsamen Unterrichts. Sie beschreibt das Dilemma, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach erfolgreich gemeinsamer Grundschulbeschulung eine Art „Sackgasse“ erleben und danach oft nur die Hauptschulen neben den Förderschulen eine Option bereitstellen:

„Ich würd' mir wünschen, dass unterschiedliche Schulen sich bereiterklären. Oder auch gezwungen werden. Dass es so lukrativ gemacht wird, diese Arbeit zu leisten. Dass es vielen Kindern ermöglicht wird.“

Als Begründung für die Nicht-Aufnahme führt die ExpertIn 2 DL aus:

„Die haben Angst. Die haben ganz große Angst. Auch die Grundschulen haben große Angst, Gemeinsamen Unterricht einzuführen. Sie haben Angst, also ich weiß es von meiner Schule, wo ich ja eigentlich zugehöre. (...) Die sagen: Oh, für uns ist das aufgezwungen worden. Wir haben drei Sonderpädagogen-Stellen bekommen. Nur deswegen haben wir's gemacht. Und wir kriegen Gelder, um Nebenräume zu schaffen und so. Aber wir haben das selbst für uns nicht

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

entschieden im Kollegium und wir haben große Angst, dass wir schwierige, verhaltensauffällige Kinder bekommen in die Klassen. Und dann wird die Sonderpädagogin krank oder schwanger und dann sitz' ich alleine mit diesen, mit dieser schwierigen Klasse und hab' keine Unterstützung. Und ja, die haben einfach Angst vor diesen anderen Kindern, weil sie wissen, dass sie jetzt sowieso immer alle schon schwierige Klassen haben und denken dann: Jetzt kommen Förderkinder. Jetzt wird's noch schlimmer.“ (2 DL)

Aus Sicht von 7 DL steht das „Inhaltliche“ an den Schulen im Fokus, und die Lehrkräfte legten keine fördernde Haltung an den Tag

„Ja – das Inhaltliche steht überall im Vordergrund. Man soll zwar auch – ne, das ist alles Geblabere –, man soll die Schwächeren fördern. Wie sollen wir die Schwächeren fördern, wenn wir deren basalen Bedingungen nicht ändern können?“

Es wird zudem gefordert, dass für sogenannte „Knaller“-SchülerInnen (7 DL) eine Individualbegleitung möglich ist.

d) *Ausbildung der Lehrkräfte*

Hier wird ein „Killer“-Faktor der Inklusion (vgl. Hennemann 2012)¹⁷² deutlich: dass die Lehrpersonen sich nicht genügend auf alle Kinder vorbereitet und diesbezüglich mangelhaft ausgebildet fühlen. Wenn man zudem von den *inclusive values* einer inklusiven Lehrperson (vgl. European Agency 2012) ausgeht, gibt es hier tendenziell keine „positive“ Haltung gegenüber allen Lernenden. ExpertIn 10 DL vertritt die Ansicht, nur in kleinen Klassen individuell fördern zu können:

„Ich kann nicht allen 31 Schülern gleichzeitig diese Aufmerksamkeit geben. Ich kann nicht bei jedem Schüler vier Wochen lang immer alle Hausaufgaben kontrollieren, zum Beispiel (...) wenn die Klassen kleiner wären, würde man natürlich einen größeren Bereich abdecken (...), das wäre auf jeden Fall für die Schüler das Beste.“

Auch Expertin 15 DL kritisiert, dass an „ihrer“ Hauptschule „nicht nur langsame Kinder, sondern (...) auch sehr auffällige Kinder (...) [sind]. Zum Beispiel erziehungsschwierige Kinder (...), und ich glaub, da sind viele gar nicht für richtig ausgebildet.“

e) *Optimiertere Förderkonzepte*

Multiprofessionelle Teams

Sieben ExpertInnen wünschen sich größere Förderteams bzw. multiprofessionelle Teams für ihre Schule. 7 DL wünscht sich zudem an der Schule „Förderteams“ als Unterstützungssystem der eigenen Profession. Aus Sicht von ExpertIn 12 DL bräuchten manche SchülerInnen eine Individualbegleitung:

„Oder Maximilian, den ich da immer an der, am Händchen von der Lehrerin laufen lassen musste. Das war auch ganz schwierig, dass ich das durchgesetzt bekommen hab' in der Schule, aber ich hätt's anders nicht gemacht, ne. (...) Der durfte bestimmt ein Vierteljahr, durfte der sich nicht mehr frei auf'm Schulhof bewegen. (...) Weil er einfach ständig andere stark verletzt hat. (...) Ne. Und (...) wenn's dafür jemanden gäbe, der's auffangen würde, sodass die Kinder nicht das Gefühl haben, so, sie machen 'was falsch, (...) nur weil sie Gefühle zeigen, (...) dann könnte man, glaub' ich, ganz vieles auflösen und die hätten echt 'ne Chance auch.“ (12 DL)

¹⁷² Vgl. Thomas Hennemann (2013) in einem Vortrag zum Thema „Welchen Beitrag zur Inklusion leistet die Universität im Rahmen der Lehrerbildung“ (im Rahmen eines Fachtages der Caritas-Jugendhilfe-Gesellschaft (CJG). Präsentation online verfügbar unter: http://www.cjg-jugendhilfe.de/fileadmin/redaktion/cjg-sjh/pdf/Vortrag_Prof.Hennemann.pdf (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Abkehr vom Ganzttag

Experte 10 DL bewertet das Ganztagskonzept an seiner Schule kritisch, da es für ihn „nichts Wichtigeres“ gebe,

„als dass ein Kind sich zu Hause in Ruhe hinsetzen kann, in seinem eigenen Lerntempo die Hausaufgaben machen kann und nicht in irgendeiner Stunde sitzt mit 30 anderen, wo immer eine gewisse Unruhe ist (...). Das sind so die Gründe, warum ich gegen den Ganzttag bin (...), weil dann darf man keine Hausaufgaben mehr aufgeben an den langen Tagen (...).“ (10 DL)

Hier wird deutlich, dass er als Gymnasiallehrkraft eineN „Einheits“-SchülerIn im Blick hat, die/der auch die nötige Situation zu Hause vorfindet. Auf diesen Einwand antwortet er, dass er die Befürworter verstehe:

„Klar, das ist natürlich auch ... Ich verstehe auch die Befürworter des Ganztages, die sagen, das ist vor allen Dingen für Kinder, die diese Möglichkeiten zu Hause nicht haben. Das ist natürlich auch ein Vorteil. Ja, gerade am Gymnasium gibt es halt noch viele Kinder, die diese Möglichkeiten haben.“ (10 DL)

Wunsch nach individuellen Rückmeldungen

ExpertInnen 11 DL und 19 DL wünschen sich mehr Möglichkeiten, den SchülerInnen eine Rückmeldung zu geben als nur eine „normale“ Lern- und Förderempfehlung:

„Wenn Sie jetzt von Fördern sprechen und auch von individueller Förderung, glaube ich, würde ich mir da andere Systeme wünschen, die also mehr Möglichkeiten auch den Schülern bieten. Also es gibt zwar die Lern- und Förderempfehlungen, die man den Schülern dann entsprechend zu einer ‚Fünf‘ dazugibt, aber die sind, denke ich, nicht ausreichend.“ (11 DL)

Beziehungsorientierung durch Begleitkonzepte gewünscht

16 DL wünscht sich mehr Förderkonzepte an der Schule, die die Beziehungsebene fokussieren:

„Das sind Ausnahmefälle, wo das möglich ist (...). Das geht jetzt in dieser Kooperation (...), weil ich das sozusagen zusätzlich mache in meiner Freizeit und weil wir da natürlich die tolle Möglichkeit haben, dass wir ja vier Studierende haben (...). Und jeder kann sich dann um zwei oder drei Kinder kümmern – das ist eine super Betreuungssituation (...). Das ist aber was, was ein normaler Schulalltag leider nicht hergibt.“

Vier ExpertInnen betonen, dass es aus ihrer Sicht als FachlehrerInnen wichtig ist, viel Zeit innerhalb einer Klasse zu verbringen, um eine Beziehung zu den SchülerInnen aufzubauen. 3 DL, 4 DL, 5 DL berichten hier von positiven Erfahrungen; ExpertIn 18 DL wünscht sich diesbezüglich mehr Zeit.

Spezielle Förderungen im heterogenen Raum

19 DL wünscht sich für eine optimale Sprachförderung von DaZ-Lernenden die Implementierung eines richtigen Diagnose- und anschließenden Förderkonzeptes. Auch findet sie es angebracht, für alle Kinder die Deutschförderkurse auszuweiten. ExpertIn 29 DL kritisiert eine reine Sprachauffangklasse, da dies eher zur Stigmatisierung führe:

„Wir haben seit Anfang dieses Schuljahres wieder eine ganz spezielle Deutschförderklasse, die völlig rausgezogen ist, bei der der Unterricht im Ganzen als Klasse gemacht wird, als Deutschklasse – finde ich auf der einen Seite gut, da alle auf dem gleichen Level sind, auf der anderen Seite zieht es die Schüler schon wieder aus dem ganzen Schulkonzept raus und stigmatisiert.“ (29 DL)

Auch 15 DL fordert, dass die Sprachauffangklasse für SeiteneinsteigerInnen an ihrer Schule (Hauptschule) nicht mehr separiert bleibe, sondern es heterogenere Klassen gebe.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

5.3.5.2. In Finnland

Wie auch die Ergebnisse der Fragebogenanalyse zeigen, bewerten die finnischen ExpertInnen, im Vergleich zu ihren deutschen KollegInnen, ihre Fördermöglichkeiten tendenziell als deutlich effektiver. Die Aussagen zur Bewertung der Fördermöglichkeiten an den eigenen Schulen werden thematisch gegliedert: (A) Positive Einschätzungen, (B) Mittelmäßige Fördermöglichkeiten, (C) Verbesserungswünsche.

A) Positive Einschätzungen: Gute Förderung für alle

Sechs ExpertInnen (4 FL, 7 FL, 9 FL, 11 FSL, 12 FL, 13 FL) bescheinigen ihnen eine hohe Effektivität.

Sonderpädagoge 4 FL glaubt, dass das Rehabilitationsprogramm an seiner Schule zu den landesweit besten zählt: „About half of our pupils go back to mainstream (...) well, not so normal, I think, in the, ähh, capital area – it is about one out of ten, maybe.“ Auch SchülerInnen, die von einer hospital school in seine special classes kommen, würden in den meisten Fällen den Weg zurück in die mainstream classes finden:

„Usually they come from hospital school to here and then if they rehabilitate back to mainstream (...). Usually when they are getting worse, they go first to the five-pupils-class – emotional class – and after that to hospital school. But backwards they can come straight to our class.“ (4 FL)

Als Gründe hierfür gibt er an:

„We have these classes in mainstream school. They see all the time this – how things are going in mainstream classes (...) and then we have quite tight guidances in behaviour problems and we use a rehabilitating programme (...) and that helps them to study their own behaviour (...) and learn to do something differently (...) from the earlier stage.“ (4 FL)

Dialog und Beziehungsebene

ExpertInnen 7 FL und 12 FL sehen die Effektivität darin, dass Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen im Dialog stehen und miteinander kooperieren: „Because we must think what is the problem – always – and when we think – talk with parents, they can support their children better“ (7 FL).

ExpertIn 11 FSL bezeichnet die gute Atmosphäre innerhalb der Schule als einen wichtigen Faktor zur effektiven Förderung:

„We are not bullying some pupils away (...). I think the atmosphere of our school is very supporting – it means that we have here very interested individuals. Not of cases, but individuals (...). I mean, that we are for the kids. The reason why we exist is kids, pupils. And the – in our school I think the staff is very good, but, ähm, and the atmosphere is very supportive – it means, we take care of everyone’s needs.“

Diese Aussage kann herangezogen werden, um zu verdeutlichen, dass sich die Lehrenden verantwortlich für ihre Lernenden fühlen und nicht in erster Linie für die Inhalte. Expertin 15 FL beschreibt, wie wichtig aus ihrer Sicht die Kooperation mit den an den finnischen Schulen verankerten Förderteams und SonderpädagogInnen ist: „I think, this is the future!“ Auch ist hier ein „inklusive Gedanken“ erkennbar. Grundsätzlich bewerten die ExpertInnen die Kooperationen als gut und regelmäßig (5 FL, 24 FL).

B) Mittelmäßige Fördermöglichkeiten

Drei ExpertInnen positionieren die ihnen zur Verfügung stehenden Fördermöglichkeiten „im Mittelfeld“. Expertin 3 FL beschreibt, dass es aus ihrer Sicht noch mehr Unterstüt-

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

zung bedarf, um wirklich effektiv fördern zu können. Wenn sie sich jedoch mehr Zeit für ihre Lernenden nähme, wäre dies auch effektiv: „But I think when I have the time to be with them, it is helping, yes“ (3 FL). Expertin 9 FL beurteilt die Fördermöglichkeiten „mainly“ als effektiv, aber für besondere Lernende erachtet sie die Situation als sehr kritisch: „But there are also students, that – we can do nothing – (...) especially when they have some social problems in family and that kind of problems“ (9 FL). ExpertIn 10 FL wünscht sich eine Veränderung hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems (vgl. Kapitel III.5.3.6).

C) Verbesserungswünsche in Bezug auf die Fördermöglichkeiten

Nach diesen Darstellungen sollen die von den finnischen ExpertInnen erläuterten Verbesserungswünsche für eine optimiertere Förderung aufgezeigt werden. Dazu lassen sich drei Schwerpunkte identifizieren (*a, b, c*):

a) Mehr Zeit in mainstream classes für die Beziehungsebene

Sonderpädagoge 4 FL äußert, dass er sich für die *mainstream classes* mehr Zeit für die Beziehungsebene, wie beispielsweise zur Klärung von Konflikten, wünsche. Denn diese Möglichkeit sieht er als großen Vorteil bei seiner Arbeit in der *special class* an. Er habe hier genügend Zeit für den „Rehearsal“-Prozess:

„And this class might be the first time that they have got to this hearing process and usually if you have a large class (...) and you have to go on with your study you teaching things you don't have time to go into the basics to what has happened. (...) You just maybe give an arrest – you stay behind the school for half an hour, because you bounced this guy and (...)”

b) Mehr Ressourcen

Die ExpertInnen äußern den Wunsch nach mehr Ressourcen für individuelle Unterstützung: „It is a question of money“ (3 FL). ExpertIn 26 FL meint, dass die Teilung der Klassen eine gute Grundlage für individuelle Förderung und Aktivitäten z. B. im Englischunterricht darstelle: „If they are just half of them we can concentrate better and talking better, because then you can hear what your pair ask and saying to you.“ Manchmal ließe sich aber nicht vermeiden, auch „oral exercises with a pair in a big group“ zu praktizieren.

c) Eine inklusivere Schulstruktur

Um alle Lernenden zu fördern, äußern die ExpertInnen in den Interviews den Wunsch, dass in Finnland auch „highly skilled learners“ besser gefördert würden (vgl. in Kapitel III.5.3.9.2).

Experte 10 FL erachtet es hinsichtlich der Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem als angebracht, die *special classes* als eigene Klassen in den Regelschulen aufzulösen. Denn so bräuchten Kinder nicht in *special classes* geschickt werden.

„that you wouldn't be able kick this kids out (...). You have to keep them in there (...), there would be force to for example make the timetabling flexible. Some kids would be at school eight hours, some would be four and a half. (...) And there would be a great force for tasks and that have to be also tired up – some could do the whole stuff. (...) But some could do sixty percent (...) and the amount of people in class äh. So there are many things that be sort of mix the whole school system (...)”

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Er führt weiter aus, dass sich das System ändern müsste, nicht die Lernenden:

„But when we always take out the problematic ones (...) this system doesn't change. (...) And in a situation like this, which is the change? It is the individual the kids, who – we will change in them, but if we did it like this then what will change – not the kids, the system (...).“ (10 FL)

Die Effektivität der Förderung hänge aus seiner Sicht auch vom „background or the life-situation in general“ der Lernenden ab: „That seems to be very strongly – they are connected together.“ (10 FL)

Der Aspekt eines inklusiven Schulsystems soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

5.3.6. „Let's talk about inclusion“: *Inclusive values*

Mit Unterzeichnung der UN-Konvention im Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein Schulsystem in Richtung des inklusiven Gedankens weiterzuentwickeln. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung (2009/2010) war dieser nur bei wenigen der befragten InterviewpartnerInnen präsent. Im Folgenden werden dennoch Indizien, die auf inklusive Gedanken hindeuten, aus dem Interviewmaterial herausgefiltert und dargestellt. In der bildungspolitischen Diskussion kursieren viele Definitionen von Inklusion. Zugrunde gelegt wird in dieser Arbeit die Definition von Tony Booth und Mel Ainscow (2011):

„Inclusion is about increasing participation for all children and adults, supporting schools to become more responsive to the diversity of children's backgrounds, interests, experience, knowledge and skills.“

Gemeint ist hier ein weiter Inklusionsbegriff, der auch von der European Agency (2012) sowie von Reich (2014) verwendet wird.

Im Zusammenhang mit einem inklusiven Schulsystem gibt es in der internationalen Diskussion „three key concepts of inclusive practice“, die nach Florian et al. (2010, 719) folgende Elemente beinhalten:

- „taking difference into account as an ordinary aspect of human development,
- convincing mainstream teachers of the idea that they are qualified to teach all pupils,
- and developing new ways to work collaboratively with others.“

Diese „key elements“ sind Indikatoren für inklusive Entwicklungstendenzen in Schulsystemen bzw. aufseiten der AkteurInnen. Sie wurden hier als Grundlage herangezogen, um in den Interviews auf deutscher und finnischer Seite jene Elemente zu identifizieren. Operationalisiert wurden dazu die folgenden theoretischen Kategorien, die Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung darstellen:

1. support methods & participation,
2. attitudes/teacher education,
3. collaboration.

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit aus Sicht der finnischen und deutschen ExpertInnen ein inklusives Schulsystem bereits umgesetzt ist. Vorwegzunehmen ist, dass zum Zeitpunkt des Interviews das Thema „schulische Inklusion“ noch nicht explizit in die Interviewleitfäden aufgenommen war. Da die konstruktivistische Didaktik als Vorläufer einer inklusiven Didaktik verstanden wird (vgl. Reich 2014), sollen hier die Äußerungen präsentiert werden, die sich aus dem Interviewmaterial induktiv herausfiltern ließen.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

5.3.6.1. In Deutschland

Acht ExpertInnen gehen direkt oder indirekt auf das Thema Inklusion ein (1 DL, 2 DL, 3 DL, 4 DL, 7 DL, 15 DL, 17 DL, 22 DSe). Auffällig ist, dass der Großteil dieser Gruppe aus dem GU- oder dem Förderschulbereich stammt. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass zum Interviewzeitpunkt (2010) Regelschullehrkräfte kaum oder keine Anknüpfungspunkte zum Thema schulische Inklusion hatten. Würde man die Befragung heute durchführen, kann angenommen werden ein klareres Meinungsbild zu erhalten, da das Thema jetzt sowohl in den Medien als auch bildungspolitisch präsenter ist.

Fördermöglichkeiten

Individuelle Förderpläne werden nach Aussagen der befragten ExpertInnen überwiegend von den SonderpädagogInnen oder im Gemeinsamen Unterricht umgesetzt, wie u. a. die ExpertInnen 1 DL, 2 DL und 3 DL berichten: „Kriegt halt jeder einen Förderplan, der wird zweimal im Jahr evaluiert zu den Elternsprechtagen“ (1 DL). Als Hauptschullehrkraft skizziert ExpertIn 29 DL, dass individuelle Förderpläne im gemeinsamen Dialog als Grundlage während der Elternsprechtage partizipatorisch evaluiert werden.

„Wir stellen Förderpläne aus, Zielsetzungen darauf – was willst du denn jetzt bitteschön im nächsten Halbjahr da erreichen? Der wird unterschrieben von Herrn xx (Sozialarbeiter), der wird unterschrieben von dem Klassenlehrer, der wird von dem betroffenen Schüler unterschrieben – genau. Ich werde jetzt einen Antrag stellen für zwei Schüler, bei denen halt diese Fördermaßnahmen, diese Förderpläne und Bewusstmachung in keiner Form gegriffen haben und ich hoffe, dass ich da jetzt noch in der sechsten Klasse etwas ausrichten kann. Aber wir arbeiten auch mit den Sozialämtern zusammen, auch um danach zu hören, wie sieht es aus, ist dieser Plan da bekannt.“ (29 DL)

ExpertInnen 4 DL und 5 DL erläutern, eine individuelle Bezugsnormorientierung (siehe auch Kapitel III.6) als Grundlage für die Bewertung heranzuziehen. Über individuelle Fördermaterialien äußern sich zudem drei weitere Lehrkräfte (8 DL, 11 DL und 13 DL). Die Hauptschullehrkraft 13 DL betont, dass sie einen eher defizitorientierten Blick auf Förderungen habe:

„Es gibt Aufgaben (...) Also zunächst einmal guck ich mir an, wie die Schwächen sind. Und in der Deutscharbeit mach ich dann meistens Fehleranalysen und gucke, woran gearbeitet werden muss. Dehnungsschärfe (...) Und erstelle Arbeitspläne, und die werden dann im Förderunterricht individuell bearbeitet.“ (13 DL)

Aus Sicht von Gymnasiallehrkraft 11 DL sind die Lern- und Förderempfehlungen, die die Lernenden zu einer mangelhaften Leistung ausgestellt bekommen, „nicht ausreichend“:

„Also es gibt, wenn Sie jetzt von Fördern sprechen und auch von individueller Förderung, glaube ich, würde ich mir da andere Systeme wünschen, die also mehr Möglichkeiten auch den Schülern bieten. Also es gibt zwar die Lern- und Förderempfehlungen, die man den Schülern dann entsprechend zu einer Fünf dazugibt, aber die sind, denke ich, nicht ausreichend (...). Also, ne Note spiegelt nicht wirklich einen Lernstand wider.“

Zusammenarbeit

Zu Möglichkeiten der Kooperation („cooperation skills“) mit FörderpartnerInnen wie SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen, SchulpsychologInnen, ÄrztInnen etc. äußern sich in den deutschen Interviews insgesamt 12 ExpertInnen. Besonders die Lehrkräfte, die im GU unterrichten, bewerten die Kooperation als regelmäßig und zum größten Teil als gelingend (2 DL, 5 DL, 6 DL). Bemängelt wird jedoch nach Aussage eines Sonderpäda-

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

gogen (3 DL), der im GU lehrt die Schwierigkeit zur gemeinsamen Absprache. Er beschreibt, dass sich „niemand gerne“ absprechen würde:

„Das muss man immer absprechen (...) das macht aber niemand gerne. Und man kann es (...) manche Sachen dann lässt man sich einfach (...) Zum Beispiel in meinem Fall in B. von der Kollegin, das was sie in der Stunde macht – als Mailanhang zuschicken, guckt mal drüber und macht ein differenziertes Arbeitsblatt dazu oder überlegt, was kann ich mit meinen Schülerinnen und Schülern, für die ich zuständig bin, dazu machen.“ (3 DL)

Hier wird die klassische Zuständigkeitsverteilung zwischen Regelschullehrkraft und Förderlehrperson deutlich, die nicht im Sinne einer *inclusive practice* (Florian et al. 2010) ist. Drei weitere Lehrkräfte, die nicht im GU arbeiten, geben an, mit SozialarbeiterInnen an den Schulen zu arbeiten und Kontakt zu SchulpsychologInnen oder zum Jugendamt zu pflegen.

Einzelkämpfertum

Einige Befragte (7 DL, 12 DL, 16 DL, 17 DL, 27 DL) fühlen sich in ihrem Beruf tendenziell in der Fördertätigkeit allein gelassen. Sie erleben das deutsche LehrerInnendasein als „Einzelkämpfertum“:

„Dass also auch Grundschulen, zumindest Brennpunktgrundschulen, (einen) greifbaren Beratungslehrer haben, kann ja auch ein Sozialarbeiter sein, aber alle Brennpunktschulen müssten das eigentlich haben, der müsste zwei-, dreimal pro Woche vor Ort sitzen. Dann dieses Helferteam, wenn man mal Ärzte, Psychologen und dieses Unterstützerteam, das müsste viel enger, äh, zusammenarbeiten. Wenn ich zum Beispiel ein Kind zu einem Therapeuten weiterleite, dann habe ich bisher selten erlebt, dass die irgendwo mal – ich muss tausend Bögen ausfüllen für die und tausend Sachen aufschreiben, aber ich habe selten eine Rückmeldung gehört, ne. (...) Wenn die überfordert sind, die Buden sind voll, wenn die Kinder da hingehen, da sagen die Eltern mir, die haben oft bis zu einem Jahr Wartezeit! (...) Wie gesagt, Psychologen melden sich nicht zurück.“ (7 DL)

Obwohl an ihrer Schule ein Sozialarbeiter tätig ist, fühlt sich auch ExpertIn 12 DL teilweise einsam und überfordert:

„Wenn du aber so auf 'nen Einzelkämpfer zurückgeworfen wirst, (...) dann noch dir gesagt wird, bei jeder Kleinigkeit oder jedem Problem: Sehen sie zu, wie sie zurechtkommen. Oder: Da weiß ich auch nicht weiter. Dann, dann bist du allein auf weiter Flur, ne. (...) Also es ist wirklich, du bist wirklich soo allein irgendwo auch und die Kinder sind auch so alleine gelassen. Du musst, du bist zum Teil gezwungen, die Kinder alleine zu lassen. Du hast keine Chance manchmal, ne. Und das ist natürlich dies, diese Sache, die macht sich, die is' sehr, sehr schwer zu verkraften.“

ExpertIn 27 DEx, die Erfahrungen im finnischen und deutschen Schulsystem gesammelt hat, fasst aus ihrer Sicht für das deutsche Schulsystem zusammen:

„Also, dieses Einzelkämpfertum (...) in den deutschen Schulen. (...) Hat wirklich 'was damit zu tun, dass die Lehrer hier einfach völlig überfordert sind. (...) Es gibt eben diese Begleitpersonen nicht, ne? (...) Es gibt eben nicht in allen Schulen Sonderpädagogen. (...) Oder Sonder-, Sozialarbeiter. (...) Oder Psychologen. (...) Oder Schulgesundheits-Pflegerin etc. etc. etc. (...). Und das is' immer nur der Lehrer alleine. (...) Und das is' nicht gesund. Das is' einfach nicht gut.“ (27 DEx)

5.3.6.2. In Finnland

Inclusive schooling in Finland: One school for all versus the „black sheep” in inclusive development

In Bezug auf die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem in Finnland meinen manche WissenschaftlerInnen: „In many ways the Finnish school system is inclusive by nature” (Järvinen 2007).¹⁷³ Zudem sind durch den *Basic Educational Act* (628/1998; Koivula et al. 2010) die Elemente „educational equality, individuality, lifelong learning and co-operation” qua Gesetz im finnischen Bildungssystem verankert. Andererseits wird Finnland auch als „black sheep in the international movement on inclusive education” bezeichnet, weil eine „high legitimacy growth of segregated special education” zu beobachten sei (vgl. Saloviita 2009). Zu den inklusiven Entwicklungen, auch im Rahmen der Abschaffung des allgemeinen Förderschulsystems, kann die Aussage von Experte 4 FL herangezogen werden: Auf Grundlage seiner Erfahrungen beschreibt er die sonderpädagogischen Entwicklungen im finnischen Schulsystem wie folgt:

„Yes, we used to have that kind of thing here in Finland in the seventies and eighties (...). In the beginning of the nineties I was working in that kind of school (...) where the science park is in town (...). At that place there was the special education school (...) but there was together, side by side, was mainstream school also (...). Yes, but they were in different schools (...) and they had different areas for breaks and that kind, but that was quite a labelling school. (...) We had there everything from handicapped down-syndroms to upper grade behaviour problem boys – we had all kind of special education classes there (...) and nobody usually went back to normal schools from there (...) and they started to pull down this system in the beginning of nineties (...). And I came with the kids of my class from that school to here in 1993 (...) and since my class was here xxx’s class came some four years later and then children – we got more of this kind of children (...) and we had to put a new third class in 2001.“ (4 FL)

Inwieweit aus Sicht der finnischen Befragten in Finnland ein inklusives Schulsystem implementiert ist, lassen sich in den Interviewaussagen verschiedene Meinungen herausflitern: (A) eine skeptische Einschätzung, (B) eine prozesshafte Ansicht, (C) eine positive Einschätzung. Im Folgenden werden die drei Einschätzungen durch Interviewaussagen belegt.

A) Eine skeptische Einschätzung

Auffällig ist, dass die SonderpädagogInnen und LehrerInnenausbilderInnen kritischer dem Stand der Entwicklungen gegenüber eingestellt sind als die Regelschullehrkräfte. So erläutert Experte 10 FL als Sonderpädagoge: „We skip out the problematic ones – they call it inclusive, but it segregates (...). Different wouldn’t have any meaning. Now the word different has a big big meaning in the system.” Er fordert die Auflösung der *special classes* in den Regelschulen. Auf die Frage, ob er solche Wünsche mit seinem Schulleiter bespricht, antwortet er:

„IP: No, (...) school is a very sort of – like a kingdom. There is king and queen and those who walk near the ground. The school is the same system in Finland.”

I: ”Did I understand you right – do you mean it is hierarchic?”

¹⁷³ Järvinen, R. (2007): „Current Trends in Inclusive Education in Finland. Inclusive Education Today.“ Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education. Eastern and South Eastern Europe. Unesco, International Bureau of Education. Online unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

IP: "Mhmm, ja (...), and as a researcher in a system like this it isn't so tall vary-, ähm, I can make people, ähm, when I talk about these ideas, I'll make principals and teacher confused, but nothing happens (...) but also, äh, what there are several reasons for this, one is of course, that they see, okay, he try to climb up the ladder (...). They are afraid (...), yes, so actually, the word different wouldn't have any meaning in a system like this. Now the word *different* has a big big meaning." (10 FL)

Hier wird eine Tendenz sichtbar, wie sie auch die deutschen Lehrkräfte beschreiben: Dass der Umgang mit Vielfalt teilweise „Ängste“ verursacht (vgl. dazu auch Amrhein 2011).

B) Eine prozesshafte Einschätzung

Von den ExpertInnen wird festgestellt, dass die Kooperationen multiprofessioneller Teams noch ausbaufähig seien und die Regelschullehrkräfte sich noch weiter auf die Herausforderungen einstellen müssten. So betont Expertin 18 FUni, dass aus ihrer Sicht das finnische System „in the process somehow“ sei. Sie sieht aber als „main barriers for the inclusion“ die „attitudes for the students with special needs“. Kritisch betrachtet sie in diesem Zusammenhang auch die LehrerInnenausbildung: „Also the barrier is the lack of resources – somehow I mean the teachers – teacher training.“ ExpertIn 4 FL erläutert:

„They are in mainstream (...) or in small towns, the special education classes are kind of cocktails (lacht) (...). Then you can have anything from behavioural problems to down syndrome and everything in between and from first to sixth class (lacht) (...). It is quite a task to do – I don't know how much rehabilitation they do, but this is good, because we just have these behavioural problems (...) in our class. And those with for example learning problems are going to another school, which has this learning problem classes (...) and handicappers are going to another kind of class.“

C) Eine positive Einschätzung

Auf Grundlage der Interviewaussagen lassen sich für das finnische System folgende inklusive Elemente zusammengefasst identifizieren: *supportive ideals, student welfare groups, compulsory special education courses and tutor groups in teacher education*. Betont wird: „We are not bullying some pupils away – it is a inclusive education system“ (11 FSL).

Als Herausforderungen werden formuliert, dass es hinsichtlich der *welfare teams* „wider cooperation“ geben müsse, sich eine positive „attitude“ der RegelschullehrerInnen für alle Lernenden entwickeln sollte, „more emphasis on diverse learners“ zu legen sei und sich die LehrerInnenbildung noch inklusiver ausgestalten sollte. Daher sollte es auch im Masterprogramm noch „collaboration groups“ geben. Festzustellen ist, dass es in Finnland auch bildungspolitisch landesweite Programme zur Förderung und Weiterbildung aller Lehrkräfte gibt (vgl. Koivula et al. 2010). So können hier das Fortbildungsprogramm KELPO,¹⁷⁴ das 2008 startete, um „new practices in schools“ zu entwickeln, sowie das OSAAVA-Programm (2010-2016),¹⁷⁵ das ein Fortbildungsprogramm beinhaltet, um „teacher's professional competences“ hinsichtlich *inclusive values* zu verbessern, genannt werden.

¹⁷⁴ „The future change is being prepared with the help of a massive national development – the KELPO-project. Municipalities all over Finland have joined in with this work by developing new practices at schools and by in-service teacher training“ (Koivula et al. 2010, 1).

¹⁷⁵ „The programme is to ensure that Finnish teaching personnel and teacher educators receive regular further education and in-service training to improve their professional competences“ (ebd., 2).

5.3.7. Positive Haltung gegenüber Inklusion?

Inwieweit die hier Befragten eine „positive attitude“ gegenüber der schulischen Inklusion einnehmen soll im Folgenden für Deutschland und Finnland präsentiert werden.

5.3.7.1. In Deutschland

Aus den Aussagen der deutschen ExpertInnen lassen sich drei Typen bilden, die im Folgenden präsentiert werden: (A) Positive Haltung zur Inklusion, (B) Zwiegespaltene Haltung gegenüber Inklusion, (C) InklusionsgegnerInnen.

A) Positive Haltung zur Inklusion und Heterogenität

„Der zweite, sehr wichtige Punkt für uns ist Vorrang der inneren vor der äußeren Differenzierung“ (4 DL)

Drei Befragte sind für ein inklusives Schulsystem und bewerten Heterogenität als positiv. Ihr Ansatz ist, eine Heterogenität der Lernenden anzuerkennen und zu wertschätzen. Das GU-Konzept zweier GU-Lehrkräfte ist aus eigener Sicht durch Leitlinien verankert, die eine inklusive Haltung verkörpern:

„Also, das – natürlich steckt, unabhängig von der Schulform, erstmal das Ziel dahinter, dass die Schüler gemessen an dem, was sie können, möglichst viel lernen, um ihnen möglichst, ähmm, später auch ein gutes Leben zu ermöglichen (...). Das gilt ja für alle. Darüber hinaus, ist es natürlich bei uns so, dass wir einfach ein möglichst hohes Maß an Teilhabe erreichen wollen (...). So, deswegen sind die gleichen Themen wichtig – so, auch die Einbindung in die Tischgruppen muss bestehen bleiben.“ (3 DL)

4 DL berichtet:

„Die Grundsätze des Gemeinsamen Unterrichts sind hier, dass wir bestrebt sind, keine formalen Grenzen für die Aufnahme zu haben. Das heißt, wir bemühen uns um eine möglichst große Verteilung (...) der verschiedenen Förderschwer-, sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. (...) Also eine, ausdrücklich eine auch starke Einbeziehung geistig behinderter Schüler. (...) Und zwischendurch auch mehrfach behinderter Schüler. Das bezieht sich halt auf die Aufnahme. Die werden auch heterogen auf die Klassen verteilt. Also wir haben jetzt nicht Klassen, wo jetzt speziell lernbehinderte Schüler gesammelt werden. (...) Der zweite, sehr wichtige Punkt für uns ist Vorrang der inneren vor der äußeren Differenzierung. (...) Also wir bemühen uns, alle Schüler im Rahmen der inneren Differenzierung gemeinsam zu unterrichten (...) und äußere, betrachten äußere Differenzierung in aller Regel als so 'ne Art Notfallmaßnahme.“

Für ExpertIn 17 DL ist es für das Schulsystem wichtig zu erkennen,

„dass ein Einheitsbrei in der Schule nicht funktioniert. Das geht einfach nicht. Das Grundprinzip, das pädagogische Ziel, was wir haben, ist ‚Realistische Selbsteinschätzung‘. Und das heißt auch, dass ich mit meinen Fehlern umgehen kann. Und da möchte ich von Hentig zitieren, als Reformpädagoge, der dann selber sagt: ‚Wir müssen die Kinder mit ihren Schicksalen versöhnen.‘ Und das heißt doch, dass nicht alle Kinder gleich sind, sondern dass die unterschiedlich sind. Und diese Unterschiede müssen wir einfach beachten. Weil alles andere ist ein pädagogischer Mischbrei, der eigentlich nicht funktioniert.“

Laut dieser Aussagen wird Heterogenität als Chance wahrgenommen und können als „positive values“ (Forlin 2010, 649) gedeutet werden.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

B) Zwiegespaltene Haltung

„Da bin ich wirklich zwiegespalten. (...) Inklusion an sich finde ich eigentlich, ja, unabdingbar (...) ja, mit diesem eigentlich drin“ (1 DL)

Die Förderschullehrpersonen 1 DL und 2 DL sind „zwiegespalten“ (1 DL): Während ExpertIn 2 DL als Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht das gemeinsame Lernen befürwortet, betont sie aber auch, dass es SchülerInnen gebe, für die eine Förderschule aus ihrer Sicht dennoch besser sei. 1 DL, Sonderpädagogin an einer Förderschule, steht nach eigener Aussage dem Gedanken der Inklusion aus „tiefsten Herzen“ positiv gegenüber, aber nicht unter den gegebenen finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Da möchte sie lieber, dass alles so bleibt, „wie es ist“:

„Also, auch wenn es stigmatisierend ist, auch wenn wir, ähm, unsere Kinder separieren – man bietet ihnen schon auch einen Schonraum (...) und, ob der Schonraum immer so gegeben ist, wenn ich alle zusammenpacke?“

I: „Also, bist du durch deine positiven Erfahrungen doch eher der Meinung, man solle die Kinder eher separieren?“

IP: „Ähm, nee, im Grunde genommen nicht – also, im tiefsten Herzen denke ich, dürfen wir das nicht machen. Da denke ich, müssten alle Kinder zusammen lernen (...). Also, diesen Grundsatz finde ich richtig und würde ich auch gerne so vertreten. Allerdings, wenn ich mir vorstelle, wie das mit den finanziellen Mitteln, die dann zur Verfügung stehen werden, umgesetzt wird, wird mir schlecht – und dann würd ich sagen: Nee, dann lieber so, wie es jetzt ist! Also, dann möchte ich es lassen, wie es ist.“ (1 DL)

Experte 4 DL verfolgt auch die Diskussion um ein inklusives Schulsystem in Deutschland kritisch:

„Also, wir berufen uns hier schon relativ stark auf den ANDREAS HINZ, (...) haben also schon seit längerem mit dem Index der Inklusion gearbeitet (...). Da finden wir uns eher wieder. (...) (D)ie Allgemeinpädagogik hat sich bisher im Bereich Inklusion sehr zurückgehalten. (...) Der gemeinsame Unterricht, also auch die ganze Debatte, ähhh, um Inklusion, ist im Grunde in Deutschland noch weitgehend in den Händen der Sonderpädagogen. Das ist Teil des Problems.“

Mit seiner Aussage stellt er die Trennung zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik dar.

C) InklusionsgegnerInnen

„(I)n Köln sollen die Förderschulen aufgelöst werden – das ist der Wahnsinn. Das kann es nicht sein!“ (7 DL)

Expertin 7 DL beschreibt ihre empfundene Hilflosigkeit, wenn sie an die Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem denkt:

„Wir haben zum Beispiel auch ein neues Projekt laufen, ähm, zusammen mit so einem Kompetenzteam mit so Förderschulen (...) bei uns in der Nähe- ja! Aber im Endeffekt geht es darum, dass die uns helfend zur Seite stehen wollen bei der Beratung von diesen Eltern dieser auffälligen Kinder. Aber es geht nicht darum, dass die dann als GU-Lehrer an unsere Schule kommen. Darum geht es in Köln nicht. (...) Ich freue mich auch auf diesen November, wenn wir dann diese Fortbildung haben (...), wo ich einfach auch nochmal sagen werde, das kann es nicht sein (...), das ist es nicht, ne (...). Es geht ja nicht nur um die Beratung der Eltern oder wir werden beraten, sondern es geht auch darum, dass wir entlastet werden.“

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Auch ExpertIn 15 DL fühlt sich nicht für den Umgang mit „Problemkindern“ ausgebildet:

„Über so richtige Problemfälle, also ich glaub nicht, dass wir das behandelt haben, was man da macht, oder bei auffälligen Kindern, wenn die irgendwie (...) weiß ich nicht. Oder so Sachen wie ADS, was jetzt total modern ist, ne, was wir überall (...) oder ADHS, diese ganz auffälligen Kinder, die jetzt anfangen müssen, irgendwelche Medikamente zu nehmen, das war alles vor ein paar Jahren ja noch nicht so. Und wir haben von diesen Kindern grad ganz viele. Die landen alle bei uns. Die werden halt auch runtergereicht, auch nicht, weil die schlechte Noten haben, ich glaub die sind einfach unbequem. Vielleicht müsste da nochmal ne andere Schulform her, oder die müssten anders aufgefangen werden. Also ich find's schwierig mit den Kindern, ganz ehrlich. Oder wenn die noch nicht so sozial (...) ja, wenn die sozialen Kompetenzen noch nicht so ausgereift sind, dann wird Unterrichten schwer. Und klar, da gibt's die Regeln und die Maßnahmen, aber ich weiß nicht, ob auf lange Sicht (...) ob das was bringt. Dann kommt man wieder zurück in die Klasse und (...) es reicht nicht.“

Hier kann darauf geschlossen werden, dass das Schlüsselement in Form einer „Ich will fördern“-Einstellung nicht für alle Lernenden gegeben ist. Es werden die eigene Inkompetenz in Bezug auf das Thema und die eigene Überlastung erwähnt, vor der sich die ExpertInnen fürchten.

Auch ExpertIn 22 DSe beschreibt als LehrerInnenausbilderin, dass das Thema schulische Inklusion an ihrem ZfsL für die Schulform Gymnasium/Gesamtschule nicht behandelt werde. Sie erläutert, dass es aus ihrer Sicht auch eines Haltungswechsels bedarf, um das „gap“ einer eher „outsourcenden“ LehrerInnenschaft mit einer eher fördernden zu schließen:

I: „Stichwort Inklusion zum Beispiel (...), ist das auch ein Thema bei euch am Seminar?“

IP: „Nein! Leider nicht! Nein, leider nicht. Ich glaube, da ist die Abteilung Gym/Ge den anderen Abteilungen weit hinterher (...), auch das Thema Heterogenität ist erst seit einigen Jahren überhaupt Thema (...). Weißt du, in einer Schullandschaft, in der die Gymnasien immer out-sourcen können, waren die Gymnasien über lange Jahre kein Problem. Das hat sich tatsächlich erst über diese ganze PISA-Historie ergeben (...), dass man das heute so sagen darf (...): Ach, dann geht er eben auf die Realschule.“ (22 DSe)

Hier kann auch an aktuelle Studien und Erkenntnisse angeknüpft werden. So zeigt das Projekt *Teacher Education for Inclusion* (TE4I, European Agency 2012), dass es für das deutsche Schulsystem nur eine geringe Ausprägung im Bereich der schulischen Inklusionsprofessionalisierung gibt. Erkennbar ist allerdings, dass Angebote in Fort- und Weiterbildung und in der Ausbildungslandschaft langsam implementiert werden. Die Studien z. B. von Amrhein (2011a, 2012) zeigen, dass in Deutschland eine hohe Diskrepanz zwischen den Anforderungen an das System Schule und den tatsächlichen Inhalten der LehrerInnenbildung festzustellen ist (vgl. Kapitel III.7).¹⁷⁶ Eine verkrustete Sicht auf Heterogenität und Inklusion skizziert ExpertIn 22 DSe, die jetzt allerdings durch einen Generationenwechsel aufgebrochen werden könnte:

I: „Wenn jetzt Heterogenität und individuelle Förderung auch an den Schulen ein Thema ist (...)“

IP: „Ich glaube, so etwas findest du heute in jedem Schulprogramm auch jedes Gymnasiums (...). Also, von daher – wenn du mich das fragst, ist das so oder ist das nicht so, dann muss ich natürlich sagen, offiziell wird Individualität gefördert und individuelles Lernen gefördert und

¹⁷⁶ Amrhein, B. (2011a): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (3/2011). Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84> (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Heterogenität wird als Vielfalt und Chance betrachtet (...). Ich denke aber, da wir ja leider leider über viele Jahre keine Lehrerinnen und Lehrer haben einstellen können und wir jetzt erst in diesem ‚generation gap‘ sind, dass noch viel der Alten diese traditionelle gymnasiale, ähm, Berufskrankheit – so nenne ich das mal – (...) mit sich tragen. Und das ist ja auch eine Haltung, die sich jetzt – da bin ich auch ein bisschen skeptisch – wobei ich auf der anderen Seite wieder die Hoffnung habe, dass diejenigen, die ja jetzt auch wirklich schon seit einigen Jahren stark in die Schulen kommen, dass die auch sehr stark gucken, nicht jedes Kind abzuschieben (...), das vielleicht ein bisschen quer ist.“ (22 DSe)

Als inklusiver Werte zählt – ebenso wie in der konstruktivistischen Didaktik – ein respektvoller Umgang. Aus Sicht der Expertin 7 DL ist ein solcher an der Schule „heutzutage“ nicht mehr vorzufinden: „Diese Werte wie Respekt oder Achtung oder Achtsamkeit, die fehlen heutzutage ja total.“

5.3.7.2. In Finnland

Aus den Aussagen der finnischen ExpertInnen lassen sich gleichfalls unterschiedliche Einstellungen und Haltungen zum Thema schulische Inklusion herausfiltern. Insgesamt äußern sich in den Interviews zehn finnische ExpertInnen zu diesem Thema (3 FL, 4 FL, 9 FL, 10 FL, 11 FSL, 21 FEx, 22 FL, 24 FL, 25 FL, 28 FL). Die abgeleiteten Kategorien sind: (A) die KritikerInnen (3 FL, 9 FL, 22 FL), (B) die „Ich will alle fördern“-Lehrende (11 FSL, 24 FL, 25 FL, 28 FL), (C) die in die Lernenden Vertrauende und (D) die SystemkritikerInnen.

A) Die KritikerInnen

„So I don't think it is going to work“ (3 FL)

Drei ExpertInnen sehen in der Zusammenführung von Kindern with *special needs* in die *mainstream classes* Schwierigkeiten. So berichtet ExpertIn 3 FL:

IP: „But now what they are doing, they are trying to bring these students who have special needs all in the same classes (...). So I don't think it is going to work.“

I: “Why don't you think?”

IP: “Because I have taught groups in Helsinki and Espoo, where there were pupils who would have needed (...) special needs and I don't think, because we already have, äh, – we don't have enough teachers, who are qualified to teach (...). And if they all are put together in the same class and they have different needs, who is going to know, what to do? And what about all the others, who are in the middle of something? (...) Nobody can control.“

Die ExpertInnen 9 FL und 22 FL sehen die Heterogenität in der Klasse als Problem an:

„But there are also students, that – we can do nothing – (...) especially when they have some social problems in family and that kind of problems (...). So it is very difficult to teach them so that they have some motivation to that subject.“ (9 FL)

22 FL erläutert hierzu:

„Und heute ist es auch irgendwie auch Mode, dass auf diejenigen, die eigentlich zu den Sonderklassen gehörten, kommen auch in die normalen Klassen (...). Ich weiß es nicht, heißt es so: inklusiv – oder so? (...). Inklusiver Unterricht – und das ist schon ziemlich schwierig manchmal.“

Andererseits verneint er die Frage, ob er den Umgang mit Heterogenität als schwierig empfindet:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„Nein, eigentlich, na, es kommt darauf an – für die sehr Begabten oder so, die Musik als Hobby haben, für die ist es eigentlich ziemlich leicht so extra Sachen zu kriegen. (...) Aber wenn jemand es wirklich schwierig findet, da auch irgendwie aufzupassen (...), das ist dann schon schwierig.“

Auch die Kooperation mit anderen wird als nicht einfach angesehen:

„But there comes the question of who is the leader? It need so much more thinking before then if you are alone and you can work it out on your own – what we are going to do. You have to sit every day with the other one and think about what are we gonna to do (...) so much more time, I just think, it takes (...) I mean, who is the leader, because we are different personalities. (...) I for example, if someone takes the control, go ahead – so, if I don't have to be the leader – I won't be – so, if the other one would be – I mean that it is difficult and I like being a teacher, because I can decide and I can be the leader if no one else wants to be.“ (3 FL)

Auf Grundlage dieser Äußerungen kann vermutet werden, dass sie sich nicht für jeden Lernenden verantwortlich fühlen und Kooperation als schwierig erachten. Sie vertreten eher das klassische Bild einer Lehrperson als „Einzelkämpfer“. Experte 4 FL, als Sonderpädagoge an einer finnischen Grundschule, glaubt in manchen Schulen eine Art „Ablehnung“ der RegelschullehrerInnen zu beobachten, die keine besonderen Lernenden in ihren Klasse haben möchten:

I: “What do you think about the integration process in Finland at all? You mentioned, that there are some schools, which have about 60% or 30% integrated pupils. What do you think you need to have even more integration?”

IP: “I don't know. It is the culture. I think it is a culture problem – in our school, we don't have this kind of problem, but äh, the mainstream would come and say, I don't take your student for mainstream time – and might be one thing. Some – this kind of pupils are not so wanted to get into mainstream classes (...). When you think of whole of the system (...), this kind of behaviour problem children are those, who makes grey hairs for the teachers (...) they don't want to do as the teachers say or or they bullying or they argue or that kind of things. Nobody wants that kind of child in his mainstream class, of course.“ (4 FL)

Auch ExpertIn 10 FL merkt an, dass manche Lehrpersonen negativer eingestellt sind, als zu erwarten wäre: „Well, they call it inclusive, but it is segregative. (...) Other teachers talk about these kids, it is segregative talking.“

B) „Ich will alle fördern“-Haltung

„(B)ecause I like to keep them in the same group“ (24 FL)

Eine positive Einstellung und Umsetzung von *inclusive values* lässt sich durch Aussagen vonseiten drei ExpertInnen (11 FSL, 24 FL, 25 FL) vermuten. So beschreibt z. B. Experte 11 FSL, dass sich aus seiner Sicht das System den Lernenden anpassen müsse und nicht andersherum, und dass dies bereits umgesetzt werde:

„We are not bullying some pupils away (...). It is inclusive education system – in our philosophy is something like that (...). We have to change our school system first and after that we are trying to maybe some during, some therapies – or school is not a place for therapies – it is learning and teaching and teaching in different ways (...). The old idea was that we have to change children to be good for schools, now we are changing schools to be good for children (...), it is a very important idea (...) when we thinking inclusive education systems. (...) It goes slowly and you are one in this process, one part (...) because discussing is some kind of metaphor – how we discuss about learning, teaching, about pupils, about parents, about future and so on – it goes always forward.“

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Auch Expertin 24 FL stellt dar, dass es ihr ein Anliegen sei, „to keep them in the same group and I try to help them in there, (...) so I try to do it so that others don't realize and the weaker ones don't even realize that I helping them extra.“

25 FL möchte alle Lernenden teilhaben lassen: „And I always try to find an activity or something where children who are academically weaker (...) can also bring their, ähm, good their strengths – visible to everyone.“

Sie schaut demzufolge ressourcenorientiert auf die Lernenden. Zudem erläutert ExpertIn 25 FL, dass die Kooperation zwischen *mainstream* und *special teacher* in den letzten Jahren immer besser geworden sei:

„And that has developed quite a lot this special education teacher training – yes, I think last ten years it has taken big big steps – they have become much more active part of the classroom work and things like this.“ (25 FL)

Auch ExpertIn 15 FL betont dies an anderer Stelle: „This is the future.“

Expertin 28 FL, selbst Regelschulpädagogin, die aber eine *special education class* leitet, beschreibt, wie gut die Klasse in die Regelschule integriert ist:

„We have this art and sports (...) we sometimes have the same lesson (...). But children have taken us so well here – we haven't had no problems (...) and I think it is good for these other children (...) to see, we are different – in every way (...) and they learn from each other.“

Sie wünscht sich dennoch, dass es noch besser sein könnte.

C) Vertrauen in die Lernenden: Beziehungsseite

Neben seiner kritischen Einschätzung gegenüber dem landesweiten Reintegrationsprozess beschreibt Experte 4 FL, dass er als Sonderpädagoge an seiner Schule eine hohe Reintegrationsrate der Lernenden with *special needs* verzeichnen kann.

„That is really important, that we don't send them back if they are not rehabilitated (...). Because if we send one into one school, who hasn't been rehabilitated, and he makes a farce there, it is quite difficult to get there another one – that is why we use our school mainstream class for testing (...) and see three, four months, if it goes fine there and it goes fine in my class – everything is okay, then we start looking for a school, that takes this child for the whole time mainstream try to find a peaceful class and start from there (...) and after one has gone to homeschool back and is studying there.“

Er beschreibt weiter:

„Sometimes it goes so, when a child comes to my class, for first sometime, they say: I don't want to go back to another school. It is awful there (...), they always say that I am bullying to someone – it means that he was bullying somebody, and somebody was bullying back and they say, I don't want to go and after a while they have been here, if this process goes on properly, they think – they start thinking, maybe I should go back sometime (...), maybe I want to go to mainstream (...). They start thinking about it and I start to say: You have this kind of things you have to do before you can go to mainstream (...). You have to stop arguing in the break-times and you have to do your work properly (...) and that kind of things I start telling him (...): You must do these things then you have the possibility to go part-time integration (...). And after a while they think, okay I have done this things okay and maybe I think it is okay for me also, and then we start making this.“

Auf Grundlage dieser Aussage ist auch in Finnland noch kein flächendeckendes inklusives Schulsystem umgesetzt: Hier muss sich das Kind dem System anpassen und nicht andersherum.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

D) SystemkritikerInnen

Experte 10 FL ist dem System insgesamt kritisch gegenüber eingestellt und zeigt auf, dass es manche Lernende „ausgrenzt“ bzw. es unflexibler geworden ist:

„Some are here for reasons that are closely connected to schools – sort of school has kicked them out. (...) There are kids, who work in groups like this or special education. Now when you see, äh, and you think, that is it kids, who have difficulties in get in or is it the system that has difficulties in managing with the youngsters?“

Als positiv beschreibt er, wie die Lernenden am Prozess beteiligt sind, wenn es um die Entscheidung einer Aufnahme in die *special education class* geht:

„The planning is going on – I am not taking part in this, ähm, planning. There are, ähm, several teachers and parents of the, ähm, boys and girls and then the pupils themselves (...), a school psychologist and, ähm, vice principal.“ (10 FL)

5.3.8. Umgang mit Diversität im Klassenraum

In den *inclusive values* wird auch beschrieben, wie wichtig die Haltung der Lehrkräfte in Bezug auf die Förderung aller ist. Auch Regelschullehrkräfte sollten sich verantwortlich für die Förderung aller fühlen (vgl. Florian et al. 2010). Im Folgenden werden die Meinungen der ExpertInnen in Bezug auf die „Diversität im Klassenraum“ dargestellt.

5.3.8.1. In Deutschland

Zehn ExpertInnen (1 DL, 2 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL, 8 DL, 10 DL, 12 DL, 13 DL, 15 DL) äußern sich zum Thema Diversität im Klassenraum. Aus dem Interviewmaterial lassen sich diesbezüglich drei verschiedene Typen identifizieren: (A) die BefürworterInnen von Diversität, die dies an ihren Schulen „leben“, (B) die sich strukturelle Einheitlichkeit im Schulsystem Wünschenden und (C) die Diversität gegenüber Abgeneigten: „Heterogenität bedeutet Hinderung aller.“ Jene sollen im Folgenden präsentiert werden:

A) BefürworterInnen von Diversität

Eine positive Einstellung zur Diversität lässt sich bei fünf der Befragten (1 DL, 2 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL) finden. Als Beispiel dieser Gruppe lässt sich die Aussage folgender ExpertIn anführen:

„Die Grundsätze des Gemeinsamen Unterrichts sind hier, dass wir bestrebt sind, keine formalen Grenzen für die Aufnahme zu haben. Das heißt, wir bemühen uns um eine möglichst große Verteilung, (...) sodass im Grunde man auch sagen kann, dass dieser gemeinsame Unterricht auch den Schülern ohne den sonderpädagogischen Förderbedarf zugutekommt.“ (4 DL)

ExpertIn 5 DL beschreibt das Lernteammodell als Möglichkeit, Diversität anzuerkennen und im Schulalltag zu implementieren:

„(...) stellen wir die Tischgruppen zusammen nach dem Prinzip geschlechterheterogen, leistungsheterogen, bunt gemischt nach Ausland, Kinder mit Migrationshintergrund und, was haben wir noch, ja – und eben behinderte Kinder haben wir auch im Integrationsmodell. Dass das alles ne gute Mischung ist.“ (5 DL)

B) Strukturelle Einheitlichkeit im Schulsystem Wünschenden

Für diese Gruppe (12 DL, 13 DL, 15 DL) steht exemplarisch das Zitat von ExpertIn 13 DL: Sie beschreibt, dass sie an der Hauptschule das Gefühl habe, keine „Zugpferde“ mit

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

in der Klasse zu haben, die hier auch unterstützen können. Hauptschulklassen zeichneten sich durch eine „Eintopf“-Situation aus, die die Lernenden hindere:

„Also der Unterschied liegt darin, dass man an der Grundschule eben auch Zugpferde hat. Also man hat da die Guten, das ist dann die Spitzengruppe und die ziehen natürlich die anderen auch mit. Und man kann dann auch anders arbeiten. Man kann dann beispielsweise ein Helfersystem einführen, dass die Stärkeren die Schwächeren mitziehen, und das hat man hier nicht. Das ist alles ein (...) ein Eintopf.“ (13 DL)

Dieser Meinung schließt sich ExpertIn 15 DL an:

„Ja. Das würde ich mir, glaub ich, auch wünschen. Dann würde das einfach auch mal entzerrt werden. Oder zum Beispiel auch, ja, weiß ich nicht, Kinder mit (...) die gerade hierhin ausgewandert sind, die aber kein Deutsch können, weil sie hier in der Hauptschule landen, so (...) Da bleiben die ja auch noch unter sich, wo die erst recht kein Deutsch lernen. Das sind so Sachen, die ich auch nicht verstehen kann, ne?! Ob die nicht vielleicht schneller, besser Deutsch lernen würden an nem Gymnasium, ne?!“

C) Der Diversität Abgeneigten

Die Aussage von ExpertIn 10 DL spiegelt die Haltung der Gruppe (C) der Diversität Abgeneigten wider:

„Ja, weil es, äh, einfach Schüler gibt, die für das Gymnasium geeignet sind und Schüler gibt, die für andere Schulformen geeignet sind, und wenn man die alle in die gleiche Klasse steckt, dann behindert man alle.“

Eine solche Haltung spiegelte sich auf Grundlage des Interviewmaterials aufseiten von zwei ExpertInnen wider (8 DL, 10 DL).

5.3.8.2. In Finnland

Neun finnische ExpertInnen äußern sich zum Umgang mit Diversität. Aus den Antworten lassen sich zwei Gruppen identifizieren: die (A) BefürworterInnen von Diversität, die dies an ihren Schulen leben sowie diejenigen, die mit dem Gesamtschulsystem, aber nicht mit einem *inclusive setting* zurechtkommen – die (B) KritikerInnen. Im Folgenden werden beide Gruppen präsentiert:

A) BefürworterInnen von Diversität

Insgesamt lassen sich dieser Gruppe sechs ExpertInnen zuordnen: (4 FL, 5 FL, 10 FL, 11 FSL, 25 FL, 28 FL). Als Beispiel für die erste Gruppe kann Experte 4 FL herangezogen werden, in dessen *special class* jahrgangsübergreifend unterrichtet wird:

„At this moment I have ten children in my class, from which one is in mainstream class all the day (...). Yes, and he is gone to stay there (...) yes, he has been rehabilitated (...) mainstream, yes. And then I have two children in third grade (...) and five in fifth and two in sixth grade.“

ExpertIn 5 FL betont, dass es immens wichtig sei, alle Lernenden zu respektieren: „And I think the most important thing is when you support your pupils is that you respect them! (...) You think that everyone is special.“ Sie berichtet von einem Jungen, der in ihrer Klasse medikamentös behandelt wird und erläutert, dass er von seinen MitschülerInnen dennoch respektiert würde: „And I think this is really important! (...) I think you cannot learn if you are like this – you must be relaxed“ (5 FL).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Sonderpädagoge 10 FL beschreibt, wie individuell er auf seine Lernenden eingehe und wie erfolgreich aus seiner Sicht eine individuelle Begleitung für den Lernerfolg sei: Ein Schüler aus seiner Klasse hätte vorab kein einziges Buch gelesen:

„But for example a boy here, who is – now became reading books here – he hadn't has read a book never in his life – and now he had read eighteen books. (...) And his mother didn't believe it. Ähm, and also most of the kids have done nothing or almost nothing in the big classes. Here they do everything I put in front of them. (...) But of course, what I put in front of them, I have to be careful, how much.“

ExpertIn 11 FSL betont, dass es sehr wichtig sei, auf die verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven aller Lernenden zu hören, um eine gute Lernatmosphäre in Schule zu gewährleisten. Die Verschiedenheit ihrer Lernenden empfand ExpertIn 25 FL nach eigenen Aussagen, noch nie als problematisch: „You know and it has never costs any problems (...) never in the classroom!“ Diese Darstellungen können zu dem Schluss führen, dass für jene Gruppe von Lehrkräften Diversität im Klassenraum als befürwortend und selbstverständlich empfunden wird.

B) KritikerInnen

Kritische Stimmen finden sich in drei Interviews (3 FL, 9 FL, 22 FL). ExpertIn 10 FL berichtet, dass in seiner *special class* teilweise Lernende seien, die vom System ausgegrenzt wurden, weil nicht alle Regelschullehrenden mit Diversität umgehen könnten: „Some are here for reasons that are closely connected to schools – sort of school has kicked them out.“ Die ExpertInnen 3 FL, 9 FL, 22 FL betonen, dass sie die Integration von SchülerInnen mit *special needs* als schwierig ansehen. Die ExpertInnen 4 FL, 10 FL, 28 FL beschreiben kritisch, wie die Lernenden mit Förderbedarf von den Regelschullernenden angenommen bzw. teilweise ausgegrenzt werden.

ExpertIn 27 DEx sieht einen zentralen Unterschied zwischen dem deutschen und dem finnischen System in unterschiedlicher Betrachtung der Struktur und einem sonderpädagogischen Verständnis: Im deutschen mehrgliedrigen System würde man im Förderschulsystem noch einmal differenzieren und spezialisieren, in Finnland gäbe es einen allumfassenderen Ansatz, der sich auch in einer LehrerInnenbildung widerspiegeln:

„Und Sonderpädagogen sind ja auch in Finnland völlig anders ausgebildet als in Deutschland. (...) Das heißt, in Deutschland spezialisiert man sich, ne? Da hat man ja schon mal diese zehn verschiedenen oder neun verschiedenen Richtungen für jede sonderpädagogische Lernschwierigkeit, ne? Ob Sprechen, Hören, also Finger A, B oder C, ne. Fuß, ne? Kopf, Nase, Ohr, Hals, ne? Differenziert. Also ich bin jetzt 'n bisschen provokativ. Aber in Finnland ist das ein sogenanntes ‚*laja alanen*‘. Ja, d.h., man ist, wenn man es übersetzt, wär es sozusagen ein allumfassender sonderpädagogischer Ansatz. (...) Und man kann, gibt natürlich auch Spezialisierungen, aber im Prinzip ist nicht dieses, diese, das so gedacht, dass man das so differenziert in diese verschiedenen Kategorien. Sozusagen Schächtelchen A, B, C, D, E, F. (...) Also wir haben ja im Prinzip schon 'n dreigliedriges System. (...) Wir haben ja eigentlich schon ein viergliedriges, weil wir noch die Gesamtschule daneben haben. Dann haben wir ja noch 'n fünfgliedriges System, weil wir die Sonderschule noch da in Deutschland haben. Und innerhalb der Sonderschule haben wir nochmal 'n System, ja? Also für jedes nochmal spezifische Differenzierung. Da kriegt man 'nen Knall, weil, wenn man das als ... Ich komm' ja aus Deutsch als Fremdsprache. (...) Wenn man das einem Nicht-Muttersprachler erklärt (...), wie ich das im Moment gerade versuche, und das sind ja Lehrer, denen ich das versuche, hier auch zu erklären. (...) Die sagen: (...) ich versteh's nicht. Wo ist jetzt der große Unterschied zwischen 'ner Gesamtschule. (...) und einer Hauptschule, Realschule. Und was is' überhaupt 'ne Realschule? Und was is' ein Gymnasium? Was soll das eigentlich?“

5.3.9. Förderung aller SchülerInnen?

Ein Grundgedanke eines inklusiven Schulsystems und eines inklusiven Verständnisses ist es, alle Lernenden zu fördern (vgl. Booth/Ainscow 2011; Florian et al. 2010). Demzufolge wurden die ExpertInnen in den Interviews nach Möglichkeiten der Förderung aller Lernenden befragt. Im Folgenden werden die Aussagen der ExpertInnen dargestellt. Durch das induktive Vorgehen konnten in der Analyse besonders die Förderung von leistungsstärkeren Lernenden, von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und von SchülerInnen mit Einwanderungsgeschichte als Kategorien identifiziert werden.

5.3.9.1. In Deutschland

Sonderpädagogische Förderung: Überall?!

Wer wird an welcher Schule in Deutschland wie gefördert? Deutlich ist, dass es an den Regelschulen ohne GU kaum spezifische Förderangebote gibt: So berichten fünf Lehrpersonen, die in gemeinsamen Unterrichtsszenarien unterrichten, von ihren Förderangeboten. Von diesen (3 DL, 4 DL, 5 DL, 6 DL, 8 DL) sind drei (3 DL, 4 DL, 5 DL) mit ihrem Konzept zwar zufrieden (siehe auch Kapitel III.1). Sie würden es aber gerne noch weiter – besonders im Sekundarbereich II – ausgebaut sehen. Experte 6 DL betont, dass an seiner GU-Grundschule die Kapazität der sonderpädagogischen Unterstützung bei Weitem nicht ausreiche: „Welche Stunden denen zur Verfügung stehen mit einem bestimmten Kontingent in die Klasse – so die Theorie (...) – hieße, die müsste sechzehn siebzehn Stunden bei mir in der Klasse sein.“ Er beschreibt weiter, dass an der Brennpunktschule jedoch so viele Lernende mit Lernschwierigkeiten seien, dass der Einsatz der Förderlehrperson auch auf andere Klassen aufgeteilt werde: „Weil die aber in anderen Klassen auch noch eingesetzt ist, kommt die zu mir weniger, das heißt, wir haben zu wenig Sonderpädagogen für die Kinder, die wir haben.“

ExpertIn 4 DL führt aus:

„Es gibt zumindest für das Lernen in schriftsprachlichen Untersuchungen bei lernbehinderten Schülern zum Beispiel, die eindeutig zeigen, dass ihre Leistungen im Gemeinsamen Unterricht deutlich besser sind (...). So und jetzt umgekehrt ist es auch so, ähh, dass wir (Pause) geringe Zahlen von Schulabbrechern haben, äußerst geringe Zahlen, ähh, von Schulabsentismus und, ähhh, relativ geringe Zahlen von, ähh, nicht freiwilligen Wiederholern – also sehr geringe Zahlen, (...) sodass im Grunde man auch sagen kann, dass dieser gemeinsame Unterricht auch den Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, ähhh, zugutekommt (...), ja, weil allein dadurch, dass dann eben häufig zwei Lehrer in einer Klasse sind (...), die sich natürlich jetzt nicht, also der eine kümmert sich natürlich jetzt nicht nur um die Kinder (...) mit dem Stempel, sondern, ähh, da ist ganz viel, also, in der Unterrichtspraxis, dass du dich dann irgendwie um die Schüler kümmerst, wo du den Eindruck hast, die brauchen jetzt Hilfe (...). Das kann aber auch der potenzielle Gymnasiast sein (...). Und diese Möglichkeiten haben wir im Gemeinsamen Unterricht und die haben natürlich andere Schulen so nicht.“¹⁷⁷

¹⁷⁷ Zu diesem Aspekt können auch aktuelle Studien hinreichende Belege liefern, wie beispielsweise Kocaj et al. (2014), die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs herausfanden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und Mathematik zeigen als vergleichbare Lernende an Förderschulen. Dieser Befund ist besonders bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen erkennbar (vgl. ebd. 165).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

ExpertIn 7 DL (Primarstufe) beschreibt eine ähnliche Situation an einer Regelgrundschule:

„Wir haben so viele verhaltensauffällige Kinder an der Schule, das ist – ahh, anstatt da mal gesagt wird: So, wir überlegen jetzt gemeinsam ein Konzept, was machen wir mit denen gleich, bla, bla, bla. Jetzt haben wir uns einen Förderschullehrer eingeladen, der mit uns eine Ganztagsfortbildung macht, ne – ja, aber das könnten wir im Grunde auch alleine leisten (...), wir könnten uns zusammensetzen und sagen: So, ich schau mal – aber das ist wirklich so, mit Kritik können die meisten nicht gut umgehen.“

Leistungsschwächere Lernende hätten es auf den Gymnasien und insbesondere bei G8 besonders schwer, wie ExpertIn 9 DL erläutert:

„Inhaltlich müssen die Schüler mehr lernen, und methodisch selbst arbeiten sollen sie auch mehr lernen. Und das ist nicht zu leisten. Das schafft man nicht. Ich denke nicht, dass das irgendwie zu leisten ist. Und wie gesagt, die leistungsschwächeren Schüler, die werden wirklich vom Hund gebissen. Und die müssen wirklich anhand der Nachhilfe gucken, dass sie das irgendwie schaffen.“

ExpertIn 10 DL beschreibt für den Gymnasialbereich, dass es für Lernende, die von der Realschule an das Gymnasium wechseln, extra Kurse zur Eingliederung gebe:

„Also, wir sind auch eine Schule, die dafür berühmt ist, dass sie viele Realschüler aufnimmt – also wir haben auch ein Eingliederungsprogramm für die (...). Die kriegen dann zum Beispiel mehr Matheunterricht, mehr Englischunterricht, eine Stunde mehr als die normalen Gymnasialschüler, damit die auf das Niveau angehoben werden, ne.“

Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund

Die Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund erläutern fünf ExpertInnen. 6 DL erwähnt eine sensationelle Ausstattung aufgrund der vom Land zugesteuerten Migrationszuschüsse. ExpertIn 13 DL berichtet von einer Auffangklasse für „Seiteneinsteiger“: „Die Schüler, die wirklich ganz, ganz schlecht deutsch sprechen, die sind in der Auffangklasse und werden (...) wirklich, die Klasse hat 8 bis 10 Kinder, und werden da intensiv betreut.“ 15 DL beschreibt:

„16, weil da sind auch recht viele ausländische Kinder, die sind dann ganz oft noch in einem Sprachförderprogramm. Das ist so ne Auffangklasse. Und dann hab ich halt in der Regel 16 Kinder und in der 5. Klasse, trotz dass da ein paar quirlige dabei sind, kann man da unheimlich gut arbeiten. Und dann wiederum in der 8 sind dann fast 30, da hab ich schon unterrichtet mit 28 Kindern. Und (...) ja, da sind die Klassen halt auch sehr zugestopft, ne?! Die können sich nicht so frei bewegen und das ist dann schon voll. Da kann man zwar auch unterrichten, das geht auch noch, aber ich find grad für die Schüler besser, dass es einfach kleiner gehalten wird.“

Experte 19 DL erläutert die vorherrschende Diversität in seiner Klasse:

„Ich habe 21 in der Klasse, davon sind sechs Ursprungsdeutsche (...) und, ähm, ich glaube, auf die Schule kann ich es jetzt nicht ganz genau sagen, aber ich glaube, bei 60-70 Prozent Ausländermigrationshintergrund – ähm, liegen wir ganz locker und das ist natürlich ein Punkt, wo Förderunterricht erstens ganz wichtig ist auf der einen Seite, aber andererseits wo Förderunterricht auch ganz schwierig gemacht wird.“

Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen

Auch für hochbegabte oder besonders interessierte SchülerInnen benennen auf deutscher Seite insgesamt drei ExpertInnen spezielle Angebote:

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„Und wir haben natürlich dann auch überlegt: Wie kann man eben leistungsstärkere Kinder fördern – von denen wird dann einfach mehr erwartet, ne?! Die können dann auch nicht jetzt so nen schlichten Text abgeben, dafür kriegt man dann halt keine 1, wenn ich weiß: Der kann viel mehr.“ (5 DL)

16 DL beschreibt ein außerschulisches Förderangebot für besonders Interessierte, dies sei jedoch sehr limitiert:

„Was jetzt alle Kollegen machen, weiß ich nicht. Was ich zum Beispiel mache, ist das Gymnasium in xxx – die bieten immer, ähm, in Zusammenarbeit mit so naturwissenschaftlichen Vereinen Ferienkurse an und zwar in den Osterferien und in den Herbstferien (...), wo Lehrer ausgewählte Schülerinnen und Schüler empfehlen können (...). Wenn die empfohlen werden, dann haben die auch eher eine Chance, einen Platz zu bekommen. (...) Die sind immer sehr frequentiert (...) und Schülerinnen und Schüler, die sehr leistungsstark sind, die spreche ich zum Beispiel dann auch einmal im Schulhalbjahr an (...). Ich darf nicht mehr als zwei aus einer Klasse empfehlen – das ist so ein außerschulischer Lernort, wo die auch immer ganz begeistert sind, was toll für die ist (...), dann, ähm, kann man sowas ja auch immer ganz gut in den Unterricht integrieren. Es kommen ganz oft so Fragen auf von Schülerinnen und Schülern (...), die ich dann oft auch nicht beantworten kann (...) und dann denen die Möglichkeit zu geben und zu sagen: Sag mal, hättest du nicht Lust, dich da mal zu informieren und uns darüber etwas zu erzählen – ich mache dann auch, ich guck dann auch mal, was ich finde, aber das wäre doch super. Also, so da Anregungen zu bieten (...). Das ist jetzt nichts, was denen, wo es darum geht, noch besser im Lernstoff zu werden, den sie haben (...), sondern mehr darum, irgendwie diesem Interesse, was sie zeigen (...), ein bisschen Futter zu geben.“ (16 DL)

5.3.9.2. In Finnland

Im Unterschied zu den deutschen Befragten unterrichten weit mehr der finnischen ExpertInnen bewusst leistungsheterogene Gruppen. Zudem sind an den (Regel-)Schulen sonderpädagogische Fachkräfte im *welfare team* in der Regel fest verankert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass in Finnland Ende der Neunzigerjahre der Großteil der Förderschulen abgeschafft wurde und nur noch in sogenannten Kompetenzzentren sonderpädagogische Förderung gezielt an Einzelschulen gegeben wird (vgl. European Agency 2012).¹⁷⁸ Die Auswertung zeigt zudem, dass die Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen an einem Großteil der befragten Schulen als Zukunft angesehen wird. Im Sinne der *inclusive values* spüren viele Lehrkräfte die Verantwortung, sich auch mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf auseinanderzusetzen. Gleichfalls wird der Austausch und die Kooperation mit den SonderpädagogInnen großgeschrieben. So wird betont, dass bei Problemen immer auf die SonderpädagogInnen zurückgegriffen werden kann. Zudem gibt es *assistants* an den Schulen, die sich um bestimmte Kinder kümmern (Schulbegleitungen), sogar individuelle therapeutische Maßnahmen werden hier angeboten (vgl. 15 FL).

Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund

Zur Förderung von Lernenden mit Migrationshintergrund gibt es in Finnland ein geregeltes Förderverfahren: Die Lernenden erhalten ein Jahr lang Sprachunterricht – „Finnland als zweite Muttersprache“. Somit wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass hier nicht auf die Verschiedenheit fokussiert wird, sondern auf das Bemühen, die Lernenden einzube-

¹⁷⁸ European Agency (2012): Complete national overview – Finland. Online unter: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/complete-national-overview> (25.08.2014).

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

ziehen. Andererseits soll die eigene Kultur nicht vergessen werden, so dass allen SchülerInnen mit Einwanderungshintergrund „muttersprachlicher Unterricht“ gewährt werden muss. Das heißt, an jeder Schule wird dafür Sorge getragen, dass die SchülerInnen in ihrer Muttersprache für zwei Stunden pro Woche unterrichtet werden. Expertin 3 FL berichtet, dass es an ihrer Schule eine extra Sprachlehrkraft gibt, die russische Kinder im Unterricht begleitet und sie unterstützt. Darüberhinaus wird Sprachunterricht innerhalb der Regelschule erteilt, so dass die Lernenden nicht in einer bestimmten Schulform „marginalisiert“ (vgl. 15 DL) werden. Folgende Interviewpassage mit ExpertIn 24 FL verdeutlicht dieses Verfahren:

I: “If you have kids from other countries coming to Finland (...). How do you try to support and help them?”

IP: “Special education – then we have this S2-subject – which means Finnish as a second language (...) and they get those lessons (...). For example one class in ähm – in a week – is S2 language (...) so they go to special education teacher (...) and practice the Finnish terms and what this and that means (...) and learning strategies (...) etc. And then if they come from countries they know any Finnish at all (...) for the kids who come to Finland, ähm, where they learn the Finnish customs and some words before they go to a normal class.”

I: ”Ja, and then they really get prepared in this one?”

IP: “Mhmm – yes, this one year.“ (24 FL)

Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen

Auf finnischer Seite äußern sich insgesamt 13 ExpertInnen (4 FL, 5 FL, 7 FL, 8 FL, 9 FL, 11 FSL, 12 FL, 13 FL, 15 FL, 19 FSL, 22 FL, 24 FL, 26 FL) zu dem Thema Förderung von leistungsstarken Lernenden.¹⁷⁹ Es kristallisieren sich hierzu verschiedene Meinungen und Erfahrungen heraus: (A) in Bezug auf eine Differenzierung innerhalb des Klassenraums, (B) hinsichtlich einer Tendenz zur Homogenisierung nach Leistung, (C) zu strukturellen Fördermöglichkeiten und (D) zu Wünschen. In diesem ausdifferenzierten Meinungsbild über die Förderung von hochbegabten Lernenden wird eine ihr zugesprochene Bedeutung deutlich.

