

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE EDUCATION

Journal für sozialwissenschaftliche Studien und ihre Didaktik



Praise of Difference: Dealing with Heterogeneity in Socio-Scientific Education

Editors: Volker Bank, Ilona Ebbers, Andreas Fischer Volume 10, Number 2, © JSSE 2–2011, ISSN 1618–5293

Praise of Difference: Dealing with Heterogeneity in Socio-Scientific Education

Editors: Volker Bank, Ilona Ebbers, Andreas Fischer

<i>Volker Bank, Ilona Ebbers, Andreas Fischer: Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung</i>	3–13
<i>Josef Strasser: Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms</i>	14–28
<i>Klarissa Lueg: Habitus in the Classroom: the Relevance of Habitus, Social Origin, and Departmental Culture for Learner-Oriented Didactic Concepts in Teaching Sociology</i>	29–38
<i>Štěpánka Busuleanu, Oxana Ivanova-Chessex: “This is how you do it in Germany, but we do it our way” Different Notions of Citizenship Education in the Russian-German Exchange of Young Professionals</i>	39–47
<i>Barbara Drinck: Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule</i>	48–55
<i>Franziska Birke, Günther Seeber: Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht</i>	56–66
<i>Case archive III: Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik. Wie ich mit 14jährigen Berliner Volksschulmädchen (8. Schuljahr) den Völkerbund behandelt habe! von Konrad Götz</i>	67–68
<i>Case archive III: Pedagogy of the League of Nations in the Weimar Republic. How I dealt with the League of Nations with 14-year-old girls from an elementary school (8th grade) in Berlin. by Konrad Götz</i>	69–70
<i>Matthias Busch: Kommentar: „Völkerbundspädagogik“ Internationale Politik als Unterrichtsthema in der Weimarer Republik</i>	71–78
<i>Matthias Busch: Commentary on Pedagogy of the League of Nations</i>	79–86
<i>Masthead</i>	87

Keywords: Heterogenität, Bildungserfolg, Kompetenz, Lehrerprofessionalität, Heterogeneity, habitus, learner-oriented didactics, social origin, departmental culture, Vielfalt, Lernerbezogene Didaktik, Lehr-Lern-Forschung, Habitus, soziale Herkunft, Studierendenmilieu, Fachkultur, Differenzielle Hochschuldidaktik, non-formale Bildung, citizenship education, politische Bildung, Russland, Deutschland, themenorientierter Fachkräfteaustausch, non-formal education, citizenship education, Russia, Germany, international exchange of professionals, Pädagogik der Heterogenität, reflexive Koedukation, Feminisierung der Schule, gendersensible Lehrerausbildung, Pedagogy of Heterogeneity, Reflexive Co-Education, Feminisation of the School, Gender-Sensitive Teachers' Training, Concept Maps, Konzeptualisierung, Phänomenographie, Variation, Wirtschaftsdidaktik,



Volker Bank/Ilona Ebberts/Andreas Fischer

Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

Obwohl sich der Diskurs über den Umgang mit Heterogenität und Diversität in den letzten Jahren intensiviert hat, ist das Thema wirtschaftsdidaktisch „unterbelichtet“. Im Beitrag werden – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – einige grundsätzliche Überlegungen über den Umgang mit Heterogenität und Diversität angesprochen. Hervorgehoben wird, dass in der Diskussion die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen ins Zentrum gerückt wird, also subjektbezogene Differenzkategorien im Mittelpunkt stehen. Welche Herausforderungen sich angesichts objektbezogener Differenzkategorien ergeben, wird nur gelegentlich angesprochen. Angesichts der heterogenen Weltbilder, Paradigma und Bezugsdisziplinen für und in einer sozialwissenschaftlichen Bildungslandschaft mit ihrer Vielzahl an fachdidaktischen Konzepten und den damit verbundenen didaktischen Handlungsfeldern (Curricula, Bildungsstandards, Lehr-Lern-Methoden, Materialien, Lehr-Lern-Umgebungen etc.) stellen sich ein ganzes Bündel von Fragen, die in diesem Beitrag aufgelistet und partiell in diesem Heft erörtert werden.

Umgang mit Heterogenität – eine bekannte Herausforderung

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität hat allem Anschein nach den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Jungen und Mädchen sind anders, Kinder von Autochtonen und Migranten sind anders, schnelle und weniger schnelle Schülerinnen und Schüler sind anders, Feinmotoriker und Eierköpfe sind auch anders.

Warum ‚Heterogenität‘, insbesondere ‚Diversität‘ in den Fokus der Betrachtung geraten ist mag einfach am Zurückschwingen des Pendels liegen – etwa im Fall der Koedukation, die Jungen und Mädchen ausdrücklich nicht als unterschiedlich wahrzunehmen gedachte. Es mag aber auch der Tatsache geschuldet sein, dass die äußere Differenzierung der Schulen **KONTINUIERLICH** und in allen Bereichen abgebaut wird. Begonnen hatte diese Entwicklung in den Integrationsklassenkonzepten, mit denen zuvor sonderpädagogisch zu betreuende Schülerinnen und Schüler nicht mehr isoliert in besonderen Schulen unterrichtet werden sollten. Eine Dynamik auf breiter Basis ist dadurch eingetreten, dass die äußere Gliederung des Schulsystems infolge der Einflußnahme der OECD in fast allen Bundesländern zurückgebaut worden ist.

Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Heterogenität kein neues Phänomen. In all-gemeindidaktischen Modellen und Konzepten wird Heterogenität bereits berücksichtigt – diese wird jedoch unter anderen Begrifflichkeiten erörtert oder nicht immer explizit erwähnt. In der Berliner und der Hamburger Schule wird die Frage im Rahmen der Auseinandersetzung über die Bedingungsfeldfaktoren aufgegriffen (vgl. Heimann, Otto, Schulz 1963). Schon damals begrenzt man sich aber nicht auf den Aspekt der Diversität als Verschiedenheit der Lernenden. Es wird auch auf die Vielfalt der möglichen Inhalte aufmerksam gemacht. In der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik wird ebenfalls Hetero-

genität berücksichtigt. Nur: Statt Heterogenität wird von den Maßnahmen gesprochen, mit denen auf die Verschiedenheit reagiert werden sollte, der Differenzierung, und hier wurde zwischen äußerer und Differenzierung unterschieden (vgl. Klafki 1991, 173 ff.). Mit äußerer Differenzierung sollte eine Homogenität der Lernergruppen angestrebt werden. Bei der inneren Differenzierung wird innerhalb heterogener Lernergruppen zwischen Differenzierung von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten und der Differenzierung von Lernzielen und Lerninhalten unterschieden (vgl. Klafki 1991, 182 ff.). Betont wird, dass sich „innere“ und „äußere“ Differenzierung nicht ausschließen und Übergangs- bzw. Verknüpfungsformen von innerer und äußerer Differenzierung vorliegen (vgl. Klafki 1991, 174 f.).

Die aktuelle Auseinandersetzung über Heterogenität könnte also eine Reihe von Anknüpfungspunkten und Lösungshinweisen in der älteren Didaktik finden. Doch erst aufgrund der aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte über Heterogenität widmet sich die fachdidaktische Forschung erneut stärker der Problematik. Es ist sinnvoll, unter analytischen Gesichtspunkten zwischen gesellschafts- und bildungspolitischen sowie fachdidaktischen Diskurs zu unterscheiden; denn bereits Ende der achtziger Jahre stand hinter der Forderung nach innerer Differenzierung die pädagogisch-politische Zielsetzung der äußeren Differenzierung (vgl. Klafki 1991, 174 f.).

Es gilt, zunächst die bisher geführte Diskussion über Heterogenität / Differenzierung unter fachdidaktischen Gesichtspunkten zu sichten und zu sondieren, inwieweit die bereits angesprochenen Themen und Probleme a) gegenwärtig und zukünftig relevant sind, b) ggf. bereits gelöst sind, und c) sich neue, andere Fragen ergeben haben. In diesem Zusammenhang plädiert Becker dafür, dass für jede Unterrichtseinheit das zu bearbeitete Thema bzw. die Inhalte unter kognitionspsychologischen Gesichtspunkten zu analysieren sind,



statt sich auf die Diagnose von Persönlichkeitsunterschieden zwischen Schülern zu konzentrieren. Dabei sind ihm verschiedene Fragen zu klären, wie etwa: Welche Routinen müssen beherrscht werden? Welche Begriffe müssen verstanden und welche Fakten müssen bekannt sein, damit ein bestimmtes Lernangebot genutzt wird? Wie könnte das Wissen aussehen, das einige Schüler bereits mitbringen? An welche Art von Wissen kann man anknüpfen? Wo liegen die Quellen für Missverständnisse? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken? Welche Veranschaulichungsformen können angeboten werden? (vgl. Becker 2004, 39). Aus seiner Sicht kann eine Lernumgebung erst nach einer derartigen Analyse geschaffen werden, die wiederum den Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen vielfältige Anregungen zum selbstbestimmten Lernen gibt und sie bei Bedarf auch zielgerichtet an neue Lernerfahrungen heranführt (ebenda).

Heterogenität und Diversität

Heterogenität ist kein eindeutig definierter Begriff. Er ist vielmehr durch Unschärfen und Mehrdeutigkeiten gekennzeichnet. Oft wird für den Begriff Heterogenität Synonyme wie Andersartigkeit, Ungleichheit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit oder Diversität verwendet. Meist stellt sich die Frage, ob der Begriff Individualität nicht schon das Besondere im Unterschied zu anderen ausdrückt (vgl. Meister 2007, 16 ff.) Wenning verweist in hermeneutischer Absicht auf vier Aspekte des modernen Gebrauchs des Begriffs Heterogenität: Heterogenität ist ein relativer Begriff, der sich durch den Vergleich eines bestimmten Kriteriums bzw. eines bestimmten Maßstabs ergibt und sich auf die Dualität von Heterogenität und Homogenität bezieht. Das bedeutet, dass Heterogenität das Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge bezogen auf ein Kriterium ist, wenn für das als Maßstab festgelegte Kriterium Ungleichheit festgestellt wird. Analog dazu ist Homogenität das Ergebnis eines Vergleichs von Dingen bezogen auf ein Kriterium, wenn festgestellt wird, dass diese gleich sind. Er macht weiterhin deutlich, dass Heterogenität nur zusammen mit Homogenität existieren kann, da bereits das Anlegen eines Maßstabs an unterschiedliche Dinge den Vergleichsoperationen eine Homogenität – nämlich die Vergleichbarkeit – zuschreibt. Ebenso hebt er hervor, dass Homogenität und Heterogenität keine objektiven, sondern zugeschriebene Eigenschaften der Vergleichsgegenstände sind und nur in Bezug auf den Beobachtenden und den von ihm angestellten Vergleich vorliegen. Und schließlich sind Heterogenität und Homogenität zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibungen, sodass ein Vergleichsergebnis aufgrund von zwischenzeitlicher Vereinheitlichung oder Differenzierung jederzeit anders ausfallen kann (vgl. Wenning 2007, 23).

In Bezug auf Unterricht und Schule wird Heterogenität vor allem die Vielzahl von Unterschieden der Schüler bzw. Auszubildenden (vgl. Kampshoff 2009, 37). Offen bleibt, an welchen Merkmalen bzw. Eigenschaften die Heterogenität einer Gruppe bzw. einer Schulklasse ausgerichtet ist. Abgeschlossene Merkmalskataloge liegen nicht vor. Grundsätzlich kann jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden. Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Merkmale statistisch erfasst werden. Das Spektrum an Merkmalen ist vielschichtig.

In Zusammenhang mit den Merkmalen von Heterogenität hebt Stroot – ähnlich wie Prengel und Heinzel – hervor, dass Vielfalt bzw. Heterogenität auf doppelte Weise betrachtet werden kann: Die erste Variante impliziert Vielfalt als Unterschiede, die sich grundsätzlich bei allen Individuen finden lassen. Die zweite Variante berücksichtigt Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Demnach gehören Individuen nicht nur einer Merkmalsgruppe (z. B. nach Geschlecht oder Ethnie), sondern immer gleichzeitig mehreren Merkmalsgruppen (z. B. nach Alter, Weltanschauung, Religion) an und weisen insoweit sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf (vgl. Stroot 2007, 54 in Anlehnung an Krell 2004, 42).

Brügelmann hält es für problematisch, dass Heterogenität als Abweichung von einer Norm verstanden wird und eine andersartige Gruppe eine Sonderbehandlung zur Folge hat. Brügelmann schlägt vor, unter Normalität zu verstehen, dass jeder Mensch einzigartig ist und daher auch anders als alle anderen (vgl. Brügelmann 2002, 31). Implizit bedeutet Heterogenität daher auch, dass eine Lerngruppe nicht als Gruppe mit gleichen Voraussetzungen und Bedingungen betrachtet und behandelt werden kann. Diese Perspektive ist im Bildungsalltag jedoch mit einem gewissen Unmut besetzt, da die Berücksichtigung von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern mit Anstrengungen verbunden ist, den Unterricht individualisiert und binnendifferenziert zu gestalten (vgl. Schümer 2004, 74 ff.; Stroot 2007, 53; Meister 2007, 20). Obwohl der Begriff Heterogenität grundsätzlich weder normativ gut noch schlecht ist (vgl. Wenning 2007, 24), hat er in der alltäglichen Bildungssprache häufig einen negativen Beiklang. Im hierarchisch gegliederten Schulwesen wird er meist im Zusammenhang mit schwierigen Schulklassen oder heterogenitätsmindernden Maßnahmen verwendet. Die Zielvorstellung ist oft eine möglichst homogene Lerngruppe, die ohne störende Einflüsse von anderen im Lernen vorwärtskommen soll. Dabei sind heterogene Lernvoraussetzungen irrelevant, wenn individualisierte Lernprozesse gewähr-



leistet werden. Heterogene Lernvoraussetzungen sind problematisch, wenn Lehr-Lern-Prozesse in gleicher Art und Weise für alle erfolgen sollen.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff „Diversität“ eine große Rolle und soll den Begriff der „Heterogenität“ ergänzen. Ganz allgemein bezeichnet Diversität „any mixture of items characterized by differences and similarities.“ (Thomas 1996, 5)

Diese Perspektive auf den Begriff Diversität hat hierbei sowohl der Migrationspolitik als auch der kulturellen Pädagogik eine neue Richtung gegeben. Dabei ist zu betonen, das nicht mehr der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit und Differenz im Vordergrund der Betrachtung stehen, sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelement (post-)moderner Gesellschaften (vgl. Boehnisch/Schröder 2007, 253).

Dies soll heißen, dass im Bezug auf Diversität auch immer nach dem Kontext zu fragen ist, in welchem die Unterschiedlichkeiten eingebettet sind. Der Begriff geht somit über die bloße Beschreibung von Unterschieden innerhalb der Schülerschaft hinaus. Vielmehr fragt er zunächst nach dem gesellschaftlichen Zusammenhang, in welchem die benannten Unterschiede zum Tragen kommen und potentiell zu Konflikten führen.

Unterschiedlichkeit wird also nicht als ein Merkmal gesehen, was sich zum Stigma entwickeln kann, sondern es wird zunächst nach dem Kontext der Vergesellschaftung gefragt. Dabei wird nicht geleugnet, dass es Verschiedenheiten innerhalb der Schülerschaft gibt, sondern diese Verschiedenheit wird vielmehr vorausgesetzt und entsprechend anerkannt (vgl. Boehnisch, Schröder 2007, 253). Hier schließt nun die Feststellung an, dass Diversität eine große Rolle bei der „Nicht-Anerkennung“ von heterogenen Lernvoraussetzungen spielt, wenn Lehr-Lernprozesse in gleicher Art und Weise erfolgen sollen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, in welchem gesellschaftlichen Kontext, somit auch im Unterrichtsgeschehen, Verschiedenheit eingebettet ist. Wird eine Gruppe und deren Individuen als „Anders“ identifiziert, sollte diese nicht „Gleich“ gemacht werden. Zunächst sollte analysiert werden, wie die Gruppe ihre Differenz bewahren kann und von hier aus die Bewältigung des Lehr-Lernprozesses gesteuert werden kann.

Jüngere Publikationen betonen statt der Gruppenzugehörigkeit die Individualität von Personen. Diversität wird nach dieser Logik als „komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten“ (Thomas 2001, 7) verstanden.

Aus dieser individualisierten Betrachtungsweise des Begriffs Diversität ist eine Hinwendung zu den grundsätzlichen Chancen und Realisierungsbedingungen für personelle Vielfalt zu erkennen. Das heißt, welche Chancen bietet eine Gesellschaft den in ihr le-

benden Individuen zur Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit und somit auch im Unterrichtsgeschehen. Anders ausgedrückt: Wie weit können sich Individuen innerhalb eines Schulsystems frei entfalten, bis sie an Grenzen stoßen, welche vom Schulsystem selbst gesetzt werden? Hierbei werden konkrete Diversitätsmerkmale als relativ austauschbar betrachtet und spielen daher nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Leenen 2006, 46). Der Ansatz der Diversität geht hierbei über die bloße Beschreibung von Verschiedenheit hinaus, indem Unterschiede hinsichtlich der in Interaktion sozial relevanten Merkmale behandelt werden. So werden Nationalität, Ethnizität, regionale Herkunft, Religionszugehörigkeit, Alter und Geschlecht untersucht, wenn sie aufgrund unterschiedlicher Prägungen und Erfahrungen in Interaktionen sozial relevant sind und zur Bildung von Gruppen führen. Das Individuum gehört aufgrund der untersuchten Merkmale entweder zu der Gruppe oder eben nicht (vgl. Podsiadlowski 2002, 262). Weiterhin gelten Personen als divers, wenn sie sich hinsichtlich ihrer Werte, Einstellungen und Fähigkeiten unterscheiden (vgl. Katzell 1994, o. S.; Larkey 1996, o. S.).

Ganz allgemein geht es also bei dem Konzept der Diversität darum, dass eine Person ihr Gegenüber als anders wahrnimmt: „The person is different from me.“ (Triandis, Kurowski, Gelfand 1994, 772) beziehungsweise diese einer Gruppe zuordnet, die nicht mit der eigenen wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit übereinstimmt.

Das vorgestellte Diversitätskonzept fragt darüber hinaus nicht zuerst nach den verschiedenen Merkmalen von Gruppen. Es fragt zudem nach der gesellschaftlichen Sozial- und Chancenstruktur und prüft die Offenheit dieser Strukturen dahingehend, wie soziale Gruppen sie bewältigen, damit sie in der Gesellschaft und so auch im Schulkontext zurecht kommen können (vgl. Boehnisch, Schröder 2007, 254).

Im Verlauf der hier vorgenommenen Betrachtungen ist deutlich geworden, dass die beiden Begriffe Heterogenität und Diversität zunächst sehr ähnlich erscheinen. Auf den ersten Blick scheint es schwierig eine trennscharfe Abgrenzung zwischen ihnen zu vollziehen. Auch beim Blick in verschiedene Literaturquellen wird deutlich, dass beide Begriffe teilweise gleichzeitig benutzt werden ohne zuvor voneinander abgegrenzt zu werden: „Diversität meint zunächst einen Zustand von Heterogenität in Organisationen [...]“ (Podsiadlowski 2002, 262).

Der Begriff der Diversität konkretisiert jedoch den Begriff der Heterogenität in Bezug auf die gesellschaftliche Kontextualisierung von Vielfalt ohne dabei „Heterogenität“ in ihrer Bedeutung für Vielfalt in fachdidaktischen Zusammenhängen schmälern zu wollen. Diese gesellschaftlich geprägte Haltung kann eine übergeordnete Rolle bei der Feststellung von Heterogenität in Lehr-/Lernprozessen sowohl auf Lerner-

als auch Lehrendenseite spielen. Auf die besondere Bedeutung von Heterogenität wird in diesem Zusammenhang im Abschnitt „Subjektbezogene Kategorien von Heterogenität“ nochmals eingegangen.

Heterogenität als institutionelle Herausforderung

Heterogenität stellt für Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem insgesamt vor institutionelle Herausforderungen (vgl. Wenning 2004). Bildungschancen und Schulerfolg sind von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängig. Dennoch sind historisch und aktuell Bestrebungen erkennbar, Heterogenität zu reduzieren, indem solche Unterschiede nicht wahrgenommen oder möglichst verringert werden, indem bestimmte Formen von Heterogenität für pädagogische Vorgänge nicht als nicht handlungsrelevant betrachtet werden, wie beispielsweise das Sprechen fremder Sprachen oder das Tragen von bestimmten Kopfbedeckungen (vgl. dazu exemplarisch Wenning 2007; Hansen, Wenning 2003).

Die Frage, wie Bildungseinrichtungen mit Heterogenität möglichst produktiv und weniger diskriminierend umgehen können, wird überwiegend methodisch-didaktisch erörtert. Wischer weist darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität hohe Ansprüche an die Lehrkräfte stellt, da sie aus eigener Schulpraxis und der Ausbildung darauf eingestellt sind, heterogene Lerngruppen eher als Problem, statt als Chance zu betrachten. Sie beschreibt didaktisch-methodische Veränderungen der Unterrichtsgestaltung, nach denen die Lernkultur durch Individualisierung und Differenzierung bestimmt wird und sich von einer Orientierung an Mittelköpfen – wie sie einst von Trapp gedacht war – distanziert (vgl. Wischer 2007).

Subjektbezogene Kategorien von Heterogenität

In der Diskussion über Heterogenität findet sich kein abgeschlossener Katalog von Merkmalen. Vielmehr ist aktuell die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt. Auffallend ist, dass nur sehr wenige Merkmale von Heterogenität statistisch erfasst werden und es folglich nur wenige durchgängige Untersuchungen zu diesem Thema gibt. Einigkeit besteht darin, subjektive Heterogenität zunächst nach folgenden Kategorien zu erfassen: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft inklusive Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, Gesundheit oder körperliche Behinderungen und Geschlecht (vgl. Wenning 2007, 25). Diese Kategorien werden durch Merkmale wie Interessen, Ausbildung, Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen, Werte und Einstellungen ergänzt (vgl. Balmer et al. 2000, 142). Oft werden als weitere Bezugsdimension für Heterogenität die Fachleistung und die kognitiven Lernvoraussetzungen herangezogen (vgl. von Sal-

dem 2007, 47). Für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen sind zugleich weitere Variablen wichtig, wie z.B. Lebenszusammenhang und -biografie, Familienform, Lernstil, Leistungsmotivation, Ausdauer oder sprachliche und soziale Kompetenzen. Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist.

Obwohl grundsätzlich jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines anderen Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden kann, handelt es sich um der vorgenommen Auflistung um die gebräuchlichsten Merkmale, in deren Kontext die subjektorientierte *Heterogenität einer (Lern-)Gruppe* festgestellt wird. Mit anderen Worten: Die mit der Heterogenität verknüpfte Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit fokussiert sich auf das handelnde / lernende Subjekt. Mit diesen, wenn auch zweifellos wichtigen, Kategorien würde eine fachdidaktische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung in mindestens zweifacher Hinsicht verkürzt: Zum einen geraten so nur Aspekte der Kompetenz- bzw. Leistungsentwicklung in den Blick; zum anderen wird dabei nur auf den engen Kontext der sozialwissenschaftlichen Bildung fokussiert (auf die Lamp / Wischer in einem anderen Kontext bereits hinweisen; vgl. Lamp, Wischer 2010). Tatsächlich aber sind Fragen nach einem „klugen“ Umgang mit Heterogenität deutlich weitreichender und zugleich auch erheblich komplexer:

Zunächst schließt „Heterogenität“ vielfältige Differenzlinien mit ein: Nimmt man die häufig zu hörenden Forderungen ernst, Schüler/-innen als komplexe, denkende Menschen wahrzunehmen, geht es keineswegs nur um gleiche oder unterschiedliche „Leistungsfähigkeit“, sondern auch um Unterschiede, die durch die soziale Herkunft, den kulturellen und sprachlichen Hintergrund, die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter oder auch die gesundheits- bzw. körperbezogenen Verfasstheit erzeugt werden (vgl. z.B. Wenning 2007). Dabei kommt verkomplizierend hinzu, dass man es mit einer Vielfalt von Gruppenzugehörigkeiten bzw. Strukturkategorien zu tun hat, sich diese aber – bezogen auf das einzelne Individuum – dann jeweils sehr individuell kombinieren und manifestieren.