A) in Bezug auf eine Differenzierung innerhalb des Klassenraums

Der größte Teil der ExpertInnen (9 von 13: 5 FL, 9 FL, 11 FSL, 12 FL, 15 FL, 22 FL, 24 FL, 26 FL, 27 FL) beschreibt, dass es zwar kein richtiges „Curriculum“ für leistungsstarke Lernende gebe, sie aber im Unterricht durch „extra material“ (5 FL) in Form von schwierigeren Aufgaben differenzieren würden: „more and more complicated“ (9 FL). Auch ExpertIn 5 FL beschreibt, dass sie zwar kein extra Curriculum habe für „strong learners“, aber gerne eines hätte. Sie würde den begabten Lernenden immer „more tasks“ geben und sie hätte stets Zusatzmaterial („papers“) für die schnellen SchülerInnen. Die ExpertInnen 11 FSL und 15 FL betonen, dass es nicht um ein verbreitetes Wissen gehe, sondern darum, das Wissen zu vertiefen: „They are going deeper, not wider (...). It is not easy, that question. But deeper and to find the structure of phenomena deeper“ (11 FSL). ExpertIn 12 FL nimmt die leistungsstärkeren SchülerInnen so wahr, dass diese „really work alone very efficiently.“ Sie würden sich auch selbstständig Aufgaben suchen, wie z. B. kleine

¹⁷⁹ Der Unterschied zwischen den eher gering ausfallenden Antworthäufigkeiten auf Seite der deutschen Befragten und der hohen Anzahl finnischer Antworten kann daran liegen, dass im Leitfaden für die finnischen ExpertInnen explizit im Interview nach der Förderung von leistungsstarken Lernenden gefragt wurde, da sich dieser „Wunsch“ durch die ersten Interviews herauskristallisierte.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

„surveys“ zu bearbeiten, die sie mit eigenen Materialien und „sources“ wie Interviews mit *foreign students* füllen würden.

B) hinsichtlich einer Tendenz zur Homogenisierung nach Leistung

Eine weitere Tendenz, die sich auf Grundlage der Interviewaussagen erkennen lässt, ist eine nach Leistung eingestellte „Homogenisierung“ der Lernenden (4 FL, 7 FL, 13 FL). So beschreibt Sonderpädagogin 7 FL, die an der Schule eher Lernende „with needs“ fördert: „Sometimes we change the group and I take them who are better – and the classteacher takes those who have problems.“ Als Unterschied zu den deutschen Antworten kann hier festgehalten werden, dass auch die „Begabten“ sonderpädagogisch gefördert werden. Expertin 13 FL beschreibt eine Mathematik-Lerngruppe, die sowohl „very many talented“ Lernende als auch SchülerInnen, „who doesn’t learn at all“, enthalte. Sie würde jeweils „different kind of works for both of them“ erstellen und für die „talented ones“ problemorientiertere Aufgabenformate mitbringen. Aus ihrer Sicht sei es wichtig, dass die Leistungsstärkeren auch gefordert würden: „I think they NEED them“ (12 FL). Sonderpädagoge 4 FL ist Klassenlehrer der *special class* an einer Grundschule. Nach eigener Aussage unterrichtet er die Lernenden mit „behaviour problems“. Er berichtet, dass in seiner Klasse immer alle inhaltlich „a bit ahead“ im Vergleich zu den Regelschulklassen seien. Zudem erzählt er, dass er einen hochbegabten Schüler habe:

„Usually we don’t have enough material for them. That is one of the reason, that this kind of child comes to my class. For example I have one fifth grader, who takes from every test nines or tens out of tens (...) and he usually does his 45-minute work at 20 minutes. And after that he is so unrelaxed, that he starts to look what to do now and he starts walking around, bla, bla, bla, talking to others, and makes all those farces and the others say: Go away, you are making noise – and this kind of problem. And I have to, ähm, find for him some different tasks to do or say – go to library, read something (...), go to draw something, go to computer and take a tasks there or that kind of things. And that is one the main reason, he came here. Because he makes so many farces in the normal class (...), that is quite amazing, äh, well we should have classes for this kind – small genius, because this kind of child can go much further then the others.“ (4 FL)

C) zu strukturellen Fördermöglichkeiten

Begabte Lernende haben in der Oberstufe die Möglichkeit, in kürzerer Zeit ihr Abitur zu erlangen. So haben sie individuelle Freiheiten, Kurse zu belegen und auch Prüfungen abzulegen (vgl. 8 FL näher dargestellt in Kapitel III.6). Es gibt in Finnland zudem die Möglichkeit, wie in Deutschland, eine Klasse zu überspringen. Dazu äußern sich in den Interviews drei ExpertInnen (11 FSL, 15 FL, 19 FSL), die aber alle betonen, dass dies „very rare“ (19 FSL) sei und auch eine „controversial idea“ darstelle:

„I don’t think it is very good to the child’s (...) social development (...) because it is the age difference also (...) and the social skills and the social situation and the maturity and all that – so rather then letting the child go faster – making it deeper, the knowledge deeper (...) and that is what I meant for example in mathematics, when I have some children, who are very good, so they get extra books, they have go special books – problem solving, which is good for their thinking.“ (15 FL)

An dieser Aussage kann gezeigt werden, dass nicht die Inhaltsebene im Fokus steht, sondern eher der Beziehungsaspekt betrachtet wird.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

D) zu Wünschen: in Bezug auf die Förderung von *talented learners*

Zur Förderung von *talented learners* äußern sich drei finnische ExpertInnen (19 FSL, 26 FL, 27 FL). Generell wünschen sie sich hier mehr Förderung:

„I think the problem in the comprehensive school is that if there are talented kids they never get anything extra. (...) I think comprehensive school concentrates very much on the supportive needs of keeping everybody in the school (...). Okay, so if give special education it is usually an aim to support the weakest kids (...). So we never give anything extra for the quickest (...) which I think they are and our school system doesn't want to recognize the fact that there are really really brilliant people, because we want to be democratic (...). If we give somebody something extra – we must give it to everybody (...) I think, but that is just my opinion (...). So there is nothing special for the talented one (...) okay, and if I think of my groups – so highly skilled pupils will get support that they – when we are making the project works (...) I can see – then I say: Oh my goodness, how did you do this? (...) Because it is so fantastic (...) and the other kids just wrote only two words there (...) and does a very messy work so – that is how I can see that who is skilled and who is not.“ (26 FL)

In der Aussage von 26 FL kann ein in dem finnischen System verwurzelter Wunsch nach „Gleichheit“ vermutet werden, der – wie hier erläutert – auch seine Limitationen trägt. Zudem beschreibt Expertin 19 FSL, dass sie sich hier auch mehr „experiments“ in der Schulorganisation wünsche, wie z. B. das Mischen von Altersgruppen innerhalb einer Klasse, um gezielter individuell zu fördern: „But I think we have to organize experiments – how the children or pupils are studying, I mean, it would be very nice to organize teaching in different age groups“ (19 FSL).

Fazit

Zusammengefasst kann für den Bereich „Förderung aller“ festgehalten werden, dass der Bildungserfolg des finnischen Schulsystems nicht nur von bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen ExpertInnen mit einem guten Förderkonzept und einer fördernden Einstellung vonseiten der Lehrkräfte begründet wird, sondern ebenso von den ExpertInnen „vor Ort“:

„Well, like I mentioned, because we have help for the weaker ones (...). I think that is the key for the success (...). We have very good students and very good pupils (...) we have also very weak pupils (...) but then again we – they get help – special education teachers in every class, (...), in every school and we don't leave them behind. (...) We always make sure, all kids in Finland know how to read (...), so it is 100 %, that everybody knows how to read.“ (24 FL)

Als Verbesserungswunsch wird geäußert, dass die *talented ones* besser gefördert werden müssten. Die deutschen ExpertInnen beschreiben ein anderes Bild. Hier sind nur wenige mit der Förderung aller zufrieden und sie formulieren einen hohen Verbesserungsbedarf in den Bereichen Ressourcen, Politik, Haltungen, Förderkonzepten. Zentral kann diesbezüglich eine empfundene Diskrepanz von verschiedenen Anforderungen an den Beruf festgehalten werden: einerseits die individuelle Förderung, andererseits das durch Noten reglementierte mehrgliedrige selektive Schulsystem.

5.3.10. Inklusion: Stimmen der LehrerausbilderInnen

Auch die LehrerausbilderInnen wurden zu dem Thema der schulischen Inklusion befragt. Die Ergebnisse sollen diesbezüglich im Folgenden präsentiert werden.

5.3.10.1. In Deutschland

Aus den Interviewaussagen der deutschen LehrerausbilderInnen an der Universität und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsLs) werden folgende Meinungen ersichtlich: So berichtet ExpertIn 23 DUni davon, in einem Projektstudiengang für das Thema „Inklusion“ eingestellt worden zu sein, aber die Evaluation und Erfahrungen haben gezeigt, dass das Thema nicht genügend Raum gefunden hat:

„Ja, ich bin eigentlich, was heißt eigentlich, ich bin für die Inklusion hier eingestellt worden und soll den Studenten Perspektiven für ne inklusive Schule eröffnen, sagen wir’s mal so. Sprich: Ich soll eigentlich, also das kommt jetzt eigentlich drauf an, aus was für einer Perspektive man das sieht. Man könnte sagen, man bringt in die Erziehungswissenschaft oder die allgemeine Erziehungswissenschaft, die Schulpädagogik, oder wie immer man das auch nennen mag, die inklusive Perspektive rein. (...) (A)ber ich fände es am wirksamsten für alle Beteiligten, (...) wenn es eher darum geht, dass sich die allgemeine Pädagogik dafür öffnet. Also, dass die praktisch – dass ihr bewusst wird, dass sie durch ihr Allgemeinweltbild jemanden ausgeschlossen hat und ausschließt. Und auch viele ihrer Mechanismen darauf beruhen, dass sie jemanden ausschließt. Was – klar – geschichtlich gewachsen ist, es gibt nicht so einen Schuldigen, einen Buhmann; das ist einfach so entstanden. Und dabei hat Erziehungswissenschaften in der Schule auch sehr stark darauf reagiert: Was erwartet die Presse von ihnen, ne?! Also es gab ne Industrialisierung, und die hatte zur Folge, dass man bestimmte Leute nicht mehr brauchte, weil die nicht leistungsfähig genug waren, und darum machte das auch Sinn, in der Schule die zu selektieren. Und darauf hat sich dann auch Schule sehr stark bezogen, und hat auch Referenzwissenschaften quasi gesucht, die diese Selektionsmechanismen sehr sehr stark unterstützt haben. Und die ganzen diagnostischen Instrumente beruhen ja auch genau auf diesem Abschluss. Und daher: Vielleicht ist das ja sehr interessant, wenn die allgemeine Pädagogik anfängt, darüber zu reflektieren. Und als solches versteht: Okay, ich separiere, und wie kann ich dieser Separation entgegenwirken? Das merke ich jetzt auch, wenn Studenten, also wenn ich mit Studenten mich unterhalte, was ich denn so mache, und für sie diese Inhalte halt überkommen, da ist es halt ganz oft noch so, dass es für die halt nebeneinander steht. Ist es ja auch, also wir stehen ja zum Teil jetzt noch sehr stark nebeneinander, ne?! Wenn man ne normorientierte Diagnostik in der Psychologie hat, was ganz legitim ist: Das hat man! Und so wurden auch immer Lehrer ausgebildet, und zugleich steht da jemand von der Inklusion da, und fängt an mit ner subjektorientierten Diagnostik, weil er sagt: Na ja, was hilft euch denn ne Normorientierte? Wenn ihr nun wisst, wo jemand anders ist, sagt euch noch nicht, wo ihr anknüpfen könnt. Ihr wisst noch nicht, warum er anders ist. Und damit könnt ihr ihm eigentlich auch noch nicht helfen. Das ist natürlich etwas, was noch sehr sehr stark nebeneinander besteht.“ (23 DUni)

Aus dieser Aussage kann die aufgezeigte Tendenz, dass es in Deutschland eine starke Trennung zwischen Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik gibt, festgehalten werden, welche sich auch in der strukturellen Beschaffenheit des Schulsystems, als auch in der nach Lehrämtern getrennten Ausbildung widerspiegelt.

Eine integrierte Ausbildung, auch bezüglich des Themas „Inklusion“ wünscht sich ExpertIn 24 DUni:

„Ich wünsche mir zum Beispiel, dass nicht die Inklusion einen Tag kriegt, sondern immer inklusive dabei sind, also Teamteaching – was die verschiedenen Perspektiven – das sollte wirklich zusammen sein (...). Und ganz wichtig ist auch, dass wir – das ist ja auch in der neuen Lehrerausbildung Vorschrift – dass wir die Praxis viel stärker rein kriegen, und dass das nicht immer an irgendwelche Stundenermäßigungen scheitert, wie es im Moment der Fall ist.“

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Für ExpertIn 25 DUni muss sich in Deutschland noch viel ändern, bis man von einer inklusiven Schule sprechen kann:

„Man reagiert darauf, es wird dann versucht, die schulische Normalität beizubehalten und die Kinder passend zu machen. Und also da kann man ja machen, was man will, ne. Also da werden die Schulen in Zukunft schon ein Problem haben. (...) Also, dass die Kinder sich praktisch den Schulen anpassen müssen. (...) Und nicht andersrum.“

Fehlende sonderpädagogische Grundlagen in der Ausbildung kritisiert ExpertIn 24 DUni:

„Und mit der Leistungsdiagnostik oder Förderbedarfsdiagnostik haben es unsere Lehrerinnen und Lehrer sowieso nicht so – also, nehmen sie solche gewissen Merkmale (...) Weil es im Studium nicht drin war (...) ne, also, wer das kann oder können sollte, sind die Sonderschullehrerinnen und -lehrer (...), aber die anderen kamen bisher so daran vorbei, ne.“

Festzuhalten ist, dass sich für die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen zu den Interviewzeitpunkten eine Situation feststellen lässt, die als ein „Spannungsverhältnis“ zwischen der aktuellen Ausbildungssituation und den Anforderungen, die das aktuelle Schulsystem an die angehenden Lehrkräfte stellt, beschrieben werden kann (vgl. Amrhein/Kricke 2013, 38).

5.3.10.2. In Finnland

Zum Thema schulische Inklusion äußern sich auch die finnischen LehrerausbilderInnen. Expertin 18 FUni sieht den Prozess hin zu einem inklusiven Schulsystem so, dass sich Finnland „somehow (...) in the process“ befinde. Die „main barriers“ sehe sie aber vor allem in den Haltungen gegenüber SchülerInnen mit Förderbedarf:

„attitudes for the students with special needs (...) and also the barrier is the lack of resources – somehow I mean the teachers – teacher training. (...) In the basically training we don't have enough (...) special education and also the in-service training for teachers – there are always asking teachers when you are going to a school: Why don't we have had a training for the special education – we need more.“

Sie sieht als „basic problem“ nicht fehlendes Wissen aufseiten der Regelschullehrkräfte, sondern

„(t)he most – the biggest problem I think is the main problem is the attitudes (...) the teachers – more like this (...): I don't have enough time and so on, I can't handle and I can't teach, because I think that we in special education, of course we have something special knowledge to handle and teach the students or pupils with special needs. But of course the class teacher training and training teachers, they also have a knowledge handle different kind of pupils.“

Momentan beschreibt sie die Situation eher wie folgt: „It is a kind of integration, not an inclusion as such“ (18 FUni). In diesen Aussagen wird deutlich, dass auch in Finnland eine „positive attitude“ (Florian et al. 2010) bezogen auf das Thema der Inklusion aus Sicht der hier Befragten nicht durchgängig gegeben ist.

Expertin 29 FUni bewertet den Prozess der Inklusion in Finnland positiv. Als Hauptstärken des finnischen Schulsystems glaubt sie zu erkennen,

„that we are at least trying to keep the school open for everybody for nine years (...) and, ähm, it forces us to take count those who don't so well bit in schooling system (...) right now- so we have to be open and flexible – and we have to think really what is learning and what is teaching (...) and all kinds of these (...). I think when we here at the university – we tell those young students (lacht) who have been quite good at school (...) themselves, ähm... and then we are discussing about the children who have difficulties and (...) whatever problems with

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

their lifes and with learning (...) and we tell that they are going to sit in your class (...) there shouldn't be any any place where you can put them – their places is in your class (...). So they are quite motivated on, ähm, developing their skills in teaching and guidance (...) as students here.“

Bezüglich der finnischen Lehramtsausbildung lassen sich verschiedene Elemente einer inklusiv geprägten Ausbildung finden:

Kooperationsfähigkeit zählt zu den *inclusive key elements*. Dass sie auch in der finnischen Lehramtsausbildung gefördert wird, kann mit folgender Aussage gezeigt werden:

„You have to work in teams at schools – you organize your pupils work in teams – and you also make teams of your colleagues – please don't try to survive yourself (...) discuss, discuss with the primary teachers what kind is the level – how they teach there – that you know that the continuing – go to see and then the experienced teachers – but don't make them push you down.“ (20 FUni)

ExpertIn 21 FEx berichtet, dass Portfolioarbeit fester Bestandteil der finnischen Lehramtsausbildung ist und eine *Peer*-Beratung bzw. ein *Peer*-Feedbackprozess eingebettet in die Portfolioarbeit ist (vgl. Kapitel III.7):

„Und das wird festgehalten in dem Portfolio. Und auch ebenfalls meine Stunde, die ich gemacht habe, wurde aufgenommen und von jemand anderen, der im Kurs ist, der hat das also irgendwann zu Hause sich angeguckt und analysiert unter 'nem bestimmten Fokus, den er sich selber ausgesucht hat.“

ExpertIn 18 FUni erläutert, dass sonderpädagogische Elemente für alle Lehramtsstudierenden angeboten werden. Kritisiert wird jedoch vonseiten einiger AusbilderInnen, dass der „amount“ zu gering sei.

Wie ihre KollegInnen aus Deutschland wird eine nach Schulformen getrennte Ausbildung hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems auch vonseiten der finnischen Befragten geäußert. So ist eine übergreifende Ausbildung aus Sicht von ExpertIn 18 FUni zwar angebahnt, sie sollte aber noch stärker ausgebaut werden.

5.4. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen

In Deutschland

Während ich innerhalb meiner universitären Lehramtsausbildung kaum Berührungspunkte in punkto individueller Förderung erfuhr, spielte der Förderaspekt im Vorbereitungsdienst eine zentrale Rolle. Erfahrungen machte ich an einer Schule, an der ein relativ junges Kollegium lehrte. Eine fördernde Grundeinstellung war bei vielen Kolleginnen aus meiner Sicht verankert. Neben regelmäßigen Förderstunden in den Fächern Mathematik und Sprache, die vor oder nach dem Unterricht (Förderbänder) angeboten wurden, gab es auch Angebote für „begabte“ Lernende, wie beispielsweise eine Computer-AG oder Experimente-AG.

Der Unterricht wurde individuell gestaltet und projektorientiertes Arbeiten und Lernen wurde großgeschrieben. Hier konnten die unterschiedlichen SchülerInnen individuelle Schwerpunkte eines Themenbereiches auswählen. Gespräche mit den Eltern wurden regelmäßig geführt.

In meiner Tätigkeit als Lehrerin spürte ich teilweise einen starken Notendruck und das Bestreben einiger Eltern danach, dass ihre Kinder auf eine „gute“ weiterführende Schule kommen. Auch aufseiten der SchülerInnen selbst war aus meiner Sicht das Streben nach

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

einer Gymnasialempfehlung deutlich bemerkbar, wenn sie sich darüber unterhielten, ob sie eine „volle“ oder „nur eine eingeschränkte“ Gymnasialempfehlung erhalten hatten.

Andere Erfahrungen machte ich an einer Grundschule, in der ich eine Klasse mit 22 Lernenden unterrichtete. Ein Großteil der Kinder hatte einen Migrationshintergrund und wuchs mindestens zweisprachig auf. Mit der Einführung des Englischunterrichts ab der 1. Klasse hieß das, dass die Kinder im Alter von sechs Jahren bereits mit drei oder mehr Sprachen in Berührung waren. Dennoch wurde aus meiner Sicht tendenziell defizitorientiert geschaut, was die Lernenden beispielsweise im Deutschen noch nicht können. Ihr Sprachdefizit entschied in der Regel mit darüber, welche Empfehlung sie für die weiterführende Schule erhielten. Die individuelle Förderung wurde hier zwar angestrebt, sie war aus meiner Sicht aber nicht ausreichend und müsste anders angelegt sein, stärker an die Bedürfnisse der Lernenden vor Ort.

Als Lehrerin gab es zwar Absprachen innerhalb des Stufenteams, an Absprachen in multi-professionellen Teams war jedoch nicht zu denken. An keiner der Schulen gab es regelmäßige Kontakte zu SchulpsychologInnen oder SonderpädagogInnen. Bezüglich des Themas Inklusion hörte und höre ich immer wieder eher kritische Stimmen. So wird mir oft entgegnet, dass die Förderschulen beibehalten werden sollten. Sie werden als eine Art „Schonraum“ gesehen. Ich erlebe aufseiten von Regelschullehrkräften teilweise die Sorge vor einer wachsenden Heterogenität an den Regelschulen, bzw. aufseiten von SonderpädagogInnen die Sorge, von Schule zu Schule reisen zu müssen, um verschiedene Kinder zu „fördern“.

In Finnland

In Finnland beobachtete ich, dass die Lernenden mit *social-emotional problems* in den *special education classes* oft leistungsbezogen weiter sind im Vergleich zu den RegelschülerInnen derselben Stufe. Aus meiner Sicht ist dies bemerkenswert, da es sich hier um sogenannte „erziehungsschwierige“ Lernende handelt, die in Deutschland häufig die Förderschule besuchen müssten und dort in den meisten Fällen kaum einen Hauptschulabschluss erhalten (vgl. auch 1 DL).

Im Unterrichtsalltag, den ich an den verschiedenen Schulen in Finnland erlebt habe, wurde in den von den Lehrenden gewählten Methoden immer wieder das Fördern und Differenzieren als alltägliche Bestandteile des Unterrichts sichtbar. So wie bei der Gestaltung des *HOJKS* fokussiert man in Finnland zunächst auf die Stärken der Lernenden. Es wird gefragt: Was kann die Schülerin oder der Schüler? – und nicht: Was kann sie oder er nicht? Dies kann sich positiv auf den Selbstwert der Lernenden auswirken. Reich (2012, 234) erläutert: „Durch eine konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch nachweislich verhindert werden, dass leistungsschwächere Schüler immer schwächer und leistungsstärkere behindert werden.“ Diese Differenzierung und individuelle Förderung habe ich in Finnland in vielerlei Hinsicht kennengelernt.

So stellen die finnischen Schulbücher eine Differenzierungs-Grundlage dar. Von verschiedenen Verlagen gibt es nicht nur ein Schulbuch für alle, sondern noch ein weiteres, das für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten konzipiert wurde. Beim Besuch des *Special education*-Unterrichts zeigte mir eine Lehrerin beide Schulbuch-Versionen. Beide Varianten enthielten die gleichen Charaktere und Ansätze, sie unterschieden sich in ihrer Darstellung und im Umfang. Die Version für Lernende mit Förderbedarf war anschaulicher, mit mehr Beispielen versehen, enthielt keine einseitigen Erklärungsmuster und ging auf die

Bedürfnisse verschiedener SchülerInnen ein. Insgesamt war in beiden Büchern ein beeindruckender Alltagsbezug zur Welt der Kinder vorzufinden.

Vor meinem Besuch der *Special education*-Klasse stellte ich mir vor, dass dort integrativ gearbeitet würde – wie ich es aus deutschen Integrativgrundschulen kannte. Ich nahm an, dass SchülerInnen eigene Aufgaben im Förderunterricht erhielten und im Regelunterricht je nach Leistung einzelne SchülerInnen differenziert würden. Erst bei meinem Besuch der *Special education*-Klasse erfuhr ich von der Lehrerin, dass diese Kinder keine speziellen Lehrpläne bräuchten und auch in dem Klassenverband keine differenzierten Aufgaben erhielten, sondern „nur“ wegen einigen Lernschwierigkeiten „intensive Förderung“ bei ihr erführen. Manchmal blieben auch Klassenlehrer nach dem Unterricht mit Kindern in der Klasse, um bestimmte Aufgaben zu wiederholen oder um noch einmal etwas zu erklären. Bei dem *Special education*-Unterricht handelte es sich nicht um eine Förderung, die nur für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf war. In Finnland erhalten *alle* Lernenden bei Bedarf individuelle Förderung – auch vonseiten der SonderpädagogInnen. Es gab auch SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Aussprache von einzelnen Buchstaben hatten. Ein solcher *Special education*-Unterricht kann aus meiner Sicht als Prävention begriffen werden. Die Kinder werden aufgefangen, noch bevor es zu schlechteren Leistungen kommt.

Durch die individuelle Förderung und Betreuung in „Problemfächern“ erzielen sie kleine Erfolge und erlangen mehr Selbstvertrauen in die eigene Leistungen, so dass trotz Schwierigkeiten ein Lernen „mit Lust“ nicht zwingend verlorengehen muss. Ein Beispiel für den Erfolg der individuellen Förderung stellt der Fall einer Schülerin im dritten Schuljahr dar, die ein Jahr lang zweimal wöchentlich den Förderunterricht besuchte, um ihr Leseverständnis zu trainieren. Anfangs hatte sie erhebliche Schwierigkeiten. Ein Jahr später, hat sich ihr Unterricht ausgezahlt: Sie ist eine richtige „Leseratte“ geworden, die Spaß am Lesen zu haben scheint. Ich war sehr beeindruckt, als ich eine ihrer „Förderstunden“ erleben konnte: Vor sieben anwesenden Erwachsenen (drei deutsche Austauschstudentinnen, zwei finnische Lehramtsstudierende, die Sonderpädagogin und die Studentin, die die Unterrichtsstunde gestaltete) las das Mädchen den ihr vorgelegten Text (mit farbiger Illustration) flüssig vor und konnte problemlos die Aufgaben (Fragen zum Text, Lückentexte, Fragebogen) lösen. Der Vorgang zeigte die Ausbildung eines positiven Selbstbewusstseins dieser Schülerin. Die Lehrerin berichtete hierzu auch, dass jedes Kind einzeln betrachtet werde mit dem Ziel, möglichst speziell ausgerichtete Aufgaben zu stellen.

Durch die Existenz der *University Practice Schools*, in der immer wieder neue Methoden erprobt werden, nimmt die Lernforschung einen breiten Raum im finnischen Schulsystem ein. Forschungsergebnisse werden beispielsweise über Weiterbildungen an öffentliche Schulen weitergegeben. Die Pflicht finnischer Lehrender, sich stetig weiterzubilden (vgl. Kapitel III.2), fördert ein breites Angebot einsetzbarer Methoden in der Unterrichtsgestaltung und Förderung.

Förderung des Wohlbefindens bzw. wertschätzender Umgang

Morning assemblies sind an vielen finnischen Schulen fester Bestandteil des Schulalltages. Während dieser Veranstaltungen präsentieren die Lernenden verschiedener Klassenstufen ihr Können, z. B. stellen sie Lernergebnisse vor oder musizieren. Auch das Engagement einer Kunstlehrerin, die Werke ihrer SchülerInnen regelmäßig an verschiedenen Orten auszustellen pflegt, wirkt für mich lern- und motivationsfördernd und gleichzeitig stärkend für das Selbstbewusstsein der Lernenden.

An den von mir besuchten finnischen Schulen konnte ich kaum Anzeichen von Schulvandalismus feststellen. Eine finnische Bildungsforscherin erzählte mir die Anekdote, dass finnische SchülerInnen bei einem Schüleraustausch in Deutschland die SchülerInnent Toiletten nicht benutzten, da sie so verschmutzt waren. Die Lehrpersonen schlossen ihnen dafür die Toiletten der Lehrkräfte auf. Die SchülerInnen waren laut ihrer Aussage verwirrt. Verschmutzte Toiletten kannten sie aus ihrer Schule nicht. Auch das „Schuhe ausziehen“ ist als Beitrag dazu zu verstehen, dass alle Beteiligten bemüht sind, eine saubere Lernumgebung zu erhalten.

Hinsichtlich der Inklusion kann im finnischen Schulsystem aus meiner Erfahrung heraus flächendeckend von einer gelungenen integrativen Beschulung gesprochen werden. Der Anspruch eines inklusiven Schulsystems ist jedoch nur in begrenzten Bereichen umgesetzt. Hier muss, aus meiner Sicht, weiter an der Haltung zum Umgang mit Vielfalt aller Lehrkräfte gearbeitet werden.

5.5. Reflexion auf Grundlage der drei didaktischen Rollen

Im Folgenden werden die für dieses zentrale Handlungsfeld der Förderung dargestellten Informationen aus einer *Fremdbeobachterinnenperspektive* für alle drei didaktischen Rollen nach Reich (2012) reflektiert.

Deutschland

Mit Blick aus der *Perspektive einer Fremdbeobachterin* auf die hier dargestellten Erkenntnisse für die Fördermöglichkeiten an deutschen Schulen kann für die BeobachterInnenrolle der Lehrkräfte reflektiert werden, dass sie tendenziell einen Widerspruch in ihrer Rolle beschreiben (vgl. hier auch Kapitel III.2): Einerseits wird an sie als TeilnehmerInnen im System der Anspruch individuell zu fördern gestellt (vgl. § 1 SchulG). Andererseits erleben sie einen Druck in Form der zu behandelnden Inhalte (Lehrplanbezug) und bewertenden Noten, welche eine regulierende Funktion im System übernehmen und über Bildungswege der Lernenden im mehrgliedrigen System entscheiden. Trautmann/Wischer (2011, 93 f.) bezeichnen diesen erlebten Widerspruch auch damit, dass Lehrkräfte als „Anwalt und Richter zugleich“ agieren müssen. Aus der AkteurInnenperspektive kann hier der Wunsch nach Rollenklarheit formuliert werden, der sich aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* nur mit einer Veränderung der TeilnehmerInnenvoraussetzungen und somit einer Systemveränderung einstellen lassen könnte. Denn eine intensive Beziehungsarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, wie sie auch von Hattie (2009) und Reich (2012) als Grundlage einer förderlichen Lernumgebung beschrieben wird, kann aus der BeobachterInnenperspektive der Befragten nicht oder nur schwer umgesetzt werden, wenn die Rahmenbedingungen dieser entgegenstehen. Auch wenn es einige Fördermöglichkeiten an den Schulen gibt, bewerten die Befragten jene aus ihrer BeobachterInnenperspektive größtenteils als nicht hinreichend in zeitlichem, räumlichem und materiellem Umfang. Aus der *Fremdbeobachtung* können noch zwei weitere Desiderate für eine individuelle Förderung identifiziert werden, die die ExpertInnen als BeobachterInnen in ihrem System festmachen: einerseits ihre eigene Ausbildung und fehlende Kooperationsmöglichkeiten. Die Lehrpersonen begreifen sich aus ihrer BeobachterInnenrolle tendenziell als Einzelkämpfer und fühlen sich inkompetent, die Aufgabe der individuellen Förderung effektiv umzusetzen. Als TeilnehmerIn werden ihnen aus ihrer Beobachtung heraus hier zu wenig Team- und Austauschmöglichkeiten, beispielsweise in multiprofessionellen Teams, zur

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Seite gestellt. Auch die bestehenden Kontakte zu außerschulischen PartnerInnen oder die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt/schulpsychologischen Dienst beschreiben sie als schwierig bzw. unzureichend. Hier erwähnen nur wenige ExpertInnen aus ihrer BeobachterInnenperspektive, ausreichend weiteres pädagogisches Personal an ihren Schulen vorzufinden. Als Mangelsituation bewerten die Befragten auch die Einbettung von SonderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht. Als AkteurInnen wünschen sie sich daher eine intensivere Zusammenarbeit und Austausch in Teams, sowie Kooperationskompetenzen, die sich in Form von Absprachen und gemeinsamer Verantwortung für individuelle Lernende entwickeln müssten.

Aus der *Fremdbeobachtung* kann für die LehrerInnen als TeilnehmerInnen reflektiert werden, dass ein eher defizitorientierter Blickwinkel auf die Leistungen der Lernenden gefördert wird. Aus ihrer TeilnehmerInnenperspektive wird Heterogenität in einem inhaltsbezogenen System als eher störend erlebt, sollen die geforderten Inhalte in einer Klasse umgesetzt werden bedarf es aus ihrer Sicht einer eher „homogen“ SchülerInnenenschaft, wie sie auch im mehrgliedrigen System angedacht ist. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive fühlt sich ein Großteil der Befragten hinsichtlich einer heterogenen SchülerInnenenschaft und Durchführung von individuellen Diagnose- und Fördermaßnahmen nicht hinreichend ausgebildet bzw. fortgebildet. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive können sie ihrem Anspruch als AkteurInnen im System, individuell zu fördern, nicht nachkommen und fühlen sich als BeobachterInnen unzufrieden, wenn Lernende Klassen wiederholen und auf eine „untere“ Schulform wechseln müssen. Sie erfüllen somit auch die an sie als TeilnehmerInnen gesetzlichen Aufträge der individuellen Förderung bzw. einer Minimierung von Klassenwiederholungen/ Schulwechslern nicht.

Zusammengefasst kann aus der *Perspektive als Fremdbeobachterin* festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte in einem Dilemma befinden, das sich zwischen ihrem pädagogischen Handlungsanspruch und schulorganisationstheoretischen Vorgaben äußert (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 70). Betrachtet man die Funktionen der deutschen Schule (vgl. Kapitel II; Fend 2006), so hat sie auch die Selektionsfunktion als ein Kriterium. Dies stellt für den Umgang mit Heterogenität ein Spannungsverhältnis dar. Hier wird deutlich, dass die AkteurInnen im System, wie Fend (2006) im Konzept der Rekontextualisierung definiert, nicht als „Privatpersonen“ handeln, sondern „ihr Handeln wird als Auftragshandeln, als regelgeleitetes, normiertes Handeln verstanden“ (Fend 2006, 175, in: Trautmann/Wischer 2011, 73). Allerdings betont Fend, die Lehrkräfte würden innerhalb dieses Rahmens eigene Spielräume zur Verfügung gestellt bekommen, die sie selbstverantwortlich auszufüllen hätten. Er sieht sie nicht als „Rollenmarionetten“. In Kapitel III.2 wird für einen Teil der hier Befragten jedoch deutlich, dass Tendenzen in eine Entpolitisierung festzustellen sind. Ausnahmen stellen jedoch in dieser Studie die SchulvertreterInnen dar, die aus ihrer BeobachterInnenrolle heraus Heterogenität als wertvoll erleben und als TeilnehmerInnenvoraussetzung eine fördernde Haltung verfolgen. In den Aussagen dieser ExpertInnen wird deutlich, dass sie als AkteurInnen, eigene Ideen und Visionen umzusetzen versuchen, um den individuellen Lernenden gerecht zu werden. So können hier die Gesamtschullehrkräfte genannt werden, die im Sinne einer Beziehungsorientierung feste Lerngruppen mit einer kontinuierlichen Begleitsituation durch kontinuierliche KlassenlehrerInnen fördern. Andere hier befragte Lehrpersonen, insbesondere an den Realschulen und Gymnasien, schildern aus ihrer BeobachterInnenrolle heraus, dass in dem mehrgliedrigen System vor allem ein Leistungsdruck vorherrsche und hier nicht die Lernenden, sondern eher die Inhalte im Fokus stünden.

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

In Finnland

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* für die hier dargestellten Betrachtungen der Fördermöglichkeiten im finnischen Schulsystem kann festgestellt werden, dass sich die Anforderungen der individuellen Förderung (vgl. *Basic Educational Act (628/1998)*) aus der BeobachterInnenperspektive der Lehrkräfte tendenziell gut umsetzen lassen. Aus der *Fremdbeobachtung* kann darauf geschlossen werden, dass die strukturell an sie gestellten TeilnehmerInnenvoraussetzungen sie nicht, im Gegensatz zu ihren deutschen KollegInnen, vor einen Widerspruch stellen: Denn aus der BeobachterInnenperspektive der Befragten lässt sich aus der *Fremdbeobachtung* reflektieren, dass nicht die Fachperspektive oder der Inhaltsbezug im Vordergrund steht, sondern die individuelle Betrachtung der Lernenden. Hier stellen strukturelle Aspekte die Weichen für eine gelingende Förderung aus BeobachterInnenperspektive: Von Anfang an ist im finnischen System eine stärkenorientierte Förderung fest implementiert, die sich wie ein roter Faden von der vorschulischen Bildung bis in die gymnasiale Oberstufe hindurchzieht. Als entscheidend für den Erfolg können hier laut Interviewaussagen die folgenden Bausteine aus der TeilnehmerInnenperspektive identifiziert werden: Wie Koehler (2009) beschreibt, ist in Finnland Bildung ein hohes kulturelles Gut. Individuelle Förderung ist fester Bestandteil des Schulsystems. Koehler (2009, 98) zitiert in diesem Zusammenhang Heike Schmoll (2002, 3): „Wir brauchen jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben.“ Die Lehrkräfte sind als TeilnehmerInnen für die Lernenden da und versuchen jeden Einzelnen zu fördern. Hier werden zunächst die Stärken fokussiert. Durch die Rahmenbedingungen in Form einer durchgehenden Schule für die Klassenstufen 1-9 ist die Beziehungsebene stark verankert. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive fühlen sich die Lehrkräfte nicht als Einzelkämpfer. So können sie den an sie gestellten Förderanspruch aller SchülerInnen in einem unterstützenden Netz von multiprofessionellen PartnerInnen umsetzen. Auch die dialogische Einbettung der Eltern und der Lernenden kommt aus ihrer BeobachterInnenperspektive dem individuellen Förderanspruch zugute. Der Förderanspruch obliegt nicht als TeilnehmerIn in ihrer alleinigen Verantwortung, sondern bei pädagogischen oder therapeutischen Fragestellungen erhalten die Lehrenden professionelle Hilfe von ExpertInnen (*welfare teams*). Aus ihrer AkteurInnenperspektive wünschen sich die finnischen Lehrkräfte neben der Förderung von *weak learners* jedoch auch eine stärkere Förderung von *strong learners*. Hier kann an Hattie (2009) angeknüpft werden, der betont, dass die Förderung von *strong learners* effektiv ist. Aus AkteurInnenperspektive wünschen sich die ExpertInnen zudem kleinere Klassen und die Möglichkeit, die Lernenden häufiger aufzuteilen. Auch die Tatsache, dass die SchülerInnen bis Klasse 6 gemeinsam im Klassenverbund lernen, möchten einige ExpertInnen als AkteurInnen weiter bis einschließlich Klasse 9 (mindestens) verlängern. Hier betonen sie die Beziehungsebene als wichtigen Aspekt der individuellen Förderung, die sie gerne über die gesamte Schullaufbahn stärken möchten.

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* lassen sich für die finnischen Lehrkräfte auf Basis der hier vorgenommenen Äußerungen zwei Aspekte mit unterschiedlichen Ausgestaltungen identifizieren:

Erstens bezüglich der Kooperation zwischen RegelschullehrerInnen und SonderpädagogInnen. Einerseits lässt sich eine verunsicherte und kritische BeobachterInnenperspektive feststellen, die die Zuständigkeitsfrage als schwierig betrachtet. Denn während die Rollenverteilung in der Zusammenarbeit mit *assistant teachers* klar definiert sei, würde sich in der Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen die Frage stellen: „who is the leader“ (vgl. ExpertIn 3 FL). Andere Tendenzen aus der BeobachterInnenperspektive stellt die

III. 5. Fördern als grundlegendes Kennzeichen der Beziehungsdidaktik: Umgang mit Heterogenität

Forderung der ExpertInnen nach einer professionelleren und ausgeweiteten Kooperation mit sonderpädagogischen ExpertInnen dar, denn dies sei die Zukunft des LehrerInnenberufes (vgl. ExpertIn 15 FL).

Zum Anderen wird das Thema der Inklusion aus der BeobachterInnenperspektive der hier Befragten unterschiedlich bewertet: Der Umgang mit Heterogenität wird in einer Schule für alle tendenziell als normal und eher bereichernd dargestellt. Ein Teil bezeichnet das finnische System als inklusiv. Ein anderer Teil kritisiert jedoch aus der BeobachterInnenperspektive zu wenig Anerkennung und keine wertschätzende Haltung gegenüber allen Lernenden. Die Akzeptanz von Regelschullehrkräften, Verantwortung für alle Lernenden zu übernehmen, vermissen einige der hier Befragten deutlich.

Fazit

Anhand des großen Förder- und Differenzierungsangebotes, das im finnischen Schulsystem verankert ist, steht als Eingangsvoraussetzung zum Beruf eine „Ich will fördern“-Einstellung (Reich 2012, 40). So kann vermutet werden, dass der „größte Feind“ (vgl. ebd., 172) der konstruktivistischen Didaktik, die „Gleichgültigkeitspädagogik“ (ebd.) kaum eine Chance hat, sich flächendeckend auszubreiten. Die strengen Auswahlkriterien in den Lehramtsstudiengängen und LehrerInnen, die nicht auf Noten, sondern auf persönliche Kriterien fokussieren, ermöglichen, dass an den fördergerechten Schulen die „dazu passenden“ Lehrenden gefunden werden, die die zuvor dargestellten Programme mit ihren SchülerInnen erfolgreich durchführen. Alle SchülerInnen sollen aufgefangen werden, um allen gleiche Chancen zu garantieren. Somit erhalten viele Lernende in Finnland die Chance, am Regelunterricht teilzuhaben bzw. eine gemeinsame Schule zu besuchen. Kritische Stimmen bezüglich einer inklusiven Bildung finden sich in der Literatur: Joachim Schroeder diskutiert den Fakt, dass Finnland gerade in Deutschland als „gelobtes Land“ (Schroeder 2010, 171) für Bildungsgleichheit und -gerechtigkeit gilt. Er kritisiert jedoch, dass gerade die Gruppe von MigrantInnen und Jungen in Finnland bildungsbenachteiligt ist (wie auch in Deutschland, vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 85ff.). Auch bei der sonderpädagogischen Förderung zieht er einen Vergleich: In Finnland gibt es wie zuvor beschrieben ein dreigliedriges Verfahren: Beschulung in vereinzelt Förderschulen (Zentren), *part-time special education* und *fulltime special education*. In Deutschland sei dies ähnlich, hier gebe es fast bundesweit die Unterscheidung zwischen „speziellem“ („stundenweise Förderung in einzelnen Kompetenzbereichen“, Schroeder 2010, 172) und „besonderem“ Förderbedarf, der jedoch anders als in Finnland hauptsächlich (noch) an Förderschulen absolviert werde (vgl. ebd., 171). Resümierend sei hier auch auf die Befunde von Trautmann/Wischer (2011, 84ff) verwiesen: Es kommt insgesamt für einen Bildungserfolg nicht nur auf die Systemstruktur, also auf ein gegliedertes oder einheitliches Schulsystem an, sondern auch auf andere Faktoren. Für Deutschland hieße das: „Ein Systemwechsel allein ist noch keine hinreichende Lösungsstrategie“ (ebd., 85), um bessere Chancen herbeizuführen. Hier kann an Reich (2009c, 2012) angeknüpft werden: Die Haltungen und Beziehungen entscheiden entscheidend mit über den Bildungserfolg.

6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten (Handlungsfeld 5)

Im Folgenden sollen die Grundsätze einer systemischen Bewertung vorgestellt werden, in der zentrale Gedanken der konstruktivistischen Didaktik umgesetzt sind. Daran anknüpfend wird der rechtliche Rahmen von Bewertungsstrukturen im deutschen und finnischen System erläutert, bevor die Ergebnisse der Fragebogenanalyse und der ExpertInneninterviews dargestellt werden. Auf Grundlage der eigenen Erfahrungen folgt daran anschließend die Darstellung aus den eigenen Beobachtungen der Autorin. Das Kapitel endet mit der Reflexion aus der Fremdbeobachterinnenperspektive für die drei didaktischen Rollen.

Bewertung und Beratung im Verständnis einer neuen Lehr-Lernkultur

Eine neue Lehr-Lernkultur (vgl. Kapitel II) verlangt nach einem neuen Verständnis von Leistungsbewertung (vgl. Winter 2010, 10 f.; Müller 2008, 71; Bohl 2005). Betrachtet man die Ansprüche einer konstruktivistischen Didaktik, deren Maxime die Förderung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung lautet bzw. die Stärkung des Selbstwertes umfasst, ist eine partizipatorische Leistungsbewertung unabdingbar. Das Beurteilen von Lernprodukten in Form von Ziffernnoten ist zu eng gefasst. Fokussiert werden sollten auch die Dokumentation, Evaluation und Reflexion des Lernprozesses – selbstverantwortlich und im Dialog (z. B. durch Portfolioarbeit, vgl. Kricke/Reich 2013). Durch diese Merkmale werden die Weichen gestellt, dass die SchülerInnen das „Lernen lernen“, das eine „zwingende Notwendigkeit“ (Weinert 2001a 23, in: Winter 2010, 11) darstellt, sich ein Leben lang an neue Situationen der postmodernen Welt anpassen zu können (vgl. Winter 2010, 11). Wie ein passendes Bewertungsformat aussehen kann, stellt Reich im Kölner Methodenpool vor:¹⁸⁰ Er unterscheidet hier zwischen Fördergesprächen, Zielvereinbarungsgesprächen und der herkömmlichen Bewertung. Zusammengefasst heißt dies:

Tabelle 22: Benotungssysteme (vgl. Reich: Methodenpool)

Systemische Benotung		
Zielvereinbarungsgespräche	Fördergespräche	Herkömmliche Bewertung
Wechselseitige Noten für Inhalte und Beziehungsfeedback		

Die konstruktivistische Didaktik als Konzept einer Beziehungsdidaktik

„setzt auf Einstellungen und Engagement. Dies ist nur schwierig in eine Bewertung in Form von Noten zu bringen. Förderlicher für Ausbildungszwecke sind Zielvereinbarungen und Fördergespräche“ (Reich 2012, 260).

Winter (2010, 3) skizziert in seinem Werk „Leistungsbewertung“, dass das heute noch vorwiegend praktizierte Notengeben bereits kurz nach seiner Einführung stark kritisiert wurde (siehe z. B. Dewey 1913, vgl. ebd.). Dennoch wird dieses zweifelhafte, oft wenig transparente Messverfahren in Form von Prüfungs- und Benotungssystemen bis heute als üblich im Schulalltag umgesetzt. Seine Abschaffung sei längst „überfällig“ (ebd.), denn

¹⁸⁰ <http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/benotung.html> (25.08.2014).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

im Wandel einer neuen Lernkultur sei eine auf Belohnung, Bestrafung und Selektion ausgelegte Bewertung nicht mehr zeitgemäß. Wichtig im Sinne einer systemischen Benotung sind dagegen Transparenz, der gemeinsame Bewertungskriterien formulierende Dialog, regelmäßige Rückmeldungen und die Selbstverantwortung der Lernenden für den eigenen Lernprozess (Selbstevaluationen und *Peer-Feedback*). Der Bewertungsprozess verschiebt sich von einer Inhalts- auf eine Beziehungsebene, durch die die Leistung an sich nicht mehr im Vordergrund steht, sondern die persönliche (Weiter-) Entwicklung, die sich effektiv durch gemeinsame Zielvereinbarungen steigern kann.

Im Sinne der konstruktivistischen Didaktik erachtet Reich regelmäßig stattfindende Fördergespräche mit Zielvereinbarungen als Begleitung von Lernprozessen als essentiell an (vgl. Reich 2012, 260). Er betont, dass diese mit allen Lernenden durchgeführt werden sollten und nicht nur dann, wenn Lernschwierigkeiten bestehen. Die Fördergespräche dienen dazu, den Lernprozess über einen längeren Zeitraum zu thematisieren. In die Gespräche fließen alltägliche Beobachtungen wie Kompetenzraster, Selbsteinschätzungen und *Feedback* ein. Zudem sollte es eine Rückmeldung in beide Richtungen – also auch an die Lehrkraft – geben.

Den Bewertungsaspekt hat Reich in seinem Werk der inklusiven Didaktik ausführlich weiterentwickelt (Reich 2014, Kapitel 4.7: Differenzierte Bewertung). Hier betont er die Bedeutsamkeit durchgehender Rückmeldungen¹⁸¹ in einem wertschätzenden Klima und die Anforderungen an ein Bewertungssystem, das nicht auf „Rangvergleichen mit Ziffernoten“ basiert (ebd., 272), sondern im Rahmen gesetzlicher Vorgaben „durch kriterienbezogene Zielvereinbarungen und breite Zugänge zu den Quellen der Beurteilung ergänzt“ wird (ebd. 273), wie zum Beispiel durch Kompetenzraster. In diesem Rahmen diskutiert er auch den „Sinn und Unsinn von Noten“ (ebd. 286 f.). Reich zufolge reduziert das Benotungssystem die „Vielfalt der Qualitäten eines Lernprozesses und von Lernergebnissen (...) auf eine Ziffer“ (ebd., 287). Als Grund ihres weltweiten Einsatzes benennt Reich (ebd.) die Dimension der „Einfachheit“¹⁸² von Noten und den menschlich verankerten Wunsch, sich zu vergleichen. Auch institutionell erkennt Reich in Ziffernoten ein Machtinstrument und resümiert:¹⁸³

„Sie sind Ausdruck einer pädagogischen Bequemlichkeit und Unterwerfung unter ein System der Vereinfachung, das stets Ungerechtigkeiten produziert und allenfalls dadurch so effektiv wirkt, weil es den disziplinierenden Druck der Anpassung an das jeweils Bestehende so perfekt inszenieren lässt.“ (ebd., 287 f.)

Er greift als wertschätzende und effektive Grundlage der Rückmeldung Hatties Feedbackstrategien (Hattie 2009, 176) auf, die John Hattie als sehr wirksam für erfolgreiches Lernen identifiziert hat (vgl. Hattie 2009, 173, in: Reich 2014, 280 f.). In Anlehnung an Hattie (2009) teilt Reich (2014, 281) den Feedbackprozess in drei Schritte ein: *Feed Up* (Was will ich erreichen?, meine Ziele), *Feed Back* (Was habe ich erreicht?), *Feed Forward* (Was will ich im nächsten Schritt erreichen?).

Wie sieht die Bewertungssituation im finnischen bzw. deutschen System aus? Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird diese Frage mehrperspektivisch beantwortet: mithilfe von

¹⁸¹ Im Dialog durch die Lernenden selbst (Selbsteinschätzung), durch *Peers* und die Lehrperson.

¹⁸² Andreas Müller (2013, 51 ff.) fasst hier zusammen: „Vielfalt ist nur dort ein Problem, wo Einfalt herrscht.“

¹⁸³ Hier soll auch verwiesen sein auf Müller (2008, 69), der Peter Bichsel (1971) zitiert: „Hätte ich meine Schüler zu kritischen Menschen gemacht (...), die nicht nur in den Kategorien richtig und falsch denken, sie wären alle auf ihrem weiteren Schulweg gescheitert.“ Er beschreibt das schulische Lernen durch Ziffernoten als „Dressurakt aus Auswendiglernen und Abfragen“ (ebd.).

offiziellen Quellen, durch die Verankerung alternativer Bewertungs- und Beratungsmethoden in der Ausbildung (Studierende/ReferendarInnen), aus Sicht der Lehrkräfte/AusbilderInnen und auf Grundlage der Erfahrungen der Autorin.

6.1. Allgemeine Fakten

6.1.1. Bewertung im deutschen Schulsystem

Im Schulgesetz des Landes NRW wird im zweiten Abschnitt auf das Thema Leistungsbeurteilung ausführlich eingegangen (§§ 48-52). Im Folgenden werden die grundsätzlichen Informationen zusammenfassend dargestellt.

Bewertungssystem im Überblick

Im Schulgesetz des Landes NRW regelt § 48 die Grundsätze der Leistungsbewertung. Die zentralen Aspekte stellen dar, dass die Leistungsbewertung „über den Stand des Lernprozesses der Schülerin oder des Schülers Aufschluss geben“ soll; sie soll auch Grundlage für „weitere Förderung der Schülerin oder des Schülers sein“ (§ 48 Abs. 1). Weiter ist geregelt, dass „(d)ie Leistungen (...) durch Noten bewertet“ werden und „(d)ie Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (...) vorsehen, dass schriftliche Aussagen an die Stelle von Noten treten oder diese ergänzen“ können (ebd.).¹⁸⁴ Eine Note setzt sich zusammen aus den „im Unterricht vermittelten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (§ 48 Abs. 2). Dabei stellen die Beurteilungsbereiche „Schriftliche Arbeiten“ und „Sonstige Leistungen im Unterricht“ die Grundlage der Bewertung dar. Zudem werden „die Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen (...) bei der Leistungsbewertung angemessen berücksichtigt.“ Die Leistungsbewertung erfolgt durch folgende Notenstufen: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichen (4), mangelhaft (5), ungenügend (6) (vgl. § 48 Abs. 3), wobei eine Leistung „sehr gut“ ist, wenn sie „den Anforderungen im besonderen Maße entspricht“, und eine Leistung ungenügend ist, wenn sie „den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können“ (ebd.). Bei Verweigerung einer Leistung ist diese mit ungenügend zu bewerten. Bei anderen Gründen einer nicht erbrachten Leistung, „die von der Schülerin oder dem Schüler nicht zu vertreten sind (...), können nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Leistungsnachweise nachgeholt und kann der Leistungsstand durch eine Prüfung festgestellt werden“ (§ 48 Abs. 6). Eine Selbstevaluierung oder Rückmeldekultur auch an die Lehrkräfte ist hier nicht berücksichtigt. Auch ist nicht angegeben, inwieweit die Benotung als Grundlage von individuellen Rückmeldeprozessen eingesetzt werden kann.

Evaluierung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Grundsätzlich sind in der Ausbildungsordnung – sonderpädagogische Förderung (AO-SF: MSW 2005) für die verschiedenen Förderbedarfe jeweils spezifische Grundsätze verankert. Zum Thema Leistungsbewertung gilt für einen Großteil, dass die Leistungen der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf „auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele beschrieben“ werden. „Die Leistungsbewertung erstreckt sich auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und

¹⁸⁴ § 48 Abs. 6 SchulG regelt hier, dass „(n)eben oder an die Stelle der Noten (...) ein Punktsystem“ eingesetzt werden kann. Voraussetzung ist, dass sich „Noten- und Punktsystem (...) wechselseitig umrechnen lassen.“

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Lernfortschritte.“ (§ 27 Abs. 1 AO-SF). Hier sind sowohl eine Produkt- als auch eine Prozessorientierung genannt. Noten sind nicht vorgesehen, aber „ab Klasse 4 oder ab einer höheren Klasse“ kann im Rahmen der Schulkonferenz darüber entschieden werden, ob „die Bewertung einzelner Leistungen von Schülerinnen und Schülern zusätzlich mit Noten möglich ist“ (§ 27 Abs. 2 AO-SF). Dass hier eine soziale Bezugsnorm-Orientierung zugrunde gelegt wird, zeigt folgender Zusatz:

„Eine Bewertung mit Noten setzt voraus, dass die Leistung den Anforderungen der jeweils vorhergehenden Jahrgangsstufe der Grundschule oder der Hauptschule entspricht. Dieser Maßstab ist kenntlich zu machen.“ (§ 27 Abs. 4 AO-SF).

Weiter ist festgelegt, dass

„in den Klassen 1 und 2 (...) die Schülerinnen und Schüler Zeugnisse jeweils zum Ende des Schuljahres, in den Klassen 3 bis 10 zum Schulhalbjahr und zum Ende des Schuljahres“ erhalten (§ 28 Abs. 1 AO-SF).

§ 37 (3) (AO-SF) regelt, dass auf den Zeugnissen der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermerkt ist, dass und in welchem Schwerpunkt sie sonderpädagogische Förderung erhalten haben.

Zudem können SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernende mit Behinderung (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), die einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben möchten, einen sogenannten Nachteilsausgleich beantragen im Rahmen von zentralen Abschlussprüfungen (z. B. Abitur oder Abschlussprüfungen nach der 10. Klasse).¹⁸⁵ Die rechtliche Grundlage bildet Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes.

Evaluierung von SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte

Auch für Lernende aus „Zuwanderungsfamilien“ regelt die AO-SF (§ 18) die Förderung bzw. die Evaluation:

„(1) Fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache begründen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf. Bei Schülerinnen und Schülern ohne hinreichende Kenntnisse der deutschen Sprache ist der Antrag einer allgemeinen Schule auf Eröffnung des Verfahrens (§ 11 (1)) wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung (§ 5) frühestens nach 20 Schulbesuchswochen möglich.

(2) Die Schulaufsichtsbehörde zieht bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sprachkundige Vermittlung hinzu, soweit es erforderlich ist.“

Noten entscheiden

Auf Grundlage der schulischen Leistung werden die Lernenden in Nordrhein-Westfalen nach Klasse vier auf eine der verschiedenen Schultypen „verwiesen“ (vgl. Kapitel II.2.1). Auszeichnend ist dabei das Notenzeugnis. Noten sind auch Grundlage der Versetzung (vgl. Schulgesetz NRW § 50). Obwohl es für verschiedene Lernende unterschiedliche Regelungen gibt, stellen die Noten ein Selektionskriterium dar zur Zuweisung auf die verschiedenen Schultypen (vgl. Maaz et al. 2011). Diese Zuweisung wird von verschiedenen Seiten kritisiert (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, 89ff.). Andreas Müller (2008, 68) attestiert den deutschen Schulen in diesem Zusammenhang einen „Beurteilungs-Overkill“: Er führt an, dass jährlich rund eine Milliarde Schulnoten (schriftlich und mündlich) erteilt werden. Auch konnte in verschiedenen empirischen Studien gezeigt werden, dass nicht die Leistung allein über den Bildungsweg entscheidet (vgl. z.B. Bos et al. 2007): In der Studie

¹⁸⁵

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„Herkunft zensiert?“ (Maaz et al. 2011, 86) konnte empirisch belegt werden, „dass Leistungsbewertung in Form von Schulnoten nicht ausschließlich leistungsrelevanten Kriterien folgt. Vielmehr zeigten sich auch Einflüsse leistungsfremder Merkmale. Hierzu zählen neben Referenzgruppeneffekten insbesondere der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie das Geschlecht.“ Es konnte nachgewiesen werden, dass Lernende aus sozial benachteiligten Familien „bei gleichen Leistungen in einem standardisierten Leistungstest schlechtere Noten als Kinder aus sozial begünstigten Familien“ (ebd.) erhielten. So betont Wenzel (2011, 60), dass es „(a)ußer Frage steht, dass die soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem besonders stark ausgeprägt ist.“ Er verweist weiter auf Studien (Ditton 2004), die zeigen, dass eine Verbesserung der Chancen im „mittleren Bildungsniveau“ zu verzeichnen ist. Zu beobachten ist, dass diese Abschlüsse an ihrer „Exklusivität“ verloren haben und mittlerweile zu Standard-Abschlüssen zählen (vgl. Ditton 2004, 613, in: Wenzel 2011, 60). Wenzel (2011, 60) erläutert jedoch für den höheren Bildungsweg (Gymnasium und Hochschule) eine konstante Exklusivität, die „möglicherweise sogar soziale geschlossener geworden“ (ebd.) ist. Denn die Chance, ein Gymnasium zu besuchen ist bei Kindern aus der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Arbeiterkindern selbst gleicher Leistung (Lesekompetenz und kognitiver Grundfähigkeiten) dreimal so hoch (Baumert/Schümer 2001, 357, in: Wenzel 2011, 60).

„Sitzenbleiben“ in Deutschland

§ 50 im Schulgesetz des Landes NRW regelt die Versetzung und Förderangebote. Hier heißt es:

„(3) Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist. Schülerinnen und Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I, deren Versetzung gefährdet ist, wird zum Ende des Schulhalbjahres eine individuelle Lern- und Förderempfehlung gegeben. Sie sollen zudem die Möglichkeit der Teilnahme an schulischen Förderangeboten erhalten mit dem Ziel, unter Einbeziehung der Eltern erkannte Lern- und Leistungsdefizite bis zur Versetzungsentscheidung zu beheben. Eine Lern- und Förderempfehlung erhalten Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I auch im Falle der Nichtversetzung zum Ende des Schuljahres.

(4) Ist die Versetzung einer Schülerin oder eines Schülers gefährdet, weil die Leistungen in einem Fach abweichend von den im letzten Zeugnis erteilten Noten nicht mehr ausreichen, so sind die Eltern schriftlich zu benachrichtigen. Auf etwaige besondere Folgen einer Nichtversetzung der Schülerin oder des Schülers ist hinzuweisen. Hat die Schule die Eltern nicht benachrichtigt, so kann daraus kein Anspruch auf Versetzung hergeleitet werden. Unterbleibt die Benachrichtigung, obwohl ein Fach oder mehrere Fächer hätten abgemahnt werden müssen, werden Minderleistungen in einem Fach bei der Versetzungsentscheidung nicht berücksichtigt. Die Benachrichtigung entfällt bei volljährigen Schülerinnen und Schülern.

(5) Schülerinnen und Schüler, die nicht versetzt werden, wiederholen die bisher besuchte Klasse oder Jahrgangsstufe. Eine zweite Wiederholung ist in der Regel nicht zulässig.“

Auch wenn der Förderaspekt und die Versetzung somit der „Regelfall“ sein sollten (§ 50 Abs. 3), zeigen Studien, dass fast ein Viertel (23,1 Prozent) der deutschen Lernenden mindestens einmal in ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholt haben (vgl. Klemm 2009, 5). In einer 2009 erstellten Bertelsmann-Studie (Klemm 2009) konnte empirisch nachgewiesen werden, dass Klassenwiederholungen keinen positiven Effekt auf die Leistungen der Lernenden haben:

„Im Gegensatz zu den Erwartungen, die mit dem Einsatz von Klassenwiederholungen verbunden werden, kommt die empirische Schulforschung bezüglich der Wirkung von Klassenwie-

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

derholungen zu einem überwiegend kritischen Urteil. Folgt man den zusammenfassenden Darstellungen von Tillmann/Meier (2001, S. 468 ff.) und Krohne/Tillmann (2006), so belegen die deutschen Studien, dass Klassenwiederholungen bei den Repetenten keinen nachhaltigen Effekt haben.“ (Klemm 2009, 7)

Dieses empirische Ergebnis bestätigt auch Hattie (2009), der angibt, dass sich Klassenwiederholungen sogar eher negativ auf die Lerneffektivität der Lernenden auswirken. Trotz dieser Ergebnisse hat im Februar 2013 eine Umfrage zur geplanten Abschaffung des Sitzenbleibens des Meinungsforschungsinstituts Forsa folgendes Meinungsbild ergeben: Der Großteil der Befragten (zwischen 14 und 30 Jahre) sprach sich für das Sitzenbleiben bei schlechten Leistungen aus. 89 Prozent stimmten gegen die Abschaffung dieses schulischen Instrumentes. Lernende der Mittel- und Oberstufe lehnten dies zu 85 Prozent ab. Als Begründung gaben die Befragten an, dass aus ihrer Sicht die Leistungsbereitschaft bei Wegfall der Disziplinierungsmaßnahme rapide sinke. Diese Begründung kann so interpretiert werden, dass die Lernenden eine geringe Selbstverantwortung für ihren eigenen Lernprozess empfinden und wie bedeutsam die Notenkultur als extrinsischer Motivationsfaktor das System bestimmt (vgl. dazu auch die Forsa-Umfrage 2013).

6.1.2. Bewertung im finnischen Schulsystem

Die Beurteilung in Finnland zielt nicht nur auf Notenvergabe, sondern auch auf eine Beschreibung der Zielvereinbarungen und Förderungen der Lernenden. Nachfolgende Konzepte finden sich dabei im finnischen Modell.

Individuelle Lernpläne

An den Schulen kann im lokalen Lehrplan beschlossen werden, dass alle SchülerInnen einen eigenen Lernplan erhalten, der ein Konzept zur Durchführung des Lernprogramms beinhaltet. Das Lernprogramm setzt sich aus einer Auflistung der Unterrichtsfächer und Fächergruppen, möglichen fakultativen Lerninhalten und besonderen Lernschwerpunkten zusammen (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 23). „Höchsten Stellenwert bei der Erstellung eines Lernplanes hat die Kooperation von Lernendem, Erziehungsberechtigten, der Lehrperson und anderen Sachverständigen der Schule“ (ebd.). In den ersten Schuljahren der Gesamtschule trägt die Lehrperson noch die Hauptverantwortung für die Erstellung, sie wird jedoch nach und nach auf die Lernenden übertragen. Das Ziel der Lernpläne ist es, den/die Lernende anzuleiten, „eine zunehmende Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, sich verbindlich dafür zu engagieren und bei seinem [ihrem] Lernen mehr Zielorientierung zu bekommen“ (ebd.). Für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte und Lernende, die auf eine besondere Förderung oder sonderpädagogischen Teilzeitunterricht angewiesen sind, wird gegebenenfalls ein spezieller Lernplan erstellt. Für alle SchülerInnen, die sonderpädagogischen Unterricht erhalten, wird ein persönlicher Förderunterrichtsplan (*HOJKS*) ausgearbeitet (vgl. ebd.).

Individuelle Beratung

Während des grundbildenden Unterrichts haben die SchülerInnen die Möglichkeit, eine begleitende Beratung in Anspruch zu nehmen:

„Alle Lehrer beraten die Schüler zur Aneignung der Unterrichtsinhalte und helfen ihnen, Lernfertigkeiten und -kompetenzen zu erlangen und der Entstehung von Lernschwierigkeiten vorzubeugen“ (ebd., 24).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Die begleitende Beratung soll insbesondere SchülerInnen mit Lernschwächen unterstützen und verhindern, dass gefährdete Lernende nach Abschluss der Gesamtschule aus der Weiterbildung oder dem Berufsleben ausgegrenzt werden (vgl. ebd.).

„The task of counselling is to ensure that every young person leaving school is aware of what choice of further education are open to him or her (...).“ (Linnakylä/Väljjarvi 2003, 5)

Die Beziehungsseite wird in Gesprächen fokussiert, indem der/die Lehrende als „individueller Lernhelfer“ (Reich 2012, 68) den SchülerInnen zur Seite stehen kann.¹⁸⁶ An diesen Ausführungen kann deutlich werden, dass in dem finnischen Schulwesen gilt, die Lernenden zu fördern „und die Schule als eine Institution, die diese Leistungen nachweislich zu erbringen hat“ gesehen wird (ebd., 234).

Wie weit dieser Auftrag erfüllt ist und welche anderen Fördermaßnahmen an finnischen Schulen praktiziert werden, wird in Kapitel III.5 analysiert.

Benotungssystem mit aktiver Beteiligung der Lernenden

Spätestens ab dem 8. Schuljahr werden die finnischen SchülerInnen mit Noten bewertet (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 42). Innerhalb der einzelnen Schulen spricht man den genauen Zeitpunkt der Noteneinführung im Kollegium und in Zusammenarbeit mit den Lernenden und ihren Eltern ab, so dass an manchen Schulen ab der 4. Klasse Noten die Norm sind, an anderen Schulen aber erst ab der 6. Klasse oder später. In Finnland gibt es das Notenspektrum 4-10, wobei 10 die beste und 4 die schlechteste Bewertung darstellt. Die Evaluierung erfolgt vor Einführung der Noten in Gesprächen oder schriftlichen Beurteilungen. Nach Einführung von Noten stellen diese Arten der Bewertung oft eine Ergänzung zu den Noten dar.

Notenbildung

Die Bewertung soll sich möglichst auf vielerlei Grundlagen stützen. Dementsprechend setzt sich die Note in den einzelnen Fächern aus mehreren Komponenten zusammen: Zu nennen ist hier zunächst die „Evaluierung der Arbeitsleistung“. Es wird bewertet, „wie gut der Schüler sein eigenes Arbeiten plant, regelt, verwirklicht und beurteilt (...), wie verantwortungsbewusst der Schüler arbeitet und bei Teamarbeit mit seinen Mitschülern umgeht“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 43). Die zweite Komponente besteht aus der „Evaluierung des Verhaltens“. Hier wird beurteilt, wie der/die SchülerIn „Mitmenschen und Umwelt berücksichtigt und sich an Regeln hält“ (ebd.). Die Ziele hinsichtlich des SchülerInnenverhaltens werden im Lehrplan unter Berücksichtigung der erzieherischen Ziele schulspezifisch festgelegt. Alle Lehrpersonen beteiligen sich an der Bewertung des SchülerInnenverhaltens (vgl. ebd.). Die dritte Komponente stellt die „Selbstevaluierung“ der SchülerInnen dar, die alle Lernenden im grundlegenden Unterricht als Kompetenz erlernen sollen:

„Durch die Entwicklung der Fähigkeit der Selbstevaluierung sollen die Selbsterkenntnis und die Lernfertigkeiten des Schülers gefördert werden. Ziel ist es, das Selbstwertgefühl des Schülers, ein positives Selbstverständnis als Lernender und die engagierte Partizipation zu fördern.“ (ebd., 44)

Dadurch, dass sich die SchülerInnen selbst beurteilen, können sie eigenständig ihre Fortschritte erkennen und lernen, sich selber Lernziele zu setzen. Um den Prozess der Selbst-

¹⁸⁶Auch stehen den Lernenden an den finnischen Schulen die sogenannten „Oppos“ (vgl. ExpertIn 21 FEx) zur Verfügung. Die speziell ausgebildeten Beratungslehrkräfte unterstützen die Lernenden in Berufswahlfragen und begleiten sie während ihres Lernprozesses.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

bewertung anzustoßen und zu fördern, ist es wichtig, die SchülerInnen zur Überprüfung der Lernprozesse sowie Lern- und Arbeitsfertigkeiten anzuleiten. Hierbei spielt die „regelmäßige Rückmeldung“ (ebd.) der Lehrperson über die Arbeit der SchülerInnen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). verdeutlicht können diese Verfahren, dass es im finnischen System nicht nur um den inhaltlichen Leistungsgedanken geht, sondern ein *lifelong-learning*-Ansatz verfolgt wird und die Beziehungsebene mit in die Bewertung einfließt. Durch das „mögliche Erstellen ihrer eigenen Lernpläne“ (siehe Kapitel III.3) können die Lernenden durch Zielformulierungen Verantwortung für die eigene Lernpraxis übernehmen. Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung sind nach der konstruktivistischen Didaktik zwei markante Merkmale, die die Lernenden im Lernprozess entwickeln sollen (vgl. Reich 2012, 24 f., 138). Gleichzeitig wird bei dieser Vorgehensweise der Selbstwert der SchülerInnen gestärkt und beachtet. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, die SchülerInnen zu motivieren, ihr „Können und Lernen vielseitig zu evaluieren“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 44).

Differenzierungen im Evaluierungsprozess

Dass es in erster Linie nicht nur um Noten geht, sondern vielmehr um individuelle Förderprogramme, zeigt die differenzierte Betrachtung beim Evaluierungsprozess insbesondere im Fall von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte und Lernenden mit besonderem Förderbedarf.

Evaluierung von SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf

SchülerInnen mit leichten Lernschwierigkeiten, die nicht in den sonderpädagogischen Unterricht aufgenommen werden, müssen zu ihrer Beurteilung Verfahren angeboten bekommen, mit denen sie ihr Können optimal unter Beweis stellen können. In ihren Evaluierungen müssen ihre Schwierigkeiten berücksichtigt werden. Bei SchülerInnen, die am sonderpädagogischen Unterricht teilnehmen, werden die Bewertungsgrundlagen in ihrem persönlichen Förderunterrichtsplan festgelegt (siehe Kapitel III.5: „HOJKS“, vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 44 f.).

Evaluierung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte

Bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sind in der Evaluierung der Hintergrund der SchülerInnen und ihre/seine „Fortschritte in der finnischen oder schwedischen Sprache zu berücksichtigen“ (ebd.). Um die Kompetenzen trotz Sprachproblemen unter Beweis zu stellen, müssen den SchülerInnen „vielseitige flexible und (...) angepasste Bewertungsmethoden“ (ebd.) zur Verfügung gestellt werden. Nur das Abschlusszeugnis muss bei SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte auf Noten basieren, so dass während der gesamten Schulzeit die Evaluierung auf Basis von Gesprächen und durch ausformulierte Bewertungen erfolgen kann. Es gibt keine Frist, wann die Bewertung in Noten durchzuführen ist (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass für individuelle Lernende auch individuelle Benotungssysteme existieren.

„Sitzenbleiben“ ist in Finnland nicht üblich

In Finnland werden SchülerInnen versetzt, wenn er/sie das für ihn/sie bestimmte und im Lehrplan festgelegte Leistungspensum „bestanden“ hat. Doch selbst wenn eine/ein SchülerIn diese Leistung („bestanden“) in einem oder mehreren Fächern nicht erbracht hat, kann sie/er in die nächste Klasse versetzt werden, wenn sie/er „laut Evaluierung das Leis-

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

tungspensum der nächsten Klassenstufe wahrscheinlich erfüllen kann“ (Zentralamt für Unterrichtswesen Finnland 2004, 42).

Auf der anderen Seite kann es unter Umständen auch sein, dass ein/eine SchülerIn trotzdem eine Klasse wiederholen muss, obwohl alle Leistungen mit „bestanden“ erfüllt sind, „wenn dies für seinen allgemeinen Schulerfolg zweckmäßig erachtet wird“ (ebd.). Durchschnittlich bleiben in Finnland aber kaum SchülerInnen sitzen: Välijärvi und Sahlberg (2008, 385) führen in diesem Zusammenhang aus, dass das finnische Schulsystem

„have been particularly crafted to reduce educational failure of students and promote success of all schools (Sahlberg 2007). This has led to high completion and low grade repetition rates that characterize the Finnish education system today. Indeed, fewer than 2% of students who leave the compulsory nine-grade comprehensive school today at the age of 16 have repeated a grade at some point of schooling.“

Es besteht zudem die Möglichkeit, ein zehntes Schuljahr an den grundbildenden Unterricht anzufügen. An den Bestimmungen, die in § 11 der Verordnung über den grundbildenden Unterricht festgelegt sind und genauer im lokalen Lehrplan definiert werden, kann man erkennen, dass es nicht in erster Linie um das „Bestehen oder Nichtbestehen“ in Form reiner Notenvergabe geht, sondern – wie es auch in der konstruktivistischen Didaktik gefordert wird – um eine individuelle Förderung (vgl. Reich 2012, 204). Eine solche Förderung steht einem Verweisen von SchülerInnen in eine untere Klasse oder in eine andere Schulform (wie es im dreigliedrigen Schulsystem oft geschieht) entgegen, stattdessen wird sich um die aktive Auseinandersetzung mit den Lernenden bemüht: „There is no streaming, but children are supported individually so that they can successfully complete their basic education.“¹⁸⁷ Hinzu kommt, dass die Lehrperson die Ursachen für ein nicht erfolgreiches Abschneiden der Lernenden in einer Unterrichtseinheit nicht nur auf Eigenschaften der SchülerInnen rekurriert:

„What is noteworthy is that in virtually all the countries that performed well in PISA it is the responsibility of schools and teachers to deal constructively with heterogeneity of performance and to compensate for performance deficits, without having the option to make students repeat the school year, or transferring them to educational streams or school types with lower performance requirements that often exist on poorer performing countries.“¹⁸⁸

Erstes Fazit

Laut offizieller Quellen wird in Finnland stets eine Selbstevaluationskomponente in den Bewertungsprozess mit einbezogen. Diese wird für die Bewertung im deutschen Schulsystem in offiziellen Dokumenten nicht aufgeführt. Diesbezüglich kann an Reich (2014) und Hattie (2009) angeknüpft werden, die aufzeigen, wie entscheidend die eigene Auseinandersetzung mit dem Lernprozess für die Selbstverantwortung bzw. den Selbstwert der Lernenden ist. Durch eine „Schule für alle“ (Klassen 1-9) steht zudem der Förderaspekt an finnischen Schulen im Fokus (vgl. Kapitel III.5). Im deutschen Schulsystem werden zwar auch Fördermaßnahmen in den Bewertungskontext eingebracht, aber dennoch wiederholt fast ein Viertel aller Lernenden durchschnittlich eine Klasse, was im finnischen Schulsystem sehr selten vorkommt. Aufseiten der finnischen Schulen ist eine größere Autonomie bezüglich der Einführung von Noten zu konstatieren. In Deutschland erhalten die Lernen-

¹⁸⁷ Finnish National Board of Education: http://oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education (25.08.2014).

¹⁸⁸ Finnish National Board of Education: Finland in Pisa Studies. <http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/schleicher.doc> (01.07.2006).

den ab Klasse 2 Noten, die dann als Selektionsfaktor hinsichtlich der Schulzuweisung zählen. Empirische Studien zeigen, dass hierfür nicht nur die Leistungen bedeutsam sind, sondern auch andere Einflüsse wie soziale Herkunft und Geschlecht.

6.2. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Eine veränderte Lehr-Lernkultur beinhaltet auch einen anderen Umgang mit den Leistungen der SchülerInnen (vgl. Winter 2010; Bohl et al. 2012). Dieser Anspruch sollte im Sinne einer konstruktivistischen LehrerInnenbildung auch Grundlage der Ausbildung sein. Daher wurde diese Dimension in der quantitativen Studie mit den angehenden Lehrkräften in Deutschland und Finnland berücksichtigt. Frage II (F deutsche Studierende; G finnische Studierende) zielt daher darauf ab, zu ermitteln, ob angehende Lehrpersonen bereits während ihres Studiums mit alternativen Bewertungsmethoden in Kontakt kommen. In der Auswertung wurden nur die Gruppen 1 und 2 (finnische und deutsche Studierende) beachtet, da für die Gruppe 3 (deutsche ReferendarInnen) keine Werte vorlagen.

Während über die Hälfte der finnischen Studierenden (53,7 %) angab, bereits mit alternativen Bewertungsformen in Kontakt gekommen zu sein, tat dies nur knapp ein Viertel der deutschen Studierenden (23,9 %).

Im Chi-Quadratstest unterschieden sich die beiden befragten Gruppen signifikant ($\chi^2=54,747$; $df=1$; $p < .01$). Die Ergebnisse könnten dahingehend interpretiert werden, dass in der finnischen Lehramtsausbildung zukunftsrelevante Themen bereits in der Ausbildung stärker verankert sind als in der deutschen. Als mögliche Erklärung könnten die angegliederten Praxisschulen herangezogen werden, in denen die Studierenden alternative Formen der Leistungsrückmeldung vor Ort erfahren. Die Ergebnisse spiegeln zudem wider, dass im deutschen Ausbildungssystem eine stärkere Trennung von Theorie und Praxis vorherrscht (vgl. ausführlich Kapitel III.7).

6.3. Stimmen der ExpertInnen

Für die Untersuchung des zentralen Handlungsfeldes „Leistungsrückmeldung und -bewertung“ wurden die ExpertInnen in Deutschland und Finnland nach ihren Bewertungsmethoden gefragt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ExpertInnen-Interviews dargestellt. Um zu ermitteln, inwieweit Elemente einer systemischen Benotung im deutschen und finnischen System aus Sicht der Befragten verankert sind, wurden die in Tabelle 23 aufgeführten Kategorien als Grundlage der Analyse auf Basis der Ausführungen Reichs (2012, 2014) zu einer systemischen Bewertung entwickelt. Die Ergebnisse der Interviewbefragung mit den deutschen und finnischen ExpertInnen werden zu jeder Kategorie in den folgenden Kapiteln präsentiert.

Tabelle 23: Kategorien zur Analyse des Bewertungsaspekts

Bewertungsmethode/ Partizipatorische Evaluationen
Meinung zu Noten
Förderung der Selbstverantwortung
Regelmäßige Rückmeldungen
Häufigkeit: KlassenwiederholerInnen/ -überspringerInnen

6.3.1. Bewertungsmethoden

Im Folgenden werden die von den ExpertInnen beschriebenen Bewertungsmethoden, die sie in ihrem Schulalltag einsetzen, präsentiert.

6.3.1.1. In Deutschland – herkömmliche Bewertung im Fokus

Zehn deutsche ExpertInnen berichten über eingesetzte Bewertungsmethoden. Dabei kristallisiert sich heraus, dass alternative Bewertungsformen kaum durchgängig von den Befragten eingesetzt werden.¹⁸⁹

ExpertIn 1 DL nennt hier beispielsweise Portfolios zur Dokumentation im Sachkundeunterricht.¹⁹⁰ Die GrundschulpädagogInnen 6 DL und 8 DL geben an, Diagnoseverfahren wie die Hamburger Schreibprobe, Freitexte oder Diagnosediktate zur Bewertung und gleichzeitig zur Beratung ihrer SchülerInnen heranzuziehen. Differenzierungen in der Gestaltung von schriftlichen Arbeiten werden nur von den Lehrkräften genannt, die bewusst mit einer hohen Vielfalt im Klassenraum leben (SonderpädagogInnen 1 DL, 2 DL, 3 DL, 5 DL), sowie von Grundschulpädagogin 8 DL:

„Dann schreiben wir in Mathematik halt Lernzielkontrollen, differenziert, wo die Kinder halt die Möglichkeit haben, eine einfache Seite zu bearbeiten oder eine schwierige. bzw. gleicher Aufgabentyp und sie können bei jeder Aufgabe wählen, (...) ob sie die einfachere Variante versuchen möchten oder die schwierigere. Das bewerten wir halt nach Punktzahlen und Fehlerzahlen“ (8 DL).

Diese Aussage kann so gedeutet werden, dass der „Fehler“ im Fokus steht und kein stärker orientierter Blick auf die Leistungen.

ExpertIn 5 DL beschreibt in diesem Zusammenhang, wie die GU-Gesamtschule ein Bewertungssystem „ausbaldowert“ hat, eine individuelle Bezugsnormorientierung zu stärken, um damit die individuelle Entwicklung der Lernenden stärker zu fokussieren:

„Die Zeugnisnote beispielsweise, die dann hinterher immer dann doch nur der Punkt ist (...), setzt sich zusammen aus verschiedenen Aspekten. Zum Beispiel ja bei Englisch, ich sag' mal diese normalen Tests, drei Tests im Halbjahr so, (...) die bilden 40 Prozent (...) der Note (...), so, und die 60 Prozent, also der andere Teil, (...) setzt sich zusammen aus mündlicher Mitarbeit. Aus: Hast du deine Arbeitsmaterialien vollständig immer? Ne? Wie sieht dein Heft aus? (...) Ne? Hast du Irgendwas zusätzlich gemacht? (...) Was könnte man jetzt noch nennen? (...) Und da hast du dann natürlich große Flexibilität. (...) Pädagogische Dimension. (...) Es ist ja auch nicht ungerecht, aber es ist schon so, dass man eben auch den berühmten individuellen Lernfortschritt mit einbezieht.“ (vgl. 5 DL)

Die restlichen Aussagen beziehen sich auf die klassischen Methoden wie Tests, Lernzielkontrollen, Klassenarbeiten, Klausuren, Heftführung, sonstige Mitarbeit (z. B. „Expertenvorträge“, siehe ExpertIn 13 DL), wie auch im NRW-Schulgesetz verankert. Experte 9 DL bedauert, dass er von Oberstufenlernenden keine Hausaufgaben mehr kontrolliere und kritisiert die Grundlage der Notengebung:

„Also wer sammelt noch Hefte ein? Jetzt in der Oberstufe haben wir ganz klar die Regelung: Ist nicht unser Job. Ist aber eigentlich schade. Denn das, was, wo die Schüler jeden Tag arbei-

¹⁸⁹ Wie beispielsweise Portfolios, Lerntagebücher etc. (vgl. z.B. Winter 2010).

¹⁹⁰ Folgt man dem klassischen Portfolio-Begriff (vgl. Paulsen et al. 1991, 60 in Häcker 2007, 127), dann handelt es sich bei der von der Lehrkraft beschriebenen Methode eher um eine „Sammelmappe“ als um die Portfoliomethode, bei der die Reflexion das Herzstück ausmacht und die Lernenden aktiv am gesamten Lernprozess beteiligt sind.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

ten (...), das muss nachgeguckt (werden). (...) Und diese zweimal Klausur im Halbjahr wird dann überbewertet und das Tägliche wird unterbewertet. Also es ist so, man lernt dann sozusagen nur nach auf die Prüfung.“ (9 DL)

Diese Aussage unterstreicht einen Mangel, den auch Reich (2014, 267) benennt: dass eine Lernzielkontrolle nicht durchgängig erfolgt (in Anlehnung an: Wiske 1998). Auffällig ist, dass die befragten Gymnasiallehrkräfte insgesamt eine eher klassische Bewertung im Unterrichtsalltag beschreiben. So führt beispielsweise die ExpertIn 18 DL aus:

„Also, natürlich ist das – weil ich zwei Hauptfächer habe – einfacher, weil man Klassenarbeiten hat (...), wo man Leistungen abfragt und auch ne Note für gibt, wo ich auch die Erfahrung gemacht habe, dass es selten Beschwerden gibt über meine Noten – glücklicherweise. In Mathe ist das ja auch zum Glück etwas einfacher, Noten zu geben. Und bezüglich der mündlichen Beteiligung oder der sonstigen Mitarbeit habe ich halt Notizen, die ich mir mache (...) in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen.“ (18 DL)

Kaum Partizipation der Lernenden

Bei Einsatz einer herkömmlichen Bewertung verdeutlicht Reich, dass es von großer Bedeutung ist, den Lernenden die Bewertungskriterien transparent zu machen.¹⁹¹ Noch effektiver ist es, partizipativ Kriterien mit den SchülerInnen zu entwickeln. Zu diesem Aspekt äußert sich in den Interviews Expertin 11 DL (Gymnasium). Sie berichtet mit den jüngeren SchülerInnen nicht über Bewertungskriterien zu sprechen, aber grundsätzlich mit Lernenden aus der Oberstufe Leistungskriterien zu thematisieren:

„Bei den Kleinen (...), da habe ich es noch gar nicht gemacht, bei den Oberstufenschülern ja, also da ist es dann auch, dass man am Anfang seine Kriterien eben darlegt, wie eine Note zustande kommt (...) und dann auch immer wieder während des Unterrichts, während des Halbjahres drüber spricht (...), also das muss ein Schüler können, er muss sich jederzeit einschätzen können.“ (11 DL)

Bilanzierend zeigen die Ausführungen vonseiten der hier Befragten, dass vorwiegend nach „herkömmlichen“ Bewertungsmethoden bewertet wird. Nur eine Expertin lässt eigener Aussage zufolge, die Lernenden eingeschränkt aktiv an der Bewertung partizipieren. Aus den Aussagen der Gymnasiallehrkräfte bzw. der Sekundarlehrkräfte wird deutlich, dass die Lernenden, im Gegensatz zu den Lernenden der befragten SonderpädagogInnen und einer Grundschullehrkraft, kaum am Bewertungsprozess partizipieren. Dieses Resultat knüpft an die Analyseergebnisse der eingesetzten Unterrichtsmethoden an (vgl. Kapitel III.4): Schulformspezifische Unterschiede lassen sich für die Implementierung eines veränderten Lehr-Lernverständnis festhalten.

Zudem kritisiert ein Großteil der deutschen Befragten, dass die Forderung eines veränderten Lehr-Lernverständnisses nicht adäquat zu den Leistungsbewertungen sei.

6.3.1.2. In Finnland: herkömmliche Bewertung *für* die Lernenden – im Dialog

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich sechs Befragte (1 FL, 3 FL, 4 FL, 14 FL, 15 FL, 26 FL) zu ihren Bewertungsmethoden. Wie bei den deutschen KollegInnen nennt der Großteil herkömmliche Bewertungsmethoden, wie Tests, Klausuren oder sonstige Mitarbeit im Klassenraum: „The evaluation is also everything you do in the class and in the lessons“ (3 FL). In den finnischen Antworten wird in diesem Zusammenhang aber

¹⁹¹ Vgl. Reich (Hg.): Methodenpool. Systemische Benotung. Online unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/benotung.html> (25.08.2014).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

eher ein prozessorientierter Charakter der Bewertung betont. So berichten beispielsweise die ExpertInnen 5 FL, 12 FL, 14 FL und 15 FL, dass die eingesetzten Tests aus ihrer Sicht vor allem eine Rückmeldung *für* die Lernenden über den eigenen Lernprozess darstellten. SchülerInnen könnten demnach nach einem nicht zufriedenstellendem Ergebnis einen Test wiederholen, um sich zu verbessern:

„If my pupils should get a very low mark on some test, they can do it again – they ALWAYS can do it again! (...) So they just LEARN the thing that they haven't learnt – and then they come and say: Okay, could I do the test again? (...) And I say: Yes, you can. And in that way, I try to make them to understand, that learning is the important thing, not the test!“ (12 FL)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass nicht nur die Leistung, sondern auch die persönliche Entwicklung bzw. das Wohlbefinden der Lernenden fokussiert werden. Diesen ganzheitlichen Aspekt führt auch ExpertIn 14 FL aus, die in Tests den Vorteil des Sichtbarmachens der eigenen Weiterentwicklung wertschätzt:

„Of course I give them tests, because that is the way it is done and that is a kind of growth for them and it is for the parents to see how they – (...) But I think it is important for the students. I think it is ... but also of course it gives information about that: Have they really learnt the things that were supposed to do – so that (...). But I think evaluating should be based more on kind of continuously work (...) not only the tests (...) but what the work they do in the classroom, the spoken language as well and things, so I think they should get more emphasis in that.“ (14 FL)

Auch Expertin 5 FL erläutert einen kontinuierlichen Einsatz von Diagnosetests in Mathematik, um die individuelle Entwicklung für die Kinder und sich sichtbar zu machen: „So I and the child can see, how it is getting better and better and better“ (5 FL). Als alternative Bewertungsformen wird der gelegentliche Einsatz von Portfolios gesehen: „We will do portfolios in some subjects, but not in general“ (3 FL). Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess kann durch einen hier dargestellten Umgang mit Tests gefördert werden. Motivationspsychologisch spielt eine individuelle Bezugsnormorientierung in der Leistungsbewertung für schwächere Lernende eine entscheidende Rolle (vgl. Rheinberg/Krug 1993). ExpertIn 15 FL führt in diesem Rahmen aus, dass die Testbewertung eine soziale Bezugsnormorientierung aufweise, aber eine individuelle Bezugsnormorientierung gleichfalls in mündlichen Rückmeldungen zum Tragen komme:

„That is what we do orally – it is a kind of a personal discussion with the child (...). If the child is improving, then I can make a note of that (...) why did – for example on the test oral tell the child that – I noticed you have been working hard, harder.“

I: “Mhmm, but you can't give better marks?”

IP: “Not in that sense, no. (...) But of course, if we have – when they get their evaluation sheets in spring (...) then they get their yearly evaluation in numbers. Then you look at what they know, what they do – but also how they take part in the lesson and that can be an extra encouragement. You can raise the number then by one number for example. (...) Even if the tests are not very well – they can improve.“ (15 FL)

Auch führen die finnischen ExpertInnen nach eigenen Aussagen (1 FL, 4 FL, 26 FL) und den offiziellen Quellen gemäß kontinuierliche Selbstevaluations- und *Peer-Evaluationsmaßnahmen* durch: SonderpädagogIn 4 FL berichtet von einem „evaluation board“, an das jeden Tag Positives und Negatives der Kinder im *Self-* und *Peer-evaluation*-Prozess dokumentiert werde (vgl. 4 FL): Transparenz wird im Dialog gefördert, so dass Selbstverantwortung entstehen kann. Englischlehrerin 26 FL hat in ihren Un-

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

terricht einen fest implementierten *Peer-Evaluations-Teil*, indem sich ihre Lernenden untereinander beispielsweise zu gestalteten Plakaten ein *Feedback* geben:

„And we always present it in the classroom orally – so that you get the ability to talking in front of the class and then we put them on the wall and it is a good exhibition – everybody is reading, everybody elses working and – what’s a nice work!“ (26 FL)

Bewertung im Dialog: „always in conversation“ (5 FL)

Expertin 5 FL erläutert weiter, dass sie „always in conversation“ über die Bewertungen mit ihren SchülerInnen sei. Expertin 12 FL führt an, dass in ihrem Unterricht gemeinsam Kriterien zur Bewertung entwickelt würden und diese den Lernenden transparent seien:

„We talk about that actually in the whole class. – How do you prepare yourself for the test? What do you do? Everybody needs to learn to know the learning strategies (...) and some processes, how they can do“ (12 FL).

Hinsichtlich von Bewertungsmethoden im Gemeinsamen Unterricht erläutert Expertin 15 FL, Tests differenziert zu gestalten. So würden neben einheitlichen Kernaufgaben unterschiedliche Testausführungen für individuelle Lernende erstellt. Sie beschreibt:

„I might leave for example in geography (...) the very difficult map tasks (...) out – or in some cases I had varies methods of testing them. So, this was once I made an individual test (...) but some of the same tasks some different (...) and then another one – the child had the same test but he had the book with (...) and ähm, sometimes they had so that so difficult problems that they can’t find in that area – so, the task is there and I write the page number where they can find the answer (...) and then they can find the page and try to find the answer.“ (15 FL)

6.3.1.3. Bewertungsmethoden im Vergleich

Resümierend lassen sich auf den ersten Blick zwischen den hier beschriebenen deutschen und finnischen Bewertungsmethoden kaum Unterschiede feststellen. Jedoch ist das Lernverständnis bzw. die Einbettung der Bewertungsmethoden in den Unterricht sehr unterschiedlich: In Finnland sind tendenziell ein stärkerer Einbezug der Lernenden, mehr Diagnoseverfahren im allgemeinen Unterricht und auch individuelle Bewertungsmethoden in den Interviewaussagen vorzufinden. Die Bewertung wird von Anfang an als Instrument des *growth* der Lernenden betrachtet. Neben der sozialen kann hier auch in regelmäßigen Rückmeldungen auf eine individuelle Bezugsnormorientierung eingegangen werden. Fester Bestandteil sind zudem Selbstevaluations-Elemente als ein wesentliches Erfolgskriterium nach Hattie (2009). Die Analyse für die deutschen ExpertInnen zeigt bilanzierend ein eher traditionelles Bewertungsverfahren mit wenig Beteiligung und Selbstverantwortungsübernahme der Lernenden. Nur in den Klassen mit einer sichtbar hohen Diversität (v. a. Grundschulen) werden laut InterviewpartnerInnen offenere Bewertungsverfahren genutzt, die dann jedoch laut Interviewaussagen ab der Sekundarstufe reduziert zum Tragen kommen (analog zu den Unterrichtsmethoden). Eine Beteiligung und Transparenz bei der Bewertung wird nach Aussage der hier Befragten erst wieder in der Oberstufe gefördert.

6.3.2. Meinung der ExpertInnen zur Notengebung

Die konstruktivistische Didaktik setzt auf „Einstellungen und Engagement“. Diese Elemente sind nach Reich (2012, 260) „schwierig in eine Bewertung in Form von Noten zu

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

bringen“. Welche Meinungen die hier Befragten zum Thema der Notengebung einnehmen, wird im Folgenden dargestellt.

6.3.2.1. In Deutschland

Meinungsbild über Noten: kritische Stimmen überwiegen

Das Meinungsbild über Noten ist aufseiten der deutschen ExpertInnen ambivalent: Auffällig ist, dass von den 15 geäußerten Meinungen (1 DL, 2 DL, 5 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 11 DL, 12 DL, 13 DL, 14 DL, 16 DL, 17 DL, 18 DL, 27 DL, 29 DL) nur zwei ExpertInnen (14 DL, 18 DL) dem Notensystem gegenüber positiv eingestellt sind, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Also, ich finde Noten völlig in Ordnung – die Schüler wollen auch Noten (...). Es ist auch so ne Erfahrung, dass wenn Schüler einfach mal so etwas abgeben können, dann machen sie es nicht – solange sie keine Note dafür kriegen.“ (18 DL)

Noten werden hier als gelingender extrinsischer Motivationsfaktor beschrieben. Diesen Gedanken führt ExpertIn 14 DL weiter aus: „die Schüler können mehr, wenn sie mehr gefördert und gefordert werden“ (14 DL).

Im Gegensatz zu dieser positiven Sichtweise, vertritt der größere Teil der ExpertInnen eine kritische Meinung zu Noten. Besonders häufig (sechs ExpertInnen) werden sie als „Druckmittel“ erlebt, wie die Aussage von ExpertIn 18 DL zeigt:

„Ich halte nichts davon, wenn Noten als Disziplinmaßnahme durchgesetzt werden (...). Das finde ich nicht in Ordnung, und Schüler sollten einfach ihre Leistung bewertet bekommen.“

Motivationsfaktor? – „Alle Kinder wollen Noten!“ (7 DL)

Die Frage, ob Noten für die Lernenden als Motivationsfaktor dienen, bejahen zehn ExpertInnen: „Alles andere wäre gelogen“ (5 DL).

Aus Sicht des Großteils sind Noten dabei ein extrinsischer und kein intrinsischer Motivationsfaktor. Die Leistungsbewertung und nicht die eigene Entwicklung stünden nach Meinung von zehn ExpertInnen im Vordergrund. ExpertIn 7 DL erläutert:

„Alle Kinder wollen Noten haben! Klar, wenn dann die ersten Fünfen kommen, sind sie natürlich am Heulen, weil die keine Selbsteinschätzung haben, ne. Die können sich nicht einschätzen.“

Nur Grundschulpädagoge 6 DL sieht dies auf der Seite der deutschen Befragten anders:

„Ich glaube überhaupt nicht, dass Kinder Noten als Motivationshilfe brauchen! (...) Wenn überhaupt haben die das dann später als Druckmittel – äh, dass gesagt wird, du brauchst die Noten, um dahin zu kommen oder du darfst keine Fünf haben (...). Und ich glaube auch, diese Orientierung an Noten wird ja aus der Erwachsenenwelt auf die Kinder übertragen.“ (6 DL)

Als Erklärungsansatz für die zentrale Funktion von Noten beschreibt ExpertIn 16 DL Noten als extrinsische Motivations-Regulatoren in dem mehrgliedrigen Schulsystem:

„In dem Schulsystem, in dem wir leben, brauche ich die Noten teilweise auch, um die Schüler zu motivieren (...), weil es zumindest einem großen Teil der Schüler wichtig ist, gute Noten zu haben – das ist sozusagen der Erfolg ihrer Arbeit, den sie dann auch ernten wollen. Denen ist das wichtig, die sind auch immer total scharf drauf, irgendwie, wenn die Tests geschrieben haben. Die müssen noch nicht mal den Test zurückhaben: Können sie uns nicht wenigstens schon mal die Noten vorlesen?“ (16 DL)

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Notenwunsch: In einer Leistungsgesellschaft gefördert

Noten sind aus Sicht der hier Befragten für die Lernenden „total wichtig“ (2 DL). Eine gesellschaftlich ausgeprägte Erklärung führt ExpertIn 16 DL an:

„Ich glaube, dass die einfach auch groß werden in so einer Gesellschaft (...), wo eben mit Noten bewertet wird (...). Es gibt den Platz eins, zwei oder drei, ne – Gold-, Silber-, Bronzemedaille. Dieses Sichvergleichen mit anderen ist was, was Kindern auf jeden Fall ganz wichtig ist. Ich glaube Erwachsenen auch (...), es geht ja auch darum: Wo stehe ich im Vergleich zu ... und den eigenen Standpunkt, den definiere ich nie alleine, sondern eigentlich immer gemessen an einer Gruppe, in der ich mich bewege.“ (16 DL)

Der Aspekt der sozialen Vergleichbarkeit bzw. der „Konkurrenz“, den auch Reich (2014) innerhalb des deutschen Schulsystems anführt, erlebt ExpertIn 21 FEx/27DEx als einen wesentlichen Unterschied zwischen dem deutschen und dem finnischen Verständnis von Bildung (vgl. Kapitel III.1.2.4.2).

Die Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen der Forsa-Umfrage (2013), in der festgestellt wurde, dass aus Sicht der Befragten Noten in dem bestehenden Schulsystem nicht wegzudenken sind. Gedeutet werden können diese Befunde, dass ein Bewusstsein für eine veränderte Lehr-Lernkultur gesellschaftlich noch keine flächendeckende Anerkennung gefunden hat.

Hervorzuheben sei weiter, dass der Leistungsdruck durch das mehrgliedrige System derart durch die Noten gesteuert würde, dass die Lernenden auch von ihren Eltern diesen „Druck“ spürten. Die folgenden Zitate der ExpertInnen 7 DL und 2 DL sollen diese Wahrnehmung verdeutlichen:

„Aber das ist das Produkt unserer Leistungsgesellschaft, und auch dieser Eltern, die so groß geworden sind (...). Eine Note scheint eine Orientierung zu sein für die. Daran halten die sich fest. Ne, und für die Eltern bedeutet es halt, wenn mein Kind eine Zwei schreibt, ist mein Kind gut. Und das andere sehen die nicht. Und, wenn ein Kind eine Fünf schreibt, dann heißt es Strafe. Also, es ist so, wie so ein Regulator (...), den wir leider in der Schule übernommen haben, weil ohne Noten ist bei manchen Kindern keine Anstrengung möglich. Das ist, das ist, ich finde das dramatisch. Aber es ist so. (...) Aber der Maßstab der Eltern ist in der Grundschule: Mein Kind muss immer gut sein. Und sobald es nur eine Drei hat, ne Vier schon mal gar nicht, da flippen die aus, ne. Die haben selber keine realistische Wertigkeit, ne. Und das sind meistens Eltern, die dann auch selber nicht die besten Schulergebnisse hatten. Das kriegt man dann im Gespräch so ein bisschen raus: ich möchte ja gerne, dass es meinem Kind besser geht.“ (7 DL)

„ (...) nicht so zu vermitteln, dass Noten existenziell wichtig sind. Die kriegen das von Zuhause so mit und als (...) die Ersten Noten bekommen haben – och, da gab's Tränen, ne. Wir haben 'ne super Klasse. Wenn die ne Zwei plus geschrieben haben, war das schon ein Drama. Keine Eins geschrieben und so. (...) Weil die von Zuhause: Ja, nur Einsen. Und das ist eigentlich jetzt auch nicht mehr so bei uns. (...) Da bemühen wir uns sehr. Auf der anderen Seite müssen wir sie auf das Leben vorbereiten. Wenn wir jetzt sagen würden: Es ist alles überhaupt nicht wichtig, wir geben auch keine Noten – dann wär' das halt gelogen.“ (2 DL)

Hier kann festgehalten werden, dass „schlechte“ Noten, entgegen einem konstruktivistischen Lernansatz, auch einen Selbstwert mindernden Einfluss haben können.

In einer Leistungsgesellschaft wünschten sich bereits die Kinder Noten. Als Sonderpädagogin versucht Expertin 2 DL dagegen, ihren Lernenden die Individualität des Lernens nahezubringen. Dies sei ihr möglich im Gegensatz zu ihrer Regelschulkollegin, die ab Klasse 2 qua Gesetz verpflichtet ist, den SchülerInnen ein Notenzeugnis auszustellen:

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„Ich finde es gut, dass jeder individuell in der Klasse und auch individuell je Schüler, ähm, da handhaben kann. Also meine Kinder, der Großteil möchte Noten (...), möchte sich auch gegenseitig vergleichen. Ich kann das auch verstehen, unterstütze auch, dass sie sich einschätzen wollen, versuche ihnen aber zu erklären, dass jeder so nach seinen Stufen lernt.“ (2 DL)

Produkt-, aber keine Prozessorientierung

Fünf ExpertInnen (2 DL, 8 DL, 11 DL, 13 DL, 29 DL) erklären, dass sie Noten als nicht kompatibel für eine angemessene Leistungsrückmeldungen ansehen, da sie nichts über den individuellen Lernfortschritt oder -verlauf der Lernenden aussagen:

„Also ich vermisse oft, dass eben gerade eine Note oftmals nicht wiederspiegelt, was ein Schüler kann oder was er nicht kann (...), weil ne Note – ja, das ist eine Einheitsnote.“ (11 DL)

„Man muss sie geben, also das ist (...) auch wenn ich sie ablehne, weil ich eigentlich nicht finde, dass man Kinder in ein Notensystem pressen soll. Ja. Sie sind da, wir müssen sie alle akzeptieren.“ (13 DL)

Die Aussage von ExpertIn 13 DL verdeutlicht, dass durch die Notengebung bzw. die herkömmlichen Bewertungssysteme kleine „Erfolge“ und Differenzierungen innerhalb des Leistungsverhaltens schwerlich dokumentiert werden und im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik so nicht zur Selbstwertsteigerung der Lernenden beitragen können:

„Ich mein, was sagt so ne Ziffer im Fach Deutsch aus, ne? Sind wir mal ehrlich. Da steht dann „Deutsch 4“, aber vielleicht schreibt das Kind grandiose Geschichten, kann aber nicht gut lesen oder hat ne Schreibschwäche. Also das ist im Prinzip Unsinn. Ich kann dann ja nicht dazu schreiben: Schreibst fantastische Geschichten und – weiß nicht – gibst dir immer viel Mühe. Da steht dann einfach die 4 oder die 3, und die sagt dem Kind nicht wirklich was aus.“ (13 DL)

Empfundene Diskrepanz zwischen Kompetenz- und Standardorientierung

An dieser Stelle wird, wie auch in anderen Bereichen, Bezug auf die empfundene Diskrepanz zwischen Kompetenzorientierung und Standardisierung genommen. So skizzieren drei ExpertInnen (7 DL, 8 DL, 29 DL), das Notensystem habe aus ihrer Sicht etwas „Schizophrenes“ (vgl. 7 DL), da sie einerseits das Individuelle laut Schulgesetz fördern sollten, aber andererseits die Lernenden durch eine soziale Bezugsnormorientierung bewerten müssten:

„Also, wir vom Kollegium haben eigentlich gesagt, dass diese Noten überhaupt nicht zum Gedanken der flexiblen Schuleingangsphase passen. Und wir sind überhaupt nicht glücklich damit, dass wir Ende des 2. Schuljahres Noten geben sollen. (...) Wir wollen heute jedes Kind individuell betrachten in seinem Lernprozess, und die Noten unterstützen das nicht gerade. Also – ich stelle doch oft fest: Kinder wollen Noten, Eltern auch. Viele. Aber es gibt natürlich schon auch schwache Kinder, für die natürlich dann schlechte Noten sehr demotivierend sind. Und wir würden lieber (...) diese individuelle Bewertung im Text beibehalten.“ (8 DL)

Zudem stünde eine herkömmliche Bewertung im Gegensatz zu einer guten Beziehungsebene, wie die Ausführungen von ExpertIn 12 DL darlegen:

„Mhmm, das ist schwierig. (...) Da geh' ich praktisch in 'nen anderen Raum in mir. (...) Ja, wer, der also nichts mehr mit diesem, dieser Beziehung zu tun hat, sondern wirklich nur noch mit der Leistung. (...) Anders geht 's nicht.“

I: „Findest du, dass die Kinder diesen Sprung auch schaffen?“

IP: „Also für die Kinder ist das schon problematisch, denk' ich. (...) Also überhaupt diese Bewertung ist für die Kinder problematisch. Und auch das, wenn ich sage: Ihr seid alles super

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Typen und, und diese Note sagt, ist 'n kleines Wort, was da steht. Sagt natürlich, wie du im Moment stehst oder an diesem Tag, was an diesem Tag mit dir los war. Trotzdem, die Kinder, die Eltern reagieren ganz stark darauf. Also man, man kann nicht sagen: Das ist nichts. Oder: Ist nur 'ne Kleinigkeit. Für die Kinder hat 's 'ne große Bedeutung, ne. Das Bewerten halt auch, ne. (...) Ich merke an der Reaktion, wenn es 'ne Note gibt.“ (12 DL)

Diese Ausführung knüpft an die Ergebnisse aus Kapitel III.2 an, in denen sich ein Großteil der befragten deutschen ExpertInnen als „fremdbestimmt“ in ihrem Beruf erlebt.

Wünsche zur Notenvergabe: spätere Einführung als in Klasse 2

Sechs ExpertInnen (2 DL, 6 DL, 7 DL, 8 DL, 12 DL, 13 DL) äußern Wünsche in Bezug auf die Notengebung. Sonderpädagogin 2 DL muss beispielsweise „ihren Förderkindern“ im Gemeinsamen Unterricht keine Noten geben und führt aus, dass sie sich eine notenfreie Bewertung in Form von Textzeugnissen auch für die „Regelkinder“ wünsche:

„Auch wenn's viel Arbeit macht, dass ich da eher Textzeugnisse schreiben dürfte als (...) als diese Noten. (...) Weil die sind immer so festgelegt dadurch. (...) Sagt nichts aus über das, was es gelernt hat, das Kind.“

Daran anknüpfend wünschen sich die ExpertInnen 7 DL und 8 DL die Abschaffung von Noten in der Grundschule und 6 DL insgesamt Einheitlichkeit (entweder Text- oder Notenzeugnisse). Alternative Bewertungsverfahren fordern drei ExpertInnen (7 DL, 12 DL, 13 DL). Sie nennen hier Entwicklungsberichte oder Diagnoseverfahren, durch die auch die Beziehungsebene und das Empfinden der einzelnen Lernenden fokussiert werden und die Entwicklung gesehen wird. Dafür müsste es allerdings mehr „Zeit und Raum“ (vgl. 12 DL) geben, um auch im Dialog zu fördern:

„Dazu muss man sich, müsste mal Raum geschaffen werden, ne. (...) Dann kann man sich viel mehr diesen Dingen widmen. (...) Bei jedem einzelnen Kind zu gucken: Wo steht es? Wie entwickelt sich das? Das weißt du ja oft gar nicht. Du nimmst das intuitiv wahr. Wenn du selber mal genau hinguckst, merkst du z. B.: Du irrst dich auch. (...) Auch wenn du schon länger im Geschäft bist. (...) Ne. Also im Grunde ist dieses Überprüfen für dich selber: Wie, wo steht das einzelne Kind? Ganz, ganz wichtig. (...) Ne und das ist, und diese paar Klassenarbeiten, die du führst, sind eigentlich nicht nur Mittel dafür, (...) müssten ganz andere Dinge daher, ne. (...) Wo auch andere Dinge geprüft werden: Wie ein Kind im Moment, wie ist es drauf? Streitet es sich häufiger oder zieht es sich eher zurück? Vielleicht meldet es sich wenig? Dass du einfach so dieses: Aha, da ist was, ne. So 'ne Kurve. (...) Und der Sache dann nachgehst. (...) Ne, bei dem einzelnen Kind. (...) Ja, wie gesagt, man müsste im Grunde können. Ich glaube, dass die Schule viel selber machen könnte. (...) Man muss sich halt zusammensetzen. (...) Also ich mein', man kann nicht immer nur erwarten, dass alles von oben auch kommt, ne.“ (12 DL)

Diese Aussage knüpft an den Wunsch einer systemischen Bewertung im Dialog an. ExpertIn 12 DL wünscht sich hier einen stärkeren Einbezug von Aspekten auf der Beziehungsebene („Wie ist das Kind drauf?“) – als Grundlage eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens.

6.3.2.2. In Finnland

Insgesamt äußern elf finnische ExpertInnen ihre Meinung über den Noteneinsatz in Finnland (3 FL, 5 FL, 6 FL, 8 FL, 9 FL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 15 FL, 22 FL, 24 FL). Das finnische Notensystem gliedert sich dabei wie folgt: „das beste 10 (...) 4 ist failed“ (22 FL). Anders als in Nordrhein-Westfalen festgelegt, können finnische Schulen individuell entscheiden, wann schriftliche Noten eingeführt werden:

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„In this school we don't use numbers – they are words, so it is (...) so you have achieved your goals in spoken language extraordinary or it is excellent – very good, good, ähm, what would be the next one in English? (...) Satisfy, and then not so well and then weakly.“ (24 FL)

Positive Aspekte: „so precise“ (9 FL)

Positiv zur Notenvergabe äußern sich zwei ExpertInnen (9 FL und 12 FL): 9 FL betont, dass Noten – im Gegensatz zu schriftlichen Bewertungen – „so precise“ seien und alle Beteiligten wüssten, was sich hinter einer Note verberge (festgelegte Konventionen innerhalb einer TeilnehmerInnenschaft): „I think that this is the best way (...) because if I write something, some other person thinks that those words really different then what I meant (...) number is number“ (9 FL).

Kritische Stimmen: „it isn't easy to give to give numbers“ (6 FL)

Ein größerer Anteil der Befragten (3 FL, 6 FL, 8 FL, 13 FL, 22 FL) vertritt ein gemischtes Meinungsbild in den Interviews bezüglich der Notenvergabe. Aus ihrer Sicht sei es besonders in künstlerischen und musischen Fächern (Sport, Musik, Kunst) schwierig, Noten zu vergeben. Im Gegensatz dazu beurteilen sie die Vergabe in anderen Fächern, hier besonders in Mathematik, als einfacher:

„Some subjects they are easy to give, because you have tests and everything, but like music and PE it is quite hard, because you – evaluate the wholeness, not just that you can sing, but if you enthusiastic (...) it is hard in that kind of subjects.“ (3 FL)

Hier wird auch in Bezug auf das systemische Bewertungsschema nach Reich (2012, 2014) neben der Inhalts- gleichfalls die Beziehungsebene betont. Experte 22 FL berichtet weiter, dass es aus seiner Sicht für das Fach Musik nicht nur schwierig sei, Noten zu geben, sondern auch

„irgendwie Unsinn – es ist doch eine sehr subjektive Sache, wie man so irgendwie Zensuren gibt (...). In Musik ist es, naja, diese Aktivität kann man schon und – ob man von der besseren Familie kommt, wo alle schön spielen (lacht) (...). Das ist auch schon zu sehen oder zu merken – aber, wenn man ein normales Kind ist – ich finde es, das ist nicht gerade, das kann man wirklich ziemlich schlecht vergleichen (...). Ja, weiß ich nicht, ja, natürlich, ich verstehe das schon, dass man die Zensuren geben muss, aber, mhmm, irgendwie Kunst und Musik könnte man auch ohne die Zensuren (lacht) (...), vielleicht dann in den oberen Klassen, so in der siebten und achten.“ (22 FL)

Die Aussage kann so gedeutet werden, dass dieser Experte sich hier auch selbstkritisch mit dem Thema Notenvergabe auseinandersetzt und Noten nicht „irgendwie“ verteilt. ExperteIn 15 FL betont, dass es schwierig sei, Noten zu geben:

„I have to do it, it is my duty – of course – but, ähm, I often think that I would like to give the children good marks, of course (...) and then, then – but I am also feel that I need to be fair (...) sort of being giving fair marks that if you have done well, you get a good mark, and if you didn't do so well, you don't get such a good mark (...) so children are very conscious of that too (...) so, I think evaluation is very difficult (...) and the older I have got, the more I know about it, the more difficult it gets.“ (15 FL)

Andere Meinungen in Bezug auf die Vergabe von Noten zeigen auch, dass sie „quite important“ (6 FL) und „necessary“ (13 FL) seien, aber „it isn't easy to give to give“ (6 FL).

Noten sind gewollt: „strong tradition“ (15 FL)

Analog zu den deutschen ExpertInnen beschreiben drei finnische ExpertInnen (8 FL, 14 FL, 15 FL) die Erfahrung, dass SchülerInnen Noten haben möchten:

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„I think it is about the right time to start the number, giving grades in numbers (...) because they already asking about (...) when they are – we have such a strong tradition (...) giving numbers – so that the children start asking in the third year already.“ (15 FL)

Hier wird auch ein Bezug zu einer gesellschaftlichen „Tradition“ erwähnt. Expertin 3 FL beschreibt diese „Tradition“ dahingehend, dass sie sich manchmal während der Elternsprechtage frage, ob die Eltern „are more interested in the numbers of the students or student himself or herself“ (3 FL).

Andere ExpertInnen finden, dass neben der Ziffer auch eine schriftliche Erklärung sehr wichtig sei (8 FL). Zwei ExpertInnen (5 FL, 9 FL) hingegen kritisieren, dass nach ihrer Erfahrung schriftliche „reports“ von Elternseite oftmals anders interpretiert würden:

„We can do this also further, but I think that the words are not so easy because everyone thinks different (...) what they mean – I have noticed that some parents can say, oh very nice- (lacht) (...) and I think, oh, it is not so nice (lacht), they think differently.“ (5 FL)

Wird in den finnischen ExpertInneninterviews eher auf den Aspekt eingegangen, dass Noten eine Rückmeldung für die individuellen Lernfortschritte der Lernenden darstellen, so äußern sie sich zu dem Thema, inwieweit Noten einen Motivationsfaktor bilden, im Vergleich zu den deutschen KollegInnen eher selten (3 FL, 9 FL, 14 FL, 15 FL): „I think they are important for the students too – so that they make them study“ (14 FL). Expertin 15 FL beschreibt, dass Noten ihrer Erfahrung zufolge immer wichtiger werden – insbesondere für die Eltern:

„I think, it gets more important (...) and sometimes I noticed, it is more important for the parents than to the child (...). Of course they like to get good marks (...) but then they think – if – I am happy if some children think that I did my best (...) so that’s it.“ (15 FL)

Aber am Ende der neunten Klasse – wenn es um die Entscheidung geht: *vocational school* oder gymnasiale Oberstufe – dann werden die Lernenden in Bezug auf ihre Noten nach Expertin 15 FL: „more conscious on the results“ (15 FL). Diese Entwicklung beschreiben auch die deutschen KollegInnen.

6.3.2.3. Im Vergleich: Meinung zu Noten

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Teilanalyse, kann als wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Notengebung festgehalten werden, dass das Thema die deutschen ExpertInnen differenzierter zu beschäftigen scheint, als ihre finnischen KollegInnen. Ein Grund hierfür kann die Mehrgliedrigkeit des deutschen Systems sein, in dem die Noten als Regulatoren erlebt werden. Zudem kommt aufseiten der finnischen ExpertInnen eher der Diagnose- bzw. Selbstreflexionscharakter zum Tragen: Die Noten werden eher als Rückmeldungsgegenstand des eigenen Lernprozesses für die Lernenden betrachtet. Auch sind Noten eher an Gespräche mit den Lernenden gekoppelt, wie die Aussage von ExpertIn 12 FL zeigt:

„I think it is important to them to get a mark as a kind of a, ähm, sign about how and what they have learnt (...). It gives them a kind of a landpost in that way: Okay, that’s where I am heading to and now I am there – I have reached something (...) but on the other hand, I don’t ähm, give too much emphasis on marking (...) because the process is the most important thing (...) and ähm, the marking is – the idea that I try to give to my pupils that the marking is for them – it is information FOR THEM (...) and they always should think that okay – this is about what I HAVE done, and I HAVE learnt, (...) it is not for the teacher (...) and it is not for the school, it is FOR ME – that is what I like them to think.“ (12 FL)

6.3.3. Förderung der Selbstverantwortung

Im Sinne der Förderung von Selbstverantwortung ist die Selbstevaluation der Lernenden zentral (vgl. Hattie 2009). Inwieweit Selbsteinschätzungen und -evaluationen von den befragten ExpertInnen in ihrem jeweiligen Unterricht eingesetzt werden, wird im Folgenden aufgezeigt.

6.3.3.1. In Deutschland

„die Selbstevaluationsbögen (...) ein Schwachsinn“ (10 DL) versus motivationsfördernd
Elf deutsche ExpertInnen äußern sich in den Interviews zur Förderung von Selbstverantwortung. Aus dem Meinungsbild werden verschiedene Positionen deutlich: Zunächst vertreten vier Befragte einen Ansatz, der Selbstevaluationen im Bewertungsprozess beinhaltet. Auffällig ist, dass diese ExpertInnen nur aus dem Grundschul- und/oder Förderschulbereich stammen. Als ein Erklärungsansatz kann der höhere Anteil an pädagogischen Elementen innerhalb ihrer Ausbildung herangezogen werden (vgl. Kapitel III.7). Als Beispiele können die folgenden Aussagen dienen: 1 DL berichtet, die Lernenden an der Formulierung eigener Teilziele innerhalb der Förderpläne zu beteiligen:

„Wir wollen da hin und es ist auch so, dass in der Oberstufe die Schüler da mit dran arbeiten und auch selber sich einschätzen müssen (...). ABER es gehört schon so zum Förderschwerpunkt dazu, dass die Kinder ganz oft eine sehr, ja, verklärte Wahrnehmung des eigenen Ichs haben und auch teilweise: Das kann ich, das kann ich, das kann ich (...). Also, Kinder sollen da schon mit in die Verantwortung genommen werden und sollen auch drüber nachdenken – aber ich als Lehrperson stehe immer noch da drüber und sage ihnen schon nochmal, ob das jetzt stimmt oder nicht.“ (1 DL)

3 DL berichtet, Entwicklungsgespräche immer im Beisein der Kinder zu führen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Gestaltung sowohl kind- als auch elterngemäß ausgerichtet ist:

„Das kann ganz unterschiedlich aussehen (...), den gesamten Berichtstext entweder so formuliert, dass er für sie auch verständlich ist, (...) dass man informell einen zweiten Brief oder ein zweites Zeugnis unmittelbar an die Kinder adressiert.“ (3 DL)

Thema: Selbsteinschätzung

Experte 6 DL erläutert, dass es im Rahmen von „Arbeitsplänen“ jeweils „Pflichtbereiche“ gebe und die „Kinder sehr gut damit zurecht kommen“ – obwohl „wir (...) in einem Brennpunkt sind“. Nach seiner Erfahrung können sich die SchülerInnen dadurch auch selbst gut einschätzen. ExpertIn 11 DL nutzt die Selbsteinschätzung auch im Rahmen des sozialen Lernens:

„Ich habe es auch momentan bei einer Mittelstufe ausprobiert, dieses Thema Selbsteinschätzung (...), aber auch eher, weil das (...) eine sehr schwierige Klasse ist, die sich schlecht einschätzen kann, mit der man Disziplinprobleme hat, die wirklich einen Mangel an Arbeitsverhalten an den Tag legt (...). Und da haben wir das mal gemacht, eben wie schätze ich mich ein (...), wie schätze ich meine Leistungen ein (...) und dann eben auch, mal gucken, was möchte ich denn gerne (...) eigentlich mit dem Fach haben oder was erwarte ich mir von meinen Leistungen (...). Aber da war es eigentlich nicht der Hintergrund Fördern, sondern da war es eher der Hintergrund, ähm, Disziplinierung, weil es wie gesagt eine schwere Mittelstufenklasse war.“ (11 DL)

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Neben den positiven Stimmen hält ExpertIn 10 DL Selbsteinschätzungen für sinnlos:

„Und die Selbstevaluationsbögen (...) – ist auch ein Schwachsinn eigentlich, denn man kann von einem Fünftklässler nicht erwarten, dass er sich angemessen selbst evaluieren kann. Aber man kann von einem schlaunen Fünftklässler erwarten, dass er die Dinge, die er leicht verbessern kann, bei sich als Schwächen hinschreibt, ja und das sie dann die entsprechenden Übungen bekommen und die sind nicht dumm die Kinder, die wissen dann schon, wie es weitergeht (...). Ja, und dann machen die auch genau die Übungen, die sie eigentlich auch machen wollen, aber sie arbeiten eigentlich nicht an ihren Schwächen.“ (10 DL)

Noten

Wie zuvor dargestellt, stellen Noten aus Sicht eines Großteils der deutschen Befragten einen wesentlichen extrinsischen Motivationsfaktor innerhalb des schulischen Lernens dar, wodurch die Selbstverantwortung und die eigene Weiterentwicklung aus Sicht der Befragten häufig vernachlässigt werden. Ergänzt werden können die Aussagen durch ExpertIn 19 DL, die erläutert, keine Selbstverantwortung oder Motivation aufseiten der Lernenden erkennen zu können – nur in Klasse 5 und Klasse 10, wenn es um den Abschluss gehe:

„Dann ist es auch viel leichter, die Schüler zu erreichen oder auch mal etwas anderes zu machen, was Selbstständiges (...). Wenn man jetzt was selbstständig am PC erarbeiten lässt, dann kann man eigentlich 45 Minuten damit kämpfen, dass nicht alle sich bei SchülerVZ sich irgendwelche, ähm, Briefchen schicken oder 45 Minuten damit verbringen, irgendeinen Virus auf den PC zu laden (...). Und wenn man es aber dann in der Zehn macht, ist es aber anders – die Motivation ist da wieder höher (...). Oder wenn man es in der Fünf macht – dann ist die Motivation auch hoch (...), aber dann (...) kommt ein großes Tal der Pubertät, wo das Interesse ganz schwer zu gewinnen ist (...) oder mit sehr viel Autorität und dann mit Druck und Angst, dann kriegt man sie vielleicht auch zum Arbeiten.“ (19 DL)

Expertin 29 DL führt aus, dass sie ihre SchülerInnen an der Hauptschule so perspektivlos und motivationslos erfahre, dass Noten hier keine Rolle mehr spielen würden:

„Bei mir haben wirklich die Schüler keine Angst vor der Arbeit (...). Hausaufgaben- was ist das? Da gibt es eine Note für – ja und! Morgen, ach, morgen auch nicht – übermorgen.“ (29 DL)

Noten -Transparenz?

Transparenz im Bewertungskontext spielt nach Reich eine entscheidende Rolle.¹⁹² Drei deutsche ExpertInnen (11 DL, 14 DL, 18 DL) berichten, inwieweit sie mit ihren Lernenden bezüglich der Notenvergabe im Dialog sind. 18 DL erläutert, auch nach der Notenvergabe für die Lernenden da zu sein, um in einen Austausch zu treten:

„Nun spreche ich auch über die Noten (...) und jeder kann auch immer kommen, und – nee, da habe ich noch nie – das ist einer – eben hatte ich noch einen, der hatte eine Fünf, klar, dass der stinkig war (...), aber der war dann auch stinkig mit sich selber.“ (18 DL)

Im Gegensatz dazu hält ExpertIn 14 DL es für eine „Bringschuld der Schüler“, über den Leistungsstand zu sprechen:

„Ich rede jetzt nicht ne Stunde über die Noten, aber sage immer, wenn jemand nicht so genau weiß, und betone auch immer, welche Bandbreite eine Note ist und wer dann Interesse hat – aber das nehme ich dann auch immer als Bringschuld der Schüler –, der kann zu mir kommen

¹⁹² Vgl. Reich (Hg.): Methodenpool. Systemische Benotung. Online unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/benotung.html> (25.08.2014).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

und mich fragen, wo bin ich da. Und wer das nicht tut, der ist erstmal damit zufrieden.“ (14 DL)

Resümierend können diese Aussagen so gedeutet werden, dass wenn regelmäßige Fördergespräche stattfinden würden, die Lernenden hier auch einen guten Überblick über ihren Leistungsstand und ihre individuellen Entwicklungsschritte hätten. Aufseiten der finnischen Befragten lässt sich eine andere Einschätzung bezüglich des Selbstverantwortungsaspektes feststellen.

6.3.3.2. In Finnland

Selbstverantwortung und -evaluationen: fest verankert von Anfang an!

Acht ExpertInnen (1 FL, 3 FL, 4 FL, 5 FL, 12 FL, 14 FL, 22 FL, 26 FL) beschreiben, dass Selbstevaluationen in ihrem Schulalltag ein fester Bestandteil sei. Dabei gehen sie auf inhaltliche, methodische und soziale Komponenten ein, wie die folgenden Aussagen der finnischen ExpertInnen verdeutlichen:

„And I always, first the pupils write – I do a self-evaluation (...). I do that and then I give my grads“ (22 FL)

„We have got self evaluation – and they have to think about their own working methods themselves too“ (26 FL)

„We have every day in the end of the day self evaluation (...) and every single child has to think about: How have I been in school today? Did I do all my studying job? How was it with the other children?“ (4 FL)

14 FL erläutert in diesem Zusammenhang den *Peer-Evaluations-Aspekt* und eine ressourcenorientierte Sichtweise im Bewertungskontext, wodurch auch der Selbstwert gestärkt werden kann:

„And I will try to introduce the self-evaluation and and peer-evaluation (...) so that they would learn to see their own strengths and where which parts they should concentrate on and then also, if I am not good at writing, I may be good at speaking and so on – this sort of things are quite important.“ (14 FL)

Expertin 26 FL hebt hervor, dass der Selbstevaluationsaspekt in Finnland stark verbreitet ist. Als Grund nennt sie die finnischen Lehrbücher, die diesen Aspekt implementiert und seit den Siebzigerjahren stetig weiterentwickelt haben. Auch meint ExpertIn 22 FL, dass durch die Lehrbücher den Lernenden die Transparenz über die Inhalte gegeben werde, da diese kindgerecht für die einzelnen Schuljahre abgebildet seien. ExpertIn 24 FL nennt hier zudem den Selbstevaluationsaspekt nach den *Units* in den Lehrbüchern. ExpertIn 12 FL führt aus, dass sie die Lernziele und „topics“ zu Beginn einer neuen Reihe immer transparent mache:

„I tell them, what we will learn about that and, ähm, that in the end of course, we will have a test and there you can find out how you have learnt all these things.“ (12 FL)

Auch wird durch weitere Hinweise in den Interviewaussagen deutlich, dass in Finnland die Selbstverantwortung der Lernenden gefördert wird. Experte 3 FL beschreibt, dass er bei Lernenden der „higher classes“ bemerke, wie diese wirklich lernen wollen: „They want to learn and they want to discuss – they don’t take it so easily.“ 12 FL und 15 FL erklären, dass ihre Lernenden bei schlechten Testergebnissen entscheiden können, ob sie den Test noch einmal schreiben möchten, um sich zu verbessern. Dadurch erlernten die SchülerInnen auch, selbst Entscheidungen zu treffen (vgl. 15 FL).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Experte 12 FL betont, die Noten als Rückmeldeinstrument für die Lernenden hinsichtlich ihrer eigenen individuellen Lernergebnisse anzusehen. Nur so sei es aus seiner Sicht stimmig, dass die Lernenden Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernähmen. ExpertIn 9 FL benennt als weitere Motivationsfaktoren innerhalb der Schule die Wissbegier:

„And that is the best. Number is number, but if you can, ähm, if you have such students, you can give them more, something happens, it is like, ähm, to light a fire (...) and that is the best way. They want to learn more and more. And it was very nice yesterday, three boys were standing out of the classroom and said: Please, open the door, that we can go to work. (...) That is really nice. And that is the best motivation, if they want to do – they want to find something and they are eager to find something new, and their eyes are like stars (...): Teacher can you see, I find that one (...) – but it is not always.” (9 FL)

Nach Aussage des Sonderpädagogen 10 FL überlässt er es seinen jugendlichen Lernenden, zu kommen und zu gehen, wann sie möchten: „Because when you come into a class like this – then you have also the possibility to go out whenever you want” (10 FL). Dadurch, dass sie sich aber gesehen fühlten, blieben sie und lernten. So berichtet er über einen Schüler, der zu Beginn der Klasse nicht ein Buch in seinem Leben gelesen hatte. Nach der Aufnahme in seine Klasse hatte er innerhalb nur eines Jahres über zwanzig Bücher gelesen. Hier zeigt sich, wie entscheidend die Beziehungsebene für das Lernen ist.

Zusammenfassend für den Bereich der Selbstverantwortungsübernahme meint ExpertIn 15 FL, dass diese in Finnland durch „personal encouragement“ gefördert werde und kulturbedingt von der Vorschule an verankert sei:

„You noticed that some children actually really try to do their homework (...) even some children – (...) they have to work harder for their learning (...) and some have realized that and some haven't. (...) And the teacher in the classroom actually can see that (...) and of course you have to encourage everybody – but you can also give feedback to the child: Oh, you have – you are working – although you are not testing go so well for example (...) you were working hard, I noticed you do all your homework and you work hard and that is very good – and then they have a big smile (lacht). (...) They get personal encouragement.”

I: “Yes, yes, because (...) if I am in Finnish schools, I always recognize if the teacher isn't there – and that is what your international students said as well – they are just sitting there and work.”

IP: “Mhmm, it depends on the class (lacht) (...) and, ähm, that's what happen, but, ähm, how should I say it nicely (lacht) (...), sometimes there are classes which don't work quite like that (...) but that is called autonomous learning (...) and that is what we want to encourage them to think. I think it is a long process, it depends on the culture, I think (...) it depends how they start school (...). When they start school actually from preschool (...) and, ähm, and taking doing small duties – I think in some cases but we still probably have in Finland the tradition, that the child has to do at least in many families – the child has to do something at home (...) that it is not a hotel for the child and ähm, and to learn to take responsibility that way. Even if it is the small one (lacht) – put your mittens to dry there and put your shoes there (...), learn to tie your shoelaces (...) – so that taking responsibility of your own safety (...) and your own clothing – I mean the weather is safety, clothing is safety for (lacht) wet mittens are very cold. And

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

it is a slow process, I think, it's start quite early first the kindergartens, preschools and it continues at schools." (15 FL)¹⁹³

ExpertIn 25 FL führt diesen Gedanken weiter aus:

„Of course it depends on the age – because I am teaching children from third to sixth grade, from nine to twelve years old (...). So there is a big difference between the younger ones and the older ones, but we, throughout the Finnish school system, we try to give children responsibility, we give them choices. It is like being a mother (...) you tell your child: Okay, are you taking the red or green mittens today (...)? We are not asking, are you taking mittens at all (...) but we are asking, which ones do you want (...), green or red (...). The same kind of choices we make for children – young children – the little ones: Okay, you can choose if you do this one or this one (...) or which one you want to make first – this one or this one (...)? Little by little we add the responsibility and later on – of course – the older the kids get, the more responsibility I can give them (...).” (25 FL)

6.3.3.3. Zentrale Unterschiede: Inhalts- und Beziehungsseite

Stellt man die Aussagen der deutschen und finnischen ExpertInnen gegenüber, können zentrale Unterschiede aufgezeigt werden: Während in Deutschland der Aspekt der Selbstverantwortung nur vereinzelt umgesetzt wird, zieht er sich laut Aussagen der finnischen ExpertInnen als roter Faden durch das gesamte Bildungssystem (von der Vorschule an). Es wird darauf geachtet, dass sich die Lernenden selbst und untereinander einschätzen lernen, um sie in ihrer individuellen Entwicklung und in der Gemeinschaft zu fördern. Eingebettet ist dieses Verhalten in einen ressourcenorientierten Umgang. In Deutschland hingegen scheinen laut Aussage eines Großteils der ExpertInnen tendenziell vor allem Noten bzw. der Leistungsgedanke einen Motivationsfaktor darzustellen. Dieser Aspekt wird von den finnischen Lehrenden als nicht so entscheidend für das Lernen erwähnt. Als Hypothese kann hier angeführt werden, dass Noten in Finnland keine solch entscheidende Selektionsfunktion übernehmen, wie es im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem der Fall ist, sondern erst dann, wenn es um die Studienwahl geht. In diesem Zusammenhang wird stark auf die Noten in bestimmten relevanten Fächern geachtet. Hier kann an Schröder (2010) angeknüpft werden, der diese Tendenz im finnischen System kritisch beleuchtet.

6.3.4. Regelmäßige Rückmeldungen

Reich (2014) stellt heraus, dass Leistungsrückmeldungsprozesse kontinuierlicher Bestandteil des schulischen Lernens sind und durch Selbst- und Fremdevaluationen von *Peer-* und Lehrendenseite umgesetzt werden sollten (vgl. auch Hattie 2009). Im Folgenden wird aufgezeigt, inwieweit die in Deutschland und Finnland Befragten regelmäßige Rückmeldungen zum Lernprozess ihrer Lernenden geben.

¹⁹³ Diese Aussage stellt ein weiteres Beispiel für ein kulturbezogenes Lernen dar (vgl. Reflexion in Kapitel III.4).

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

6.3.4.1. In Deutschland

„Keine Zeit“ (13 DL) versus „nicht über, sondern mit den Kindern sprechen“ (3 DL)

13 ExpertInnen äußern sich in den Interviews zu Leistungsrückmeldungen an die Lernenden und an die Eltern. In der Auswertung wurden dabei die in Tabelle 24 aufgeführten Kategorien aus dem Interviewmaterial gebildet.

Tabelle 24: Bereiche regelmäßiger Rückmeldungen (eigene Darstellung)

Kategorie	Subkategorien
Regelmäßige Rückmeldung	zu Arbeitsproben
	nach Klassenarbeiten
	an Elternsprechtagen: partizipatorische Evaluation?
	Rückmeldungen in beide Richtungen

Regelmäßige Rückmeldungen zu Arbeitsproben

Vier ExpertInnen erwähnen, ihren SchülerInnen regelmäßig eine Rückmeldung zu Arbeitsproben zu geben (1 DL, 6 DL 8 DL, 11 DL). So schaut Expertin 1 DL täglich die Hausaufgaben der Lernenden nach und gibt ihnen dazu eine schriftliche Rückmeldung, die ihre SchülerInnen in der Schule bearbeiten können. Es lassen sich andere Aussagen finden, die eine solche Regelmäßigkeit aufgrund von Zeitmangel nicht einhalten können, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

„Ich schaff' in der Oberstufe meistens überhaupt nicht, die Hausaufgaben nachzusehen. Und ja, da sind bestimmt andere Lehrer konsequenter mit Hausaufgaben nachsehen. Da muss ich noch an mir arbeiten. Die Schüler erwarten das eigentlich, weil: Wenn sie sie gemacht haben, zeigen sie sie gern.“ (8 DL)

Nach Klassenarbeiten

Einige ExpertInnen (6 DL, 9 DL, 10 DL, 13 DL, 14 DL) geben an, den SchülerInnen nach Klassenarbeiten regelmäßig eine Rückmeldung zu geben: Bis auf ExpertIn 6 DL geschehe dies jedoch vor allem in Form von „Warnungen“ (9 DL) an Lernende, die leistungsmäßig „nachlassen“:

„Ich gebe auch Fünfen, klar (...), da ist auch mit Sicherheit der ein oder andere auch mal angekratzt in seinem Selbstbewusstsein, wenn er ne Fünf bekommt oder ständig Fünfen bekommt (...). Aber dann muss ich ihm halt sagen, woran das liegt (...). Es ist schon so, dass man dann schon was sagt bei denen.“ (10 DL)

Dieser Aspekt wird auch von ExpertIn 12 DL aufgegriffen:

„Was natürlich da auch wieder ein bisschen negativ an uns zu kritisieren ist, dass wir dann auch immer nur die negativen Sachen beachten – wir gucken dann immer nur: wer hat keine Hausaufgaben, wer hat wieder ne schlechte Note.“ (12 DL)

Feedback gibt es hier, nach Aussage der Befragten, nur bei Problemsituationen – und nicht wie von Reich gefordert, an alle Lernenden. Im Sinne der von Reich dargestellten Selbstwertförderung stellt auch die Rückmeldung an Lernende, die eine erfolgreiche Leistung erbracht haben, eine wichtige Komponente dar.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Elternsprechtage

Dass Elternsprechtage auch partizipatorisch mit den Kindern gestaltet werden, betonen die ExpertInnen 1 DL und 3 DL: So beschreibt beispielsweise Expertin 1 DL, dass die Förderschwerpunkte immer mit konkreten Zielen in Entwicklungsgesprächen festgehalten würden. Als Zukunftsperspektive wurde in ihrem Kollegium formuliert, dass die SchülerInnen auch an den Zielformulierungen beteiligt werden. Nur sieht ExpertIn 1 DL hier Schwierigkeiten bei manchen Lernenden hinsichtlich der Selbsteinschätzung. Hier wird der Versuch von regelmäßigen Fördergesprächen (Reich 2012, 260) deutlich. 3 DL erläutert, dass die Elternsprechtage immer mit den Kindern stattfinden müssen: „Wir wollen ja nicht über die Schüler reden, sondern mit ihnen.“ Diese Aussage kann als Wertschätzung gegenüber den Lernenden gedeutet werden. Auch sei es den LehrerInnen ein großes Anliegen, dass die Lernenden bei den Gesprächen anwesend sind:

„weil es einfach so (Pause) verzerrte Kommunikationsformen vermeidet, dass die Schüler zu Hause dann sagen: Ja, aber das stimmt doch gar nicht, was der sagt (...) oder umgekehrt ... die Eltern nur das Feedback des Lehrers haben. Die möglicherweise aber sinnvolle Korrektur durch ihr eigenes Kind (...) dessen, was der Lehrer gesagt hat, gar nicht mehr bekommen.“ (3 DL)

Feedback in beide Richtungen

In diesem Zusammenhang betonen zwei ExpertInnen (16 DL, 18 DL), dass sie sich auch ein *Feedback* ihrer Lernenden geben lassen würden (Stärkung der Beziehungsebene).

Expertin 7 DL beschreibt in diesem Zusammenhang, dass sie Lehrpersonen als eher kritische erlebt:

„Weil das ist unangenehm, weil da muss man ja über sich selber reflektieren, ne (...). Wir verlangen von den Kids, dass die über sich reflektieren – sie sollen ihre Leistungen realistisch einschätzen, Lehrer: nein.“ (7 DL)

6.3.4.2. In Finnland

„We are always in conversation“ (7 FL)

Aufseiten der finnischen ExpertInnen äußern sich insgesamt 13 Interviewte zum Thema der regelmäßigen Rückmeldungen. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage folgender Kategorien (Tabelle 25), die neben der theoretischen Grundlage (konstruktivistische Didaktik) induktiv aus dem Material entwickelt wurden und im Folgenden erläutert werden:

Tabelle 25: Auswertungskategorien in Finnland (eigene Darstellung)

Kategorie	Unterkategorie
Regelmäßige Rückmeldungen	zu Noten
	zu Tests/schriftlichen Arbeiten
	zu Lernstrategien und sozialen Kompetenzen
	Partizipatorische Evaluation
	<i>Feedback in beide Richtungen</i>

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Noten

Im Gegensatz zu den deutschen Lehrkräften gibt von den finnischen Befragten niemand an, keine Zeit für individuelle Rückmeldungen oder Lernzielvereinbarungen zu haben. Regelmäßige Rückmeldungen zu Noten erwähnen insgesamt sechs der finnischen ExpertInnen (5 FL, 6 FL, 7 FL, 15 FL, 22 FL, 24 FL).

Tests/schriftliche Arbeiten

Bei Rückgabe nach Tests oder anderen schriftlichen Arbeiten berichten sieben ExpertInnen (5 FL, 7 FL, 8 FL, 9 FL, 13 FL, 15 FL, 22 FL), ihren Lernenden regelmäßig Rückmeldungen zu geben. „We are always in conversation“, wie ExpertIn 7 FL erläutert. Hier wird ein kontinuierlicher Rückmeldeprozess von einem Großteil erwidert. Nur eine ExpertIn (9 FL) erläutert, mit den SchülerInnen bei einer mittelmäßigen Leistung zu überlegen, wie sie oder er sich verbessern könnte:

„Mainly I give only the number, but sometimes I discuss with them, with some person only, only one student – I say – why I give only seven and what you must do to get a little bit more, if you want. And of course I discuss with the whole group and what does it mean that you can get five or you get seven or you get some nine or ten (...) and they have to decide what they want – and then we can we can talk about, what they have to do to get the number, they want.“ (9 FL)

Lernstrategien/ soziale Kompetenzen

Auch wird aufseiten der finnischen ExpertInnen der Aspekt erwähnt, dass sie mit ihren Lernenden zu übergreifenden Kompetenzen, wie den „learning strategies“, im Dialog sind, um diese bei ihren Lernenden zu fördern und weiterzuentwickeln (12 FL, 24 FL):

„We have this kind of a daily evaluation with the children – how was this day, was all the homework done, how was your behaviour towards other pupils and towards adults? (...) The working conditions were they good now – for example – their behaviour in silence, when it was time for some silent work. So things like that.“ (12 FL)

Drei finnische ExpertInnen (4 FL, 12 FL, 15 FL) erläutern neben den inhaltlichen Aspekten auch eine Rückmeldekultur auf der Beziehungsebene. So wird auch auf soziale Kompetenzen fokussiert, wie die ExpertInnen 4 FL und 12 FL berichten.

Partizipatorische Evaluation

Partizipatorische Evaluationen sind laut Interviewaussagen von vier ExpertInnen (4 FL, 6 FL, 7 FL, 12 FL) Bestandteil ihres Berufsalltages. Hier gehen sie, neben dem Dialog mit ihren Lernenden, auf den Austausch mit den Eltern und mit anderen KollegInnen ein. Expertin 7 FL konkretisiert, dass sie eine Feedbackkultur als Lehrerin pflege, die auf drei Personenkreise gerichtet sei: „to the teachers and to the parents and to the child“ (7 FL). Auch ExpertIn 4 FL beschreibt einen regen Austausch mit den Eltern:

„After this everyday-evaluation on Fridays we make a report for home of the whole week (...). And I write down how this week went (...) and send it home (...) they (the parents) can make their own comments and sign it that they have seen the report then they send it back, on Monday children bring it.“ (4 FL)

Dialogisches Feedback

Sich selbst ein *Feedback* von ihren Lernern geben zu lassen, bejahen zwei der Interviewten (22 FL und 26 FL): „Yes, I am getting feedback all the time.“ (26 FL)

6.3.4.3. Fazit

Im Vergleich zu den deutschen KollegInnen findet sich in den Antworten der finnischen ExpertInnen ein überwiegend konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis. Neben dialogischem *Feedback*, das vonseiten der deutschen Interviewten nicht genannt wurde, äußern sich die finnischen ExpertInnen auch bezüglich einer Rückmeldekultur in Beziehungsaspekten, wie den sozialen Kompetenzen. Auch wird von den Befragten aus Finnland häufiger ein Prozesscharakter der Bewertung beschrieben, in Form von regelmäßigen Zeitpunkten des *Feedbacks*. Die deutschen ExpertInnen klagen hingegen über zu wenig Zeit für regelmäßiges *Feedback* und empfinden eine Diskrepanz zwischen der Kompetenzorientierung und einer unpassenden Rückmeldekultur. Einige deutsche ExpertInnen äußern den Anspruch, ein anderes Lehr-Lernverständnis umzusetzen. Ihre Darlegungen können gedeutet werden als eine empfundene Dissonanz zwischen Anforderungen und Umsetzungen in den Haltungen (z. B. Angst vor Kritik und Machtverlust, Noten sind essenziell). Auch werden die Rahmenbedingungen (Zeit, Inhalt) als Gründe für den stockenden Umsetzungsprozess benannt.

6.3.5. KlassenwiederholerInnen/-überspringerInnen bzw. Durchlässigkeit im System

Hattie (2009) stellt deutlich heraus, dass eine Klassenwiederholung für den Lernerfolg nicht förderlich, mitunter sogar schädlich ist. Zudem wird aus seiner Metaanalyse deutlich, dass Klassenüberspringen (*Acceleration*) wider Erwarten lernförderlich ist. Welche Erfahrungen die Befragten in Deutschland und Finnland mit Klassenwiederholungen bzw. Klassenüberspringen haben, wird im Folgenden erläutert. Zudem wird für das deutsche mehrgliedrige System erhoben, inwieweit sich eine Durchlässigkeit zwischen den Schulformen aus den Erfahrungen der ExpertInnen feststellen lässt.

6.3.5.1. In Deutschland

Zwölf deutsche ExpertInnen äußern in den Interviews ihre Erfahrungen zum Thema Klassenwiederholungen/ -überspringerInnen. Da in der Analyse schulformspezifische Aussagen deutlich wurden, sollen die Ergebnisse dieser Teilstudie im Folgenden schulformspezifisch präsentiert werden.

„Einmal Hauptschüler, immer Hauptschüler“ (14 DL)

In den getätigten Aussagen spiegeln sich die Ergebnisse verschiedener Studien wider (z.B. Liegmann 2007): Im deutschen Schulsystem sei eher eine Durchlässigkeit „nach unten“ festzustellen als „nach oben“. So berichten alle zwölf ExpertInnen, dass ihre SchülerInnen eher auf die qualitativ „niedrigere“ Schulform gingen oder von der nächst „höheren“ kämen. Die Sonderpädagogin 1 DL erörtert die Situation wie folgt: Aus ihrer Erfahrung können Lernende innerhalb des Systems auch eine Klasse wiederholen bzw. eine Stufe überspringen, dennoch bemüht sich das Kollegium darum, „dass das so altersgleich ist“ (1 DL). Nach ihren Erfahrungen an der Förderschule würde die Klassengröße nach Klasse 4 enorm ansteigen, da im Zuge der Verteilung auf weiterführende Schulen für viele Lernende mit Förderbedarf keine Möglichkeit der gemeinsamen Beschulung bestehe, weil

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„dann in der Sek I nichts mehr kommt – weil die halt, ja ganz viele Schule im Sek-I-Bereich nicht mal an den GU denken überhaupt!“ (1 DL)

Die Hauptschullehrkräfte berichten weiter, dass sie in der fünften Klasse mit deutlich weniger SchülerInnen pro Klasse starten, als sie in Klasse 10 verabschieden. ExpertIn 29 DL führt aus: „Wir fangen mit 20/21 Schülern an und enden in der neunten zehnten Klasse mit 28-30 pro Klasse – und das sind keine Umzüge!“ Besonders nach Klasse 6 und 7 würden viele SchülerInnen – hauptsächlich von den Realschulen – wechseln (14 DL: „Wir haben selten Rückläufer vom Gymnasium, die gehen dann ja meist den Weg eine Stufe, ja nach der anderen.“). Die ExpertInnen 13 DL und 14 DL (Hauptschullehrkräfte) berichten in diesem Zusammenhang von „enormen“ Klassengrößen in den Klassen „sieben, acht und neun“,¹⁹⁴ weil

„die Realschule selektiert eben nach der Schuleingangsphase, nach der Erprobungsstufe besser gesagt. Dann ist es so, dass nach der 6. Klasse natürlich die ganzen ‚Ausgesiebten‘ zu uns kommen. Wir müssen alle aufnehmen.“ (13 DL)

Reich beschreibt, die Bedeutsamkeit des sozialen Lernens (vgl. Reich 2012, 203). In diesem Zusammenhang sei auf die Aussage von Expertin 14 DL verwiesen, die die Schwierigkeit beschreibt, eine stabile Klassengemeinschaft im Zuge eines regen Wechsels bzw. Aufnehmens von SchülerInnen zu fördern:

„Und die kommen dann hier in eine Klasse, die jetzt zwei Jahre zusammengefunden hat und sich wirklich auch näher kennt und immer mehr auch eins wird mit sich und auch mit den Lehrern. Und dann haben es die Schüler, die dann hier hinkommen, schwer, da reinzukommen und dadurch, dass sie es schwer haben, entwickeln die oft sehr aggressive Strategien auch und wirbeln oder mischen eine sich langsam findende Klasse dann auch noch mal wieder auf (...). Wir haben jetzt zum Beispiel in einer Klasse sieben Rückläufer (...), obwohl die schon verteilt werden, aber es waren so viele – und die mischen da jetzt auch ziemlich auf, ne (...) und sie sind ja noch etwas Besseres, sind aber trotzdem ne Stufe tiefer gefallen – so sehen das die Kinder ja auch, die sind ja nicht dumm in der Regel – zumindest was das Emotionale angeht. (...) Und die wollen dann ja auch nicht unbedingt gerne zu uns, die wollen ja lieber in ihrer Gemeinschaft oder ihrem System bleiben.“ (14 DL)

Lernende, die von der Hauptschule auf eine höhere Schulform wechseln konnten, „sind relativ wenige – ich meine, wenn, dann gehen die ja nach der Sechs – dieses Jahr hatten wir zwei Kinder“ (14 DL) und zu ihnen sind „so um zwanzig Schülerinnen und Schüler“ gekommen. Andererseits betont die Interviewpartnerin, dass von ihren SchülerInnen der 10 B jetzt „sechs zu Gymnasien gegangen sind (...), das war dieses Jahr ein sehr toller Erfolg.“ (14 DL)

Die Erfahrungen zeigen, dass im Gegenzug HauptschülerInnen, die nach der Erprobungsstufe auf die Realschule wechseln, es nicht einfach haben:

„Die Kollegen sind da sehr vorsichtig, die Regel hat gezeigt, dass Kinder, die wir rüberschicken, generell auch zurückkommen. Die haben halt den falschen Stallgeruch. Einmal Hauptschule, immer Hauptschule. (...) Also die haben dann den Stempel ‚Hauptschule‘ und das ist es dann. Also einmal Hauptschule, immer Hauptschule.“ (13 DL)

Zudem berichtet Expertin 29 DL, dass ein Drittel ihrer HauptschülerInnen bereits in der Grundschule eine Klasse wiederholt hat.

An den Realschulen ist – im Gegensatz zu den Hauptschulen - der Trend in die andere Richtung erkennbar: Starten diese Schulen mit großen Klassenstärken,

¹⁹⁴ Hier kann auf den aktuellen Bildungsmonitor (INSM 2014) Bezug genommen werden, in dem das Land NRW besonders aufgrund einer hohen Klassenstärke kritisiert wird.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

„in den seltensten Fällen sind es unter 30“, so werden es „in den oberen Klassen (...) deutlich weniger – dann verlassen uns Schüler häufiger (...), entweder kommen sie vermehrt nicht mehr zur Schule oder die meisten gehen dann auf die Hauptschulen.“ (19 DL)

Die Gymnasiallehrkräfte beschreiben folgendes Szenario während der Erprobungsstufe:

„Am Gymnasium ist die Erprobungsstufe – da soll erprobt werden, ob die Schüler für das Gymnasium geeignet sind. Nach der sechsten Klasse gehen, würde ich mal sagen, bei uns so zwei bis drei pro Klasse dann auf die Realschule oder auf eine andere Schulform (...) und hinzukommen sehr wenige, ich würde mal sagen, zwei pro Jahrgangsstufe. Also, wir sind momentan siebenzünftig (...), also, das ist die absolute Ausnahme, dass mal jemand von der Realschule dann zu uns kommt (...).“ (10 DL)

Nach der zehnten Jahrgangsstufe sind sie dann die Schulform, die Lernende von den „unteren“ Stufen aufnimmt:

„Wir sind auch eine Schule, die dafür berühmt ist, dass sie viele Realschüler aufnimmt – also wir haben auch ein Eingliederungsprogramm für die (...), die kriegen dann zum Beispiel mehr Matheunterricht, mehr Englischunterricht, eine Stunde mehr als die normalen Gymnasialschüler, damit die auf das Niveau angehoben werden.“ (10 DL)

Eine andere Gymnasiallehrerin beschreibt zudem, dass aus ihrer Sicht die Hauptschule

„einfach mehr Förderung bedarf (...) also, man nicht so nach unten aussortieren (...), man muss irgendwie die Leute nach oben durchgeben, nicht nach unten durchgeben (...) – genau das, was auch gewollt ist.“ (11 DL)

Ihrer Wahrnehmung zufolge geht es im deutschen Schulsystem eher um einen defizitorientierten Blickwinkel als um einen ressourcenorientierten:

„(...) Also ich glaube, das deutsche Schulsystem hat immer stärker dieses Aussortieren: So, er schafft's nicht, dann geht's halt nen Schritt nach unten – aber eigentlich müsste das Denken anders immer sein und sagen, wir müssen gucken, dass jemanden nach oben bringen.“ (11 DL)¹⁹⁵

6.3.5.2. In Finnland

Klassenwiederholungen: „we never had“ (3 FL)

Sechs finnische ExpertInnen äußern sich zum Thema KlassenwiederholerInnen (1 FL, 3 FL, 5 FL, 13 FL, 15 FL, 27 FL). In den Aussagen wird deutlich, dass es in Finnland so gut wie nicht vorkommt, dass ein Lernender eine Klasse wiederholt:

„Das gibt es auch, also, wenn die Leistungen das Versetzen nicht ermöglichen (...) also, ich würde sagen, im letzten Frühling hatten wir vielleicht zwei Schüler, die nicht versetzt wurden (...). Also, das ist auch keine große Nummer. Ist nicht üblich.“ (1 FL)

ExpertIn 3 FL betont: „I think in this school, we never had“ (3 FL). 15 FL begründet die sehr geringe „SitzenbleiberInnen“-Quote in Finnland mit dem guten Fördersystem: „Because we have so much support“ (15 FL). Hier kann resümiert werden, dass in Finnland gefördert und nicht selektiert wird.