In der Debatte über die Heterogenitätsthematik rückt bei der Vielfalt von relevanten Unterscheidungsmerkmalen letztendlich die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen in den Blick, die an dieser Stelle mit subjektorientierter Heterogenität umschrieben werden soll. Parallel dazu soll von einer objektorientierter Heterogenität gesprochen werden, mit der sich auch die sozialwissenschaftliche Bildung auseinanderzusetzen hat. Gemeint ist damit nicht die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen, sondern die strukturellen bzw. institu-

tionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Fragen und die didaktisch-methodische Arrangements.

Weiterhin spielen „noch viel grundsätzlicher Normen und Wertentscheidungen eine zentrale Rolle, die die Gesellschaft bzw. den gesellschaftlichen Umgang mit Unterschieden insgesamt betreffen: In Anlehnung an Wischer / Lamp lässt sich fragen, ob es um Grundsatzfragen der Anerkennung von Verschiedenheit, von Gleichheit und Ungleichheit und damit im Kern auch um elementare Gerechtigkeitsfragen geht. „Fungieren Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft als Basis für Ungleichwertigkeit? Werden Differenzen also mit Hierarchisierung, mit einem unterschiedlichen Maß an Anerkennung, vielleicht sogar mit Diskriminierung oder Anpassungszwang verknüpft? Oder wird eine Gesellschaft angestrebt, in der sich der Einzelne individuell entfalten kann und in der Hierarchien und Ungleichheiten abgebaut werden sollen (vgl. dazu exemplarisch die aktuelle Veröffentlichung von A. Sen)?

Diese Grundsatzfragen sind nicht nur *für*, sondern ebenfalls *in* der sozialwissenschaftlichen Bildung zu thematisieren – und folgt man den Ausführungen von Sen 1999 bzw. 2010 sowie Nussbaum, 2010, dann sind sie zentral für eine ökonomische Bildung, die den Umgang mit subjektiver und objektiver Vielfalt zu einer großen Herausforderung werden lässt.

Betrachtet man dazu die aktuelle fachdidaktische und bildungspolitische Debatte über sozialwissenschaftliche Bildung, dann wird schnell deutlich, dass es in den letzten Jahrzehnten nicht gelungen ist, für dieses Problem zufriedenstellende Lösungen zu finden. Die Frage, inwieweit diese Vielfalt auch für die Unterrichtsfächer der sozialwissenschaftlichen Bildung und die damit verbundene fachdidaktische Auseinandersetzung gilt, ist weder auf normativer noch auf technischer bzw. organisatorischer Ebene ausreichend beantwortet.

Objektbezogene Kategorien von Heterogenität

In der Diskussion um die Frage, wie mit Heterogenität umzugehen ist, wird der Fokus also primär auf die didaktisch-methodische Ebene des Unterrichts und die Lehrkraft gelegt. Mit der Heterogenitätsthematik rückt *mit* der Vielfalt von relevanten Unterscheidungsmerkmalen letztendlich die je spezifische und komplexe Bedürfnislage des Einzelnen in den Blick, die an dieser Stelle mit subjektorientierter Heterogenität umschrieben werden soll. Inwieweit Heterogenität auch eine curriculare Herausforderung darstellt, wird

nur gelegentlich hinterfragt. Ein Grund mag darin liegen, dass im Laufe der über Jahrzehnte geführten Diskussion um Curricula die Bildungsinhalte vereinheitlicht wurden. Auch die aktuelle Standard- bzw. Kompetenzdebatte versucht, Kompetenzniveaus zu standardisieren und somit Inhalte zu homogenisieren.

Parallel zur subjektorientierten Heterogenität soll an dieser Stelle von einer objektorientierter Heterogenität gesprochen werden, mit der sich auch die sozialwissenschaftliche Bildung auseinanderzusetzen hat. Gemeint ist damit nicht die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen, sondern die strukturellen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Fragen und die didaktisch-methodische Arrangements.

Bei genauerer Betrachtung der curricularen Debatte werden diametrale Entwicklungen deutlich. Auf der einen Seite soll die heterogene Vielzahl an Lernenden durch Binnendifferenzierungen, individualisiertes Lernen und die gleichzeitige Förderung alltagstauglicher Handlungskompetenzen auf das Leben in einer immer komplexer und flexibler werdenden Gesellschaft vorbereitet werden. Mit anderen Worten heißt das, dass mit Blick auf lerntheoretische Überlegungen Inhalte mit den Erfahrungen bzw. individuellen Lernbiografien verknüpft werden sollen, um gleichzeitig den gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse gerecht werden zu können.

Bei einer sozialwissenschaftlichen Bildung umfasst die objektorientierte Heterogenität unterschiedliche disziplinäre Zugänge, die damit verbundenen unterschiedlichen Paradigma und Denkschulen, Managementkonzepte und Organisationsmodelle sowie Strategien inklusiv der Instrumente der Bildung ebenso wie die fachdidaktischen oder methodischen Zugänge, die Vorgehensweise im Unterricht oder die Fokussierung auf bestimmte Themenstellungen, inhaltliche Fragen und Probleme. Zwischen objektorientierter und subjektorientierter Heterogenität besteht ein Implikationszusammenhang oder sogar eine Wechselbeziehung, deren genaues Bestimmungsverhältnis jedoch noch nicht hinreichend erforscht wurde (vgl. dazu exemplarisch Mikl-Horke, 2011). Eine Analyse der objektbezogenen Differenzkategorien könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit die subjektorientierte Heterogenität der Lernenden in der sozialwissenschaftlichen Bildung berücksichtigt wird. In der folgenden Übersicht werden idealtypisch objektorientierte und subjektorientierte Differenzkategorien von Heterogenität gegenüber gestellt. Unberücksichtigt bleibt hierbei der Implikationszusammenhang zwischen den beiden Kategorien.

Unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

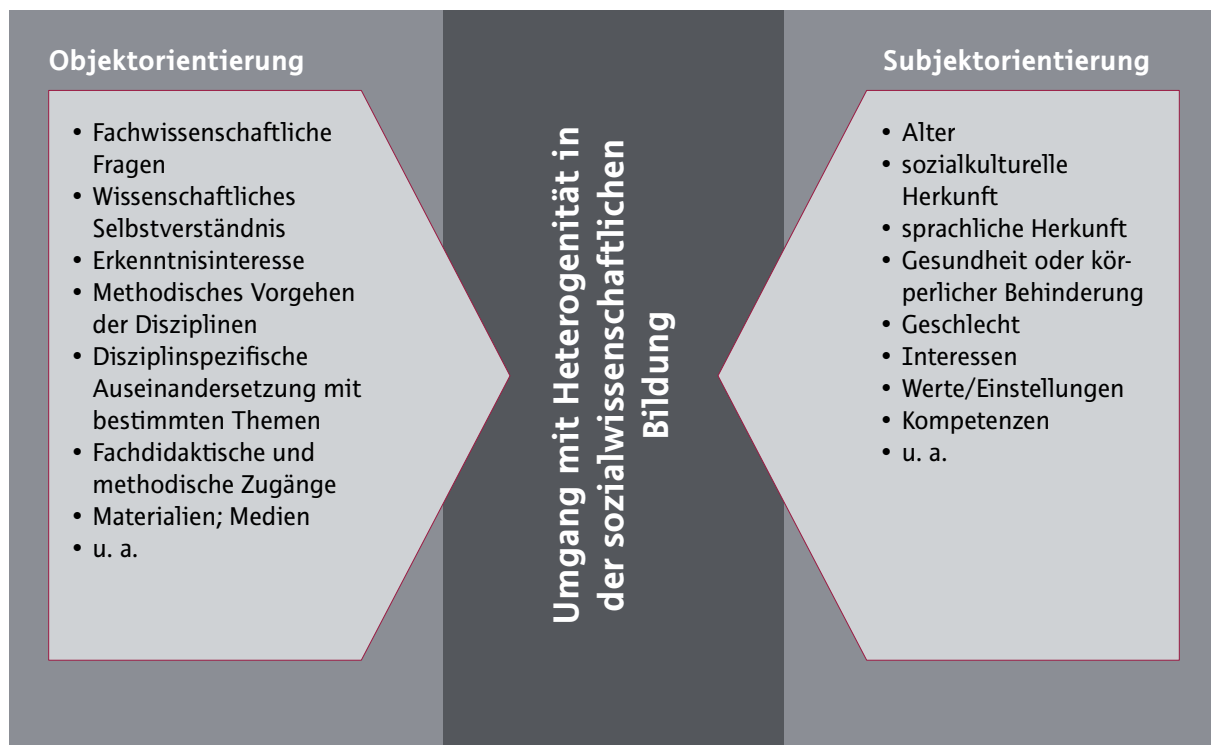


Abb. 1: Unterschiedliche Zugänge zum Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung

Kurz: Aus unserer Sicht wird die Heterogenität zugleich durch heterogene disziplinäre ‚Weltbilder‘ und eine Vielzahl fachdidaktischer Konzepte abgesteckt. Somit sind die didaktischen Handlungsfelder (Curricula, Lehr-Lern-Methoden, Materialien, Lehr-Lern-Umgebungen etc.) ebenfalls durch Heterogenität gekennzeichnet (vgl. dazu auch die grundsätzlichen Überlegungen von Graupe, 2005). Damit stellt sich für uns ein ganzes Bündel von Fragen, welche Konsequenzen sich aus diesen Überlegungen für die sozialwissenschaftliche Bildung und die damit verbundene fachdidaktische Arbeit ergeben:

- Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion über sozialwissenschaftliche Bildung auf der inhaltlichen Ebene?
- Wie erfolgt die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion über sozialwissenschaftliche Bildung auf der methodischen Ebene?
- Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion angesichts der unterschiedlichen Konzepte über sozialwissenschaftliche Bildung?
- Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit Heterogenität in der fachdidaktischen Diskussion angesichts der unterschiedlichen Denkschulen innerhalb der Bezugsdisziplinen für eine sozialwissenschaftliche Bildung?

- Welche spezifischen fachdidaktischen Fragen und welche spezifischen fachdidaktischen Konzepte sind noch zentral für die Auseinandersetzung / den Umgang mit Heterogenität?
- Welche übergreifenden didaktischen Fragen ergeben sich aus der fachdidaktischen Auseinandersetzung über sozialwissenschaftliche Bildung Fachdidaktik zum Umgang mit Heterogenität?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrerbildung für sozialwissenschaftliche Bildung?

Die Beiträge

Um es vorweg zu nehmen: Angesichts der sich intensivierenden bildungspolitischen und didaktischen Diskussion über den Umgang mit Heterogenität könnte angenommen werden, dass in der fachdidaktischen Community der sozialwissenschaftlichen Bildung ebenfalls eine breite und fundierte Auseinandersetzung stattfindet. Angesichts der spärlich eingegangenen Beiträge musste diese Vermutung allerdings relativiert werden.¹ Wie die Beiträge insgesamt deutlich machen, sind für die Herausforderung, wie mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung umgegangen werden kann, zahlreiche Aspekte zu erforschen.

1 Während der Herausgabe dieses Heftes kam erschwerend hinzu, dass die Gutachten verhältnismäßig oft sehr kritisch die eingereichten Beiträge begutachtet haben.

Dies wird bereits im ersten Beitrag von Josef Strasser deutlich, der unter „Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität“ ein Forschungsprogramm skizziert. Sein Fokus liegt im professionellen Handeln von Lehrern. Der mangelnde Bildungserfolg, der mit verschiedenen Dimensionen von Heterogenität einhergeht, ist ein Indikator für bestehende Probleme im Umgang mit Heterogenität. Trotz des zunehmenden Interesses am Thema fehlt es aber an einer breiten und systematisch gewonnenen Wissensbasis zur professionellen Auseinandersetzung mit Heterogenität. Unklar ist, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue, mit wachsender Heterogenität einhergehende Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Um hierüber Klarheit gewinnen zu können, skizziert er ein Forschungsprogramm, in dem der Blick auf vorliegende Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Heterogenität und Bildungserfolg, auf unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und auf die Entwicklung und Förderung geforderter Kompetenzen in der Lehrerbildung gerichtet wird. Aus den konstatierten Defiziten werden die anzugehenden Forschungsdesiderate herausgearbeitet.

Klarissa Lueg skizziert in ihrem Beitrag „Didaktische Strategien zum Umgang mit habitueller Vielfalt und spezifischer Fachkultur in Soziologie“ konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von lernerzentrierten didaktischen Ansätzen im Fach Soziologie. Auch wenn Chancenungleichheit durch Passungsdifferenzen unterschiedlicher sozialer Milieus zum Hochschulsystem bereits häufig diskutiert worden ist, und empirische Untersuchungen detaillierte Einblicke in studentische Milieus und Fachkulturen geben, so entsteht bei der Literaturrezeption der Eindruck, dass eine didaktische Reaktion auf das Problem der hochschulinternen Exklusionsmechanismen könnte nicht dringend genug sein. Aus ihrer Sicht wird die Konzeption entsprechender didaktischer Ansätze nach wie vor kaum thematisiert. In einem Fach, das grundsätzlich sensibel für Ungleichheiten ist, fehlen trotzdem heterogenitätsorientierte Gestaltungskonzepte. Ihre Überlegungen soll diese Lücke schließen und zugleich klären, welche der Informationen über studentische Milieus relevant für die Konzeption einer lernerzentrierten Didaktik sind, welche konkreten Passungsprobleme sich in Lehr-Lern-Settings ergeben könnten und mit welchen Methoden diesen Problemen begegnet werden kann.

In dem Beitrag von Ștepanka Busuleanu und Oana Ivanova-Chessex wird die in vielen Ländern bekannte und angebotene Staatsbürgerkunde vor dem Hintergrund demokratischer Teilhabe diskutiert. Hierbei wird die Staatsbürgerkunde auf der Basis des lebenslangen Lernens analysiert. Die hierzu durchgeführte Untersuchung zeigt, dass entsprechend der sozialpolitischen Kontexte der verschiedenen Länder auch eine Vielfalt an Ansätzen zur „Citizenship Educa-

tion“ vorzufinden sind. Die Analyse bezieht sich auf ein Deutsch-Russisches Programm zur Staatsbürgerkunde, welches hier in einem informellen Rahmen begleitend evaluiert wurde. Es wird deutlich, dass durch die gesellschaftlich unterschiedlich geprägten Ansätze einer russischen und deutschen „Citizenship Education“ die Lehrenden erste Erfahrungen im Umgang mit diesen Unterschieden machen und lernen müssen, diese Situationen auszuhandeln. Es werden Lösungsmöglichkeiten und Konzepte zur optionalen Konfliktbehebung vorgestellt.

Da im schulpädagogischen Diskurs über Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden erörtert werden, thematisiert Barbara Drinck in ihrem Beitrag „Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule“ das Geschlecht des Schülers und die subjektiven Geschlechterkonstruktionen der Lehrkräfte. Sie verweist auf die Heterogenitätsforschung, in der betont wird, dass Mädchen und Jungen zwar besondere Fähigkeiten besitzen können, gleichzeitig aber auch auf die Problematik einer geschlechtlich dichotomen Rollenzuschreibung hingewiesen, die einer Gleichwertigkeit in den Bildungschancen entgegengewirkt. In ihren Ausführungen erörtert sie Schwerpunkte der schulpädagogischen Geschlechterforschung. Dabei stellt sie die unterschiedlichen Lebensentwürfe von jungen Frauen und Männern im Bildungsprozess vor und diskutiert die Koedukation unter dem kritischen Blick auf die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes.

Franziska Birke und Günther Seeber beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene“ mit der Erfassung heterogener Verständnisse von ökonomischen Phänomenen bei Schülerinnen und Schülern. Für sie ist ein besseres Verständnis dieser Heterogenität für die Wirtschaftsdidaktik in Wissenschaft und Praxis von fundamentaler Bedeutung. Sie stellen die Phänomenographie als ein geeignetes Erfassungsinstrument vor, das in der sozialwissenschaftlichen Didaktik des deutschsprachigen Raums bisher nahezu keine Rolle spielt. Zunächst beschreiben und diskutieren sie ein phänomenographisches Vorgehen für die ökonomische Bildung in Abgrenzung zu anderen Methoden und leiten Implikationen für die Unterrichtspraxis ab, da sich aus ihrer Sicht die Phänomenographie mit einer Konzeptvariation die Schülerwahrnehmungen in den Wirtschaftsunterricht kombinieren und integrieren lässt und hilft, Lernfortschritte zu erzielen.

Offene Fragen ...

Hat Norbert Wenning (2007) wirklich Recht, wenn er kritisiert, dass heute immer noch eine Idealvorstellung der *homogenen* Lerngruppen in der Schule vorherrscht? Die Beiträge zu dieser Nummer der JSSE zeigen, dass dem wohl kaum so sein kann. Mit der einen Ausnahme des Beitrages von Josef Strasser diagnosti-

zieren sie die verschiedensten Unterschiede bei den Lernerinnen und Lernern, um ganz wie der Begründer der lerntheoretischen Didaktik, Paul Heimann, zu fordern, dass man mit unterrichtlichen Mitteln auf ebendiese Unterschiede zu reagieren habe (Heimann 1962). Das ist auch keineswegs unvernünftig, geht man doch bei der Organisation von Klassenunterricht seit Comenius davon aus, dass nach aller Möglichkeit allen alles gelehrt werde – und damit das gelingen kann, muß man sich halt der Lernvoraussetzungen versichern und diesen bei der didaktischen und methodischen des Unterrichts entsprechen muß. Der Erfolg des gemeinschaftlich erteilten Unterrichts liegt also ganz wesentlich an bestimmten Merkmalen der *Homogenität* der Schülerschaft, und zwar in exakt den objektiven Aspekten, die für eine erfolgreiche Durchführung des gemeinschaftlich erteilten Unterrichts aus der professionellen aber subjektiven Sicht der Lehrkraft für bedeutsam erachtet werden.

Diese Homogenität erschöpft sich unterdessen in wenigen einzelnen Merkmalen. Die Zusammenstellung der Lernergruppen in Form der äußeren Differenzierung, erfolgt zunächst nach Altersjahrgängen im allgemeinbildenden Schulwesen, später dann auch nach Stufen der Leistungsfähigkeit im Sinne der kognitiven Abstraktionsfähigkeit und -bereitschaft. Im beruflichen Schulwesen erfolgt sie primär nach Berufszugehörigkeit und sekundär nach dem Ausbildungsjahr. In sonderschulischen Formen wird der Spezifität einer Behinderung Rechnung getragen (v.a. fehlender oder beeinträchtigter Gesicht- oder Hörsinn). In der Weiterbildung liegt das hervorragendste Homogenitätsmerkmal der Lernergruppe in einem geteilten inhaltlichen Interesse für das angekündigte Thema (und sei es nur extrinsisch vom entsendenden Betrieb aufgedrückt). Früher waren Schulen überdies nach dem Geschlecht der Kinder getrennt. Alles in allem betreffen diese vorselegierten Merkmale der Lernergruppen nur einzelne Details: Mal das Geschlecht, mal das Alter, mal die kognitive Leistungsfähigkeit, gelegentlich das Interesse. Wichtige Details, ohne Frage, aber zu wenige um auch nur annähernd die allseits – von Gegnern wie Befürwortern – behauptete Homogenität der Lernergruppen tatsächlich zu erzeugen.

Es bleiben hunderte von kulturellen und sozialen Merkmalen, es bleiben vielfältige Ausprägungen psychomotorischer und affektiver Leistungsfähigkeit, von den kombinatorischen Möglichkeiten der Unterschiedlichkeit dieser Merkmale und ihrer Ausprägungen ganz zu schweigen ... Homogenität kann immer nur hinsichtlich einzelner Merkmale oder hinsichtlich von Syndromen (Ausprägungskonstellationen mehrerer Merkmale) erzielt werden, und selbst bei der Verfolgung eines Homogenisierungsansatzes bleiben immer noch jede Menge Unterschiede, die auf das didaktische Geschehen einwirken, anderenfalles wä-

ren wir wieder beim überkommenen Hauslehrerprinzip angekommen.

Verschärfend tritt überdies noch eines hinzu: Unsere Wahrnehmung. Selbst dort, wo die Homogenität ausdrücklich als Zielstellung der äußeren Differenzierung gesucht wird, bleiben die Unterschiede meß- und spürbar, nun freilich mit verkleinertem Maßstab. Als vor rund zwei Dekaden modellhaft Leistungsklassen im Bereich der Ausbildung von Einzelhandelskauffleuten eingerichtet wurden, mit der Absicht, diesen Beruf, der sonst eher nicht von Abiturienten gewählt wird, für diese attraktiver zu machen, zeigte sich schnell, dass die dort eingesetzten Lehrkräfte den Mikrokosmos der verbliebenen individuellen Unterschiede durchaus nach der Homogenisierung ebenso wesentlich wahrgenommen haben wie vor der Umgruppierung nach dem Merkmal der Leistungsfähigkeit: Die Einteilung in die Leistungsklassen wurde nach einem längeren Vorlauf durchgeführt, in dem die Beschulung ohne äußere Leistungsdifferenzierung erfolgte. Mit dem Klassenwechsel gerieten die Einzelhandelskauffleute der Leistungsklasse bei ihren Ausbildern vielfach in Erklärungsnot: Wiewohl sie in der Normalläuferklasse schlechtestens mit einer guten Note aus der Schule kamen, gab es in der Leistungsklasse plötzlich wieder alle Noten des Bewertungsspektrums. Aus dem Notenbereich 1 bis 2 wurde in der Schnelläuferklasse unverzüglich der Notenbereich 1 bis 5. Ohne, dass ein objektiver Leistungsabfall stattgefunden hätte, wurde durch die Betrachtung ‚mit der Lupe‘ der vorgeblich homogenisierten Klasse die gewohnte Spreizung der Noten vorgefunden – reinster Ausdruck der leistungsmäßigen Inhomogenität der Klasse.

Auch anderenorts, etwa in der Weiterbildung, ist fehlende Homogenität in der Mehrzahl der Merkmale etwas völlig Normales. Der Rentner sitzt neben der Schülerin, die Managerin neben dem Maschinenbediener, und selbst das homogene Merkmal, das geteilte gemeinsame thematische Interesse kann vielfältige Quellen haben und intrinsischer oder extrinsischer Natur sein, es kann intensiv sein oder auch nur von oberflächlicher Neugierde getragen, es kann von Vorkenntnissen oder Vorerfahrungen inspiriert oder auch nur vom Hörensagen angeregt sein. Und um jede dieser unterschiedlichen Interessenlagen bedienen zu können, müßte man eine eigene didaktisch-methodische Zugriffsweise auswählen und implementieren.

Es ist unsinnig, Versuche der Heterogenisierung oder der Homogenisierung einer Lerngruppe überzubewerten. Dieses gilt für die einen, die Homogenisierung als Ende aller Chancengleichheit verteufeln, ebenso wie für die anderen, die darin die einzige Chance auf einen geregelten Klassenunterricht erkennen wollen. Eine Homogenisierung nach ein bis zwei isolierten Merkmalen bewirkt weder das Eine noch das Andere. Ferner ist festzuhalten, dass bei einem bis

zwei auf Homogenität selektieren Personenmerkmale in jedem Falle genug Heterogenität übrig bleibt, hinsichtlich derer alle Lehrkräfte aufgefordert sind, sie didaktisch zu gestalten. Diese Frage ist ausschließlich fachdidaktisch zu beantworten, allgemein sind jedoch drei Strategien denkbar: Ignorieren, Akzeptieren oder Profitieren. Bislang standen die beiden ersten Strategien im Vordergrund. Immerhin hatte die Berliner und die Hamburger Schule ein ‚Akzeptieren‘ ermöglicht, das allerdings Heterogenität dem didaktischen Handeln mehr als Last auferlegte. Im Unterschied liegt unterdessen eine große Kraft, von der man auch, bei richtigem fachdidaktischen Gebrauch profitieren könnte, und es ist vor allem dieser Gedanke, der diese Heftnummer hätte inspirieren sollen. Die Feststellung der Unterschiede endet in unterdessen in zu vielen Beiträgen in ihrer Diagnose, die noch gerade mit einem Handlungsimperativ an die Didaktik bzw. die praktische Unterrichtstätigkeit abgeschlossen wird.