KlassenüberspringerInnen?: Beziehungs- vor Inhaltsseite

Auf die Frage, ob es auch SchülerInnen gebe, die eine Klasse überspringen, äußern sich insgesamt sechs ExpertInnen (1 FL, 3 FL, 4 FL, 5 FL, 13 FL, 27 FL). Auch hier wird deutlich, dass dieses Phänomen zwar in Finnland vorkommt, jedoch „ziemlich selten“ ist

¹⁹⁵ Vgl. Kapitel III.1.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

(1 FL). Expertin 6 FL erläutert den Fall eines Lernenden, der in ihrer Mittelstufe bereits Aufgaben aus der *upper grade* bearbeitet, aber nicht in die höhere Klasse wechselt. Als Begründung gibt sie an, dass es etwas mit der finnischen Kultur zu tun habe:

„No, it is quite impossible. (...) It is not used to do here in Finland that you go. When you are in first class (...) there you can skip into the second – sometimes after tests also, but usually not in the later stages.” (4 FL)

In der Äußerung von ExpertIn 15 FL wird deutlich, dass es in Finnland nicht nur um den Leistungsgedanken geht, sondern darum, die individuelle Entwicklung im Auge zu behalten:

„It is – but this is controversial idea, because I don't think it is very good to the child's social development and, ähm, actually there hasn't been a covering story, (...) because it is the age difference also and the social skills and the social situation and the maturity and all that – so rather than letting the child go faster – making it deeper, the knowledge deeper.” (15 FL)

Expertin 27 FL hat selbst als Schülerin eine Klasse übersprungen und berichtet von insgesamt zwei Kindern, die in ihrer langen Schulkarriere auch eine Klasse übersprangen. Zum Prozedere sagt sie, dass die Eltern dies entscheiden könnten. In beiden von ihr erlebten Fällen vertrauten die Eltern den Lehrpersonen als „experts“ und die Schülerinnen übersprangen eine Klasse. Zudem berichtet eine Lehrerin (13 FL), dass es sehr häufig in Finnland vorkomme, dass Lernende ihr Abitur machen wollten. Die Quote derer, die es nicht schaffen, sei aber sehr gering: „Maybe just one in ten” (13 FL). Im Gegensatz zu den deutschen KollegInnen, die in den Interviews von einem regen „Hin und her“ zwischen den Schulen und innerhalb der Klassengemeinschaften berichten, scheint dies in Finnland kaum der Fall zu sein. ExpertIn 1 FL betont in diesem Zusammenhang: „Weil es hier eigentlich keinen Wechsel hier gibt, weil wenn die Schüler hier eingeschult werden, dann bleiben die bei uns” (1 FL). In einem solchen *Setting* kann die Beziehungsebene, beispielsweise in Form des sozialen Lernens, intensiv gefördert werden.

6.3.5.3. Fazit

Die aufgeführten Aussagen geben Anhaltspunkte dazu, dass im finnischen Schulsystem der Fördergedanke stark ausgeprägt ist und Kontinuität auf der Beziehungsseite gefördert wird. Aus den Interviewergebnissen wie auch aus den öffentlichen Quellen und Studien ersichtlich, lässt sich für das deutsche Schulsystem, neben einem Anspruch der individuellen Förderung, eine stärkere Leistungsorientierung feststellen als ein fördernder Beziehungsgedanke. Inhalte und Bewertungen stehen im Vordergrund, Beziehungen in Form von dialogischer Beratung im Hintergrund. Resümierend zeigen die VertreterInnen des deutschen Schulsystems in Bewertungsfragen bis auf wenige Ausnahmen eine klare Inhaltsbetonung zulasten der Beziehungsebene in Form von regulierender Notenvergabe. Eine systemische Bewertung im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens ist für das deutsche System weder auf der Gesetzesgrundlage noch auf der Umsetzungsebene durchgehend festzustellen. Selbst gesellschaftlich scheint im Gegensatz zur finnischen Kultur der Wunsch nach sozialer Vergleichbarkeit stark ausgeprägt zu sein (vgl. Aussage ExpertIn 21 FEx in Kapitel III.1.2.4.2; vgl. Forsa-Umfrage 2013).

6.4. Eigene Erfahrungen und Beobachtungen

In Deutschland

Im Rahmen meiner universitären Ausbildung hatte ich mich in pädagogischen Psychologiekursen mit dem Thema Bewertungsmethoden und -fehlern beschäftigt. Im Referendariat wurde das Thema Leistungsbeurteilung zwar angeschnitten, aber die dahinterliegenden Theorien und Forschungen blieben unberücksichtigt. Als Grundschullehrerin im deutschen Schulsystem verfügte ich allein im Fach Deutsch, in dem ich im Referendariat ausgebildet wurde, über Diagnosekompetenzen. Aus meiner Beobachterinnenrolle kann ich bilanzierend festhalten, dass eine große Lücke zwischen den Anforderungen der Praxis und den tatsächlichen Inhalten in der Ausbildung existiert. Meiner Ansicht nach bedarf es weiterhin einer Begleitung und Beratung für deutsche Lehrkräfte, wenn es z.B. um die Übergänge von Primar- in den Sekundarschulbereich geht. Denn aus meiner jetzigen Beobachterinnenrolle, mit Abstand zum praktischen Berufsleben, erlebe ich einige GrundschulkollegInnen vorwiegend in den Fragen der weiterführenden Schulform als unsicher. Neben unklaren Voraussetzungen erlebte ich die Leistungsüberprüfung als konträre Praxis zu einem konstruktivistisch geprägten Lernen und Lehren: Ich bemühte mich um eine konstruktivistische Unterrichtsgestaltung, und fühlte mich mehr als Lernbegleiterin für die Kinder. Die Notenvergabe stand dazu für mich immer wieder im Widerspruch. Einerseits soll die Lehrerin die SchülerInnen begleiten und individuell fördern, sie aber dabei andererseits zugleich unter einseitiger Ausrichtung an einer sozialen Bezugsnormorientierung bewerten. Der letzte Aspekt impliziert dabei ein mit der LehrerInnenrolle einhergehendes ambivalentes Machtverhältnis, das im schulischen Kontext zwar niemals ganz zu beseitigen ist – im Sinne einer Beziehungsdidaktik aber immer auch kritisch reflektiert und in Frage gestellt werden muss. Ich konnte Tom beispielsweise,¹⁹⁶ dem Schüler einer 4. Klasse, in Zwischenfeedbacks seine Lernfortschritte im Dialog aufzeigen, aber im Vergleich zur Klasse fiel er leistungsmäßig so weit zurück, dass sich dieser Fortschritt gar nicht oder nur sehr gering innerhalb des Notenspektrums zeigte. Als Grundschullehrerin stellte die Bewertungsfrage meine größte Schwierigkeit dar. Einerseits fühlte ich mich als Förderin, als *Coach* für die Lernenden, andererseits musste ich Noten verteilen, die in Klasse 3/4 dann über Schicksale entschieden, da sie als Grundlage für die Empfehlungen der weiterführenden Schulen genutzt wurden. Weiter konnte ich als Grundschullehrerin Konkurrenzverhalten zwischen den Lernenden wahrnehmen. Wer erhält in der dritten Klasse welche Empfehlung für die weiterführende Schule? Da flossen Tränen, wenn es „nur“ eine Realschulempfehlung war, genauso wie in Hospitationsstunden bei Rückgabe von Klassenarbeiten. Aus meiner Beobachterinnenrolle verspürte ich einen harten Druck, der von den Noten und dem System Schule ausgeht. Das kann aus meiner Sicht bei guten Leistungen Selbstwerte fördern, aber auch bei schlechten Leistungen Selbstwerte schwächen. Noten erlebte ich als Regulationsmittel und ganz klar als extrinsischen Motivationsfaktor, durch den die Freude am Entdecken, am Lernen, am Erforschen erstickt werden kann. Wie präsent die einseitige Ausrichtung an einer notenbezogenen Leistungskultur und weniger an einer beziehungsorientierten Lernkultur aus meiner Sicht ist, verdeutlicht auch der oben bereits diskutierte Wunsch der Bevölkerung, dass Klassenwiederholungen nicht abgeschafft werden sollten. Ferner spiegelt sich diese Notendominanz auch in dem Einstellungsverfahren deutscher Lehrkräfte wider: Noten entscheiden.

¹⁹⁶ Name geändert.

In Finnland

Im Gegensatz dazu erlebte ich in der finnischen Lehramtsausbildung ein ganz anderes Verfahren. Durch die Verknüpfung und ein „Erleben“ vor Ort mit integrierter Reflexion erhielten die Inhalte bereits im Studium Relevanz (vgl. Kapitel III.7). Ich erinnere mich an ein Seminar zur Leistungsbewertung, in dem wir mit konkreten Diagnoseinstrumenten direkt auch die zusätzlichen Fördermittel in Gruppenarbeit erkundeten und uns darüber austauschten. Im finnischen Unterricht erlebte ich vielseitige Rückmeldekulturen. Wie individuelle Fördergespräche und Zielvereinbarungen aussehen können, habe ich besonders im Unterricht einer Englischlehrerin miterleben dürfen: In einer Englischstunde sollte ein Test besprochen werden. Aus meinen eigenen Schulerfahrungen im Sekundarstufenbereich kannte ich die übliche Vorgehensweise, dass die Lehrkraft entweder gemeinsam mit ihren SchülerInnen alle Ergebnisse erarbeitet oder diese selbst präsentiert.

Im finnischen Unterricht wurden andere Methoden gewählt: „Testbesprechung“ bedeutet hier, dass die Lehrerin mit jedem Lernenden in einen an den Klassenraum angrenzenden Raum geht, um dort individuelle Stärken und Schwächen aus den Ergebnissen des Tests herauszuarbeiten. Noten spielen eine eher untergeordnete Rolle und können schulspezifisch erst in Klasse 8 vergeben werden. Es erstaunte mich enorm, wie selbstverantwortlich die anderen SchülerInnen unterdessen weiterarbeiteten: Sie konnten wählen zwischen diversen Computerprogrammen, die englische Aufgaben enthielten, und einem englischsprachigen Videofilm. Die meisten Kinder arbeiteten an den Computern. Obwohl die Lehrerin nicht anwesend war, herrschte Stille im Raum. An diesem Beispiel erkennt man einerseits die individuelle Förderung, auf die diese Lehrerin besonderen Wert legte und somit den konstruktivistischen Ansprüchen ein Stück weit gerecht wurde, andererseits die Bereitschaft zum selbstverantwortlichen Arbeiten der übrigen Lernenden. Bei einem Besuch der *University Practice School (upper secondary level)* berichtete eine andere Englischlehrerin, die diese Seminarsitzung mitgestaltete, dass in der Regel kaum eine/ein SchülerIn sitzenbleibe. Wie eine selbstkritische Reflexion der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen aussehen kann, zeigt folgendes Zitat: „But maybe some teachers should repeat a class.“ Die Lehrperson wird hier auch aufseiten der Lehrenden selbst als ein möglicher Grund für einen erfolglosen Unterricht gesehen. Die Tatsache, dass am Ende der Lehramtsausbildung Noten nicht in erster Linie über Einstellungschancen entscheiden, zeigt, dass im finnischen Bildungssystem Zielgespräche und eigene individuelle Lernerfolge entscheidender sind als Noten. Dafür ist das Auswahlverfahren zum Lehramtsstudium sehr aufwendig (vgl. Kapitel III.7). Zum Thema Bewertungsmethoden soll hier noch ergänzt werden, dass die finnische Unterrichtskultur aus meiner Sicht von Anfang an so angelegt ist, dass Selbsteinschätzung und das Beobachten des eigenen Lernzuwachses (*growth*) eine größere Rolle spielen als die einzelne Note. So berichtete mir eine finnische Bildungsexpertin, dass es von der frühkindlichen Bildung an dazugehöre, sich selbst einzuschätzen: In der Vantaa-Gegend gebe es z. B. das „Vantaa“-Flugzeug, das mit den Lernenden von Stufe zu Stufe fliegt und im „Gepäck“ die Einschätzungen des Kindes, der Eltern, der Lehrkräfte beinhalte. Wie bereits in den Interviews beschrieben wurde, sind die finnischen Schulbücher stets so aufgebaut, dass es Selbstevaluationselemente vor und nach jedem Lerninhalt gibt. Dies ist fester Teil der Lehr- und Lernkultur. Somit sind den Lernenden Kriterien über den Inhalt, die Sozialform, bekannt. Bemerkenswert ist zudem der stringente Versuch, der von der frühkindlichen Bildung an verankert ist, die Lernenden in ihrer Selbstevaluation als Voraussetzung eines starken Selbstwertes zu fördern. Hier besteht aus meiner Sicht in Deutschland noch ein hoher Nachholbedarf.

6.5. Reflexion auf Basis der drei didaktischen Rollen

In Deutschland

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann für die Rolle der TeilnehmerInnen deutscher LehrerInnen auf Grundlage der hier gemachten Ausführungen festgehalten werden, dass dem Notensystem im Schulsystem eine sehr hohe Bedeutung zukommt. Als regulierende Faktoren in dem mehrgliedrigen System wird auf Basis des Notenzeugnisses über Bildungswege und somit auch Bildungschancen entschieden. Möchten Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland als AkteurInnen einem veränderten Lehr-Lernverständnis gerecht werden, so beschreiben sie aus ihrer BeobachterInnenperspektive, dass sie sich von der Bewertungsfrage niemals lossagen können. Denn als TeilnehmerInnen sind sie qua Gesetz dazu verpflichtet ab Klasse zwei Noten zu vergeben. Einzelausnahmen bildet die Bewertung beispielsweise von Lernenden mit Einwanderungshintergrund oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Aus der *Perspektive als Fremdbeobachterin* wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln reflektiert, dass das deutsche Schulsystem in seiner Struktur vorrangig eine Homogenisierungstendenz aufzeigt. Die Bewertung in Notenform trägt hier als regulierendes Element dazu bei, dass Lernende in verschiedene Schulformen oder Klassen zugewiesen werden. Als TeilnehmerInnen dieses Systems sind die deutschen LehrerInnen sowohl an die Vergabe von Noten gebunden, als auch daran, die von ihnen geforderten Inhalte umzusetzen. Als BeobachterInnen empfinden sie sich in dieser Rolle als ambivalent - denn die Vergabe von Noten widerspricht in ihrer hauptsächlich sozialen Bezugsnormorientierung einem individuellen Fördergedanken. Andererseits entlastet die Notenfunktion die TeilnehmerInnen in der Umsetzung von Inhalten, wenn eine scheinbar homogene SchülerInnenschaft durch die Selektion von Lernenden in andere Schulformen geschaffen wird. Die selektierende Grundhaltung des gegliederten Schulsystems wird hier deutlich, die auf Grundlage von Noten und Leistung selektiert. Noten sind aus dieser Perspektive notwendig, wie auch die Interviewergebnisse zeigen. Auf Grundlage der Äußerungen kann zudem aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* festgehalten werden, dass Noten als „Druckmittel“ auch eine Funktion erfüllen. Als AkteurInnen eines auch fördernden Systems äußern die ExpertInnen den Wunsch nach einer längeren notenfreien Beschulung. Sie erwähnen jedoch als beobachtende TeilnehmerInnen das Bedürfnis nach Noten vonseiten der Lernenden und Eltern. Als BeobachterInnen führen sie hier an, dass Noten und der Leistungsgedanke von Lernenden als extrinsischer Motivationsfaktor angesehen werden. Eltern fordern Noten, da für sie Noten eine transparente Rückmeldung über den Leistungsstand ihrer Kinder darstellen. Aus ihrer BeobachterInnenrolle beschreiben die Lehrkräfte einen omnipräsenten Leistungsgedanken im deutschen Schulsystem, der daran hindert, sich von einer bewertenden hin zu einer beratenden Perspektive zu wenden. Neben der Vorgabe einer frühen Notengebung, beschreiben die Befragten aus ihrer BeobachterInnenrolle zudem hinderliche Rahmenbedingungen im System, die eine systemische Bewertung aus ihrer Sicht erschweren: So gebe es an großen Schulen häufig keine Chance, individuelle Lernverläufe zu verfolgen. Denn in großen Klassen bliebe kaum Zeit für individuelles *Feedback*. Zudem kann aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* für einen Teil der hier Befragten festgestellt werden, dass jene ihre Lernenden aus der BeobachterInnenperspektive für nicht geeignet halten, ihren Lernprozess realistisch einzuschätzen. Dazu kommt das teilweise formulierte Konkurrenzverhalten zwischen Lehrkräften untereinander, das eine starke TeilnehmerInnenvoraussetzung ausmacht. Vergleichsarbeiten in allen Schulformen tragen dazu bei, dass jenes verstärkt wird.

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Für ihre AkteurInnenperspektive kann aus der *Fremdbeobachtung* festgehalten werden, dass die Lehrkräfte Perspektiven und Umsetzungsszenarien für eine kompetenzorientierte Bewertung benötigen. Hier bedarf es eines Haltungswechsels zu einer Lernkultur, in der der begleitende Beratungsaspekt eine stärkere Anerkennung im System erhält. Aus der AkteurInnensicht müsste dazu die inhaltliche Stofffülle reduziert werden und es mehr Zeiträume und Räumlichkeiten für eine individuelle Betreuung und Beratung der Lernenden (auch untereinander) geben. Als AkteurInnen wünschen sich die Befragten zudem einen selbstbestimmteren Umgang und Gestaltungsspielräume in der Bewertung. Auch innerhalb ihrer Ausbildung gibt ein Großteil der Befragten aus der Selbstbeobachtung heraus an, kaum Wissen um alternative Bewertungsformen mitzubringen. Hier bedarf es aus der AkteurInnenperspektive auch einer anderen Ausbildung hinsichtlich beratender und systemischer Elemente. Aus der BeobachterInnenperspektive beschreibt ein Teil der Befragten zudem, dass sie im deutschen Schulsystem den Leistungscharakter nicht nur in der Bewertung von Lernenden spürten, sondern auch in der Sichtweise auf LehrerInnen. Dies würde sich in einem Konkurrenzverhalten zwischen den Lehrkräften, aber auch die von oben empfundene „Kontrolle“ (beispielsweis in Form der QA) äußern und einem bewertenden System bzw. eines Haltungswechsels entgegenstehen. Supervisionsangebote könnten hier aus der AkteurInnenperspektive helfen, stärker das Individuum der Lernenden, der Lehrenden zu betrachten, als auch Schule als ein sich wandelndes System zu begreifen, in dem die einzelnen Lehrkräfte als aktive GestalterInnen agieren können. Als BeobachterInnen identifizieren die Befragten, dass die vorhandene Kompetenzorientierung mit den von ihnen angewandten Bewertungsmethoden nicht übereinstimmen und wünschen sich als AkteurInnen einen stärkeren Einbezug ihrer Lernenden am Bewertungsprozess. Hier kann an Hattie (2009) angeknüpft werden, der die Selbstverantwortungsübernahme der Lernenden als besonders effektiv für den Leistungserfolg ansieht. Auch den Einbezug einer stärkeren individuellen Bezugsnormorientierung (neben einer sozialen) wird vonseiten der Interviewten aus ihrer AkteurInnenrolle gefordert. Dazu bewerten sie allerdings aus ihrer BeobachterInnenrolle, dass sich die Teilnahmevoraussetzungen für sich und ihre Lernenden im System Schule hinlänglich verändern müssten. Ein Teil formuliert hier als AkteurInnen, eine Schule, in der ein ressourcenorientierter Blickwinkel auf SchülerInnenleistungen gelegt würde. Die Abschaffung des mehrgliedrigen Systems könnte aus ihrer AkteurInnensicht dazu führen, eine kontinuierlichere Beziehungsebene im Klassenverband aufzubauen. Ummantelt werden sollte dieses Szenario aus der AkteurInnensicht mit einer Coaching-Option bzw. Supervisions-Angeboten für die Lehrkräfte – zur Unterstützung, Entlastung und Stärkung.

In Finnland

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* sind die hier befragten finnischen Lehrkräfte insgesamt aus ihrer TeilnehmerInnen-Perspektive freier im Vergleich zu ihren deutschen KollegInnen. Denn vonseiten der politischen Vorgaben können sie an der individuellen Schule im Kollegium selbstverantwortlich entscheiden, wann Noten eingeführt werden sollen. Zudem spielt die Förderung der Selbstverantwortung der Lernenden im finnischen Bildungssystem strukturell eine tief verwurzelte Rolle. Dieser Grundgedanke von individueller Entwicklung (*growth*) spiegelt sich auch in der Konvention wider, dass Lehrende als TeilnehmerInnen aufgefordert sind, alle Lernenden zu fördern und diese nicht „auszusortieren“. Das System gibt eine Struktur vor, in der alle gefördert und stetig von mehreren Seiten begleitet werden können. Ein ganzheitlicher und systemischer Ansatz, unter

III. 6. Leistung und Lernen: Zielvereinbarungen und Förderkonzepte sind wichtiger als Noten

Einbezug der Lernenden und der Familien, wird aus der BeobachterInnenperspektive heraus größtenteils fokussiert. Aus der BeobachterInnenperspektive geht es den finnischen Lehrpersonen auch um die Einhaltung von strukturellen Inhalten bzw. die Durchführung von Tests, allerdings wird hier aus ihren Beobachtungen nicht nur eine Leistungsüberprüfung fokussiert, sondern es geht auch um den Anspruch, den SchülerInnen durch eine individuelle Rückmeldung Transparenz über ihren Lernweg zu bieten. Als TeilnehmerInnen werden Testergebnisse zur individuellen Rückmeldung genutzt und können vonseiten der Lernenden auf Wunsch der Leistungsoptimierung teilweise auch wiederholt werden. Als TeilnehmerInnen besteht eine Transparenz über den Lernprozess der Lernenden nicht nur zwischen den SchülerInnen und Lehrkräften, sondern auch zum Elternhaus und innerhalb der *welfare teams*.

Aus der *Fremdbeobachtung* kann für die AkteurInnenperspektive der finnischen LehrerInnen angeführt werden, den Beratungsaspekt noch stärker im System zu verankern, um den herkömmlichen Bewertungsmethoden entgegenzuwirken und Verfahren zu implementieren, die ganzheitlich von verschiedenen AkteurInnen der Förderung genutzt werden könnten. Denn auch wenn die Befragten aus ihrer BeobachterInnenperspektive individuell gestaltete Tests beschreiben, kann ein kontinuierlicher Selbstevaluationsprozess aus ihrer Sicht noch gestärkt werden. Hier führen sie tendenziell auch aus der AkteurInnenperspektive als FachlehrerInnen an, dass sie sich eine Reduktion von Klassenstärke und zu unterrichtenden Klassen wünschen, um individueller begleiten zu können. Insgesamt lässt sich aus der finnischen BeobachterInnenperspektive, wie bei den in Deutschland befragten Lehrkräften, aus der *Fremdbeobachtung* feststellen, dass Noten vonseiten der Lernenden gewünscht werden. Die finnischen ExpertInnen empfinden aus ihrer BeobachterInnenperspektive dabei jedoch nicht so stark wie ihre deutschen KollegInnen, dass Noten als primärer Motivationsfaktor wirken.

7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!¹⁹⁷ (Handlungsfeld 6)

Wie in Kapitel II.1 beschrieben, kommt es im Rahmen einer konstruktivistischen Wende, die sich sowohl durch neurobiologische Ansätze als auch durch sozial-kognitive Lerntheorien begründen lässt, heute für einen effektiven Lernprozess darauf an, dass sich die Lernenden aktiv Wissen aneignen und an dem Lehr-Lerngeschehen dialogisch partizipieren (vgl. Reich 2009c, 15). So können sie immer mehr auch zu eigenen DidaktikerInnen werden. Ein solcher Wandel der Lernkulturen (vgl. Arnold/Schüßler 1998) setzt voraus, dass die LehrerInnenbildung an diese Entwicklungen anknüpft, um einem auf Instruktion beruhenden Lernen und Lehren entgegenzuwirken und einen „situierten Lernbegriff“ im Schulgeschehen, „der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert“ (Reich 2009c, 15) zu fördern. Entscheidend für einen erfolgreichen Unterrichtsprozess ist eine Beziehungsorientierung, die sich durch eine „pädagogisch offene, kommunikative und kooperative, lösungsorientierte und menschlich wertschätzende Haltung in der Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden“ (ebd., 20) auszeichnet. Reich zufolge sollte eine konstruktivistische Lehrperson hierfür folgende Rollen übernehmen können (vgl. ebd., 20 ff.; ausführlich: Kapitel III.2):

- BeziehungsdidaktikerIn,
- ErmöglicherdidaktikerIn,
- Solidarischer Mitmensch,
- FachexpertIn in den eigenen Fächern,
- LernforscherIn,
- KünstlerIn des Lernens und der Kommunikation.

Diese Rollen können als zu fördernde Elemente einer konstruktivistisch gestalteten LehrerInnenbildung gelten. Gleichfalls bilden sie auch die Grundlage für eine LehrerInnenbildung, die die angehenden Lehrkräfte auf die Entwicklungen hin zu einer inklusiven Schule vorbereitet (vgl. Kapitel III.5). Denn die Weichen für inklusive Schulen können durch eine inklusive LehrerInnenausbildung gestellt und vorbereitet werden, wie Forlin (2010, 650) darstellt: „Teacher education can provide a holistic view of diversity that allows teachers to develop critical inclusive pedagogies to support their students’ different learning needs.“ Florian et al. (2010, 712) betonen weiter, dass es in der Ausbildung von LehrerInnen jedoch nicht nur darum gehe, „students’ attitudes towards diversity and the accommodation of that diversity“ zu fördern, sondern auch „to engage in self study and internal evaluations to better understand their capacity to infuse diversity issues throughout the curriculum.“ Die Anerkennung von Vielfalt und ein wertschätzendes Miteinander fokussieren auch Reichs Rollenbeschreibungen einer konstruktivistischen Lehrkraft (2009c). Florian et al. (2010, 719) führen weiter aus:

„(...) preparing teachers for inclusive and diverse educational environments is a difficult but essential task if the reform of teacher education is to support equity in education. (...) Studying reforms specifically intended to support teachers to have a greater awareness and understanding of the educational and social problems/issues that can affect children’s learning; and developing strategies they can use to support and deal with such difficulties is an important step in this process.“

¹⁹⁷ Vgl. Reich (2009c, 15).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Florian et al. (ebd., 719) benennen dazu drei „key concepts“ einer *inclusive practice*:

1. taking difference into account as an ordinary aspect of human development,
2. convincing mainstream teachers of the idea that they are qualified to teach all pupils,
3. developing new ways to work collaboratively with others.

Im Rahmen des dreijährigen Projektes Inklusionsorientierte Lehrerbildung (*Teacher Education for Inclusion – TE4I*)¹⁹⁸ wurde von einer internationalen Projektgruppe untersucht, wie Lehrkräfte zu „inkluisiven“ Lehrkräften für eine *inclusive practice* ausgebildet werden können. An dem Projekt nahmen 55 ExpertInnen aus 25 Mitgliedsländern teil. Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden abschließend folgende für Unterricht und Lernen zentrale Werte ermittelt:

- 1) *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden* - Differenz der Lernenden wird als Resource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
- 2) *Unterstützung aller Lernenden* – Die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen der Lernenden.
- 3) *Zusammenarbeit mit anderen* – Kooperation und Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer.
- 4) *Persönliche berufliche Weiterentwicklung* – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Aspekte einer konstruktivistisch geprägten Lehrperson lassen sich die Voraussetzungen für eine „inklusive Lehrperson“ auch mit den Anforderungen an eine inklusiv geprägte LehrerInnenbildung in Einklang bringen. Denn als Grundvoraussetzung gilt für eine inklusiv geprägte LehrerInnenbildung eine positive Haltung: „Auf die Haltung kommt es an!“ (Reich 2009c, 15).

Auf die Haltung kommt es an!: Reflexion als Professionalisierungsmerkmal

Sich mit der eigenen Haltung auseinanderzusetzen kann nach Reich (2012, 164 ff.) insbesondere durch die reflexive Übernahme der drei didaktischen Rollen TeilnehmerIn, AkteurIn und BeobachterIn gefördert werden. In der internationalen LehrerInnenbildungsforschung wird in diesem Zusammenhang der Reflexionsfähigkeit eine große Bedeutsamkeit in der Diskussion um pädagogische Professionalität beigemessen:

„Wollen Lehrpersonen in der Schule handeln und nicht nur (re-)agieren oder sich in tradierten Schemata bewegen, bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstheit. Entsprechend wird Reflexivität (...) als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst (vgl. Combe/Kolbe 2004, 835, in: Häcker/Winter 2008, 229).

Diesen Gedanken unterstreicht auch Reich mit seinem Appell: „Kein Handeln ohne Selbstreflexion“ (Reich 2009c, 88 ff.). Hierfür erwähnt Reich (ebd., 90 ff.) u. a. die Portfolioarbeit als ein Instrument zur Förderung der Reflexionsfähigkeit. Auch Wade und Yarbrough (1996, in: Vikstedt 2007, 72) betonen, dass die Portfoliomethode besonders gut zu konstruktivistischen Leitbildern passt, denn

¹⁹⁸ European Agency for Development in Special Needs Education 2012: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (25.08.2014).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

„dann liegt das Augenmerk auf früheren Lernerfahrungen, der Bedeutung einer eigenen Entwicklung auf Studierendenseite und der Herausbildung einer Professionalisierung für die Arbeit als LehrerIn durch einen Reflexionsprozess.“

Häcker und Winter (2008, 227ff.) unterstreichen diesen Aspekt, geben jedoch zu bedenken, dass es eine „anspruchsvolle“ Aufgabe“ sei, Portfolioarbeit „in bestehende Lernprozesse (...) zu implementieren“. Daher bedarf es nach Häcker (2012, 264) bezüglich der „Einführung von Portfolioarbeit (...), wenn sie nachhaltig in der Lehrer/innenausbildung verankert werden soll, einer stimmigen Einbettung in ein didaktisches Gesamtkonzept“.¹⁹⁹ Hier bedarf es auch einer veränderten Lehr-Lernkultur.

Als Reflexion im Dialog schlägt Reich, neben dem Austausch mit den BetreuerInnen, den Dialog in den *Peergroups* vor. Er spricht sich hier für „Lernpatenschaften als Ort des professionellen Feedbacks“ (Reich 2009c, 97; vgl. auch Kricke/Reich 2013) aus.

Fragestellungen

Aus diesen theoretischen Herleitungen ergeben sich für das Handlungsfeld LehrerInnenbildung die Fragestellung, inwieweit Elemente einer konstruktivistischen LehrerInnenbildung nach Reich (2009c) in der deutschen bzw. der finnischen LehrerInnenbildung verankert sind. Erweitert wird die Fragestellung sodann um den Aspekt einer inklusiven LehrerInnenbildung. Die Befragung richtete sich wiederum an die Studierenden/ExpertInnen aus LehrerInnenausbildung und Schule in Deutschland und Finnland als „Beteiligte vor Ort“. Tabelle 26 gibt einen Überblick der konkreten Kategorien, die zur Auswertung herangezogen wurden:

Tabelle 26: Auswertungsgrundlage der qualitativen und quantitativen Daten

Konstruktivistische DidaktikerIn (nach Reich 2009c, 10 ff.) & Aspekte einer inklusive LehrerInnenbildung (key elements of inclusive practice; Florian et al. 2010)	Dimensionen der mündlichen und schriftlichen Befragung	
BeziehungsdidaktikerIn - Kooperationsbereitschaft - Kommunikationsbereitschaft - Positives Selbstbild Developing new ways to work collaborative with others	- Schulformübergreifende Seminare? - Kooperationen/ Lerngemeinschaften - Reflexionen im Dialog - Beratung - Beziehung - Selbstwertförderung	Förderung der Reflexionsfähigkeit (drei didaktische Rollen) Portfolioarbeit Supervision
ErmöglicherdidaktikerIn - Kreativität - Partizipation der Lernenden Taking difference into account as an ordinary aspect of human development	- Methodenvielfalt - Fördermöglichkeiten - Partizipationsmöglichkeiten - Innovationen in der LehrerInnenbildung	Kollegiale Fallberatung/ Hospitation

¹⁹⁹ Thomas Häcker und Felix Winter (2008, 228 ff.) formulieren Gelingensbedingungen zur erfolgreichen Implementierung von Portfolioarbeit in die LehrerInnenbildung.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

<p>Solidarische Mitmenschen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verantwortungsübernahme für alle Lernenden - „Ich will fördern“-Grundhaltung <p>Convincing mainstream teachers of the idea that they are qualified to teach all pupils</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sonderpädagogische Grundlagen - Diagnostik und Förderung - Haltungen und Einstellungen: Beziehungsarbeit - Alternative Bewertungsformen? - Inklusion als Thema in der Ausbildung? 	
<p>FachexpertInnen in ihren Fächern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theorie- und Praxis-Verknüpfung 	<ul style="list-style-type: none"> - Fachliche Ausrichtung - Lehrende mit praktischem Erfahrungsschatz - Fächerübergreifend - Theorie – Praxis 	
<p>LernforscherInnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forschungsorientierte Ausbildung - Übergreifende Kompetenzen (Selbstlerntechniken) 	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung einer forschenden Grundhaltung - Methodenseminare - E-learning - Kontakt zu internationalen PartnerInnen 	
<p>KünstlerInnen des Lernens und der Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsbereitschaft - Perspektivenvielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation und Interaktion - Kreativität - Individuelle Ausbildung - Multiperspektivität 	

Bevor die Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der in Tabelle 26 zusammengefassten Aspekte für die deutsche und die finnische Lehramtsausbildung präsentiert werden, wird zunächst die Struktur der deutschen und der finnischen Lehramtsausbildung vorgestellt.

7.1. Die Strukturen der Lehramtsausbildung

7.1.1. In Deutschland

Im föderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland ist die Ausbildung von LehrerInnen Ländersache und somit unterschiedlich gestaltet. In diesem Kapitel wird die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen vorgestellt, da die nordrhein-westfälische LehrerInnenbildung auch Gegenstand der Erhebungen ist. Bezug wird auf das Lehrerausbildungsgesetz vom 12.05.2009 genommen.

7.1.1.1. Strukturmerkmale der deutschen Lehramtsausbildung

Die deutsche Lehramtsausbildung gliedert sich allgemein in das Studium und den Vorbereitungsdienst. Das Studium ist seit 2011 modularisiert und setzt sich aus einer Bachelor- und einer Masterphase zusammen. Der Vorbereitungsdienst umfasst 18 Monate (vorher 24 Monate). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2002 den Versuch unternommen, „Struktur in der Vielfalt“ der Lehramtsstudiengänge in Deutschland zu schaffen (vgl. Oelkers 2009, 17):

„Es sind nicht die Lehrämter selbst, die durch die Landesgesetzgebung festgelegt und periodisch auch geändert werden. Die „Lehramtstypen“ der KMK kennen so in den Ländern unter-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

schiedliche Varianten und Ausprägungen; sie beschreiben letztlich nur die Zuordnung zu den Schulstufen. Für die eigentlichen Lehrämter existieren in allen Bundesländern bezogen auf zwei Ausbildungsphasen je eigene Studien- und Prüfungsordnungen, die verschiedene Zielsetzungen vertreten und unterschiedliche Anforderungen stellen, aber aufgrund der Anerkennungsreglements zu gleichen Abschlüssen führen und so auch mit gleichen Berechtigungen verbunden sind.“

Unterschieden werden nach der KMK die folgenden sechs „Lehramtstypen“:

- „Lehramtstyp 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe,
- Lehramtstyp 2: Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I,
- Lehramtstyp 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I,
- Lehramtstyp 4: Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium,
- Lehramtstyp 5: Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für das Gymnasium,
- Lehramtstyp 6: Sonderpädagogische Lehrämter“ (ebd.).

„Für jeden dieser sechs Lehramtstypen besteht zwischen den Bundesländern eine eigene Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung“ (ebd.). Dabei gilt für Nordrhein-Westfalen: Die LehrerInnenausbildung orientiert sich an den Schularten des Schulsystems. Dies bedeutet:

- *ErzieherInnen* absolvieren kein Studium, sondern machen eine Ausbildung.
- *GrundschullehrerInnen* (LA G) unterrichten hauptsächlich in den Klassen 1-4 der Grundschule alle Fächer. Sie studieren einen Schwerpunkt und werden im Referendariat in zwei Fächern ausgebildet.
- *Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen* (LA HRGe): Hauptschullehrkräfte unterrichten in der Sekundarstufe I (Klassen 5-10) und sind in der Regel in zwei Schwerpunktfächern ausgebildet. Häufig werden sie zudem an den Hauptschulen fachfremd für weitere Fächer eingesetzt. Realschullehrkräfte unterrichten in der Regel ein oder mehrere Fächer an der Realschule (in den Klassen 5-10). Gesamtschullehrkräfte mit dieser Ausbildung unterrichten in der Sekundarstufe I.
- *Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen* (LA GymGe): Gymnasial- Gesamtschullehrkräfte unterrichten an Gymnasien oder Gesamtschulen in der Sekundarstufe I (5-9/10) und/oder in der Sekundarstufe II (10/11-12/13).
- *Lehramt für sonderpädagogische Förderung* (LA SP): SonderpädagogInnen unterrichten entweder an Förderschulen oder im gemeinsamen Unterricht an Regelschulen.
- *Lehramt Berufskolleg* (LA BK) (Vgl. § 3 LABG 2009; ZfL Universität zu Köln).²⁰⁰

Als Voraussetzung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums gilt an deutschen Universitäten in der Regel der Numerus Clausus. Für manche Fächer wie Sport oder Kunst, müssen bestimmte Eignungsprüfungen abgelegt werden. Auch sind bestimmte Fächer zulassungsbeschränkt. In einer Erklärung der KMK vom März 2013 wurden jedoch sogenannte

²⁰⁰ Mit der reformierten Lehramtsausbildung gibt es nun einen eigenständigen Studiengang für das Lehramt Grundschule. Es gibt zudem den Studiengang Lehramt an Berufskollegs (BK). Diese Studienrichtung ist in der Analyse für Deutschland und Finnland jedoch nicht enthalten. (vgl. ZfL Uni Köln: <http://zfl.uni-koeln.de/14019.html>, 25.08.2014).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Empfehlungen zur Eignungsabklärung ausgesprochen, die sich auf die erste Phase der LehrerInnenbildung, den Eintritt in die universitäre Ausbildung, beziehen. Denn

„die Anforderungen an die Tätigkeit als Lehrkraft werden von Bewerberinnen und Bewerbern, die sich für den Beruf interessieren, teilweise unterschätzt. Häufig beginnen Studierende, die das Lehramt anstreben, erst spät im Studium oder im Vorbereitungsdienst darüber zu reflektieren, inwiefern sie die für den Beruf erforderlichen Voraussetzungen mitbringen bzw. bereit und in der Lage sind, erforderliche Kompetenzen im Verlauf des Studiums und des Vorbereitungsdienstes zu erwerben. [„Praxisschock“]. In den Ländern existieren verschiedene Instrumente, mit denen dieser (Selbst-)Reflexionsprozess der Studieninteressierten und Studierenden frühzeitig initiiert und dann auch fortlaufend unterstützt werden kann“ (KMK 2013, 2).

Für das Land Nordrhein-Westfalen existiert ein sogenanntes vierwöchiges „Eignungspraktikum“ als erste Praxisphase, die vor Studienbeginn absolviert werden kann. Explizit werden die Studieninhalte im Folgenden vorgestellt:

7.1.1.2. Studieninhalte

Das Studium jeder Schulform besteht aus einem bildungswissenschaftlichen und einem fachlichen Anteil sowie den Praxisphasen.

Praxisphasen

Die reformierte Lehramtsausbildung umfasst im Vergleich zur Studienordnung von 2003 ein *Mehr* an Praxiselementen innerhalb der ersten Phase, die als Zugangsbedingung für den Vorbereitungsdienst gelten (§ 10 LABG). Vor Studienbeginn bis spätestens zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst absolvieren die Studierenden „ein das Studium ergänzendes Eignungspraktikum.“ Abbildung 24 gibt einen Gesamtüberblick über die Praxisphasen.

Im Bachelorstudium

„1. ein mindestens einmonatiges Orientierungspraktikum, das „bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch“ begleitet ist und einer „kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium dient.“ (LABG 2009)

Neu für alle Lehramtsstudierenden ist „zudem ein mindestens vierwöchiges außerschulisches oder schulisches Berufsfeldpraktikum, das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven innerhalb oder außerhalb des Schuldienstes eröffnet.“ Dieses Praktikum wird nicht begleitet.

Im Masterstudium

Eine der weitest gehenden Neuerungen des LABG (2009) ist das mindestens fünfmonatige Praxissemester im Masterstudium, „das neben den Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet wird“. Es wird bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitet und in dem angestrebten Lehramt absolviert.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

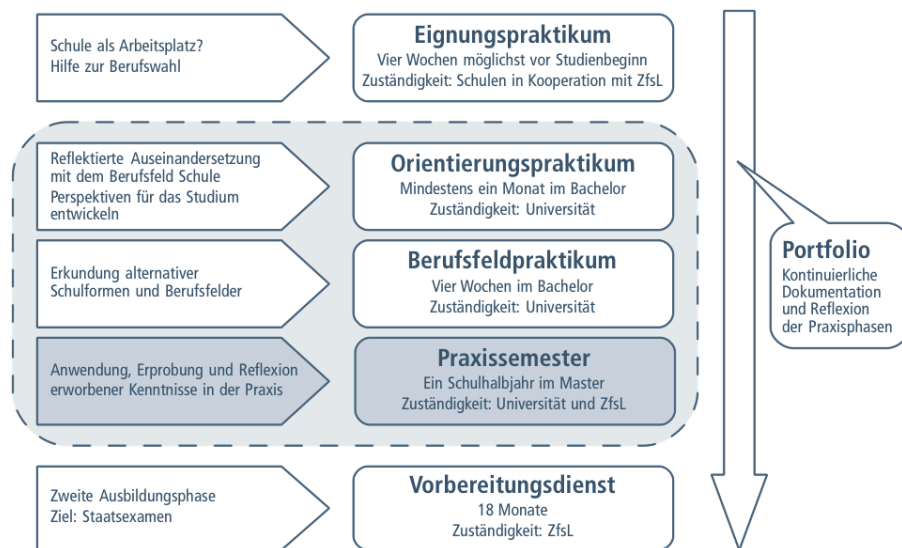


Abbildung 24: Praxisphasen der nordrhein-westfälischen Lehramtsausbildung (LABG 2009)²⁰¹

Im LABG für die neue Bachelor-Master-Lehramtsausbildung ist die Dokumentation „aller Praxisphasen“ in einem Portfolio obligatorisch (§ 12 Abs. 1 LABG 2009). Durch das sogenannte *Portfolio Praxiselemente* „dokumentieren die Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxisphasen der Ausbildung“ (§ 13 LZV). Dabei ist das Portfolio als Instrument zu verstehen, das die „Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess dokumentiert“ (ebd.). Zu jeder Praxisphase – außer der des Berufsfeldpraktikums – hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) LZV-Standards formuliert, die als Grundlage der Portfolioarbeit dienen (vgl. LZV 2009). Eine solche Dokumentation der Praxisphasen in einem Portfolio Praxiselemente ist deutschlandweit jedoch selten. Im Folgenden sollen die Studieninhalte des Lehramtes an Grundschulen und des Lehramtes Sonderpädagogik beispielhaft dargestellt werden. Als Hauptquelle dienen dabei die Internetseiten des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.²⁰²

*Das Lehramt an Grundschulen umfasst:*²⁰³

- Lernbereich Sprachliche Grundbildung, Lernbereich Mathematische Grundbildung, drittes Fach
- Bildungswissenschaften
- Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ) ^(im Master)
- Praxisphasen
- Bachelor-/Masterarbeit

²⁰¹ Nach Kramp (ZfL, UzK), in: Kricke/Reich (2013, 19).

²⁰² Universität zu Köln; Zentrum für LehrerInnenbildung: <http://zfl.uni-koeln.de/> (25.08.2014).

²⁰³ Vgl. Universität zu Köln; Zentrum für LehrerInnenbildung: <http://zfl.uni-koeln.de/14026.html> (25.08.2013).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Anzumerken ist hier, dass mit dem LABG (2009) in allen anderen Regelschullehrämtern DaZ im Master einen obligatorischen Bestandteil darstellt. Im Sinne der heterogenen SchülerInnenschaft sind auch „sonderpädagogische Grundlagen“ Bestandteil des bildungswissenschaftlichen Studiums im Master. Dieses Modul wird allerdings nicht für den Studiengang Lehramt Gymnasium/Gesamtschule angeboten.

*Das Lehramt für sonderpädagogische Förderung umfasst:*²⁰⁴

- Sonderpädagogische Fachrichtung I und II
- Fach 1 und Fach 2
- Bildungswissenschaften
- Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DaZ) (im Master)
- Praxisphasen
- Bachelor-/Masterarbeit

Dabei wird zwischen verschiedenen sonderpädagogischen Richtungen innerhalb der Ausbildung unterschieden: Als sonderpädagogische Fachrichtung I kann ausgewählt werden zwischen „Emotionale und soziale Entwicklung“ oder „Lernen“. Als sonderpädagogische Fachrichtung II kann gewählt werden:

- Emotionale und soziale Entwicklung (sofern nicht als sonderpädagogische Fachrichtung I gewählt)
- Geistige Entwicklung
- Hören und Kommunikation
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Lernen (sofern nicht als sonderpädagogische Fachrichtung I gewählt)
- Sprache

Einstellungskriterium

Für die Einstellung an einer deutschen Schule zählt in Deutschland die Abschlussnote aus der Ausbildung, die sich jeweils zu 50 Prozent aus erster und zweiter Ausbildungsphase zusammensetzt. In den reformierten Studiengängen erleben die Studierenden ein *Mehr* an Praxiserfahrungen im Vergleich zur Landesprüfungsordnung (2003). Die große Neuerung des Praxissemesters, das Eignungspraktikum und das für alle Lehramtsstudierende obligatorische Berufsfeldpraktikum, können als Chance zur weiteren Vernetzung von Theorie und Praxis gesehen werden. Die Qualität der Lehramtsausbildung kann nach Baumert et al. (2007, 8) jedoch nicht einfach durch ein *Mehr* an Praxis optimiert werden. Entscheidend ist vielmehr eine qualitätsvolle und effektive Durchführung der Praxisphasen mithilfe intensiver Betreuung und Begleitung der Studierenden. Reich (2012, 39) spricht hier auch von „hohen Selbsterfahrungsanteilen“ innerhalb der Ausbildung. Diese sind besonders dann effektiv, wenn sie dazu anregen, sich in den drei didaktischen Rollen (BeobachterIn, TeilnehmerIn, AkteurIn) zu erleben (vgl. ebd., 164 ff.) und darüber im Team in einen Dialog zu treten.

Die Befragung der deutschen Lehramtsstudierenden erfolgte vor der inzwischen eingeführten Studienreform (2007-2009). Die Unterschiede zur reformierten Ausbildung sind, dass es jetzt in den Bildungswissenschaften an die KMK-Empfehlungen anknüpfende Studienmodule gibt, sowie die bereits dargestellten erweiterten bzw. modifizierten Praxis-

²⁰⁴ Vgl. Universität zu Köln; Zentrum für LehrerInnenbildung: <http://zfl.uni-koeln.de/14021.html> (25.08.2014).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

phasen²⁰⁵ inklusive des Portfolios Praxiselemente. Weiter war es bisher in der Studienordnung nicht möglich, ein gesondertes Lehramt Grundschule zu studieren, sondern nur den Studiengang „Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule“ (GHRGe) zu absolvieren. Zudem gab es keine verpflichtenden Elemente im Studium zu den Bereichen Diagnostik, sonderpädagogische Grundlagen und Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte.

7.1.1.3. Philosophie der Ausbildung

Als Ausbildungsphilosophie lassen sich in dem LABG (2009) verschiedene Aspekte identifizieren:

Stärkung der fachlichen und pädagogischen Profilierung

Das LABG (2009, § 2) schreibt fest:

- (1) „Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben. (...)“
- (2) Die Ausbildung gliedert sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei ist die Befähigung zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zum Umgang mit Heterogenität besonders zu berücksichtigen.“

Grundlage der veränderten LehrerInnenausbildung ist das nordrhein-westfälische Schulgesetz:

„Die Qualität der Lehrerausbildung soll im Sinne der Ziele des neuen Schulgesetzes nachhaltig verbessert werden, eine verstärkte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlage bekommen und stärker als bisher die Diagnose und individuelle Förderung schulischer Leistungen berücksichtigen. Berufsfeld- und Praxisbezug werden (...) intensiviert. Die fachliche und pädagogische Profilierung der künftigen Lehrkräfte wird damit gestärkt.“ (Bildungsportal NRW)²⁰⁶

Somit soll sich die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an die Gegebenheiten des schulischen Alltags anpassen. Zu diesem Ansatz passen die in Kapitel III.6 beschriebenen kompetenzorientierten Kernlehrpläne. Auch findet sich diese Empfehlung in dem Baumert-Gutachten (2007) „Berufsbiographische Beratung auf Grundlage der Portfolioarbeit als Professionalisierungsaufgabe“ wieder. Die Baumert-Kommission (2007, 6) geht hier von einem

„Leitbild einer konsequenten Orientierung der Lehramtsausbildung am Berufsfeld Schule aus, in dem die Entstehung von Professionalität als ein berufsbiographischer Prozess verstanden wird.“

²⁰⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung immer schon eine außerschulische Praxisphase implementiert war.

²⁰⁶ Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/index.html (25.08.2014).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Weiter heißt es:

„Besonderes Kennzeichen dieses Prozesses ist die kommunikative Verarbeitung von Berufserfahrung, die in einem begrifflichen Rahmen interpretiert wird, der an Wissenschaft und Forschung anschließt.“ (ebd., 14)

Um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung zu implementieren, ist eine berufsbiografische Beratung innerhalb der Lehramtsausbildung auf Grundlage einer kommunikativ eingebetteten Portfolioarbeit von hoher Bedeutung. Die Studierenden lernen, ihre eigenen Haltungen und Einstellungen auf Grundlage ihrer Erfahrungen aus den Praxiselementen und ihres theoretischen Wissens aus dem universitären Kontext zu dokumentieren und zu reflektieren. Weiterhin betont die Baumert-Kommission, dass „(d)ie Entstehung von Professionalität und Expertise“ als ein „aktiv gestalteter und diskursiv angelegter berufsbiografischer Prozess“ (ebd.) zu verstehen ist. Terhart (1994, 21) zeigt auf, dass sich Professionalität sowohl auf ein „Lehrer/in werden“ als auch ein „Lehrer/in bleiben“ bezieht. Dieser lebenslange individuelle Entwicklungs- und Lernprozess (vgl. Reh/Schelle 2000) wird im *Portfolio Praxiselemente* von Ausbildungsbeginn an dokumentiert und kann als Grundlage der Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit dienen. Schaefers (2002, 74) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung für eine Anbahnung des Professionalisierungsprozesses bereits in der ersten Phase der Ausbildung (vgl. auch Kricke et al. 2012).

Berufsbiografische Beratung auf Grundlage eines Entwicklungsportfolios

Eine berufsbiografische Beratung auf Grundlage eines Entwicklungsportfolios beinhaltet die Reflexion und Dokumentation der Praxisphasen. Den Referenzrahmen für die berufsbiografischen Beratungsprozesse bilden am Standort Köln Portfolio-Leitfäden, die die gesetzlichen Vorgaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (LZV-Standards; LZV 2009) aufgreifen und um reflexive Aufgabenanteile erweitern.²⁰⁷ Zentrale Elemente dieses Portfoliokonzeptes sind Reflexionselemente, die der berufsbiographischen Reflexion dienen und Grundlage eines *Peer*-Beratungskonzeptes sind.

In der Bearbeitung der Portfolioaufgaben wird angestrebt, dass die Studierenden als wissenschaftlich Forschende und in Anlehnung an Schön (1983) als reflektierende PraktikerrInnen agieren, indem sie forschend lernen, ihr theoretisches Wissen mit den praktischen Erfahrungen am Lernort Schule oder im Berufsfeldpraktikum zu reflektieren. Anzumerken ist, dass im Zuge der reformierten Lehramtsausbildung an Universitäten in Nordrhein-Westfalen Zentren für LehrerInnenbildung (ZfL) implementiert wurden (an manchen Standorten gab es bereits bestehende Strukturen). Diese Zentren übernehmen an verschiedenen Standorten unterschiedliche Aufgabenbereiche. An der Universität zu Köln wurde das ZfL im Oktober 2011 gegründet. Neben der Übernahme von Prüfungs- und Beratungsfunktionen hat es gleichfalls die Aufgabe der Praxisphasenkoordination, -organisation und -umsetzung. Dazu zählt auch die Implementation der Portfolioarbeit, die am Standort Köln als E-Portfolio umgesetzt wird. In allen Praxisphasen ist dabei die Portfolioarbeit eingebettet in ein Seminar- und Lernteamkonzept. Nur im Berufsfeldpraktikum werden bisher noch keinerlei Begleitseminare o. Ä. zur Unterstützung der Reflexionsarbeit angeboten. Brunner (2008, 94) zufolge sei dies kritisch zu bewerten, da „Portfolioarbeit (...) nur so gut (ist), wie die Gespräche darüber.“ Ehlers et al. (2009, 19) erläutern

²⁰⁷ Vgl. auch Portfolio-Reader zu allen nordrhein-westfälischen Praxisphasen: Kricke/Reich (2011). Online unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/index.html unter 2011 (25.08.2014).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

zudem, dass Studierende auf „regelmäßiges und positives Feedback bezüglich ihres dokumentierten Reflexionsprozesses“ angewiesen sind.

7.1.2. In Finnland

In diesem Kapitel wird dargestellt, aus welchen Teilen sich die finnische Lehramtsausbildung zusammensetzt, welchen Umfang sie hat und welche Rolle sie für den finnischen Bildungserfolg spielt.

Hohes gesellschaftliches Ansehen

Die zuvor aufgeführten Aspekte des LehrInnenberufes bedingen sehr viel persönliches Engagement und Überzeugung. In Finnland sind daher die Auswahlkriterien zum Lehramtsstudium hoch gesetzt. „In Finnish culture, the profession of teacher has been seen as one of the most important professions of society” (Linnakylä/Väljjarvi 2003, 4).

Im Gegensatz zur deutschen ist die finnische Lehramtsausbildung einheitlich gestaltet. Sie ist auf allen Ebenen akademisch: Alle Lehrpersonen außer den *Kindergarten teachers* haben einen Masterabschluss. Dabei umfasst der Bachelorabschluss 180 ECTS (ca. drei Jahre) und der Masterabschluss 120 ECTS (ca. zwei Jahre) (vgl. Hakala 2009, 198). Die finnische Lehramtsausbildung ist einphasig und zeichnet sich durch eine starke Theorie-Praxis-Verzahnung aus: „Charakteristisch für die finnische Lehramtsausbildung ist die Einbindung der praktischen Studien“ (ebd.).

7.1.2.1. Strukturmerkmale der finnischen Lehramtsausbildung²⁰⁸

Die finnische Lehramtsausbildung orientiert sich an den Schulstufen des Schulsystems (vgl. Kapitel 4). Die Ausbildungsstudiengänge umfassen demzufolge:

- *Kindergarten teachers*, die in Vorschulklassen unterrichten. Die Ausbildung umfasst einen Bachelorabschluss (180 ECTS).
- *Class teachers*, die hauptsächlich in den Klassen 1-6 der Gesamtschule alle Fächer unterrichten. Sie können aber auch im Vorschulunterricht tätig sein. Pädagogik ist ihr Hauptfach: Sie haben einen „Master’s degree (300 ECTS) with education as a Major“ (Jakku-Sihvonen/Niemi 2007, 11). Nach Studienende erlangen sie einen „M.Ed. for a primary school teacher (grade 1-6)“ (Malaty 2006, 59). Sie werden in Finnland „classteacher“ und nicht „primary school teacher“ genannt, da sie in der Regel alle Fächer in ihrer Klasse unterrichten (vgl. Malaty 2006, 59).
- *Subject teachers*, die in der Regel ein oder mehrere Fächer an der Gesamtschule (meistens in den Klassen 7-9) und/oder auch an allgemeinbildenden Sekundarstufe-II in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Außerdem ist es diesen Lehrkräften möglich, in einer „liberal adult education institution“ oder in „core subjects in vocational institutions“ zu arbeiten. *Subject teachers* machen ihren Master in ihrem Hauptfach („M.A. or M.Sc. for a secondary school teacher, grade 7-12“; vgl. Malaty 2006, 59).
- *Special needs teachers und special class teachers*, die *special needs education* für SchülerInnen anbieten. „Special needs teachers as well as guidance and student

²⁰⁸ Vgl. auch Kricke (2015a, b).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

counsellors specialise after having completed their teacher education” (Finnish National Board of Education).²⁰⁹

Somit ist kennzeichnend, dass alle Lehramtstypen mit einem Master-Degree enden, mit Ausnahme von *Kindergarten teachers*, die einen Bachelor-Abschluss erlangen.²¹⁰

7.1.2.2. Philosophie der Ausbildung

„*At all levels, teachers are highly qualified and committed*”²¹¹

Das seit dem 01.08.2005 in Kraft getretene Curriculum für die LehrerInnenbildung weist eine große Nähe zur konstruktivistischen Didaktik auf (vgl. Dreher/Reich 2006, 86). Der LehrerInnenberuf wird in Finnland sehr wertgeschätzt. Matti Meri betonte bereits 2007 in einem ZEIT-Interview: „Damit man die besten Schüler der Welt bekomme, müsse man die besten Lehrer der Welt ausbilden.“²¹² Dieser Gedanke spiegelt sich auch darin wider, dass insgesamt nur 10 Prozent aller StudienbewerberInnen für das Lehramtsstudium ausgewählt (vgl. Hakala 2009, 193) werden: „As the teaching profession is very popular in Finland, universities can select the most motivated and talented applicants“.²¹³ Hier wird deutlich: „The teacher’s – especially the class teacher’s – profession is valued and popular in Finland” (Linnakylä/Välijärvi 2003, 4). Diese geringe Anzahl der „ausgewählten“ Studierenden zeigt, dass sie wirklich zu den Besten zählen, hoch motiviert und talentiert sind (vgl. ebd.) sowie persönliches Engagement in ihr Studium einbringen.

„*Class teachers*“ haben zusätzlich die Möglichkeit, eine „dual qualification“ (ebd.) zu erwerben, die sie befähigt, in den Klassen 1-9 ein gewähltes Fach zu unterrichten (vgl. ebd.). Die Bewerbung um einen Platz in der „class teacher education“ umfasst „a written examination, an aptitude test and interviews“ (ebd.). An manchen Universitäten muss man zusätzlich an einer Gruppendiskussion teilnehmen und seine Fähigkeiten durch „an optional skills demonstration“ (ebd.) unter Beweis stellen (vgl. ebd.). Um „*subject teacher*“ zu werden, bewirbt man sich normalerweise erst für das Studium seines Hauptfaches (z. B. Mathematik). Darauf folgt eine separate Bewerbung, um in das „subject teacher program“ aufgenommen zu werden (vgl. ebd.). „Admission to subject teacher education is based either on aptitude tests alone or on aptitude tests and the applicant’s study record“ (ebd.). Manche Universitäten bieten auch einen direkten Studiengang „*subject teacher*“ an (vgl. ebd.).

Das finnische Auswahlverfahren zum Lehramtsstudium

Im Auswahlprozess ist zunächst zwischen den *Subject-Teachers* und den weiteren Lehramtstypen zu unterscheiden.²¹⁴ *Subject Teacher* Kandidaten sind in der Regel bereits für ihr Fach eingeschrieben und bewerben sich ca. ein Jahr nach Aufnahme des Fachstudiums für die pädagogischen und didaktischen Studien, um die Profession des Lehrers/der Lehrerin einzunehmen. Das Auswahlverfahren wird an den jeweiligen Standorten geregelt. Manche Universitäten bieten auch einen direkten Studiengang „*subject teacher*“ an.

²⁰⁹ Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english/education/teachers> (13.07.2013).

²¹⁰ Ministry of Education and Culture (2014): *Teacher education in Finland*. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

²¹¹ Vgl. Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english/education/teachers> (13.07.2013).

²¹² In: DIE ZEIT, 19.04.2007, Nr. 17.; H. Sussebach: „Ist im Norden alles besser? (II): Wo die Lehrer sitzenbleiben“. Online unter: http://www.zeit.de/2007/17/Finnland_neu (25.08.2014).

²¹³ Vgl. Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english/education/teachers> (13.07.2013).

²¹⁴ Vgl. zum Folgenden ausführlicher Kricke (2015b, im Druck).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Für die anderen Lehramtstypen besteht das Auswahlverfahren generell aus zwei Teilen:

- A) einem landesweiten Teil in Form eines *Multiple-Choice-Tests* (VAKAVA)²¹⁵,
- B) einem Auswahlverfahren, das in der Verantwortung der individuellen Universitätsstandorte liegt.

Die Studieninteressierten bereiten sich auf den nationalweiten VAKAVA-Test zunächst durch das Erarbeiten einer theoretischen Grundlage in Form einer Textsammlung zu pädagogischen wissenschaftlichen Ausarbeitungen vor. Anschließend gibt es ein nationalweites Datum, an dem der VAKAVA-Test basierend auf der Handreichung an den Universitäten geschrieben wird. Die Studieninteressierten mit den höchsten Punktzahlen werden dann zu dem weiteren Auswahlverfahren eingeladen.

Die Anforderungen zu Teil B) variieren je nach Universitätsstandort.

Im Fokus der Auswahl stehen die Motivation für den Beruf und das didaktische Potenzial (vgl. Hakala 2009). Seit 2007 gibt es zudem neue Anforderungen: die Fähigkeit, anderen Menschen zu begegnen, „die Fähigkeit des Zuhörens“ sowie die „Fähigkeit, mit Diversität und Widersprüchen umzugehen“ (ebd., 200). Domisch und Klein (2012, 101) bringen diesen Aspekt wie folgt auf den Punkt:

„Vermutlich besteht der Hauptunterschied zwischen Deutschland und Finnland in der Personalauswahl. In Finnland werden Lehrer zunächst als Pädagogen angesprochen, und weniger als Vertreter eines öffentlichen Amtes. Ihr Arbeitsauftrag ist es, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in die Gesellschaft zu begleiten und deren erzieherische Umgebung maßgeblich zu gestalten. (...) Die primäre Aufgabe ist es, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen individuell angemessen zu fördern. Die Pädagogen sollen grundsätzlich realistisch und positiv gegenüber den Schülerinnen und Schülern eingestellt sein. Man geht immer von den Möglichkeiten der Schüler aus und nicht von abstrakten Normen oder einem vorgegebenen Raster.“

Hier wird deutlich, dass in der finnischen Kultur die Haltung und Beziehungsarbeit von (angehenden) Lehrkräften eine große Rolle spielt. Ein ressourcenorientierter Blick auf die Lernenden wird als Qualitätsmerkmal der Lehrkräfte gefordert, damit alle Lernenden ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden. Insgesamt wird der LehrerInnenberuf in der finnischen Gesellschaft „eher zu den schwierigen und anstrengenden, aber auch den kreativen und kommunikativen Berufen“ (Reich 2012, 260) gezählt, kann man sich doch nicht einfach für das Lehramtsstudium einschreiben oder durch ein System „bewerben“, das auf Auswahlkriterien wie Abiturnote oder Wohnort beruht. Hier sind Persönlichkeit und Engagement gefragt. In diesem Auswahlverfahren spiegelt sich das „Konzept der Beziehungsdidaktik“ wider, das auf „Einstellungen und Engagement“ (ebd., 260) fokussiert. In einem solch detaillierten Auswahlverfahren wird auf Kompetenzen rekuriert, die in der „Beziehungsdidaktik“ zu einem „didaktischen Menschenbild“ gehören: „Kontaktfreude, Geduld und Durchhaltevermögen“, „hoher Selbstwert“, „forschende und neugierige Einstellung“ „Fantasie in der Gestaltung einer Lernumgebung“ (ebd., 22). Somit ist bei der Auswahl der angehenden Lehrkräfte ein konstruktivistischer Lehr-Lerngedanke verankert. Die folgenden Zahlen, hier exemplarisch für die *class teacher*-BewerberInnen, verdeutlichen die hohe Beliebtheit der LehrerInnenprofession in Finnland: so nahmen im Jahr 2011 8856 Interessierte an dem VAKAVA-Test teil, von denen 811 Personen für ein Lehramtsstudium zugelassen wurden. 2012 bewarben sich 11.976 und es wurden 879 zum Studium

²¹⁵ Weitere Informationen unter: <http://www.helsinki.fi/vakava/english/index.htm> (01.03.2015).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

zugelassen; 2013 absolvierten 12.493 Interessierte den VAKAVA-Test und es begannen 886 ein Lehramtsstudium.²¹⁶

Von Anfang an im Studium verankert ist zudem eine forschungsorientierte Ausbildung. Malaty (2006, 59) zieht als eine Begründung für den finnischen PISA-Erfolg auch die Lehramtsausbildung heran. Dabei betont er zwei zentrale Aspekte:

- „The success of pre-service teacher education in Finland has mainly two aspects:
- keeping the level of teacher education qualification high
 - being able to recruit motivated students.“

7.1.2.3. Studieninhalte

In Finnland ist die LehrerInnenausbildung auf didaktische und praxisnahe Inhalte ausgelegt und „pedagogical studies and guided teaching practice“ sind fester Bestandteil der Ausbildung aller Lehramtstypen.²¹⁷

University Practice Schools

An jeder Universität, an der ein Lehramtsstudium möglich ist, ist eine *University Practice School*, die auch *University Teacher Training School* (finnisch: *normaalikoulu*) genannt wird, angegliedert.

„University-owned primary and secondary schools such as Joensuu normaalikoulu are a special feature in the organization of Finnish teacher education. The general aim of this internationally unique provision is to strengthen the link between instruction and research and to integrate the theory and the practice of teaching“ (UPS-Infoheftchen, o.J.).

Diese Schulen sind Teil der Universität, und die Studierenden absolvieren einen Großteil ihrer Praxisphasen dort. Zudem zeichnen sich die Praxisschulen durch folgende Faktoren aus:

- Neue Lehr-/Lernformen werden evaluiert.
- Lehrpersonen agieren als MentorInnen für die Lehramtsstudierenden.
- Die MentorInnen sind zusätzlich qualifiziert und kooperieren intensiv mit den Universitätslehrenden.

Lehrende, die an den *University Practice Schools* unterrichten, haben „higher qualifications than normally“ (UPS-Infoheftchen, o.J.), so dass die Studierenden in den Praxisphasen eine umfassende und spezielle Betreuung und Reflexion erhalten. Weil diese Schulen Teil der Universitäten sind, herrscht eine „funktionale Verbindung“ („functional connection“) zwischen dem *Department of education*, allen anderen lehrausbildenden Fakultäten und den Praxisschulen (vgl. Salo 2013).²¹⁸ Als Funktionen der Praxisschulen beschreibt Salo, dass die Praxisschulen: „provide context for research conducted by different faculties“ und „applying educational and didactic theory and know-how in practice“. Bilanzierend werde eine „high quality of supervision“ in den Praxisschulen durchgeführt und regelmäßig durch Evaluationen der „teaching practice and supervision“ gesichert. Somit scheint eine umfassende Betreuung der Studierenden durch die „Experten“ (Lehrende,

²¹⁶ Vgl. Ministry of Education and Culture (2014): Teacher education in Finland. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Salo, Petri (2013): Hier wird Bezug genommen auf eine Präsentation des Schulleiters der *University Teacher Training School* (Joensuu), die im Rahmen einer Finnland-Exkursion am 16.09.2013 gezeigt wurde. Die im Folgenden angegeben Verweise Salos (2013) beziehen sich auf diese Präsentation.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Dozierende) gewährleistet. Die „teaching practices“ sind mit der Theorie an der Universität verknüpft, so dass es keine Trennung zwischen einer ersten theoretischen Phase und einer zweiten praktischen Phase gibt. Grundsätzliches Ziel sei es, bei den zukünftigen Lehrenden eine „innovative and analytical attitude“ zu fördern (Salo 2013).²¹⁹

Class teacher education

„Class teacher“-Studierende schließen ihr Studium mit einem höheren akademischen Grad ab, d.h. mit dem Master, den sie mit Erziehungswissenschaften als Hauptfach absolvieren. Die Regelstudiendauer beträgt fünf Jahre.²²⁰ „Class teacher education consists of basic, subject and advanced studies in education, subsidiary studies and teaching practice“ (ebd.). Das Studium umfasst insgesamt 160 ECTS. Wird ein weiteres Fach zusätzlich intensiv studiert („studies in the teaching subject at least 60 ECTS credits included in subject teacher education“, ebd.), so erhält der class teacher die Erlaubnis, in der gesamten grundlegenden Bildung (Klassen 1-9) zu unterrichten (ebd.). Der Master-Studiengang *class teacher education* beinhaltet folgende Studienmodule:

- language and communication studies,
- basic and subject studies in education,
- advanced studies in education,
- subsidiary subject studies,
- optional studies.²²¹

Unterrichtspraxis: „Teaching practice“ (class teacher)

„Teaching practice“ besteht aus einem „orientation practicum“, das innerhalb der „subject studies in education“ stattfindet, und einem „advanced practicum“ (ebd.). In der finnischen Lehramtsausbildung gibt es keine zeitliche Trennung von Theorie und Praxis. In dem „orientation practicum“ soll sich die/der Studierende mit dem Prozess des Unterrichts vertraut machen, indem sie/er alleine oder im Team an normalen Gesamtschulen oder an einer *University Practice School* unterrichtet, Unterricht observiert oder mit dem Lehrer im Team unterrichtet (vgl. ebd.). Im „advanced practicum students are trained to teach different subjects, to plan lessons, to use basic forms of instruction as well as to assess instruction and learning“.²²² Indem die Studierenden die Arbeit der Lehrpersonen übernehmen, sollen sie ihre Ideen bezüglich ihrer späteren Arbeit erweitern und sich mit verschiedenen Methoden vertraut machen (vgl. ebd.). Des Weiteren ermöglicht das „advanced practicum“ den Studierenden, ihren eigenen Unterrichtsstil finden: „And to become capable of developing their instruction and of taking independent, creative and justified solutions to problems, which may occur in teaching situations“ (ebd.). Die Studierenden reflektieren sich im „advanced practicum“ selbst und ihr „professional growth“ (ebd.)

²¹⁹ In seinem Vortrag erläutert Petri Salo, dass sich die Finanzkrise auch in Finnland niederschlägt: Die 2013 noch aktiven 13 „normaalikoulu“ werden auf elf Schulen reduziert, da diese Schulen viele Ressourcen beanspruchen würden.

²²⁰ Vgl. Europäische Kommission: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> (13.07.2013).

²²¹ Vgl. Europäische Kommission: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> (13.07.2013).

²²² Vgl. Europäische Kommission: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> (13.07.2013).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

wird gefördert. Hier ist Platz für eigene Ideen und Wege, die der Studierende durch kreatives Experimentieren entwickeln kann.

Subject teacher education

Auch der Abschluss des „Subject teachers“ stellt einen höheren akademischen Grad dar, der 160 bis 180 *Credits* beinhaltet und für den eine Studiendauer von 5-6 Jahren vorgesehen ist. Das Hauptfach im Studium ist gleichzeitig das Unterrichtsfach der zukünftigen LehrerInnen an der Schule. Hier macht der Anteil pädagogischer Studien mit 60 *Credits* nur ca. ein Fünftel der Ausbildung aus.

Tabelle 27: Studienaufbau Subject Teacher (nach Salo 2013)

Subject Teacher Education (Master: 300-350 Credits)		
Subject studies	Educational studies	
Subject department(s) 240 ECTS	Department of Teacher Education 40 ECTS	Teacher Training School & other schools 20 ECTS
Major subject: 180 ECTS Minor subject: 25-60 ECTS General studies	Didactics/Pedagogy Seminars Research	Orientation practice Minor practice Major practice

Die angehenden „subject teacher“ studieren an der Fakultät ihres Hauptfaches und belegen gleichzeitig Pädagogikkurse²²³ am *Department for Teacher Education*: „These studies are completed at the same time and in interaction with each other“.²²⁴ An manchen Universitäten können „subject teacher“-Studierende im Studium auch einen Schwerpunkt aus dem Bereich „adult or vocational education“ (ebd.) wählen. Die möglichen Fächer sind:

„religion, mother tongue and literature (Finnish, Swedish or Saami), Finnish as a second language, foreign languages, history and social studies, psychology, philosophy, ethics (only as a subsidiary subject), biology, geography, mathematics, physics, computer studies, chemistry, home economics, textile work, technical work, physical education, music, visual arts, health education“ (ebd.).

„Teaching practice“ (subject teacher)

Auch *subject teacher*-Studierende haben „teaching practice“ als festen Bestandteil der Ausbildung. Der Praxisteil wird größtenteils an der University Practice School und an öffentlichen Schulen absolviert. Folgende Inhalte umfasst das „teaching practice“:²²⁵

- „Teaching observation. Hours reserved for teaching observation are distributed appropriately between different periods of teaching practice.
- Giving supervised lessons alone and/ or alongside other teacher trainees. The number of practice lessons varies according to the nature of the subjects, the standards of teaching methods, the practice needed by the trainee and the school's resources.

²²³ „Subject teacher education includes 35 credits of pedagogical studies“ (Europäische Kommission: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN>, 13.07.2013).

²²⁴ Ebd.: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> (13.07.2013).

²²⁵ Ebd.: <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> eurydice.org (13.07.2013).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

- Subject-didactic group counselling. Group counselling includes discussion, planning and assessment meetings between instructors and teacher trainees; the purpose is to strengthen the trainee's own identity as a teacher.“

Philosophie der Ausbildung

In beiden Studiengängen (*class teacher* und *subject teacher*) erleben die Studierenden einen hohen Anteil an Praxis und haben gleichzeitig durch „Reflexionen“ und „Supervisionen“ die Möglichkeit, sich im Dialog auszuprobieren und kreativ zu sein, um ihren eigenen Unterrichtsstil zu entwickeln. Dies zeigt, dass „hohe Selbsterfahrungsanteile“ (Reich 2012, 39) in der LehrerInnenausbildung Raum haben.

Die Bedeutsamkeit der Praxisphasen verdeutlichte auch Petri Salo im Rahmen einer Präsentation über die finnische Lehramtsausbildung, indem er Zeichner (1990) zitierte: „The quality of teaching practice defines the quality of teacher education“. Angeknüpft werden kann hier zudem an Tina Hascher (2011), die vom „Mythos Praktikum“ spricht: Denn nur wenn die Praxisphasen reflexiv begleitet würden, seien sie auch für den Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte von hoher Bedeutung.

Als Hauptziel der *practice periods* an den *University Practice Schools* benennt Salo (2013) die Theorie-Praxis-Verknüpfung: „Theoretical aspects integrate with practice during the studies at all stages“. Salo (ebd.) beschreibt weiter, dass ein multiperspektivischer Dialog in den Praxisphasen gefördert werde. Die Studierenden reflektieren ihre Beobachtungen und ihr Handeln und erhalten darüber hinaus *Feedback* von: „Peer student teachers“, „Supervisor from the university (lecture)“, „Supervisor at the school“. Als Ziel des Dialogs nennt Salo (ebd.) „to conceptualize, to develop meta-cognitive skills, to apply theory in practice“. Nach seinen Angaben hat das finnische Ausbildungssystem einen starken Fokus auf „research“. LehrerInnen werden auch zu ForscherInnen ausgebildet.

Als zentrale Ziele der *practice periods* nennt er:

- „to evolve into pedagogically thinking teachers,
- to grow into the profession,
- to become aware of their practical theories and views on educational matters“

Zusammengefasst beschreibt Salo (2013) als Ziel der Praxisphasen: „to educate students to be able to make educational decisions based on rational argumentation in addition to intuitive argumentation“.

Die Fokussierung einer „research-orientation“ innerhalb der Lehramtsausbildung wird auch vonseiten des finnischen Ministry of Education and Culture für die Ausbildung von Lehrkräften hervorgehoben: „The objective is to produce teachers with a research-orientation in their work who are capable of independent problem-solving and have the capacity to utilise the most recent research in the fields of education and the subjects taught.“²²⁶

Auch wird in der Ausbildung als Zielperspektive formuliert, dass die zukünftigen LehrerInnen zu eigenständigen, kooperierenden und selbstverantwortlichen Lehrkräften, die sich stetig weiterentwickeln, ausgebildet werden.²²⁷ Hier kann auch angeknüpft werden an die Idee Deweys (1927), der eine forschende Einstellung von LehrerInnen unterstützt (vgl. Kapitel III.2.4.3.2).

²²⁶ Ministry of Education and Culture (2014): Teacher education in Finland. http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf (25.08.2014).

²²⁷ Vgl. ebd.

Zertifikat über das abgeschlossene Studium

Zur Studienleistungsbeurteilung werden schriftliche Examina oder Lernbelege verwendet, die entweder mit „pass/fail“ oder den Noten 1-3 (the scale of satisfactory, good and excellent) bewertet werden.²²⁸

Die Unterrichts-Praxisphasen werden entweder mit „pass“ oder mit „*supplementary work required*“ (ebd.) beurteilt. Am Ende ihres Studiums erhalten die Studierenden ein zertifikat über das erfolgreich abgeschlossene Studium („*Students receive a degree certificate upon successful completion of all the required studies*“, ebd.).

7.1.3. Die deutsche und die finnische Lehramtsausbildung: Wesentliche Unterschiede im Überblick

Neben der Einphasigkeit und Einheitlichkeit der finnischen Lehramtsausbildung können darüber hinaus folgende Hauptunterschiede zwischen dem deutschen und dem finnischen System festgestellt werden (vgl. auch Reich 2009c, 29):

- Die Praxisphasen werden in Finnland zum größten Teil an einer *University Teacher Training School* absolviert. Hier ist die Verzahnung von Theorie und Praxis durch eine umfassende Kooperation der Lehrenden verankert. In Deutschland absolvieren die Studierenden die Praxisphasen an öffentlichen Schulen. Es existieren kaum institutionalisierte Austauschmöglichkeiten zwischen PraktikerInnen und TheoretikerInnen.
- Die MentorInnen an den finnischen Praxisschulen sind speziell für die LehrerInnenbildung ausgebildet und übernehmen eine beratende Funktion. Die Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen in Deutschland haben in der Regel keine Zusatzausbildung und die Ausbildung läuft eher „nebenher“.
- In Finnland ist – besonders in der *Class teacher*-Ausbildung – eine pädagogische Hauptausrichtung erkennbar. In Deutschland herrscht eine Fächerdominanz (vgl. ebd.: etwa vier Fünftel beträgt der fachliche Anteil der Studiengänge).
- Zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums durchlaufen die finnischen AbsolventInnen ein Auswahlverfahren, bei dem es neben fachlichen Aspekten vor allem auch auf die Motivation, pädagogische und didaktische Haltungsfragen und kommunikative Kompetenzen ankommt. In Deutschland zählt neben einer fachlichen Aufnahmeprüfung in bestimmten Fächern allein der Numerus Clausus.
- In Finnland erfahren alle Studierenden sonderpädagogische Anteile im Studium. In Deutschland gibt es ebenfalls sonderpädagogische Anteile für alle Studierenden seit der reformierten Ausbildung – mit Ausnahme des Studiengangs Gymnasium/Gesamtschule.
- In Finnland wird mit Studienbeginn eine forschende Haltung gefördert. In Deutschland wird eine forschende Grundhaltung bisher kaum gefördert – allenfalls zum Ende des Studiums im Rahmen der Abschlussarbeiten. Im Rahmen der reformierten Lehramtsausbildung (LABG 2009) soll es jedoch einen Schwerpunkt „Forschendes Lernen“ im Rahmen des Praxissemesters und der zugehörigen Portfolioarbeit geben.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

- Auch in den finnischen Einstellungskriterien für den LehrerInnenberuf erkennt man eine eher dialogische beziehungsorientierte Ausrichtung. In Deutschland steht dagegen die Leistung im Vordergrund.
- In Finnland ist in der Lehramtsausbildung die dialogische Gestaltung fest verankert. Zudem lässt sich in den Zielen der Praxisphasen ein konstruktivistischer Grundgedanke erkennen, da es hier um die individuelle Entwicklung des Studierenden geht (wie beispielsweise die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstiles). In Deutschland ist das Portfolio in NRW besonderes Merkmal der Lehramtsausbildung. Es bleibt aber den Standorten die Umsetzung dieses Instrumentes offen. In den LZV-Standards zu den Praxisphasen lassen sich Elemente zur Entwicklung der eigenen LehrerInnenpersönlichkeit finden.

Aber wie empfinden die Beteiligten vor Ort ihre Ausbildungssysteme?

Im Folgenden werden zunächst die Meinungen der Studierenden hinsichtlich der zuvor entwickelten Kriterien analysiert, daran schließen sich die Meinungen der ExpertInnen und sodann resümierend die der Autorin an.

7.2. Stimmen der angehenden Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung von Studierenden und ReferendarInnen in Bezug auf die zuvor entwickelten Dimensionen einer konstruktivistisch geprägten LehrerInnenbildung in Deutschland und Finnland dargestellt. Um die Einschätzungen der Studierenden bezüglich ihrer Ausbildung zu erfahren, sollten im Fragenblock III A-C die folgenden offenen Sätze vervollständigt werden: A) „Gut finde ich an meinem Studium/Referendariat ...“, B) „Schlecht finde ich an meinem Studium/Referendariat ...“, C) „Ändern würde ich an meinem Studium/Referendariat ...“. Wie in Kapitel I.2 beschrieben, wurden die Antworten für jede der drei Fragen durch einen offenen Kodierprozess („open coding“: Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990, in: Mayring 2008, 75) zu verschiedenen Oberkategorien zusammengefasst. Jede Oberkategorie enthielt darüber hinaus verschiedene Subkategorien. Im Folgenden werden die Antworten für jede der drei Fragen (A, B, C) in drei getrennten Kapiteln (7.2.1, 7.2.2, 7.2.3) beschrieben. In jedem dieser Kapitel werden jeweils zu Beginn die codierten Ober- und Subkategorien in einer Tabelle zusammengefasst (Tabelle 28, Tabelle 30 und Tabelle 32). Dabei werden einheitlich immer nur die englischen Bezeichnungen der Kategorien verwendet. Im Anschluss werden die relativen Antworthäufigkeiten für jede Oberkategorie dargestellt (Tabelle 29, Tabelle 31 und Tabelle 33). Im Anschluss werden Unterschiede zwischen den drei Untersuchungsgruppen herausgearbeitet und auf Grundlage der dieser Arbeit zugrundeliegenden Theoriedimensionen diskutiert.

7.2.1. Positive Aspekte der Ausbildung

Im Folgenden Abschnitt wird die Frage beantwortet, welche Elemente die Studierenden bzw. ReferendarInnen positiv innerhalb ihrer Ausbildung bewerten. Tabelle 28 zeigt die Auswertungskategorien, die aus den Antworten der offenen Frage in dem inhaltsanalytischen Vorgehen gebildet wurden und anhand derer die Ergebnisse für die deutschen und finnischen Stimmen präsentiert werden.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Tabelle 28: Auswertungskategorien zur Bewertung positiver Aspekte in der Ausbildung

Oberkategorie	Subkategorien
Communication/Dialogue	Austausch mit KommilitonInnen, Dozierenden
Didactics	Didaktik-Kurse
Teacher studies	Ziel: LehrerIn, praxisorientiert, interessant, Lebensweltbezug, breites Spektrum, häufige Leistungskontrollen, Hochschuldidaktik, wissenschaftliches Arbeiten, Selbststudium, anwendungsbezogen
Growth	Eigene Entwicklung, Wissen, Persönlichkeit, Anregungen Weiterbildung
Content theory	Fächerwahl, Fachwissen, Didaktik, Anspruch
Structure	Freiheit, individuell strukturierbar, Selbstständigkeit/Eigenverantwortung Zeiteinteilung, Angebot (Kurs/Fächer), kein BA/MA
Practical content	Praxisphasen
Lectures/Professors	Motiviert, engagiert, selbst aus Schulpraxis, fachlich gut, unterstützend
Next to all/Next to nothing	

Dabei lassen sich die folgenden Werte für die jeweilige Auswertungsdimension ermitteln:

Tabelle 29: Positive Elemente der Ausbildung aus Sicht der Befragten

Dimension	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
Communication/Dialogue	3,5 %	68,7 %	11,1 %
Didactics	6,6 %	36,5 %	24 %
Teacher studies	28 %	39,1 %	43,4 %
Growth	9,1 %	8,7 %	5,9 %
Content theory	27,3 %	3,5 %	14,7 %
Structure	27,3 %	8,7 %	12 %
Practical content	10,1 %	10,4 %	29,9 %
Lectures/Professors	11,5 %	11,3 %	21,1 %
Next to all/ Next to nothing	- 2,4 %	- 0,9 %	5 % -

In der offenen Fragestellung waren Mehrfachantworten zulässig. Um möglichst viele Antworten der Befragten zu berücksichtigen und somit ein authentischeres Meinungsbild zu erlangen, wurden bei den offenen Fragestellungen die ersten drei Antwortmöglichkeiten in die Auswertung mit einbezogen. Hierdurch ist jedoch keine inferenzstatistische Absicherung der Häufigkeiten zwischen den befragten Gruppen möglich.

Als zentrales Ergebnis kann festgestellt werden, dass die deutschen Studierenden nur die Kategorien „teacher studies“, „content theory“ und „structure“ mit immerhin jeweils knapp einem Drittel positiv belegen. Die anderen Dimensionen zeigen, dass jeweils nur ca. 10 Prozent der Befragten diesbezüglich positive Aussagen machen. Hier kann die starke Trennung von Theorie und Praxis in der aufgesplitteten Ausbildungssituation ursächlich sein, zumal der „content“-Aspekt auf Studierendenseite relativ positiv und auf Refe-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

referendarInnenseite nur zu einem geringen Teil als positiv bewertet wird. Die Kategorien „didactics“ und „communication/dialogue“ werden hingegen vonseiten der befragten ReferendarInnen als positiv wahrgenommen.

Im Gegensatz zu den deutschen bewerten die finnischen Studierenden die eigenen AusbilderInnen positiv, sie stellen zudem besonders die Theorie-Praxis-Verknüpfung ihrer Ausbildung heraus. Die offene Bewertung konkretisiert die Ergebnisse mit den qualitativen Aussagen der Befragten. Im Anhang VIII.1.4.1 finden sich in einer Tabelle für jede Auswertungsdimension weitere aussagekräftige Originalzitate, die aus den Antworten geclustert wurden.

Im Folgenden werden die Kategorien mit Originalzitaten für die deutschen und finnischen Befragten dargestellt.

Communication/ Dialogue

Als „*besonders hilfreich*“²²⁹ bewerten besonders die deutschen ReferendarInnen (68,7 %) Austausch, Dialog und Kommunikation/Kooperation „*zwischen ihnen, den KollegInnen an der Schule und ihren MentorInnen*“. 11,1 Prozent der finnischen Studierenden beschreiben als kooperations- und kommunikationsfördernd: „*Contact teaching, dialogue about teaching practice, reflection, heterogenic study groups*“. Hier kann verdeutlicht werden, dass sich die Studierenden in Bezug auf ihre Praxisphasen austauschen und im „*contact teaching*“ begleitet und beraten werden – auch auf der *Peer*-Ebene, wie die folgende Aussage verdeutlicht: „*That gives a chance to share experiences with my study mates and the practice periods*“. „Multiperspektivität“ (Reich 2012, 254) wird gefördert durch „*heterogenic study groups*“ verschiedener Lehramtsstudiengänge. Auffällig ist, dass nur 3,5 Prozent der deutschen Studierenden den Aspekt „*dialogue*“ als positives Merkmal der eigenen Ausbildung beschreiben. Als Beispiele nennen sie hier „*die Arbeit mit den Studenten*“ als gewinnbringendes Studienelement.

Didactics

Über ein Drittel der deutschen befragten ReferendarInnen (36,5 %) bewertet im Rahmen ihres Referendariats den didaktischen Anteil positiv: „*viel didaktisches Wissen vermittelt bekommen*“. Konträr dazu bewerten nur 6,6 Prozent der deutschen Studierenden den didaktischen Anteil positiv: „*Dass man in der Didaktik viel dazu lernt*“. Es kann angenommen werden, dass sich hier die Trennung von erster und zweiter Phase – von Theorie und Praxis – in der deutschen Lehramtsausbildung manifestiert. Als Erklärung für den relativ hohen Anteil finnischer Studierender, die diesen Aspekt positiv bewerten, kann dagegen die verzahnte Ausbildung herangezogen werden: Fast ein Drittel (28 %) bewertet den didaktischen Anteil der Ausbildung positiv und betont zudem den Verzahnungsaspekt: „*the combination of the practical and theoretical training*“.

Teacher studies

28 Prozent der deutschen Studierenden und 39,1 Prozent der ReferendarInnen bezeichnen den Aspekt der „*teacher studies*“ als wertvoll. Die deutschen Studierenden führen hier als positiv an: „*praktische Ausbildung, z. B. bewegungsfördernder Unterricht, offener Unterricht v. a. Methoden*“. Die ReferendarInnen äußern: „*dass ich wirklich viel lerne für den Lehrerberuf*“.

²²⁹ Die wörtlichen Zitate basieren auf den originalen Aussagen der Befragten innerhalb der Fragebögen.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Die Theorie-Praxis-Verknüpfung und praxisnahe Ausbildung in Finnland kann als Erklärungsansatz für die positive Bewertung der finnischen Studierenden bezüglich ihrer „teacher studies“ herangezogen werden: Diese Dimension benennen 43,4 Prozent der finnischen Studierenden als positiven Aspekt ihrer Ausbildung. Deutlich wird diese Qualität auch in den schriftlich ausgeführten Antworten: *„that it is so useful to my career“*, *„because those are essential help for a becoming (good?) teacher“*. Auch zeigen die folgenden Antworten den Aspekt einer forschenden Grundhaltung auf, die mit dem LehrerInnenberuf verknüpft wird und als Element einer konstruktivistischen Lehrperson gilt: *„also a possibility to become a researcher“*.

Growth

Die Dimension des eigenen „Wachstums“ wird von allen drei befragten Gruppen in relativ geringem Maße zu den positiven Aspekten gezählt: 9,1 Prozent der befragten deutschen Studierendengruppe beschreiben den Aspekt der eigenen Weiterentwicklung durch folgende beispielhafte Aussagen: *„dass es mich in meinen Interessen und meiner Selbstbildung weitgehend anregt“*, *„die Selbstorganisation“*. Aufseiten der ReferendarInnen ist es ein ähnlicher Wert (8,7 %). Hier gehen die Befragten eher auf das konkrete LehrerInnenhandeln in den Antworten ein: *„Die Möglichkeit, auszuprobieren“*, *„dass man selbstständig unterrichten kann und somit seine Möglichkeiten und Grenzen kennenlernt“*. Die finnischen Studierenden geben den Aspekt der eigenen Entwicklung nur zu 5,9 Prozent an. In den qualitativen Aussagen wird auch der Prozesscharakter der eigenen Ausbildung betont: *„because I have to think and process my thoughts and build new methods“*, *„Practicing is important, because you see what you can do and what you still have to practice“*.

Content theory

Den Fachaspekt bewerten 27,3 Prozent der befragten deutschen Studierenden positiv. Hier erwähnen die deutschen Studierenden Aspekte wie: *„Fachwissen wird umfangreich erweitert“*, *„das EWS-Studium – leider ist das nur ein kleiner Anteil!“*, *„nur Musik, aber selbst dort fehlt teilweise der Praxisbezug“*. Deutlich wird also, dass neben den positiven Aspekten auch der mangelnde Praxisbezug kritisiert wird. Die ReferendarInnen bewerten diesen Aspekt mit nur 3,5 Prozent als positiv. Dieser geringe Wert kann darauf hindeuten, dass sich die Theorie-Praxis-Trennung auch in der zweiten Phase niederschlägt. Bestärkt wird diese Interpretation durch folgende Äußerungen: *„weniger Theorie als im Studium“*, *„die konkrete Verknüpfung zur Praxis, die Möglichkeit, das Gelernte direkt anzuwenden“*, *„dass ich mich endlich dem Beruf, den ich ausüben möchte, widmen kann“*.

Die finnischen Studierenden bewerten zu 14,7 Prozent mit positiven Aussagen wie *„talking about educational issues“*, *„interesting subjects“* ihre theoretischen Inhalte. Deutlich wird hier, dass es eher auf finnischer als auf deutscher Seite auch *„educational issues“* in der Theoriearbeit gibt.

Structure

Fast ein Drittel der deutschen Studierenden bewertet den strukturellen Aspekt positiv (27,3 %). Angemerkt wird hier ein *„teilweise großes Angebot an Wahlmöglichkeiten“* sowie, *„dass ich wenigstens noch etwas mehr Freiheit habe als die zukünftigen BA-Studenten und so zumindest in Ansätzen nach Interesse studieren kann.“* 8,7 Prozent der ReferendarInnen erläutern zur Struktur: *„endlich eine sinnvolle Tätigkeit ausüben, praktisch zu arbeiten“*, *„einen Sinn für das Studium zu sehen“*. Es scheint erst in der zweiten

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Ausbildungsphase eine „*Eingebundenheit in der Schule*“ zu geben. 12 Prozent der finnischen Studierenden bewerten die Struktur der Ausbildung als positiv. Es werden Elemente beschrieben, die sich vor allem auf die Strukturierbarkeit und die eigene Kurswahl nach Interessen beziehen: „*that we have the academic freedom on our studying*“.

Practical Content

10,1 Prozent der deutschen Studierenden bewerten die Praktika als gewinnbringend, um einen „*Einblick in Schule zu bekommen*“, sie betonen jedoch auch, dass es „*wenige Praktika*“ sind. Auch aufseiten der ReferendarInnen gibt mit 10,4 Prozent ein verhältnismäßig geringer Anteil eine positive Bewertung über die Praxisphasen der Ausbildung an. Die starke Trennung von Theorie und Praxis wird hier in folgenden Aussagen deutlich: „*dass ich endlich viele praktische Erfahrungen sammeln kann*“, „*ENDLICH PRAXIS*“. Demgegenüber loben 29,9 Prozent der finnischen Studierenden an der Praxisphasengestaltung ihrer Ausbildung die Theorie-Praxis-Verknüpfung, wie folgende Aussagen verdeutlichen: „*Combination of practical and theoretical training*“, „*Practicing is important, because you can see, what you can do and what you still have to practice*“. Hier wird auch der Aspekt der eigenen Entwicklung und „*Selbsterfahrung*“ sichtbar.

Lecturers/Professors

Die Dozierenden bzw. eigenen AusbilderInnen bewerten die deutschen Befragten auf Studierendenseite mit einem Anteil von 11,5 Prozent und auf ReferendarInnenseite mit 11,3 Prozent als positiv. Hier werden von Studierendenseite beispielsweise folgende Aussagen getätigt: „*die wenig motivierte Dozenten, die andere U[n]terrichts]-Methoden vermitteln*“, „*vereinzelte Seminare von jungen, motivierten LehrerInnen*“. Auch wird auf die Erreichbarkeit der Lehrenden eingegangen und erwähnt, dass einige „*mit positiver Einstellung lehren*“. Von den ReferendarInnen werden „*gute Fachleiter*“ und „*professionelle Ausbilder*“ genannt.

Hingegen wird die Qualität der eigenen AusbilderInnen mit 21,1 Prozent von fast doppelt so vielen finnischen Befragten betont. Zudem wird – im Gegensatz zu den deutschen Befragten – die Professionalität der Dozierenden an den Universitäten geschätzt, die selbst einen „*teacher background*“ haben müssen: „*when I feel the lecturer knows what she/he is telling about*“. Hinsichtlich der Beziehungsebene wird wie bei den deutschen Befragten auch die Erreichbarkeit gelobt („*reachable*“), darüber hinaus wird aber auch die Gestaltung der Beziehungsebene hervorgehoben: „*the lecturers and teachers are very professional, we have good team spirit in group*“.

7.2.2. Kritische Aspekte innerhalb der Ausbildung

Für die Auswertung der kritischen Aspekte bezüglich der eigenen Ausbildungssituation wurden die in Tabelle 30 dargestellten Auswertungskategorien entwickelt.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Tabelle 30: Auswertungskategorien zur Bewertung kritischer Aspekte in der Ausbildung

Oberkategorie	Subkategorien
No dialogue/communication/reflection	
Learning environment/study place	Räume, Ausstattung, zu große Seminare/„Massenuni“, zu kleine Uni
Stress	Exams/essays/Zeitdruck
Structure	BA/MA, Bürokratie, nicht nach Interessen studierbar, wenig Wahlfreiheit
No interlocking of theory and practice	Fehlender Bezug zur Realität
Content/too much theory	wenig sinnvolle Inhalte/zu wenig Pädagogik/ zu komplexe Inhalte
Lectures	
(Next to) nothing	
Most	
Abstention	

Zu diesen Auswertungsdimensionen werden im Folgenden die quantitativen Ergebnisse (Tabelle 31) und daran anschließend die qualitativen Aussagen der befragten Gruppen präsentiert.

Tabelle 31: Kritische Aspekte der eigenen Ausbildung aus Sicht der Befragten (quantitativ)

Oberkategorie	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
No dialogue/reflection	12,6 %	31,3 %	4,1 %
Learning environment/study place	31,1 %	5,2 %	4,1 %
Stress	5,2 %	79,1 %	15,5 %
Structure	26,9 %	12,2 %	16,1 %
No interlocking of theory and practice	56,3 %	10,4 %	14,6 %
Content/too much theory	52,4 %	14,8 %	41,5 %
Lecturers	12,6 %	4,3 %	11,4 %
(Next to) nothing	-	-	3,5 %
Most	1,7 %	-	-
Abstention	8,7 %	10,4 %	21,9 %

Auch in dieser offenen Fragestellung waren Mehrfachantworten zulässig. Um möglichst viele Antworten zu berücksichtigen und somit ein authentischeres Meinungsbild zu erlangen, wurden bei den offenen Fragestellungen die ersten drei Antwortmöglichkeiten in die Auswertung mit einbezogen. Hierdurch ist jedoch keine inferenzstatistische Absicherung der Häufigkeiten zwischen den befragten Gruppen möglich.

Folgende zentrale Ergebnisse können aus der Befragung hinsichtlich „negativer Aspekte“ innerhalb der eigenen Ausbildung festgestellt werden: Bei der deutschen Studierenden-Gruppe bemängeln 56,3 Prozent der Befragten eine fehlende Theorie-Praxis-Verzahnung in der eigenen Ausbildung und über die Hälfte (52,4 %) einen zu hohen Theorieanteil.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Auch bewerten 31,1 Prozent der Studierenden die Lernumgebung als nicht förderlich. Aufseiten der ReferendarInnen wird insbesondere ein hoher Stressfaktor innerhalb der Ausbildung beklagt (79,1 Prozent). Zudem bemängeln 31,3 Prozent der Befragten einen fehlenden Dialog. Die finnischen Studierenden äußern für einige Bereiche nur sehr wenig Kritik. Zu nennen sei hier jedoch die Kritik an einer zu theorielastigen Ausbildung (41,5 %). Zudem enthält sich ein gutes Fünftel der Befragten bei dieser Frage (21,9 %). Einzelaspekte zu negativen Aspekten der Ausbildung werden im Folgenden mit qualitativen Aussagen der Studierenden/ReferendarInnen vertiefend dargestellt.²³⁰

No dialogue

12,6 Prozent der deutschen Studierenden betonen, dass „*didaktische und pädagogische und soziale Fähigkeiten verkommen*“ würden während des Studiums. Sie beschreiben „Dozenten, die kaum Interesse an Studis und Ausbildung haben“, „zu viel Anonymität, überfüllte Hörsäle, zu große VL/Seminare, keine individuelle Förderung möglich“, „keine individuelle Förderung d. Fähigkeiten (Feedback zur Orientierung)“.

Auch wenn der Aspekt der Kooperations- und Kommunikationsförderung von den ReferendarInnen als zentrales positives Element bewertet wurde, so kritisieren dennoch 31,3 Prozent der befragten Gruppe, dass sie ein „*objektives Feedback*“ vermissen und es kaum einen Austausch zwischen den beteiligten Institutionen – den MentorInnen an den Schulen und den AusbilderInnen am Seminar – gebe. Kritisch erwähnen dagegen auf finnischer Seite nur 4,10 Prozent der Befragten diesen Aspekt. Sie tätigen hierzu folgende Äußerungen: „*that sometimes lectures and group studying isn't as effective as it could be*“, „*that on many courses we just 'scratch the surface' instead of thinking or going deep into subject*“.

Learning environment/study place

Kritisch bewerten 31,1 Prozent der deutschen Studierenden die eigene Lernumgebung – und hier vor allem Elemente, die das „*Individuum nicht fördern*“. Sie beschreiben eine „*überlaufene Massenuniversität*“ mit zu wenig Seminarplätzen, die in einem „*maroden*“ baulichen Zustand sei („*Asbest verseucht*“). Der geringere Anteil der befragten ReferendarInnen (5,2 %) hingegen kritisiert in diesem Zusammenhang, „*unter ständiger Beobachtung zu stehen*“ und das Gefühl von „*Ausgenutztwerden*“. Ihnen fehle auch „*die Hilfe durch Mentoren*“. Auch 4,1 Prozent der finnischen Studierenden sehen ihre Lernumgebung kritisch. Sie geben als Kritikpunkte an, dass an einem Standort nur ein eingeschränktes Angebot an Kursauswahlmöglichkeiten bestehe: „*We don't have minor subjects here in Savonlinna what I would like to study*“.

Stress/pressure

5,2 Prozent der befragten deutschen Studierenden klagen über eine hohe Belastung durch ihr Studium. Doch insbesondere während des Referendariats wird der Stress als negativer Faktor benannt (79,1 %):

„die andauernde Bewertung durch andere, die mangelnden Möglichkeiten, in Klassen längerfristige Entscheidungen treffen zu können, den Spagat zwischen Lernenden und Leh-

²³⁰ Im Anhang VIII.1.4.2 finden sich in einer Tabelle für jede Auswertungsdimension weitere aussagekräftige Originalzitate, die aus den Antworten geclustert wurden.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

renden“, „Notendruck, überall beobachtet zu sein, Zeitdruck, mangelnde Unterstützung bei der Stundenvorbereitung, Examensarbeit“, „viel Stress, viel Druck, viel Arbeit, Notendruck“, „ständige Leistungsbewertung“.

Nicht die eigene Weiterentwicklung wird hier fokussiert und beratend begleitet, sondern hier scheint der „Bewertungsfaktor“ noch stark fokussiert zu werden.

Aufseiten der finnischen Studierenden gibt ein Anteil von 15,5 Prozent an, unter Stress zu leiden durch „lots of exams, essay, time consuming“.

Structure

Ein knappes Drittel der befragten deutschen Studierenden (26,9 %) bemängelt die strukturellen Begebenheiten ihres Studiums. Hier kommt vor allem der Zuteilungsaspekt der Seminare zum Tragen: Über ein elektronisches Verfahren („KLIPS“) bewerben sich die Studierenden für Seminar- und Vorlesungsplätze. Das System teilt dann die Plätze zu. Hier kritisieren die Studierenden: „schlechte Wahlfreiheit“, „KLIPS-> bekommt keine Seminare, die sie selber interessieren“. Die ReferendarInnen hingegen äußern sich zu diesem Aspekt nur selten (12,2 %). Eine Qualitätseinschränkung sehen sie darin, nur in zwei anstelle von drei Fächern im Vorbereitungsdienst ausgebildet zu werden. Zudem stört sie an der Ausbildung einerseits zu „viel Bürokratie, viel Papierkram“, andererseits „teilweise zu offene Ausbildung, an einigen Stellen wären feste Vorgaben sinnvoll“.

16,1 Prozent der finnischen Studierenden geben an, die strukturellen Begebenheiten ihrer Ausbildung kritisch zu betrachten. Dabei bemängeln sie auch eine eingeschränkte Wahlfreiheit innerhalb der Ausbildung: „timetables are not flexible enough, the lack of academic freedom, too much practical rehearsal“ sowie eine Einschränkung in der autonomen Gestaltung des Studiums: „when lecturers or other persons decide how many times I can be away and I have to be present“. Ein weiterer kritischer Aspekt ist das durch Kürzungen eingeschränkte Seminarangebot: „because at the advanced level there are no longer that many courses to choose from because of budget cuts“.

No interlocking of theory and practice

Eine fehlende Theorie-Praxis-Verknüpfung kritisiert der größte Teil der befragten Studierenden am Standort Köln (56,3 %): „sehr schlechte Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, obwohl viele Praktika absolviert werden müssen“, „den EZW-Teil, weil: überflüssig – habe da noch nichts, was später von Belang ist, gelernt“, „dass es (das Studium) total am Beruf vorbeigeht!“, „Praktika sind nicht genug begleitet – die Lehrer können das ja auch neben ihren sonstigen Pflichten nicht leisten. Durch mehr Begleitung könnten Praktika noch viel gewinnbringender gemacht werden.“

Die letzte Äußerung verdeutlicht die Bedeutsamkeit von begleiteten und „reflexiven Praktika“ (Herzog 1995). In den Antworten von 10,4 Prozent der ReferendarInnen findet sich der Aspekt der Trennung von erster und zweiter Phase wieder: „dass ich vieles dafür in der Uni nicht gelernt habe“. Zudem bemängeln sie einen „teilweise nicht sinnvollen Einsatz in der Schule“, insbesondere im „Vertretungsunterricht“. 14,6 Prozent der finnischen Studierenden üben Kritik an: „Teaching practice not only in teacher training schools, also in field schools, too less teaching practice at all.“

Content/too much theory

In dem Bereich „kritische Äußerungen zur Ausbildung“ kritisiert der größte Teil der deutschen Studierenden (52,4 %) einen zu hohen Theorieanteil. Angeführt werden Gründe,

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

wie „zu viel Theorie“, „zu viel Fachwissenschaft – z. B. Funktionstheorie für die Primarstufe“. Auch finden die KritikerInnen die „Pädagogik-Vorlesungen und Seminare meist sinnlos“, da hier veraltete Themen behandelt würden: „wie Bildungspolitik vor 400 Jahren“. Es fehle insgesamt ein roter Faden bzw. eine „Struktur“ innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Am deutlichsten wird der Aspekt der fehlenden Anwendbarkeit bzw. der fehlende Schulbezug in folgender Antwort kritisiert: „der Pädagogikanteil und Mathematik – hier fehlt absolut der Bezug zur Schule! Da MUSS etwas geschehen“. 14,8 Prozent der befragten ReferendarInnen kritisieren allzu „hohe Anforderungen“. Auch bei den finnischen Befragten wird der theoretische Anteil der Ausbildung als zu hoch empfunden (41,5 %): „the research part of the studies, although I understand why it has to be there“, „partly too superficial“, „that I have to learn so much that is not related to my later job“.

Lecturers

12,6 Prozent der deutschen Studierenden kritisieren die Dozierenden der ersten Ausbildungsphase. Insbesondere stört sie hier eine fehlende Würdigung der Ausbildung von Lehrkräften: „Einigen Dozenten ist es völlig egal, wie Ausbildung verläuft; sie tragen nicht zu einer Besserung bei“, „Lehrämter werden teilweise schon stigmatisiert“. Auch wird eine fehlende Kompetenz im pädagogischen Bereich kritisiert: „die mangelnde, oft nicht vorhandene, pädagogische Kompetenz der Dozenten!“. 4,3 Prozent der befragten ReferendarInnen klagen über schlechte AusbilderInnen. Aussagen wie die folgenden beschreiben unmotivierte Ausbildungslehrkräfte: „das Seminar, schlechte Mentoren, schlechte Fachleiter“, „unmotivierte, unvorbereitete Fachlehrer“. Auch wird eine „Abhängigkeit von der Schulleitung“ angefochten, deren Gutachten einen hohen Anteil der Endnote des Referendariats ausmacht.

11,4 Prozent der finnischen Studierenden kritisieren ihre Dozierenden. Schwerpunktmäßig kritisieren sie einen mit der Zeit verlorenen realen Schulbezug: „Some lecturers who have lost their touch in real school world“. Andererseits fühlen sich die Befragten hier eingeschränkt in ihrer individuellen und autonomen Art zu unterrichten: „When somebody says that I have to teach her way and certain exercises, I can't plan lessons on my own“.

7.2.3. Änderungswünsche an der Ausbildung

Hinsichtlich der Änderungswünsche innerhalb der eigenen Ausbildung wurden die in Tabelle 32 dargestellten Auswertungskategorien entwickelt und sodann die Wünsche in Tabelle 33 ausgewertet.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Tabelle 32: Auswertungskategorien zu Änderungswünschen in der Ausbildung

Oberkategorie	Subkategorien
More dialogue/supervision/ Reflection	Mehr Austausch, mehr Beratung, mehr Zeit, kleinere Seminare, mehr Kooperationen
Support own growth	Mehr Zeit/weniger Druck, mehr Beratung, individuelles Lernen, kreativer und perspektivenreicher studieren, eigenverantwortlicher, mehr Sonderpädagogik
More practice (in field schools)	Mehr Praxisphasen (außerhalb der Praxisschule)
Equipment/room	Weniger Massenvorlesungen
Structure	Mehr Kurswahlmöglichkeiten, flexiblere Zeitstrukturen
Study place	
More educational sciences/didactics, interlocking of theory and practice	Mehr Arbeiten an konkreten Problemen
Content	Weniger research/weniger Theorie, weniger Klausuren, mehr Didaktik
University didactics	Hochschuldidaktik
Lectures	Mehr Dozierende mit Praxishintergrund
Nothing	
All	
Absention	

Tabelle 33: Änderungswünsche hinsichtlich der eigenen Ausbildung (quantitativ)

Dimension	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
More dialogue/supervision	13,6 %	13,6 %	8,2 %
Support own growth	4,8 %	17,3 %	10 %
More practice (in field schools)	24,3 %	1,9 %	30,6 %
Equipment/room	4,8 %	-	-
Structure	15,8 %	28,8 %	21,5 %
Study place	9,6 %	7,7 %	2,6 %
More educational sciences/didactics, interlocking of theory and practice	57,4 %	18,3 %	35,3 %
Content	8,8 %	15,4 %	9,7 %
Higher education: didactics	12,5 %	3,8 %	8,8 %
Lectures	8,1 %	2,9 %	4,7 %
Nothing	-	1,9 %	3,2 %
All	2,9 %	1,9 %	-
Absention	16,9 %	30,8 %	14,1 %

In der offenen Fragestellung nach Verbesserungswünschen innerhalb der eigenen Ausbildung waren Mehrfachantworten zulässig. Um möglichst viele Antworten der Befragten zu berücksichtigen und somit ein authentischeres Meinungsbild zu erlangen, wurden bei den offenen Fragestellungen die ersten drei Antwortmöglichkeiten in die Auswertung mit ein-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

bezogen. Hierdurch ist jedoch keine inferenzstatistische Absicherung der Häufigkeiten zwischen den befragten Gruppen möglich.

Einzelaspekte zum Thema „Änderungswünsche innerhalb der Ausbildung“ werden im Folgenden mithilfe von qualitativen Aussagen der Studierenden/ReferendarInnen vertiefend präsentiert.²³¹

More dialogue

Die deutschen Studierenden und ReferendarInnen geben jeweils zu 13,6 Prozent an, sich eine individuellere Begleitung und einen höheren Austausch in der Ausbildung zu wünschen. Die Studierenden äußern:

„bessere Rahmenbedingungen schaffen, bessere Organisation und kleinere und persönlichere Gestaltung des Studiums“, „Beratungsgespräche zur Berufsfindung einführen“.

Die ReferendarInnen äußern:

„es verkürzen, mit dem Studium kombinieren, den Start in der Schule besser anleiten, durch Zuteilung einer bereitwilligen Lehrerin, AKO-Treffen innerhalb Schulbezirke, Austausch“, „besser/ausführlicher betreut werden, mehr Übungsmöglichkeiten, mehr Hospitieren“, „noch mehr konkrete Fälle bzgl. Kinder besprechen wollen“

8,20 Prozent der befragten finnischen Studierenden fordern, den Aspekt des gegenseitigen Austausches über die Praxisphasen und die „Kooperation“ mit verschiedenen AkteurInnen zu vertiefen (auch „*more collaborative teaching*“): „*encourage students more to share their experiences from their teaching practice*“, „*do more co-operation with different teachers*“.

In diesen Aussagen wird zudem auf die Arbeit in den multiprofessionellen Teams eingegangen. Auch äußern die Befragten den Wunsch nach mehr Zeit zum Reflektieren. Dieser Wunsch kann als Indiz für eine bereits professionelle Sichtweise auf die LehrerInnen-Profession interpretiert werden, da Reflexionsfähigkeit als Merkmal pädagogischer Professionalität verstanden wird (vgl. Roters 2012): „*give more time for reflection of the information and focus more on the interaction between teacher and pupil*“

Support own growth

4,80 Prozent der deutschen Studierenden wünschen sich eine stärkere Fokussierung auf die eigenen Interessen: „nur das studieren, was einen wirklich interessiert, weniger Zeitdruck!“, „die Modularisierung abschaffen und den Studenten mehr Freiraum in der Gestaltung des Studiums zugestehen. Auch Anwesenheitslisten – gerade in Vorlesungen – sind kontraproduktiv“. Für die eigene Weiterentwicklung geben sie an, sich gerne stärker mit KommilitonInnen auszutauschen und Feedback zu erhalten:

„Probeunterricht von Studenten für Studenten anbieten, um über das Verhalten als zukünftiger Lehrer Kritik zu erhalten, um Verbesserungen vornehmen zu können und um nachher nicht ins kalte Wasser geworfen zu werden“.

17,3 Prozent der ReferendarInnen fordern „*realistischere/authentischere U[nterrichts]-Besuche*“ und „*Zusatzqualifikationen erwerben*“. Auch thematisieren sie die Diskrepanz zwischen der hohen Bedeutung der Abschlussnote und der geringen Bedeutung der Beurteilung der eigenen Entwicklung:

²³¹ Im Anhang unter VIII.1.4.3 finden sich in einer Tabelle für jede Auswertungsdimension weitere aussagekräftige Originalzitate, die aus den Antworten geclustert wurden.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

„versuchen die Ausbildung stressfreier zu gestalten, den Widerspruch zwischen der Abschlussnote am Ende und der aber eigentlichen Beurteilung der Entwicklung aufheben. Für mich selbst stellt sich die Frage, wie die Abschlussnote denn ohne Teilnoten entstehen soll“.

Hier kann an das empfundene Spannungsverhältnis der Lehrkräfte in ihrer späteren Tätigkeit angeknüpft werden.

10 Prozent der finnischen Studierenden wünschen sich in verschiedenen Bereichen Änderungen, um sich zu professionalisieren: Den größten Aspekt bildet hier der Anspruch auf mehr „special education“ Kurse: „*have less lectures and more practice, and much more education about special education*“. Auch wird der Wunsch formuliert, die „optional courses“ und das „contact teaching“ zu erhöhen.

More practice (in school)

24,3 Prozent der deutschen Studierenden wünschen sich insgesamt mehr Praxisnähe innerhalb der Seminare, aber auch mehr „Praxisphasen“, wie z. B. einen „Praxistag“: „*EWS [Erziehungswissenschaften] abschaffen und die jeweilige Fachdidaktik der Fächer massiv ausweiten. Weiterhin müsste jeder Studierende einen Tag pro Woche an eine Schule zum Unterrichten und Beobachten*“. Dagegen wünschen sich nur 1,9 Prozent der ReferendarInnen mehr Praxis. Bei den finnischen Studierenden betonen 30,6 Prozent, dass sie sich mehr Praxis auch an öffentlichen Schulen für ihre Ausbildung wünschen: „*increase some practice periods like to have more practice in different schools*“.

Structure

Die deutschen Studierenden wünschen sich mit einem Anteil von 15,8 Prozent, keine modularisierte Bachelor-Master-Lehramtsausbildung, da sie sie als eine sehr einschränkende Studienstruktur erleben:

„entweder mehr Zeit oder weniger Seminare vorsehen, weil Studenten zur Zeit nur die Möglichkeit haben, so schnell wie möglich irgendwas zu belegen und sich prüfen zu lassen – ob es interessiert, hilft oder nicht –, damit man es in der Regelstudienzeit schafft. Die Umstellung auf Bachelor/Master ist so ziemlich das Schlechteste, was dem Lehramtsstudiengang passieren kann!“

28,8 Prozent der ReferendarInnen hätten gerne eine individuellere Ausbildungssituation. Hier sollte nicht auf einen „Notendruck“ fokussiert werden, sondern auf die individuelle Entwicklung. Der „Druck“ sollte genommen werden und „*die Länge eventuell individuell (zu) gestalten*“ sein. Auch sollte die Ausbildung insgesamt überdacht werden: „*die Ausbildung im Seminar grundsätzlich umstrukturieren (mehr Input, weniger Anbieterungsdruck), Ausbildung in allen Fächern (zumindest Hauptfächern), informative Zusatzveranstaltungen*“. 21,5 Prozent der finnischen Studierenden wünschen sich eine flexiblere Studiengestaltung: „*more choosing, less 'have to do'-lessons*“. Sie fordern: „*be more self-directed from early on and not only do what I have to do*“.

Study place

Durch die einheitliche Studiengestaltung können die finnischen Studierenden auch Kurse an allen weiteren finnischen Universitäten im Bereich der Lehramtsausbildung belegen. Dieser Aspekt sollte vielen Befragten zufolge noch ausgeweitet werden: „*gain freedom to perform studies in different campus – Joensuu, Kuopio, Savonlinna*“.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

More educational sciences/didactics, interlocking of theory & practice

Besonders die deutschen Studierenden (57,4 %) betonen, dass sie „mehr Praxisnähe mit besserer universitärer Betreuung“ wünschen – zudem praxisbezogener Seminare, eine bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung, „Didaktikkurse anbieten“ und insgesamt die „Kursinhalte daran orientieren, was für spätere Praxis relevant ist“. Gleichfalls wünschen sie sich insgesamt „weniger Fachwissen und mehr soziale Fähigkeiten lehren“. 18,3 Prozent der ReferendarInnen wünschen sich eine deutliche Vertiefung im Bereich „Fördern und Diagnostik“. Zudem würden sie gerne in all ihren Fächern didaktisch ausgebildet werden (nicht nur in den obligatorischen zwei Fächern). 35,5 Prozent der finnischen Studierenden haben bereits flächendeckende Grundlagen in sonderpädagogischer Förderung, wünschen sich dennoch: „more special education contents in every teacher education program“. In den Antworten der ReferendarInnen und finnischen Studierenden wird eine „Förder“-Haltung deutlich, die die Befragten z. B. durch ihren intensiven Kontakt zur Praxis entwickeln konnten.

Content

8,8 Prozent der deutschen Studierenden fordern „weniger Fachwissen und mehr soziale Fähigkeiten lehren“. Hier wird der Wunsch nach mehr Beziehungsdidaktik deutlich. Der Aspekt der „Überfachlichkeit“ spiegelt sich in folgendem Zitat wider: „auf Mathematik nicht so viel Wert legen und nicht so umfangreich in das Grundschullehramt involvieren. Viele scheitern, obwohl sie gute Pädagogen wären“. Insgesamt soll die Position der Lehrämter gestärkt und ein noch größerer Schwerpunkt auf Didaktik gelegt werden. Dies lässt sich mit Reichs Forderung in Einklang bringen, die Didaktik auch als Wissenschaft anzuerkennen. 15,4 Prozent der ReferendarInnen wünschen sich eine Ausbildung im Referendariat, die nicht nur zwei Fächer umfasst, sondern sämtliche ihrer später zu unterrichtenden Fächer.

Die finnischen Studierenden wünschen sich eine flächendeckende Professionalisierung zum Thema „Inklusion“: „add multiculturalism as a part of all studies to everyone“, „want to learn more about special education instead of general courses like pedagogical ethic“. Auch die Vertiefung der Beziehungsebene wird als Wunsch formuliert: „study more about interaction between a pupil and teacher“. Zudem wird „health education“ als Schwerpunktthema gefordert. Hier lassen sich auf der Metaebene Aspekte der konstruktivistischen Didaktik identifizieren.

University didactics

Gerade in der LehrerInnenbildung kann die Ausbildungsebene als pädagogischer Doppeldecker dienen und bereits Anregungen für didaktische Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Eine Optimierung in diesem Aspekt wünschen sich 12,5 Prozent der deutschen und 8,8 Prozent der finnischen Studierenden. Die Studierenden fordern hier, die Anzahl der VorlesungsteilnehmerInnen zu beschränken und vor allem auf professoraler Ebene hochschuldidaktisch zu professionalisieren: „an Profs mehr didaktische Kompetenzen vermitteln“. Hier werden die unterschiedlichen Interessenlagen der Beteiligten deutlich: Oft werde die Lehre eher stiefmütterlich betrachtet, es gehe vielmehr um die Wissenschaftlichkeit bzw. Forschung in der Tätigkeit. Die ReferendarInnen fordern daher mehr didaktische Tätigkeiten (3,8 %). Als Vorschlag benennen sie: „viele verschiedene U[nterrichts]-Methoden als Pflicht einführen – also sich verschiedene anzuschauen in verschiedenen Schulen/Klassen mit verschiedenen Lehrern“. Die finnischen Studierenden wünschen sich durch die Dozie-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

renden mehr kritische Einblicke in Themenbereiche: „*more critical points of views and learn more about different pedagogies*“.

Lecturers

8,1 Prozent der deutschen Studierenden, 2,9 Prozent der ReferendarInnen und 4,7 Prozent der finnischen Studierenden formulieren Wünsche hinsichtlich ihrer Dozierenden. Die deutschen Studierenden fordern Dozierende, die „*selber in der Schule tätig waren*“. Die ReferendarInnen fordern MentorInnen, die ihre ReferendarInnen richtig unterstützen. Die finnischen Studierenden wünschen sich schließlich, dass sie mehr Rückmeldung von Lehrkräften außerhalb der Praxisschulen bekämen, da „*some lecturer are not sensitive enough towards students*“.

7.2.4. Theorie-Praxis-Verknüpfung

In Fragenblock II (Frage A) wurden die Studierenden gebeten, den von ihnen wahrgenommenen Praxisanteil ihres Studiums auf einer Skala von 1 (keine Zustimmung) bis 5 (volle Zustimmung) einzuschätzen. Im Rahmen der Datenanalyse wurde Intervallskalenniveau angenommen. Mittelwertsunterschiede in mindestens drei unabhängigen Stichproben können nach Eid et al. (2010) mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse geprüft werden. Dabei soll untersucht werden, ob sich der wahrgenommene Praxisanteil zwischen den drei Gruppen unterscheidet. Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2) = 119,504$; $p < .01$). Der Post-hoc-Vergleich bestätigte darüber hinaus, dass die Mittelwerte zwischen allen drei Gruppen signifikant verschieden sind. Abbildung 25 stellt die Mittelwerte und die 95%-Konfidenzintervalle für diese Frage dar.

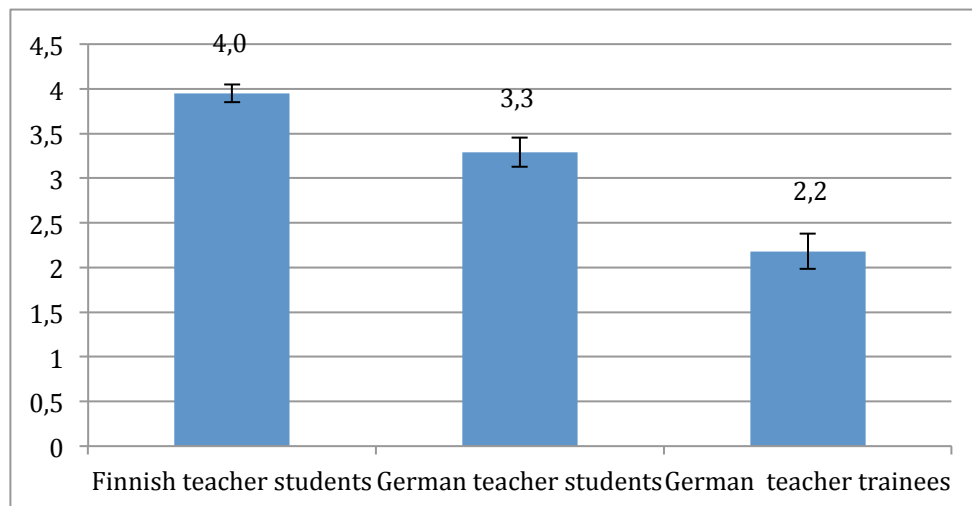


Abbildung 25: Mittlere Einschätzungen des Praxisanteils in der Ausbildung von deutschen und finnischen Lehramtsstudierenden nach Semestern

Es stellt sich die Frage, inwieweit es in der Wahrnehmung der Studierenden im Laufe ihres Studiums zu Veränderungen kommt. Eid et al. (2010) sowie Brosius (2007) folgend lässt sich diese Frage durch univariate Varianzanalyse prüfen. Dabei floss die Wahrneh-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

mung des Praxisanteils als abhängige Variable in die Analyse ein. Als feste Faktoren wurden die Semesterzahl und das Ausbildungsland gesetzt. Da die Fallzahlen nach der Regelstudienzeit (9. Semester) in der Stichprobe stark abfielen und in einzelnen Semestern nur noch durch eine Person besetzt waren, flossen in die Varianzanalyse nur Studierende der Semester 1 bis 9 ein. Abbildung 26 zeigt, dass der mittlere wahrgenommene Praxisanteil bei finnischen Lehramtsstudierenden (grün) über die ganze Ausbildungsdauer signifikant über den Werten der deutschen *Peers* (blau) liegt. Dieser Eindruck wird in der Varianzanalyse durch einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Nation“ ($F(1) = 38,00$; $p < .01$) und einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor „Semester“ ($F(8) = 3,732$; $p < .01$) bestätigt.

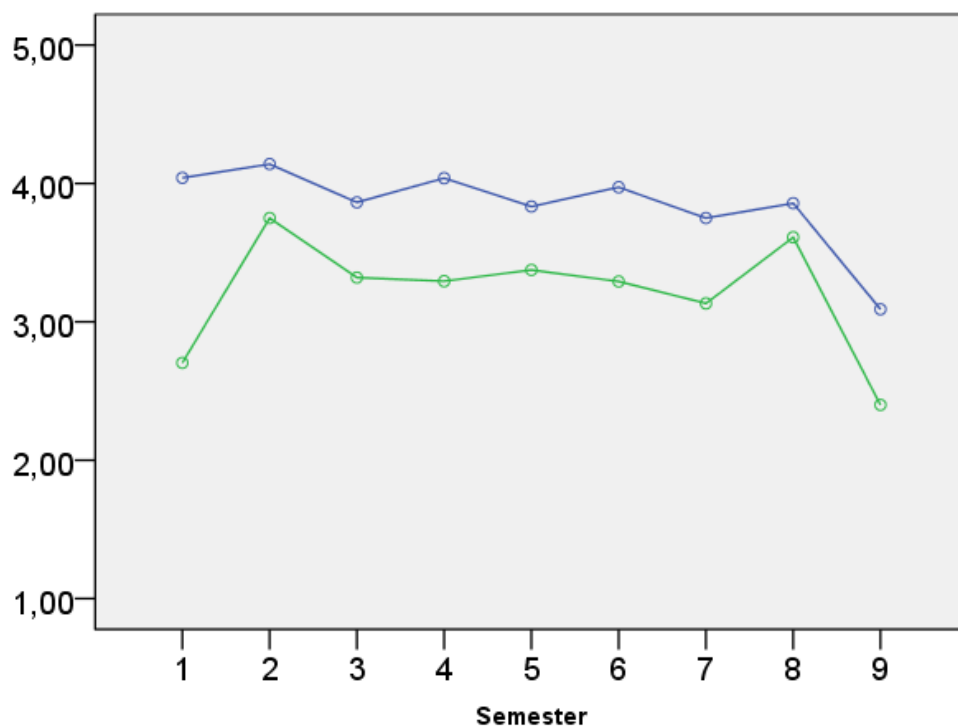


Abbildung 26: Mittlere Einschätzungen des Praxisanteils in der Ausbildung von deutschen und finnischen Lehramtsstudierenden nach Semestern (eigene Darstellung)

Die Theorie-Praxis-Verknüpfung und die direkte Anbindung der Praxisschule können ein Grund dafür sein, dass über 80 Prozent der finnischen Studierenden diese Frage bejahen.

Florian et al. (2010, 712) betonen, dass

„(...) teachers need to have developed positive values, supportive ideals, high moral principles and strong ethical understandings regarding accepting responsibility for the education of all children regardless of the diversity of their needs. Without a sound and relevant knowledge base and positive dispositions towards inclusion, teachers are unlikely to engage fully in the development of inclusive school communities.”

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

7.2.5. Motivation für den LehrerInnenberuf

Eine „*Ich will fördern*“-Haltung (Reich 2012, 41) spiegelt sich auch in den Antworten wider, die die Studierenden in Finnland und Deutschland sowie die ReferendarInnen zum Thema „Motivation für den LehrerInnenberuf“ geben.

Tabelle 34: Motivation zum Lehramtsstudium

Dimension	Deutsche Studierende	ReferendarInnen	Finnische Studierende
Like to work with children/youth	46,9 %	63,5 %	31,3 %
Support	21,3 %	17,4 %	13,2 %
Like to educate	17,8 %	17,4 %	8,5 %
Growth	12,6 %	13 %	17 %
Diversified/creative	7,3 %	15,7 %	12 %
Dreamjob	7,3 %	9,6 %	16,7 %
Like to impart knowledge	16,8 %	7,8 %	-
Like to teach	7,7 %	6,1 %	12,9 %
Subject based interest	5,2 %	8,7 %	13,7 %
Like to innovate/change	5,6 %	4,3 %	2,3 %
Responsible job	9,4 %	1,7 %	7,6 %
Social competences	9,80 %	8,7 %	8,5 %
Interlocking subject & social work	0,30 %	0,9 %	2 %
Positive rolemodel	1 %	1,7 %	1,8 %
Negative rolemodel	2,8 %	-	0,3 %
No alternative	1,7 %	1,7 %	3,2 %
Time for family	3,5 %	5,2 %	2 %
Job security	9,1 %	4,3 %	5 %
Not clear yet	0,7 %	-	1,5 %
Abstention	3,5 %	4,3 %	9,4 %

Da in der offenen Fragestellung Mehrfachantworten möglich waren, konnte eine inferenzstatistische Absicherung für die offene Fragestellung nach der Motivation zum LehrerInnenberuf nicht erfolgen. Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild:

Die Motive für den LehrerInnenberuf der Studierenden/ReferendarInnen sind in einigen Aspekten ähnlich. Zu nennen seien hier zuvorderst die hohen Werte für das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen: 63,5 Prozent der ReferendarInnen, 46,9 % der deutschen und 31,3 Prozent der finnischen Studierenden gaben dies als Motivationsgrund an. Neben diesem kann auch der Grund „*I like to educate*“ (finnische Studierende: 8,5 %; deutsche Studierende: 17,8 %, ReferendarInnen: 17,4 %) als Grundvoraussetzung für die Übernahme der Rolle einer BeziehungsdidaktikerIn gelten („Kontaktfreude“). In diesem Zusammenhang können auch die „*social competences*“ (finnische Studierende: 8,5 %, deutsche Studierende: 9,8 %, ReferendarInnen: 8,7 %) gesehen werden. Dass der LehrerInnenberuf in Finnland stärker mit der Aufgabe des Erziehens in Verbindung gebracht wird und nicht nur mit der Vermittlungstätigkeit, verdeutlicht die folgende Aussage: „*I want to become*

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

an educator, like working with children and want to help them to become individuals and concious citizens.“ Das Ausleben der kreativen Seite („Kreative Künstler“, Reich 2012, 27) sehen 12 Prozent der finnischen und 7,3 Prozent der deutschen Studierenden sowie 15,7 Prozent der ReferendarInnen als Motivation für den Beruf an. 16,7 Prozent der finnischen Studierenden betonen, dass der LehrerInnenberuf ihr „*absolute dreamjob*“ sei: „*It was my dream from childhood*“. Exemplarisch werden nachfolgend Aussagen der finnischen und deutschen Befragten vorgestellt.

Tabelle 35: Motive für den Lehramtsberuf

Qualitative Aussagen zur Motivation		
Beziehungs- / Inhaltsseite	Deutsche Studierende/ ReferendarInnen	Finnische Studierende
Beziehungsorientierte Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> - „ich gerne mit Kindern lernen möchte, ihnen die Chance geben möchte, ihr Potenzial zu nutzen u. ihnen eine anregende Lernumgebung zu geben“ - „gerne mit Kindern arbeite und Bildung ist wichtiges Thema ... Kindern Freude am Lernen vermitteln“ - „gerne mit Kindern arbeite und sie für Themen begeistern will, von Frontalunterricht. zu selbstständigem Lernen“ 	<ul style="list-style-type: none"> - „it is a good profession where you can affect to the society in a positive way“ - „I like a different kind of people and I care other people“ - „I like teaching people and working with children. Education is also very mixed and interesting field in science“ - „I'm interested in human being and pedagogy“ - „I like to be in contact with children and they are so genius“ - „love it and I like children and I have fun, when the children are happy to learn“ - „want to help children to grow to be happy adults“
Inhaltsorientierte Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> - „ich habe Spaß am Vermitteln von Inhalten“ - „weil ich nicht wusste, was ich sonst werden sollte, gerne anderen etwas beibringe“ - „ich gerne erkläre, rede und präsentiere. Zudem macht mir der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in diesem Alter Spaß“ 	

Wie in Tabelle 35 deutlich wird, verweisen die Aussagen der finnischen Studierenden eher auf eine beziehungsorientierte Motivation. Diese findet sich auch bei den deutschen Studierenden und ReferendarInnen. Im Gegensatz zu den finnischen Studierenden lassen sich auf der deutschen Seite jedoch auch Aussagen finden, die eher einer inhaltsbezogenen Motivation im Sinne einer vermittelnden Tätigkeit zuzuordnen sind. Auffällig aufseiten der deutschen Befragten ist der häufig genannte Grund „Verbesserung des deutschen

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Schulsystems“, der sich bei den finnischen befragten Studierenden in dieser Weise nicht als Motivationsgrund nachweisen lässt:

- „gerne etwas in der Schule verändern würde, neuen Wind durch hohe eigene Motivation“
- „gerne mit Kindern arbeiten, Wissen weitergeben möchte, möchte besserer Lehrer werden als die eigenen“
- „ich es wichtig finde meinen Teil dazu beizutragen, dass Bildung verbessert wird.“

Hier kann darauf geschlossen werden, dass die Befragten Schule mitgestalten und an der Veränderung einer deutschen Schullandschaft mitwirken möchten. Dieser Aspekt steht möglicherweise dadurch im Fokus, dass in der deutschen Debatte das Schulsystem seit dem PISA-Schock 2001 in den Medien und innerhalb der Gesellschaft stetig kritisiert wurde. Anzuknüpfen sei an dieser Stelle, dass Arnold/Schübler (1998, 31f.) als Gefahr von aufkommenden Burn-Out-Tendenzen „den Willen, es anders oder besser zu machen als die Lehrenden aus der eigenen Schulzeit“ im Lehrberuf anführen. Da der LehrerInnenberuf jedoch größtenteils „in einem bürokratisch strukturierten Rahmen stattfindet“ (ebd.) können manche Anforderungen nicht umgesetzt werden und zu Belastungen führen. Dies zeigt sich auch in der empfundenen Diskrepanz-Erfahrungen der hier befragten ExpertInnen (vgl. Kapitel III.2).

7.2.6. Resümee

Bilanzierend wird in den Antworten der befragten Studierenden und ReferendarInnen deutlich, dass besonders bei den deutschen Befragten in der Ausbildung der fachliche Aspekt stark fokussiert wird. Auch wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden die geringe Wertschätzung gegenüber ihrem Studiengang beklagen. Diese mangelnde Wertschätzung kann ggf. darauf zurückzuführen sein, dass die LehrerInnenbildung erst relativ spät, in den Siebzigerjahren, von den Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eingegliedert wurden. Auch sind die Fachdidaktiken bislang häufig noch „fünftes Rad am Wagen“. Eine anregende Lernumgebung wird gleichfalls nicht gefördert – von den Studierenden werden teilweise marode Gebäude beklagt. Eine schlechte Betreuungsrelation wird formuliert und es wird bemängelt, dass ein Austausch zwischen Studierenden und anderen Professionen kaum zustande kommt. Der Umfang der Praxisphasen und der Schulbezug werden im Studium als zu gering empfunden. Erst im Referendariat würde jener präsent, wie die Aussagen der ReferendarInnen zeigen, während sie betonen, dass sie nach dem Studium nun endlich den Schulbezug spüren.²³²

Die finnischen Studierenden hingegen haben bereits Einblicke in die Praxisschulen, fordern hier aber noch mehr Praxisanteile an öffentlichen Schulen. In Bezug auf eine konstruktivistisch geprägte Ausbildung kommen hier bereits Dialoggruppen und Mentoring-Programme zum Einsatz (bzw. der Austausch und das Lernen in kleineren Gruppen). Dennoch fordern die Studierenden eine Ausweitung dieses Aspektes auf der Beziehungs-

²³² Würde man die Befragung zu einem heutigen Zeitpunkt im Rahmen der modularisierten BA-/MA-Studiengänge (LABG 2009) durchführen, wäre aufgrund der Einführung eines Praxissemesters im Masterstudiengang eine andere Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Anteile von Praxisphasen zu erwarten.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

ebene. Die finnischen Studierenden wünschen sich zudem – im Gegensatz zu ihren deutschen *Peers* – mehr *special education*-Kurse für alle Lehrämter.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass aus Sicht der Befragten in Finnland eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung zu beobachten ist, die sich sowohl durch die universitären Praxisschulen als auch durch die Dozierenden, die alle einen LehrerInnenhintergrund haben, auszeichnet. Dennoch wünschen sich hier die finnischen Studierenden ein „Mehr“ an Praxis in öffentlichen Schulen, um ein realistischeres Bild von der Praxis zu erhalten.

Besonders die deutschen Studierenden kritisieren die praxisferne Ausbildung in ihrem Studium. Sie wünschen sich eine größere Nähe und einen höheren Einbezug der „Praxis“. Die Aussage „*Endlich Praxis*“ der ReferendarInnen entlarvt das „theorielastige“ Studium ohne deutliche Anbindung an die zukünftige Ausbildung. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit Forschungsergebnissen im internationalen Kontext: Stadelmann (2006, in: Oelkers 2009, 53 ff.) zeigt auf, dass die an den Ausbildungsschulen als MentorInnen tätigen Lehrkräfte die „Gruppe darstellen“,

„die den vermutlich größten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben (...): Ein qualitatives Forschungsprojekt der Universität Zürich zeigt nicht nur den Einfluss der Ausbildungsschulen auf den Aufbau der Kompetenz von Berufsanfängern, sondern auch die mentale und habituelle.“

Befunde zur „What works“-Hypothese belegen auch eine „Prägung durch die Praxislehrkräfte (Stadelmann 2006, in Oelkers 2009, 54). Sie zeigen Anfängern, „what works“ – „also sind entscheidende Anlaufstellen für den Anfang der professionellen Kompetenz, von dem die weitere berufliche Entwicklung offenbar wesentlich abhängt“ (Oelkers 2009, 53 f.).

Lehramtsübergreifende, heterogene „*discussion groups*“ sehen die finnischen Studierenden als gewinnbringend an, um weitere Perspektiven zu erhalten und ein gemeinsames *Feedback* in Form z. B. von kollegialer Hospitation zu erhalten. Einen guten Austausch erleben auch viele ReferendarInnen. Die deutschen Studierenden bemängeln hingegen, dass es an der Universität eher „anonym“ zugehe, die eigene Entwicklung zu kurz komme und Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten kaum oder gar nicht gefördert würden. Eine forschende Einstellung („Lernforscher“) wird im Zuge der forschungsorientierten Lehramtsausbildung in Finnland gefördert. Auch wenn manche Studierende diesen Anteil der Ausbildung als zu dominant einschätzen, ist ihnen der „Sinn“ deutlich. Dieser Forschungsaspekt wird in den deutschen Antworten kaum erwähnt. Vereinzelt diesbezügliche Aussagen machen allein Studierende des Lehramtes Gymnasium/Gesamtschule. Bei finnischen Studierenden wird ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ zwischen den Studierenden hervorgehoben: „*good atmosphere*“. Hingegen sind die Antworten der deutschen Studierenden hinsichtlich einer „lernförderlichen Atmosphäre“ eher negativ gefärbt: Sie berichten von maroden Räumen, schlechter Ausstattung etc.

Hoher „Stress und Druck“, von dem die befragten ReferendarInnen berichten, kann hinderlich sein in Bezug auf eine positive Selbstwert-Stärkung. Zur Förderung der Rolle des „solidarischen Mitmenschen“ benötigt die Lehramtsausbildung auch Kompetenzen im Bereich „Diagnostik und Förderung“. Die finnischen Studierenden und deutsche ReferendarInnen äußern hier den Wunsch nach mehr Input.

7.3. Die Meinungen der ExpertInnen vor Ort: Lehrkräfte und AusbilderInnen

Die entwickelten Auswertungsdimensionen wurden auch als Basis für die inhaltsanalytische Auswertung der ExpertInneninterviews herangezogen. Dabei konnte das folgende Meinungsbild der deutschen und der finnischen LehrerInnen und LehramtsausbilderInnen zusammengefasst erhoben werden: Die deutschen ExpertInnen betonen durchgängig eine fehlende Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. eine „starke Trennung“ zwischen erster und zweiter Phase: Es herrsche eine „katastrophale Verbindung von Theorie und Praxis“ (6 DL). Eine Expertin (7 DL) beklagt, dass es bisher kaum Elemente selbstreflexiver Selbsterfahrungsanteile innerhalb der Ausbildung gegeben habe. Dies sei für sie der Grund, dass sie „so viele KollegInnen“ habe, die „ohne jegliche Selbstreflexion“ und „total überlastet“ seien. In den Interviews wird wiederholt geäußert, dass einfach „nicht jeder Lehrer werden“ dürfe. Als „fatal“ wird bezeichnet, dass man während der Ausbildung nicht wisse, was später im Schulalltag auf einen zukomme.

Im Zuge des reformierten Vorbereitungsdienstes (OVP 2011) soll der Aspekt des Bewerrens einer Beratungskultur – zumindest in den Kernseminaren – weichen. Dies wird einigen AusbilderInnen zufolge als große Chance gesehen. „Schade“ sei nur, dass nicht alle in den Genuss der „Coaching-Ausbildung“ kämen und dass dahinter eine Haltung stünde, die nicht von jedem/jeder AusbilderIn „erlernt“ werden könne. Hier bedürfe es auch eines Paradigmenwechsels.

Die finnischen ExpertInnen stellen die positive Theorie-Praxis-Verknüpfung in ihrer Lehramtsausbildung heraus:

- „Perhaps Finnish teacher education is the best in the world, because they are in university (...) and also they are in practice schools to get practical experiences.”
- „Lot of university lectures have a teacher-background to discuss real problems.”

Dennoch wurde auch der Wunsch nach einer noch besseren „connection“ genannt: „Connection could be even better.”

Dieser Wunsch der Studierenden wird in Bezug auf ihre Praxiserfahrungen geäußert (Kapitel III.7.2). Als einen weiteren positiven Faktor nennen die finnischen ExpertInnen die „selection of teacher students“, denn dadurch seien „finnish teachers (...) highly motivated“. Die Förderung von Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsfertigkeiten zählt gleichfalls zu den Erfahrungen, die die finnischen ExpertInnen in Bezug auf ihre Ausbildung positiv hervorheben: „We learned to network by studying in little groups, giving feedback to each other.“ Zur schulischen Inklusion berichten die ExpertInnen, dass sie sich nicht gut „for behaviour problems of pupils“ vorbereitet fühlen: „In university they don't speak very much about of these behaviour problems.“ Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Auswertung der Fragebögen der Studierenden, wenn diese mehr *special education*-Kurse fordern.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Einzelauswertung der Kategorien

Im Folgenden werden die zuvor zusammengefassten Ergebnisse der ExpertInneninterviews nach folgenden Hauptkategorien (Tabelle 36) dargestellt und analysiert:

Tabelle 36: Auswertungskategorien zur Lehramtsausbildung

Kategorie	Subkategorie
Bewertung der eigenen Ausbildung	a) Realistische Vorstellung des Berufes während der Ausbildung b) Effektive Ausbildung c) Positive Elemente, kritische Elemente, Verbesserungswünsche
Verhältnis der Theorie-Praxis-Verknüpfung	
Verankerung konstruktivistischer Elemente innerhalb der Ausbildung	

In einer abschließenden Reflexion werden die entwickelten Kriterien als Grundlage für einen Vergleich zwischen den finnischen und deutschen Ergebnissen herangezogen.

7.3.1. Bewertung der eigenen Ausbildung

Im Folgenden werden die Meinungen der ExpertInnen präsentiert. Dabei werden die Ergebnisse den folgenden drei Auswertungskategorien zugeordnet: (a) realistische Vorstellungen über den Beruf, (b) Bewertung über die Effektivität der Ausbildung, (c) positive, kritische Elemente bzw. Verbesserungswünsche.

(a) Realistische Vorstellungen über den Beruf?

Die Frage, ob sich die ExpertInnen ihren Beruf während ihrer Ausbildung so vorgestellt haben, beantworten die deutschen und finnischen ExpertInnen unterschiedlich.

In Deutschland

Zu dieser Frage äußern sich in Deutschland sechs ExpertInnen, vier von ihnen (6 DL, 7 DL, 8 DL, 9 DL) verneinen dies:

„Ich finde (...), einfach so für 25 Kinder Verantwortung tragen und permanent Ansprechpartner zu sein, ist schon ne ganz besondere Belastung“ (8 DL).

Dadurch, dass die Stadtteile sehr unterschiedlich seien und sie jetzt nach dem Referendariat an einer sogenannten Brennpunktschule arbeitet, müsse Expertin 8 DL

„sehr sehr viel Sozialarbeit machen. Und dafür fühlte ich mich zum einen nicht ausgebildet, und zum anderen war ich natürlich mit dieser Perspektive nicht in den Beruf gestartet, so.“

ExpertIn 6 DL meint,

„(a)ber alles, was sich darum abgespielt hat – das habe ich mir in meiner Referendariatszeit nicht so vorgestellt (...), also, das ist in den letzten Jahren unheimlich explodiert (...): Schulprogramm, Kopfnoten und und und – keine Kontrolle von oben – du bist da als Lehrer relativ alleingelassen (...), also, das ist keine schöne Entwicklung.“

Nur eine der Befragten (19 DL) sieht sich durch die Ausbildung auf den Beruf vorbereitet: „Ich glaube, ich hatte eine realistische Einschätzung, was kommt“. Im Interview be-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

schreibt sie weiter, dass sie selbstständig (über das Geforderte hinaus) immer wieder zusätzliche Praxiserfahrungen in den Semesterferien gesammelt habe.

Übergreifend äußert sich Experte 17 DL:

„Der Lehrerberuf ist ja so in die Kritik geraten, und – ich sag das auch mal so – der ist ja so schwierig geworden, dass die meisten, die diese ... oder sehr viele, die diesen Beruf ausüben, nicht damit rechnen, welche Belastung da letztendlich auf sie zukommt. Und wenn man da genau über die Belastung spricht, ist man in der Öffentlichkeit ja auch schnell diffamiert, weil man sich darüber letztendlich ja nur lustig macht.“

In Finnland

In Finnland äußern sich zu dem Thema einer realistischen Berufseinschätzung drei ExpertInnen mit unterschiedlichen Bewertungen: Expertin 5 FL verneint die übergeordnete Frage („no I did not“), da sie bereits 36 Jahre Lehrerin sei und sich mittlerweile viel verändert habe. Experte 22 FL erläutert: „ein bisschen in die Richtung“. Und Expertin 27 FL betont: „yes, yes!“. Für sie sei nur die Klassengröße und teilweise die Elternarbeit nicht so, wie sie sich es vorgestellt hatte („parents are not so supportive all the time, but they can“, 27 FL). Mit den Jahren hätte sie sich aber daran gewöhnt und „humor“ würde viel helfen.

(b) Gut ausgebildet?

Die Lehramtsausbildung hat als Aufgabe, die zukünftigen Lehrkräfte auf den Beruf vorzubereiten (vgl. §1 Abs. 1 LABG 2009). Inwieweit dies aus Sicht der deutschen und finnischen Befragten tatsächlich umgesetzt ist, wird im Folgenden dargestellt.

In Deutschland

Insgesamt sieben deutsche ExpertInnen äußern sich dazu, ob sie sich gut ausgebildet fühlen. Der Großteil (3 DL, 6 DL, 8 DL, 13 DL, 16 DL) verneint diese Frage. 8 DL nennt als Grund hier fehlende Diagnosefähigkeiten und keine Vorerfahrungen in jahrgangübergreifenden *Settings*. Sonderpädagoge 3 DL führt aus:

„Nein, ich hab mich dafür nicht ausgebildet gefühlt (...). Ich hab 1980 angefangen zu studieren – und (...) das war natürlich ne Ausbildung, die rein auf das selektive Schulsystem ausgelegt war, die auch ein rein defizitäres Verständnis hatte (...), was Kinder und Jugendliche darstellen.“

6 DL verneint vehement und betont, dass man während der Ausbildung nicht weiß, ob man für den Beruf geeignet sei:

„NEE! (...) jetzt erstmal zum Bereich Universität – ähm, da ist die Verzahnung von Theorie und Praxis katastrophal (...). Bei der Lehrerausbildung, wie ich sie kennengelernt habe, ist es ja so, du kannst mit Heine, Brecht, äh, Konstruktivismus und und und deine Ausbildung machen – du hast aber dann überhaupt nicht erfahren, ob du überhaupt für diesen Beruf geeignet bist.“ (6 DL)

Zu viel Theorie und keine praxisrelevanten Themenbereiche wie z. B. „*Elterngespräche*“ bemängelt auch ExpertIn 13 DL. Insgesamt spiegelt sich in den kritischen Aussagen wider, dass die befragten hier größtenteils Elemente der Beziehungsseite, wie Interaktions- und Kommunikationselemente, vermissen.

Zwei ExpertInnen glauben hingegen, durch die eigene Ausbildung auf den LehrerInnenberuf gut vorbereitet gewesen zu sein. 11 DL bewertet hier vor allem das „*Referendariat*“ als hilfreich und ExpertIn 19 DL führt aus:

„Ich empfinde das schon so – ich weiß – das ist ziemlich selten der Fall (lacht), aber ich hab im Studium mich sehr viel mit der Schulpädagogik beschäftigt und auch im Referendariat. Ich

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

finde auch, dass das so ein Stück weit an einem selber liegt, dass man – ich habe unheimlich viele Praktika gemacht – ich habe eigentlich immer, wenn es möglich war im Studium, an einer Schule gearbeitet, und auch während des Referendariats habe ich gearbeitet an der Schule – also, zusätzlich noch zu meinen Referendariatsstunden.“

Die Aussage „Es liegt auch an einem selber“ spiegelt sich auch in dem finnischen Auswahlprozess wider: Wer engagiert ist und selbst Praxis sucht, kommt hier durch den „harten Selektionsprozess“. Dass viele seiner LehramtsanwärterInnen mit einer völlig anderen Vorstellung ihr Referendariat beginnen, skizziert Realschullehrer 17 DL:

„Ich hab sehr viele Lehramtsanwärter (...), die kommen dann hier hin erstmal mit der Vorstellung, dass sie alles analysieren. Aber die verstehen nicht, was im Lehrerberuf erstmal eigentlich erwartet wird. Und wir arbeiten erstmal an der Lehrerpersönlichkeit. Dass man weiß, wie man überhaupt in dem Laden hier sich bewegt. Wie man hier umgeht, wie man spricht, wie man mit den Schülern... welches Verhältnis man zu den Schülern haben darf. Und alles andere, jegliche Methodik, das lernt man von alleine. Das ist einfach. Das lese ich ab und setze es eins zu eins teilweise um.“

Interpretiert werden können jene Aussagen als eine erlebte Diskrepanz zwischen dem erlebten Leistungsgedanken an der Universität und dem „Bruch“ zur zweiten Phase. Mit der reformierten Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen (im Studium LABG 2009; im Referendariat OVP 2011) kann diesem „Bruch“ durch eine stärkere berufsbiografische Verankerung, durch Coaching-Elemente, das Praxissemester und die kontinuierliche Führung eines Portfolios über die beiden Phasen hinweg entgegengewirkt werden. Dennoch wird es hier auch – wie an anderer Stelle beschrieben – an Personen hängen, wie dieser Gedanke umgesetzt wird. Insgesamt kommt hier zum Tragen, was Reich (2012, 232) als wichtigstes Element einer guten Lernumgebung bezeichnet: die Lehrperson selbst.

In Finnland

Drei finnische ExpertInnen äußern sich zu diesem Thema. Sonderpädagogin 4 FL berichtet, dass er in seiner Ausbildung zwar

„a couple of courses“ gehabt habe, aber „they don't speak very much about of these behaviour problems (...) but I don't know if you can really educate to do it – it is – you have the theories in your mind, but the practice theory you have to make it your own.“

Hier wird deutlich, dass man selbst als Lehrperson „situativ“ seinen eigenen Stil erfahren und weiterentwickeln muss. Gleichfalls wird betont, wie wichtig der Austausch mit den KollegInnen ist: „But in our school we have a similar kind of things – similar kind of rehearsing.“ Expertin 28 FL arbeitet auch als *special education teacher*, berichtet aber, dass sie nur eine *Class-teacher*-Ausbildung habe. Dazu habe sie die „basic courses“ in *special education* parallel zu ihrem Studium belegt, aber keinen Abschluss gemacht. Über ihren Job berichtet sie kritisch: „It was quite a shock (...) it opens your eyes“ (28 FL).