Heterogenität bei den Mitgliedern der Zielgruppe erzeugt die Notwendigkeit der Heterogenität in anderen didaktischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern. Ginge es allein um die Unterschiede in den individuellen und soziokulturellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, so genügte es, sich des an-

derweitig eingeführten Begriffs der ‚diversity‘, der Diversität zu bedienen. Heterogenität muß sich aber auch in Unterschieden bei der Thematik, in der Methodik und in der makrodidaktischen Gestaltung des Unterrichts wiederfinden. Diese Notwendigkeit wird aber häufig gar nicht erkannt, oder sie mündet in paradoxen Situationen: So übersetzt sich die in Schulreformen angestrebte Erhöhung der Heterogenität nach Leistung und sozialer Herkunft („Länger gemeinsam Lernen“) in einer relativen Homogenisierung des erteilten Unterrichts. Eine Individualisierung des Lernens und Unterrichtens stellt aber die Erziehungsinstitution Schule in Frage. So gesehen ist es gar nicht so einfach, Heterogenität als eine erstrebenswerte Unterrichtskategorie zu beschreiben, denn eine monoperspektivische Beurteilung dessen, was für erstrebenswert gehalten wird und was nicht, kann leicht in einer Fehleinschätzung enden, wenn die Heterogenitätsziele in verschiedenen Unterrichtskonstituenten miteinander konkurrieren.

Insgesamt kann Heterogenität als Voraussetzung für die Durchführung eines gelungenen Unterrichts betrachtet werden, der andere Formen von Heterogenität als Mittel nutzt und schließlich in einer neuen Heterogenität als Folge dieses Unterrichts mündet.

Literatur

Becker, Gerold; Lenzen, Klaus-Dieter; Stäudel, Lutz; Tillmann, Klaus-Jürgen; Werning, Rolf; Winter, Felix, Hrsg. 2004. Heterogenität – Unterschiede nutzen? Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft.

Boehnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang. 2007. Politische Pädagogik. Eine problematisierte Einführung, München.

Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. 2007. Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Landsberg.

Bos, Wilfried et al. Hrsg. 2004. Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster.

Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich. Hrsg. 2005. Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.

Brügelmann, Hans. 2002. Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore. Hrsg. Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. Opladen, 31-43.

Deutscher Bildungsrat. 1970. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Graumann, Olga. 2002. Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.

Graumann, Olga. 2003. Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, 127-144.

Graupe, Silja. 2005. Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Lichte japanischer Philosophie. Ontos Verlag. Frankfurt/Paris / Ebikon.

Groeben, Annemarie von der. 2008. Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin.

Hansen, Georg; Wenning, Norbert. 2003. Andere Ethnien in Schulen in Deutschland. Münster.

Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang. 1963. Unterricht. Analyse und Planung. Hannover.

Heimann, Paul. 1962. Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54, 407-427.

Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore. 2002. Einleitung zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. In: Prengel, Annedore et al. Hrsg.



- Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe – Theoretische und empirische Untersuchungen. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen, 9-19.
- Kampshoff, Marita. 2009. Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina. Hrsg. *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, 35-52.
- Katzell, R Raymond A. 1994. Contemporary Meta-trends in Industrial and Organizational Psychology. In: Triandis, Harry C.; Dunnette, Marvin D.; Hough, Leann M. Hrsg. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 4*, Palo Alto, 1-89.
- Katzenbach, Dieter. 2007. Vielfalt braucht Struktur. In: Katzenbach, Dieter. Hrsg. *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main, 9-12.
- Keuffer, Josef. 2007. Vorwort. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 7-10.
- Klafki, Wolfgang. 1991. *Neu Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Lamp, Fabian; Wischer, Beate. 2010. Was wäre, wenn ein kluger Umgang mit Heterogenität Bildungsalltag wäre? In: Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela. Hrsg. *Schule – der Zukunft voraus*. Baltmannsweiler, 93-108.
- Larkey, Linda Kathryn. 1996. Toward a Theory of Communicative Interactions in Culturally Diverse Workgroups. In: *Academy of Management Review*, 2/1996, 463-491.
- Meister, Ulrike. 2007. Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, Dieter. Hrsg. *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main, 15-32.
- Mikle-Horke, Gertraude. Hrsg. 2011. *Sozioökonomie. Die Rückkehr der Wirtschaft in die Gesellschaft*. Metropolis-Verlag. Marburg.
- Nussbaum, Martha, C. 2010. *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Berlin.
- Podsiadlowski, Astrid. 2002. Diversität in Organisationen und Arbeitsgruppen. In: Allmendinger, Jutta; Hinz, Thomas. Hrsg. *Organisationssoziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 42/2002*, 260-283.
- Risse, Erika. 2007. Umgang mit Heterogenität – auch im Gymnasium. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 118-127.
- Saldern, Matthias, von. 2007. Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 42-51.
- Schümer, Gundel. 2004. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred. Hrsg. *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden, 73-114.
- Sen, Amartya. 1999. *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München.
- Sen, Amartya. 2010. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München.
- Solzbacher, Claudia. 2007. Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 78-89.
- Steinberg, Janine. 2009. Ausbildungsbausteine – Ein institutioneller Rahmen für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. In: Fischer, Andreas / Hahn, Gabriela. Hrsg. *Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung. Berufsbildungswissenschaftliche Schriften der Leuphana Universität. Lüneburg. Band 1*. (www.bwp-schriften.de), 153-177.
- Stroot, Thea. 2007. Vom Diversitätsmanagement zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim, 52-65.
- Tajfel, Henri; Turner, John C. 1986. *The Social Identity of Intergroup Behaviour*. In: Worchel, Stephen; Austin, William G. Hrsg. *Psychology and Intergroup Relations*, Chicago, 7-24.
- Thomas, R. Roosevelt jr. 1996. *Redefining Diversity*, New York.
- Thomas, R. Roosevelt jr. 2001. *Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen*, Wiesbaden.



Tillmann, Klaus-Jürgen; Wischer, Beate. 2006. Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik 3/2006, 44-48.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 2006. Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Vortragsmanuskript 8.6.2006. (http://www.reformzeit.de/fileadmin/reformzeit/dokumente/pdf/heterogenitaet_tillmann.pdf).

Triandis, Harry C.; Kurowski, LLois L.; Gelfand, Michele J. 1994. Workplace Diversity. In: Triandis, Harry C.; Dunnette, Marvin D.; Hough, Leannetta M. Hrsg. Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 4, Palo Alto 1994, 769-827.

Wenning, Norbert. 2004. Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, 565-582.

Wenning, Norbert. 2007. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 21-31.

Wischer, Beate. 2007. Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea. Hrsg. Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 32-41.

Josef Strasser

Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms Diversity as a Challenge for Teachers' Professionalism – Outline of a Research Program

Heterogenität der Schülerschaft, wie sie sich im Zuge eines zunehmenden binnengesellschaftlichen Pluralismus von Kulturen ergibt, stellt das professionelle Handeln von Lehrern vor neue Herausforderungen. Der mangelnde Bildungserfolg, der mit verschiedenen Dimensionen von Heterogenität einhergeht, ist ein Indikator für bestehende Probleme im Umgang mit Heterogenität. Trotz des zunehmenden Interesses am Thema fehlt es aber an einer breiten und systematisch gewonnenen Wissensbasis zur professionellen Auseinandersetzung mit Heterogenität. Unklar ist, wie pädagogische Professionalisierung besser an neue, mit wachsender Heterogenität einhergehende Anforderungen des Schulalltags angepasst werden kann. Hierzu bedarf es eines umfassenden Forschungsprogramms. In dem Beitrag wird der Rahmen für ein derartiges Programm abgesteckt, indem der Blick 1) auf vorliegende Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen Heterogenität und Bildungserfolg, 2) auf unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität und 3) auf die Vermittlung geforderter Kompetenzen in der Lehrerbildung gerichtet wird. Die hierbei konstatierten Defizite führen zur systematischen Verortung von anzugehenden Forschungsbereichen.

Student diversity, resulting from an increasing pluralism of cultures within society, is a major challenge for teachers' professional action. The fact that problems in school achievement are associated with different dimensions of diversity hints to existing problems in dealing with diversity. Although student diversity is increasingly focused in educational discourses, a broad and systematically gained knowledge base is still lacking. It remains unclear, how the professional training and development of teachers can be adjusted to the demands of increasing diversity within schools. A comprehensive research program is needed to overcome this deficit. The paper delineates the frame for such a program by looking at 1) existing research on the relation between aspects of diversity and student achievement, 2) different concepts for dealing with diversity and 3) the acquisition of needed competencies in teachers' training. The identified deficits lead to a systematic positioning of research arenas.

Keywords

Heterogenität, Bildungserfolg, Kompetenz, Lehrerprofessionalität

1. Das Problemfeld: Heterogenität als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung

Heterogenität ist keine neue Herausforderung pädagogischen Handelns. Folgt man den klassischen Bildungstheorien so orientieren sich Bildungs- und Erziehungsprozesse immer an der Individualität des Einzelnen. Schule und Unterricht haben demzufolge bei der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Humboldt 2002, 239) der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Spranger spricht 1920 von der „ungeheuren Verwicklung“ der Gesellschaft, der eine „Mannigfaltigkeit der Erziehungsformen“ (Spranger 2002, 10) zu entsprechen habe. Wachsende grenzüberschreitende Internationalisierung und ein binnengesellschaftlicher Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkunft und Sprachen führen in den letzten Jahren aber dazu, dass sich das Problem der Heterogenität in neuer Dringlichkeit stellt. Nicht länger bewegt sich bspw. die „Verschiedenheit der Köpfe“ innerhalb der Grenzen eines gegebenen kulturellen Rahmens. Zum gesellschaftlichen Problem wird Heterogenität seitens der Kinder und

Jugendlichen vor allem dann, wenn damit systematische Ungleichheiten in Bezug auf deren Bildungserfolg einhergehen, d.h. wenn erkennbare Bildungsunterschiede *nicht* auf den Begabungen bzw. der Leistungsfähigkeit von Schülern beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft der Lernenden assoziiert sind. Genau dies ist in Deutschland offenbar der Fall: Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen (Aktionsrat Bildung 2007).

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



Weise durch die wachsende Heterogenität in den askriptiven Merkmalen von Schülern und Schülerinnen herausgefordert werden.

Eine breite und systematische Forschung zum Umgang mit Heterogenität in Bildungsprozessen fehlt bislang. Demzufolge fehlen auch wissenschaftlich fundierte Konzepte für den Umgang mit Heterogenität in Hinblick auf eine Professionalisierung der Lehrerbildung und eine effektivere Ausgestaltung des Bildungssystems. Vor allem auf der Ebene der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts lässt sich festhalten, dass der Umgang mit Heterogenität im multikulturellen Schulalltag erweiterte Kompetenzen der Lehrkräfte erfordert. So stellen die soziale und kulturelle Heterogenität der Schulklassen gegenwärtig ein Hauptproblem im Unterricht dar. Dabei geht es beispielsweise bei der Frage nach dem Migrationshintergrund der Schüler/innen als einer Dimension von Heterogenität nicht allein um fehlende schulsprachliche Kompetenzen, sondern u.a. um unterschiedliche kulturelle Prägungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für das jeweilige inhaltliche Vorwissen oder akademische Selbstkonzept. Insgesamt sind Defizite hinsichtlich einer breit angelegten Förderung nicht nur von Kindern mit Migrationshintergrund, sondern auch jener Kinder aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Familien festzustellen (Merkens 2008).

In der gegenwärtig stattfindenden Neuordnung der Lehrerbildung, die etwa im jüngsten Beschluss der Konferenz der Kultusminister über länderübergreifende Standards im Lehramtsstudium ihren Ausdruck findet, werden die mit der zunehmenden Heterogenität einhergehenden Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen kaum berücksichtigt. Wie auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in ihrer Stellungnahme zum KMK-Beschluss konstatiert (Pressemitteilung der GEW vom 17.10.2008), werden die verabschiedeten Standards den aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule nur stellenweise gerecht und bedürfen einer Weiterentwicklung. Bei dieser dürfen nicht wie bei den vorgelegten Standards weiterhin die traditionellen Wissenskataloge im Mittelpunkt stehen, sondern es muss explizit von den Kompetenzen ausgegangen werden, die künftige Lehrer/innen zur Bewältigung ihres beruflichen Alltags benötigen. In den Standards dominieren die fachwissenschaftlichen Inhalte der einzelnen Studien- und Unterrichtsfächer, fachdidaktische Inhalte und über das Unterrichten hinausgehende Kompetenzen kommen hingegen zu kurz (Merkens 2008). Einen Eindruck davon, welche Aspekte des Lehrerhandelns durch Heterogenität in ihren aktuellen Erscheinungsformen herausgefordert werden, kann ein Blick auf die vorliegenden Ergebnisse zum Zusammenhang von Heterogenität und Bildungserfolg vermitteln. Dieser Blick offenbart eine Reihe von Forschungslücken, die im Hinblick auf die Förderung des

professionellen Umgangs mit Heterogenität zu schließen sind. Dazu wird abschließend ein Forschungsprogramm, das sich um eine systematische Auseinandersetzung mit der Thematik bemüht, knapp skizziert.

2. Heterogenität und Bildungserfolg

Die Heterogenität der Schülerschaft lässt sich beschreiben auf Grund der primären Strukturmerkmale ‚soziale Herkunft‘, ‚kulturelle Herkunft‘ sowie ‚Geschlecht‘ und auf Grund von sekundären Effekten, die durch die primären Strukturbedingungen beeinflusst werden. Hierbei sind vor allem ‚sprachliche Kompetenzen‘ und die ‚individuellen Eingangsvoraussetzungen‘ (d.h. die kognitiven und metakognitiven Kompetenzen, die motivationalen, konstitutionellen und affektiven Merkmale des Kindes etc.) relevant. Die genannten Dimensionen werden im Folgenden im Zusammenhang mit dem Kriterium des Bildungserfolges diskutiert, um somit die aktuelle Forschungslandschaft als Referenzrahmen zur Verfügung zu stellen. Für das Zustandekommen von Bildungserfolg ist es wichtig zu sehen, dass die einzelnen Dimensionen von Heterogenität in ihren Effekten immer konfundiert sind und zugleich immer auch im Zusammenhang mit den strukturellen Kontexten der Lebenswelten Schule und Herkunftsfamilie stehen.

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

Baumert und Kollegen konnten durch ihre Analysen zudem ausführlich belegen, dass insbesondere für Deutschland nicht nur ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, sondern auch zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen festzustellen ist. Sie prüften die Prozesse, die Bildungsungleichheiten und Disparitäten im Kompetenzerwerb verursachen, mit einem komplexen Erklärungsmodell und differenzierten zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Her-

kunft sowie zwischen sozialen und kulturellen Ressourcen (Baumert et al. 2003). Sie konnten damit zeigen, dass die disparitätserzeugenden Effekte von familialen Strukturmerkmalen über die kulturelle Praxis in den Herkunftsfamilien erzeugt werden.

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

Hinsichtlich *kultureller Herkunft* präsentiert der Blick auf die Gesamtgruppe der ausländischen Schüler/innen, differenziert nach deren Staatsangehörigkeit, eine beträchtliche Heterogenität (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die größte Gruppe sind Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit. Einer süddeutschen Regionalstudie zufolge weist fast die Hälfte der Grundschüler/innen der untersuchten Großstadt einen Migrationshintergrund auf, welcher hinsichtlich der dabei erkennbaren kulturellen Zugehörigkeiten und nationalen Herkünfte wiederum als sehr heterogen einzustufen ist (Herwartz-Emden 2005).

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind im Durchschnitt häufiger in den unteren Bildungsgängen anzutreffen. Laut auf dem Mikrozensus 2005 basierenden Daten kann der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulformen „in Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen [...] an 80% und mehr heranreichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 162), während er am Gymnasium durchschnittlich lediglich bei 16,2% liegt. Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügt die Gruppe der Ausländer/innen tendenziell über das niedrigste Bildungsniveau. Die ‚sonstigen Deutschen mit Migrationshintergrund‘ verfügen über das relativ höchste, die (Spät-)Aussiedler/innen und die Eingebürgerten – mit einer gewissen internen Differenz – über ein mittleres Bildungsniveau. Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei, weisen das niedrigste Qualifikationsniveau auf. Auch die PISA-Daten zeigen, „dass Jugendliche türkischer Herkunft im deutschen Schulsystem relativ schlecht abschneiden“ (PISA-Konsortium 2004, 264). Ihre Kompetenzen beispielsweise im mathematischen Bereich sind deutlich unter jenen von Schülern ohne Migrationshintergrund angesiedelt. Die

Verteilung für zugewanderte Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion erweckt einen tendenziell leicht günstigeren Eindruck.

Empirische Untersuchungen zu *Geschlecht* und Schulleistung belegen eindeutig, dass nach wie vor Unterschiede in schulfachspezifischem Interesse, Selbstkonzept und Leistungen in bestimmten Fächern zwischen Jungen und Mädchen existieren (Herwartz-Emden 2007). Bezogen auf die Leistungsbewertung finden sich Differenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zuungunsten der Mädchen, in den sprachlichen Fächern zuungunsten der Jungen (Schurt, Waburg 2007). Aus jahrgangsspezifischer und fachbezogener Perspektive betrachtet, kommt ein ‚Schereneffekt‘ zum Tragen: Mädchen erreichen in Mathematik und insbesondere in Physik niedrigere Leistungen als Jungen; mit zunehmender Klassenstufe gewinnen die Unterschiede an Substanz und vergrößern sich. Ein gegensätzliches Bild zeigt sich für die (fremd-)sprachlichen Fächer, hier erreichen Mädchen bessere Werte als ihre männlichen Mitschüler. Die Unterschiede werden mit zunehmender Jahrgangsstufe höher (hier kommt auch der Aspekt des Alters zum Tragen), insbesondere an Haupt- und Realschulen, für das Gymnasium fällt dieser Effekt etwas geringer aus (Kessels 2002).

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

Erst wenige deutsche Erhebungen geben Auskunft über *sprachliche Heterogenität*, Mehrsprachigkeit und sprachliche Kompetenzen in Deutschland hinsichtlich der Schülerschaft. Die Ergebnisse einer Essener Studie (Chlosta et al. 2003) und einer Hamburger Untersuchung (Fürstenau et al. 2003) zeigen, dass in diesen Städten rund ein Drittel der Grundschüler/innen mehrsprachig ist. Häufig überwiegt dabei in der familialen

Kommunikation mit den Eltern die nichtdeutsche Familiensprache, in der Kommunikation mit Freunden und Geschwistern hingegen die deutsche Sprache. Eine aktuelle Erhebung einer Längsschnittstudie an Grundschulen einer süddeutschen Großstadt ergab, dass gut 50% der Schüler/innen über einen Migrationshintergrund verfügen und in ihren Familien Multilingualität vorherrscht. Es konnten 115 Familiensprachen identifiziert werden (hierzu gehören auch Sprachkombinationen); neben Deutsch waren Türkisch (28%) und Russisch (8%) die häufigsten Sprachen (Herwartz-Emden, 2005). Je nach sprachlicher, kultureller, regionaler und schichtbezogener Herkunft eines Kindes muss von unterschiedlichen Lernstilen und Kommunikationsmustern der Schüler/innen ausgegangen werden, die den Unterricht erschweren oder erleichtern (Helmke 2003) bzw. die Anschlussfähigkeiten und somit den Kompetenzerwerb von Schülern in den verschiedenen Unterrichtsfächern beeinflussen. Nach Cummins (1979) sind in Hinblick auf zweit- und zielsprachliche Kompetenzen ‚cognitive academic language proficiency‘ (CALP) und ‚basic interpersonal communicative skills‘ (BICS) zu unterscheiden, wobei sich defizitäre Kompetenzprobleme vor allem auf CALP und Unterrichtskommunikation bezogen zeigen.

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

Eine große Zahl *individueller Faktoren* von Lernen hat substanziellen Einfluss auf das Zustandekommen von Bildungserfolg – sie können deshalb als individuelle Voraussetzungen von Bildungserfolg bezeichnet werden. Dies wird durch umfangreiche em-

pirische Evidenz insbesondere für kognitive und motivational-affektive Determinanten belegt (Helmke, Schrader 2006). Als stärkste Einzelfaktoren gelten dabei die Intelligenz und das Vorwissen der Lernenden – häufig sogar vorhersagestärker als die Intelligenz – sowie die motivational-affektiven Bedingungsfaktoren des Lernens (Möller 2008). Sowohl spezifische Kompetenzen als auch motivational-affektive Komponenten werden dabei bereichsspezifisch, also in Bezug auf die je spezifische Bildungsdomäne (z.B. Schulfach), konzeptualisiert. Darüber hinaus werden metakognitive Faktoren wie die Kompetenzen der Lernenden zur Selbstregulation des eigenen Lernens als bedeutsame und eher bereichsübergreifend konzeptualisierte individuelle Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs betrachtet (z.B. Dresel, Haugwitz 2005). Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich Lernende hinsichtlich aller genannten Merkmale in allen schulischen wie außerschulischen Lernkontexten erheblich unterscheiden. Diese Unterschiede stellen seit jeher eine zentrale pädagogische Herausforderung dar, gewinnen aber insofern an Bedeutung, als empirische Arbeiten für eine Vielzahl von individuellen Merkmalen Wechselwirkungen mit der Instruktionsmethode belegen (Hasebrook 2006). Das bedeutet, dass optimale Lernerfolge nur bei bestimmten Merkmalskonstellationen eintreten und dass insbesondere eine von relevanten individuellen Lernvoraussetzungen unabhängige effektive Instruktionsmethode wohl nicht existiert. Aus diesen Wechselwirkungseffekten folgt entsprechend, dass an die Lehrenden und ihre Lehrkompetenzen umso höhere Anforderungen gestellt werden, je größer die Unterschiede zwischen den Lernenden sind.

Entscheidend für die Analyse von Heterogenität in Bildungsprozessen ist zudem, dass die genannten individuellen Voraussetzungen theoretisch nicht unabhängig von strukturellen Heterogenitätsaspekten zu verorten sind. So ist evident, dass soziale Herkunft, kulturelle Herkunft und Geschlecht ihre positive oder negative Wirkung auf den Bildungserfolg stets vermittelt über Prozessmerkmale der Lernumwelt (z.B. Prozessmerkmale des Unterrichts, des elterlichen Erziehungsverhaltens) und anschließend vermittelt über individuelle Lernvoraussetzungen entfalten.

3. Konzepte zum Umgang mit Heterogenität

3.1 Umgang mit Heterogenität im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich zeigen sich hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität in der Schule zwei grundlegende Strategien. Einerseits wird auf die Bildung möglichst homogener Gruppen gesetzt, wie es in Deutschland der Fall ist. Hier wird befürchtet, dass heterogene Lerngruppen zu einer Überlastung der Lehrkräfte beitragen und möglicherweise zu einer Senkung des Leistungsniveaus führen. Andere Strategien,

wie sie z.B. in den Niederlanden, Schweden, Finnland, Kanada oder Frankreich verfolgt werden, lassen mehr Heterogenität zu. In Bildungssystemen, in denen auf gemeinsamen Unterricht aller Kinder gesetzt wird, gehört eine nach Leistung, Geschlecht, sprachlichen Kompetenzen sowie sozialer und ethnischer Herkunft heterogene Schülerschaft zum Alltag der Lehrpersonen (Fuchs 2005). Es wird in all diesen Ländern auf eine stärkere Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse gesetzt (Bender-Szymanski 2007).