(c) Positives, Kritisches und Verbesserungswünsche

Um zu analysieren, welche Elemente einer konstruktivistischen Didaktik in der deutschen bzw. in der finnischen Lehramtsausbildung verankert liegen, wurden die ExpertInnen gebeten, in den Interviews ihre Ausbildung zu bewerten. Dazu äußerten sie positive Elemente, kritische Aspekte und Verbesserungswünsche. Zunächst werden die von den deutschen und finnischen ExpertInnen erwähnten positiven Aspekte dargestellt, im Anschluss die kritischen Aspekte und am Ende des Kapitels die geäußerten Verbesserungswünsche.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

In Deutschland

Zu positiven Elementen der eigenen Ausbildung äußern sich nur drei deutsche ExpertInnen. Anknüpfend an das Zitat des Realschullehrers 17 DL betont Expertin 15 DL hier die gute methodische Ausbildung durch ihr Referendariat (15 DL):

„Also methodisch, denk ich, versuch ich schon, die Kinder in ne gewisse Selbstständigkeit zu bringen. Und da hat uns das Seminar auch (...) ganz gut ausgebildet. Vielleicht geht's noch besser, das weiß ich nicht, aber ich denk schon, dass ich da mehr einbringe oder machen kann, als vielleicht ältere Lehrer.“

Hier wird der Bezug zur Kompetenzorientierung (siehe Kapitel III.6) deutlich. Auch findet ExpertIn 22 DSe den reformierten Vorbereitungsdienst sinnvoll, da sich hier für sie in ihrer Funktion als Kernseminarleiterin eine Verschiebung von der Bewertung zur Beratung feststellen lässt – z. B. die Bewertung der Unterrichtsbesuche als „Showstunden“ in eine Beratung mit Coaching-Elementen übergehe. Als einzige Expertin sieht 8 DL die deutsche zweischrittige Ausbildung als sinnvoll an. Auffällig ist, dass hier nur auf Aspekte der zweiten Phase eingegangen wird. Dieses Ergebnis kann in Beziehung gesetzt werden zum Hochschulbildungsreport (Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft 2014, 20 ff.), in dem die deutsche Lehramtsausbildung den schlechtesten Wert aller erhobenen Handlungsfelder aufweist. Die Werte haben sich kontinuierlich seit 2010 verschlechtert (vgl. ebd.).

In Finnland

Auf finnischer Seite ist die Meinung gegenüber der eigenen LehrerInnenausbildung deutlich positiver. Hier äußern sich insgesamt zwölf ExpertInnen (7 FL, 9 FL, 10 FL, 11 FSL, 12 FL, 13 FL, 14 FL, 15 FL, 19 FSL, 24 FL, 25 FL, 27 FL) mit folgenden Schwerpunkten:

- Insgesamt gut,
- Gute universitäre Ausbildung (*high level*),
- Effektive und aufeinander aufbauende Praxisphasen,
- Theorie-Praxis-Verknüpfung,
- „Selection process“: „Not everyone can become a teacher“: hoch angesehene Profession

Die einzelnen Auswertungsschwerpunkte werden im Folgenden präsentiert.

Gute universitäre Ausbildung

Als gut schätzen acht ExpertInnen die universitäre Ausbildung in Finnland ein: „We have also very good universities where teachers get educated“ (7 FL).

„And I think teachers are very good trained (...). They have very long time to be at university (...) and they have to do very many exams and research between their education. I think that is a reason, I think“ (27 FL).

Konstruktivistische Elemente werden deutlich, wenn einerseits der Forschungsaspekt (Lehrpersonen als ForscherInnen) genannt wird, andererseits auch der Pädagogik bzw. dem Didaktikanteil innerhalb der finnischen Theorie-Ausbildung geschätzt wird. ExpertIn 22 FL berichtet: In der „Universitätssache“ sei es so, „dass eben Pädagogik und Erziehungswissenschaft so irgendwie hier schon sehr hochgehalten wurden.“

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Effektive und aufeinander aufbauende Praxisphasengestaltung: Individuelle Entwicklung im Fokus

Zum Aspekt einer gelungenen Praxisphasengestaltung äußern sich insgesamt vier ExpertInnen (9 FL, 13 FL, 24 FL, 25 FL) positiv:

„They are here in school, teacher training school, first only sitting and looking what is happening and then little by little, more and more (...) they do their own lessons. I think it is very good.“ (9 FL)

Neben dem strukturellen Element wird auch eine begleitete und feedbackorientierte Praxis positiv hervorgehoben:

„I think it works, because this year when they come here and teach here – it is very intense (...), they really have to plan their lessons (...) really well and they get the feedback straight away (...) and and and – they do learn quite a lot.“ (24 FL)

Besonders deutlich wird die effektive Begleitung durch die Aussage von 25 FL:

„But I think as a whole it is quite a good way system of educating teachers and especially with these teaching practices (...) it is definitely a good thing – and we have never want to give it up (...) and and teaching practices – and I underline: guided teaching practices or supervised or tutored (...) teaching practices – so there is always ... we don't just drop a student teacher in a school and do your work (...) but all the time we go hand in hand as we guide and lead them.“

Ein weiterer als positiv bewerteter Aspekt ist die *Peer-to-Peer*-Beratung bzw. die Feedbackkultur in Lernteams, welchen drei ExpertInnen (11 FSL, 12 FL, 15 FL) hervorheben:

„And (...) when they have been observing – and I have a student teacher – because the students give peer evaluation sheets – they write peer evaluation sheets (...), so I translated that into English (...) and then – I have told my students –that give it to the international students – you get a new approach.“ (15 FL)

Hier kann darauf geschlossen werden, dass bereits im Studium die Fähigkeit gefördert wird, Rückmeldungen zu geben und im Team zu arbeiten.

Theorie – Praxis: Teacher profession: „ecology quality (...) follow the reality“ (11 FSL)

Eine gelingende Theorie-Praxis-Verzahnung wird in Kapitel III.7.1 beschrieben. Hierzu äußern sich zwei ExpertInnen (11 FSL und 14 FL) positiv. Es gehe dabei um eine Balance zwischen Theorie- und Praxisanteilen, die von ExpertIn 14 FL explizit befürwortet wird:

„The university gives the theory, and they get the practice here (...) and I guess it is very balanced (...) so that they are ready to go.“ Experte 11 FSL berichtet, dass für die Lehramtsausbildung die Praxisanforderungen Wegweiser darstellen. Dies geschehe in Form praxisrelevanter Inhalte und Förderung von Kompetenzen, die in der Praxis benötigt werden. Er spricht hier von „ecology quality“:

„And one very big element is – we can speak ecology quality (...), it means that these teacher training programs must follow the reality, what is going on outside university (...), it means, that for the student teacher teacher students there must be social psychology sociology and these basic elements for teaching, (...) some kind of elements how to communicate and to work with parents (...) team working is very important element in the future, where we have very many professions together in the same groups, and there in the middle is the child. We must work to learn together and learn to understand our backgrounds – social workers, psychologists, medical doctors and some others, and ähm, it is not easy always.“ (11 FSL)

In dieser Antwort wird auch Bezug genommen auf die von Florian et al. (2010) beschriebene „inclusive practice“ (siehe Kapitel III.7.1).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Teacher profession: „very popular“ – durch selection process

Als positiv betrachten vier ExpertInnen diesen Aspekt (7 FL, 16 FUni, 21 FEx, 25 FL). Der LehrerInnenberuf sei in Finnland „very popular – very many students want to go to the teacher’s education“ (7 FL). Er habe zwar im Vergleich zu „earlier days“ an Prestige verloren, „but still the teacher education is okay“. ExpertIn 25 FL berichtet:

„It is university based, it is one important thing – so it has some importance (...). It is a very popular field as well although the wages you know compared to that you know, the pay for the job is not really high.“

7.3.2. Kritische Aspekte

Aufseiten der finnischen Befragten gab der überwiegende Teil an, zufrieden mit der Ausbildung zum/zur LehrerIn zu sein. Für die Kategorie der kritischen Aspekte innerhalb der LehrerInnenbildung, dreht sich das Verhältnis von deutschen und finnischen ExpertInnen um: Die deutsche LehrerInnenausbildung wird von mehr als der Hälfte der deutschen ExpertInnen (17) kritisch bewertet.

7.3.2.1. In Deutschland

Von den deutschen Befragten werden die folgenden Kategorien hinsichtlich kritischer Elemente der eigenen Ausbildung genannt:

- eine starke Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, die einen fehlenden Theorie-Praxis-Bezug hervorruft, so dass die Ausbildung nicht den Anforderungen der Praxis gerecht wird,
- die geringe Wertigkeit der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten und Umsetzung der bildungspolitischen Entwicklungen bzw. die Fachdominanz vor der Pädagogik,
- die Entwicklung der individuellen Studierenden wird kaum fokussiert: die Inhaltsebene dominiert die Beziehungsebene – Fächer stehen tendenziell über Individuen.

Starke Trennung zwischen erster und zweiter Phase

Ein Großteil der deutschen ExpertInnen (N=10) bewertet den Theorie-Praxis-Bezug aus verschiedenen Perspektiven als „katastrophal“ (6 DL). Inhalte würden behandelt, die kaum etwas mit den Anforderungen in der Praxis zu tun hätten. Als Beispiel seien die Erfahrungen der Fachleiterin 22 DSe angeführt:

„Ich kriege das natürlich immer mit von den Gesprächen der Referendare und Referendarinnen (...). Mit wirklich kleinen Ausnahmen wird das auch von den Leuten sehr negativ beurteilt (...), dass das, was sie gelernt haben, nichts mit dem zu tun hat, was sie brauchen in der Schule.“

Auch kritisiert sie, dass die fachlichen Anforderungen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase nicht aufeinander abgestimmt seien. Sie merke, dass das aufseiten ihrer ReferendarInnen häufig „Basiswissen“ fehle.

„Und dann haben wir den Anspruch an sie, dass sie das können sollten (...). Die Schwierigkeit besteht aber, dass sie selber gar nicht wissen, dass das so etwas Wichtiges ist, weil sie das nicht einschätzen können.“ (22 DSe)

Daneben würden fachwissenschaftliche Themen behandelt, die nichts mit dem Schulalltag zu tun hätten, und Themenbereiche wie Diagnosekompetenzen, Umgang mit „besonderen SchülerInnen“ seien weder im Studium noch im Referendariat (hinreichend) behandelt

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

worden. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Aussage von Manfred Bönsch (2012, 21), der die „Lerndiagnostik“ als „insgesamt gesehen ein Entwicklungsterrain der Schulpädagogik“ bezeichnet. Weiter stellt Expertin 1 DL dar, dass sie eigentlich während ihres Referendariates nur in Klassen unterrichten sollte, die sie auch studiert hat (Primarstufe), obwohl sie in den Klassen 1-10 später unterrichten würde: „Also, was bringt mir das, wenn ich nur in den Klassen eins bis vier unterrichte und nachher als Fachlehrerin in der Zehn eingesetzt werde?“ (1 DL)

Mit zunehmender Praxis erkennen viele befragte Lehrkräfte, dass ihnen diagnostische Kompetenzen und das Wissen zum Umgang mit „besonderen Kindern“ fehlten (bei den finnischen Studierenden wird dieser Aspekt bereits während des Studiums erkannt (vgl. Kapitel III.7.2)). Sie fordern daher mehr Diagnosekompetenzen ein:

„Was komplett fehlt – wo ich mich aber auch frage, kann man das verlangen, dass das die Lehrer auch noch können –, sind halt diese Diagnosekompetenzen (...). Das finde ich halt ganz traurig, dass wir das überhaupt nicht beherrschen.“ (19 DL)

Die UniversitätsdozentIn 23 DUni erkennt diese Misere auch innerhalb der universitären Struktur, in der es eine „starke Trennung“ zwischen allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik gebe, durch die „kein gemeinsames Denken“ bezüglich Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem stattfinde. Diese Diskrepanz würde sich auch in der Ausbildung widerspiegeln (siehe auch Kapitel III.5; vgl. Amrhein 2012).

Strukturell: geringe Wertigkeit des Lehramtes

Die Hochschullehrenden bemängeln insbesondere den Aspekt der geringen Wertigkeit von Lehramtsstudiengängen. 25 DUni kritisiert, dass die LehrerInnenbildung aus seiner Erfahrung vonseiten der Hochschullehrenden keine große Anerkennung genieße. Es gehe hier vor allem um Drittmittelprojekte und exzellente Forschung, die nicht durch Projekte mit Lehramtsstudierenden umgesetzt würden. Ein Didaktikprofessor (28 DUni) bewertet die starren Vorgaben vom Land bzw. von der Politik in Bezug auf die universitäre Lehramtsausbildung als sehr problematisch. Er führt aus:

„Das heißt, da wo wir einigermaßen Freiraum haben, da können wir kreativ arbeiten, da machen wir es auch richtig gut – auf der anderen Seite die Lehramtsstudiengänge, da sind uns die Hände so gebunden, dass es eben keinen Spaß mehr macht. Das heißt natürlich, das Engagement für diese Lehramtsstudiengänge geht dann zurück und wenn man sich anguckt, wie das Renommee unserer Lehramtsausbildung ist – das geht runter, die Schraube geht nach unten (...). Kollegen, die bei der ganzen Studienreform mitgemacht haben, die mir gesagt haben – ich mache deswegen mit, weil ich eine Chance sehe, dass wir da endlich die Lehramtsausbildung auf ein vernünftiges Niveau heben können – und leider ist das Gegenteil passiert.“

Er hält die Studienreform auf ein Bachelor-Master-System für eine:

„Katastrophe (...). Das hat nichts mit Bachelor und Master zu tun. Das hat damit zu tun, dass durch diese, ähm, durch das unglaublich komplexe System von diesem Föderalismus von der KMK und von Lehrerverbänden und sonst was, zu viele ihre Vorgaben reingegeben werden (...). Wenn man sich das LABG anguckt, was die Politiker da reingeschrieben haben, von der Intention her, ist das gut (...). Also, das ist nicht so, dass da völliger Nonsens steht – da ist teilweise schon der Wille erkennbar, es besser zu machen (...). Aber die äußeren Bedingungen, die zum Teil von den Politikern, zum Teil aber eben auch von sonstwo kommen, die lassen gar nicht zu, dass das, was da von der Idee her drinsteckt in dem Gesetz, dass das hinterher auch wirklich so umgesetzt wird.“ (28 DUni)

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Vonseiten der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsLs) sprechen sich zwei ExpertInnen hingegen für mehr Standardisierung aus mit der neuen OVP (2011), da sie sonst viel Willkür auch in der Beurteilung von ReferendarInnen erleben:

„Ich habe jetzt gerade wieder in meinen Examensprüfungen festgestellt, dass die Wahrnehmungen der einzelnen Leute in der Prüfungskommission wirklich noch sehr unterschiedlich sind und manchmal die Referendarinnen und Referendare darunter leiden.“ (22 DSe)

Individuelle Entwicklung professioneller Lehrkräfte versus Fach: Worum geht es hier eigentlich?!

Zudem wird bemängelt, dass es innerhalb der deutschen Ausbildung zu wenig um die individuelle und vor allem professionelle Entwicklung der „LehrerInnen von morgen“ gehe.²³³ Hierzu äußern sich sechs ExpertInnen. Kritisiert wird, dass in Deutschland prinzipiell jeder Lehrer werden könne, ohne dass ein Auswahlprozess stattfindet. Die Befragten berichten hier von einer unrealistischen Vorstellung des Berufes bei Eintritt in das Studium. Dies ist ein großer Unterschied zur finnischen Lehramtsausbildung, wie ExpertIn 27 DEx ausführt:

„Was ich erlebt habe, ist – immer wieder –, dass in Deutschland, auch in anderen Ländern, Leute an die Uni kommen und oftmals eigentlich überhaupt keine Ahnung haben oder keine, ja, keine Vorstellung eigentlich haben, was sie da machen. (...) Sie eigentlich sagen: Na ja, ich muss halt studieren. Dann mach ich mal auf Lehrer, ne. Dann studier' ich mal auf Lehrer, ne. Mit dem Hintergrund: Na gut, da hab' ich ja lange Ferien, halben Tag (...). Die Zeiten sind zwar jetzt inzwischen vorbei. Hab' ein gutes Gehalt. (...) Und ich denke, dass ist in Finnland keine Motivation. (...) Also das is' keine Motivation, weil jeder weiß, dass es kein Halbtagsjob ist.“

Aus Sicht der Expertin 7 DL müsste die individuelle Entwicklung in Form von Supervision begleitet werden. Sie erläutert aus ihrer Erfahrung als Grundschullehrerin, dass sie vielen KollegInnen begegne, die eine

„rigide, mehr oder weniger auch verzweifelte Haltung [vertreten]. Der Lehrer hat generell recht und man muss sich da nicht großartig ändern und sag ich mal, Probleme mit der eigenen Persönlichkeit ist kaum jemand bereit zu reflektieren. Ganz ehrlich, ich sehe es. (...) Ich bin also der Meinung, dass also in so einer Lehrerbildung, ja, Supervision immer wieder angeordnet werden müsste (...) und auch, dass jeder Lehrer in irgendeiner Art und Weise einen Persönlichkeitscheck macht.“

Experte 17 DL berichtet, dass „viele Lehramtsanwärter, die hier hinkommen, die sind zwar 25, 26; aber die sind noch gar nicht bereit für den Lehrerberuf.“ Er erläutert, dass viele ReferendarInnen keine realistische Vorstellung von dem Beruf mitbringen. Expertin 15 DL hat ähnliche Erfahrungen gemacht und beschreibt, dass sie während ihres Referendariats auf LehramtsanwärterInnen getroffen habe, die nach einer „glatten“ eigenen Schullaufbahn und ohne jemals Kontakt zum „Hauptschulklientel“ gehabt zu haben, ihr Referendariat an einer Hauptschule absolvieren und dann „krampfhaft“ versuchen,

„mit diesen Leuten klarzukommen (...). Also die Quittung kriegen die halt ganz schnell dafür. (...) Und das kann natürlich auch Stress verursachen, ne?! (...) Und auch Unzufriedenheit, die fallen dann in Löcher, und die kriegen schlechtes Feedback von den Kindern auch, die sind dann gefrustet, was mir halt auch sehr leid tut, ne?! Aber wie gesagt, ich denk mal, auch in der Uni wird das nicht vorher mal verlangt, dass die sich das mal angucken, dass sie sich vorher mal durchsetzen müssen, ne?! Das ist das, was ich bei einigen gesehen hab. Und sonst hab ich

²³³ Zum Professionsbegriff: vgl. auch Kapitel III.7.1.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

aber auch viele positive Sachen auch gehört von Mitreferendaren, die auch ne gute Zeit haben, die auch viel lachen, die auch mit den Kindern gerne arbeiten. Das hab ich auch gehört.“

Auch Experte 6 DL beschreibt „klassische Grundschulkarrieren“: „Abi, Uni, Seminar und wieder in die Schule.“ So hätten manche angehenden LehrerInnen keine „Lebenserfahrung“, die für den Beruf, beispielsweise an einer Brennpunktschule, nötig wäre.

In Finnland ist der Selektionsprozess kaum zu schaffen, wenn man nicht über Vorerfahrungen, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, verfügt. Experte 16 DL berichtet in diesem Zusammenhang, dass manche seiner ReferendariatskollegInnen ein „entwertendes und missachtendes“ Referendariat erlebten, das sie dazu gebracht habe, bei der eigenen Tätigkeit mit geschlossenen Türen zu arbeiten und keinerlei Kooperationen mehr einzugehen:

„Und da ist das System Schule, glaube ich, hinderlich, so wie es funktioniert. Weil diese geschlossenen Türen – viele haben auch so ein Referendariatstrauma, ja so, weil die das erlebt haben als sehr entwertend und missachtend. Ging mir überhaupt nicht so. Ich weiß das aber von Kolleginnen und Kollegen (...) und die haben dann wirklich auch so ne Haltung: Wenn ich das mal hinter mir habe – meine Tür bleibt zu, nie wieder (...). Und die können gar nicht die Chancen sehen und die Möglichkeiten, die im Grunde in offenen Türen und in einem gegenseitigen Austausch liegen.“ (16 DL)

Die Aussage kann als Indiz herangezogen werden, dass Chancen des Dialoges, der eigenen Weiterentwicklung diesen Lehrpersonen „verschlossen“ bleiben. Hier kann ein gravierender Unterschied zur finnischen Ausbildung festgestellt werden, in der der Kooperationsgedanke von Anfang an fest verankert ist und im späteren Beruf fester Bestandteil ist.

7.3.2.2. In Finnland

Bei den finnischen ExpertInnen äußern sich insgesamt sechs ExpertInnen kritisch zur eigenen Lehramtsausbildung. Sie gehen dabei auf verschiedene Themen ein:

- zum Praxisanteil der Ausbildung,
- Rahmenbedingungen: Zeit und Ressourcen,
- Inhaltliche Forderung nach mehr *special education*-Kursen.

Der Praxisanteil

ExpertIn 11 FSL betont hier, dass die Praxisanforderungen am Standort Schule sich stärker an den Bedürfnissen der Gesellschaft orientieren sollten.

Drei ExpertInnen (13 FL, 19 FSL, 24 FL) betonen, zu wenig Praxiserfahrungen im *study program* sammeln zu können. Expertin 24 FL beschreibt, dass sie den Praxisanteil in der *Subject-teacher*-Ausbildung als zu gering erachtet. Aus ihrer Sicht kommen somit der pädagogische und der didaktische Anteil – im Gegensatz zum fachlichen – in der Ausbildung nicht genug zum Tragen:

„Now the students come to university they have some practice a couple of hours in the first year. The second year they are concentrating on the English studies more (...). Third year or fourth year they come back here to do the training and they then teach something like thirty lessons (...) during the year. And they have this lesson plans (...) for every class (...) but I think thirty lessons is not enough (...). I think it is not enough for the subject teachers to, äh, find out how to communicate with the pupils (...). They are really good at English (...), they know the language really well (...), they can speak it very well – but when they come to classroom, then they are really out of touch, they don't know how to communicate (...), what to do

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

with the kids (...) and that is the problem, I think (...) because if they would have more lessons to teach (...) they would really get the feeling what to do.”

Ein weiteres „major problem“ sieht sie darin, dass die Lehramtsstudierenden nicht „beside the practice periods“ an die Praxisschule kommen, um zu hospitieren:

„When I did my training, äh, we have told that we have to watch/observe 100 lessons (...) and I did that and it was very useful (...) because I got to see how to do and what to do and when to do it (...). But now the students – it is something like 25 lessons or 30 lessons observing (...) and they don't even do that. And that is the major problem, I think (...) they have too much other studies.” (24 FL)

Diese Beobachtung deckt sich auch mit den Ergebnissen der finnischen Studierendenbefragung, in der sie sich insgesamt mehr Praxis wünschen.

Rahmenbedingungen: Zeit und Ressourcen

Auch der Aspekt des Zeitdrucks – und dabei Gruppenhospitationen beispielsweise nicht wahrnehmen zu können – findet sich in zwei Aussagen wieder: 13 FL betont, dass bei Gruppenhospitationen die Studierenden zwar ein *Feedback* am Ende jeder Stunde bekommen. Zu beobachten sei aber, dass die anderen Studierenden aus Zeitgründen häufig am Ende der Stunde gingen, so dass ein *Peer-Feedback* nicht gegeben würde. Auch Expertin 24 FL beschreibt, dass viele ihrer Lehramtsstudierenden nicht an Gruppenhospitationen teilnehmen:

„the schedule with the university is difficult – so that they have to be in courses at the same time (...), one of the biggest problems. I always try to tell my trainees that go and see your friend's lessons (...) and observe, write down what you see (...). But they don't realize yet (...) some of my trainees, that I have met later on, comes tell me that: I am so sorry that I didn't (...) go and see, because now I realize.”

ExpertIn 25 FL ist besorgt um die Ressourcen innerhalb der LehrerInnenbildung. Sie beschreibt: „They try to cut done the hours and the didactics and the (...) you know all those basic skills.” Beim Lesen des Curriculums der LehrerInnenausbildung realisierte sie, dass es eine Verschiebung bestimmter Credit-Verteilungen gibt:

„And also the same in the teaching practices (...) where we have used to have six now it is five (...). So they try to cut, you know, a little bit from everywhere and I don't know where do the hours go (lacht) (...) what do they do (...) you know the emphasis in the right way – that is what I am questioning myself (...). I just HOPE that they, ähm, they on the national level, the ministry of educational or the department of education is, ähm, strong enough to say no to all the cuts (...). But I am not really really worried about it. I mean, still our system is quite strong, it is based up in history for a long long time – especially in xxx – and I think we really, ähm, you don't change this over night (...) and there is no need to change it (...) in my opinion – yes.” (25 FL)

Inhaltliche Forderung nach mehr „special education“

Wie in der Studierendenbefragung formulieren auch zwei finnische ExpertInnen (18 FUni und 24 FL) die Forderung nach mehr *Special-education*-Kursen in der *Subject-teacher*-Ausbildung:

„In subject teaching in Finland we don't have special education studies in there (...) and that is a problem (...) because I think, I should ... I want to start special education studies – just to know more, to be able to help the kids.” (24 FL)

7.3.3. Theorie-Praxis-Verknüpfung

Inwieweit die Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Ausbildung vonseiten der ExpertInnen wahrgenommen wird, soll im Folgenden präsentiert werden.

7.3.3.1. In Deutschland

„Mehr schulpraktische Studien, um auch einen Einblick zu haben, worum's geht“ (8 DL)

Zur Theorie-Praxis-Verknüpfung äußern sich zehn der deutschen befragten ExpertInnen in den Interviews. Auffällig ist, dass keiner der Befragten über positive Erlebnisse berichtet, sondern durchweg beschrieben wird, dass es aus ihrer Sicht keinen oder nur einen sehr geringen Theorie-Praxis-Transfer innerhalb der von ihnen erlebten Lehramtsausbildung gebe.

Praxisferne Inhaltsbezogenheit

So beschreibt Experte 13 DL, dass die fachliche Komponente eine so übergeordnete Rolle im Studium spiele und die eigentlichen „Basics“ nicht zum Tragen kämen. Den damit einhergehenden Praxisschock erlebe er auch bei seinen jetzigen ReferendarInnen:

„(...) Ich hab das Nibelungenlied im Original gelesen, aber es hat mir niemand gesagt, wie ich vorgehe, wenn ein Kind sexuell missbraucht wird, ne?! (...) Wie gehe ich denn damit um, wenn 70 Prozent der Kinder kein Wort Deutsch sprechen? Was heißt kein Wort, aber... wie führe ich denn Elterngespräche? Die Basics einfach, die hab ich nie gelernt. (...) Man muss wirklich wissen, worauf man sich einlässt. Ich hab hier auch zwei Referendare, die sind fertig mit der Welt, ne?! Die haben Praxisschock hoch 10, so ungefähr, ne? Also das ist ... das muss man einfach wissen.“

Neben pädagogisch-psychologischen und diagnostischen Inhalten fehle es zudem an schulpraktischen Einblicken innerhalb des Studiums, wie drei ExpertInnen betonen. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung bei den deutschen Studierenden. Hinzuzufügen sei hier die Aussage von Expertin 11 DL, die den

„Vorwurf das ganz breite literaturwissenschaftliche Studium, was soll denn das im Unterricht (...) völlig in Ordnung“ findet, da „auch in der Schule (...) Dinge komplex“ seien „und um komplexe Dinge ganz klein zu machen, muss man sie durchdrungen haben“.

Fehlende Kommunikation zwischen Theorie und Praxis

Als tätige Lehrerin kritisiert Expertin 11 DL die fehlende Kommunikation zwischen Universität und Schule. Als Problem beschreibt sie als Mentorin an der Schule eine Unsicherheit bezüglich der Betreuung und Begleitung von PraktikantInnen:

„Was wollen die? Wollen die nur mal reingucken, wollen die mal probieren, wollen die einfach nur pädagogisch probieren oder auch ein bisschen didaktisch probieren? Also, da fehlt dann wieder so die Schnittstelle Universität/Schule (...), also man möchte dann ja auch niemanden überfordern.“

Auch ExpertIn 17 DL erläutert diese fehlende Kommunikationsschiene und verdeutlicht jene Unsicherheit im Rahmen der Begleitung von ReferendarInnen:

„Die Schwierigkeit ist nur: Uns sagt keiner, wie wir das machen sollen. (...) Aber ne Richtschnur, wie das halt vonstattengehen soll, das hat keiner und das weiß auch keiner. Das ist das Gleiche wie in der Lehrerausbildung, wenn die Referendare zu uns kommen, da findet auch nicht ein direkter Austausch statt: Wie müssen wir die Referendare eigentlich ausbilden? Das

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

macht im Prinzip jeder so, wie er meint. Aber nicht jeder, der es macht, so wie er meint, macht es richtig.“

Wie unzufriedenstellend dies aus Studierendensicht sein kann, führt ExpertIn 6 DL hinzu:
„Dann bist du aber mal zwei Tage gucken gegangen, mit sieben, acht Studenten hast du dich hinten reingesetzt, hast geguckt. Was lernst du da? Nichts, ne. (...) Also, die Ausbildung müsste für meine Begriffe auch grundsätzlich mehr überdacht werden.“

Hier kann an die Ausführungen von Tina Hascher (2011) angeknüpft werden, die eine unbegleitete Praxis auch als „verpasste Lernchance“ bezeichnet. Die Baumert-Kommission (2007) betont in diesem Zusammenhang auch, dass es in der reformierten Ausbildung nicht nur um ein „Mehr“ an Praxis ginge, sondern um reflexive Praxisbegleitungen für eine professionelle Lehramtsausbildung.

Praxisferne Dozierende

Vier deutsche ExpertInnen kritisieren, dass ProfessorInnen und LehrerausbilderInnen an den Hochschulen über keinen eigenen Praxishintergrund verfügten:

„Tatsache ist ja, dass (...) die Uni von der Schule trotz aller Wissenschaft wenig Ahnung ha(t) (...) und umgekehrt (...). Und was halt wirklich schwierig ist, dass ein Pädagogik-Professor nicht die Aufgabe hat, einige Jahre an der Schule zu arbeiten! Ich könnt ja eigentlich sagen: „Der ist fachfremd!“ (17 DL)

7.3.3.2. In Finnland

„We are trusting on university very much and we have some common ideas and some common philosophy of learning and teaching“ (11 FSL)

Aufseiten der finnischen ExpertInnen zeigt sich ein anderes Bild. Zur Theorie-Praxis-Verknüpfung äußern sich insgesamt acht ExpertInnen (4 FL, 11 FSL, 14 FL, 16 FUni, 19 FSL, 22 FL, 24 FL, 25 FL).

Gelungene Theorie-Praxis-Verknüpfung

Fünf ExpertInnen sind der Meinung, dass in der finnischen Lehramtsausbildung eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung existiere: „(T)he university gives the theory, and they get the practice here (...) and I guess it is very balanced (...) so that they are ready to go“ (14 FL).

Lehrende mit Praxishintergrund

Weiter berichtet ExpertIn 16 FUni, dass man in Finnland als LehrerausbilderIn an der Universität immer einen eigenen Schulhintergrund nachweisen muss. Alle AusbilderInnen verfügen demzufolge über Praxiserfahrungen. 11 FSL führt aus, dass die Studierenden während ihrer Praxisphasen sowohl an der Universität als auch in der Praxischule *lecturers* haben:

„(...) But it is not easy to – because it is very hard to practice, making plans and design the lessons and we don’t want to press our students so that they have in the same time they have many lessons and some practical periods – no, no (...), it is too much. It is quite quite big programme to go to classrooms to the pupils and making some lessons.“

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Auch außerhalb der Praxisphasen kommen am Standort Joensuu die Studierenden in die Praxisschulen:

„They are coming in two some specific programs – three times – during their lessons at university, they are visiting us. And nowadays we – just now we have here some groups of students, making their programs here.” (11 FSL)

Weiter erwähnt ExpertIn 11 FSL jedoch, dass die Studierenden nicht unbegleitet in die Praxisschule strömen:

„But it is not so easy to come – I think that – just now, today going to practice school (...) it does not work like that – but there are some specialized programs, some periods, when they are coming.”

Expertin 25 FL ist Lehrerin an der Praxisschule und gibt gleichzeitig *Special-education*-Kurse an der Universität:

„I am working for the university, so I also every year, I give a lecture in the special education department about teaching foreign languages for children with special education needs.”

Auch Experte 4 FL unterrichtet neben seiner Haupttätigkeit als Sonderpädagoge als Dozent an der Universität am *special education department*. Experte 22 FL berichtet, dass die Studierenden in ihrer „beruflichen Entwicklung“ beraten werden, indem sie in Tutorengruppen über vier Jahre lang von jeweils zwei TutorInnen (aus der Universität und der Praxisschule), begleitet werden. Das Ganze wird konzipiert „in unserer Schule in Zusammenarbeit mit der Uni (...). Also, in der Weise bin ich auch mit dem Unterricht in der Uni gemischt.“

Kritische Haltung bezüglich der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Zu praxisferne Inhalte

Expertin 24 FL kritisiert, dass die Studieninhalte an der Universität zu praxisfern seien: „Studies and books that are not so connected with the practice.” Zudem bemängelt die Expertin, dass sie eine Verschiebung von Zuständigkeiten im Laufe ihrer Erfahrungen als Lehramtsausbilderin erkennt. Hat sie in ihrer Zeit als Mitarbeiterin an der Universität in Didaktikkursen mit den Studierenden behandelt, wie man einen „lesson plan“ schreibt, ist es heute so, dass sie dies als Lehrerin an der Praxisschule machen muss:

„When I meet them the first time, I take a session of 45 minutes or 90 minutes – with them – I ask them to come here and teach them really rare (...) and that is a problem, because earlier it was so really that they had this knowledge before they came here to teach.” (24 FL)

Kein ausreichender Praxishintergrund

Expertin 16 FUni zufolge sei es zwar Voraussetzung in der finnischen Lehramtsausbildung, als DozentIn oder ProfessorIn einen eigenen Hintergrund in der Schule zu haben, aber sie sei eine der wenigen Personen, die während ihrer wissenschaftlichen Karriere noch einmal zurück in die Praxis gegangen ist. Weiter berichtet ExpertIn 25 FL, dass die Praxisphasengestaltung an den *University Practice Schools* von manchen Personen (auch von Studierenden) kritisiert werde, weil sie nicht die Realität abbilden würde:

„Of course there are some people who are criticising this and saying it is like too – it is like a too prepared – you know – not a realize thing (...). But then again I don't quite agree with that, because our children come from the surrounding area – there is no limit, you know (...) they are good and bad children in our groups as well (lacht).” (25 FL)

7.3.4. Fachdominanz versus Pädagogik- und Didaktikdominanz

7.3.4.1. In Deutschland

Reich (2009c) verdeutlicht, dass es im deutschen Lehramtsstudium vor allem um die fachliche Komponente geht. Seiner Ansicht nach liege das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Pädagogik zu den Fachwissenschaften bei 1:5 (vgl. ebd., 29). Dieser Aspekt wird auch von den deutschen ExpertInnen in den Interviews erwähnt. So sei das Bewusstsein für das Lehramtsstudium nicht in den Köpfen der AusbilderInnen verankert, stattdessen werde die Fachlichkeit überbetont:

„Ja, und dann muss natürlich an den Universitäten oder an den Lehrerausbildungsinstituten den Leuten, die dann kommen, tatsächlich auch bewiesen werden, dass es darum geht, dass sie Lehrer oder Lehrerin sind und nicht, dass man in Französisch zur Romanistin ausgebildet wird (...). Ich halte es für absolut Quatsch – und du merkst, ich ereifere mich jetzt gerade – wenn da von 100 Prozent im romanistischen Institut 90 Prozent Lehrerin oder Lehrer werden, und die Leute – also, die Professoren oder Professorinnen – haben überhaupt keine Idee davon und fühlen das gar nicht (...). Und ich glaube, diese Haltung – wir bilden in der Mehrzahl Lehrerinnen und Lehrer aus (...). Mir erzählte gerade ein Studierender für Mathematik Grundschule, dass der sich im Moment mit Formeln beschäftigen muss, ohne Ende, ohne Ende, und die wesentlichen Dinge natürlich nicht in der Universität schon besprochen werden.“ (22 DSe)

Demgegenüber beschreiben zwei LehrerausbilderInnen (21 DSe und 24 DUni), dass es aus ihrer Sicht im Studium vor allem darum gehe, „am leichtesten an (...) Leistungspunkte“ zu kommen. Als Begründung wird hier der Aufbau der zweiphasigen Lehramtsausbildung genannt und dass praxisrelevantes Bewusstsein im Studium nicht gefördert würde:

„Wenn man sieht, wie das Studium aufgebaut ist, dann geht es wirklich darum, in schneller Zeit diese Scheine zu haben, und das finde ich so schade und ich glaube, da wird sehr viel Sinnvolles angeboten (...), aber (...) mit falschem Fokus ausgewählt. Das Kriterium ist der schnelle Schein und nicht unbedingt, (...) was hilft mir wirklich in der Praxis? (21 DSe)

Besonders in den älteren Prüfungsordnungen würde eine reine Vermittlungsdidaktik umgesetzt, die nichts mit dem späteren Berufsbild zu tun habe:

„Also, Lehrerbildung, so wie sie nach der Prüfungsordnung von 2003 abläuft oder noch früher, ist völliger Unfug (...). Da werden ganz viele kleine Wissenspartikel-Häppchen gelernt, abgehakt und vergessen – also, nicht gelernt (...), abgehakt und vergessen – und am Ende gibt es eine Prüfung, die hat damit auch wieder nichts zu tun (...). Da halte ich gar nichts von (...), da sehe ich in dieser neuen Lehrerbildung eine große Chance, die also die Praxis viel stärker – und zwar für alle Schulformen – in den Mittelpunkt rückt.“ (24 DUni)

In Bezug auf das vorgesehene Praxissemester betonen jedoch 24 DUni und 25 DUni, dass das Konzept nicht „zu Ende gedacht“ sei und es hier noch ein großer Bedarf an Koordinierung bestünde. Mit dem LABG 2009 ist auch eine stärkere Kompetenzorientierung innerhalb der universitären Ausbildung festgeschrieben – in sogenannten LZV-Standards beispielsweise für die Praxisphasen.

Experte 26 DUni beschreibt, dass aus seiner Erfahrung, in „den Bildungswissenschaften (...) das Didaktische deutlich höher“ ist. Wohingegen „(i)n den fachlichen Ausprägungen, soweit ich das beurteilen kann (...), werden eher noch die Kompetenzen in Richtung Fachlichkeit formuliert als in Richtung Fachdidaktik.“ Die deutsche Fachlichkeit wird aus seiner Sicht auch mit einer Standardformulierung nicht überwunden. Hier lässt sich eine Parallele ziehen zu der Inhaltsorientierung, die vonseiten der befragten deutschen Lehrkräfte beschrieben wird.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

7.3.4.2. In Finnland

Aufseiten der finnischen ExpertInnen wird dieser Aspekt gleichfalls kritisch von zwei Lehrpersonen der Praxisschule erwähnt (24 FL, 25 FL). Es wird aber auch die gute Balance zwischen Theorie- und Praxisanteilen hervorgehoben. Außerdem betont Experte 22 FL, welche wichtige Rolle Didaktik- und Pädagogikthemen innerhalb der finnischen universitären Ausbildung spielen.

7.3.5. Verbesserungswünsche in Bezug auf die Lehramtsausbildung

Aus den zuvor skizzierten Kritikpunkten zur deutschen und finnischen Lehramtsausbildung formulieren die ExpertInnen in den Interviews verschiedene Handlungsvorschläge zur Verbesserung.

7.3.5.1. In Deutschland

Die deutschen ExpertInnen wünschen sich zusammengefasst: einen höheren Praxisbezug, ein Auswahlverfahren zur Aufnahme des Studiums und eine damit verbundene Anerkennung des Berufsbildes. Zudem werden die Einführung von Supervisions- und Begleitmodellen sowie eine Art Standardisierung („Richtschnur“) befürwortet.

Mehr Praxisbezug

Man erhofft sich, dass auch schulrelevante Inhalte „wie Inklusion“ (24 DUni) und eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis z. B. in Form von „speziellen pädagogischen Hochschulen, die sich mit den Schulen verzahnen“ (6 DL), und ProfessorInnen, die „noch an der Schule selber tätig sind“ (15 FL), umgesetzt werden. Hierfür sprechen sich acht ExpertInnen aus (6 DL, 8 DL, 11 DL, 15 DL, 19 DL, 22 DSe, 23 DUni, 24 DUni). Als konkrete Maßnahme fordert 21 DSe:

„Ich denke, das Entscheidende ist (...), wie immer der didaktische Bereich gefüllt wird in den Universitäten bzw. dieser pädagogische Psychologiebereich (...) und (...) wenn man mit dem Blick der Lehrerin auf das Angebot der Universität guckt, dann sieht man doch auch sehr viel Sinnvolles. Nur das wählt man sich als Student nicht unbedingt aus (...). Also ich denke, wichtiger wären wahrscheinlich diese sehr frühen Praktika (...) auch in den ersten Semestern (...) mit einer intensiveren Beratung, je nachdem, welche Adressatengruppe man nachher hat – dann wirklich auch die Seminare auszuwählen.“

Zudem beschreiben die Befragten hier den Wunsch nach Auswahlverfahren zum LehrerInnenberuf mit begleitenden Supervisionsangeboten und „systemischem Arbeiten“ (7 DL), um Mehrperspektivität und Kooperationsfähigkeit zu fördern (*Teamteaching*, *Lernarbeit*: 24 DUni, 30 DSe).

Vorgeschlagen wird zudem ein verpflichtendes halbjähriges/einjähriges Praktikum vor Studienbeginn (13 DL, 17 DL) mit dem Fokus auf die Reflexion der eigenen Entwicklung (17 DL, 23 DUni, 26 DUni). Das würde auch mehr Zeit und kollegiale Hospitationen als Grundlage von Nachbesprechungen bedeuten (30 DSe). Zudem betont Experte 30 DSe, dass sie sich für die FachleiterInnen an den ZfsL auch, wie es in den Kernseminaren jetzt üblich ist, wünschen würde, „nur noch“ auszubilden und nicht mehr zu bewerten. Der Coaching -aspekt solle auch in den Fächern stärker zum Tragen kommen. Hier kann an den Professionalisierungsgedanken im LehrerInnenberuf angeknüpft werden, in dem die

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Förderung von Reflexion als Schlüsselmerkmal gilt (vgl. Kapitel III.7). Eine beratungsorientierte Ausbildung mit Coaching-Elementen wird in diesem Zusammenhang auch von Aytac (2009) gefordert, um „persönliche Ressourcen“ der angehenden Lehrkräfte zu stärken. Er führt weiter aus, dass in der österreichischen Lehramtsausbildung ein Anforderungsprofil der Ausbildungslehrkräfte nicht nur fachliche, sondern auch „personale Kompetenzen“ (ebd., 24), die auf beratenden und kommunikativen Aspekten beruhen, ausgelegt ist. Zielperspektive ist hier die persönliche Entwicklung der einzelnen Studierenden zu stärken (vgl. ebd.). Eine professionelle Weiterentwicklung durch eine kontinuierliche Anbindung an die Praxis wird auch in den Interviews gefordert: Expertin 21 DSe formuliert: „Ich würde einen Praxisbezug der Fachleiter und Seminar Ausbilder verpflichtend machen.“ Sie schlägt vor, „alle vier Jahre“ oder „vier Stunden“ weiter zu unterrichten, damit „man schon noch den Bezug“ habe. Als Gefahr sieht sie, dass sich „Methoden verselbstständigen“. Sie hat den Anspruch, ihre ReferendarInnen zu „patenten Lehrern und Lehrerinnen für den ganz normalen Alltag“ auszubilden und „nicht nur für Prüfungsstunden“. Ihr sei aber auch eine Bodenständigkeit wichtig. Hier wären Praxisschulen wie in Finnland, in denen die MentorInnen selbst kontinuierlich als Lehrkräfte arbeiten, eine denkbare Alternative.

Mehr Anerkennung für den Beruf

Expertin 22 DSe wünscht sich mehr Anerkennung in der Gesellschaft, wenn sie äußert:

„Naja, ich habe ja von Finnland ein bisschen mitgekriegt (...), so dass das erste ist, was ich mir natürlich wünsche, dass der Beruf der Lehrerin, des Lehrers wieder mehr Reputation bekommt (...). Das heißt also, dass wir grundsätzlich Leute in die Berufseinstiegsphase bekommen, die sich sehr dafür interessieren, Lehrerin oder Lehrer zu werden, weil sie für sich schon so etwas wie eine Philosophie haben. Und ich glaube, das ist so eine Art Grundvoraussetzung, diesen Beruf wieder ehrenvoller zu machen.“

Anerkennung innerhalb des Standortes Universität wünschen sich 22 DSe, 24 DUni, 25 DUni. Sie meinen z. B., dass die vom Land zur Verfügung stehenden Gelder von den Universitäten bzw. den Instituten „erworben“ werden müssten (25 DUni).

„Richtschnüre“ für die Betreuung von PraktikantInnen an den Schulen (11 DL), im Referendariat (17 DL)

In diesem Zusammenhang wünschen sich die ExpertInnen mehr Standardisierung im Referendariat (22 DSe) und bessere Bedingungen (stärkere Kompetenzorientierung) zur qualitativen Umsetzung der LABG-Reform (28 DUni). Auch wird eine Standardisierung gewünscht, die einer Willkürlichkeit vorbeugt (22 DSe) und eine effektive Umsetzung personenenunabhängiger gestaltet.

Bei der Betrachtung der Verbesserungswünsche können einige Elemente des neuen LABGs (2009) erkannt werden: Kompetenzorientierung und Standardisierung in Form von LZV-Standards und Handlungsfeldern, Leitfäden zur Betreuung der PraktikantInnen (auch durch das obligatorische *Portfolio Praxiselemente*), das sogenannte „Eignungspraktikum“ – im besten Fall vor Studienbeginn. Auch der Gedanke der Kooperationsförderung wird durch verbindliche Lerngruppen im Vorbereitungsdienst und am Standort Köln durch implementierte Lernteamarbeit im Rahmen der Praxisphasen gefördert (vgl. Kricke/Reich 2013).

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

7.3.5.2. In Finnland

Es äußern sich insgesamt acht ExpertInnen. Ihre Verbesserungswünsche betreffen die Bereiche: Praxiselemente, standardisierte Praxisanleitung für Ausbildungslehrkräfte, flächendeckende Erhöhung von *Special-education*-Kursen für alle Lehramtsstudierenden.

Mehr Praxiselemente

fordern dabei drei ExpertInnen (13 FL, 19 FSL, 24 FL). Zudem wünschten sie sich eine Ausweitung von Hospitationsmöglichkeiten für die Studierenden an den Praxisschulen.

Praxisanleitungen für die Ausbildungslehrkräfte

fordert Experte 11 FSL

„I think that we have quite a lot elements and units in teacher training programs for making research, but what teachers say, what they need now – they need some practical elements for this study programs – and I think that there are some elements which we have to change now.“

Eine qualitativere Begleitung sieht Expertin 15 FL auch in der Idee, ein *Mentoring*-Programm für die dritte Ausbildungsphase zu implementieren:

„It is very demanding, also I think we should develop mentoring, for example for young teachers (...) when they graduate and then the reality sometimes might hit you on the face (...) when you go to school, and, ähmm, you need support from your colleagues, as a young teacher you need to find a colleague, and I often say to my students, when you go to work in a school find somebody you can work with (...) a one who has got more experiences (...) and that way they get a support.“ (15 FL)

Ihre Aussage kann verdeutlichen, dass sich der Anspruch einer kontinuierlichen Begleitung und kollegialen Beratung durch die LehrerInnen-Profession zieht. Terhart (1994) verdeutlicht diesen Aspekt mit dem Satz: „Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben“, und betont den Anspruch, sich lebenslang weiterzuentwickeln.

Strukturell: special education courses for all!

Experte 19 FSL hält die finnische LehrerInnenbildung generell für gut, aber er möchte sie verbessern, indem er vorschlägt, die Struktur für *class teacher students* zu erweitern:

„Main points are that if someone comes to teacher education programme he or she will have the competence to teach in the whole comprehensive school (...) from the first form until the ninth form (...) in this mind system, they can take two subjects or one subject and special education (...) one subject and student counselling, one subject or leading and, hm, how can I say, okay, school leading system.“

ExpertInnen 24 FL und 18 DUni fordern mehr *special education courses* auch innerhalb der *subject teacher education*. Zudem deutet Expertin 18 FUni an, dass sie eine gemeinsame Ausbildung für Lehrkräfte für geeignet hält.²³⁴ Keinen Änderungsbedarf in der Ausbildung empfindet Experte 25 FL: „There is no need to change it (...) in my opinion!“

²³⁴ Hier kann an die Aussage von Expertin 23 DUni angeknüpft werden, die die strikte Trennung zwischen allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik in Deutschland kritisch in Bezug auf inklusive Entwicklungen sieht; vgl. Kapitel III.5).

7.3.6. „Auf die Haltung kommt es an!“ (Reich 2009c): Konstruktivistische Lehr-Lern-Elemente

Inwieweit nach Aussagen der Befragten in Deutschland und Finnland konstruktivistische Lehr-Lern-Elemente in der Lehramtsausbildung verankert sind, wird in diesem Kapitel präsentiert.

7.3.6.1. In Deutschland

Zu konstruktivistischen Elementen innerhalb der Ausbildung äußern sich zehn deutsche ExpertInnen. Aus dem Interviewmaterial ließen sich die folgenden Kategorien herausfiltern, die im Folgenden für die deutschen Befragten präsentiert werden:

- Vorhandene konstruktivistische Elemente in der Ausbildung: Kooperations- und Dialogförderung, Haltung der LehrerInnen
- Kaum oder gar nicht vorhandene konstruktivistische Elemente

Konstruktivistische Elemente: vorhanden

Fünf ExpertInnen (drei ZfsL-VertreterInnen, eine Lehrerin und eine UniversitätsvertreterIn) berichten aus der deutschen Lehramtsausbildung, konstruktivistisch geprägte Elemente erfahren zu haben. Eine Lehrerin (15 DL), die gerade ihr Referendariat abgeschlossen hat, beschreibt in diesem Zusammenhang eine Ausbildung erlebt zu haben, in der Dialog und Kooperationen gefördert wurden durch integrierte Lernarbeit:

„Wir haben diese selbstständigen Lerngruppen gehabt, LISA ist dieses... LISA: Lernen, individuell, selbstständig, autonom. Das heißt das wohl. Da mussten wir uns in Gruppen zusammmentun und selbstständig halt dann Unterricht beobachten, gegenseitig Kritik äußern, Verbesserungsvorschläge, was auch immer. Und Themen auch erarbeiten. Und auch schon mal zusammen Unterricht geben, also vor ner Klasse. Aber ich weiß nicht, inwieweit das dann hinterher bei der Arbeit wieder aufgefangen wird, ne, ob es sowas gibt.“

Interessant ist an dieser Stelle, dass sie den Kooperationsgedanken nicht weiter in ihrer Tätigkeit nutzt, da jener scheinbar nicht institutionalisiert ist. In der Beschreibung von ZfsL-Vertreterin 21 DSe kann darauf geschlossen werden, dass sie eine konstruktivistisch geprägte Haltung und ein Lehr-Lernverständnis vertritt. Sie spricht Aspekte der gegenseitigen Wertschätzung, der Selbstreflexion und der Förderung von eigener Entwicklung an:

„Ich denke, dieser Lernbegriff ist nicht nur für die LAA wichtig, sondern eben auch für die Kinder, die man später unterrichtet (...). Ich glaube, dass das Allerwichtigste in dem Beruf – weil so ein großes Stück Persönlichkeit mit eine Rolle spielt – also, man hat einen großen Machthebel Kindern gegenüber und das muss man sich auch immer wieder bewusst machen. (...) Deswegen glaube ich, dass Wertschätzung wahrscheinlich, ja mit so ein Kernprinzip meiner Arbeit ist – also, mit Kindern sowieso, (lacht) bei LAAs versuche ich es auch (lacht) (...). Aber dass man wirklich – mit diesem – ich kann was, ich bin wer – es ist nicht wichtig, ob jede Stunde glatt läuft, es ist auch nicht wichtig, ob ich jeden Tag vor den Kindern die perfekte Lehrerin bin, methodisch. Aber dass es da dieses gegenseitige Wertschätzen und du bist so viel Wert und du kannst alles aus dir machen, du hast Selbstvertrauen, ne, du kannst immer die Lehrerin werden, die du willst, du kannst auch jeden Beruf wählen, den du willst (...). Also, ich denke dieses starke Wertschätzen und damit so dieses Selbstbewusstsein – Selbstvertrauen so stärken, dass man sich entwickeln kann (...) –, das würde ich jetzt für die Schule – war das immer so meine Prämisse. Privat würde ich sogar sagen, bei meinen Kindern auch, gelingt mir wahrscheinlich auch nicht immer so gut (lacht), aber (...) und im Seminar eigentlich auch, ja,

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

ich würde natürlich auch in ganz wenigen Fällen, wenn ich wirklich merke, es ist so ganz der falsche Beruf – die ganze Persönlichkeitsstruktur tut den Kindern wahrscheinlich nicht gut und die Kinder umgekehrt auch nicht immer so gut (...). Es gab ja mal einen Fall, da hatte jemand Angst vor Kindern, wie auch immer, ähm, dann würde ich (...) das auch direkt ansprechen und sagen: Vielleicht überlegen wir einfach mal gemeinsam, was würden Sie gerne machen mit Ihrem Leben (...).“ (21 DSe)

Aus ihrer Beschreibung wird deutlich, dass für Expertin 21 DSe die LehrerInnenpersönlichkeit eine entscheidende Rolle spielt. Sie fokussiert eine Beziehungsorientierung in ihrer Tätigkeit, und beschreibt eine Leistungsstärkung der Lernenden durch Wertschätzung. An anderer Stelle führt sie aus: „Die Inhalte halte ich immer mehr für völlig untergeordnet. Überall. In Schule und im Seminar. Inhalte sind immer völlig untergeordnet“ (21 DSe).

Auch ExpertInnen 22 DSe und 30 DSe beschreiben aus Sicht ihrer Tätigkeit am ZfsL, dass ein solcher Lehr-Lerngedanke zumindest in den Kernseminaren verankert sei und durch die neue OVP (2011) es auch eine stärkere „Personenorientierung“ geben werde. Und dies sei „ja im Grunde dann die konstruktivistische Didaktik“, wie ExpertIn 30 DSe feststellt. Interessant ist, wie die Fachleiterin 22 DSe die Entwicklung der Haltungen einiger ihrer ReferendarInnen beschreibt, die häufig aus der eigenen Schulbiografie und den Studiererfahrungen anders sozialisiert sind:

„Am Anfang waren die sehr verunsichert, weil ich die meiste Arbeit in die Gruppen gegeben habe (...). Und es gab viele, die übrigens ganz oft aus dem Osten kamen oder nicht deutschstämmig (...), die sehr, ja sehr verunsichert waren und mich immer gefragt haben: Frau xxx, sagen Sie uns doch mal, wie es geht (...). Oder: Ist das denn jetzt richtig oder ist das falsch, was wir gerade erarbeitet haben (...). Und ich habe sie dann immer abrupt alleine gelassen und gesagt: Sie werden ihren Weg schon finden (...) und nach diesen zwei Jahren ist das jetzt so, dass die ihre Wege gefunden haben – sicher mit unterschiedlichen Noten, aber mit einer Form von Selbstständigkeit – verglichen mit den Kompetenzen, die von ihnen erwartet werden (...) haben sie auf der einen Seite die fachlichen Kompetenzen, und was ich glaube, sie haben auch die Haltung verändert (...), dass sie jetzt wissen, dass Beziehungslernen einfach auch ein wichtiges Lernen ist, um Leistungen zu fördern. (...) Und wenn ich jetzt sage „sie“, dann ist dir klar, dass ich damit nicht alle umreiße, aber wirklich die meisten und darauf bin ich auch ganz stolz.“

Wie wertvoll eine gute Beziehungsebene und Interaktionen sind, beschreibt ExpertIn 22 DSe: „Und man kann Gemeinschaft aufbauen, wenn man die Leute miteinander ins Gespräch bringt.“

Expertin 23 DUni, Mitarbeiterin in einem Modellstudiengang, betont, dass es in dem Projekt ein Mentoring-System gebe und Lernteams fest verankert seien. Somit sei eine Grundlage zur Selbst- und Fremdrelexion gegeben.

Konstruktivistische Elemente: kaum oder gar nicht verankert

Dass kaum ein konstruktivistischer Lehr-Lerngedanke in der deutschen Lehramtsausbildung verankert ist, beschreiben sechs ExpertInnen. Zwei Dozierende führen aus, dass es keinen „gelebten Konstruktivismus“ an der Universität gebe:

„Aber es wird auch hier nicht praktiziert, so, es wird darüber geredet und, ich meine, das ist ein Grundgedanke, wenn man es nicht praktiziert, dann wird es auch später nicht umgesetzt (...). Deshalb sollte man es auch schon in der Lehre praktizieren (...). Denn dann wird es zu einem Habitus – und dann macht man es auch ganz automatisch in der Schule.“ (24 DUni)

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Auch berichtet der Experte 24 DUni, dass der eigene Anspruch, z. B. mit Portfolios zu arbeiten, zwar da sei, aber dass dies einfach bei der Masse an Studierenden, die er „betreuen“ muss, sehr schwer realisierbar sei und somit eine dialogfördernde Art und Weise der Dokumentation und Reflexion über die eigene Entwicklung in einem starren System kaum einsetzbar sei:

„Ich mache auch Portfolios in normalen Veranstaltungen – da würde ich gerne noch mehr tun, aber dann dürfte ich nicht so viel Studierende haben. Portfolio ist einfach schrecklich viel Arbeit für alle Beteiligten (...). Aber die Leute haben auch am meisten davon (...). In Prüfungen ist Portfolio wieder abgeschafft.“ (24 DUni)

Auch Experte 26 DUni erläutert, dass es in der bisherigen Lehramtsausbildung strukturell kaum ein konstruktivistisches Verständnis gab, sondern hier vor allem auf die Prüfung fokussiert wurde. Er hofft jedoch, dass sich dies mit dem neuen LABG 2009 ändern wird:

„Wenn ich einfach jetzt mal auf die letzten Jahre hier zurückblicke, wo wir ja nen Modellversuch ‚Gestufte Lehrerausbildung‘ gemacht haben, da muss ich sagen, da ist vieles in die Hose gegangen. Wir machen gerade ne Umfrage unter den Studierenden nach dem Motto: Warum braucht ihr länger als 6 Semester für den Bachelor? Die sagen uns klipp und klar: Ihr macht zu viele Prüfungen mit uns, wir schaffen die Dinge nicht, die wir hier schaffen sollen, das Studium ist viel zu verschult, wir bündeln hier nur Stoff und Kompetenzen kommen gar nicht zum Tragen – und dergleichen mehr. (...) Das wissen die Verantwortlichen bei uns. Die wissen auch, dass sie ne große Chance haben, wenn das neue Lehrerausbildungsgesetz kommt, dass man sich von vielen Dingen verabschieden kann, die jetzt im Modellversuch noch erzwungen wurden. Also viele Prüfereigenschaften wurden jetzt noch nach LPO 2003, waren die einfach erzwungen. Davon können wir uns verabschieden, und das ist gut so. (...) In vierstündigen Klausuren kann ich nur ganz bedingt irgendwelche Kompetenzen überprüfen, ja?! Da kann ich Rechtschreibkompetenz überprüfen. Das ist aber nicht das, was ich bei Lehrern erwarte. (...) Aber Unterrichten als Kompetenz kann ich nicht durch ne Klausur abfragen. Und anderes auch nicht. Also die ganze Bandbreite kommunikativer Kompetenzen kann ich nicht durch schriftliche Dinge adäquat erfragen, das geht nicht. Und da müssen wir gucken, dass wir da auch wieder kreativer werden und Möglichkeiten halt schaffen (...). Und im Sinne von Konstruktivismus ist das ja nun auch nicht, ne?! Und das ist exakt, wo ich sage: Da müssen wir in Zukunft ganz massiv was verändern, ne?! Und, na ja, vielleicht haben wir da im Praxissemester ne Chance, vielleicht auch in den Fachdidaktiken. Master of education (...).“ (26 DUni)

Diese Aussagen können so gedeutet werden, dass es keinen flächendeckenden Wandel der Lehr-Lernkulturen in der Lehramtsausbildung gegeben hat. Es wird beschrieben, dass es vor allem um die Inhaltsseite, um ein Abprüfen von Wissen, geht.

Und selbst im Vorbereitungsdienst gibt es, laut Aussage der Fachleiterin 22 DSe, keine stringente Ausbildungsphilosophie: Sie berichtet, dass bei ihrer Arbeit am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung zwar eine konstruktivistisch geprägte Lehr-Lernumgebung umgesetzt sei, dies aber auch personenabhängig sei und nicht verallgemeinernd festgehalten werden könne:

„Ich habe jetzt gerade wieder in meinen Examensprüfungen festgestellt, dass die Wahrnehmung der einzelnen Leute in der Prüfungskommission wirklich noch sehr unterschiedlich ist und manchmal die Referendarinnen und Referendare darunter leiden (...). Eine Referendarin, ähm, (...) die in Biologie und in Chemie – in beiden Fächern – eine 1,3 hatte und bei mir im Hauptseminar auch eine 1,3 hatte – oder sogar eine 1,0, weil sie jemand ist, gerade in diesen naturwissenschaftlichen Fächern unglaublich gut die Schülerinnen und Schüler ans selbstständige Arbeiten gebracht hat (...), die hat dann in Chemie die Lehrprobe mit 5 abgeschlossen, und das mag viel daran gelegen haben – ich habe mit der Kollegin gesprochen, die mit in der Prüfung war – sie hat da auch sehr intensive kooperative Arbeitsverfahren gehabt (...). Und ich

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

glaube es geht der Fachkommission mehr darum, fachlich richtig und falsch und mehr um Unterrichtsgespräch und solche Dinge (...). Also, es wurde zum Beispiel angemerkt, dass eine Gruppe ja auf dem falschen Weg war (...) (lacht) (...). Da hatte die Referendarin natürlich gelernt, ähm, dass falsche Wege gute Wege sind (...) sein können (...) ja, und das wird eben nicht von allen so gesehen (...). Ich bin jetzt auch an dem Punkt, dass man da wirklich auch so eine Standardisierung kriegt.“ (22 DSe)

Hier kann darauf geschlossen werden, dass es auch aufseiten der LehrerausbilderInnen auf die Haltung ankommt. Diese Wahrnehmung spiegelt sich auch aufseiten der befragten ReferendarInnen wider, die eine Standardisierung der zweiten Ausbildungsphase fordern, um Beliebigkeiten beispielsweise in der Bewertung vorzubeugen.

Dass die Beziehungsebene, im Gegensatz zur Inhaltsebene, im Studium bei den meisten StudienabsolventInnen vorherrscht, zeigt die Erfahrung von Experte 17 DL. Er berichtet, dass zu ihm an die Schule kommende LehramtsanwärterInnen aus seiner Sicht kein Verständnis vom LehrerInnenberuf hätten. Expertin 7 DL fordert daher auch Supervision als verpflichtendes Element für die deutsche Lehramtsausbildung, da dieser Aspekt aus ihrer Sicht überhaupt nicht beachtet wird und so notwendig ist, wenn sie an viele ihrer KollegInnen denkt.

7.3.6.2. In Finnland

Auf finnischer Seite äußern sich insgesamt 13 ExpertInnen. Es lassen sich eine Reihe von Elementen der konstruktivistischen Didaktik wiederfinden, die in den folgenden gebildeten Kategorien dargestellt werden:

- (A) Haltung der LehrerausbilderInnen: Mensch steht im Mittelpunkt
- (B) Reflexions- und Feedbackkultur (auch *Peer-to-Peer*): Interaktion und Kommunikations-Elemente

A) Haltungen der LehrerausbilderInnen

„(B)ut I noticed, that okay – this is so difficult that training of another person to be a teacher – it is almost impossible – it is sort of cooperation and learning from each other also, because there are teacher students, who give far more better lessons for example, then I ever could do” (10 FL)

Eine eigene konstruktivistische Haltung nach Reich (2009c) lässt sich anhand der Aussagen bei zehn ExpertInnen (9 FL, 10 FL, 11 FSL, 14 FL, 19 FSL, 21 FEx, 22 FL, 24 FL, 27 FL, 29 FUni) vermuten. So berichtet Expertin 10 FL in dem Interview über ihre Tätigkeit als Lehrerausbilderin, in der sie sich nicht als jemand begreift, der Wissen vermittelt und abfragt, sondern:

„Well, I am not sure I can give them anything like – they have to find it out themselves (...) äh, when I have been a younger teacher, I thought I was a, äh, teacher trainer, I trained teachers. But I noticed, that okay – this is so difficult that training of another person to be a teacher – it is almost impossible – it is sort of cooperation and learning from each other also, because there are teacher students, who give far more better lessons for example, then I ever could do.”

Schulleiter 11 FSL der Praxisschule spricht davon, dass die Studierenden selbstständig studieren, um sich zu entwickeln. Seine Haltung umschreibt er hier mit folgender Metapher:

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

„It is something like flying – and, ähm, this time here in university, four years and there are some weeks in our school – is some kind of – very short way in this flying. It starts and when you start flying you are on your own – but you remember – real education and back again – something like that – and you are a pilot, you are the person who decide, what are you going to do (...), are you flying there or there (...) and, ähm, my own philosophy is some kind of navigating philosophy (...), so that – that school is like a ship, yes, and we start our term, we are going to to some other place, but during our way, I can I can some decisions – I am shipping this way or that way – and I have to understand the winds, very danger places, and ähm, so on. And when we are there in new harbour I am very happy, because our students they are in a new place and, ähm, for the students – they are here – we are trusting on university very much and we have some common ideas and some common philosophy of learning and teaching.”
(11 FSL)

In den Interviewaussagen kann auf eine Haltung geschlossen werden, in der es um die SchülerInnen-Förderung geht. Auf die Frage, was sie ihren *student teachers* mit auf den Weg geben möchte, unterstreicht Ausbilderin 9 FL diesen Gedanken:

„That they are strong, strong enough to do that work and strong enough to reach their goals so that they have some red line, what they want to do in school (...), enough strong to use their own methods (...) to reach that goal (...) that they do this work so that there is also, ähm, another life (...) that they can do this work, perhaps twenty years, thirty years (...) and they don't burn out in five years.“ (9 FL)

Dieses *Statement* kann den beschriebenen Anspruch der finnischen Lehramtsausbildung verdeutlichen, eigenständige und selbstverantwortliche LehrerInnen auszubilden, die auch einen guten Selbstwert mitbringen. Es kann darauf gedeutet werden, dass es den AusbilderInnen hier auch um das Wohl ihrer Studierenden geht.

Auf die Frage, welche Eigenschaften einE Lehrperson an seiner Schule haben sollte, antwortet er: „BUT one the most important factor or issue is, how well teachers interact with students and pupils – teacher students, our student teachers and pupils interaction skills” (19 FSL). Die Aussage des Schulleiters 19 FSL deutet auf einen weit verbreiteten konstruktivistischen Lehr-Lerngedanken hin bzw. die Beziehungsebene im finnischen Schulalltag.

Dass Lehramtsstudierende an den Praxisschulen als gewinnbringend und nicht als Zusatzbelastung angesehen werden, verdeutlicht eine Lehrerin:

„So, so yes – but I think one of the things working in this school is that we have students teachers – so that we are not just communicate with the pupils or colleagues, but also the university students (...) and young people with new ideas and so there are so many different levels where you can just work and relate. I think this is one of the good things in this school, yes.”
(14 FL)

Im Gegensatz zu einigen deutschen Aussagen kann durch dieses Zitat auch ein gut ausgebildetes transparentes Ausbildungssystem zwischen Theorie und Praxis vermutet werden, das sich einerseits durch die Einphasigkeit auszeichnet, andererseits aber auch durch die an die Universitäten angegliederten Praxisschulen. Experte 22 FL nennt als Ziel, was er seinen Lehramtsstudierenden mit auf den Weg geben möchte:

„dass sie eben so methodisch Unterricht geben können – aber auch, dass das jedermann, egal, dass könnte vielleicht jemand als falsche Demokratie finden (lacht), aber dass jedes Kind spielen, singen DARF – egal ob sie oder er etwas sehr gut oder schlechter kann (...), aber dass jedermann die Möglichkeit hat mitzumachen (...). Das finde ich – finde ich wichtig!”

Hier spricht er einen wichtigen Aspekt bezüglich einer inklusiven Haltung an, um allen Lernenden die Möglichkeit der Teilhabe zu gewähren.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Neben der Methodenvielfalt betont 24 FL in ihrer Funktion als LehrerInnenausbilderin:

„I try to give them as much ideas to do this work as possible (...). And I always tell them, but please don't do it, if you don't like it (...). I don't want to have another (ihr name) (...) in this world – that is enough with just one (lacht) (...). But then it is better, if she or he chooses what to use, but I try to give them ideas (...) and encourage to realize there is not only one way to teach this.“

Dass die Haltung entscheidend ist, zeigt auch die Tatsache, dass sich die Aufnahmeprüfungen für den LehrerInnenberuf im Laufe der Jahre von einer wohl eher fachlich orientierten Prüfung (Inhaltsebene) eher zu einer Prüfung der Beziehungsebene gewandelt hat:

„Nowadays there is very different kind of test, then in my time (...). I think there is something like an interview (...) they ask something: Why we should take you? Why you should be a very good teacher? (...) What have you have hobbies? – or something like this. Then there is a test based on an educational book (...) for example about children's behaviour (...) or something like that, and there are essays they write (...) very many pages. And then there is a group discussion (...) and the observations make points (...) something like that. I think nowadays it is like this (...) in my time – we had to sing, we had to draw (...), we had to be interviewed, we had this group discussion (...), we had to give some gymnastic thing – you dance or something.“ (27 FL)

Auch Expertin 29 FUni berichtet über ihre Erfahrungen bezüglich des Auswahlprozesses („in general it is hard – many many wants to get in“), in dem sie vor allem ihren Wunsch, mit Kindern zu arbeiten, als wichtigsten Motivationsfaktor erwähnte: „I love to work with children“. Die Aussage spiegelt die Beziehungsseite der Lehrerin wieder. Als Expertin für beide Systeme hält FEx 21 das finnische Auswahlverfahren für eine

„gute Sache (...). Also was, was ich persönlich denke, was im Gegensatz zu dem deutschen System in Finnland is‘, dass, man tatsächlich 'ne Auswahl trifft. (...) Also, das, was ich erlebe im Gegensatz zu Deutschland, is' halt, die Leute sind meistens sehr motiviert.“

B) Reflexions- und Feedbackkultur (auch *Peer-to-Peer*): Interaktion und Kommunikations-Elemente

Eine Reflexions- und Feedbackkultur zur professionellen Entwicklung der „LehrerInnen von morgen“ ist nach Aussagen von neun finnischen ExpertInnen (10 FL, 13 FL, 15 FL, 16 FUni, 21 FEx, 22 FL, 25 FL, 24 FL, 30 FUni) fester Bestandteil der dortigen Ausbildung. So berichten die ExpertInnen, die an den Praxisschulen tätig sind, über eine Feedbackkultur:

„When our students, ähm, are giving lessons we always talk about it in advance and after (...). So both we look at the pilot and plan together (...) and then after the lesson there is a feedback session (...), so we always discuss (...) and then we have group discussions (...) before the period when they teaching here at the primary level (...) to talk together: What is it like in primary (...) the general idea – then we have individual meetings, we talk about the class (...), you know, and what kind of individuals there are in the learning group (...) and then, ähm, we always look both at the lesson plans and sometimes – well it is depending on the part of their training – we have longer plan – for a longer period as well.“ (25 FL)

Inhaltlich kann so eine forschende Einstellung in den Praxisphasen gefördert werden, wie ExpertIn 24 FL berichtet: „They (...) have to do one mini study (...) in the classroom and analyse that (...)“. Die gewonnen Ergebnisse werden als Grundlage zur Diskussion und der eigenen Weiterentwicklung in Form von Handlungsalternativen genutzt:

„and talk about it (...) and I think the best – the best thing that comes from this one year – when they spend the third of one year they analysed the classes with their mates (...) they go

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

to the coffee house after this or library and then they talk about: What happened in my class? How could I – what did I do differently?“ (24 FL)

Im Durchschnitt berichten die ExpertInnen, in den Praxisphasen Kleingruppen von ca. 3-5 Studierenden zu betreuen und zu begleiten. Eine Praxisphase umfasst ca. „*six weeks*“ (13 FL). Die Dauer dieses *tutoring* sei unterschiedlich:

„Class teachers who are specialized in English who become both – teachers in English and class teachers – qualified to teach in English (...), they come to do two practices in my classes (...) so there is some in that (...) but the subject teachers only come for one period.“ (25 FL)

Der *Peer-to-Peer*-Gedanke wird gleichfalls gefördert, wenn sich die Studierenden in Kleingruppen gegenseitig hospitieren und Rückmeldungen geben (wenn es der zeitliche Rahmen zulässt):

„Yes, and get help from your colleagues (...) yes, I always try to tell them, my trainees, that you don't learn so much from, ähm, lesson that goes really well (...). But if you make mistakes and something goes wrong (...) you learn much more (...) because after the lesson you start to analyse what happened (...). Why it didn't go so well? (...). That is how we are ... those as humans.“ (24 FL)

Expertin 15 FL berichtet, dass ihre Lehramtsstudierenden auch einen Austausch und Dialog mit *international students* pflegen und somit ein mehrperspektivisches *Feedback* erhalten:

„When they have been observing (...) they write peer evaluation sheets (...) so I translated that into English (...) and then I have told my students – that give it to the international students – you get a new approach.“ Und die Studierenden berichten: „And he said that he has got a new view on his work and about his doing and also he learnt about new cultures and the ideas and at least that was good for him.“ (15 FL)

Experte 22 FL beschreibt, dass er im Team eine Entwicklungsgruppe leitet, in der bestimmte pädagogische Themenbereiche besprochen werden und die Entwicklung der Studierenden im Fokus steht. Die Studierenden (eine Gruppe von ca. 20 Personen) sieht er dann „vier- oder fünfmal im Jahr“. Dokumentiert wird der individuelle Prozess in einem Portfolio:

„Die machen ein Portfolio dann, was die dann auch zeigen können – später, wenn sie sich dann um eine Stelle bewerben (...). Bei uns werden die Leute nicht so in eine Stelle geschickt, sondern man bewirbt sich um eine Stelle.“

Auch die ExpertInnen 21 FEx, 15 FL, 16 FUni und 30 FUni berichten über kontinuierliche Portfolioarbeit in der finnischen Lehramtsausbildung. Hier kann an die Ausführungen von Linnakylä et al. (2007, 7ff.) angeknüpft werden, die die Portfolioarbeit als bereits in den 1990-er implementiertes Instrument in der finnischen LehrerInnenbildung beschreiben.

Bilanz

Auf Grundlage der Interviewaussagen lässt sich auf finnischer Seite eine stärker konstruktivistisch geprägte Haltung vermuten, die sich bei vielen ExpertInnen wiederfinden lässt. Auf Grundlage der Interviews lässt sich eine solche Haltung auf deutscher Seite vor allem bei den ExpertInnen 21 DSe und 22 DSe beobachten. Beide VertreterInnen sind am ZfsL tätig.

7.4. Eigene Beobachtungen und Erfahrungen

Ein Forschertagebuch begleitete mich während meines 2005 absolvierten Erasmus-Semesters an der *University of Eastern Finland* (Joensuu), während eines dreimonatigen Forschungsaufenthalts, während einer Exkursion mit deutschen Studierenden im Jahr 2010 sowie während eines zweiwöchigen Lehraufenthaltes im Jahr 2012. Für den deutschen Fokus speisen sich die Aufzeichnungen aus den Erfahrungen als Studentin an der Kölner Universität und aus der Referendariatszeit. Im Folgenden sollen diese Beobachtungen als Teilnehmerin skizziert werden.

7.4.1. Deutschland

Zum Wintersemester 2002/2003 begann ich an der Universität zu Köln mein Grundschullehramtsstudium. Nach dem ersten Semester wollte ich den Studiengang wechseln. Grundlegend für diese Überlegungen waren zwei Faktoren: erstens der überdurchschnittliche fachliche Anteil, zweitens die fehlenden Anknüpfungspunkte zur Praxis. Mit Blick aus meiner jetzigen Situation denke ich, dass die theoretischen Grundlagen auch immens wichtig sind für die Ausbildung. Aber insgesamt fehlten mir Anknüpfungspunkte und die Sinnhaftigkeit. Ich hätte jemanden zum Reflektieren über die Inhalte gebraucht. So habe ich sie größtenteils für die Klausuren „gelernt“. Meine Motivation, doch weiter zu studieren, gewann ich aus positiven Erfahrungen in einem Praktikum während der Semesterferien. Von da an nutzte ich die vorlesungsfreie Zeit regelmäßig dazu, Praxiserfahrungen zu sammeln – in Deutschland und dem Ausland. Dennoch begleitete mich eine Unzufriedenheit über das gesamte Studium hinweg. Dies mag vielleicht auch an den Begebenheiten gelegen haben: Ich studierte an einer Massenuniversität, mit übervollen Vorlesungen und Seminaren. Wir Studierenden saßen mit teilweise bis zu 70 Personen in einem „Seminar“. Reflexionselemente, Portfolioarbeiten, einen roten Faden durch das Studium kannte ich in diesem Setting nicht. Auch fühlte ich mich nicht als Person gesehen. Wir waren schlichtweg zu viele, um als Personen mit Persönlichkeit, geschweige denn als angehende LehrerInnen, wahrgenommen zu werden.

Das Referendariat und die ersten Erfahrungen als Vertretungslehrerin

Das Referendariat hat mich aus meiner Selbstbeobachterinnenperspektive persönlich „wachsen“ lassen. Ich habe eine gute Unterstützung erfahren – durch meine *Peers*, durch meine Fachleiterinnen am Studienseminar (jetzige Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), sowie durch meine Kolleginnen an der Ausbildungsschule. Vor allem aber gaben mir die SchülerInnen ein gutes *Feedback*. Auf dieser Basis konnte ich mich besonders gut entwickeln. Die Bedeutsamkeit von Austausch und Dialog kann ich durch meine Erfahrungen nur betonen. In Gesprächen mit anderen ReferendarInnen wurden jedoch auch Druck und Stress spürbar. Belastet hat mich während dieser Zeit die Diskrepanz zwischen der betonten „individuellen Entwicklung“ und der Notenfokussierung. Noten spielten in der Ausbildung eine große Rolle, da sie für die spätere Einstellung zur LehrerIn neben dem Fächerprofil entschieden. Einige SeminarleiterInnen thematisierten auch ihr eigenes „Dilemma“ in dieser Situation, was für mich authentisch wirkte und die Situation entlastete.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Die erste Berufserfahrung

Besonders interessant war für mich die Erfahrung, als Vertretungslehrerin ein Halbjahr lang an einer sogenannten „Brennpunktschule“ zu arbeiten. Denn im Gegensatz zu meinen bisherigen Erfahrungen als Lehrerin an meiner Ausbildungsschule in einem gut situierten Stadtteil fühlte sich das Lehrerinnendasein dort wie ein anderer Beruf an. So konnte ich am eigenen Leib erfahren, wie wichtig eine offene Einstellung und flexible Haltung ist, die eigene Selbstreflexion, die Dialogfähigkeit und die Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft – und vor allem die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Denn ohne diese Eigenschaften wäre ich, aus meiner Sicht, an dieser Schule „untergegangen“. Und zwar nicht wegen der SchülerInnen (*wie ich in Gesprächen sehr häufig zu hören bekam: An einer Brennpunktschule? Da sind die Kinder bestimmt sehr anstrengend?!), sondern aufgrund der dortigen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel III.2). An diesem Beispiel habe ich erfahren und für mich reflektiert, warum ein guter Selbstwert so bedeutsam ist, um die eigenen Visionen und kreativen Ideen nicht angesichts von Routinen, Hierarchien und bürokratischen Strukturen ersticken zu lassen.*

7.4.2. In Finnland

Meine Erfahrungen als Studentin in Joensuu (Erasmus-Semester: September bis Dezember 2005)

Als ich 2005 begann, ein Semester *educational sciences* in Joensuu zu studieren, erlebte ich eine Lehramtsausbildung, die sich in vielen Aspekten von der mir aus Köln bekannten unterschied. Sie eröffnete mir eine andere Sicht auf das Lernen, auf den persönlichen Umgang und die wertschätzende Haltung der Beteiligten: Diese positive Lernatmosphäre spiegelte sich zunächst in „Kleinigkeiten“: Üblich ist es beispielsweise, beim Eintritt in die Universität die Jacke an einen Kleiderständer aufzuhängen. Die Dozierenden sind ansprechbar und die Bürotüren stehen offen. Studierende und Lehrende essen zusammen in den Mensas zu Mittag. Hier war ich keine „Nummer“ wie an einer Massenuniversität. Hier wurde ich als Person wahrgenommen. Das Gefühl, Lehramtsstudentin zu sein, begleitete mich permanent: Denn die Praxisschule lag direkt nebenan und war nur durch eine Türe von der Universität getrennt. Hospitationsmöglichkeiten gab es somit direkt „vor der Türe“.

Ein zweiter bedeutender Unterschied ist dementsprechend die Verbindung von Theorie und Praxis. Wie sehr diese beiden Teile der Ausbildung – die bei uns in Deutschland überwiegend in Phasen voneinander getrennt sind – in Finnland ineinandergreifen, lässt allein schon die Seminarstruktur einiger Kurse erkennen. Kein wöchentlich einheitlicher Stundenplan gilt für ein Semester. Vielmehr finden die Kurse an unterschiedlichen Terminen statt – oft innerhalb eines kürzeren Zeitraums von intensiven Studienerfahrungen über ca. zwei Monate. Dabei wechseln sich konzentrierte Plenumseinheiten mit Phasen des Selbststudiums ab. Eine Plenumsitzung umfasst, je nach Inhalt, zwei bis vier Stunden. So ist es auch möglich, eine aktive und praxisnahe Seminarsitzung zu gestalten: Im Anschluss an die erste Stunde, in der vom Lehrenden der theoretische Hintergrund vorgestellt wird, wird in der zweiten Stunde die Praxis reflektiert. Die Studierenden bilden Kleingruppen, die in verschiedene Klassen der integrierten *University Practice School* gehen, um dort zu beobachten, inwieweit bestimmte, vorher erarbeitete theoretische Hintergründe in der Praxis umgesetzt werden. Die dritte Stunde wird schließlich dazu genutzt, sich die Kleingruppen auszutauschen, einzelne Ergebnisse vorzustellen, Kritik zu üben etc. Es gibt

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

keine „Entfremdung von universitärer Theorie und Praxis im Referendariat“ (Reich 2012, 260), so dass aus meiner Erfahrung heraus auch in den Köpfen keine starke Trennung dieser Gebiete besteht: „The general aim of this internationally unique provision is to strengthen the link between instruction and research and to integrate the theory and practice of teaching“ (Joensuu-University-Practice-School (UPS) Infoheftchen, o. J.).

Weil alle Schulen, nicht nur die *University Practice School*, in Finnland „offen“ sind, haben die Studierenden immer die Möglichkeit, in Eigeninitiative den Unterricht zu beobachten und somit verschiedene Unterrichtsstile und -situationen kennenzulernen. Durch eine solche Seminargestaltung, verbunden mit den Möglichkeiten der Unterrichtsobservation, die eine *University Practice School* eröffnet, können die Studierenden bereits im Studium eine forschende Einstellung entwickeln.²³⁵ Unterstützt wird dies durch zahlreiche forschungsorientierte Kurse, die im Studium obligatorisch belegt werden müssen, um am Ende des Studiums eine empirische Abschlussarbeit zu schreiben. Die Zusammenarbeit der Studierenden mit den Lehrenden der *University Practice School* an Forschungsprojekten oder Experimenten verstärkt dieses forschende Bewusstsein. Ein Beispiel dafür stellt, aus meiner Sicht, das Kunstprojekt einer Studentin und ihrer Mentorin, einer Kunstlehrerin, dar, die über eine mögliche Motivationssteigerung forschten, wenn Lernende wüssten, dass ihre Bilder und Werke im Anschluss ausgestellt würden. Ein anderes Beispiel ist eine von Studierenden entwickelte Lernsoftware, die nun zum festen Förderetat des *Special-education*-Unterrichts gehört. Wie bereits beschrieben, erhalten Lehramtsstudierende am Ende ein Zeugnis über erbrachte Leistungen. Eine Studentin teile mir im Gespräch mit, dass sie nicht verstehen könne, dass in Deutschland Theorie und Praxis voneinander getrennt sind und zudem eine Zensuren-Beurteilung in der ersten und zweiten Phase über eine spätere Einstellung entscheidet. Diese notenzentrierte Leistungsbewertung war ihr aus der finnischen LehrerInnenbildung fremd. Ihrer Meinung nach liege die Schwierigkeit in Finnland darin, einen Studienplatz zu erhalten. Habe man alle Kurse und Praxisphasen belegt, sei man „LehrerIn“ und müsse sich bei einem persönlichen Bewerbungsgespräch profilieren und nicht durch vereinzelte Lehrproben, die von sogenannten „ExpertInnen“ benotet würden. Die Auswahl liegt dabei in den Händen der lokalen Verwaltung – also in der Schule selber.

Während meines Studiums erlebte ich auch, dass das gegenseitige studentische Lesen von und Unterstützen bei Hausarbeiten oder Seminararbeiten Teil der „Leistung“ ist. In Seminarsitzungen werden diese Arbeiten dann mit allen Beteiligten besprochen und kritisiert – es werden positive und negative Aspekte formuliert. Wir als *international students* waren wie selbstverständlich in diesen Bewertungsrahmen einbezogen. Im Anschluss an gehaltene Unterrichtsstunden hatten auch wir die Möglichkeit, den Studierenden ein *Feedback* zu geben. Durch eine derart offene Kritikhaltung, die Studierende im Studienalltag erlernen, kann eine Bereitschaft für kollegiale Supervisionen und Hospitationen im späteren Berufsleben befördert werden.

Wie eine gemeinsame Problemlösung und Diskussion innerhalb des Studiums ausgeübt wird, zeigt folgendes Beispiel: Im Sportunterricht, den drei Studierende gemeinsam planten, hielt abwechselnd jeder eine Unterrichtsstunde. Anschließend berieten und kritisierten sich die angehenden LehrerInnen gegenseitig. Die Studierenden regelten selbstständig und eigenverantwortlich die Unterrichtseinheiten. In manchen Klassen unterrichteten abwechselnd zwei bis drei Studierende. In einer Phase, die drei Wochen dauerte, waren diese drei

²³⁵ Auch videogestützte Unterrichtsreflexionen waren Usus.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

student teachers jeweils für eine Woche Unterricht verantwortlich. Sie planten den Unterricht, unterrichteten und setzten sich anschließend mit dem Lehrenden und den anderen *student teachers* zusammen, um über den Verlauf zu sprechen. Da in der finnischen LehrerInnenbildung aus meiner Sicht „Platz“ für neue Ideen und Kreativität gelassen wird, können die Studierenden konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren – Eigenschaften, die sie später im Beruf brauchen, um den eigenen Lernenden gerade solche Eigenschaften näherbringen zu können. Wenn ich finnischen LehrerInnen oder Studierenden von unserer strikten Bewertungsgrundlage berichtete, schauten sie mich verwundert an und fragten mich in Bezug auf die unterrichtspraktische Prüfung am Ende des Referendariats: „Wie kann man denn nach einem Tag wissen, ob man ein guter oder schlechter Lehrer ist?“ Wie ExpertIn 30 FUni berichtet, wird das Portfolio auch für Bewerbungszwecke genutzt. Das Portfolio erhält mit diesem Einsatz als Bewerbungsdokument aus meiner Sicht noch einmal einen anderen Stellenwert und eine andere Motivation. In der Diskussion um den Portfolioeinsatz in Nordrhein-Westfalen wird in diesem Zusammenhang angeführt, dass dies zu sehr in die Privatsphäre der Studierenden eingreifen würde. Ich denke, wenn man eine offene Haltung auf beiden Seiten, Lehrkräfte und AbsolventInnen, vertritt, kann dieses Dokument sehr gewinnbringend sein. Immer betrachtet unter der Prämisse: „Auf die Haltung kommt es an!“ (Reich 2009c).

Nach einem dreimonatigen Studienaufenthalt (Februar bis April 2010), einer Exkursion (September 2010) und einem Dozierenden-Lehraufenthalt (Februar 2012)

Neben den bereits dargestellten Elementen sind mir im Verlauf meiner weiteren Aufenthalte an der *University of Eastern Finland* in Joensuu in Bezug auf die finnische Lehramtsausbildung vor allem drei Aspekte deutlich geworden, die mir insbesondere im Vergleich zu den Entwicklungen in der Kölner LehrerInnenbildung im Zuge der Umstellung zur reformierten Bachelor-/Master-Lehramtsausbildung als besonders wichtig erscheinen:

Erstens

Zunächst ist dies der hohe Anteil der sonderpädagogischen Grundlagen, die die Studierenden an finnischen Hochschulen in ihrer Lehramtsausbildung bereits 2005 verzeichnen konnten. In Deutschland bzw. am Standort Köln wurden diese Aspekte der Heterogenität erst mit dem reformierten LABG 2009 eingeführt. Jetzt sind für alle Lehramtsstudiengänge mit Ausnahme des Lehramts für die Gesamtschule/Gymnasium – Sekundarstufe II sonderpädagogische Grundlagen vorgesehen. Im letzteren Fall ist zudem immer noch ein starker Fächerüberhang zu verzeichnen. Gerade im Zuge der Entwicklungen hin zu einem inklusiven Schulsystem ist hier eine „Schieflage“ zwischen den Anforderungen an zukünftige Lehrkräfte und der tatsächlichen Ausbildungssituation entstanden: „Nordrhein-Westfalen schreibt im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) fest, dass das Land und die Hochschulen eine Lehrer/innen/ausbildung gewährleisten, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt (vgl. LABG 2009, § 1 (1))“ (Amrhein/Kricke 2013, 38). Somit trägt die Lehramtsausbildung qua Gesetz die Verantwortung, alle angehenden LehrerInnen auf

„sich rapide verändernde Schullandschaft in Richtung Inklusion und damit auf den Unterricht in immer heterogener werdenden Lerngruppen vorzubereiten. Lehrkräfte können zukünftig nicht mehr erwarten, SchülerInnen gegenüberzustehen, die originär einer Schulform zugeschrieben werden. Die strukturelle Trennung der aktuellen Lehramtsausbildung in unterschiedliche Lehrämter steht jedoch im starken Widerspruch zu dieser Entwicklung hin zu einem »inclusive school system at all levels« (UN-Konvention 2006), und die aktuelle Lehrer/innen/bildung gerät dadurch in eine Schieflage.“ (Amrhein/Kricke 2013, 38)

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Amrhein (2012) konnte zeigen, dass Lehramtsstudierende zurzeit auf diese neue Situation nicht angemessen vorbereitet werden und betont dabei das geringe Angebot sonderpädagogischer Grundlagen für Regelschullehrkräfte bzw. die nach Schulformen getrennte Lehramtsausbildung und hier v.a. die Trennung zwischen SonderpädagogInnen und zukünftigen Regelschullehrkräften. Zudem zeigt sie, dass der Großteil der Angebote in den Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften und nicht in den Fächern zum Thema Inklusion verortet ist. Amrhein/Kricke (2013, 38) bilanzieren:

„Diese Ausbildungssituation nimmt Lehramtsstudierenden zurzeit trotz massiver Veränderungen der Schullandschaft die Möglichkeiten über die engen Lehramtsgrenzen hinweg, Schule und ihre zukünftige LehrerInnenrolle zu reflektieren.“

Einen großen Vorteil sehe ich darin, dass es an der Universität Köln vereinzelte schulformübergreifende Seminare gibt – gerade in den Begleitseminaren zum Orientierungspraktikum, in denen nach einer „reflexiven Wende“ (Herzog 1995, in Anlehnung an: Teml/Teml 2011) vor allem die Förderung der Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte fokussiert wird. Der Gewinn liegt darin, sich in heterogenen Studierendengruppen z.B. über bildungswissenschaftliche Themenbereiche auszutauschen und die Erfahrungen der Praxisphasen zu teilen und im Dialog zu reflektieren. Die Nützlichkeit von Lernteamarbeit spiegelt sich auch in folgendem Zitat wieder: Das Arbeiten und „Pflegen“ von Lernteamarbeit ist ein „System von interaktiven Unternehmungen, die eine bewusst aktive und reflektierte Lernumgebung schaffen“ (Brown/Campione 1996, 292 in Woolfolk 2008, 438). Auch das Durchführen von kollegialen Hospitationen innerhalb der Praxisphasen/ bzw. das Durchführen der Praxisphasen in Teams (vgl. Kricke/Reich 2013) zählen hier zu den Möglichkeiten, um eine Mehrperspektivität zu fördern. Ebenso die zuvor dargestellte Kooperation hinsichtlich eines *Feedbacks* bei Hausarbeiten zählt meines Erachtens hierzu. Es geht um Kompetenzen, die die Studierenden für ihre spätere Tätigkeit als Lehrpersonen benötigen.

Zweitens

Dozierende in der LehrerInnenausbildung an der Universität haben in Finnland einen eigenen LehrerInnenhintergrund. Diesen Aspekt finde ich besonders wichtig. An der Universität zu Köln bin ich nur selten Dozierenden mit eigenem Praxishintergrund begegnet. Als ich 2012 im Zuge eines Erasmus-Lehraufenthaltes wieder zurück nach Joensuu kam, begegnete ich einer Dozentin in der Praxisschule. Ich war verwundert, weil ich in Erinnerung hatte, dass sie Dozentin an der Universität war. Sie sah meine Verwunderung und kam lachend auf mich zu mit den Worten: „*Yes, I am here now!*“ Als Sonderpädagogin hatte sie das Bedürfnis, nach über zehn Jahren als Forscherin zurück zur Basis zu kommen. Sie stand an der Praxisschule sowohl als Lehrerin als auch als Lehramtsausbilderin in Kontakt mit den Studierenden. Sie hatte aber den Wunsch, zu evaluieren, ob sich ihre am Schreibtisch entwickelten Konzepte und Förderideen auch wirklich umsetzen lassen. Ich finde, dieses Beispiel verdeutlicht sehr gut einerseits die Idee des lebenslangen Lernens, andererseits aber auch den Theorie-Praxis-Gedanken und die Arbeit mit den SchülerInnen bzw. den Studierenden „vor Ort“. Zudem habe ich eine weitere Forscherin kennenlernen dürfen, die ebenfalls für über ein Jahr zurück an die Praxisschule gegangen war. Von beiden habe ich aber erfahren, dass sie auch eher die Ausnahme sind, denn würde man einmal eine „*permanent position*“ innehaben als DozentIn, so würden nur wenige zurück in die Praxis gehen. Zudem berichteten die Dozierenden, dass es im Zuge der „*financial cuts*“ im Jahr 2010 auch ein „Hierarchie-Gefälle“ bzw. „Konkurrenzempfinden“

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

in Bezug auf die vorhandenen Ressourcen am Standort der Universität und der Praxis-schule gebe.

Drittens

Neben dem Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftliche und auch forschungstheoretische Ansätze, die in der finnischen Lehramtsausbildung von Anfang an eine Rolle spielen, ist das Führen eines Portfolios an vielen Standorten fester Bestandteil. Die AusbilderInnen berichten von einer langen Erfahrung mit Portfolios in der Lehramtsausbildung. In dem Werk „E-Portfolio“ von Kankaanranta et al. (2007) wird deutlich, dass die Entwicklung hin zu einer reflexiven Lehramtsausbildung in Finnland bereits in den Neunzigerjahren angestoßen wurde und Portfolioarbeit neben den Gesamtschulen auch verbreiteter in der LehrerInnenbildung geleistet wurde (vgl. Linnakylä et al. 2007, 7).

Die in Nordrhein-Westfalen obligatorische Arbeit an einem „Portfolio Praxiselemente“ ist selten in der deutschen Lehramtsausbildung institutionell verankert. Bei Gesprächen im Rahmen von Tagungen mit LehrerausbilderInnen aus anderen Bundesländern wurde mir deutlich, wie schwierig hier die Implementation bzw. eine konsequente Begleitung in Form der Portfolioarbeit ist. Viele KollegInnen aus den anderen Bundesländern schielen hier neidisch nach Nordrhein-Westfalen. In der Evaluation und den Gesprächen mit Dozierenden am Standort Köln wird jedoch auch auf einen problematischen „Betreuungsschlüssel“ hingewiesen. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen und angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit sei eine fundierte Feedbackkultur und reflexive Begleitung nur schwer umsetzbar, so die Meinungen eines Großteils der Beteiligten. In Übereinstimmung mit Häcker (2012, 264) denke ich, es ist eine „anspruchsvolle“ Aufgabe, die Portfolioarbeit nachhaltig in die bestehende LehrerInnenbildung zu implementieren. Hier bedarf es auch einer Offenheit aller Beteiligten und einer entsprechenden förderlichen Lernumgebung.

Ein weiterer Faktor, der eine individuell angelegte Lernkultur an finnischen Universitäten fördert, ist meiner Meinung nach die Möglichkeit der Studierenden, Kurse an anderen Standorten zu belegen. So berichtete mir eine Studentin in Savonlinna, dass sie an Kursen in Jyväskylä und Joensuu teilnehmen würde, da solche am Standort Savonlinna nicht stattfinden würden. Auch die *optional studies* tragen im Rahmen von Bachelor-/Master in Finnland dazu bei, dass die Studierenden in ihren persönlichen Profilen interessengeleitet „wachsen“ können. In Deutschland habe ich eher das Gefühl, dass der Aspekt des „persönlichen Wachstums“ gerade durch das Bachelor-/Master-Studium noch weiter eingeschränkt wird. Besonders das zentrale Kursverteilungssystem wurde von den Studierenden als „negativer Faktor“ und Verhinderung einer interessengeleiteten Ausbildung benannt. Im Gegensatz dazu bestehen an finnischen Universitäten vielfältige Kooperationen z. B. zu Museen, öffentlichen Schulen oder Bibliotheken, so dass ein Bezug zur Lebenswirklichkeit und den Gegebenheiten des Standortes in der Seminararbeit gewährleistet ist. Am Standort Savonlinna habe ich darüber hinaus die Erfahrung machen können, dass dort fächerübergreifend gearbeitet wird. Zum Beispiel organisierten unterschiedliche Institute am *Department for Teacher Education* eine gemeinsame thematische Projektwoche für die Studierenden. Hier agierten die Dozierenden als Vorbilder für Teamwork und ein ganzheitliches Lernen und Lehren.

7.5. Reflexion auf Basis der drei didaktischen Rollen

Im Folgenden wird auf Grundlage der hier dargestellten Erkenntnisse eine abschließende Reflexion aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* für das zentrale Handlungsfeld der LehrerInnenausbildung auf Grundlage der drei didaktischen Rollen nach Reich vorgenommen.

7.5.1. Deutschland

Studierende

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann für die deutschen Studierenden festgehalten werden, dass für sie als TeilnehmerInnenvoraussetzung für die Aufnahme des Lehramtsstudiums allein die Inhaltsseite in Form des Abiturzeugnisses oder Fachprüfungen, zählt. Qualifikationen auf der Beziehungsebene werden nicht beachtet. Jeder hat mit guten Leistungen prinzipiell die Möglichkeit, eine Lehramtsausbildung zu beginnen. Sich mit der eigenen Rolle auf der Beziehungsebene auseinanderzusetzen bietet aus der BeobachterInnenrolle der Studierenden im Studium keine Voraussetzung. Sie wünschen sich daher auf der AkteurInnenseite eine klarere Bezugnahme auf ihren späteren Beruf als LehrerIn und beobachten, dass es kaum strukturelle Anknüpfungspunkte zu ihrem späteren Beruf gibt. Sie bewerten den Praxisanteil ihrer Ausbildung und eine Anbindung an die Theorie der Praxis als flächendeckend zu gering bzw. als fehlend. Auch bemängeln sie aus ihrer BeobachterInnenrolle heraus, dass es kaum Lehrende am Lernort Universität gibt, die selbst einen LehrerInnenhintergrund haben. Die Fächer stehen auch hier im Vordergrund. Aus der *Fremdbeobachtung* kann festgehalten werden, dass es in den neuen Bachelor-Master-Studiengängen das obligatorische *Portfolio Praxiselemente* gibt. Dies kann als Chance begriffen werden, dass sich die Studierenden mit ihrer eigenen Rolle reflexiv auseinandersetzen. Wichtig ist hier nur aus der *Fremdbeobachtung* hinzuzufügen, dass Räume und Zeiten für eine erfolgreiche Implementation zur Verfügung gestellt werden müssen (vgl. Häcker/Winter 2008). Aus ihrer AkteurInnenperspektive formulieren die angehenden LehrerInnen für ihre universitäre Ausbildung den Wunsch, mehr in Teams zu arbeiten und einen stärkeren Austausch zwischen *Peers* und AusbilderInnen/Dozierenden. Hier kann auf der *Fremdbeobachterinnenperspektive* reflektiert werden, dass die Studierenden Elemente einer konstruktivistisch geprägten LehrerInnenbildung formulieren. Zudem bemängeln die Studierenden aus ihrer BeobachterInnenrolle heraus auf Strukturebene das Fehlen eines roten inhaltlichen Fadens. Als TeilnehmerInnen sind sie an ein elektronisches Kursverteilungssystem (KLIPS) gebunden, welches sie aus ihrer BeobachterInnenrolle teilweise daran hindert, an ihren Wunschthemen teilzunehmen. Bezüglich ihrer AkteurInnenrolle wünschen sich die Studierenden für ihre individuelle Entwicklung eine größtmögliche Wahlfreiheit bezüglich individueller Themenbereichen.

ReferendarInnen

Aus der *Fremdbeobachtung* kann für die ReferendarInnen (LAA) festgehalten werden, dass sie aus ihrer Beobachtung heraus durch das Arbeiten und Lernen am Standort Schule einen hohen Anknüpfungspunkt zu ihrer späteren Tätigkeit erfahren. Aus der TeilnehmerInnenperspektive heißt es für sie, sich anzupassen an die geltenden Richtlinien und Erwartungen von verschiedenen Seiten. Diese TeilnehmerInnenvoraussetzungen stellen die LAAs aus ihrer BeobachterInnenrolle heraus unter einen hohen Stressfaktor: Die Schullei-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

tungen haben einen großen Einfluss auf die Endnote (25 %); es geht aus ihrer BeobachterInnenperspektive darum, den Unterricht an die Ideen der Fachleitungen anzupassen. Zwar beobachten sie teilweise den konstruktivistisch geprägten Anspruch, sich zu eigenen LehrerInnen auszubilden, aber die hier Befragten betonen als BeobachterInnen eine andere Praxis. Nämlich, dass die subjektive Wahrnehmung der AusbilderInnen am ZfsL zählt und über die Endnote entscheidet. Als AkteurInnen in einem solchen System wünschen sie sich mehr Standardorientierung für die Bewertung.

Aus der *Perspektive einer Fremdbeobachterin* lässt sich für die Lehramtsausbildung in erster und zweiter Ausbildungsphase festhalten, dass die hier Befragten aus ihrer BeobachterInnenrolle als TeilnehmerInnen einem Prüfungsstress und einer stetigen Bewertung ausgesetzt sind. Auch hier wird, wie in ihrer späteren Tätigkeit als LehrerInnen, die Inhaltsseite fokussiert. Aus ihrer BeobachterInnenrolle beschreiben die hier Befragten eine tendenzielle Diskrepanzerfahrung zwischen dem Anspruch einer individuellen Entwicklung hin zur LehrerIn und dem hohem Notendruck als entscheidendes Kriterium für eine spätere Anstellung. Aus der *Fremdbeobachtung* kann reflektiert werden, dass die angehenden Lehrkräfte als TeilnehmerInnen im System bereits jene Diskrepanz zwischen individueller Förderung und Leistungsdruck erfahren, die sich auch in der Analyse der befragten ExpertInnen feststellen lässt. Diese TeilnehmerInnenvoraussetzung für das System spüren sie selbst innerhalb der eigenen Ausbildung.

Universitätsdozierende

Aus der *Fremdbeobachtung* für die LehrerInnenausbilderInnen an den Universitäten kann festgehalten werden, dass für die universitäre Ausbildung von Lehrkräften als TeilnehmerInnenvoraussetzung kein eigener LehrerInnenhintergrund nachgewiesen werden muss, so dass nur ein kleiner Anteil der wissenschaftlichen AusbilderInnen Praxiserfahrung mitbringt. Auch hier wird die Inhaltsseite stark betont. Es gibt zwar Empfehlungen für hochschuldidaktische Weiterbildungen, diese sind jedoch nicht obligatorisch umzusetzen. Als BeobachterInnen empfinden sie die Lehramtsausbildung, wie die Lehre, im Wissenschaftskontext als stiefmütterlich behandelt. Da es beispielsweise am Standort Köln einen erheblichen Lehramtsstudierendenanteil gibt (25 %), bringen die Studierenden natürlich auch einen höheren Deputatsanteil mit. In der Betreuung spiegelt sich dies aus der BeobachterInnenperspektive jedoch nicht in der Qualität der Ausbildung wider. Denn als TeilnehmerInnen in einem System, in dem es darum geht, möglichst viel im wissenschaftlichen Kontext zu veröffentlichen, bleibt die Lehre tendenziell zweite Priorität.

Ausbildungslehrkräfte

Aus der *Fremdbeobachtung* für die Ausbildungslehrkräfte ist festzuhalten, dass es für die SchulvertreterInnen zwar Weiterbildungsprogramme für die sogenannten Ausbildungskordinatoren (z. B. im Eignungspraktikum) gibt, primäre Aufgabe der Lehrkräfte ist aber nicht die Lehramtsausbildung oder die Begleitung von angehenden Lehrkräften. Sie beschreiben aus ihrer BeobachterInnenrolle, dass ihnen die TeilnehmerInnenvoraussetzung als Ausbildungslehrkräfte teilweise nicht transparent ist und sie sich in der Ausbildung von PraktikantInnen verunsichert fühlen. Als AkteurInnen wünschen sich die hier Befragten daher einen stärkeren transparenten Dialog zwischen der Hochschule bzw. den ZfsLs und ihnen selbst.

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

ZfsL-VertreterInnen

Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* lässt sich für die ZfsL-VertreterInnen als eine TeilnehmerInnenvoraussetzung ein konstruktivistischer Lehr-Lerngedanke erkennen: So berichten die hier Befragten von einer geforderten Verschiebung von Bewertung zu Beratung. Dazu wurden die Kernseminarleitungen zu *Coaches* ausgebildet. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive bewerten die hier Befragten diese Entwicklungen positiv. Sie kritisieren aber aus ihrer Beobachtung heraus, dass nur die Kernseminarleitungen, die sich mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigen, nicht aber die Fachleitungen, die die ReferendarInnen fachlich ausbilden, hiervon eingeschlossen sind. Aus ihrer AkteurInnenperspektive wünschen sie sich auch diese Verschiebung von Bewertung zu Beratung. Sie stellen aus ihrer Beobachtung heraus, dass sich eine beratende Wende hier nicht in der Ausbildung ganzheitlich umgesetzt hat. Als TeilnehmerInnen sind sie als FachleiterInnen weiterhin an eine Bewertung gebunden. Im Rahmen der Fachseminare wird weiterhin der bewertende Fokus vorherrschen.

7.5.2. Finnland

Studierendenperspektive

Für die finnischen Lehramtsstudierenden ist aus der *Fremdbeobachtung* heraus festzuhalten, dass sich ihre Teilnahmevoraussetzungen zum Lehramtsstudium, anders als in Deutschland, aus Inhalts- und Beziehungselementen zusammensetzt. Denn als Eingangsvoraussetzung zum Studium fließen in einem mehrstufigen Auswahlverfahren neben fachlichen Aspekten auch Elemente der Beziehungsdidaktik in das Auswahlverfahren ein. Es wird nach den kommunikativen und interaktiven Kompetenzen der BewerberInnen geschaut, damit man die „Besten der Besten“ auswählt. Weiter wird eine forschungsorientierte Sichtweise gefördert und vorausgesetzt: In dem VAKAVA-Verfahren als erster Stufe der Auswahl gilt es auch, bildungswissenschaftliche und didaktische Fachtexte zu verstehen, die Grundlage des *Multiple-Choice*-Verfahrens bilden. Aus der BeobachterInnenperspektive heraus formulieren die Studierenden eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung innerhalb ihrer Ausbildung. Dabei bewerten sie die an die Universitäten angegliederten Praxisschulen als hilfreich, wünschen sich aber als AkteurInnen mehr Möglichkeiten an „öffentlichen“ Schulen zu hospitieren, bzw. zu lehren. Die Praxisschulen werden aus ihrer BeobachterInnenperspektive als teilweise realitätsfremd betrachtet. Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann resümiert werden, dass die hier befragten finnischen Studierenden bereits während des Studiums einen tieferen Einblick in ihre Tätigkeit erlangen als ihre deutschen *Peers*. Zudem weist ein Teil der hier Befragten Erfahrungen als *assistant teachers* oder Vertretungslehrkräfte an öffentlichen Schulen vor.

Als AkteurInnen wünscht sich ein geringer Teil, wie aufseiten ihrer deutschen ReferendarInnen-*Peers*, eine stärkere Standardorientierung in der Bewertung. Eine Philosophie der Ausbildung ist, dass die Studierenden als TeilnehmerInnen beständig mit einer forschenden Grundhaltung den eigenen Unterricht evaluieren und optimieren lernen. Aus der BeobachterInnenperspektive bewerten die Studierenden diese forschende Grundausrichtung als teilweise zu stark fokussiert. Auch das Studienangebot wird aus der BeobachterInnenrolle heraus ambivalent wahrgenommen: Ein Teil formuliert eine Reihe von Möglichkeiten, an anderen kleineren Standorten wird ein umfangreicheres Angebot vermisst. Als roter Faden lassen sich kommunikative Elemente wie die Arbeit und der Austausch in Kleingruppen aus der *Fremdbeobachtung* identifizieren, die sich aus der TeilnehmerIn-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

nenrolle der angehenden Lehrkräfte als förderlich bewerten lassen für die spätere Arbeit in multiprofessionellen Teams. Aus ihrer BeobachterInnenperspektive besteht zwar auch ein Notendruck und die Tendenz von Prüfungen, jedoch spielen jene eine nicht so gravierende Rolle für die spätere Anstellung als Lehrkraft. Aus ihrer BeobachterInnenrolle wird bezogen auf die inhaltlichen Aspekte bemängelt, dass das Thema der schulischen Inklusion bzw. sonderpädagogische Grundlagen einen zu geringen Anteil ihrer Ausbildung ausmachen. Aus der *Fremdbeobachtung* heraus kann reflektiert werden, dass die finnischen Studierenden bereits während ihrer Ausbildung erfahren, welche Inhalte sie für ihre spätere Tätigkeit benötigen.

Dozierendenseite

Anders als für ihre deutschen KollegInnen ist ein eigener LehrerInnenhintergrund Teilnahmevoraussetzung, um LehrerInnen an der Universität auszubilden. So kann aus der *Fremdbeobachtung* heraus reflektiert werden, dass die Lehrenden aufgrund ihrer Praxiserfahrungen die theoretische mit der praktischen Seite verbinden können und eine Vorbildfunktion für ihre Studierenden darstellen. Aus der BeobachterInnenperspektive kritisieren jedoch einige der Befragten, dass der wissenschaftliche Konkurrenzdruck einige Dozierende auch hier dazu bringe, die Lehre und Ausbildung von angehenden LehrerInnen zu vernachlässigen. Bemängelt wird darüber hinaus, dass einige Dozierende zwar einen eigenen LehrerInnenhintergrund haben, aber ihre Praxiserfahrungen Jahre zurückliegen. Aus der AkteurInnenperspektive heraus wird ein stärkerer Praxisbezug gefordert. Zudem wird aus der BeobachterInnenrolle formuliert, dass die Lehrenden als Teilnahmevoraussetzung für die eigene Weiterqualifizierung Anknüpfungspunkte noch stärker zur Praxisschule und/oder zur *public school* herstellen sollten, um nicht die Praxissicht zu verlieren. Auch würde somit die Wertigkeit der LehrerInnenausbildung gestärkt. Hinsichtlich der inklusiven Schulentwicklung fordern einige Dozierenden als AkteurInnen eine vertiefende Ausbildung im Rahmen von *Special-education*-Kursen für alle Lehramtsstudierenden. Vonseiten der Sonderpädagogik-Dozierenden wird aus ihrer AkteurInnenperspektive ein noch stärkerer Wunsch formuliert, nämlich die Lehramtsausbildung von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen zusammenzulegen und einen gemeinsamen Studiengang zu entwickeln. Aus der *Fremdbeobachterinnenperspektive* kann reflektiert werden, dass sich dieser Anspruch auch in den *inclusive values* einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung wiederfinden lässt.

MentorInnen an der Praxisschule

Für die Rolle der Lehrkräfte an den Praxisschulen sind aus der *Fremdbeobachtung* festzustellen, dass sie sich aus ihrer BeobachterInnenperspektive, anders als ihre deutschen KollegInnen, durch die nahe Anbindung an die Universität über ihre Aufgaben der LehrerInnenausbildung informiert fühlen. Sie kooperieren mit den KollegInnen aus der Universität und verstehen die Ausbildung aus ihrer TeilnehmerInnenrolle als gemeinsame Aufgabe. Hier kann aus der *Fremdbeobachtung* festgehalten werden, dass die Verantwortung der Lehrkräfte an den Praxisschulen sich nicht nur auf ihre Tätigkeit als LehrerIn bezieht, sondern auch die Ausbildung von angehenden Lehrkräften beinhaltet. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass sie als TeilnehmerInnen eine Beratungsausbildung absolviert haben und die Studierenden während der Praxisphasen begleiten. Als AkteurInnen formulieren sie eine weitere Begleitung der angehenden LehrerInnen auch nach Beendigung des Studiums. Sie formulieren hier den Wunsch nach einem institutionalisierten MentorInnen-

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

Programm für junge Lehrkräfte. Aus der *Perspektive einer Fremdbeobachterin* kann festgehalten werden, dass in diesem Wunsch die Forderung nach dem lebenslangen Lernen sichtbar wird.

7.5.3. Abschließende Betrachtung

Nach der Durchsicht der verschiedenen Interviewergebnisse und Antworten der Studierendenbefragung bzw. meinen eigenen Erfahrungen – besonders an der Universität – finde ich das Zitat von Expertin 27 FEx als zusammenfassende Analyse passend: Die Expertin 27 DEx beschreibt sowohl ihre Erfahrungen als Lehramtskandidatin in Finnland als auch in Deutschland. Im Vergleich wird demnach deutlich, dass in Finnland tendenziell ein höherer Anteil konstruktivistischer Elemente innerhalb der Ausbildung verankert ist als in Deutschland:

„Weil ich hab' ja die Lehrerausbildung eben hier (...) in Deutschland gemacht. Und da hab' ich das Gefühl gehabt, ich werde da gegängelt. Das heißt, ich muss eigentlich die Erwartung des Fachleiters erfüllen. Ne? Und wenn ich den Goethe nicht so durchnehme, wie er das will, dann bin ich einfach nicht gut. Schlecht. Ne schlechte Lehrerin. Oder wenn ich nicht das fragend entwickelnde Verfahren in genau der entsprechenden Phase einsetze, dann is' es auch ganz schlecht. Heutzutage haben wir neue Methoden: Kooperativ und bla, bla bla. Aber in diesem Portfolio, auch wenn es für mich ja sehr anstrengend war, weil ich das ja auf Finnisch auch schreiben musste, ging es darum, sich auseinanderzusetzen. ICH musste mich auseinandersetzen. Es ging nie, es geht nicht darum, dass jemand anders sich damit auseinandersetzt, sondern ich persönlich musste mich mit einem, mit verschiedenen Dingen, mit verschiedenen Aufgaben auseinandersetzen. Mit verschiedenen Aufgaben, die in diesem Portfolio festgehalten wurden. Das Portfolio wird nicht bewertet. Das heißt, ich bekomme auch keine Note mehr in dieser Lehrerausbildung. Davon bin ich frei und das würde ja auch keinen Sinn machen, ja? Ein Beispiel, was in dieses Portfolio kommt: Man hat verschiedene Möglichkeiten, sich Dinge auszusuchen, die man in das Portfolio reinsetzen muss. (...) Was ich ganz spannend finde, is' z. B. diese Wortanalyse, die man machen muss.“

Wenn ich eine solche Lehramtsausbildung als Studentin oder Referendarin erlebe und kompetent einen konstruktivistischen Lehr-Lernansatz entwickle, dann kann ich selbst in meiner späteren Tätigkeit leichter ein wirksames Lehr-Lernverständnis umsetzen. Ich kann eine positive Haltung von den verschiedenen AkteurInnen erfahren (an den Praxis-schulen bin ich keine Zusatzbelastung). Ich lerne, dass Dinge mehrperspektivisch umgesetzt werden können und ich mich im Dialog erprobend weiterentwickeln kann, ich lerne *Feedback* zu geben und eine forschende Grundeinstellung beizubehalten.

Für meine Rolle als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZfL der Universität zu Köln ist die Aussage von Experte 11 FSL „*We are trusting on university very much and we have some common ideas and some common philosophy of learning and teaching*“ (11 FSL) besonders interessant. Mit dem im LABG (2009) implementierten Praxissemester gibt es in Nordrhein-Westfalen eine der größten Neuerungen innerhalb der Lehramtsausbildung. Erstmals müssen die VertreterInnen der ersten und zweiten Ausbildungsphase gemeinsam eine Praxisphase gestalten, was sich als nicht einfach herausstellt. Gäbe es eine solche „*Vertrauens*“-Haltung, wie sie von Experte 11 FSL beschrieben wird, denke ich, liefe vieles einfacher.

Somit kann als Fazit dieses Kapitels gelten: Auf die LehrerInnen kommt es an! Aber jene werden in Deutschland nach Aussage der in dieser Studie dargestellten „*Stimmen*“ universitär immer noch durch eine deutliche wissenschaftliche Fachdominanz maßgeblich zu

III. 7. Die LehrerInnenbildung konstruktivistisch gestalten: Auf die Haltung kommt es an!

„einzelkämpfenden“ FachwissenschaftlerInnen schulformspezifisch ausgebildet. Bezüglich der in diesem Kapitel beschriebenen Kategorien einer (inkluisiven) konstruktivistischen LehrerInnenbildung kann festgehalten werden, dass nach Aussage der deutschen angehenden LehrerInnen und AusbilderInnen bzw. den Erfahrungen der Autorin in der Ausbildung die Fachexpertenrolle gefördert wird – hier vor allem in der universitären Ausbildung und auf fachwissenschaftlicher Ebene. Im Referendariat können Aspekte einer kommunikationsfördernden Ausbildung ansatzweise festgestellt werden, aber diesen fehlt nach Aussage beider ExpertInnengruppen eine strukturelle Rahmung. Die universitären AusbilderInnen werden oft nicht als kompetente PraktikerInnen gesehen und können somit auch keine Vorbildfunktion einnehmen. BeziehungsdidaktikerInnen-Elemente werden kaum gefördert. Der rote Faden spiegelt sich in der Inhaltsseite und einer bewertenden Sicht auf das Lernen wider. *Inclusive key elements* nach Florian et al. (2010) können kaum in der Erhebung festgestellt werden.

In Finnland hingegen ist eine forschungsorientierte und anwendungsbezogene Ausbildung Realität („Lernforscher“-Rolle). Eine konsequente Theorie-Praxis-Verknüpfung ist strukturell wie personell verankert, so dass die Studierenden zu FachexpertInnen in Theorie und Praxis ausgebildet werden und die Inhalte „sinnvoll“ verknüpft sind. Beziehungselemente werden von Anfang gefördert (Auswahlverfahren mit Fokus auf „solidarischen Mitmenschen“) und kooperierende Lernsettings in Form von Begleitungen ziehen sich wie ein roter Faden durch die einphasige Ausbildung. So werden die kooperierenden und kommunikativen Kompetenzen gefördert (BeziehungsdidaktikerInnen, Künstler des Lernens und der Kommunikation). Auch werden die Studierenden in Gruppen kontinuierlich begleitet und während ihrer Bachelor-Phase beraten. Es kann ein Fokus auf die eigene Entwicklung und das „*growth*“ in Form einer guten Lernumgebung gesetzt werden. In Finnland können FachdidaktikerInnen mit einer kommunikativen und reflexiven Grundhaltung ausgebildet werden. Die Idee einer Förderung aller ist zwar im finnischen Modell aufgrund der Gemeinschaftsschule verankert, im „*Subject teacher*“-Studium aber auch nicht im Sinne einer *inclusive practice*, in der die Regelschullehrkräfte Verantwortung für alle Lernenden übernehmen (vgl. auch Kapitel III.2). Auch wenn in Finnland für alle Lehramtsstudierenden sonderpädagogische Grundlagen angeboten werden, kann hinsichtlich einer „inkluisiven Schulentwicklung für beide Länder ein Bedarf an einer inkluisiven LehrerInnenbildung festgestellt werden.

V. Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit greift einen lehr-lerntheoretischen Hintergrund auf, um das Lernen und Lehren im deutschen und finnischen Schulsystem zu beleuchten und gegenüberzustellen. Im Vordergrund des Interesses steht dabei die Frage, inwieweit Elemente der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2012) als Beziehungsdidaktik im deutschen bzw. im finnischen Schulsystem und der dortigen LehrerInnenbildung im Vergleich verankert sind. Dazu wurden zentrale Handlungsfelder im Schulsystem aus dem theoretischen Rahmen der konstruktivistischen Didaktik (nach Reich 2012) identifiziert und als Gegenstand der Analyse untersucht.

Der Fokus der Betrachtung lag dabei vor allem auf:

- dem Schulsystem,
- der LehrerInnenrolle,
- der SchülerInnenrolle,
- der Didaktik und Methodik im Unterrichtsgeschehen,
- dem Umgang mit Vielfalt (Fördern und Inklusion),
- der Beratung über und Bewertung von schulischen Leistungen
- und der LehrerInnenbildung.

Vor dem Hintergrund eines interaktionistisch-konstruktivistischen Forschungsparadigmas, wurden diese zentralen Handlungsfelder in der vergleichenden Studie mehrperspektivisch von vier Seiten betrachtet: Zunächst wurden offizielle internationale sowie nationale Quellen herangezogen und der Soll-Zustand des jeweiligen zentralen Handlungsfeldes länderspezifisch erörtert. Daran anschließend wurden die Ergebnisse aus einer quantitativen Erhebung mit angehenden LehrerInnen zu den Handlungsfeldern präsentiert.

Hauptgegenstand im Forschungsdesign stellte eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften und AusbilderInnen dar. Diese Ergebnisse bildeten die dritte Vergleichsperspektive der länderspezifischen Gegenüberstellung. Als vierte Dimension des Vergleiches wurden Auszüge der teilnehmenden Beobachtungsperspektive der Autorin angeführt.

Nach Darstellung dieser Vergleichsdimensionen wurden die Analyseergebnisse zu jedem zentralen Handlungsfeld metareflexiv aus einer Fremdbeobachterinnenperspektive betrachtet. Dazu wurden die von Reich formulierten drei didaktischen Rollen (2012) - BeobachterIn, TeilnehmerIn, AkteurIn - herangezogen.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse jedes Handlungsfeldes für Deutschland und Finnland zusammenfassend präsentiert.

Nach dieser Darstellung werden als Ausblick für das deutsche Schulsystem drei Handlungsperspektiven in Form von Empfehlungen formuliert, wie eine konstruktivistisch geprägte Lehr-Lernkultur weiter implementiert werden könnte.

Zentrale Erkenntnisse

System

Bezogen auf die *Struktur des Schulsystems* lassen sich in dieser Arbeit durch die Vergleichsdimensionen die folgenden Erkenntnisse herausstellen:

Für das deutsche System wird tendenziell eine Struktur beschrieben, an die sich Lehrende und Lernende anpassen müssen: Lernende an die regulierenden Leistungsvorgaben (Notensystem); die Lehrenden an die Vermittlung von Inhalten. In diesem Zusammenhang

beschreiben die hier befragten ExpertInnen einen empfundenen Widerspruch im System zwischen der Anforderung, individuell zu fördern und einer stark dominierenden Leistungsbewertung, die sich an soziale Bezugsnormen orientiert. Es lässt sich festhalten, dass das System in seiner Mehrgliedrigkeit als wenig förderlich empfunden wird. Dafür wird diesem ein eher selektierender Charakter zugeschrieben, der zu früh vollzogen wird (nach Klasse 4) und sich nicht nur auf Leistung, sondern auch auf andere Dimensionen wie sozialer oder kultureller Herkunft begründet. Weiter wird dem Schulsystem auf Grundlage der hier erörterten Beschreibungen ein geringes gesellschaftliches Ansehen zugesprochen. Von der Bildungspolitik wird vonseiten der hier Befragten gefordert, mehr Ressourcen den verschiedenen Schulen zur Verfügung zu stellen, um standortspezifische Qualitätsunterschiede aufzulösen. Der Wunsch nach einem eingliedrigem System konnte vonseiten eines Großteils der hier Befragten festgehalten werden.

Das finnische Schulsystem wird durch einen förderlichen Grundgedanken beschrieben. Dieser zeichnet sich sowohl in seiner Struktur durch eine neunjährige Gemeinschaftsschule für alle SchülerInnen als auch durch die Möglichkeit einer individuellen Verweildauer in der Oberstufe aus. Die kostenfreie Grundbildung und das strukturell verankerte Fördersystem ermöglichen allen Lernenden, unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft, die Chance auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss. Die individuelle Förderung wird als zentrale Aufgabe innerhalb einer heterogenen SchülerInnenschaft gesehen. Das Bildungswesen erfährt einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft. Auch von bildungspolitischer Seite wird den einzelnen Schulen eine hohe Autonomie zugesprochen. Trotz dieser individuellen Gestaltungsfreiheit lassen sich nur geringe Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen festmachen. Angemerkt wurde von einem Teil der Befragten, teilweise in zu großen Klassen zu unterrichten.

Rolle der LehrerInnen

Die Rolle einer deutschen Lehrkraft entspricht noch nicht überwiegend der einer konstruktivistisch geprägten Lehrperson. Dies wird im Rahmen der Forschungsergebnisse besonders durch folgenden Faktor deutlich: Die oben beschriebenen Systemelemente bewertet ein Großteil der hier befragten Lehrkräfte als übermäßig bürokratisch, hierarchisch und handlungseinschränkend. Sie fühlen sich in ihrer Tätigkeit dadurch einerseits in einem Spannungsverhältnis zu den an sie gestellten Anforderungen. Ein Teil beschreibt in diesem Zusammenhang eine Rollenambivalenz zwischen individueller Förderung und einer vorherrschenden Leistungsbewertung. Zudem äußert ein Teil der Lehrpersonen nicht eigeninitiativ handeln zu können. Sie beschreiben einen Anpassungsdruck an das „selektierende“ System, der teilweise auch vonseiten eines bestehenden Kollegiums unterstützt wird. Festzustellen ist, dass die Bereitschaft, sich kontinuierlich fort- und weiterzubilden, tendenziell geringer ausgeprägt ist und eher eigeninitiativ umgesetzt wird. Die geringe Selbstwirksamkeit wird weiter als Grund dafür genannt, eine Beziehungsorientierung zu ihren SchülerInnen nicht durchgehend umsetzen zu können. Auch empfinden sich die hier Interviewten größtenteils in ihrer Rolle als EinzelkämpferInnen.

Für die Rolle finnischer Lehrkräfte lässt sich aus dieser Studie ableiten, dass sie sich, im Gegensatz zu ihren deutschen KollegInnen, in keinem Spannungsverhältnis sehen. Sie können ihre Rolle als FörderInnen ihrer SchülerInnen in dem Schulsystem authentisch umsetzen. Somit wird dem Anspruch der konstruktivistischen Didaktik nach einer Beziehungskultur finnischer Lehrkräfte weitestgehend entsprochen. Sie fühlen sich dabei in autonomen Schulen selbstverantwortlich und sind vorwiegend an einer kontinuierlichen

Weiterentwicklung ihrer LehrerInnenrolle interessiert. Angelegt wird dieser Gedanke bereits in einer forschungsorientierten Ausbildung. Unterstützt wird die Tätigkeit der Lehrkräfte durch das gesellschaftlich hohe Ansehen als „trusted professionals“.

Rolle der Lernenden

Bezüglich der Rolle von Lernenden im deutschen Schulsystem lassen sich nur begrenzt Aspekte eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lerngedankens wiederfinden. Die Forderung nach einer selbstwertförderlichen Lernumgebung mit Möglichkeiten für die SchülerInnen, aktiv und selbstwirksam zu handeln, wird nach den angewandten Vergleichsperspektiven nur teilweise im deutschen Schulsystem umgesetzt. Positiv äußern sich vor allem LehrerInnen, die in heterogen zusammengesetzten Klassen unterrichten (v.a. Grund- und Gesamtschullehrkräften); außerdem Hauptschullehrkräfte und FörderschullehrerInnen, die die Schule für die Lernenden als „Schutzraum“ bezeichnen.

Daneben zeichnet sich in den Ausführungen dieses Handlungsfeldes ein anderer Ergebnis ab: dass die Institution Schule als selbstwert-mindernd beschrieben wird, in der SchülerInnen vor allem an den Hauptschulen als „perspektivlos“ und „dreimal gesiebter Rest“ beschrieben werden. An den Gymnasien/Realschulen lässt sich festhalten, dass aufseiten der Lernenden ein Leistungsdruck vorherrscht, der teilweise Konkurrenzverhalten zwischen den SchülerInnen hervorruft. Bezogen auf das gesamte Schulsystem lässt sich feststellen, dass sich die Lernenden an das System (früh) anpassen müssen. Themen ihrer Lebenswirklichkeit werden kaum berücksichtigt, denn die Inhaltsorientierung der Curricula steht eher im Fokus. Dass Lernende als eigene DidaktikerInnen agieren können, wird durch die Vorgaben des Systems beschränkt. Des Weiteren gibt es neben SchülerInnenvertretungen an Schulen wenig Partizipation der Lernenden auf der inhaltlichen und methodischen Ebene.

Die Rolle finnischer Lernenden zeichnet sich demgegenüber durch eine stärkere Partizipation im Schulalltag und einer einhergehenden Selbstwirksamkeit aus. Dies spiegelt eine kontinuierlichere Umsetzung eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens wider: Durch eine förderliche Schulstruktur, wie durchgehende Klassengemeinschaften mit Bezugsperson (Klassen 1-6), 15-minütige Pausen nach jeder Lerneinheit oder multiprofessioneller Betreuung am Lernort, sind Grundlagen für eine selbstwertförderliche Lernumgebung geschaffen. Dass Lernende als eigene DidaktikerInnen agieren können, wird auch im finnischen System nicht durchgehend nachgekommen. Somit wird eine inhaltliche bzw. methodische Partizipation der Lernenden nicht hinreichend berücksichtigt. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die finnischen ExpertInnen ein längeres Lernen (als bis Klasse 7) in kontinuierlichen Lerngruppen fordern.

Didaktik und Methodik

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bezogen auf die Unterrichtsgestaltung in Deutschland weisen zwei Tendenzen auf. Ein eher handlungsorientiertes Lernen findet sich v.a. an Grundschulen bzw. in Ansätzen an Gesamtschulen wieder. Dies entspricht auch den Vorgaben der kompetenzorientierten Rahmenpläne. Andererseits werden eher klassische Lehr-Lernsettings beschrieben, wie Frontalunterricht und eine buchorientierte Vorgehensweise. In den Aussagen der Lehrkräfte zur eigenen Unterrichtsgestaltung lässt sich festhalten, dass sie sich durch Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen begrenzt in der Umsetzung handlungsorientierter Methoden sehen. Unterstützt wird diese Begrenzung durch die im Kollegium vorherrschenden klassischen Unterrichtsmethoden.

Eine Inhalts- bzw. Fachorientierung spiegelt sich auch in dem kaum vorhandenen fächerübergreifenden Arbeiten wider.

Für die finnische Unterrichtsgestaltung lässt sich resümieren, dass die hier Befragten im Vergleich zu ihren deutschen KollegInnen nicht häufiger angeben, handlungsorientiert zu unterrichten. Jedoch zeigen die Ergebnisse auf, dass es ihnen eher um eine beziehungsorientierte als eine inhaltsorientierte Didaktik geht. Dies spiegelt sich darin, dass die hier Befragten trotz Vergleichsarbeiten und zentraler Abschlussprüfungen keinen inhaltlichen Druck beschreiben und sich autonom in der Unterrichtsgestaltung erleben. Fokussiert werden die einzelnen Lernenden. Fächerübergreifendes Arbeiten ist leichter zu realisieren, da die SchülerInnen länger im gleichen Klassenverband unterrichtet werden. Ein weiteres Merkmal in der finnischen Unterrichtsgestaltung ist die Orientierung an Lehrmaterialien. Diese Bücher zeichnen sich durch konstruktivistisch geprägte Ansätze aus, wie beispielsweise Selbsteinschätzungsbögen oder differenzierte Aufgabenformate.

Fördern und Inklusion

In dem deutschen Schulsystem wird der individuelle Förderanspruch als ambivalent vonseiten der ExpertInnen beschrieben. Einerseits besteht eine gesetzlich verankerte Verpflichtung (§1 SchulG NRW) und andererseits beschreiben die LehrerInnen strukturelle Rahmenbedingungen, die diesem Förder-Anspruch entgegenstehen. Neben fehlenden Ressourcen werden als größte Hindernisse übervolle und allgemein formulierte Lehrpläne und eine nicht auf individuelle Förderung angelegte LehrerInnenbildung genannt.

Der Großteil formuliert, sich mit der Förderaufgabe überfordert und allein gelassen zu fühlen. Es besteht der Wunsch nach multiprofessioneller Unterstützung.

Ein Teil der Befragten bewertet Heterogenität in einem auf Homogenität ausgerichteten System als hinderlich. Der Leistungsanspruch/ -vergleich subsumiert einen defizitorientierten Blick auf die Lernenden anstelle einer individuellen Förderperspektive. Auch der Beziehungsaspekt wird hier dem auf Leistung und Noten basierenden System untergeordnet und erhält keine Bedeutsamkeit. In den Ergebnissen ist eine überwiegend kritische Haltung der ExpertInnen gegenüber der schulischen Inklusion vorzufinden.

Bildung wird in Finnland als kulturelles Gut betrachtet. Der individuelle Förderanspruch zieht sich als roter Faden durch das Bildungssystem. Dies spiegelt sich nicht nur in der Ressourcenlage wider, sondern auch in der Ausbildung bzw. der Haltung der Lehrkräfte. Die Struktur des Systems stellt die Weichen für eine individuelle Betrachtung der Lernenden. Die befragten ExpertInnen zeichnen sich durch eine durchgehend stärkenorientierte Sicht auf schulische Leistungen aus. Die Förderaufgabe obliegt in Finnland in Händen eines multiprofessionellen Teams, in dem die Lehrkräfte und Lernenden einen Teil darstellen. In Finnland ist die Beziehungsseite im Unterrichtsgeschehen ein fester Bestandteil. Wie in der Fachliteratur wird das Thema der schulischen Inklusion vonseiten der hier Befragten ambivalent diskutiert. Besonders kritisch sehen die Interviewten die unzureichende Bereitschaft von Regelschullehrpersonen, Verantwortung für alle Lernenden zu übernehmen. Die unterschiedlich wahrgenommene Kooperationsbereitschaft zwischen Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen zeigt diese Tendenz ebenfalls. Kritisch wird darüber hinaus eine fehlende Förderung von leistungsstarken SchülerInnen genannt.

Beratung und Bewertung

Für das deutsche Schulsystem lässt sich eine omnipräsente Leistungsorientierung feststellen, die über Noten reguliert wird. Noten wird vonseiten der hier Befragten dabei einer-

seits eine entlastende Funktion zugesprochen, da sie den homogenisierenden Strukturen Rechnung tragen. Andererseits wird die Kritik geäußert, dass Noten über Bildungswege und -chancen entscheiden und dass dabei eine Zuteilung von Bildungswegen nicht nur auf Grundlage von Leistungen vollzogen wird. Für Lernende ist die Notengebung ein entscheidender externer Motivationsfaktor im schulischen Lernen. Erläutert wurde, dass Noten auf die Lernenden häufig als Druckmittel wirken und zum Teil ein Konkurrenzverhalten hervorruft. Die befragten ExpertInnen thematisieren den Wunsch vonseiten SchülerInnen und Eltern nach Noten zur Leistungsmessung, was mit aktuellen Studien übereinstimmt (z.B. Forsa-Umfrage 2013). Festzustellen ist ein erlebtes Spannungsverhältnis der Lehrkräfte zwischen dem Anspruch individueller Förderung und einer dazu konträr empfundenen Bewertungskultur. Diese Diskrepanz findet sich auch im Rahmen von Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen wieder. Die Lehrkräfte beschreiben hierbei einen Konkurrenzdruck untereinander, als würde die Qualität des Unterrichts mit den Noten einhergehen. Resümierend kann ein nicht ausreichender Fokus auf alternative Bewertungsmethoden bzw. beratende und systemische Elemente, auch innerhalb der Aus- bzw. Fortbildung, festgestellt werden. Ein Haltungswechsel hin zu begleitenden Beratungskonzepten anstelle Leistungsbewertung wird als problematisch angesehen. Als Schwierigkeit einer Implementierung einer systemischen Bewertung benennen die Befragten die aktuellen Rahmenbedingungen: Zu große Klassen bzw. zu große Schulen erschweren aus ihrer Sicht eine individuell begleitete Lernkultur. Notwendig wäre eine Einschränkung der stofflichen Fülle und ein höherer Gestaltungsspielraum bzw. ein selbstbestimmter Umgang bezüglich der Bewertung.

In Finnland lässt sich an den individuellen Schulen eine Entscheidungsautonomie bezüglich der Einführung von Noten feststellen. Die hier Befragten schreiben Noten eine weniger zentrale Rolle für den Bildungsweg zu. Ausgenommen bleibt hier die Bedeutung von Noten für den Bildungsabschluss, bzw. der Einfluss jener auf Weiterbildungsmöglichkeiten. Dies kann als Indiz dafür herangezogen werden, dass auch in Finnland vonseiten der Lernenden und Eltern Noten gefordert werden. Es lässt sich weiter feststellen, dass im finnischen Schulsystem der Gedanke selbstverantwortlichen Lernens verankert ist. Aus den hier zusammengetragenen Aspekten wird deutlich, dass tendenziell nicht der Leistungsgedanke sondern eine eher an die Lernenden ausgerichtete Förderkultur fokussiert wird, die Raum für individuelle Begleitung der Lernwege bereitstellt. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem individuellen *growth* vollzieht sich in kontinuierlichen Dialogen mit Lernenden und Eltern. Neben dieser Partizipation sind Elemente zur Selbsteinschätzung für die Lernenden innerhalb des finnischen Schulalltags fest verankert. Eigene Zielvereinbarungen und Förderkonzepte stehen im Mittelpunkt der biografischen Lernwege. Selbstkritisch fordern die hier Befragten eine stärkere Umsetzung alternativer Bewertungsinstrumente und die Reduktion von Klassengrößen für eine verbesserte Umsetzung.

LehrerInnenbildung

In der deutschen zweiphasigen Lehramtsausbildung spiegelt sich wider, dass ein konstruktivistisch geprägter Lehr-Lerngedanke nicht gänzlich verankert ist. Es lässt sich hier, wie auch im Schulsystem, eine tendenzielle Fokussierung der Fach- und Inhaltsebene erkennen: anstatt einer Beratungs- wird eine Prüfungskultur beschrieben. Aus Sicht der verschiedenen AkteurInnen im System wird ein fehlender Dialog zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen bemängelt. Auch wird auf der Strukturebene im Studium ein roter Faden hinsichtlich der Inhalte vermisst. Im Referendariat kritisieren die hier Be-

fragten die Stress auslösende Situation, die auf einer permanenten Beobachtungs- und Bewertungssituation gründet. Auf der Beziehungsebene kann für Studierende und ReferendarInnen festgehalten werden, dass der Fokus auf die individuelle Entwicklung zugunsten einer Leistungsorientierung weicht. Auch für LehrerInnen sind Noten als Einstellungskriterium von hoher Bedeutung. Eine weitgehend fehlende reflexive und dialogische Arbeit an der eigenen Haltung zeigt sich zudem darin, dass zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums ausschließlich der Leistungsdurchschnitt zählt. Erste Versuche hin zu einer Verbesserung dieser Situation zeigen die Einführung des obligatorischen *Portfolio Praxiselementes*, bzw. die *Coaching-* und Beratungselemente in der zweiten Ausbildungsphase. Zudem kann in dem reformierten Bachelor-Master-Studium eine Annäherung an das Schulsystem festgestellt werden: es gibt verschiedene Formen von Fördermodulen, wie der sonderpädagogischen Grundlagen für alle Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufen-I-Schulen, Bezeichnend ist jedoch, dass es für die Studierenden, die in der Sekundarstufe II unterrichten werden, diese Fokussierung nicht gibt.

Für die finnische einphasige Lehramtsausbildung können strukturell verankerte Elemente einer Inhalts- und Beziehungsorientierung identifiziert werden. Zunächst zählen zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums nicht nur fachliche, sondern auch beziehungsdidaktische Elemente, wie eine fördernde Haltung, als Eingangsvoraussetzungen. Dieser Fokus zieht sich durch die gesamte Ausbildungssituation: Angegliederte universitäre Praxisschulen ermöglichen eine Theorie-Praxis-Verknüpfung und einen Dialog zwischen allen Beteiligten. Dialogische Elemente und die mehrperspektivische Betrachtung von Inhalten und Beziehungen werden in kooperativen Lernsettings gefördert. Für alle Studierende sind Studienelemente der sonderpädagogischen Förderung vorgesehen. Die Interviewten fordern in diesem Bereich jedoch durchgehend mehr Angebote, sowie Praxiserfahrungen an öffentlichen Schulen. Teilweise wird der Wunsch geäußert, die Lehramtsausbildung von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen zusammenzulegen, um einer inklusiven Schulentwicklung beizukommen. Angehende LehrerInnen werden zu reflektierenden PraktikerInnen ausgebildet, indem sie eine forschungsorientierte Ausbildung durchlaufen. Der umfangreiche Forschungsfokus innerhalb der Ausbildung wird jedoch von einem Teil der Studierenden kritisch betrachtet. Bezüglich der dritten Phase des Professionalisierungsprozesses formulieren die Befragten den Wunsch eines MentorInnen-Programms für junge Lehrkräfte. Bezeichnend ist für das finnische System zudem, dass Noten nicht als primäres Einstellungskriterium zum LehrerInnenberuf zugrunde gelegt werden.

Eine berufsbezogene Ausbildung wird auch dadurch bestärkt, dass alle Dozierenden an der Universität über einen eigenen LehrerInnen-Hintergrund verfügen. Als Kritikpunkt wird eine überwiegend geringe weiterführende Praxisanbindung während der akademischen Tätigkeit genannt.

In Tabelle 37 sind die Forderungen aus Sicht der Befragten zusammengefasst, die vor dem Hintergrund eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernverständnisses und auf Grundlage der zuvor beschriebenen Forschungsergebnisse identifiziert wurden.

Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick

Tabelle 37: Forderungen aus Sicht der Befragten bezüglich des deutschen und finnischen Schulsystems

Handlungsfeld	Forderungen aus Sicht der Befragten	
	Deutschland	Finnland
System	<ul style="list-style-type: none"> • Aufhebung der Mehrgliedrigkeit • Homogenisierung bezüglich Ausstattung und Chancen an Schulstandorten • Mehr Ressourcen: materielle, personelle, zeitliche Ebene • Autonomere Schulen mit Gestaltungsspielräumen • Supervision, <i>Coaching</i> für die Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Längeres Lernen im Klassenverband (bis Klasse 9) • Mehr Ressourcen: Forderung nach kleineren Klassen; häufigeres Aufteilen von Klassen
Rolle Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch vom Einzelkämpfertum zu Teamplayern in multiprofessionellen Teams • Rollenklarheit und Auflösen des Spannungsverhältnisses verschiedener Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Verantwortungsübernahme von Regelschullehrkräften für SchülerInnen mit Förderbedarf
Rolle Lernende	<ul style="list-style-type: none"> • Verminderung der Stofffülle und stärkere Anknüpfung der Lehrpläne an die Lebenswirklichkeit der Lernenden • Mehr Partizipation der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende stärker zu eigenen DidaktikerInnen werden lassen • Mehr Partizipation der Lernenden
Didaktik und Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsaktivere Methoden im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende stärker zu eigenen DidaktikerInnen werden lassen
Fördern und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturen für individuelle Förderung schaffen (Räume, zeitliche, personelle und materielle Ressourcen, Haltungen) • Chancengerechteres System durch gezieltere Förderung schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Förderung von leistungsstarken SchülerInnen
Beratung und Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungskultur durch eine Beratungskultur ersetzen • Kontinuität und Stabilität in Begleitung individueller Lernprozesse (Klassenverbund) 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere <i>Peer</i>-Beratungen • Ausweitung alternativer Bewertungsformen
LehrerInnenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Systemische und beratende Elemente als roter Faden implementieren • Stärkere Vernetzung über Schulformen hinweg • Ausweitung kooperativer <i>Settings</i> zwischen <i>Peers</i> und Lehrenden; Wunsch nach interdisziplinärerer Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung von Praxisanteilen an öffentlichen Schulen • Ausweitung der <i>special education</i> Kurse für alle Lehramtsstudierende • Kontinuierlicher Praxisbezug für Dozierende in der universitären Lehramtsausbildung • Im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung eine gemeinsame LehrerInnenbildung (Zusammenlegung RegelschullehrerInnen/ Sonderpädagogik) • Institutionalisiertes MentorInnen-system für junge LehrerInnen

Auf Grundlage der zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Studie kann festgehalten werden, dass konstruktivistische Elemente tendenziell eine untergeordnete Rolle spielen und

eine Inhaltsbetonung für das deutsche Schulsystem erkennbar ist. Die Beteiligten des Schulsystems beschreiben hinderliche Strukturen zur Umsetzung eines förderlichen Grundgedankens. Demgegenüber steht ein finnisches Schulsystem, welches eher durch eine Beziehungsorientierung als roter Faden mit einer fördernden Perspektive auf das Individuum beschrieben wird. Als Kritikpunkt für das finnische System kann festgehalten werden, dass auf Grundlage der hier gemachten Analyseergebnisse Lernende nicht hinreichend als eigene DidaktikerInnen agieren können. Dennoch wird in dem finnischen System ein Anspruch der konstruktivistischen Didaktik als Beziehungsdidaktik in der durchgehenden Beziehungsorientierung tendenziell umgesetzt. So agieren die finnischen Lehrenden zu einem Großteil als „dialogische PartnerInnen“ ihrer Lernenden. Reich (2012, 17) betont, dass

„(j)ede Lehrerin und jeder Lehrer (...) zunächst die wichtigste Lernumgebung“ für die SchülerInnen darstellt. „In ihrer Kommunikation mit den Lernern stellen Lehrende immer Beziehungen her, die als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen mit entscheiden“ (ebd.).

Wird dieses Zitat auf eine systemische Ebene bezogen, kann aus den Forschungsergebnissen des deutschen Schulsystems festgehalten werden, dass sich die Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit in der Regel als wenig wertgeschätzte ExpertInnen fühlen. Ihr Handeln wird über Erlasse auf Ministeriumsebene hierarchisch bestimmt. Wie ausführlich dargestellt, beschreibt sich ein Großteil der Befragten als „Marionetten“ bzw. rollenambivalent zwischen einer Leistungs- und Förder-Orientierung.

Im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens kann diese Erkenntnis herangezogen werden, um eine schleppende Etablierung des gesetzlichen Förderanspruches (siehe auch §1 SchulG NRW) zu erklären. Denn die AkteurInnen erleben ein eher starres und hierarchisches System, in dem vorwiegend eine Leistungs- und Prüfungskultur vorherrscht. In dieser Studie konnte weiter verdeutlicht werden, dass in der LehrerInnenausbildung jene Tendenzen auch kritisiert wurden.

Ausblick und Empfehlungen für das deutsche Schulsystem aus Sicht eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens

Auf Grundlage der vergleichenden Perspektive lassen sich vor dem Hintergrund eines konstruktivistisch geprägten Lehr-Lernansatzes folgende drei Optimierungsvorschläge für das deutsche Schulsystem und die LehrerInnenbildung ins Zentrum stellen.

Diese drei Empfehlungen könnten als Versuch betrachtet werden, ein Schulsystem zu implementieren, in der alle Beteiligten den Anspruch haben, zu lernen und zu lehren und dabei stetig, im Sinne John Deweys, zu „wachsen“.

1. Das deutsche Schulsystem: Strukturelle Homogenisierung zu echtem Umgang mit Vielfalt

Der erste Optimierungsvorschlag bezieht sich auf die Auflösung der Mehrgliedrigkeit im deutschen Schulsystem, wie ihn Reich (2012, 204) bereits formulierte:

„Diese Ergebnisse, die der deutschen Schule nachweisen, dass sie durch eine frühe Ausgliederung schwächerer Schüler, durch eine zu frühe Selektion und zu geringe Integrationsanstrengungen, gerade im Bereich des sozialen Lernens gegenüber anderen Ländern soziale Benachteiligungen zu stark erzeugt, müssen uns didaktisch herausfordern, das soziale Lernen deutlicher wieder in den Vordergrund zu rücken und gesellschaftspolitisch eine radikale Reform mit dem langfristigen Ziel der Aufhebung der Dreigliedrigkeit des Schulsystems anzustreben.“

In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass auch aus Sicht der befragten ExpertInnen eine tendenzielle Inhaltsbetonung und eine Leistungsorientierung kritisiert wird, die dem individuellen Förderanspruch der SchülerInnen entgegensteht.

Der immer wiederkehrende Wunsch nach Abschaffung der Mehrgliedrigkeit wurde in dieser Arbeit in Kapitel II bereits in der historischen Skizzierung des deutschen Schulsystems beschrieben. Flächendeckend hat sich jener bis heute nicht durchsetzen können.

Denn wie in dieser Arbeit auch festgehalten, kann in Deutschland eine beständige Beibehaltung eines nach scheinbar leistungsdifferenzierenden mehrgliedrigen Systems festgestellt werden. Aufseiten einiger Entscheidungsträger kann eine Haltung vermutet werden, die noch auf ein Bildungsverständnis nach Herbarth (1806) ausgerichtet ist: Die Verschiedenheit der Köpfe stellt das zentrale Problem dar.

2. Lernende und Lehrende als eigenverantwortliche „DidaktikerInnen“

Die Beziehungsseite sollte fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens werden. Um die beschriebene „Ohnmacht“ als AkteurInnen im System zu bewältigen, sollte der Fokus einer Beziehungskultur zwischen Lehrenden zu ihren Lernenden um eine systemische Komponente erweitert werden: Auch Lehrenden sollte im Sinne eines konstruktivistischen Lehr-Lerngedankens eine Handlungsmaxime als eigene „DidaktikerInnen“ zugestanden werden. Würde ihnen, wie ihren finnischen KollegInnen, mehr Entscheidungsfreiheit und Autonomie im pädagogischen Handeln zugesprochen, könnte sich ihre Rollenambivalenz mindern und sie pädagogisch gezielter handeln können. Denn anknüpfend an Woolfolk (2008) sind „Handelnde (...) keine Marionetten.“

In der Umsetzung dieser ersten beiden Empfehlungen sollten Veränderungsprozesse nicht „top down“, sondern „bottom up“ unter Partizipation aller Beteiligten realisiert werden. Hierbei lohnt sich ein Blick auf die Reform des finnischen Schulsystems in den 1970-er Jahren:

Domisch/Klein (2012, 60f.) nennen als wichtigste „politisch-organisatorisch Voraussetzung“ für eine erfolgreiche Implementierung der Gemeinschaftsschulen die „Übertragung der Verantwortung für schulische Bildung auf die Kommunen.“

Diese Überlegungen sind besonders vor dem Hintergrund einer inklusiven Schulentwicklung viabel, in der möglichst alle Beteiligten einbezogen werden sollten (vgl. Booth/Ainscow 2011; Reich 2014).

3. LehrerInnenbildung reflexiv gestalten: Angehende LehrerInnen im Mittelpunkt der Ausbildung

Als dritte Empfehlung sei auf Grundlage der Vergleichsstudie die Gestaltung der LehrerInnenbildung zu betrachten. Um das „Dilemma unzeitgemäßer Lernkulturen“ zu überwinden, fügen Arnold/Schüßler (1998, 31) an, auch die LehrerInnenbildung in den Blick zu nehmen. Denn bisher sei beobachtbar, dass unsere zukünftigen LehrerInnen an den Universitäten

„in einer Lernkultur ausgebildet werden, die ein Vertrauen in die eigenen Kräfte der Lernenden kaum entstehen lässt, diese vielmehr dazu prädisponiert, auch in der späteren beruflichen Praxis eher davon auszugehen, dass Lernen und Kooperieren nur im Sinne eines Oben-Unten-Gefälles möglich und sinnvoll ist.“ (Arnold/Schüßler 1998, 18)

Diese Tendenz lässt sich auch in der vorliegenden Studie mit Blick auf die LehrerInnenbildung feststellen. Laut Aussagen der hier Befragten prägt die deutsche LehrerInnenbil-

derung vor allem eine Prüfungs- und Leistungskultur. Die Arbeit an der eigenen Haltung, die Reich (2009c) als entscheidendes Merkmal für eine konstruktivistische LehrerInnenbildung formuliert, wurde laut der deutschen Befragten fast durchgehend vermisst. Auch hier kann der Blick auf die Ergebnisse der finnischen LehrerInnenbildung Anregungen bieten, die zu einem der „Erfolgsgeheimnisse“ des finnischen Bildungserfolges zählt (vgl. Malaty 2006; Sahlberg 2011, Kricke 2015a).

So stellt die kontinuierliche Arbeit in lehramtsübergreifenden Teams, in denen die Studierenden sich reflexiv zu Inhalten und Praxiserfahrungen austauschen, einen ersten Vorschlag für eine reflexive Lehramtsausbildung dar. Die Studierenden würden somit bereits in ihrer Ausbildung Erfahrungen als *Teamplayer* erlangen können. Um Visionen einer inklusiven Schule zu entwickeln, könnten sich die Lernteams auch aus Studierenden anderer pädagogisch-psychologischer Studiengänge zusammensetzen. Durch eine gestärkte Interdisziplinarität zwischen den an der LehrerInnenbildung Beteiligten würden die Studierenden bereits in ihrer Ausbildung lernen, Situationen mehrperspektivisch und diskursiv zu betrachten. Hier könnten beispielsweise die nach Reich (2012) formulierten drei didaktischen Rollen als Grundlage der Reflexion dienen.

Eine Voraussetzung für eine gelingende Reflexionsarbeit stellt eine kontinuierliche Begleitung der Studierenden dar. In Finnland werden die Studierenden von MentorInnen aus Praxisschule und Universität begleitet. Hinsichtlich dieses Anhaltspunktes bezieht sich der zweite Vorschlag auf die Rolle der LehramtsausbilderInnen. Jene sollten sich durch eine beziehungsorientierte Haltung auszeichnen und die individuelle Entwicklung der Studierenden durch Coaching- und Supervisions-Angebote individuell beraten. Hier kann an die von Aytac (2009) formulierte Orientierung einer beratenden und kommunikativen Ausbildung als ressourcenfördernde Ausbildung angehender LehrerInnen angeknüpft werden.