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

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

Eine solche Polarisierung findet sich in Deutschland nicht und entsprechend kaum eine in Zahlen bedeutsame Elite in den Migrantengruppen, die allerdings obgleich ihrer geringen Größe von erheblicher Vorbildwirkung für die nachfolgenden Kohorten sein könnte. In Deutschland gelingt es hingegen einem großen Teil der ‚zweiten Generation‘, im Arbeitsleben Fuß zu fassen und sich gewisse Positionen zu erarbeiten. Ausschlaggebend ist dabei das Vorhandensein eines beruflichen Ausbildungssystems. Beispielsweise schafft in Deutschland immerhin die Mehrheit der ‚zweiten Generation‘ junger Männer und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund den Schritt in die berufliche Ausbildung, welcher es ihnen ermöglicht, sich beruflich zu qualifizieren und Berufserfahrung zu sammeln. So ist in Deutschland die Arbeitslosigkeit in der ‚zweiten Generation‘ dieser Gruppe um ein Vielfaches niedriger als in den Niederlanden, Belgien oder Frankreich (Cruel, Vermeulen 2003). Die unterschiedlichen Verlaufsformen der Integration lassen es also nicht zu, ein Bildungs- und Ausbildungssystem insgesamt als ein leistungsfähigeres zu kennzeichnen.

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

3.2 Umgang mit Heterogenität auf der Ebene des Bildungssystems

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

Wenngleich die Schule relativ spät beginnt, fällt Deutschland im internationalen Vergleich durch eine sehr frühe Selektion auf. Insbesondere bei bestehenden Sprach- und/oder Lernschwierigkeiten bleibt kaum die Zeit, angemessen an der Überwindung dieser zu arbeiten sowie persönliche Potentiale zu entwickeln. Die frühe Selektion führt dazu, dass viele Schüler/innen bereits nach dem vierten Schuljahr im untersten Bildungssegment landen. In anderen Ländern, wie in Belgien und in den Niederlanden, wo zwei bis vier Jahre später selektiert wird, gibt es höhere Anteile in der Schülerschaft mit türkischem Hintergrund, die in die höheren Bildungszweige eintreten (ebd).



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

Hinsichtlich entsprechender Schulkonzepte zum Umgang mit dieser Leistungsheterogenität lassen sich zwei Richtungen unterscheiden (Schofield 2006). Es können homogene Gruppen gebildet werden, indem innerhalb einer Jahrgangsstufe Schüler/innen mit hinreichend ähnlichen Lernvoraussetzungen zu Gruppen zusammengefasst werden, an die standardisierte Lehrangebote adressiert werden. Lernen kann in diesem Modell z.B. erfolgreich organisiert werden, wenn es gelingt, die Unterrichtszeit optimal zu nutzen und das Lehrangebot straff zu organisieren. Im deutschen Schulsystem ist die Gesamtschule mit ihrer Untergliederung nach dem FEGA-System (Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurse) und der Bildung von Fördergruppen mit ähnlichem Bedarf ein Beispiel für diese Tradition. Dem steht ein anderes Modell entgegen, das Heterogenität im Klassenverband zulässt. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen werden gemeinsam unterrichtet (Stepanek 1999). Bei Modellen des jahrgangsübergreifenden Lernens wird diese Heterogenität sogar noch gezielt verstärkt (Helbig 2008). Sobald die Heterogenität der Lerngruppen hingenommen wird, besteht die Herausforderung darin, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen genau zu identifizieren und für sie auf der Basis dieser Diagnosen individualisierte Lernangebote zu entwickeln. Dies erfordert in hohem Maße flexibles Unterrichtsmanagement (Strittmatter 1999).

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

3.3 Umgang mit Heterogenität auf einzel-schulischer und unterrichtlicher Ebene

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

Außerunterrichtliche Entfaltungs- und Unterstützungsgelegenheiten für die Schüler/innen spiegeln sich traditioneller Weise in der Schulkultur und dem Schulklima wider. Nachdem seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland die Schulautonomie zunehmend in die praktischen Steuerungsphilosophien der Schulsysteme Einzug hielt, haben Schulen mehr und mehr von den

Möglichkeiten einer Profilierung Gebrauch gemacht und ihre Vorhaben, welche nicht selten den Umgang mit Heterogenität betreffen, in Form von Schulprogrammen veröffentlicht. So wies beispielsweise in einer Analyse von rund 420 Schulprogrammen durch Hötappels und Müller (2004), ein gutes Drittel (35,7%) das interkulturelle Lernen als pädagogischen Gestaltungsansatz des Schullebens aus. Neuere Entwicklungen betreffen etwa Unterstützungsmaßnahmen im Zuge der Einführung von Ganztagschulen, z.B. schuleigene Nachhilfe- oder Hausaufgabenbetreuungssysteme oder die Förderung der Schulsozialarbeit. Allgemein stellt sich die Frage, welche zusätzliche Unterstützung Schulen mit einem besonderen Herausforderungsprofil zugestanden wird. In Hinblick auf Schulen in sozialen Brennpunkten etwa plädiert Stanat (2003) dezidiert für eine bessere, d.h. überdurchschnittliche Ausstattung und verweist in diesem Zusammenhang auf das positive Vorbild der Niederlande.

Die vermehrt geforderte Schulsozialarbeit lässt sich als Teil einer verstärkten Öffnung von Schule zur Lebenswelt betrachten, zu welcher zudem die Einbeziehung außerschulischer Personen bzw. Lernorte ebenso gehört wie eine verstärkte Elternarbeit oder die Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen (Naber 2007). Im betreffenden Forschungskontext wird jedoch u.a. beklagt, dass in der Schulpädagogik die Einbeziehung lebensweltorientierter Konzepte bislang kaum entwickelt sei und die Schulen insgesamt auf die Lebenswelt ihrer Schüler/innen zu wenig Bezug nehmen (Mack et al. 2003).

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

Nach Stepanek (1999) sind (leistungs-)homogene Gruppen beim Erlernen bestimmter Fertigkeiten überlegen, heterogene Gruppen hingegen beim problemlösenden Lernen. Die Strategie des Gruppierens sollte daher aus der Sicht Stepaneks flexibel sein. Außerdem sollte den Schülern erlaubt werden, an ihren Präferen-

zen orientiert und somit individuell zu arbeiten (Matthews 1992).

Die z.T. sehr unterschiedlichen Befunde der Untersuchungen im Kontext mit homogenen und heterogenen Lerngruppen zeigen, dass die Lehrkräfte und ihr Umgang mit Heterogenität auf der Klassen- bzw. Unterrichtsebene, einen zentralen Faktor für Bildungserfolg bilden. Differenzierung, Individualisierung und Öffnung des Unterrichts, aber auch eine effiziente Klassenführung und eine klare Lehrstofforientierung sind Voraussetzungen für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse (Tillmann 2007). Jedoch ist aktuell nicht davon auszugehen, dass die betreffenden didaktischen Präferenzen in den Schulen hinreichend gesetzt werden. So wird etwa im bayerischen Bildungsbericht von 2006 ausgewiesen, dass mehr als die Hälfte der Nennungen zu unterrichtlichen Schwächen eine fehlende Differenzierung bzw. Unterstützung individueller Lernwege betrifft (ISB 2006).

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

Während die praxisbezogene Literatur zur Differenzierung im Unterricht häufig nur auf die Kriterien Leistungskapazität und Interesse der Schüler/innen eingeht (z.B. Bönsch 2004), muss die künftige Unterrichtsentwicklung weitere Differenzierungsebenen bzw. Schülerbedürfnisse berücksichtigen. So wird für Kinder mit Migrationshintergrund von verschiedenen Autoren das Angebot eines muttersprachlichen bzw. fremdsprachlichen Fachunterrichts als in besonderem Maße förderlich hervorgehoben (Green 2003), wengleich die Debatte um die pädagogische Notwendigkeit und Wirkungsmächtigkeit einer konsequent bilingualen Bildung keinesfalls als abgeschlossen anzusehen ist (Esser 2006; Söhn 2005).

Des Weiteren kann eine veränderte Lernkultur im Kontext der Einzelschule darin bestehen, dass Schüler/innen nicht nur im Unterricht, sondern in der gesamten Unterrichtsorganisation der Einzelschule darin unterstützt werden, für sich die Unterrichtszeit eigenverantwortlich zu nutzen. Dies ist eine Denkrichtung, welche unter dem Thema konstruktivistische Ansätze verhandelt wird. Hierzu gibt es erst wenige Forschungsergebnisse. Greeno und MMAP (1998) konnten aber am Beispiel des Mathematikunterrichts auch für die Sekundarstufe nachweisen, dass Schuljugendli-

che unter Nutzung verschiedener Materialien erfolgreich lernen.

Insgesamt erscheint eine differenzierende und individualisierende Lernkultur besser geeignet, heterogenen Lernergruppen gerecht zu werden als frontal gesteuerter Unterricht (Holtappels, Heerdegen 2005). Allerdings zeigen die Befunde auch, dass es letztlich nur gelingt, die Diskrepanzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit günstigeren Lernvoraussetzungen und solchen mit ungünstigeren etwas geringer zu halten als wenn solche Lernbedingungen nicht existieren. Ein echter Ausgleich geschieht dabei nicht.

Eine differenzierende Lernumgebung zu gestalten erscheint fraglos sinnvoll. Die konkrete Ausgestaltung einer solchen Lernumgebung muss sich jedoch an den zu unterrichtenden Inhalten und natürlich auch an den jeweiligen Lernvoraussetzungen orientieren. Bei diesen Lernvoraussetzungen sind im besonderen Maße auch das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dies ist nur möglich, wenn man die jeweiligen fachlichen Inhalte berücksichtigt und nicht „inhaltsneutral“ denkt. Der Forderung nach der Berücksichtigung des Vorwissens ist gerade bei Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund schwer nachzukommen, weil deren Vorwissen eben auch verschieden kulturell geprägt sein kann und wenig darüber bekannt ist, ob und wie derartige unterschiedliche Prägungen das Wissen systematisch beeinflussen.

4. Vermittlung heterogenitätsbezogener Kompetenzen in der Lehrerbildung

Eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrerbildung ergibt sich aus der beschriebenen mehrdimensionalen Heterogenität der Schülerschaft (KMK 2006). Der konstruktive Umgang mit Verschiedenheit tangiert sämtliche Facetten der Lehrerprofessionalität, unabhängig von deren jeweiliger Konzeptualisierung (Terhart 1995; Bromme 1997; Oser 2001; Baumert, Kunter 2006). Die Zielbereiche einer Lehrerbildung in Hinblick auf z.B. interkulturelle Kompetenz, richten sich somit auf das Unterrichten, Erziehen und Beurteilen ebenso wie auf das Beraten und Innovieren.

Kritisiert wird jedoch die Ausbildungspraxis in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität als Querschnittsaufgabe. Demnach sind die Ausbildungsteile zu sehr auf einzelne Fächer oder Zusatzqualifikationen beschränkt und in zu geringem Maße für alle künftigen Lehrpersonen verpflichtend. So wird beispielsweise der Umgang mit unterschiedlichen (fach)sprachlichen Voraussetzungen noch immer als Aufgabe besonders ausgebildeter Lehrkräfte gesehen und kaum als Aufgabe aller Fachdidaktiken wahrgenommen (Döbrich et al. 2003). Die Lehramtsprüfungsordnung für das erste Staatsexamen für Bayern bestätigt diese Analyse. Als Kompetenz am Ende



der ersten Ausbildungsphase ist zwar gefordert, dass die Fördermöglichkeiten für unterschiedliche Begabungen, Leistungsstände und Interessenlagen von Lernenden reflektiert und den Einsatz diskutiert werden können. Die Auseinandersetzung mit Fragen des interkulturellen Lernens sowie der Möglichkeiten zur Förderung des Zweitspracherwerbs ist dagegen lediglich für die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache festgeschrieben, die nicht für alle Lehramtsstudierenden verbindlicher Studienanteil ist.

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

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

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

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

Im Hinblick auf die Modellierung der für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen nötigen Kompetenzen scheint eine Orientierung an der Forschungstradition zum *pedagogical content knowledge* hilfreich (Shulman 1986; Einsiedler 2007). In einem ersten Zugriff kann man dieses *pedagogical content knowledge* als Verbindung zwischen inhaltlich-fachwissenschaftlichem Wissen und allgemeinem didaktisch-pädagogischem Wissen „zu einer spezifischen Kompetenz, bei der Lehrer – unter Einbeziehung von Kenntnissen über Schülervoraussetzungen und Sachstrukturen – Wissen über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugangs-, Erklärungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten zu einzelnen Lehrgegenständen haben“, fassen (Einsiedler 2007). Dieses Wissen ist

- domänenspezifisch (es gilt nur für einen Lernbereich – auch innerhalb eines spezifischen Faches)
- lernerspezifisch (es berücksichtigt biografische Voraussetzungen und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler) sowie
- situationsspezifisch (es unterstützt ein angemessenes Lehrerhandeln in den jeweiligen Unterrichtssituationen – auch und gerade bei problematischen und unerwarteten Verläufen).

Damit ist es – auf theoretischer Ebene – möglich, im *pedagogical content knowledge* die Berücksichtigung

von (heterogenen) Unterrichtssituationen, von (heterogenen) Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie von (heterogenen) Merkmalen auf System-, Schul- und Klassenebene zu modellieren und zu erheben.

Eine nachhaltige Verbesserung der Lehrerbildung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität bedarf vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen im Schulsystem einer kontinuierlichen Erforschung ihrer Ge- und Misslingsbedingungen sowie ihrer Wirkungen. Dem Unterricht als Kernbereich der Lehrertätigkeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, ohne dass jedoch die anderen Facetten der Lehrprofessionalität ausgespart werden dürfen. Vor dem Hintergrund des in besonderem Maße vorgebrachten Postulats nach stärkerer individueller Förderung, beziehen sich aktuelle Forschungsdesiderata etwa auf die diagnostischen wie auch beratungsorientierten Kompetenzen der Lehrkräfte ebenso wie auf die unterrichtsstrukturellen Neuerungen im Schulsystem (gemischte Eingangsklassen, Ganztagschulbetrieb) und ihre Wirkungen auf das heterogenitätsbezogene Handeln der Lehrkräfte. Eine diesbezügliche Professionalisierung des Lehrerhandelns erfordert allerdings eine systematische Wissensbasis als sie die bislang vorliegenden und hier referierten Ergebnisse bieten. Abschließend sollen deswegen die Kernpunkte eines Forschungsprogramms skizziert werden, das zur Schaffung einer derartigen Wissensbasis beitragen will.

5. Forschungsbereiche und Fragestellungen

Will man Wissen über die Möglichkeiten von Bildungserfolg unter den Bedingungen von Heterogenität gewinnen, ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass eine Vielzahl an Rahmenbedingungen, Faktoren und Merkmalen des Bildungsprozesses, die in einem komplexen Beziehungsgefüge zueinander stehen (vgl. Abb. 1), am Zustandekommen von Bildungserfolg beteiligt sind. Leitend für die grundlegende Forschungsausrichtung ist der Befund, dass der individuelle Bildungserfolg von Schülern unter den Bedingungen zunehmender Heterogenität gefährdet ist. Eine Gefährdung liegt vor allem dann vor, wenn Lehrpersonen nicht oder nicht in ausreichendem Maße für den Umgang mit Heterogenität gerüstet sind. Ausgehend von Erkenntnissen empirischer Schulleistungsforschung, erscheint Bildungserfolg zunächst eine Sache des Individuums und seiner lernrelevanten Merkmale (Vorwissen, Motivation, Lernstrategien) zu sein. Doch wie aus Abbildung 1 ersichtlich, stehen diese in einem komplexen Bedingungsgeflecht. Mit Abbildung 1 wird der Versuch unternommen, verschiedene Faktoren, die Bildungserfolg beeinflussen und hinsichtlich derer Heterogenität zum Tragen kommt, nach unterschiedlichen, ineinander verschränkten Ebenen bzw. Kontexten der schulischen Bildungsprozesse (Schulklasse, Schule, Bildungssystem) und des familiären

Systems (Familie, Herkunftsmilieu) analytisch zu ordnen. Die Grundlage hierfür bilden zwei theoretische Annahmen: zum einen wirken sich strukturelle Merkmale – vermittelt über individuelle Bedingungsfaktoren, Prozessmerkmale des Unterrichts sowie die Familie – auf den Bildungserfolg aus; zum anderen kann individueller Bildungserfolg von Lernenden wiederum eine zentrale Voraussetzung für nachfolgende Bildungsprozesse darstellen und zudem positiv auf Unterricht, Lehrpersonen und Familie der Lernenden zurückwirken.

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

- a) auf der Ebene des Unterrichts
 - b) auf der Ebene des außerunterrichtlichen schulischen Kontexts sowie des sozialen Nahbereichs von Schule
 - c) auf der Ebene des familialen Kontexts der Kinder und Jugendlichen
 - d) auf der Ebene des Bildungssystems
- Ausgehend von diesen Überlegungen zur Lehrperson mit ihren Kompetenzen und von der Heterogenität seitens der Schüler/innen sowie in Verbindung mit den genannten Analyseebenen lassen sich verschiedene Forschungsbereiche unterscheiden, an denen einzelne Projektfelder ansetzen. Die unterschiedlichen Ebenen bzw. Forschungsbereiche erlauben eine differenzierte Perspektive auf das Zusammenspiel einzelner Bestimmungsfaktoren im Bildungsprozess und damit auch Aussagen über deren Wechselwirkungen.

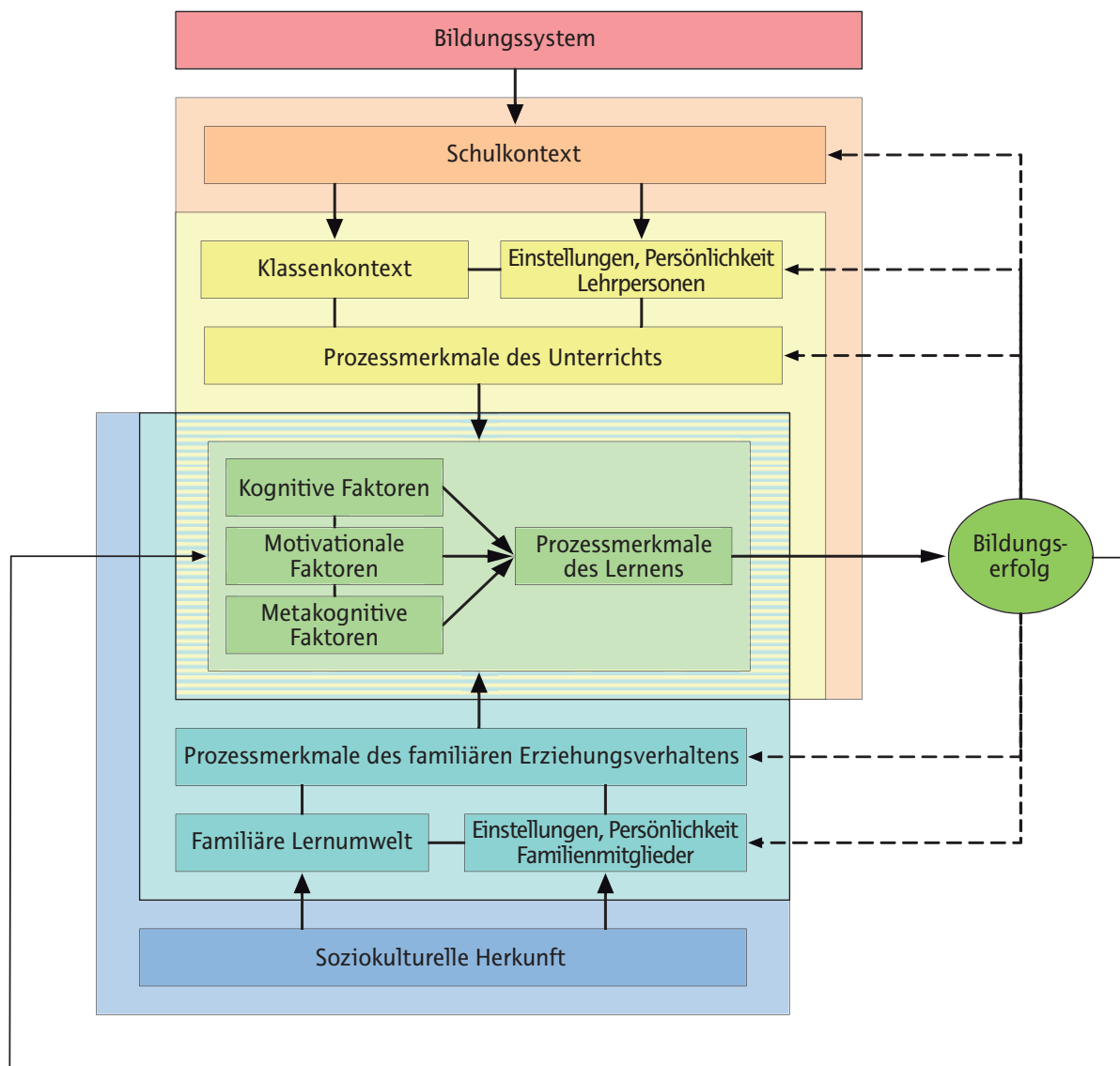


Abbildung 1: Heuristisches Rahmenmodell zu den Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs auf verschiedenen Ebenen des schulischen Bildungssystems und des familiären Systems (adaptiert und erweitert nach Helmke & Schrader, 2006)

Forschungsbereich a): Ebene des Unterrichts

In diesem Bereich geht es darum, Merkmale unterschiedlich erfolgreichen Unterrichtens in heterogenen Klassen zu identifizieren und mögliche Förderansätze zu analysieren. Zu beantwortende Fragen sind: Welche Merkmale des Unterrichts führen zu Unterschieden zwischen verschiedenen Schulklassen in der Auswirkung struktureller und anderer Heterogenitätsaspekte? Inwieweit kann man durch Maßnahmen der Individualisierung des Unterrichts der Unterschiedlichkeit von Lernenden gerechter werden? Welche Bedeutung kommt der Öffnung von Unterricht hierbei zu? Wie gestaltet sich Unterrichtskommunikation in Anbetracht unterschiedlicher Sprachkompetenzen der Beteiligten? Wie lässt sich Sprachförderung im Unterricht realisieren? Kann Sprachförderung beispielsweise durch den Sachunterricht unterstützt werden bzw. ist umgekehrt spezifischere Sprachförderung für den Sachunterricht notwendig? Wie müsste Unterricht gestaltet

werden, damit eine solche Förderung erfolgversprechend ist? Durch welches Adressierungsverhalten, welche Aufgabenstellungen und Gesprächsführung kann die Beteiligung ‚bildungsstärkerer‘ Schüler/innen an Unterrichtsinteraktionen erhöht werden? Projektfelder auf dieser Ebene beschäftigen sich konkret mit „Unterschieden zwischen Schulklassen und Lehrkräften im Umgang mit und in der Auswirkung von Heterogenität“, dem „Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität in jahrgangsgemischten Klassen“, „Interaktionen im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung von unterschiedlichen Sprachkompetenzen und kulturellen Hintergründen“ und der „Rolle von Stereotypen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften“.