Die Forderung nach mehr Interdisziplinarität, bzw. einer Annäherung von theoretischen und praktischen Aspekten innerhalb der Ausbildung wurde von allen drei befragten Gruppen in dieser Studie geäußert. Hier kann als dritter Vorschlag eine institutionelle Annäherung angebracht werden: LehramtsausbilderInnen an Universitäten und Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung bzw. die MentorInnen an den Schule müssten vernetzter kooperieren, um eine dialogische und aufeinander abgestimmte Ausbildung zu fördern. Hier könnten beispielsweise auch heterogene Ausbildungsteams aus Theorie und Praxis gemeinsame Lerngelegenheiten organisieren, wie es in Finnland zwischen universitären Praxisschulen und Hochschullehrenden bereits umgesetzt ist. Zudem wäre die Einführung von universitären Praxisschulen, wie es mit dem Projekt der Inklusiven Universitätsschule für die Kölner Ausbildungssituation realisiert wird, in diesem Rahmen ein Qualitätsmerkmal für die Ausgestaltung von Theorie und Praxis.

Als wesentliches Merkmal der finnischen Ausbildung zählt die Auswahl angehender LehrerInnen. Der vierte Vorschlag hinsichtlich einer reflexiven Lehramtsausbildung bezieht sich darauf, den Zugang zum Lehramtsberuf nicht nur über Leistungsaspekte zu gewähren, sondern auch über die Beziehungsseite. Durch ein Auswahlverfahren, das auch kommunikative und soziale Kompetenzen berücksichtigt und Haltungsfragen, wie beispielsweise den Umgang mit Vielfalt, ins Zentrum stellt, kann von Anfang an auf eine „Ich will fördern“-Haltung in einem heterogenen System geachtet werden und neben Leistungs- auch Beziehungselemente in die Auswahl von Lehrenden einfließen.

VI. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: SECHS ZENTRALE HANDLUNGSFELDER IM SCHULSYSTEM ALS GRUNDLAGE DES LÄNDERVERGLEICHES..	13
ABBILDUNG 2: SECHS ZENTRALE HANDLUNGSFELDER IM SCHULSYSTEM ALS VERGLEICHSPARAMETER.....	25
ABBILDUNG 3: VERGLEICHSPERSPEKTIVEN ZUR ANALYSE DER ZENTRALEN HANDLUNGSFELDER.....	32
ABBILDUNG 4: FORSCHUNGSDESIGN IM ZEITLICHEN ÜBERBLICK.....	34
ABBILDUNG 5: AUSZUG AUS DEM INTERVIEWLEITFADEN FÜR LEHRKRÄFTE (HANDLUNGSFELD 1)	42
ABBILDUNG 6: VERTEILUNG DER SEMESTERBELEGUNG DEUTSCHER STUDIERENDER.....	46
ABBILDUNG 7: VERTEILUNG DER REFERENDARINNEN (ANGABE BEGINN DES REFERENDARIATS).....	47
ABBILDUNG 8: VERTEILUNG DER SEMESTERBELEGUNG AUFSEITEN DER FINNISCHEN STUDIERENDEN	47
ABBILDUNG 9: VERTEILUNG DER STUDIENGÄNGE	48
ABBILDUNG 10: DAS SCHULSYSTEM IM ÜBERBLICK: MEHRGLIEDRIGKEIT ALS STRUKTURMERKMAL.....	68
ABBILDUNG 11: DAS FINNISCHE BILDUNGSSYSTEM (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION)	78
ABBILDUNG 12: BEWERTUNG DES EIGENEN SYSTEMS (QUANTITATIV)	87
ABBILDUNG 13: KATEGORIENSCHEMA ZUR AUSWERTUNG	122
ABBILDUNG 14: TYPISIERUNGEN DER AUSWERTUNG	123
ABBILDUNG 15 EINSCHÄTZUNG ÜBER EIGENES WISSEN UM METHODEN INNERHALB DER AUSBILDUNG.....	186
ABBILDUNG 16: KATEGORIEN ZUR AUSWERTUNG DER UNTERRICHTSGESTALTUNG.....	187
ABBILDUNG 17: AUSWERTUNGSKATEGORIEN ZUR PARTIZIPATION.....	201
ABBILDUNG 18: MINDESTREFLEXIONEN AUF DIE PLANUNGSREFLEXION (VGL. REICH 2012, 251).....	217
ABBILDUNG 19: PARTIZIPATION DER FINNISCHEN LERNENDEN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF AM UNTERRICHT IN REGELSCHULKLASSEN UND SPEZIELLEN FÖRDERKLASSEN (2011)	228
ABBILDUNG 20: FÖRDERMÖGLICHKEITEN IM FINNISCHEN SCHULSYSTEM	229
ABBILDUNG 21: BEWERTUNG ÜBER EINE CHANCENGERECHTIGKEIT DER SCHÜLERINNEN IM EIGENEN SYSTEM.....	231
ABBILDUNG 22: DARSTELLUNG ZU FÖRDERMÖGLICHKEITEN IN DEUTSCHLAND	233
ABBILDUNG 23: BESCHRIEBENE FÖRDERMÖGLICHKEITEN IM FINNISCHEN SYSTEM	239
ABBILDUNG 24: PRAXISPHASEN DER NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG (LABG 2009).....	337
ABBILDUNG 25: MITTLERE EINSCHÄTZUNGEN DES PRAXISANTEILS IN DER AUSBILDUNG VON DEUTSCHEN UND FINNISCHEN LEHRAMTSSTUDIERENDEN NACH SEMESTERN	362
ABBILDUNG 26: MITTLERE EINSCHÄTZUNGEN DES PRAXISANTEILS IN DER AUSBILDUNG VON DEUTSCHEN UND FINNISCHEN LEHRAMTSSTUDIERENDEN NACH SEMESTERN	363

VII. Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: WANDEL IM LEHR-LERNVERSTÄNDNIS NACH REICH (2005, 6)	21
TABELLE 2: AUFBAU DER ERGEBNISDARSTELLUNG IN KAPITEL III.2 - III.7	26
TABELLE 3 THEMENSCHWERPUNKTE DER BEFRAGUNG NACH HANDLUNGSFELDERN IM SCHULSYSTEM.....	39
TABELLE 4: FRAGEBOGEN FÜR STUDIERENDE/REFERENDARINNEN	40
TABELLE 5: BEOBACHTUNGSSCHWERPUNKTE.....	44
TABELLE 6: ÜBERBLICK ÜBER DIE FRAGEBOGENSTICHPROBE	46
TABELLE 7: ÜBERSICHT ÜBER DIE FALLAUSWAHL VON EXPERTINNEN DER VORLIEGENDEN INTERVIEWSTUDIE	50
TABELLE 8: VORGEHEN DES ZWÖLF-SCHRITTIGEN VERFAHRENS DER ECA (ALTHEIDE 1996)	53
TABELLE 9: VERTEILUNG DER LERNENDEN IN DER 8. JAHRGANGSSTUFE AUF DIE EINZELNEN SCHULFORMEN	73
TABELLE 10: KATEGORIEN ZUR QUALITATIVEN BEWERTUNG DES EIGENEN SCHULSYSTEMS AUS SICHT DEUTSCHER STUDIERENDER UND REFERENDARINNEN UND FINNISCHER STUDIERENDER	88
TABELLE 11: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER STUDIERENDEN/REFERENDARINNEN ÜBER ELEMENTE EINER KONSTRUKTIVISTISCH GEPRÄGTEN LERNUMGEBUNG IM DEUTSCHEN UND IM FINNISCHEN SCHULSYSTEM 89	89
TABELLE 12: KATEGORIENSHEMA ZUR DATENAUSWERTUNG.....	90
TABELLE 13: DARSTELLUNG DER BEWERTUNG VON LEHRPERSONEN.....	121
TABELLE 14: KATEGORIEN ZUR AUSWERTUNG DES ZENTRALE HANDLUNGSFELDES	148
TABELLE 15: KATEGORIEN ZUR AUSWERTUNG.....	154
TABELLE 16: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG ÜBER DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG IM EIGENEN UNTERRICHT NACH SCHULFORMEN (DEUTSCHLAND)	188
TABELLE 17: ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG ÜBER DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG IM EIGENEN UNTERRICHT NACH SCHULFORMEN (FINNLAND)	190
TABELLE 18: ÜBERSICHT DER SELBSTEINSCHÄTZUNG ZUR EINGESETZTEN METHODENVIELFALT (DEUTSCHLAND)...	193
TABELLE 19: ÜBERSICHT DER SELBSTEINSCHÄTZUNG ZUR EINGESETZTEN METHODENVIELFALT (FINNLAND).....	194
TABELLE 20: FÖRDERPERSONAL AN DEN DEUTSCHEN UND FINNISCHEN SCHULEN IM VERGLEICH	232
TABELLE 21: KATEGORIENSHEMA ZU INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG/INKLUSION	232
TABELLE 22: BENOTUNGSSYSTEME (VGL. REICH: METHODENPOOL)	294
TABELLE 23: KATEGORIEN ZUR ANALYSE DES BEWERTUNGSASPEKTS	303
TABELLE 24: BEREICHE REGELMÄßIGER RÜCKMELDUNGEN	319
TABELLE 25: AUSWERTUNGSKATEGORIEN IN FINNLAND.....	320
TABELLE 26: AUSWERTUNGSGRUNDLAGE DER QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN DATEN.....	333
TABELLE 27: STUDIENAUFBAU SUBJECT TEACHER (NACH SALO 2013).....	346
TABELLE 28: AUSWERTUNGSKATEGORIEN ZUR BEWERTUNG POSITIVER ASPEKTE IN DER AUSBILDUNG	350
TABELLE 29: POSITIVE ELEMENTE DER AUSBILDUNG AUS SICHT DER BEFRAGTEN.....	350
TABELLE 30: AUSWERTUNGSKATEGORIEN ZUR BEWERTUNG KRITISCHER ASPEKTE IN DER AUSBILDUNG.....	354
TABELLE 31: KRITISCHE ASPEKTE DER EIGENEN AUSBILDUNG AUS SICHT DER BEFRAGTEN (QUANTITATIV)	354
TABELLE 32: AUSWERTUNGSKATEGORIEN ZU ÄNDERUNGSWÜNSCHEN IN DER AUSBILDUNG.....	358
TABELLE 33: ÄNDERUNGSWÜNSCHE HINSICHTLICH DER EIGENEN AUSBILDUNG (QUANTITATIV)	358
TABELLE 34: MOTIVATION ZUM LEHRAMTSSTUDIUM	364
TABELLE 35: MOTIVE FÜR DEN LEHRAMTSBERUF	365
TABELLE 36: AUSWERTUNGSKATEGORIEN ZUR LEHRAMTSAUSBILDUNG.....	369
TABELLE 37: FORDERUNGEN AUS SICHT DER BEFRAGTEN BEZÜGLICH DES DEUTSCHEN UND FINNISCHEN SCHULSYSTEMS	411

VIII. Literaturverzeichnis

- Ackeren, van, I./Klemm, K. (2011²): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Altheide, D. (1996). *Qualitative Media Analysis*. Newbury Park, CA (Sage).
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Kempten (Klinkhardt).
- Amrhein, B. (2012): *LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule – Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen*. In: *Zeitschrift Gemeinsam leben* 1/2012, S. 20-32.
- Amrhein, B./Kricke, M. (2013): *LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule: Chancen portfolio-gestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-)praktika*, In: Rohr, D.; Hummelsheim, A.; Kricke, M.; Amrhein, B.: *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung*. Münster (Waxmann), S. 37-48.
- Arnold, R./Schübler, I. (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Wichtige Ergebnisse im Überblick*. Online unter:
http://www.bildungsbericht.de/daten2014/wichtige_ergebnisse_web2014.pdf
(25.08.2014).
- Aytac, E. (2009): *Systemisches Coaching in der Lehrerausbildung. Aktivierung der persönlichen Ressourcen in der schulpraktischen Ausbildung*. Saarbrücken (VDM Verlag Dr. Müller).
- Bauman, Z. (2007): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg: (Hamburger Edition).
- Baumert-Kommission (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Online unter:
http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
(25.08.2014).
- Blecker, N.S./Boakes, N.J. (2010): *Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing?* In: *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5). (Routledge), S. 435-447.
- Bogner, A./Menz, W. (2005): *Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion*. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Auswertung*. 2. Auflage. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 33-71.
- Bohl, T. (2005²): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel (Beltz).
- Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B. (2012): *Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung*. In: Bohl, T.; Bönsch, M.; Trautmann, M.; Wischer, B. (Hrsg.): *Binnendifferenzierung: Teil 1 Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen bei Kassel (Prolog Verlag), S. 5-9.

- Bönsch, M. (2006): Begründung und Konzipierung einer Didaktik selbstverantworteten und selbstbestimmten Lernens. In: Bönsch, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Braunschweig (Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH).
- Bönsch, M. (2012): Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In: Bohl, T.; Bönsch, M.; Trautmann, M.; Wischer, B. (Hrsg.): Binnendifferenzierung: Teil 1 Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel (Prolog Verlag), S. 9-24.
- Booth, T./Ainscow, M. (2011³): Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol (CSIE).
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann).
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.: Münster u.a. (Waxmann).
- Brosius, F. (2007): SPSS für Dummies. Weinheim (WILEY-VCH Verlag).
- Brügelmann, H. (1997): Die Öffnung von Unterricht muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, H.; Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil (Libelle), S.43-60.
- Brunner, I. (2008): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Auflage. Seelze-Velber (Friedrich Verlag), S. 89-95.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): Kinder- und Jugendhilfe. Achstes Buch Sozialgesetzbuch. Online unter: <http://www.bdja.org/files/kjhg.pdf> (15.03.2015).
- Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2007⁶): Research Methods in Education. London (Routledge).
- Dewey, J. (1929): The Sources of a Science of Education. New York (Horace Liveright).
- Dewey, J. (1931): Statement to the Conference on Curriculum for the College of Liberal Arts. In: Boydston, A. (Ed.) (2008): John Dewey. The Later Works, 1925-1953. Vol. 6: 1931-1932: Essays, Reviews, and Miscellany. Southern Illinois University (Board of Trustees), S. 414-423.
- Domisch, R./Klein, A. (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München (Hanser).
- Dreher, W./Reich, K. (2006): Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie. In: Platte, A; Seitz, S.; Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 81-89.
- Dresselhaus, G. (2008²): Deutsche Bildungstraditionen. Warum der Abschied vom gegliederten System so weh tut. Ein sozialhistorischer Erklärungsansatz. Berlin u.a. (LIT).
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): Key Data on Education in Europe. Online unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf (25.08.2014).

- Ehlers, U.-D./Adelsberger, H.H./Techler, S. (2009): Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium. In: Apostolopoulos, N.; Hoffmann, H.; Mansmann, V.; Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster (Waxmann).
- Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2010): Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch; mit Online-Materialien. Weinheim und Basel (Beltz).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (25.08.2014).
- Fend, H. (2006²): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 28. Jg. Heft 1/1989, S. 4-48.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt).
- Flick, U. (2009): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U.; Kardoff von, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 252-265.
- Flick, U. (2010³): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Florian, L./Young, K./Rouse, M. (2010): Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. In: International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, No. 7; Abingdon (Routledge), S. 709-722.
- Forlin, C. (2010): Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. In: International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, No. 7; Abingdon (Routledge), S. 649-653.
- Forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH (2013): Meinungen zum „Sitzenbleiben“ in Deutschland. Online unter: <http://bildungsklick.de/datei-archiv/md/247/forsa-umfrage-sitzenbleiben.pdf> (25.08.2014).
- Fußangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation - Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Online unter: [urn:nbn:de:hbz:468-20080475 \[http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475\]](http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475) (25.08.2014).
- Galton, M./Chan Lai, K./Wing Chan, K. (2015): Learning to Teach Small Classes. Lessons from East Asia. New York (Routledge).
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. Chicago (Aldine); (dt. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern (Huber), 1998).
- Glaserfeld, E. von (1996): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Glaserfeld, von; F. (1997): Wege des Wissens. Heidelberg (Auer).
- Gudjons, H. (2001⁶): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

- Häcker, T. (2007²): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Häcker, T. (2012): Portfolio im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In Egger, R.; Merkt, M. (Hrsg.): Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule. Lernweltforschung, Bd. 8. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 263-289.
- Häcker, T./Winter, F. (2008): Portfolio- nicht um jeden Preis! In: Brunner, I.; Häcker, T.; Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber (Friedrich Verlag), S. 227-233.
- Hakala, J. T. (2009): Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule. In: Matthies, A.-L.; Skiera, E. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 193-202.
- Hanke, P. (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Internationale Hochschulschriften, Bd. 451. Münster (Waxmann).
- Hantrais, L. (2009): International Comparative Research. Theory, Methods and Practice. London & New York (PALGRAVE MACMILLAN).
- Hascher, T. (2011): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung. Zbf (2012) 2: 109-129. Online unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s35834-012-0032-6#page-1> (25.08.2014).
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement. London/New York (Routledge).
- Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London/New York (Routledge).
- Hermanns, H. (2009): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowolth), S. 360-369.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 13 (3), S. 253-273.
- Hintz, A. (2009): Towards Inclusive Education in Germany: Structures, Practical and Theoretical Development of Joint Education. In: Bunch, G.; Valeo, A. (Ed.): Inclusive Education: emergent solutions: England, Germany, Croatia, Canada, India, Spain, Malta. Toronto (Inclusion Press), S. 40-74.
- Hopf, C. (2009): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowolth), S. 349-360.
- Hortsch, W. (2013): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Dissertation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- Hüther, G./Hauser, U. (2012): Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München (Knaus).
- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM); Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014): Bildungsmonitor 2014. Online unter: http://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_BM_Langfassung.pdf (25.08.2014).

- Jakku-Sihvonen, R./Niemi, H. (2006): Introduction into the Finnish Education System and Teacher's Work. In: Jakku-Sihvonen, R.; Niemi, H. (eds.): Research-based Teacher Education in Finland – Reflections By Finnish Teacher Educators. Turku (Finnish Educational Research Association), S. 7-13. Online unter: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/jakku-sihvonen-niemi> (25.08.2014).
- Jäppinen, A. (2005): Development and structure of the Finnish education system. Finland in Pisa-studies at the University of Helsinki (14.03.2005). Online unter: <http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/arvojappinen.pdf> (01.07.2006).
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (25.08.2014).
- Klein, K./Oettinger, U. (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. Online unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29361_29362_2.pdf (25.08.2014).
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2014) 66, S.165–191.
- Koehler, H. (2009): Finnland: Bildung als nationaler Wert. In: Höhmann, K.; Kopp, R.; Schäfers, H.; Demmer, M. (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Opladen u.a. (Budrich), S. 97-108.
- Koivula, P./Lakkala, S./Mäkinen, M. (2010): Teacher Education for Inclusion Country Report – Finland. Online unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-country-report-for-web-Finland.doc> (28.07.2014).
- Kricke, M. (2006; unveröffentlicht): Fördern statt Selektieren – am Beispiel der finnischen Lehrerbildung. Examensarbeit: Universität zu Köln. Erziehungswissenschaftliche Fakultät Köln.
- Kricke, M. (2015a; im Druck): ... „Auf die LehrerInnen kommt es an!“: Lehramtsausbildung in Finnland - „Erfolgsgeheimnis“ des finnischen Bildungserfolges. In: Ratzki, A.; Vanier-Heckt, D. (Hrsg.): Was Lehrerbildung leisten könnte... Ein Praxishandbuch zur Lehrerbildung (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Kricke, M. (2015b; im Druck): Das Auswahlverfahren von Lehramtsstudierenden: Ein Beispiel aus Finnland. In: Boeger, A. (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf: Kompetenzförderung im Lehramtsstudium (Arbeitstitel). Berlin (Springer Verlag).
- Kricke, M./Reich, K. (2013): Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument - Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In: Rohr, D.; Hummelsheim, A.; Kricke, M.; Amrhein, B. (Hrsg.): Reflexionsmethoden in der Praktikumsbetreuung. Münster (Waxmann), S. 17-25.
- Kricke, M./Reich, K. (2015): Konstruktivistische Ansätze. In: Braun, N.; Saam, N. (Hrsg.): Handbuch Modellbildung und Simulation. Wiesbaden (Springer VS), S. 155-179.

- Kricke, M./Rohr, D./Schindler, I. (2012): Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. In: *Schulpädagogik-heute* 5/2012. Immenhausen bei Kassel (Prolog-Verlag).
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (25.08.2014).
- Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (25.08.2014).
- Kyrö, M. (2011): International Comparisons of some features of Finnish education and training. (Finnish National Board of Education). Online unter: http://www.oph.fi/download/141160_international_comparisons_of_some_features_of_finnish_education_and_training_2011.pdf (25.08.2014).
- Lamnek, S. (1995³): *Qualitative Sozialforschung. Bd.2. Methoden und Techniken.* Weinheim (Beltz, Psychologie Verlags Union).
- Leppäkari, M. (2013): Resilience – A Key Skill For Education and Job. Country Report Finland. Online unter: http://www.resilience-project.eu/uploads/media/Resilience_Country_Report_FI_01.pdf (25.08.2014).
- Liegmann, A. (2007): *Schulformwechsel. Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis.* Dissertation. Online unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Liegmann2007.pdf> (28.07.2014).
- Linnakylä, P./Väljjarvi, J. (2003): Finnish student's performance in Pisa- Why such a success?. Online unter: <http://www.oph.fi/info/finlandinpisastudies/conference2005/jounivalijarvi.doc> (29.06.2006).
- Linnakylä, P./Kankaanranta, M./Grant, A. (2007): E-Portfolios for personal and professional development. In: Kankaanranta, M.; Grant, A.; Linnakylä, P. (Eds.). *E-Portfolio. Adding value to lifelong learning.* Institute for Educational Research and Agora Center. (Jyväskylä University Press), S. 3-12.
- Lüders, C. (2009): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowolth), S. 384-402.
- Maaz, K./Trautwein, U./Baeriswyl, F. (2011): Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Im Auftrag der Vodafone Stiftung. Online unter: http://www.bagkjs.de/media/raw/HERKUNFT_ZENSIERT.pdf (25.08.2014).
- Malaty, G. (2006): What are the reasons behind the success of Finland in PISA? In: „Gazette des Mathématiciens - n°108, 2006 of the the "Mathematical Society of France, (SMF)“, pp.59-66. Online unter: http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2006/108/smf_gazette_108_59-66.pdf (28.07.2014).
- Marvasti, A. (2008): Interactional Constructionism. In: Holstein, J. A./Gubrium, J. F. (ed.): *Handbook of Constructionist Research.* New York, London (The Guilford Press).
- Matthies, A.-L./Skiera, E. (Hrsg.) (2009): *Das Bildungswesen in Finnland.* Bad Heilbrunn: (Klinkhardt).

- Mayer, H. O. (2004²): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München/Wien (Oldenbourg).
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 2 (1). Online unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (16.08.2014).
- Mayring, P. (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel (Beltz).
- Mayring, P. (2008¹⁰): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel (Beltz).
- Merkens, H. (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Kardoff von, E.; Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 286-299.
- Merton, R. K./Kendall, P. L. (1946): The Focused Interview. In: The American Journal of Sociology, Vol. 51, No. 6 (May 1946): S. 541- 557. University of Chicago Press. Online unter: <http://www.jstor.org/stable/2770681?origin=JSTOR-pdf> (25.08.2014).
- Meuser, M./Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Auswertung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 71-95.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV). Vom 18.06.2009. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf> (25.08.2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (25.08.2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008a): Kompetenzorientierung - Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule. Handreichung. Online unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_Handreichung.pdf (25.08.2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008b): Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Bildungsgänge und Abschlüsse. Online unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen-bildungsgaenge-und-abschluesse/903> (25.08.2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG). Vom 12. Mai 2009. Zuletzt geändert durch gesetz vom 28. Mai 2013. Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (15.03.2015).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2005): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). Vom 29. April 2005. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587&aufgehoben=N&menu=0&sg=0#det287759 (25.08.2014).
- Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, CIMO (2012): Education in Finland series: Finnish Education in a Nutshell. Online unter: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nutshell.pdf (25.08.2014).
- Morrison, K.R.B. (2002): School Leadership and Complexity Theory. London (RoutledgeFalmer).
- Müller, A. (2008): Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: vom Was zum Wie. Bern (hep verlag).
- Müller, A. (2013²): Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: Alles außer gewöhnlich. Bern (hep verlag).
- Nyssen, E. (1979): Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg (Quelle + Meyer).
- OECD (2012a): Education at a glance 2012. OECD indicators 2012. Online unter: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf (25.08.2014).
- OECD (2012b): Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren 2012; Länderüberblick Deutschland. Online unter: [http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20\(DE\).pdf](http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20(DE).pdf) (16.08.2014).
- OECD (2013a): Bildung auf einen Blick 2013. Online unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9613035e.pdf?expires=1406293300&id=id&accname=ocid41021573&checksum=A9B45647FE466ADBAA57869E553808F3> (28.07.2014).
- OECD (2013b): Education at a Glance. OECD Indicators. Online unter: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf> (25.08.2014).
- OECD (2013c): Bildung auf einen Blick 2013. Ländernotiz Deutschland. Online unter: [http://www.oecd.org/edu/Germany_EAG2013%20Country%20Note%20\(DE\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Germany_EAG2013%20Country%20Note%20(DE).pdf) (24.08.2014).
- OECD (2013d): Education at a Glance 2013. Country Note Finland. Online unter: http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf (24.08.2014).
- Oelkers, J. (2009): "...I wanted to be a good teacher". Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf> (25.08.2014).
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Przyborski, A./Wohlrabsahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München (Oldenbourg Verlag).
- Raithel, J. (2008): Qualitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

- Ratzki, A. (2006): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2. Auflage. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 23-33.
- Ratzki, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel (Beltz), S. 66-78.
- Reh, S./Schelle, C. (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen. In: Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S.; Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen (Leske und Budrich), S. 104-127.
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin 5-10, 3/2005.
- Reich, K. (2009a²): Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Online unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf. (25.08.2014).
- Reich, K. (2009b²): Die Ordnung der Blick. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Online unter: http://uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band2/PDF/reich_ordnung_band_2_komplett.pdf. (25.08.2014).
- Reich, K. (Hg.) (2009c): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reich, K. (2010⁶): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim u.a. (Beltz).
- Reich, K. (2012⁵): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reich, K. (2012a) (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim u.a. (Beltz).
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel (Beltz).
- Reich, K. (n.d.) (Hg.): Einführung in den interaktionistischen Konstruktivismus. Online unter: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/einfuehrung.pdf> (16.08.2014).
- Reich, K./Asselhoven, D./Kargl, S. (2015) (Hg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitässchule Köln. Weinheim und Basel (Beltz).
- Rheinberg, F./Krug, S. (1993): Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen (Hogrefe).
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster (Waxmann).
- Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt (Suhrkamp Verlag).
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehrern und Lernen so schwierig? In: System Schule Jg. 8, Heft 1, S. 20-28. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/roth0301.pdf> (25.08.2014).
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart (Klett-Cotta).

- Sacher, W. (2005): Deutsche Leistungsdefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. In: Frederking, V.; Heller, H.; Scheunpflug, A. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 22-50.
- Sahlberg, P. (2011): The professional educator. Lessons from Finland. In: American Educator. Summer 2011, S. 34-38. Online unter: <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Lessons-from-Finland-AE-2011.pdf> (25.08.2014).
- Saloviita, T. (2009): Inclusive Education in Finland: A thwarted development. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 01/2009.
- Schaefers, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (2002), 24 (1), S. 65-88.
- Scheunpflug, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin (Cornelsen Scriptor).
- Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York (Basic Books).
- Schroeder, J. (2010): Lernen von Finnland? Im Ernst? Probleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem. [Das provokative Essay]. In: Wenning, N.; Spetsmann-Kunkel, M.; Winnerling, S. (Hrsg.): Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft. Münster (Waxmann), S. 171-185.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Skiera, E. (2009): Das finnische Bildungswesen im Überblick. In: Matthies, A.-L.; Skiera, E. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 118-122.
- Stähling, R. (2009²): Du gehörst zu uns. Inklusiv Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Steffens, U./Höfer, D. (2011): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. Vom 12.09.2011. Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. Online unter: http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/07/Hattie_Veroeff_Erg_4a_Grundl_2011-09-11.pdf (25.08.2014).
- Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2014): Hochschulbildungsreport 2020. Ausgabe 2014. Schwerpunkt Lehrerbildung. Essen (Edition Stifterverband).
- Strojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Teml H./Teml H. (2011): Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck (Studien Verlag).
- Terhart, E. (1994): Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden: Österreichischer Studienverlag. S. 17-46.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 629-647.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster (Waxmann).
- Tetler, S. (2009): Jenseits der Inklusionsrhetorik in den skandinavischen Ländern. In: Bürli, A.; Strasser, U.; Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 188-195.

- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- UNICEF (2013): Innocenti Report Card 11, 2013 Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview. Online unter: <http://www.unicef.de/blob/18782/7417138f1edd5058dce29dde29d01c8b/unicef-bericht-2013-zusammenfassung-data.pdf> (25.08.2014).
- Unruh, T./Peters, S. (2006⁷): Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau (AOL Verlag).
- Väljjarvi, J./Sahlberg, P. (2008): Should a ‘failing’ student repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9 (4), S. 385-389.
- Vester, F. (1995²²): Denken, Lernen, Vergessen. München (dtv).
- Vikstedt, H. (2007): Portfolios in teacher education. In: Kankaanranta, M.; Grant, A.; Linnakylä, P. (Eds.). *E-Portfolio. Adding value to lifelong learning*. Institute for Educational Research and Agora Center. (Jyväskylä University Press), S. 71-83.
- Voß, R. (Hrsg.) (2005²): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Weinheim (Beltz).
- Weinert, F. E. (2000): Lernen und Lehren für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortragsveranstaltungen mit Prof. Dr. Franz E. Weinert. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, gehalten am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach. Online unter: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2000_weinert_lehren_lernen.pdf (28.07.2014).
- Wenzel, H. (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoltene Forderung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 30. Herausgegeben vom Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 2. Auflage. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 57-67.
- Winter, F. (2010⁴): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. (Schneider Verlag Hohengehren).
- Wolff, S. (2009): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowolth), S. 334-349.
- Woolfolk, A. (2008¹⁰): *Pädagogische Psychologie*. München (Pearson).
- Zentralamt für Unterrichtswesen (Finnland) (2004): *Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki (Edita Prima Oy).

IX. Anhang

Inhaltsverzeichnis: Anhang

VIII. Anhang.....	428
1. Fragebogenstudie	429
1.1. Fragebogen deutsche Studierende.....	429
1.2. Fragebogen ReferendarInnen	432
1.3. Fragebogen finnische Studierende	434
1.4. Qualitative Auswertungen zu Kapitel III.7.2.....	436
1.4.1. Positives an der Ausbildung	436
1.4.2. Kritische Aspekte an der Ausbildung	438
1.4.3. Änderungswünsche innerhalb der Ausbildung	441
2. Interviewstudie	445
2.1. Interviewleitfaden deutsche LehrerInnen	445
2.2. Interviewleitfaden deutsche Schulleitungen	446
2.3. Interviewleitfaden AusbilderInnen an den Studienseminaren	447
2.4. Interviewleitfaden Dozierende an den deutschen Universitäten.....	448
2.5. Interviewleitfaden finnische LehrerInnen.....	449
2.6. Interviewleitfaden AusbilderInnen an den University Practice Schools.....	451
2.7. Interviewleitfaden finnische Schulleitungen.....	452
2.8. Interviewleitfaden Dozierende an den finnischen Universitäten.....	453
2.9. Interviewcodes: Deutsche Interviewstichprobe.....	454
2.10. Interviewcodes: Finnische Interviewstichprobe	456

1. Fragebogenstudie

1.1. Fragebogen deutsche Studierende

Meike Kricke
Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

Promotionsvorhaben:

„Fördern statt Selektieren – ein Vergleich des deutschen und finnischen Schulsystems
anhand der konstruktivistischen Didaktik nach Reich (2008)“

von
Meike Kricke

Meike Kricke
 Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

Fragebogen für Lehramtsstudierende				
I Biografische Angaben				
A) Alter: _____				
B) Geschlecht: weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>				
C) Studiengang (Lehramt): _____				
D) Semester: _____				
E) Ich habe mich entschieden Lehrer(in) zu werden, weil _____				

II Wahrnehmung des eigenen Studiums				
A) Durch die praktischen Erfahrungen während meines Studiums habe ich bereits einen guten Überblick über meine zukünftige Arbeit als Lehrer/in bekommen.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
B) Ich lerne sehr viel in meinem Studium, was mir für meinen späteren Beruf als Lehrer/in von Nutzen sein wird.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
C) In meinem Studium habe ich bereits ausreichend praktische Erfahrungen sammeln können.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
D) Ich kann aus einem vielfältigen Angebot nach meinen Interessenschwerpunkten an der Universität Kurse auswählen und belegen.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
E) Ich fühle mich als Teil der Universität und meine Wünsche und Kritiken werden gehört.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
F) Lernen Sie im Studium alternative Bewertungsformen kennen? ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>				
G) Ich lerne viele mögliche Unterrichtsmethoden während meines Studiums kennen.				

Anhang

Meike Kricke
Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>										
III Zufriedenheit der eigenen Ausbildung										
A) Gut finde ich an meinem Studium: _____ _____ _____										
B) Schlecht finde ich an meinem Studium: _____ _____ _____										
C) Wenn ich etwas ändern könnte an meinem Studium, würde ich: _____ _____ _____										
IV Das deutsche Schulsystem										
A) Ich halte das mehrgliedrige deutsche Schulsystem für sinnvoll.										
<table border="1"><thead><tr><th>Ich stimme gar nicht zu</th><th>Ich stimme nicht zu</th><th>Teils/teils</th><th>Ich stimme zu</th><th>Ich stimme voll zu</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu					
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu						
B) Warum? Warum nicht? Bitte begründen Sie: _____ _____ _____										
C) Ich denke in Deutschland hat jedes Kind die gleichen Chancen erfolgreich in der Schule abzuschneiden (faïres System)										
<table border="1"><thead><tr><th>Ich stimme gar nicht zu</th><th>Ich stimme nicht zu</th><th>Teils/teils</th><th>Ich stimme zu</th><th>Ich stimme voll zu</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu					
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu						
Das möchte ich noch anmerken:										

Vielen Dank! ☺

1.2. Fragebogen ReferendarInnen

Meike Kricke
Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

Fragebogen für Referendarinnen und Referendare				
I Biografische Angaben				
A) Alter: _____				
B) Geschlecht: weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/>				
C) Studiengang (Lehramt): _____				
D) LAA seit: Februar 2007 <input type="checkbox"/> August 2007 <input type="checkbox"/> Februar 2008 <input type="checkbox"/>				
E) An welcher Universität haben Sie studiert? _____				
F) Ich habe mich entschieden Lehrer(in) zu werden, weil _____				

II Wahrnehmung des eigenen Studiums				
A) Durch die praktischen Erfahrungen während meines Studiums habe ich bereits einen guten Überblick über meine zukünftige Arbeit als Lehrer/in bekommen.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
B) Die Inhalte meines Studiums haben mich gut auf das Referendariat vorbereitet.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
C) In meinem Studium habe ich bereits ausreichend praktische Erfahrungen sammeln können.				
Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu
D) Ich lerne im Referendariat viele mögliche Unterrichtsmethoden kennen.				
ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>				
III Zufriedenheit der eigenen Ausbildung				
A) An meinem Referendariat mag ich: _____				

B) An meinem Referendariat mag ich nicht: _____				

Anhang

Meike Kricke
Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

C) Wenn ich etwas ändern könnte an meinem Referendariat, würde ich: _____

IV Das deutsche Schulsystem

A) Ich halte das mehrgliedrige deutsche Schulsystem für sinnvoll.

Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu

B) Warum? Warum nicht? Bitte begründen Sie: _____

C) Ich denke in Deutschland hat jedes Kind die gleichen Chancen erfolgreich in der Schule abzuschneiden (fares System)

Ich stimme gar nicht zu	Ich stimme nicht zu	Teils/teils	Ich stimme zu	Ich stimme voll zu

Das möchte ich noch anmerken:

Vielen Dank! ☺

1.3. Fragebogen finnische Studierende

Meike Kricke
 Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

Questionnaire for teacher education students (PhD-research- questionnaire: „Support instead of Selection“)														
A) Age ____ B) Gender: female <input type="checkbox"/> male <input type="checkbox"/> C) Study program: class teacher <input type="checkbox"/> subject teacher <input type="checkbox"/> other: _____ <input type="checkbox"/> D) How long have you already been studying? _____ (semester) E) I decided to become a teacher, because _____ _____ _____														
A) The practical experiences in my studies provided an insight into the daily work of a teacher. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
B) I can use the content of my study in my later career as a teacher. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
C) Overall, my studies will provide me enough practice teaching. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
D) I can choose from different lectures in accord with my interests. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
E) I feel part of the university and I can give comments concerns wishes and critics to my lectures. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
F) I do a lot of research already in my studies. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr style="background-color: #cccccc;"> <th style="width: 20%;">I definitely not agree</th> <th style="width: 20%;">I do not agree</th> <th style="width: 20%;">so and so</th> <th style="width: 20%;">I agree</th> <th style="width: 20%;">I agree a lot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot					
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot										
G) I am learning a lot about alternative rating-methods. yes <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>														
H) I am learning a lot about possible teaching methods.														

Anhang

Meike Kricke
Kontakt: mkricke@uni-koeln.de

yes <input type="checkbox"/>	no <input type="checkbox"/>										
A) I like in my studies: _____ _____ _____											
B) I do not like in my studies: _____ _____ _____											
C) If I could change anything in my studies, I would: _____ _____ _____											
A) I think the Finnish school system is very good.											
<table border="1"><tr><th>I definitely not agree</th><th>I do not agree</th><th>so and so</th><th>I agree</th><th>I agree a lot</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot						
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot							
B) Why? Why not? Please comment: _____ _____ _____											
C) I think in Finland every child has the same chances to be successful in school (fair system).											
<table border="1"><tr><th>I definitely not agree</th><th>I do not agree</th><th>so and so</th><th>I agree</th><th>I agree a lot</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot						
I definitely not agree	I do not agree	so and so	I agree	I agree a lot							
I would like to mention:											
Kiitos paljon!											
Meike Kricke Contact: mkricke@uni-koeln.de											

1.4. Qualitative Auswertungen zu Kapitel III.7.2

1.4.1. Positives an der Ausbildung

„Gut finde ich an meinem Studium/meinem Referendariat...“ (Deutschland)		
Stimmen der ReferendarInnen	Stimmen der deutschen Studierenden	Stimmen der finnischen Studierenden
Communication/ dialog		
<p>meine FL und Mentoren, die Unterstützung durch Kollegen, Team -> Austausch!</p> <p>Kontakt zu anderen Referendaren, Austausch von Erfahrungen und Materialien</p> <p>die Offenheit der Ansprechpersonen</p>	<p>die Arbeit mit den Studenten</p>	<p>because we different teachers are all together in lecturers (ELTO, ERO, EKO)</p> <p>the social emotional aspect</p> <p>the lectures and teachers are very professional, we have good team spirit in group</p> <p>share experiences with co-students thinking together</p> <p>I like our 1st and 2nd year courses where we work a lot in smaller groups</p> <p>little group lectures (about 20 students and the professor), because then we can have very intensive conversations and change experiences that it gives a chance to care experiences with my study mates and the practice periods</p>
Didactics		
<p>und viel didaktisches Wissen vermittelt bekomme</p>	<p>Dass man in der Didaktik viel dazu lernt</p>	<p>the combination of the practical and theoretical training;</p> <p>learning about teaching methods</p> <p>for example diversity of teaching methods and practical training</p>
Teacher studies		
<p>dass ich wirklich viel lerne für den Lehrerberuf</p>	<p>verschiedene Bereiche und Sichtweisen werden vermittelt</p> <p>praktische Ausbildung, z.B. bewegungsfördernder Unterricht, offener Unterricht v.a. Methoden</p> <p>Methoden zur Beantwortung von Fragen zu lernen</p>	<p>that it is so useful to my career because those are essential help for a becoming (good?) teacher</p> <p>also a possibility to become a researcher</p> <p>and I like researching</p> <p>it is not as scietific as other stu-</p>

Anhang

		dies in a university (we have music, arts, ...)
Growth		
Die Möglichkeit, auszu- probieren dass man selbstständig unterrichten kann und somit seine Möglichkeiten und Grenzen kennenlernt	dass es mich in meinen Interessen und meiner Selbstbildung weitge- hend anregt die Selbstorganisation	because I have to think and process my thoughts and build new methods Practicing is important, because you see what you can do and what you still have to practice
Content theory		
die konkrete Verknüpfung zur Praxis, die Möglichkeit, das Gelernte direkt anzu- wenden dass ich mich endlich dem Beruf, den ich ausüben möchte, widmen kann weniger Theorie als im Studium...	Fachwissen wird umfangreich erweitert das EWS-Studium, leider ist das nur ein kleiner Anteil! nur Musik, aber selbst dort fehlt teilweise der Praxisbezug den Stoff	talking about educational issues interesting subjects,
Structure		
endlich eine sinnvolle Tätigkeit ausüben, prak- tisch zu arbeiten, einen Sinn für das Studium zu sehen den ausgeprägten Praxis- bezug. Die klare Struktur, die Eingebundenheit in der Schule	teilweise großes Angebot an Wahlmöglichkeiten nur dass ich wenigstens noch et- was mehr Freiheit habe als die zukünftigen BA-Studenten und so zumindest in Ansätzen (mit Studi- enverlängerung!) nach Interesse studieren kann	The variety of different courses that I am able to choose my own minors freely and take courses outside of faculty that we have the academic free- dom on our studying
Practical content		
dass ich endlich viele praktische Erfahrungen sammeln kann ENDLICH PRAXIS	Praktika (zwar wenig), um Einblick in Schule zu bekommen	daily work practising at school we have quite a lot of practical things in studies, not just rea- ding about it field practice
Lectures/ Professors		
Ich habe gute Fachleiter professionelle Ausbilder	die wenig motivierte Dozenten, die andere U-Methoden vermitteln vereinzelte Seminare von jungen, motivierten LehrerInnen -> mit positiver Einstellung lehren Die Erreichbarkeit der Dozenten, größten teils motivierte Dozenten	when I feel the lecture knows what she/he is telling about, for example the lectures and teachers are very professional, we have good team spirit in group teachers are reachable, field practice
All		
		almost everything
Nothing		
	Wenig bis gar nichts	

1.4.2. Kritische Aspekte an der Ausbildung

„Nicht gut an meinem Studium/ im Referendariat finde ich“		
Stimmen deutscher Studierender	Stimmen deutscher ReferendarInnen	Stimmen der finnischen Studierenden
Inhalt		
<p>didaktischen und pädagogischen und sozialen Fähigkeiten verkommen Die Mitstudierenden wirken oft lebensunerfahren. D.h.: Schulabgänger, die nicht wussten, was sie sonst studieren sollen (Mutlos) Dozenten, die kaum Interesse an Studis und Ausbildung haben</p> <p>zu viel Anonymität, überfüllte Hörsäle, zu große VL/ Seminare, keine individuelle Förderung möglich</p> <p>hoher Organisationsaufwand, keine individuelle Förderung d. Fähigkeiten (Feedback zur Orientierung)</p> <p>Praktika sind nicht genug begleitet (die Lehrer können das ja auch neben ihren sonstigen Pflichten nicht leisten.) Durch mehr Begleitung könnten Praktika noch viel gewinnbringender gemacht werden.</p>	<p>ständige Kontrollen und Bewertungen, Notendruck, kritisieren</p> <p>unklare bzw. ungenaue Rückmeldungen bzgl. der Unterrichtsbesuche</p>	<p>too much independent work the way people let questions fade away and never try to do their best outside exams</p> <p>the lack of contact lessons and lack of community feeling after basic studies</p> <p>the repetition, they way of getting feedback, lack of supervision of trainings</p>
No dialog/ communication/ reflection		
<p>zu überlaufen, marode Uni schlechter baulicher Zustand, zu große Seminare, marode, schlechte Asbest verseuchte Gebäude, , dass man nicht als Individuum gefördert wird.</p>	<p>unter ständiger Beobachtungen zu stehen, ausgenutzt zu werden</p>	<p>that sometimes lectures and group studying isn't as effective as it could be</p> <p>that on many courses we just "scratch the surface" instead of thinking or going deep into subject</p>
Learning environment		
<p>Massenuni, Raumsituation, zu wenig Seminarplätze</p>	<p>Keine Hilfe durch Mentoren</p>	<p>we don't have minor subjects here in Savonlinna what I would like to study</p>
Stress		

Anhang

<p>Studiengebühren den Zeitdruck es anderen recht machen zu müssen, Notendruck und Zeitdruck</p>	<p>die andauernde Bewertung durch andere, die mangelnden Möglichkeiten, in Klassen längerfristige Entscheidungen treffen zu können, den Spagat zwischen Lernenden und Lehrenden</p> <p>Notendruck, überall beobachtet zu sein, Zeitdruck, mangelnde Unterstützung bei der Stundenvorbereitung, Examensarbeit</p> <p>viel Stress, viel Druck, viel Arbeit, Notendruck</p> <p>Leistungsdruck, UBs</p> <p>Ständige Leistungsbewertung</p>	<p>same as 15 and lots of self-assessments, that's boring</p>
<p>Structure</p>		
<p>KLIPS, schlechte Wahlfreiheit KLIPS-> bekommt keine Seminare, die sie selber interessieren</p>	<p>dass ich in meinem dritten Fach nicht ausgebildet wird</p> <p>viel Bürokratie, viel Papierkram</p> <p>teilweise zu offene Ausbildung, an einigen Stellen wären feste Vorgaben sinnvoll</p>	<p>when lecturers or other persons decide how many times I can be away and I have to be present</p> <p>timetales are not flexible enough, the lack of academic freedom, too much practical rehearsal</p> <p>because at the advanced level there are no longer that many courses to choose from because of budget cuts</p>
<p>No interlocking of theory and practice</p>		
<p>wenig praxisorientiert ,wenig sinnvolle und praxisorientierte Seminare sehr schlechte Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis (obwohl viele Praktika absolviert werden müssen)</p> <p>den EZW- Teil ,weil: überflüssig- habe da noch nichts, was später von Belang ist,</p>	<p>Teilweise nicht sinnvoller Einsatz in der Schule, Vertretungsunterricht dass ich vieles dafür in der Uni nicht gelernt habe</p>	<p>because I want to become a good teacher, not a researcher and I fear that after graduation I am not feeling ready to teach a class rerally.</p> <p>teaching periods at UPS, because it doesn't give an</p>

Anhang

gelernt dass es total am Beruf vorbeigeht!		honest picture of Finnish school-life
Content/ too much theory		
zu hohes Niveau in Mathe erforderlich für GHR Päda-Vorlesungen/ Seminare -> meist sinnlos (wie Bildungspolitik vor 400 Jahren) zu viel Fachwissenschaft (z.B. Funktionstheorie für die Primarstufe Pädagogikanteil und Mathematik -> hier fehlt absolut der Bezug zur Schule! Das MUSS etwas geschehen in Bezug auf EWS das Fehlen einer roten Linie, fehlende Struktur	authentischer und realistischer bezüglich der Lernleistung gestalten. Die Rollenverteilung der an der Ausbildung beteiligten Menschen überdenken die hohen Anforderungen, wenig Anerkennung, viel Stress	it is all about research too theoretical courses. Lack of courses to choose from. that I have to learn so much that is not related to my later job the research part of the studies, although I understand why it has to be there
Lectures		
einigen Dozenten ist es völlig egal, wie Ausbildung verläuft; sie tragen nicht zu einer Besserung bei die mangelnde, oft nicht vorhandene, <u>pädagogische</u> Kompetenz der Dozenten ! Lehrämter werden tlw. schon stigmatisiert	die Abhängigkeit von Schulleitung das Seminar, schlechte Mentoren, schlechte Fachleiter unmotivierte unvorbereitete Fachlehrer	when somebody says that I have to teach her way and certain exercises, I can't plan lessons on my own Some lecturers who have lost their touch in real school world
Nothing		
		I love to study. Really
All		
(fast alles andere, hauptsächlich den Zustand der Räume, die Gebühren, Lehrmethoden, Ungerechtigkeit, Leistungsdruck sonstige Kosten (Kopieren, Drucken, Kaffee)		

1.4.3. Änderungswünsche innerhalb der Ausbildung

„Ändern würde ich...“		
Stimmen der deutschen Studierenden	Stimmen der ReferendarInnen	Stimmen der finnischen Studierenden
More dialog/supervision/reflection		
bessere Rahmenbedingungen schaffen- > bessere Organisation und kleinere und persönlichere Gestaltung des Studiums Beratungsgespräche zur Berufsfindung einführen	es verkürzen, mit dem Studium kombinieren, den Start in der Schule besser anleiten, durch Zuteilung einer bereitwilligen Lehrerin// AKO-Treffen innerhalb Schulbezirke- Austausch besser/ausführlicher betreut werden, mehr Übungsmöglichkeiten, mehr Hospitieren noch mehr konkrete Fälle bzgl. Kinder besprechen wollen	encourage students more to share their experiences from their teaching practice. more collaborative teaching do more co-operation with different teachers. give more time for reflection of the information and focus more on the interaction between teacher and pupil
Support own growth		
nur das studieren, was einen wirklich interessiert, weniger Zeitdruck! die Arbeitsatmosphäre ernsthafter gestalten Probeunterricht von Studenten für Studenten anbieten, um über das Verhalten als zukünftiger Lehrer Kritik zu erhalten, um Verbesserungen vornehmen zu können und um nachher nicht ins kalte Wasser geworfen zu werden. die Modularisierung abschaffen und den Studenten mehr Freiraum in der Gestaltung des Studiums zugestehen. Auch Anwesenheitslisten- gerade in Vorlesungen sind kontraproduktiv, weil Studenten ,die kein Interesse an der VL haben, gezwungen sind, in die VL zu gehen um sich auf die Liste einzutragen. Dabei unterhalten sie sich oft so lautstark, dass wirklich interessierte gestört werden.	realistischere/authentischere U-Besuche, Rollenverteilung, der an der Ausbildung beteiligten Personen optimieren Zusatzqualifikationen erwerben versuchen die Ausbildung stressfreier zu gestalten, den Widerspruch zwischen der Abschlussnote am Ende und der aber eigentlichen Beurteilung der Entwicklung aufheben. Für mich selbst stellt sich die Frage, wie die Abschlussnote denn ohne Teilnoten entstehen soll	like to study more about special education. have less lectures and more practice, and much more education about special education increase optional courses. more time increase contact teaching
More practice (in field schools)		
MEHR PRAXIS Anpassung der Unterrichtsfächer, mehr Unterrichtsmethoden, mehr Praktika, oder einen Praxistag	die Kommunikation zwischen Schule und Seminar verbessern,	increase some practice periods like to have more practice in different schools

Equipment/room		
<p>mehr Lehrpersonal, mehr Probeklausuren, Vertretungen</p> <p>bessere Ausstattung kleinere Seminare, Teilnehmerzahl verringern</p>	<p>mehr Geld in Fachliteratur in der Seminarbib investieren</p>	<p>reduce mass lectures, where are over 100 participants</p> <p>Studiengebühren einsetzen (freies Kopieren, mehr Materialien umsonst, bessere Technik an der Uni)</p>
structure		
<p>entweder mehr Zeit oder weniger Seminare vorsehen, weil Studenten zur Zeit nur die Möglichkeit haben so schnell wie möglich irgendwas zu belegen und sich prüfen zu lassen (ob es interessiert, hilft, oder nicht), damit man es in der Regelstudienzeit schafft. Die Umstellung auf Bachelor/ Master ist so ziemlich das schlechteste, was dem Lehramtsstudiengang passieren kann! weniger Fachwissen und mehr soziale Fähigkeiten lehren</p> <p>Organisation ändern (KLIPS), weniger Studiengebühren</p>	<p>die Seminarzeit anders organisieren, die Bewertungen nicht situationsabhängig lassen</p> <p>die Ausbildung im Seminar grundsätzlich umstrukturieren (mehr Input, weniger Anbietersdruck), Ausbildung in allen Fächern (zumindest Hauptfächern), informative Zusatzveranstaltungen</p> <p>die Länge eventuell individuell gestalten</p> <p>Notendruck wegnehmen Examensarbeit abschaffen, Druck rausnehmen</p>	<p>be more self-directed from early on and not only do what I have to do</p> <p>more possibilities to choose courses</p> <p>do some in alternative way, flexibility, ...</p> <p>more choosing, less "have to do"-lessons</p>
Study place		
		<p>gain freedom to perform studies in different campus (Joensuu, Kuopio, Savonlinna)</p>
More educational sciences/didactics, interlocking of theory and practice		
<p>mehr Praxisnähe mit besserer universitärer Betreuung-> Seminare zu Praktika sind ein Witz!</p> <p>Praxisbezogener Seminare, Theorie-Praxis-Verknüpfung Didaktikkurse anbieten, besseres Kursverteilungssystem (nicht KLIPS), Kursinhalte daran orientieren, was für spätere Praxis relevant ist</p>	<p>Studium und Praxis verzahnen, in Theoriephasen lernt man das für die Praxis Wichtige, aus der Praxis ergeben sich Fragen, die man in der Theoriephase beantworten kann</p>	<p>include more practical tips, methods and ways of dealing with different every day situations, e.g. with challenging children</p> <p>make the lectures include more examples from real life situations</p> <p>we should also think more about the relation between theory and practice</p>

Content		
<p>auf Mathematik nicht so viel Wert legen und nicht so umfangreich in das Grundschullehramt involvieren. Viele scheitern, obwohl sie gute Pädagogen wären mehr Berücksichtigung der Sopäd. In den Fachdidaktiken und weniger Bürokratie</p> <p>die Position der Lehrämter stärken, und einen noch größeren Schwerpunkt auf die Didaktik legen</p> <p>EWS abschaffen und die jeweilige Fachdidaktik der Fächer massiv ausweiten. Weiterhin müsste jeder Studierende einen Tag pro Woche an eine Schule zum Unterrichten und beobachten</p>	<p>In allen Fächern ausbilden lassen (nicht nur in zwei)</p>	<p>add multiculturalism as a part of all studies to everyone. prefer more practice studies, not so much theory want to learn more about special education instead of general courses like pedagogical ethic</p> <p>increase the amount of research and give students more possibilities to choose</p> <p>study more about interaction between a pupil and teacher</p> <p>like to have more practical lectures and less research and theory. more health education</p>
University-didactics		
<p>Anzahl der Studierenden in VL verringern, an Profs mehr didaktische Kompetenzen vermitteln</p>	<p>viele verschiedene U-Methoden als Pflicht einführen (also sich versch. anzuschauen in versch. Schulen/Klassen mit versch. Lehrern)</p>	<p>more critical points of views and learn more about different pedagogies,</p> <p>study still more practical teaching methods</p> <p>Dozenten methodisch besser ausbilden</p>
Lecturers		
<p>sinnvolle, hilfreiche und kompetente Dozenten einsetzen!</p> <p>Dozenten einsetzen, die selber in der Schule tätig waren</p>	<p>Mentoren- AKO-Ausbildung</p> <p>mehr darauf zu achten, dass die LAAs auch an den Schulen von ihren Mentoren RICHTIG unterstützt werden und man nicht so allein gelassen ist</p>	<p>love to hear more lecturers own experiences in teaching children with special needs, more confidence as a teacher</p> <p>want lot of more practice in the real world not at UPS, giving feedback is not easy -> some lecturer are not sensitive enough towards students</p>

Anhang

Nothing		
		nothing now
All		
die komplette Schulausbildung revolutionieren und ganz praxisnah ausbilden	Ref abschaffen, statt dessen learning by doing und viel hospitieren	
grundsätzlich Schulsystem in Dland ändern, LA-Studium muss neu überarbeitet werden alles anders machen, Orientierung am Praktikumsmodell Uni Hildesheim		

2. Interviewstudie

2.1. Interviewleitfaden deutsche LehrerInnen

Übergreifend: Das deutsche Schulsystem
Wie bewerten Sie das deutsche mehrgliedrige Schulsystem?

Handlungsfeld 1: Die eigene Rolle
Welche Motivation hatten Sie für den LehrerInnenberuf?
Sind Sie zufrieden mit Ihrer Tätigkeit als LehrerIn?
Was würden Sie sich wünschen?
Wie sehen Sie Ihre Rolle als LehrerIn?
Wie ist die Kommunikation zwischen Ihnen und Ihren KollegInnen?
Gibt es eine Bezugsperson an Ihrer Schule, mit der Sie sich austauschen können?
Haben Sie Einfluss auf die Umsetzung des Lehrplanes? Wenn ja, mit wem arbeiten Sie diesbezüglich zusammen?
Können Sie sich aktiv in Schulentwicklungsprozesse einbringen?
Nehmen Sie an Fortbildungen teil? Wenn ja, wo? In welchen Bereichen?
Was ist Ihnen in Ihrem Schulalltag besonders wichtig im Umgang mit Ihren SchülerInnen? Verfolgen Sie eine bestimmte pädagogische Richtung?
Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren Lernenden beschreiben?

Handlungsfeld 2: Die Rolle von SchülerInnen
Wie fühlen sich die Lernenden in der Schule Ihrer Meinung nach?
Wie motivieren Sie die SchülerInnen?
Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren SchülerInnen beschreiben?
Können Kinder an Ihrer Schule selber Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen? Wenn ja, wodurch?

Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik
Wie würden Sie Ihren Unterricht beschreiben?
Welche Methoden verwenden Sie in Ihrem Unterricht?
Warum unterrichten Sie auf diese Art und Weise?
Entscheiden Sie selbst über die Unterrichtsgestaltung?

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
Wie werden die SchülerInnen an Ihrer Schule gefördert?
Wie differenzieren Sie?
Wie fördern Sie schwächere SchülerInnen?
Haben Sie SonderpädagogInnen an Ihrer Schule?
Welche weiteren Berufsgruppen sind an Ihrer Schule vorhanden? (weiteres pädagogisches

Personal)
Haben Sie Kinder mit Förderbedarf an Ihrer Schule? Wie werden sie gefördert?
Wie sieht es aus mit Kindern, die angeblich hochbegabt sind- können diese Klassen überspringen?
Wird der Anspruch individuell zu fördern Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule umgesetzt? Warum/ nicht? (Was würden Sie dahingehend noch gerne verbessern wollen?)
Wie gehen Sie mit Mobbing an Ihrer Schule um?

Handlungsfeld 5: Bewerten und Beraten
Wie bewerten Sie Ihre SchülerInnen?
Machen Sie Unterschiede zwischen den Schuljahren? Wenn ja, welche?
Welche Motivation haben SchülerInnen Ihrer Meinung nach neben Noten?
Halten Sie Noten für sinnvoll? Warum (nicht)? Ab wann ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll, Noten einzuführen?
Wie motivieren Sie?

Handlungsfeld 6: Eigene Ausbildung
Haben Sie sich den LehrerInnenberuf so vorgestellt? Was ist anders/ ähnlich?
Können Sie Ihr Wissen/Erfahrungen, die Sie innerhalb Ihrer Ausbildung in Studium und Referendariat erlangt haben, in Ihrem Schulalltag anwenden?

2.2. Interviewleitfaden deutsche Schulleitungen

Übergreifend: Das deutsche Schulsystem
Wie bewerten Sie das deutsche mehrgliedrige Schulsystem? (Pro/Contra)
Was sind Ihrer Meinung nach Gründe für das eher mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien, wie PISA?
Wie bewerten Sie die Höhe des Ihnen zur Verfügung stehenden Schulbudgets?

Handlungsfeld 1: Die eigene Rolle
Seit wann sind Sie LehrerIn und seit wann SchulleiterIn? Haben Sie noch andere Ausbildungen?
Unterrichten Sie immer noch?
Wie würden Sie die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums beschreiben?
Wie sieht die Elternarbeit an Ihrer Schule aus?
Würden Sie sagen, dass Sie eine hohe Entscheidungsfreiheit als SchulleiterIn haben? Mit wem beraten Sie sich?
Was sind für Sie die drei wichtigsten Ziele, die Sie Ihren SchülerInnen mit auf ihren Weg geben möchten? (Erstgenanntes = Wichtigstes)

Handlungsfeld 2: Die Rolle von SchülerInnen

Wie würden Sie die Beziehung zwischen Ihnen und Ihren SchülerInnen beschreiben?

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion

Wie werden SchülerInnen an Ihrer Schule gefördert?

Werden Förderpläne für bestimmte SchülerInnen erstellt?

Welche Eigenschaften oder Haltungen sollte eine Lehrperson Ihrer Meinung nach vertreten?

Was sind die wichtigsten drei Kriterien, nach denen Sie BewerberInnen auswählen?

Handlungsfeld 5: Bewerten und Beraten

Was halten Sie von Noten? (Und der Einführung ab der 2. Klasse?)

Durch welche Faktoren werden SchülerInnen, Ihrer Meinung nach, neben Noten, motiviert?

Handlungsfeld 6: Eigene Ausbildung

Fühlten Sie sich auf die Aufgaben der Schulleitung vorbereitet?

2.3. Interviewleitfaden AusbilderInnen an den Studienseminaren

Eigener Hintergrund

Seit wann sind Sie SeminarausbilderIn?

Sind Sie noch in der Schule tätig?

Haben Sie noch weitere Abschlüsse/Qualifikationen?

Inwieweit ist Ihre Arbeit am ZfsL mit anderen Institutionen vernetzt? (Universität, Schulen, ZfsLs anderer Schulformen, ...)

Übergreifend: Das deutsche Schulsystem

Wie bewerten Sie das deutsche mehrgliedrige Schulsystem? (Pro/Contra)

Was sind Ihrer Meinung nach Gründe für das eher mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien, wie PISA?

Welchen Stellenwert hat Bildung Ihrer Meinung nach in Deutschland?

Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik

Inwieweit ist Ihrer Meinung nach ein konstruktivistisch geprägter Lehrgedanke bei deutschen Lehrkräften verbreitet?

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion

Was sind Ihrer Meinung nach Eigenschaften und Haltungen, die eine Lehrkraft verkörpern sollte?
--

Handlungsfeld 6: Ausbildung von LehrerInnen

Wie ist Ihre Meinung zur deutschen LehrerInnenausbildung?

Wie stehen Sie zu den Reformen der LehrerInnenbildung?
--

Wie viele LehramtsanwärterInnen (LAAs) betreuen Sie durchschnittlich?

Ist ein konstruktivistischer Lehr-Lerngedanke Ihrer Meinung nach in der Ausbildung verankert?

Was sind zentrale Werte, die Sie Ihren LAAs gerne mit auf ihren Weg geben würden?

Wie würden Sie die Beziehung zu Ihren LAAs beschreiben?/ Haben Sie einen guten Kontakt zu ihnen?
--

Sind Sie mit Ihrer Arbeit als Fach-/SeminarleiterIn zufrieden? Was würden Sie sich wünschen?
--

2.4. Interviewleitfaden Dozierende an den deutschen Universitäten

Eigener Hintergrund

Was haben Sie studiert?

Haben Sie Erfahrungen im Schulalltag?

Seit wann unterrichten Sie an der Universität?
--

Waren Sie in den letzten Jahren an schulbezogenen Forschungsprojekten beteiligt?
--

Inwieweit sind Sie mit Schulen/ZfsLs in Ihrer Arbeit vernetzt?
--

Übergreifend: Das deutsche Schulsystem
--

Wie bewerten Sie das deutsche mehrgliedrige Schulsystem? (Pro/Contra)

Was sind Ihrer Meinung nach Gründe für das eher mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien, wie PISA?

Welchen Stellenwert hat Bildung Ihrer Meinung nach in Deutschland?
--

Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik
--

Inwieweit ist Ihrer Meinung nach ein konstruktivistisch geprägter Lehrgedanke bei deutschen Lehrkräften verbreitet?

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
--

Was stellen für Sie Eigenschaften und Haltungen dar, die eine Lehrkraft verfolgen sollte?

Handlungsfeld 6: Ausbildung von LehrerInnen

Wie bewerten Sie die Ausbildung von LehrerInnen in Deutschland? Gibt es etwas, das Sie
--

gerne ändern würden?
Waren Sie an den Änderungen der reformierten Lehrerausbildung in NRW beteiligt?
Die eben von Ihnen genannten Eigenschaften, die eine Lehrkraft Ihrer Meinung nach ausmachen sollte: Meinen Sie jene werden durch Ihre Ausbildung an der Universität gefördert? Wie fördern Sie jene Haltungen/ Eigenschaften?
Wie würden Sie den Kontakt zu Ihren Studierenden beschreiben?
Wie viele Studierende betreuen Sie im Semester durchschnittlich?
Sind Sie zufrieden mit Ihrer Tätigkeit? Was würden Sie ggf. ändern?

2.5. Interviewleitfaden finnische LehrerInnen

Übergreifend: Das finnische Schulsystem
What is your opinion concerning the Finnish school system? Do you think Finnish school system is well? (Why/ why not)

Handlungsfeld 1: Die eigene Rolle
What was your motivation for becoming a teacher?
Are you feel being a teacher? Are you satisfied in your job?
What would you like to change?
How do you see yourself as a teacher?
How is the communication between you and your colleges? Is there any intercommunion?
How would you describe the relationship between you and your colleagues? Can you learn from each others? In what way?
Is there anybody in school you can talk about these problems?
How is the relationship between you and parents? Are parents involved in the daily life in schools? In what way?
Do you study further? Where? In what field?
Are further trainees obligatory?
Can you identify yourself with decisions are made in the OPH?
Can you contribute on the curriculum? If yes, with whom?
Do you feel as a person, who is a part of the school development?
What is important of your point of view being in company with your pupils?
What are the main tasks in your opinion being a teacher? What kind of educational intentions do you have? (What is the most important?)
How would you describe the relationship between you and your pupils?
Are there many teachers having burn-out in Finland?

Handlungsfeld 2: Die Rolle von SchülerInnen
How do you motivate your pupils?
How would you describe the relationship between you and your pupils?
Do you think your pupils are feeling well in school?
Do children take responsibility for their own learning process at your school? If yes, how?

Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik
How would you describe your lessons?
What kind of methods do you use?
Why do you teach in this way?
Do you decide on your own how your lessons are looking? (of the contents)
What is happen to Finish teachers, who do not give good lessons? Are they getting decapitated?
Are there non school related partners (museums, etc. you work with?)

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
Do you think the individual support is effective? Why/ Why not? What would you change to improve it?
How do you differentiate? How do you implement individual support of every learner in your school/ in your lessons? How do you support strong and weak learners?
Do you have disable children in your class? - How do you support them? Would you say your school is already a inclusive school?
What do you do with pupils who are highly skilled? Do they have the possibility to skip a class? If yes, does it happen a lot?
What kind of people (psychologist, special education teacher, social workers,...) are working at your school?
Do you have experiences with bullying between pupils? How do you handle these problems?

Handlungsfeld 5: Bewerten und Beraten
How do you raise your pupils? From what class do pupils get grades at your school? How do you form an opinion about the pupils school accomplishment before they are getting grades?
Where did you learn this way of appraisalment to form an opinion about the pupil's school-accomplishment without grades? (University, colleges,...)
What kind of motivation do Finnish pupils have before they are getting grades? What kind of motivation do Finish pupils have next to grades?
What do yiu think about grades? What do you prefer- having grades or not? Why? From when on?
How do you motivate your pupils?
What means output for you in schools?

Handlungsfeld 6: Eigene Ausbildung
Did you imagine your job would be the way it is now? (What is different/ common?)
Can you use a lot of knowledge, which you've learnt in University, in your daily life as a teacher?

What do you think of restriction of admission for becoming a teacher? How was the VA-KAVA process for yourself?

2.6. Interviewleitfaden AusbilderInnen an den University Practice Schools

Für Lehrpersonen an den University Practice Schools: Ergänzung zu dem Leitfaden der LehrerInnen

Eigener Hintergrund
Since when do you work at this University Practice School?
Do you have further qualifications?
In how far is your work at the school connected to the university?

Übergreifend: Das finnische Schulsystem
What do you think about the Finnish School System? (Pros and Contras)
Why did Finnish pupils so well in the PISA research? (Your opinion)
What position does education has in Finnish politics and the society?

Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik
In your opinion: What makes a qualified teacher? What should be the most important aim for a teacher?

Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
In your opinion: What makes a qualified teacher? What should be the most important aim for a teacher?

Handlungsfeld 6: Ausbildung von LehrerInnen
What do you think about the Finnish teacher education system?
What do you want to give your students with on their way?
How would you describe the relationship between you and your students?
Are you satisfied with your work? Why/ Why not? Is there anything you would change?

2.7. Interviewleitfaden finnische Schulleitungen

Übergreifend: Das deutsche Schulsystem
What do you think about the Finnish school system? (pros/cons)
What do you think is the reason why Finnish pupils did so well in the PISA research?
Handlungsfeld 1: Die eigene Rolle
Since when are you the director of the school? For how long have you been a teacher? Do you have any other degrees?
Do you still teach in school?
How would you describe the cooperation between you and the teachers?
Wie sieht die Elternarbeit an Ihrer Schule aus?
Do you have a lot of freedom in making your decisions? Who is participated in your school developments? Are parents and pupils are get involved in school decisions?
What are the most important three aims, you want to give your pupils with on their way?
Are there any evaluations in your school? From where are they organised? Do you do them on yourself?
Handlungsfeld 2: Die Rolle von SchülerInnen
How would you describe the relationship between you and your pupils?
Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
How is the individual support of the children looks like at your school? Would you describe your school as “inclusive”?
What is a good teacher in your eyes? What are the criterias you chose a new teacher?
Handlungsfeld 5: Bewerten und Beraten
In Germany we have numerical grades beginning in third grade-when do you give pupils numeric grades at your school? How the children are get appraised before the fifth grade?
What do you think is the motivation for kids before they are given grades or next to grades?
Handlungsfeld 6: Eigene Ausbildung
Did you effectual educated for being a headmaster?

2.8. Interviewleitfaden Dozierende an den finnischen Universitäten

Eigener Hintergrund
What did you study?
What kind of experiences do you have in practice school life?
Since when do you teach in university? Do you still give lessons in schools?
What kind of research have you done/ are you doing? Do you work on an international basis? What is your main studying and research filed? Have you been involved in school based projects? (to strengthen the connection between university and schools)
In how far is your work at university connected to the daily life in schools?
Übergreifend: Das finnische Schulsystem
What do you think about the Finnish School System? (Pros and Contras)
Why did Finnish pupils so well in the PISA research? (Your opinion)
What position does education has in Finnish politics and the society?
Handlungsfeld 3: Didaktik und Methodik
In how far do Finish teachers are working in a constructivist way in your opinion?
Handlungsfeld 4: Fördern und Inklusion
In your opinion: What makes a qualified teacher? What should be the most important aim for a teacher?
Handlungsfeld 6: Ausbildung von LehrerInnen
Do you think you have a good teacher education in Finland? Why/ why not?
Have you been involved in the VAKAVA process? What were the most important qualifies for get a university place? Restrictions on admission for become a teacher - what is your opinion about the restriction on admission for become a teacher in Finland?
What do you want to give your students with on their way?
Do you think you can educate your teacher students in the way that they reach the qualifications you just mentioned? Why/ Why not? How do you support them?
How would you describe the relationship between you and your students? How many students are you have in one semester? Is there a good communication between you and your students? Are they involved in studies already?
Would you say that the Finish teacher education is based on a constructive way of learning? Why/ Why not?
Are you satisfied with your wok? Why/ Why not? Is there anything you would change?

2.9. Interviewcodes: Deutsche Interviewstichprobe

Interviewcode	Institution/Schulform	Funktion	Geschlecht
1 DL	Förderschule (Primar- und Sekundarstufe I: Klassen 1-10)	Sonderpädagogin Klassenleitung	weiblich
2 DL	Primarstufe Gemeinsamer Unterricht	Sonderpädagogin Klassenleitung	weiblich
3 DL	Gesamtschule Gemeinsamen Unterricht	Sonderpädagoge Klassenlehrer im Gemeinsamen Unterricht	männlich
4 DL	Gesamtschule Gemeinsamer Unterricht	Jahrgangleiter (8. Jahrgang); Koordinator GU (als Mitglied der Schulleitung)	männlich
5 DL	Gesamtschule Gemeinsamer Unterricht	Ausgebildete Grund- und Hauptschullehrerin Fächer: Englisch, Deutsch und Sport	weiblich
6 DL	Primarstufe	Klassenlehrerin	männlich
7 DL	Primarstufe	Klassenlehrerin alle Fächer und Religion	weiblich
8 DL	Primarstufe jahrgangsübergreifendes Lernen: Klassen 1/2 und 3/4	Klassenlehrerin (Klasse 1/2)	weiblich
9 DL	Gymnasium	Vertretungslehrkraft Mathematik- und Chemie-Lehrer	männlich
10 DL	Gymnasium	Englisch- und Religions-Lehrkraft Klassenführung	männlich
11 DL	Gymnasium	Fachlehrerin: Deutsch und Geschichte	weiblich
12 DL	Gymnasium		weiblich
13 DL	Hauptschule	Fachlehrerin: Mathe, Deutsch, Biologie, Geschichte, Politik, Kunst, Förder Mathe, Förder Deutsch, Methodentraining	weiblich
14 DL	Hauptschule	Fachlehrerin für Deutsch und Textilgestaltung; Mitglied der Schulleitung; Schwerpubkt: För-	weiblich

Anhang

		derunterricht	
15 DL	Hauptschule	Fachlehrerin für Deutsch und Textilgestaltung; Fachfremder Unterricht in: Mathe und Englisch	weiblich
16 DL	Realschule	Fachlehrerin für Biologie und Chemie	weiblich
17 DL	Realschule	Fachlehrer für Mathematik und Sozialwissenschaften	männlich
18 DL	Realschule	Fachlehrer für Mathematik und Sozialwissenschaften	männlich
19 DL	Realschule	Fachlehrerin für Biologie, Deutsch und Mathematik	weiblich
20 DSL	Primarstufe	Schulleiterin	weiblich
21 DSe	Studienseminar für Primarstufe	Fachleiterin für Deutsch	weiblich
22 DSe	Studienseminar: Gymnasium/ Gesamtschule	Fachleiterin für Deutsch	weiblich
23 DUni	Universität	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachbereich: Inklusion	weiblich
24 DUni	Universität	Wissenschaftlicher Mitarbeiter Fachbereich: Bildungswissenschaften	männlich
25 DUni	Universität	Professor Fachbereich: Soziologie	männlich
26 DUni	Zentrum für Lehrerbildung	Dozent und Koordinator in der Lehrerbildung	männlich
27 DEx	Bildungsexpertin	Dozentin in der Lehrerbildung	weiblich
28 DUni	Universität	Professor in der Biologiedidaktik	männlich
29 DL	Hauptschule	Fachlehrerin für Deutsch	weiblich
30 DSe	Studienseminar: Gymnasium/Gesamtschule	Fachleiterin für Englisch	weiblich

2.10. Interviewcodes: Finnische Interviewstichprobe

Interview-code	Schulform/Institution	Funktion	Geschlecht
1 FL	Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe	Fachlehrer für Biologie und Erdkunde	männlich
2 FSL	Vorschulklasse Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe (Schwerpunkt: Russisch)	Schulleiter	männlich
3 FL	Vorschulklasse Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe (Schwerpunkt: Russisch)	Klassenlehrkraft	weiblich
4 FL	Grundschule (Klassen 1-6)	Sonderpädagoge	männlich
5 FL	Grundschule (Klassen 1-6)	Klassenlehrkraft	weiblich
6 FL	Grundschule (Klassen 1-6)	Klassenlehrkraft	weiblich
7 FL	Grundschule (Klassen 1-6)	Special education	weiblich
8 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe	Deutsch- und Schwedischlehrerin	weiblich
9 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Biologielehrerin Lehrerausbilderin	weiblich
10 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Sonderpädagogik Lehrerausbilder	männlich
11 FSL	Vorschulklasse Klassen 1-6 Universitäre Praxisschule	Schulleiter der „Grundschule“, Klassenlehrer Sonderpädagoge	männlich
12 FL	Vorschulklasse Klassen 1-6 Universitäre Praxisschule	Klassenlehrkraft	weiblich
13 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Mathe und Biologie-Lehrkraft	
14 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Englischlehrerin	weiblich
15 FL	Vorschulklasse Klassen 1-6 Universitäre Praxisschule	Klassenlehrkraft	weiblich

Anhang

16 FUni	Universität Department of Teacher Education	Klassenlehrkraft; Dozentin	weiblich
17 FUni	Universität Department of Teacher Education	Dozentin für Biologie- Didaktik	weiblich
18 FUni	Universität Department of Teacher Education	Dozentin für Sonderpädagogik	weiblich
19 FSL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Leitender Direktor aller Praxisschulen	männlich
20 FUni	Universität	Dozent in der Lehrerausbildung; VAKAVA- Experte	männlich
21 FEx	Universität	Lehrerin und AusbilderIn in Deutschland und Finnland; Bildungsexpertin	weiblich
22 FL	Vorschulklasse Klassen 1-6 Universitäre Praxisschule	Klassenlehrkraft und Musik- und Deutsch- Lehrer	männlich
23 FUni	Universität	Dozent in Physik- und Chemie-Didaktik	männlich
24 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Englischlehrerin	
25 FL	Klassen 7-9 Gymnasiale Oberstufe Universitäre Praxisschule	Englisch- & Französisch- Lehrerin	weiblich
26 FL	Grundschule (Klassen 1- 6)	Englisch- Textillehrerin	weiblich
27 FL	Grundschule (Klassen 1- 6)	Klassenlehrerin	weiblich
28 FL	Grundschule (Klassen 1- 6)	Sonderpädagogin	weiblich
29 FUni	Universität	Sonderpädagoge	
30 FUni	Universität	Dozentin in der Lehrerausbildung für Textilgestaltung Klassenlehrkraft und Sonderpädagogin	weiblich