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

In diesem Bereich wird nach dem außerunterrichtlichen Kontext und den diesbezüglichen Merkmalen gefragt, die erfolgreiches Lernen im Zusammenhang mit Heterogenitätsaspekten ermöglichen oder erschweren. Dabei geht es etwa um die Beziehung der Lehrer/innen, aber auch anderer Fachkräfte an Schulen zu den Schülerinnen und Schülern. Drängende Fragen sind: Wie lässt sich Beratungskompetenz an Schulen implementieren und stärken? Welche Bedeutung kommt der Kooperation z.B. im Rahmen von Schulsozialarbeit dabei zu? Welche ‚Bildungseffekte‘ hat z.B. Schulsozialarbeit nicht nur für das konkrete Klientel ‚auffällige/r‘ Schüler/innen, sondern gleichsam bereits als Angebotsstruktur für alle Schüler/innen hinsichtlich der Frage des Umgangs mit Heterogenität, mit Andersheit, mit Problemen und Konflikten im Alltag (im Vergleich z.B. zur klassischen Lehrer(in)rolle oder zum/zur Beratungslehrer/in, zum/zur Schulpsychologen/-psychologin)? Welche Wechselwirkungen zwischen jugendkulturellen Ausdrucksformen im schulischen Umfeld und der Schulkultur lassen sich mit welchen Effekten für den Bildungserfolg von Schüler/innen ausmachen? Konkret bezieht sich ein Projektfeld auf diesen Forschungsbereich und fragt nach der „institutionellen Herstellung und Bewältigung von organisatorischer und kultureller Heterogenität am Beispiel der Schulsozialarbeit“

Forschungsbereich c): Ebene des familialen Kontexts

Das Handeln der Lehrperson beschränkt sich nicht auf unterrichtliche Situationen allein. Gerade der Beziehung zu und dem Einbezug von Eltern kommt eine wichtige Rolle zu. Dabei sind kommunikative und interaktionsbezogene Kompetenzen der Lehrkraft gefragt. Hier sind eine Reihe von Fragen virulent: Wie gelingt es, Eltern stärker in das direkte Geschehen an Schulen einzubinden? Welche wechselseitigen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster von Lehrer/in und Eltern bestimmen den gegenseitigen Kontakt? Wie kommen Übergangsentscheidungen im Gespräch zwischen Lehrern und (Migrant[inn]en)eltern zustande? Inwieweit übernehmen Lehrer/innen und Eltern institutionelle Vorgaben und Kategorien oder weisen sie zurück bzw. wie rekonstruieren sie derartige Vorgaben? Die hierzu ausgearbeiteten fokussieren derzeit „Individuelle und familiäre Bedingungen von Bildungserfolg bei riskanter Konstellation von Heterogenitätsmerkmalen“ und „Bildungsentscheidungen zwischen Schule und Elternhaus und die Implementation von Beratung im Bildungssystem“.

Forschungsbereich d): Ebene des Bildungssystems

Im Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess gewinnen internationale Vergleichsperspektiven über die Funktionsweise der Bildungssysteme europäischer Staaten in mehrfacher Hinsicht an Relevanz. Unter anderem auch deshalb, da das Han-

deln von Lehrenden, ihre Kompetenz im Umgang mit den Herausforderungen von Heterogenität nicht unabhängig von den jeweiligen systemischen Rahmenbedingungen gesehen werden kann. Als fruchtbar erscheint in diesem Zusammenhang eine Öffnung der Perspektive gegenüber dem europäischen Ausland, um Erkenntnisse über jeweils spezifische Vorzüge und Nachteile in Bezug auf systembezogene Praktiken im Umgang mit Heterogenität zu generieren. Konkret beziehen die auf diesem Forschungsbereich angesiedelten Projektfelder sich auf die „Wirkung von Bildungsdiskursen über Bildungsungleichheit auf die Schulpraxis“ und auf „Heterogenität in der beruflichen Bildung im deutsch-französischen Vergleich“.

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

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

Die genannten Fragestellungen können nur interdisziplinär im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Soziologie und Psychologie angegangen werden. An der Universität Augsburg werden sie augenblicklich im Rahmen des interdisziplinären Promotionskollegs zu „Heterogenität und Bildungserfolg“ verfolgt, zugleich bildet es das Rahmenthema für die an der Universität Augsburg angesiedelten Lehrerbildungsfächer.

Mit der interdisziplinären Ausrichtung, der Initiierung diesbezüglicher empirischer Forschung und der damit einhergehenden Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Lehrerbildungsfächern wird einem drängenden Desiderat entgegengekommen: der Integration von pädagogisch-psychologischer Lehr-Lern-Forschung und allgemeiner sowie fachbezogener Didaktik. Denn während es der traditionellen Didaktik weiterhin an der empirischen Fundierung durch konkrete Lehr-Lernforschung mangelt, leidet die empirische Bildungsforschung am Fehlen eines theoriebasierten Referenzrahmens, mit dem sich Anforderungen an die pädagogisch-fachliche Kompetenz von Lehrpersonen bestimmen lassen (Reusser 2008).



Bibliographie

- Ackeren, Isabell von. 2006. Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder. In: *Die Deutsche Schule* 98 (1), 61-76.
- Aktionsrat Bildung, Hg. 2007. *Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2006. Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (3), 350-362.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe, Helga; Krämer, Angelika. 2006. Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen – Die Kompetenzen der Lehrperson. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 51, 250-266.
- Auernheimer, Georg; Blumenthal, Viktor; Stübiger, Heinz von; Willmann, Bodo. 1996. *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel. 2002. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen, Hg. *PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. [PISA-E]*. Opladen: Leske u. Budrich, 159-202.
- Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Leschinsky, Achim. 2003. Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard, Hg. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 52-147.
- Bender-Szymanski, Dorothea. 2007. Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: *Deutsche UNESCO-Kommission, Hg. Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission*, 161-194.
- Bönsch, Manfred. 2004. *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Bromme, Rainer. 1997. Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E., Hg. *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177-212.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten; Schroeder, Christoph. 2003. Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Spracherhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG). In: *Elise* 3 (1), 43-139.
- Cruil, Maurice; Pásztor, Adél. 2007. Patterns of Integration: Between Group and Within Group Differences in the Dutch Context. A Contribution to the Segmented Assimilation Debate. Bellagio (Italy), Paper for the conference "The immigrant second generation in Europe and in the United States".
- Cruil, Maurice; Schneider, Jens. 2005. Integration of Turkish Second-Generation Men and Women in Germany and the Netherlands. The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. Paper presented at the "SSRC Working Group on Education and Migration", London, 11 and 12 February.
- Cruil, Maurice; Vermeulen, Hans. 2003. The Second Generation in Europe. Introduction to the Special Issue. In: *International Migration Review* 37 (4), 965-986.
- Cummins, Jim. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- Ditton, Hartmut. 2007. *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Döbrich, Peter; Klemm, Klaus; Knauss, Georg; Lange, Hermann. 2003. *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf>. Aufgerufen am 30.07.2009.
- Dresel, Markus; Haugwitz, Marion. 2005. The Relationship Between Cognitive Abilities and Self-Regulated Learning: Evidence for Interactions with Academic Self-Concept and Gender. In: *High Ability Studies* 16, 201-218.
- Ehmke, Thimo; Siegle, Thilo; Hohensee, Fanny. 2005. Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: *PISA-Konsortium Deutschland, Hg. PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann, 235-268.
- Einsiedler, Wolfgang. 2007. "Pedagogical Content Knowledge" – eine neue Hoffnung in der empirischen Unterrichtsforschung? Unveröffentlichtes Manuskript.
- Esser, Hartmut. 2006. *Migration, language and integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesell-



- schaftliche Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Fuchs, Hans-Werner. 2005. Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts und ihr Einfluss auf die Kompetenzentwicklung bei Lernenden. In: Döbert, Hans; Fuchs, Hans-Werner, Hg. Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen – ein internationaler Vergleich. Münster: Waxmann, 43-62.
- Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid; Ya mur, Kutlay, Hg. 2003. Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. 2008. „Für eine gleichwertige Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer!“ Pressemitteilung vom 17.10.2008. Online unter: http://www.gew.de/GEW_Fuer_eine_gleichwertige_Ausbildung_aller_Lehrerinnen_und_Lehrer.html. Aufgerufen am 28.10.2008.
- Gogolin, Ingrid. 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke Frank-Olaf. 2002. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Green, Paul E. 2003. The Undocumented Education: Educating the Children of Migrant Workers in America. In: *Bilingual Research Journal* 27 (1), 51-71.
- Greeno, James. 1998. The Middle School Mathematics Through Applications Project Group (MMAP). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: *American Psychologist* 53 (1), 5-26.
- Hannover, Bettina; Kessels, Ursula. 2002. Challenge the Science-Stereotype! Der Einfluss von Technik-Freizeitkursen auf das Naturwissenschaften-Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Prenzel; Manfred; Doll, Jörg, Hg. Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz, 341-358.
- Hasebrook, Joachim. 2006. Aptitude-Treatment-Interaktion. In: Rost, Detlef H., Hg. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 20-26.
- Helbig, Paul. 2008. Pädagogik der Vielfalt in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe. In: Hartinger, Andreas; Bauer, Rudolf; Hitzler, Rudolf, Hg. Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 171-180.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm. 2006. Determinanten der Schulleistung. In: Rost, Detlef H., Hg. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 83-94.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. 1997. Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E., Hg. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, 71-176.
- Helmke, Andreas. 2003. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herwartz-Emden, Leonie. 2005. Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn/Berlin, 7-24.
- Herwartz-Emden, Leonie. 2007. Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Holtappels, Heinz-Günter; Heerdegen, Manuela. 2005. Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred, Hg. IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 361-397.
- Holtappels, Heinz-Günter; Müller, Sabine. 2004. Inhalte von Schulprogrammen - Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, Heinz-Günter, Hg. Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, 79-102.
- Humboldt, Wilhelm von. 2002. Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: wbg.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. 2006. Bildungsberichterstattung 2006. München.
- Kessels, Ursula. 2002. Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechteridentität im Physikunterricht. Weinheim: Juventa.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krampen, Günter. 1993. Wirkung von Unterricht in der leistungsmäßig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In: Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth, Hg. Frühe schulische Auslese. Frankfurt, Main: Lang, 121-135.



- Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, 534-552.
- Krohne, Julia; Tillmann, Klaus-Jürgen. 2006. Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. In: *Schul-Management* 37 (3), 8-10.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2004. Umgang mit Heterogenität. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhardt; Wildt, Johannes, Hg. *Handbuch Lehrerbildung*. Düsseldorf: Westermann/Julius Klinkhardt, 558-566.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2006. Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/061019foerdern.pdf>. Aufgerufen am 10.10.2009.
- Lanfranchi, Andrea. 2002. Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg, Hg. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 206-233.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Pieper, Iris; Stritzky, Regine von. 1995. *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, Peter H. 2007. Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechtsunterschiede in schulischen Leistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun, Hg. *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, 17-59.
- Mack, Wolfgang; Raab, Erich; Rademacker, Hermann. 2003. *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine Empirische Untersuchung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Matthews, Marian. 1992. Gifted students talk about cooperative learning. In: *Educational Leadership* 50 (2), 48-50.
- Merkens, Hans. 2008. *Lehrerbildung Überlegungen zu notwendigen Revisionen der gegenwärtigen Neuordnung in der BRD*. Vortrag an der LMU am 19.06.2008 in München. Online unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/news/LMU/index.html. Aufgerufen am 08.07.2008.
- Möller, Jens. 2008. Lernmotivation. In: Renkl, Alexander, Hg. *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber, 263-298.
- Naber, Klara. 2007. *Schulsozialarbeit in der Hauptschule im Kontext einer veränderten Schulwelt. Eine theoretisch-empirische Bestimmung der Schulsozialarbeit*. Dissertation, PH Weingarten. Online unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988894408&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988894408.pdf. Aufgerufen am 21.10.2008.
- Oser, Fritz. 2001. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Nationales Forschungsprogramm 33, *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- PISA-Konsortium Deutschland, Hg. 2004. *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt. 2008. Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meyer, Meiner A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stefanie, Hg. *Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, 219-237.
- Rogalla, Marion; Vogt, Franziska. 2008. Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. In: *Unterrichtswissenschaft* 36,(1), 17-36.
- Rustemeyer, Ruth; Fischer, Natalie. 2007. Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. Zusammenhänge mit schülerperzipiertem Lehrkraftverhalten. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun, Hg. *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, 83-101.
- Schofield, Janet. 2006. *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schurt, Verena, Waburg, Wiebke. 2007. *Geschlechtsspezifisch und/oder Fachtypisch - Selbstwirksamkeit, Interesse, Stimmung und körperliches (Wohl)Befinden*. In: Herwartz-Emden, Leonie, Hg. *Neues aus alten Schulen - empirische Studien in Mädchenschulen. Band 1: Weibliche Adoleszenz und Schule*. Opladen: Barbara Budrich, 115-160.
- Schwippert, Knut; Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria. 2003. *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate, Hg. *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistung am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 165-190.

- Shulman, Lee. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15, No.2, 4-14.
- Söhn, Janina. 2005. *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Stanat, Petra. 2003. Mischungsverhältnisse. Brauchen wir in Schulklassen eine „Ausländerquote“? In: *Forum Schule* 12 (3), 12-13.
- Stanat, Petra. 2006. Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer, Hg. *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, 189-220.
- Stepanek, Jennifer. 1999. *The Inclusive Classroom. Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction. It's Just Good Teaching Series*. (http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/07/aa.pdf) aufgerufen am 27.10.2009.
- Strittmatter, Anton.1999. Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Hg. *Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 156-169.
- Terhart, Ewald. 1995. Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günter, Hg. *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225-266.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2007. Heterogenität – Homogenität. In: *Schulmanagement* 38 (5), 8-10.

Lueg, Klarissa, M.A.

Habitus in the classroom: the relevance of habitus, social origin, and departmental culture for learner-oriented instructional concepts for sociology.

Didaktische Strategien zum Umgang mit habitueller Vielfalt und spezifischer Fachkultur in Soziologie

The relevance of habitus, social origin and the mechanisms of exclusion as applied by the university system has often been discussed in current research. It has been stated that opportunities of students are impaired by field-of-study orientations and drop-out rates.

In contrast to this, the aspect how university teachers can practically deal with this knowledge is less elaborated. In view of this, this article presents methods of how learner-oriented approaches, with special reference to the heterogeneity of student milieus, can be implemented in teaching sociology. On the basis of reviewing theoretical approaches and recent empirical data, this article points out

- a) what data are relevant for the operationalisation of learner oriented didactics,
- b) what concrete problems might occur in the teacher-student-relationship and
- c) what techniques are to be applied by sociology teachers in handling classroom problems.

The results demonstrate that teaching methods which adequately respond to heterogeneity within the culture of sociology departments are imperative and available. Still, to establish equal opportunities, a more practical turn in a hitherto predominantly theoretical discussion is clearly needed.

Chancenungleichheit durch Passungsdifferenzen unterschiedlicher sozialer Milieus zum Hochschulsystem ist schon häufig theoretisch diskutiert worden. Zudem geben empirische Untersuchungen detaillierte Einblicke in studentische Milieus und Fachkulturen. Bei der Literaturrezeption entsteht der Eindruck, eine didaktische Reaktion auf das Problem der hochschulinternen Exklusionsmechanismen könnte nicht dringend genug sein. Die Konzeption entsprechender didaktischen Ansätze wird aber wenig thematisiert. Dieser Artikel hat den Anspruch, konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von lernerzentrierten didaktischen Ansätzen im Fach Soziologie aufzuzeigen. In einem Fach, das grundsätzlich sensibel für Ungleichheiten ist, fehlen trotzdem heterogenitätsorientierte Gestaltungskonzepte. Der vorliegende Aufsatz will diese Lücke schließen und beantworten

- a) welche der Informationen über studentische Milieus relevant für die Konzeption einer lernerzentrierten Didaktik ist,
- b) welche konkreten Passungsprobleme sich in Lehr-Lern-Settings ergeben könnten und
- c) mit welchen Methoden diesen Problemen begegnet werden kann.

Die Ergebnisse zeigen nicht nur, dass eine heterogenitätssensible, lernerbezogene Didaktik bereits jetzt methodisch möglich ist.

Keywords

Heterogeneity, habitus, learner-oriented didactics, social origin, departmental culture
Vielfalt, Lernerbezogene Didaktik, Lehr-Lern-Forschung, Habitus, soziale Herkunft, Studierendenmilieu, Fachkultur, Differenzielle Hochschuldidaktik

The heterogeneity of student milieus is highly significant for the development of didactic concepts. Especially in university teaching, intercourse with students from different social milieus and, therefore, different abilities for coping with the academic world is a challenge for teachers.

Over decades, student enrolments at German universities have been rising continuously (Avenarius et al. 2006, 105), and it is to be expected that more young people from non-academic homes and backgrounds will make their way into academic education.

These new cohorts of university students do differ considerably in terms of social data and social behaviours, such as secondary education degrees, or parental social status, or conversational and economic cultures in the family household. The widespread image of the standard student and of a homogeneous learning site called university does not correspond to the real situation (Tones et al. 2009). This discrepancy between image and reality may account for some didactic concepts, even ambitious ones, being not very successful. Social milieus are decisive not only regarding the question whether to go to university or not - and if yes, what field to choose. It is the habitus together with the specific culture of the chosen academic department - that determines, to a considerable degree, the student's behaviour and the "academic equipment" (Viebahn 2008, 55; all translations from German by K. L.) relevant for student careers at the



university. In German research on attitudes and social origins of university students, Bourdieu's theory of social reproduction and his concept of habitus are widely used (Georg 2005, 2009).

This paper generally assumes the validity of Bourdieu's theory. At the same time, though, it should be noted that the academic field in Germany does only little have in common with the strong exclusivity of the French educational system as depicted by Bourdieu in the 70s of last century. There are various reasons for this. For one, German universities, in the wake of the 'educational expansion', have been attracting students from milieus without notable academic traditions. Also, in Germany there are no elite institutions of research and learning up to now. However, tertiary education in Germany is covered by full universities, universities of applied sciences (Fachhochschulen), and vocational academies (Berufsakademien). Finally, academic faculties in Germany are far less homogeneous than they are in France; however, as Hartmann 2002 points out, there has no reliable research been carried out on this question. Due to the formalised and 'democratised' procedures of recruiting university teachers, a selection along lines of habitus and familiarisation in traditional insider milieus (Hartmann 2002) is barely possible, at least officially.

Bourdieu's theoretical framework is characterised by operating on the basis of two central assumptions. First, it is assumed that students from academic milieus are more performance-oriented and more likely to receive intellectual and financial support than students from other groups. Second, there exists a field-specific and even department-specific habitus, which assigns students, in line with their socialisation, to accustomed cultural structures, and which is instrumental to students' success or failure.

In Bourdieu's theory, the education of the individual in the family is considered to mirror - and reproduce - the stratification of society. Beck's notion of individualisation, on the other hand, suggests that individual interests affect decisions as the choice of study field, and even department, to a much higher degree than class-specific conditioning.

However, this individualistic perspective cannot explain the interrelation of social origin and choice of field of study, as substantiated by Georg (2005). In contrast to other theoretical approaches relating to processes of socialisation, Bourdieu's concept offers the possibility to explain, for instance, the high estimation, in many societies, of certain fields of study (symbolic capital) which at the same time obviously and traditionally are 'occupied' by students from certain social milieus.

It follows that professional university teaching must be geared, as far as possible, to different habitus groups and habitus situations in the classroom. This will facilitate learning endeavours and academic

adaptation processes of those who are not acquainted with the intricacies of academia. The success of such learner-oriented, differentiated ways of teaching has been demonstrated recently (Santangelo, Tomlinson 2009).

Also, university teachers must be aware of different departmental cultures (Schölling 2005; Bargel et al. 2001). Teachers of sociology, for instance, must have in mind not only their field or department, sociology, and the special learning and teaching culture of that department, but must at the same time be attentive to various other departmental cultures. Many participants in sociology lectures or seminars are not majoring sociologists and bring along their department's or school's particular teaching and learning culture.

Unfortunately, today there exist only few tangible data on habitus, social origin, and departmental culture of sociology students. However, there is some material on students of the social sciences. In most cases, this heading comprises students of sociology as well as, e.g., students of social work.

Despite the comprehensive usage of the term social sciences, in this contribution, pertaining mainly to sociology, I will have to refer to research into the behaviour of students of the social sciences. This article attempts to provide answers to three questions:

- What are the central issues of milieu and learning heterogeneity at the university (with special reference to sociology/ social sciences)?
- What are some important characteristic features of sociology students, and what criteria for curricular planning and for student success may be derived from such features?
- What is the strategy for teaching sociology to be adopted in face of student heterogeneity?

1. Heterogeneity at the University: Central Issues

In general, the prevailing culture of a university department is informed by one social milieu only. Differences as to habitus lead to differences as to choice of department. Social milieus are certainly not equally represented in the single department; rather, one milieu prevails. According to Pierre Bourdieu, the social milieu and the habitus of students determine their orientations and learning approaches at university. Their learning successes or failures, their feeling of being welcome or displaced in the seminar, their good or not-so-good relationship to the teachers: all this depends on if, and to what degree, their habitus was formed by everyday references to academia and to the subject field that later became their departmental choice (Bourdieu, Passeron 1971, p. 31). Thus, the choice of the field of study already is strongly influenced by students' social, or 'home', milieus; and this early choice affects, in many ways, their learning



attitudes, their success or non-success, at the university. And again, the symbolic capital of fields of study, or schools and departments, clearly corresponds to the social origins of those schools' students. According to Bourdieu/ Passeron 1971, the schools of medicine and law, the most prestigious at French universities, were frequented by students from the country's wealthier families and families with an academic background. Less esteemed subject fields, like the humanities, the social sciences, or educational studies, were chosen, by and large, by students from social milieus without or little academic traditions. The findings of Bourdieu have been corroborated by German scholars according to the German university system (u.a. Köhler 1992). Markus Schölling (2005) shows that persons wanting to go to university chose their field of study on the basis of the kind of "capital" acquired in the family home (Bourdieu 2005, see also similarly Engler 1993, Bülow-Schramm/ Gerlof 2004). Andrea Lange-Vester and Christel Teiwes-Kügler (2004) identify mechanisms in the choice of the field-of-study which are based on rational decisions only at a low level; in many cases, these mechanisms follow from peculiarities of social groups that are not traditionally acquainted with academic education. The interaction between teachers and students conceals "(often implicitly) 'coded messages', which are accessible to the persons involved in various ways. Social selectivity, hence, is the result of such subtle, often clandestine mechanisms" (Bremer 2006, 290).

Today, it is mostly in the social sciences that students are highly heterogeneous. The male, determined, fulltime student from the respectable middle class family (Huber 1985) has had, for some time now, competitors from other social quarters. As Bourdieu found out already in the 70s, it is in the social sciences that social origin, habitus, and departmental culture are a challenge to teachers. Compared to medical and law students, social science students come to a much higher degree from milieus that are only scarcely acquainted with academic traditions (Bargel, Ramm, Multrus 2001; Schölling 2005). Such academic upstarts are especially attracted by social sciences and economics (Schölling 2005). Parents of these newcomers, in comparison with parents of other groups, often have not very high-ranked school certificates and only a few have an academic education. The question why social origin not only affects the decision to attend university but also influences the choice of the school or department, has been discussed by scholars in Germany as early as in the mid-60s (cf., i. a., Dahrendorf 1965). The answer to this question is to be found in what may be called the congruence of habitus and field: "Hidden mechanisms" (Bourdieu 2005) direct students who are less privileged into less

reputable study areas such as the social sciences (Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2004, 162).

Not only the social origin of students is decisive for their academic orientation, but it also guides their teachers' assessment of student performance. The assessment of students from the lower middle class, by French professors, reflects the "upper class image of the petty bourgeois" (Bourdieu 1988, p. 359). The professors' dismissive and obviously paradox qualification of lower middle class students as "too scholastic" (ibid., p. 367) can often be found in statements concerning supposedly lower class milieus. Conversely, Bourdieu adds, positive evaluations of student work as well as high grading marks are given if these students belong to upper middle class groups (ibid.).

Arguably, there is a risk of university education reproducing just one and the same class – the upper middle class. Teachers, it may be said, tend to evaluate students not on a mere factual basis, but rather from a perspective that is framed by their own social origins. They formulate evaluations which "rank individual persons first in terms of departmental categories, then in terms of social classes" (Bourdieu 1988, 370). Thus, their evaluation is a veiled social judgement, or a euphemism. The fatal result is that this judgement, in its "misleading form" (Bourdieu 1988, 371), is accepted by students who then withdraw into self-exclusion and finally may drop out. It is the task of university teachers and university didactics to realise such mechanisms and to prevent them as far as possible.

To sum up: the conceptual considerations of the present paper, based on Bourdieu's notion of habitus, are underpinned by the psychological and pedagogical assumption that education is fully successful only if learners can settle in an environment that fully meets their habitus-based needs (Viehbahn 2008, 29).

2. Habitus, Characteristic Features of Students, and Departmental Cultures in the Social Sciences

In this section of my paper, I will list research data relevant to the learning success of students – with special reference to habitus, characteristic features of students, and departmental cultures in the social sciences.

Social science students belong to a "definitely heterogeneous group" (Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2004, 168). On the other hand, the 18th Social Inquiry of the German National Association for Student Affairs stresses the priority of lower middle class students in the group made up of social science, social work, pedagogy, and psychology (Isserstedt et al. 2007, 140). These different fields of study, again, differ considerably as to milieu origin. The inquiry shows that students of lower class social milieus are represented to a disproportionately high percentage

in social work and social pedagogy (ibid., 142). It does not elaborate the social background of sociology students.

The constraint of learning success, by means of habitus barriers, leads to what has been called “self-elimination” (Lange-Vester, Teiwes-Kügler 2004, 180). Primarily, this affects those who lack a traditionally academic background. They do not master the language of academia, they are not really at ease with middle class cultural heritages, and they cannot rely on academic experiences in their families; consequently, they resign and withdraw into unassuming environments like sports or side jobs (ibid., 181). In contrast to this group, there is the milieu of the “exclusive” and the “competence and performance”-oriented students. They come from (upper) middle class homes; they ask for exclusiveness, high standards, and discipline; they are inclined to make high demands to university programmes (ibid., pp 170). This latter group benefits from social science programmes which are little structured (Bremer 2006, 302). On the other hand, the group of the alienated students, who lack family milieus supporting self-guided study, could be accommodated with more formalised programmes.

In general, problems of communication between learners and teachers may result from the common practice of teachers not “to nurture [...] the academic personality, but to take it for granted” (ibid., 302; omission: K.L.). According to the Schölling research report on student ways of life, students of the social sciences, together with students of pedagogy and psychology, come from families trying to rise to an educated middle class status. This background, in student behaviour, shows as learning zeal, financial stringency, and striving for self-fulfilment. As Schölling points out – and this is most important for teachers – the lack of an academic tradition in the families of these students accounts for the inclination of students to transform superficial knowledge into what he calls “striving for entirety and perfection” (Schölling 2005, 81).

The Schölling report also shows that social science students pursue the academic program as a “way of life” (ibid., 74). Unlike other student groups, social science students hardly separate study time from spare time, or public life from private life. This may explain the not very formalised conduct of social science students. It may also explain the often not strictly hierarchical relations between teachers and students of those fields of study (ibid., 79). It should be taken into consideration when designing courses targeted to specific audiences.

As to political attitudes, Bargel states that students of the social sciences and the humanities, as well as pedagogy students, tend to show “critical” and “alternative”, or “idealistic” and “solidary”, attitudes

to a higher extent than other student groups (Bargel 2000, 15). Another interesting comparison concerns the identification of different student groups with their fields of study. Among the identification indicators established by Bargel are “commitment” and “adherence” to the chosen field of study (ibid., 3). If commitment and adherence levels are high, students may develop a sense of security. In general, the social science student’s identification level is moderate. In his survey, Bargel asked students of different fields if they had been resolved, right from the start, to go to university. Of all the cohorts who, in the various fields of study, answered in the affirmative, the one in the social sciences and humanities was the smallest (Bargel et al. 2001, pp 64). Furthermore, only 67 percent of the social science students would chose their field of study a second time. In contrast, medical students scored 79 percent on the same item (ibid., 102).

The academic insecurities of social science students may be explained, with Bourdieu, in looking at their background milieus: at the lack of an academic culture, and, hence, at habitual feelings of not really belonging to academia. Conversely, as Bargel states, “a high degree of social reputation, in terms of education and profession, corresponds to a high degree of ‘academic self-assurance’, and a high-ranked milieu saves students from taking up distracting side jobs and provides them with an optimistic perspective of their future” (Bargel 2000, 4). As opposed to this, only 59 percent of social science students rated themselves as full-time students, respondents from other fields achieving clearly higher percentages (Bargel et al. 2001, 92). This result, as far as social science students are concerned, may hint to side job activities and to the shifting of central interests to non-academic engagements, i.e. in sports and other leisure-time groups. In fact, the 18th Social Survey of the German Students Agency states that 67 percent of all students of social sciences (including social work) at German universities do have part-time jobs (Isserstedt et al. 2007, 333).

It is possible that this high proportion of side-jobbing relates to the “below-average weekly time involved in studying” (ibid., 282) on the part of social science students. In any case, teachers should note that, according to Isserstedt’s findings published in 2007, social science students are accustomed to spend not more than 15 hours weekly for attending courses; the same amount of time is spent for self-study (ibid., 284).

It must be mentioned at this point that social science students, in warding off the introduction of more pre-set study programs, often claim to be heavily involved in self-study because of the comprehensive contents of the subject matter. This claim is barely tenable. The Isserstedt survey shows that, concerning the rate of self-study, social science/social work (including pedagogy) students are outdone by stu-



dents of all other fields (*ibid.*, 284). These latter students, at the same time, do reach a course attendance rate which is at least as high as that of the social science students. The Isserstedt survey also provides results on the relative distribution of health disorders. 21 percent of the interviewed social science, pedagogy, and psychology students declare to have health problems. Out of this group, 48 percent state that such problems affect their academic studies. In contrast, only 16 percent of the interviewed medical and law students report health problems.

All in all, some of the characteristic features of social science students, as outlined above, seem to indicate that many of these students perceive of their studies as straining or burdening. Relevant figures are provided by Schölling 2005. This survey operates with "stress clusters" which are composed, for instance, of the parameters "disorientation" and "individual strain". Within the group of strongly strained students, the largest sub-group, with a percentage of 44, is that of the social science students (*ibid.*, 252).

A clear indicator of little or no congruence between students and their academic environment is the share in "dropouts". In the social sciences, the dropouts are commonplace. According to Schölling 36 out of 100 social science students dropped out in 2002. Only 10 percent of the medical students, who are often used to academic tradition, dropped out. In the social sciences, „misguided expectations about the chosen field of study" (Heublein et al. 2005, 19) account, to a high degree, for the drop-out rate. In addition, diffuse notions about the prospective job situation promote voluntary and early withdrawals from academic study. Many students in social science/ social work switch from this field into other fields of study. Switching students and dropouts together, in social science/ social work, reach 68 percent; of these, 32 percent switch to other fields, and 36 percent, as stated above, are dropouts (*ibid.*, 26).

These results correspond to what Tino Bargel et al. (2001) have termed the low-grade identification of social science students with their fields of study. It is deplorable that Heublein, like Bargel, do not specifically refer to sociology as a well-defined field of study. Instead, sociology is dissipated in composite social science programs and in social work studies.

3. Student Heterogeneity and the Strategy for Teaching Sociology

Mixed social origins: farewell to the traditional student

The fact that the traditional student does not exist any longer must be realised, in particular, by social science teachers. In contrast to law and medicine faculties, social science teachers do not in general interact with students who from the start, by virtue of their social origin, are acquainted with academic co-

des of language and behaviour – and who quite often are even versed in institutional mechanisms and details of study programmes. Thus it appears that the milieu heterogeneity at social science departments may result in conflicts between teachers and students. Such conflicts would concern, for instance, the perception and the adequacy of academic requirements. To minimise these conflicts, a split shall be suggested, distributing the course content to several different packages geared to different 'habitus worlds', such as the 'free intellectuals' and the 'academic newcomers'.

Teachers must be ready to handle different learning milieus right from the start of student careers at the university. Such habitus awareness and such early monitoring will save the more insecure, non-traditional students from being erroneously classified as mere 'special cases'. It should be stressed, then, that it is necessary for social science teachers to reconsider their perception of 'the' student. For instance, teachers tend to assume that first-term students are able, more or less, to enunciate a problem in terms of scholarly research. Students failing to do so may risk being dismissed as unsuitable for study or lacking creative potential. However, the craft of thinking and writing related to academic research can and must be acquired. To some degree, this learning process may take place in instruction units specialising in basics of methodology. Essentially, it must clearly and systematically be integrated into regular courses, lectures, and seminars.

Helping students to identify with their field of study

Many social science students have decided for their field of study, e. g. sociology, rather short-dated. They also have been considering other choices, such as an apprenticeship. In view of this shaky starting situation, and in view of the high dropout rate in the social sciences, teachers in that area must be prepared to continuously encourage and support their students. It would not be feasible, however, to establish regular counselling services. The workload of teachers would not allow for additional duties. Instead, teaching and learning ought to be structured from an early stage in a way that students would be encouraged to rely on and bring forward the knowledge and the ideas which, at any given time, are at their disposal.

Superficial knowledge turned into striving for perfection; political idealism

Schölling has pointed to social science students being inclined, for lack of academic milieus, to transform superficial knowledge into "striving for entirety and perfection" (Schölling 2005, 81). Teachers should be aware of this inclination. It may, at least partially, account for the social sciences often being dubbed contemptuously, in public, as 'science of platitudes'. As Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron have stated, "in the social sciences, in literature, and in philo-



sophy it is particularly difficult to keep apart big-talking on the one hand and scholarly discourse on the other hand, since there is little chance to unmask knowledge that has been acquired from hearsay only" (Bourdieu, Passeron 1971, 65). In view of this somewhat dubious aspect of the social sciences, teachers must be prepared to over and over again remind these students of the ways and rules of scholarly pursuits. Let us keep in mind that sociology, while using methods of empirical social research, as a 'pure' science, operates with high precision in methods and terminology. This precision must be fully accepted as indispensable framework and strict guidance for the scientific sociological discourse. The same holds true regarding political attitudes of social science students. They must endeavour to clearly differentiate between mere opinions and scholarly statements; they must keep reviewing their written and spoken comments in terms of the reasoning framework of sociology. At the same time, of course, sociology teachers must refrain from suggesting that political involvement would be undesirable or even beyond scholarly exploration.

Being a student as a way of life

Social science students barely separate study time from time off, or public space from private space. This may explain the flat hierarchies prevailing at social science institutes; it may also explain student behaviour prevailing in the seminar, a behaviour which in general is thought of as rather informal and which might even be mistaken as absence of academic seriousness. To avoid problems, teachers could take into account the student's habitus background. In any case, teachers must be ready to accept their classroom position as significantly deviating from that of the high school teacher who was a figure of institutional authority and dignity. University teachers, if they are not aware of this 'authority gap', may experience problems of status and authenticity (Koller 1997).

Extensive part-time work, low study-load

In this paper it is assumed that, in the case of social science students, there exists a close interrelationship between social origin, the employment rate and the low rate of time devoted to studying. In view of the low time budget for courses, social science teachers may be tempted to hand out comprehensive reading assignments or to set up project groups in addition to regular courses. They will not be very successful: they will come up against the side-job barrier. Can teachers, taking into account this obstacle, exact higher workloads from students? Or, conversely, is it the poor curricular guidance of students that allows for ample part-time work in the first place? Motives of students for part-time work have been investigated by Isserstedt et al. One of their findings is that "the lower the social origin and the educational background, the higher the motivation for securing the 'means of

subsistence'" (2007, 339). In view of the fact that a relatively high number of social science students come from lower class milieus, it can be assumed that the relatively high rate of part-time work seems to be caused by the necessity of fending for themselves. Lower class students appear to prefer side jobs to other subsistence means – state loans, parental support, or scholarships. Social science teachers, in the end, must live with the sobering certainty that in many cases the time investment they may claim from their students will be limited indeed.

The teachers: habitus and teaching skills

In general, if research on academic learning and didactics addresses questions of milieu and habitus, the focus is on student milieu and student habitus. Only occasionally such questions are raised with regard to academic teachers and problems concerning to what extent they are in line with the departmental culture. One of the few relevant publications is Koller's article, from 1997, entitled "How do prospective academic teachers learn to teach?" Koller is interested in connections between biographical backgrounds and teaching skills. On the basis of information gained from beginning teachers, about problems and difficulties in the teaching business, he identifies teachers who are "contented" against those who are "discontented" (Koller 1997, 65). Such differences in communicating with students are related by Koller to experiences of these teachers with their own teachers back in high school times.

As Koller points out, the contentment of teachers is primarily built up by positively taking on the new responsibilities coming along with teaching. Koller also points to the high demand of universities for further education in didactics. He emphasises that most beneficial for the contentment of teachers is their frequent communication with colleagues on the experiences of teaching. According to Koller's findings, contented teachers ascribe their positive attitude mainly to exchange of opinions and to support in connection with supervised teaching, teaching internships, or thematic meetings with colleagues. The Koller research clearly demonstrates that the orientation of teachers towards flexible and habitus-conscious teaching concepts will not work without systematic support of relevant institutions.

4. Suggestions for social science instruction

Much has been written, in the last decades, on problems of inequality related to university access in general. Less attention, it seems, has been paid to tangible proposals and attempts which aim at reducing disadvantages and at advancing the equality of opportunities in academia. Bourdieu/Passeron, in their "Plea for a rational academic instruction", remind us that official efforts to establish equal oppor-



tunities for all students would remain “on a merely formal level unless inequality is tackled, substantially, with instructional approaches and activities actions” (1971, S. 84).

The possibilities of individual teachers, however, for contributing to such activities actions seem limited. On the whole, they will not be able to influence, to a great extent, the wider societal and academic context shaping the relationship between learners and the learning environment. What they can do, is provide well-prepared packages of didactic support which would improve the learning process in the single classroom.

Of course, departments and students must join teachers in improving the learning process. As to sociology departments, it is strongly to be recommended that they conduct research surveys which focus specifically on sociology. This would enable departments, in resorting to the milieu data of their ‘own’ students, to devise customised strategies and programmes of teaching and learning. It would be possible then, already in early steps of curriculum construction, to establish programmes geared to various habitus groups. Teachers and departmental procedures cannot be expected, however, to totally be adapted to the needs of students. Viebahn, in his study on the “varieties of learners”, points out that a flexible structuring of study programmes for persons in employment certainly does not exempt these persons “from setting up and strictly observing a particularly precise schedule for courses and times of self-study” (Viebahn 2008, 25).

In the following some suggestions will be presented for curriculum work at university. These suggestions, despite limitations as to time and space, would allow for flexibility in teaching and learning. To begin with, there is a concept of teaching as adapted to different learner groups (Neber 1996). The overall aims of this concept are as follows:

1. Instructions and directives of teachers are conform to aptitudes and abilities of students.
2. Learning materials are geared to different learning groups; this will provide the chance, for every single student, to meet pre-set learning objectives.
3. Teachers give feedback to learners on progress achieved.
4. Students participate in curriculum planning.
5. “Alternative ways of learning are allowed for; alternative materials are provided” (Neber 1966, p. 404).

These objectives will become more comprehensible if brought into relation with methods for learner-oriented teaching as suggested by Viebahn. One of these methods, recommended by Viebahn especially for groups made up of students with heterogeneous backgrounds, is learning in project teams. The

project team is directed by students as they themselves choose the subject-matter to be dealt with from areas directly pertaining to their social milieus. Also, it is left to students to decide on research methods, materials, and ways of presentation; and clear learning objectives are framed by students themselves (Viebahn 2008, 52). It should be added, however, that learning in project teams may be suitable to the free intellectual more than to the educationally insecure type of student as identified above.

A helpful instrument for flexible teaching and individualised evaluation of progress is the ‘student logbook’. After each seminar session students note down the theme of that session, results of discussions, and remarks as to progress made or not made. The logbook helps teachers, in attempting to evaluate students, to pinpoint causes of differences in performance. Moreover, the student logbook keeps up a seminar framework which is binding for all participants but also allows for individual deviations. To some advanced students the logbook may even serve as first draft of a seminar paper or other research work. Teachers can easily refer to logbooks to be kept up-to-date on the current level of learning progress.

Another useful way of furthering self-study is the jigsaw method. Learning objectives are formulated and the learning matter is divided into smaller areas which are assigned to expert groups. For the presentation of results, new groups are formed. Each student has the opportunity to function as an expert, to learn from other experts, and to present expert results.

As a rule, the diversity of students should entail the diversity of methods and instructions. Teachers should apply various methods of teaching, and they should suggest various methods for students to employ in papers and presentations. Due to the large number of participants in seminars, presentations by students often are regarded to be the only way of organising the seminar. As presenters, however, students must in a way support the teacher in running the seminar. In presenting their paper, they take on the task of conveying the subject-matter of the seminar to their fellow students. For some presenters, especially those from non-academic milieus, this task may seem to be frightening. Positive feedback from the audience is helpful and should be encouraged by teachers. Several handbooks and articles on didactics elaborate on the function and importance of feedback (Bruppacher 2006; Preiser 1995).

For teachers, one of the most intricate aspects of coping with heterogeneity in the classroom is the assessment of student performance. Different social dispositions must be taken into consideration. Individual progress must be recognised, with a view to milieu obstacles which the student may be trying to overcome. Hence, when dealing with assessments



and examinations, teachers should proceed with increased sensitivity. It should be avoided to subject “examinees who are basically unequal to exams which supposedly are applicable to everyone” (Bourdieu, Passeron 1971, 84). Viebahn suggests that if departments want to respond to heterogeneity, they should „conduct a small number of exams which are on a high diagnostic level and which are compulsory for all students”, while in addition, there should be frequent optional exams for those wishing to improve grades received in the compulsory exams (Viebahn 2008, 80).

Frequent check-ups on progress of learning would provide security to low-achieving students and confirm those with a high performance. It is advisable to employ special tests for measuring performance in comprehending issues of a highly theoretical nature like sociology. The student logbook, and special minutes of the seminar session, will meet the interests of both the less and the more advanced students (ibid., p. 79). “Complex oral tests” (Viebahn 2008, 80) could be offered, from time to time, to advanced and well performing students. This might help them avoid feelings of frustration.

In addition to this flexible grading system, students might be encouraged to publish outstanding articles, possibly in journals or anthologies, and teachers might assist in establishing relevant contacts. Activities of this kind will provide students with early insights into professional work related to academic education.

As to the criteria of evaluating student performance, they must be made public and the underlying concept must be open to criticism. One essay on grading criteria, highlighting the importance of media usage while omitting criteria like rules of research, style, and citation (Cocard 2006, 163), may serve as an example for questionable subjectivity in grading. Another point in this context: when evaluating student work, teachers must be aware of different language levels. They should consider to avoid giving better grades to students who by reason of social origin already are acquainted, to some degree, with the academic language.

With a view to student heterogeneity, the criteria of performance should be kept open to variations – even if at first sight this sounds not very practicable (Viebahn 2008, 109). Planning the concept of instruction will be restricted by institutional time allotments for courses and by conceding reasonable workloads to students. There will be some room, though, for scheduling work phases and dates for submitting research papers. Teachers should allow for different phases and deadlines according to individual work designs. Within the pre-set deadline schedule, more

pragmatic students may deliver short and formalised papers, whereas students with more cultural capital may come up with their first own empirical research report.

To sum up, this paper relates the concept of milieu and habitus heterogeneity to teaching social sciences at university level. A number of didactic methods are suggested to be practised in the classroom by the interested teacher. Building on these suggestions, teachers may wish to seek further possibilities of adequately and reasonably dealing with concepts of learner-oriented concepts. Lastly, and with a brief outlook on the Bologna reforms, it should be noted that certain effects of these reforms will be significant for the further development of learner-oriented didactics based on the habitus concept. In particular, we may be hopeful for Bologna to help reduce drop-out rates at European universities. Student groups with a tendency for higher drop-out rates often come from social layers which are not or only scarcely academically oriented (Georg 2009, 656). At the same time these students tend to gather in the more ‘free’ and traditionally less structured language or cultural subjects where drop-out-rates, with 45%, are the highest among academic departments (Heublein, Schmelzer, Sommer 2005). And since these students do not really represent the ‘free intellectual’ type of student but rather are kept busy with handling the unwonted intricacies of university life, it might be possible for them to profit from the Bologna scheme of “more school into university”. The new European-wide ground-level grade, the B.A., is manageable within the prescribed time-spans; it does not take much longer than the 3-years “vocational education” in Germany; it encourages an objective-oriented learning organisation. It lowers the risk of getting entangled in sundry side activities, as described above, on the long and tedious way to far-away examinations at the traditional academia. Thus, more manageability, structuring, and transparency, might lead in the long run to lowering European university drop-out rates. Although, until now, no significant effect of the BA/MA system on the lowering of drop-out rates could be stated (Horstschräer/ Sprietsma 2010), the revised structures of examinations give reason for cautious optimism – if we look, as suggested in this paper, not at university students as an abstract totality, but at different student groups and various types of learners.

Of course, new university structures will not release teachers from their responsibilities towards students. If, by means of reduced drop-out rates, student heterogeneity will grow, then learner-oriented didactics and the overall improvement of teaching methods will gain more significance as well.



References

- Avenarius, Hermann et al. 2006. Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.
- Bargel, Tino. 2000. Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden – Empirische Befunde studentischer Befragungen. Referat am 28.7. 2000 SPK-Württemberg in Berg. (<http://cms.uni-konstanz.de/fileadmin/gso/ag-hochschulforschung/Vortaege/LebenZukunftStudierende.pdf>) published 28.07.2000.
- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank. 2001. Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn.
- Bremer, Helmut. 2006. Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar, eds. Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, 289-308.
- Bruppacher, Susanne. 2006. Studentische Referate in Seminarveranstaltungen. Lösungsansätze zu deren Verbesserung. In: Wehr, Silke, ed. Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern, 108-114.
- Bülow-Schramm, Margret; Gerlof, Karsten. 2004. Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden – Brücken zum Habitus? In: Engler, Steffani; Kraiss, Beate, eds. Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, 141-158.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre. 1987. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre. 1988. Homo academicus. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre. 2005. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg.
- Cocard, Yves. 2006. Bewertung studentischer Referate. Entwicklung von Beurteilungskriterien. In: Wehr, Silke, ed. Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Bern, 161-166.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Engler, Stefanie. 1993. Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim.
- Frank, Andrea. 1990. Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim.
- Georg, Werner. 2005. Studienfachwahl: Soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. In: ZA-Information, Vol. 57, 61-82.
- Georg, Werner. 2009. Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. In: Studies in Higher Education, Vol. 34, No.6, 647-661.
- Hartmann, Michael. 2002. Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Heublein, Ulrich; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter. 2005. Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation. A1/2005. (http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf) published 02.2005.
- Huber, Ludwig. 1985. Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle. Hochschuldidaktische Stichworte 19. Hamburg.
- Horstschräer, Julia; Sprietsma, Maresa. 2010. The Effects of the Bologna Process on College Enrollment and Drop-out Rates. In: Centre for European Economic Research. Discussion Paper, No. 10-018, 1-22. (<ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp10018.pdf>)
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, André. 2007. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin.
- Koller, Hans-Christoph. 1997. Wie lernen angehende Hochschullehrer(innen) lehren? Eine empirische Untersuchung zu den biographischen Voraussetzungen akademischer Lehre. In: Arnold, Eva et al., eds. Lehren lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. Münster, 45-70.



Köhler, Helmut. 1992. *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik: Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin.

Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel. 2004. Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani; Kraus, Beate, eds. *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim, 159-187.

Neber, Heinz. 1996. Psychologische Prozesse und Möglichkeiten zur Steuerung remedialen Lernens. In: Weinert, Franz E., ed. *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 403-443.

Preiser, Siegfried. 1995. Feedback nach Referaten als hochschuldidaktisches Instrument. In: Krampen, Günter; Zayer, Hermann, eds. *Psychologiedidaktik und Evaluation II*. Bonn, 187-202.

Santangelo, Tanya; Tomlinson, Carol Ann (2009) The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 20, No. 3, 307-323.

Schölling, Markus. 2005. *Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: Eine Typologie*. Frankfurt am Main.

Tones, Megan; Fraser, Jenny; Elder, Ruth; White, Katherine M. (2009) Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. In: *Higher Education*, Vol. 58, No. 4, 505-529.

Viebahn, Peter. 2008. *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld.

Štěpánka Busuleanu, Oxana Ivanova-Chessex

“This is how you do it in Germany, but we do it our way”

Different Notions of Citizenship Education in the Russian-German Exchange of Young Professionals

Citizenship education is a widespread concept of lifelong learning important for democratic participation. The research shows a great variety in approaches to citizenship education depending on socio-political contexts (Bîrzéa 2004, 17; Kerr, Nelson 2005, 10). This study is based on participative evaluation (Bergold 2007; Cousins, Earl 1992) accompanying the German-Russian training and exchange program regarding non-formal citizenship education. Through content analysis of interviews and artifacts we explore views of citizenship education and strategies that the actors use to deal with the various assumptions in this field of education. In Germany democracy, participation and critical thinking are emphasized, in contrast to Russia, where, depending on the organizational structure, the patriotic upbringing is exercised. Four ways of dealing with the conflicting assumptions and practices are identified in the issue-focused exchange of young professionals. They are the individual construction of the German and Russian ways of citizenship education, enrichment of individual understanding, reduction of the perceived differences and conformity with ones environment juggling with declared and practiced notions.

Citizenship education ist ein verbreitetes Konzept des lebenslangen Lernens mit dem Ziel, demokratisch orientierte Partizipation zu fördern. Laut Forschung variieren die Ansätze von *citizenship education* in Abhängigkeit vom soziopolitischen Kontext (Bîrzéa 2004: 17; Kerr/ Nelson 2005: 10). Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer partizipativen Evaluation (Bergold 2007; Cousins/ Earl 1992), die im deutsch-russischen Fachkräfteaustausch zum Thema *citizenship education* durchgeführt wurde. Durch die qualitative Inhaltsanalyse von Interviews und Artefakten werden die Auffassungen der Akteure von *citizenship education* untersucht und ihre Strategien im Umgang mit differierenden Annahmen rekonstruiert. Die Befunde zeigen: Die deutsche Befragtengruppe betont Demokratie, Partizipation und kritisches Denken, während in vielen russischen Organisationen (abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen) eine patriotische Erziehung praktiziert wird. Vier Wege im Umgang mit widersprüchlichen Auffassungen und Praktiken werden im Rahmen der untersuchten themenorientierten Austauschmaßnahme eruiert. Diese sind die Konstruktion eines deutschen und russischen Ansatzes von *citizenship education*, die Entwicklung eines individuellen Verständnisses, die Reduktion der wahrgenommenen Differenzen sowie die Anpassung an das Umfeld, bei der deklarierte und handlungsrelevante Annahmen einander widersprechen können.

Keywords

non-formale Bildung, citizenship education, politische Bildung, Russland, Deutschland, themenorientierter Fachkräfteaustausch, non-formal education, citizenship education, Russia, Germany, international exchange of professionals

1. Introduction

Since the fall of the Iron Curtain, the number of international programs aimed at promoting democracy in Eastern Europe has been increasing. Over the last few years the infrastructural support of the non-governmental organizations (NGO) and dissemination of democratic ideas through citizenship education as well as the qualification of stakeholders prevalent in the early 1990s (cf. Johnson 1996) is being replaced by the idea of well-balanced partnership based on dialog and consideration of the contexts.

Citizenship education is being increasingly emphasized as a lifelong learning concept supporting the vitality of civil society and participation of citizens in democratic decision-making processes. This educational area is strongly determined by the sociopolitical

situation and hence adopts different forms and approaches in different contexts (Bîrzéa 2004, 14; Kerr, Nelson 2005, 10). In Russia, the shift from democracy towards the authoritarian state is indicated in several studies (Freedom House 2009; Gerrits 2010; USAID 2009). Behind the democratic rhetoric antidemocratic practices are hidden. Some scholars claim that Western actors are partly responsible for the shift in Russia as they elide this fact for a long time despite of warning voices (cf. Saari 2009; Stewart 2009). In addition, the ignorance of societal context and local tradition by the Western donors as well as selecting only Western-minded NGOs for cooperation caused the promoted civil society in Russia to drift away from the Russian society and reality (Saari 2009, 739).

The Western concepts of civil society and citizenship education are based on the liberal-democratic tradition, which underline the role of NGOs (Stewart 2009, 813) and the individual self-interest and responsibility (cf. Jarvis 2008). On the contrary, Russian political discourse has been dominated by words like stability, statehood, order, sovereignty, power or patriotism (cf. Shevtsova 2005, 164). The ruling elite



supports and encourages „useful“ civic activity and tries to establish civil society by being suspicious of critically thinking persons and independent NGOs “with Western connections” (cf. Saari 2009, 744).

Against this background, the cooperation based on partnership between Germany and Russia in the field of citizenship education appears to be challenging in its implementation. The study analyzes the practice of non-formal citizenship education in the German-Russian context and thus focuses on notions of this educational area and strategies of dealing with their diversity.

2. Theoretical and empirical premises

2.1 Educating citizens in national and post-national frameworks

It is acknowledged that liberal-democratic institutions need interested, educated and participating citizens. The fostering of the democratic way of life is an important aim of citizenship education. While the Western European states strive for the strengthening of civil society and the shift from representative towards participative and discursive democracy (cf. Hanberger 2006, 19; Kerr 2008), different significance to civil society and citizens' participation is ascribed within the democratization in Central and Eastern Europe. Thus, the democratic quality of citizenship education in transitional states differs from that of Western European societies (cf. Hippe 2008).

In Germany, the term *politische Bildung* ‘political education’ is used dominantly to describe the field of citizenship education. In its contemporary form political education emerged and developed as a reaction to the age of National Socialism. The upbringing and education of critically thinking and participating citizens for the construction of a democratic society are seen as the way out of indoctrination and dictatorship. The so called Consensus of Beutelsbach declares general principles for political education. It forbids indoctrination and invites to foster critical thinking through the discussion of controversial issues as well as to support the ability to participate and to influence ones environment (cf. Sander 2005, 18). The well-developed field of non-formal education characterizes the German political education, though there is not much empirical research about the practice in this area (Hafeneger 2005, 699; Lüders, Behr 2005, 387 ff.; Sander 2005, 30 f.). The European programs, such as education for democratic citizenship and human rights of the Council of Europe (Huddleston 2004; Kerr 2003) or active citizenship education of the European commission (2007) provide a post-national framework for the landscape of political education in Germany and are based on the notion of participation, human rights and critical reflection of the state authority.

In Russia, in spite of the activities of the Council of Europe, the patriotic upbringing seems to become

the priority within the citizenship education in recent years (cf. Froumin 2004; Janmaat, Piattoeva 2007; Muckle 2003; Simons 2004; Zimenkova 2008). A second well-funded program for patriotic upbringing of Russian citizens is being implemented (Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2005). The fostering of youth participation is declared in the state youth policy, but it is understood as an instrument for self-development and self-fulfillment rather than in terms of support for the political or social involvement (Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii 2006, § IV). *Graždanskoe obrazovanie* ‘civic education’ is still present as a term. However, its content is often interpreted as the knowledge transmission about democratic institutions, rights and duties of a citizen has a strong reference to patriotism. For the formal education, the researchers report the domination of the teacher-centered teaching, top-down approach, lecturing and memorization (cf. Froumin 2004; Schmidt 2003). Froumin states “almost no example of EDC [education for democratic citizenship] being present in the field of lifelong learning” (Froumin 2004, 105).

Based on these observations, the main difference between the notion of citizenship education in Russia and in Germany can be assumed on the axis between ‘education for citizenship’ within a national framework and ‘citizenship education’ within a post-national framework (cf. Forrester 2003; Lucas 2001; Janmaat, Piattoeva 2007, 531 f.). While for Germany the concepts of critical thinking, respect of human rights and active citizenship seem to be relevant, the state educational policy in Russia aims to bring up law-abiding citizens who are aware of their rights and duties to their fatherland. It can be assumed that the international cooperation provides an environment where the different notions, values and aims of citizenship education can become apparent. The professional affiliation to a special view of citizenship education can position an individual or institution as discriminated or privileged in the particular social and political context.

2.2 Issue-focused exchange of young professionals

The issue-focused exchange is a relatively new format of the international youth work. Normally the exchange programs are designed as two encounters in participants' countries of origin aimed at getting to know other methods and approaches, exchanging opinions and networking. Such programs address professionals from the particular area and centre this occupational field. Frequently, the development of intercultural and antiracist competence is pointed out as another important goal of these programs (cf. Fiesenhahn 2001; Leiprecht 2006a). In contrast an issue-focused program highlights one topic and enhances participants' discussion and reflection about it (cf. Thimmel, Riß 2010). Migrations, Diversity, Environ-



ment, conflict management or citizenship education are examples of possible focuses.

The systematic research in the field of international professionals' exchange is rare. The available findings originate from corresponding evaluation projects (cf. Demiröz, Görbil 2007; Leiprecht 2006b; Thimmel, Riß 2010). Most of them describe effects and try to formulate success conditions or quality criteria of exchange projects. The existent reports concentrate on cooperation projects, where power divide, political situation and socioeconomic background of countries and institutions approximate. There is a lack of studies in the Russian-German programs, particularly in the citizenship-education-focused exchange.

3. Design of the study

3.1 Context, aim and questions of the research

This study is embedded in the evaluation of a year-long training and exchange program for young professionals from Russia and Germany in the age between 22 and 30. The citizenship education was the main issue focused on during the qualification. The program, which started in August 2009, is composed of three modules and includes participants' development and implementation of their own local or international citizenship education projects. The second module is finished and the project implementation phase has begun at the moment. The program was conceived by two partner organizations from Germany (Theodor-Heuss-College, European Youth Education and Meeting Center) and two from Russia (Institute for Civil Engagement, Federal Youth Center Orlyonok). All institutions are declared to working in the field of non-formal citizenship education, their structural specificity oscillating between state institutions and non-governmental organizations. The program participants are active in non-formal youth education and are from both Russia and Germany though the latter primarily started the program during the second module. For this reason, the participants from Russia are being focused on in this article.

The study intends to explore how the socio-political contexts influence the professional's notions of citizenship education and its implementation on the one side and how these possible different understandings of the occupational field are managed within an exchange program on the other side. From this background the study asks:

- how do Russian program participants, trainers and partner organization (program actors) define and implement citizenship education (in Russian *graždanskoe obrazovanie*),
- how do program participants and actors deal with the possible conceptual differences in understanding of citizenship education.

3.2 Participative evaluation as the research strategy

During the training and exchange program for young professionals from Germany and Russia participative evaluation strategy has been applied as a part of program monitoring. This approach, which is mostly based on the tradition of action research (cf. Dick 2004; Fals Borda 2001), uses results for the improvement of the evaluated practice. Generally participative evaluation can be characterized as "applied social research that involves a partnership between trained evaluation personnel and practice-based decision makers, organizational members with program responsibility or people with a vital interest in the program" (Cousins, Earl 1992, 399 f.). House (2005) identifies three basic principles common for the participatory evaluation strategies: the principle of inclusion, dialogue and deliberation. As all stakeholders are involved in the process of evaluation and their needs are crucial for the formulation of research questions, participative evaluation appears to be particularly appropriate for the context of citizenship education (Ulrich, Wenzel 2003).

The participative evaluation in the present program aimed primarily at its description and analysis as well as at increasing the program quality during the implementation. As participative evaluation is a cyclic process, it can provide answers to many research questions (Bergold 2007). The focus of the first phase of evaluation lay on (1) mission, values and main work principles of the partner organizations; (2) program expectations of the partners; (3) understandings and approaches in citizenship education ("politische Bildung" in Germany and "graždanskoe obrazovanie" in Russia) of partner organizations and program participants. In the second phase the following topics were approached: (1) characteristics of the program participants and the role of their structural background for the program; (2) balance between methods, content and personal development of the program participants; (3) dynamics of cooperation between the program partners; (4) development and changes in the notions of citizenship education. To address the research questions posed in this article the evaluation process focused on the understandings of citizenship education is pointed out.

Stakeholders from German and Russian partner organizations as well as the program participants were involved in the evaluation process. The core team includes two research experts from Germany and one from Russia, who presented the current status quo of the evaluation to the experts of practice (program partner, trainer, program participants) and moderated the discussion of the results and propositions for the next phase. The methods of the data collection in every phase of the participative evaluation varied according to the formulated research questions. Hence,

participative evaluation responded to the program dynamic, it addressed the changing needs of the practice and made the direct implementation of the research results possible.

3.3 Data collection and analysis

The first evaluation step was carried out by using a questionnaire for the partners in Germany and Russia referring to the ways of understanding and implementation citizenship education in their organizations. In particular, the answers to the questions “How would you define the mission of your organization?”, “What are the values important to your organization?”, “Which methods do you use?”, “How important is citizenship education for your organization?” and “How do you understand citizenship education in your organization?” were being focused on in the analysis. This evaluation step was completed through the answers of participants to the question “How do you understand citizenship education?” posed in the application form. Thus, the data corpus includes the answers of 22 program participants from Russia, five program partner institutions and of one member of the trainer team.

The data for the second evaluation step was collected in qualitative interviews during the second module, which took part in Germany and enabled the first contact between participants from Russia and Germany. The basis of analysis presented here is a group interview with six program participants from Russia and four interviews with trainers and program partners. The interview guide integrates questions about the notions of citizenship education and participants’ experiences in the training program. In the interview with trainers the findings of the first evaluation step focusing on different understandings of citizenship education were clustered and commented.

The analysis of the data is guided by the tradition of qualitative social research, which involves such principals as openness, communicability, process orientation, reflexivity, explication and flexibility (cf. Lamnek 2005). As this study draws on empirical material, it has an explorative character and implies the inductive way of generating analytical categories.

The audio data from the second step was transcribed in the original language of the interview and coded with MAXQDA software (Kuckartz 2005) following the principles of the qualitative content analysis (Mayring 2003). In this article, the categories referring to the understanding of citizenship education and the strategies of dealing with different views on citizenship education are pointed out.

4. Results

4.1 Similarities and differences in notions of citizenship education

The first step of the evaluation documents the notions of citizenship education by the program actors

and participants before the training program started. The differences in views on citizenship education revealed by the data show that the notions vary according to the visions, competences and values of citizens to be educated.

All German partner institutions as well as the trainer team act in the tradition of *politische Bildung* ‘political education’. The European Youth Education and Meeting Center explicates the definition of the Association of German Educational Organizations (2006) which declares the aim of political education as the training of democratic practices for sustainable democratic culture. According to this document, political education promotes democratic values and critical thinking, fosters debate about diversity and the relationship between the individual and society. It encourages social and political participation and keeps the victims of the wars in human memory.

The understanding of citizenship education as identified by the Russian partner organizations is heterogeneous. The Institute for Civic Engagement, an NGO developed within different European cooperation projects, shows the clear orientation to the concept of education for democratic citizenship as formulated by the Council of Europe. The acquisition of knowledge, skills and attitudes for active participation are emphasized, the exercising of one’s own rights and responsibilities are seen as necessary. The reference to democracy is similar to the German partners and trainers. The Federal Youth Center Orlyonok applies two terms without a clear distinction between them. They are *graždanskoe vospitanie* ‘civic upbringing’ and *graždansko-patrioti eskoe vospitanie* ‘civic and patriotic upbringing’. Thus, the domestic issue is accentuated and citizenship is defined within a national framework. The educational aims vary between the fostering of socially active citizens and orthodox patriots.

At the beginning of the training program, Russian participants associate citizenship education with the following aspects and terms:

Patriotism, love of the fatherland and knowledge about Russia or a particular region appears to be a present characteristic. The terms are *graždanskoe obrazovanie* ‘civic education’ and *graždanskoe vospitanie* ‘civic upbringing’. While the education and upbringing of the active citizens is highlighted, the citizenship often gets a strong national or regional emphasis:

“To love your homeland and people around you” (Irina, 10-10)

“[...] the awareness of history and traditions of your home region and country, knowledge about the state and the social constitution of the Russian society” (Anna, 5-5)



The view on citizenship education as the upbringing of active, participating citizens dominates the data of the participants. This involvement has been assumed to express itself in the social participation and responsibility for one's own life and society. It is further determined by the readiness and skills for the active creation of the environment. One of the participants describes in his application the ideal citizen as a result of citizenship education as

"[...] individuals, who are ready (have a wish and necessary competences) to exercise their rights and fulfill their interests, to be subjects in social life and to influence their environment, to feel responsible for one's own life and community" (Sergej, 4-4)

The understanding of a citizen within a social context makes the development of social competences as an aim of citizenship education logical. According to the program participants this means being able to communicate and to cooperate, to be empathetic and to dispose of the leadership skills are necessary goals of citizenship education as well.

"From my point of view civic education has to include those directions which develop the individual skills connected with social relations" (Irina, 4-4)

Moreover, legal education and awareness about the rights and duties are strongly emphasized. In most cases legal education concerns the transfer of "knowledge about the political and legal basis of life in Russian society and state" (Lena, 99-99). Furthermore, civic education is declared as having the ethical or moral components including the values of compassion to others, freedom, tolerance, pluralism or patriotism.

"[...] such moral values as patriotism, respect and compassion to others are the essential base for civil society which could be taken as a fundament for civic education" (Vladimir, 6-6)

The cautious references to democracy and democratic principles are included in a few statements. Human rights and diversity issues are barely mentioned in the participants' data.

In addition to the diverse conceptions of citizenship education, a difference in understanding of the non-formal learning process is apparent. While the German partners and the Institute for Civic Engagement attach great importance to the partnership and participation of the learners, the Federal Youth Center Orlyonok as well as the Russian program participants show the rather hierarchical notion of the relationship between the learner and the trainer. The instructor makes decisions about the attitudes and values to be brought up and knowledge to be transmitted, while the learner takes the passive, receiving role.

4.2 Four ways of dealing with conceptual differences

While after the first step of evaluation a palette of different conceptualizations was reconstructed and presented to the program actors and trainers by evaluators, in the second step this issue is perceived and discussed explicitly by all stakeholders. Both participants and program actors address the topic of different views on citizenship education in interviews and within the seminar. The core of differences is frequently led back to the values which characterize assumptions of ideal citizens and their education. The distinctions are particularly highlighted when the German participants' group joins the program and the young professionals from Russia experience the one-day-apprenticeships in institutions of the non-formal citizenship education in Germany. The collected data provides references to four ways of dealing with the situations, where the conceptual plurality of citizenship education manifests itself. They are *enrichment of individual understanding, distinction of different ways of citizenship education, reduction of the perceived difference, conformity with environment juggling with declared and practiced notions*.

By *enrichment of individual understanding* the individual shows interest, openness and readiness to reflect upon and to integrate the new understanding or its elements in his or her own view on citizenship education. This strategy can be observed during the group interview with participants, when the willingness to exchange the ideas about values in citizenship education is expressed:

"Igor' was talking a lot about values and I think, I have to talk to him [...] I think he and his opinion could enrich our project (laugh)" (Olga, 115-115)

The quoted participant is new to the field of non-formal citizenship education and her pre-conceptions seems to be less rigid. On the contrary, the views of other interviewees often appear to be fixed, the clustering of the new information into the "German" and "Russian" or "individual" way of seeing citizenship education is common. This strategy allows for the structuring and understanding of differences without questioning the position itself. Within this strategy two subgroups of views can be identified. *The different ways of citizenship education* can be considered as equally legitimate results of the historical development of society, as the following sequence from an interview with a trainer and representative of the Federal Centre Orlyonok illustrates:

"[...] since the administration of Putin and Medvedev took office, Russia is getting a new face. It means it forms its face concerning national identity, concerning foreign affairs [...] that's why patriotism and national focus are things which are present today [...] Democracy and critical thinking are focused on in Germany and this



focus was formulated and formed after the tragedy of the second world war" (Vera, 34-38)

This way of dealing with differences in views on citizenship education can often lead to the construction of national homogeneity according to some issues, terms and approaches, as the quoted interview with one of the trainers from Germany shows:

"I learned about topics and issues in which Russian institutions are engaged [...] I have the impression that many of them go in for patriotism.. I got an understanding of what leadership means because it's always a part of our debate [...] leadership similar to patriotism troubles us" (Steffen, 36-36)

While the previous respondent sees the perceived distinctions in defining patriotism and leadership as the way out of trouble, another trainer tries a rational explanation through the specificity of educational policy:

"[...] if we look into the values, which are important for the European Union, and they are accordingly transmitted to the documents of European youth policy, and then we look at what's happening in Russia, we'll see completely different things and it's really a good issue to think about" (Alina, 25-25)

The pluralism in the individual approaches to citizenship education is apparent in the statement of one of the participants who describes the subjective choice as a legitimate criterion for the basic orientation in educational activity:

"[...] everybody has to develop his own approach, I bring up patriots and this is my approach, Sergej can say I don't bring up patriots, I bring up citizens, and this is his approach" (Elena, 58-58)

The other subgroup includes assumptions which appraise different ways of understanding and doing citizenship education. In this case a particular view on citizenship education is considered to be more sensible, more appropriate or more correct. Except for one participant (last quotation), this approach is often observable in statements of the trainers. The Western European values are often implicitly considered to be superior to the views voiced by Russian participants. The presented pedagogical mission is reminiscent of the re-education or missionary.

"Many participants understand it [citizenship education] as the transmission of legal knowledge... and patriotism.. though we don't talk much about it.. maybe we have to, so that they understand, that this is *not* the point" (Dace, 63-63)

"[...] while Germans are talking about tolerance as the acceptance of everybody's equal rights, Russians are talking about tolerance as.. I don't know.. like 'we put everybody together and long live peace in the whole world' (ironically)" (Alina, 11-11)

"[...] there are some good organizations which are using the European approach [...] like things connected with civil values, with anti... xenophobic and anti-homophobic things, again things referring to democracy and to democratic ways of decision making, er.. referring to ideas about human rights" (Igor', 25-27)

The third strategy – *reduction of the perceived difference* – expresses itself as awareness of the variety in views on citizenship education on the one side and attempt to accentuate one's own view and to illuminate or at least not to see this variety on the other side. It makes this strategy rather similar to that previously presented. It shows itself repeatedly in the trainer's statements:

"We know, that patriotism in Russia is of crucial importance, I see many programs which support it, but this is not a part of what we are doing.. it's even not in our vocabulary and we are very cautious about it" (Laima, 61-61)

The last identified strategy is named *conformity with environment juggling with declared and practice notions*. It is based predominantly on the observations of the trainer team and indicates the discrepancies in citizenship education values as declared and practiced. The trainers describe participants as knowing about and showing the conformity with the main democratic values and principles, but often acting inconsistently with these values.

"[...] everything was going well with the values until we had a simulation in which one participant, they were even more, they started to say that homosexuals have to be castrated [...] and when before we were talking about what democratic values and tolerance are, nobody showed any disagreement, all of them were saying, yes-yes we agree" (Alina, 39-39)

The democratic values and principles are often considered to be something separated from one's own personality, something abstract, something to know *about*. The participants accentuate the importance of active and responsible citizenship while not transferring these principles into their own learning process and staying consumers, as in the description of another trainer:

"I'm also talking about the responsibility for the seminar contents which we transmit. We sent the seminar program and no comments, no questions... They don't see that they can influence something [...] Or they are not courageous enough to intervene. And if they criticize, they do it at the end, but without any suggestions [...] they can say what doesn't suit, but not how to improve or what they actually want" (Dace, 18-18)

5. Discussion

The results of the study indicate the differences in basic values of citizenship education as well as in assumptions about learning as understood and prac-



ticed by Russian and German respondents. While in Russia, depending on the organizational structure, more patriotic upbringing is exercised, democracy, participation and critical thinking are highlighted in Germany. Thus, it can be stated that the observed importance of patriotism, the moral base of citizenship, non-political activism or an uncritical view of the state in the notions of respondents from Russia correspond with the priorities on a governmental level, social discourses and educational practices discussed elsewhere (cf. Froumin 2004; Janmaat, Piattoeva 2007; Muckle 2003; Simons 2004; Zimenkova 2008). However, it is important to mention, that this tendency is not to be over-generalized. The exceptions in the sample illustrate the relevance of the individual and organizational responsibility by the positioning toward the policy of the state.

The notion of a learning process is another distinguishing feature. The hierarchical understanding of the relationship between the learner and the trainer seems to apply rather to the Russian institutions, while in Germany in the same field more partnership interaction is promoted. The international comparisons characterize the teaching culture in Russia as authoritarian and reproduction-oriented (cf. Froumin 2004; Schmidt 2003), according to the study findings the practice of non-formal education seems to adopt the same patterns as seen in the formal context. This statement again has to be relativized in order to consider the Russian non-governmental organizations mostly developed through international cooperation and hence referring to the European tradition of learning in the non-formal contexts.

The analysis led to four strategies of dealing with conflicting notions of citizenship education. They are the individual construction of the German and Russian ways of citizenship education, the enrichment of individual understanding, the reduction of the perceived differences and the conformity with the juggling of ones environment with declared and practiced notions. It can be further assumed, that every strategy has different consequences for the learning process within the exchange program though they can not be specified at the actual evaluation step.

To understand the findings, their contextualization appears to be necessary. Russia's political system is no longer on the way toward democracy, but has drifted into the group of authoritarian states (Freedom House 2009) with a facade democracy (Gerrits 2010, 35). This is why the greatest challenge of the present education program consists in this dilemma – how to translate a citizenship education concept based on liberal democratic values into the context of authoritarianism. In the atmosphere of

hostility toward independent civil society, it is logical that most of the participants representing NGOs are dependent on state funding and are loyal to the needs of the state, so that they contribute to achieving the aims of the national educational policy. In this way, the often stressed patriotism can create the basis of shared norms and ideas which supports the legitimacy of the regime.

In this context, it is challenging for an exchange program to focus on citizenship education. The Western citizenship education concepts can not be implemented in Russia as an effort of democracy promotion without attention to the local circumstances (cf. Stewart 2009). The needs of the local partners and professional experiences of program participants should be taken into consideration. At the same time, the label of the international cooperation should not be misused to legitimate antidemocratic practices. The explication and negotiation of differences in approaches and assumptions may help to manage these challenges.

Some comments on the research strategy must be mentioned as well. The effectiveness of the participative evaluation requires some crucial conditions, which are often bonded to the limits of this method. Plottu and Plottu (2009, 350) suggest that evaluation participants "must be informed of, motivated and trained for the evaluation; and the evaluative process must then be supervised". Such actions presuppose huge monetary and personal resources as well as enough time for conceptualization, preparation and realization of the evaluation, which in the reality could not be guaranteed in the whole extension. The equal participation in the evaluation process of every stakeholder can not be imposed for instance because of the different capacity of the program partners and participants. Another problem can be reflected in the implementation of new findings into the training and exchange program, which was sometimes restrained because of monetary and structural resources or upon mentioned socio-political conditions. On the other hand the whole capability of the participative evaluation strategy was not utilized in the actual time frame, so that effects according to empowerment of the participants through the evaluation process can be partly observed, but were not controlled.

Due to the limited sample the presented study does not claim to be representative. However, it provides a contribution to the development of the particular training program and calls the attention of the practitioners and scientists to the challenges of the socio-politically determined diversity within an international cooperation based on partnership and not proselytism.

References

- Arbeitskreis der deutschen Bildungsstätten. 2006. Politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft. (http://www.adb.de/aktuelles/stellungnahme/2006_pol_bildung.php). Last update 14.03.2010.
- Bergold, Jarg B. 2007. Participatory Strategies in Community Psychology Research – A short Survey. In: Bokszezanin, Anna, ed. *Social change in Solidarity. Community Psychology Perspectives and Approaches*. Opole: Opole University Press, 57-66.
- Bîrzéa, César. 2004. EDC Policies in Europe – A Synthesis. In Bîrzéa, César, ed. *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe, 11-65.
- Cousins, Bradley J.; Earl, Lorna M. 1992. The Case for Participatory Evaluation. In: *Educational Evaluation and Policy*, 14 (4), 397-418.
- Dick, Bob. 2004. Action Research Literature: Themes and Trends. In: *Action Research*, 2 (4), 425-444.
- Demiröz, Feliz; Görbil, Vildan. 2007. Das Thema Migration im deutsch-türkischen Fachkräfteaustausch – aus türkischer Sicht. In: *IJAB*. ed. *Forum Jugendarbeit international*, 237-251.
- European Commission. 2007. *Study on Active Citizenship Education*. Brussels: GHK.
- Fals Borda, Orlando. 2001. Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. In: Reason, Peter; Bradbury, Hilary, eds. *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage, 27-37.
- Freedom House. 2009. *Nations in Transit 2009*. (<http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=485>). Last update 14.03.2010.
- Friesenhahn, Günter J. ed. 2001. *Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit: Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Froumin, Isak. 2004. Eastern Europe Regional Synthesis. In: Bîrzéa, César, ed. *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe, 101-111.
- Gerrits, André W. M. 2010. Exploring Democracy in the Russian Federation: Political Regime, Public Opinion and International Assistance. In: *Contemporary Politics*, 16 (1), 33-48.
- Hafenecker, Benno. 2005. Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf, ed. *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 691-707.
- Hanberger, Anders. 2006. Evaluation of and for Democracy. In: *Evaluation*, 12 (1), 17-37.
- Hippe, Thorsten. 2008. Does the Democratization of Politics Entail the Democratization of Citizenship Education? In: *Journal of Social Science Education*, 9 (1), 36-57.
- House, Ernest R. 2005. Promising Practices: The Many Forms of Democratic Evaluation, The Evaluation Exchange (The Harvard Family Research Project's evaluation periodical, Cambridge, MA), 11 (3), 7.
- Huddleston, Edward, ed. 2004. *Demokratie lernen und leben. Handreichung zur Demokratie und Menschenrechts-erziehung*. Strasbourg: Council of Europe.
- Janmaat, Jan Germen; Piattoeva, Nelli. 2007. Citizenship Education in Ukraine and Russia: Reconciling Nation-building and Active Citizenship. In: *Comparative Education*, 43 (4), 527-552.
- Jarvis, Peter. 2008. *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society*. London, New York: Rotledge.
- Johnson, Mark S. 1996. Western Models and Russian Realities in Postcommunist Education. In: *Tertium Comparationis*, 2 (2), 119-132.
- Kerr, David. 2003. *Gesamteuropäische Studie über die Politiken der Demokratieerziehung (EDC). Regionale Studie, Region Westeuropa*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kerr, David. 2008. *Education for Active Citizenship: Setting the Scene*, presented in the Active Citizenship Foundation, Hungary.
- Kerr, David; Nelson, Julie. 2005. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Active Citizenship: Definitions, Goals and Practices. Background Paper*. London: National Foundation for Educational Research, Qualification and Curriculum Authority.
- Kuckartz, Udo. 2005. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, Siegfried. 2005. *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, 4. edn. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leiprecht, Rudolf. 2006a. Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine; Held; Josef; Wiemeyer, Gabriele, eds. *Internationale*



- tional Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch, 2. edn. Frankfurt am Main: IKO, 17-53.
- Leiprecht, Rudolf. 2006b. Auf dem Weg zu Qualitätskriterien interkultureller und antirassistischer Weiterbildung. Ergebnisse einer Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen mit internationaler Teilnehmerzusammensetzung. In: Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine; Held; Josef; Wiemeyer, Gabriele, eds. *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch*, 2. edn. Frankfurt am Main: IKO, 229-261.
- Lüders, Christian; Behr, Andrea. 2005. Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, Rudolf, ed. *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 371-393.
- Mayring, Philipp. 2003. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Muckle, James. 2003. Russian Concept of Patriotism and Their Reflection in the Education System Today. In: *Tertium Comparationis*, 9 (1), 7-14.
- Plottu, Beatrice; Plottu Eric. 2009. Approaches to Participation in Evaluation. In: *Evaluation*, 15 (3), 343-359.
- Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. [The Government of the Russian Federation]. 2006. *Strategija gosudarstvennoj molodežnoj politiki v Rossijskoj Federacii*. [The Strategy of the State Youth Policy in Russian Federation]. (<http://mon.gov.ru/dok/prav/vosp/3318/>). Last update 03.02.2009.
- Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. [The Government of the Russian Federation]. 2005. *Gosudarstvennaja programma "Patriotičeskoe vospitanie graždan Rossijskoj Federacii na 2006 – 2010 gody"*. [The state programme "Patriotic upbringing of citizens of the Russian Federation for 2006 – 2010"]. (<http://www.fadm.gov.ru/docs/9/81/>). Last update 20.09.2009.
- Saari, Sinikukka. 2009. European Democracy Promotion in Russia Before and After the "Colour" Revolutions. In: *Democratization*, 16 (4), 732-755.
- Sander, Wolfgang. 2005. Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang, ed. *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 13-48.
- Schmidt, Gerlind. 2003. Die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMMS und PISA in Russland im Kontext der Bildungsreform. In: *Tertium Comparationis*, 9 (1), 15-28.
- Shevtsova, Lilia. 2005. *Putin's Russia*, 2nd revised edn. Washington D.C.: Carnegie Endowment for International Peace.
- Simons, Greg. 2004. Education in Russia: Laying the Foundation for Great Russia. In: *Education in Russia, the Independent States and Eastern Europe*, 21 (1), 51-68.
- Stewart, Susan. 2009. The Interplay of Domestic Contexts and External Democracy Promotion: Lessons from Eastern Europe and the South Caucasus. In: *Democratization*, 16 (4), 804-824.
- Thimmel, Andreas; Reiß, Katrin. 2010. Binationaler Fachkräfteaustausch zum Thema Migration im deutsch-spanischen und deutsch-türkischen Fachkräfteprogramm. Teilbericht im Projekt „JIVE – Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“. (<http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-1921/Jive-Fachkr%C3%A4fte2010Thimmel-Ri%C3%9F.pdf>). Last update 17.12.2010.
- Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M. 2003. *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- USAID. ed. 2009. *2008 NGO Sustainability Index for Central and Eastern Europe and Eurasia*. Washington: USAID.
- Zimenkova, Tatjana. 2008. Citizenship through Faith and Feelings: Defining Citizenship in Citizenship Education. An Exemplary Textbook Analysis. In: *Journal of Social Science Education*, 9 (1), 81-111. (<http://www.jsse.org/2008/2008-1/pdf/Zimenkova-Faith-and-Feelings.pdf>). Last update 12.12.2010.

Barbara Drinck

Gendertheoretische Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der Schule

Considerations from the Perspective of Gender Theory about Dealing with Heterogeneity in School

Im schulpädagogischen Diskurs über Heterogenität werden derzeit die unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden erörtert. Dies betrifft auch das Geschlecht des Schülers und die subjektiven Geschlechterkonstruktionen der Lehrkräfte. Sie neigen oft dazu, im Unterricht geschlechtsstereotypische Erwartungen an die Schüler zu formulieren. In der Heterogenitätsforschung wird jedoch betont, dass Mädchen und Jungen zwar besondere Fähigkeiten besitzen können, es wird aber gleichzeitig auf die Problematik einer geschlechtlich dichotomen Rollenzuschreibung hingewiesen, die einer Gleichwertigkeit in den Bildungschancen entgegengewirkt.

Der Aufsatz behandelt Schwerpunkte der schulpädagogischen Geschlechterforschung. Dabei werden die unterschiedlichen Lebensentwürfe von jungen Frauen und Männern im Bildungsprozess vorgestellt und die Koedukation unter dem kritischen Blick auf die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes diskutiert.

The school pedagogy's discourse on heterogeneity currently debates the diverse conditions of learners. This also regards the gender of pupils and the subjective constructions of gender roles by teachers. During lessons, teachers often tend to formulate expectations of gender-stereotypical behaviour to their pupils. Yet, in the research of heterogeneity, it is stressed that girls and boys may indeed possess different skills and abilities but at the same time the problem of a dichotomous role ascription to both genders is pointed out which counteracts equality of educational opportunities.

The paper deals with three foci of the school pedagogy's gender research. The different life courses of young women and men in the process of their education is depicted. Co-education is critically examined with regard to the gender segregation of the employment market.

Keywords

Pädagogik der Heterogenität, reflexive Koedukation, Feminisierung der Schule, gendersensible Lehrerbildung, Pedagogy of Heterogeneity, Reflexive Co-Education, Feminisation of the School, Gender-Sensitive Teachers' Training

In den letzten Jahren ist auf allen gesellschaftlichen Ebenen eine deutliche Tendenz erkennbar geworden, aus Krisen konservative Rückschlüsse zu ziehen. Diese Rückschlüsse führen oft zu vereinfachten Lösungsvorstellungen für gesellschaftliche, politische und familiäre Probleme. In einer kürzlich von der Friedrich-Ebert-Stiftung (Decker, Brähler 2010) veröffentlichten Studie wird belegt, dass die rechtsextremistische Einstellung der Bevölkerung zunimmt und die Demokratie gefährdet. Nicht nur antidemokratische und rassistische Einstellungen nehmen zu, auch konnte die Studie einen neu aufkommenden Geschlechterchauvinismus nachweisen, der durch The Global Gender Gap Report 2010 (Hausmann, et al. 2010) bestätigt und in Zahlen konkretisiert wird. Hier wird belegt, dass Frauen in Deutschland im internationalen Vergleich in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Einkommen sukzessive hinter ihre männlichen Konkurrenten zurückfallen. Die Ursache liegt vor allem in der unterschiedlichen Berufsplanung von jungen Frauen und Männern, für die schon während der Schulzeit entscheidende Weichen gestellt werden. Daher muss

Schule ihren Auftrag zur demokratischen Erziehung ernster als je zuvor nehmen und auf ‚Diversity‘ im Klassenzimmer mit einer differenzierten Didaktik reagieren. Die Heterogenität in Klassenverbänden gilt dabei als Chance der Öffnung neuer didaktischer Konzepte, die die einzelnen Schüler zu fördern und zu unterstützen vermögen. Im Folgenden werden Ansätze zu Heterogenität und Geschlechtergerechtigkeit in der Schule kritisch geprüft und diskutiert, ob Koedukation als optimale Strategie weiterhin gilt, um heterogene Sichtweisen auf Geschlecht im Unterricht zu fördern.

1. Vielfalt als Leitmotiv?

Norbert Wenning (2007) hat sicher Recht, wenn er kritisiert, dass heute immer noch eine Idealvorstellung der *homogenen* Lerngruppen in der Schule vorherrscht. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen wollen ohne Störung durch unterschiedliche Lerner den Lernstoff durchnehmen. Jürgen Baumert und Gundel Schümer (2001) fanden heraus, dass Lehrer sogar Schwierigkeiten haben, wenn, was ja die Regel ist, in der Klasse unterschiedliche Leistungsniveaus anzutreffen sind. Klaus-Jürgen Tillmann gibt diesem Phänomen einen Titel, den er „die Sehnsucht nach der Homogenität der Lerngruppe“ nennt (2008, 9). Doch angesichts der realen Bedingungen in der Schule muss das Ziel in der schulpädagogischen Diskussion „Vielfalt als pädagogisches und gesellschaftliches Leitmotiv“ (Boller, et al. 2007, 15) sein!



Der Begriff Heterogenität war im pädagogischen Diskurs noch unbekannt, als Annedore Prengel 1993 über den Umgang mit den Verschiedenheiten in der Schule ihr Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ zu entwickeln begann. Eine hierarchische Anordnung der Verschiedenheiten lehnt sie ab. Sie untersucht seither Möglichkeiten, im kulturellen Austausch Unterschiede zu akzeptieren. Die Majoritäten sollten den Minoritäten keine obligatorischen Vorgaben machen, wie sie sich in eine Gemeinschaft zu integrieren haben.

In der gegenwärtigen allgemeinen Didaktik betrifft Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden. Schülergruppen setzen sich nach Alter und Geschlecht, nach kultureller und sozialer Herkunft, nach ungleichen Lernvoraussetzungen, in kognitiver, motivationaler und emotionaler Hinsicht völlig unterschiedlich zusammen (Hirschauer, Kullmann 2009, 351).¹ Der pädagogische Anspruch im Umgang mit Heterogenität versucht diese Verschiedenheiten in den Unterricht einzubeziehen.

Die Aufgabe der Schule ist es, alle Lernenden in unterschiedliche Kompetenzen einzuführen und Vermittler für gesellschaftliche Positionen zu sein. Dies soll in chancengerechter Weise erfolgen. Der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist derzeit eine der großen Herausforderungen bei der Bewältigung schulischer Reformprozesse. Dies gilt insbesondere, weil die Auswirkungen von Heterogenität fast zur Überlastung für Lehrer und Lehrerinnen in der Unterrichtsgestaltung und -durchführung werden.

Einerseits werden die ungleichen individuellen Voraussetzungen zur Ursache für unterschiedliche Bildungschancen, Pierre Bourdieu beschreibt hierbei das „soziale Kapital“ als besondere Ressource (vgl. Bourdieu 2001), andererseits aber bleibt dadurch eine Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheit insgesamt bestehen. Denn versteht man das soziale Kapital im Zusammenhang mit der individuellen Alltagsrealität, dann ist es nur in Verbindung mit dem verfügbaren ökonomischen und kulturellen Kapital zu aktivieren. Durch die Ungleichverteilung zwischen den Individuen jedoch trägt soziales Kapital immer auch zum Erhalt und zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten bei. Die Schule dagegen hat nun den Grundsatz der Chancengerechtigkeit zu garantieren.

Schon in den 1960er Jahren wurde in der Bundesrepublik eine Diskussion angestoßen, die die Reformbemühungen um Chancengleichheit betraf. Damals hatte Ralf Dahrendorf mit seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) einen bildungspolitisch folgenreichen Diskurs über gerechtere Bildungschancen ausgelöst. Er empörte sich vor allem darüber, dass die so-

ziale Herkunft den entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg darstellte und nicht etwa die individuelle Entscheidung und Begabung. Damit hatte Dahrendorf einen wunden Punkt im deutschen Bildungssystem getroffen: Chancengleichheit in der Bildung war nicht zu verwirklichen, wenn sowohl die Religionszugehörigkeit, die soziale Herkunft, das Geschlecht und das Stadt-Land-Gefälle im Hintergrund der Schüler und Schülerinnen bei der Gestaltung des Unterrichts unberücksichtigt blieb. Er drückte dies in der berühmt gewordenen Diskriminierungsformel des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* aus. Seine Warnung war, dass, wenn nicht kompensatorisch auf die Besonderheiten von Multikulturalität, Geschlechtszugehörigkeit und familiären Hintergrund reagiert würde, diese Bildungsungleichheit sich negativ verfestigen würde und Bildungsressourcen unausgeschöpft blieben.

Eine erfolgreiche Arbeit mit heterogenen Gruppen ist nur dann möglich, wenn, wie in der schulpädagogischen Literatur zu lesen ist, sich die Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen ändert. Dabei ist die erwähnte Sehnsucht nach homogenen Lerngruppen bei den Lehrkräften das zentrale Problem. Olga Graumann (2002) fordert daher, dass Lehrer aufgefordert werden sollen, im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen beständig ihre Ansichten und Einstellungen zu überprüfen und zu hinterfragen. Lehrer müssen eine Haltung einnehmen, die Verschiedenheit und Andersartigkeit der Lernenden im Sinne eines egalitären Differenzbegriffs (Prengel 1993, 2001) als gleichwertig anerkennt und Schülern Respekt und Wertschätzung entgegenbringt. Dies ist noch nicht überall der Fall.

2. Der Homogenisierungsgedanke betrifft auch die Geschlechterstereotypen

Wenn wir darüber nachdenken, welcher Unterricht sinnvoller ist, ein monoedukativer oder ein koedukativer, um der Heterogenität im Klassenverband adäquat zu begegnen, dann sollte zuerst über die Lehrkräfte und ihren Einfluss auf die Klasse diskutiert werden. Sie unterliegen nicht nur einem *allgemeinen* Homogenisierungswunsch, sondern auch einem *speziellen* geschlechtsstereotypischen Homogenisierungsgedanken. Im pädagogischen Handeln sollte daher Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation (Metz-Göckel, Roloff 2002) der Lehrkräfte vorausgesetzt werden, damit eine kritische Reflexion darüber stattfinden kann, was weiblich und männlich bedeutet und wie Frauen und Männer sind. Ziel einer solchen Reflexion soll sein, eine sozial erwünschte – oder besser gesagt – alltägliche Geschlechtssozialisation bzw. -konstruktion zu hinterfragen. Kinder erkennen schon sehr früh, welche Objekte, Verhaltensweisen und Interessen den Mädchen oder Jungen von den anderen – der sozialen Welt (Bourdieu 2001) – zugeschrieben werden. Sie richten sich in der Regel auch danach. Daher ist die

1 Beate Wischer (vgl. 2007a; 2007b) bezieht noch Behinderung, verschiedene Interessen und Neigungen, Migrationserfahrung, gesundheitliche Voraussetzungen und schließlich auch geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster mit ein.



Rolle der Lehrkräfte sehr bedeutsam für die geschlechtliche Sozialisation der Kinder.

Obwohl pädagogische Erfahrungen (vgl. Rendtorff, Moser 1999; Faulstich-Wieland, Budde 2008) zeigen, dass Lebensläufe sehr individuell sind, wird dem Geschlecht in der Schuldiskussion immer wieder die Bedeutung eines *Strukturierungsprinzips* zugeschrieben. Daher ist es gerade in der Heterogenitätsforschung wichtig zu unterscheiden, welchen Blick man auf das Geschlecht richtet: Interessieren die Differenzen oder interessiert die Egalität der Geschlechter? Geht es um eine Gerechtigkeit unter den Geschlechtern oder darum, Geschlechterhierarchien zu zementieren? Sollen Geschlechterstereotypen im schulischen Alltag reproduziert werden oder will man geschlechtsneutral agieren?

Wichtig in der Heterogenitätsforschung ist unzweifelhaft der Blick auf die unterschiedlichen Erfahrungen, die Mädchen und Jungen während ihrer Sozialisation in der Gesellschaft machen. Es steht im Forschungsfokus, besondere Fähigkeiten von Mädchen und Jungen zu betonen und Gleichwertigkeit trotz Unterschiedlichkeit zu unterstreichen. Dabei muss beachtet werden, dass durch eine dichotome Rolleneinteilung in Mädchen und Jungen gerade eine Gleichwertigkeit entgegengewirkt werden kann, besonders dann, wenn die dort untersuchten Unterschiede einer gesellschaftlichen Rangordnung bzw. Hierarchisierung unterworfen sind. So könnte eine besondere Förderung von Mädchen in Technik als Zeichen gedeutet werden, dass diese dort der speziellen Hilfe bedürfen. Auch könnte eine Unterscheidung in typische Mädchen- und typische Jungenfähigkeiten gerade eine Verfestigung der Geschlechterstereotypen zu Folge haben.

Hier setzt die Kritik einer *Pädagogik der Heterogenität* an: Nicht die Unterteilung in Jungen und Mädchen sollte die Geschlechterperspektive beherrschen, sondern die Koppelung des Geschlechts an andere Bedingungen, wie der sozialen Ungleichheit, der Armut bzw. des Wohlstandes, wie der Zugehörigkeit zu einer Ethnie, wie spezielle Behinderungen, usw. Nur im Zusammenhang mit anderen Kategorien ist die Beachtung der Geschlechtszugehörigkeit in der Heterogenitätsforschung sinnvoll.

Die Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen werden in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung vor dem Hintergrund wirkungsmächtiger Geschlechtskonstruktionen und *geschlechtlicher Stereotypisierungen* betrachtet. Diese Stereotypisierungen bewirken den Wunsch nach Homogenisierungen – das heißt einerseits, nach Einordnung von Personen in geschlechterspezifische Vorurteile und andererseits auch die eigene Zuordnung zu einer als homogen konstruierten Geschlechtergruppe, weil bestimmte Geschlechtermerkmale von Personen bestimmte Erwartungen in ihrer Umgebung hervorrufen und dazu

führen, dass die Person als Individuum nicht mehr wahrgenommen wird, sondern als Mitglied einer Geschlechtergruppe. Die Person wird dann mit typischen Merkmalen und Wesenseigenschaften genau dieser Gruppe übercodiert. Dabei entsteht die bekannte selbsterfüllende Prophezeiung (Watzlawick 2007). Das führt nicht nur dazu, dass nunmehr die Person einer Selbststereotypisierung unterliegt, sondern auch dazu, dass sie selbst nicht mehr nach ihren individuellen Fähigkeiten handelt, sondern sich nach den von außen erfolgten Zuschreibungen zum sozialen Geschlecht richtet.

Wenn Heterogenität als Forschungsthema diskutiert wird, sollte daher keine verallgemeinernde Behauptung über die Folgen gefällt werden. Heterogenität ist immer nur in bestimmten Situationen unter Einbeziehung aller wesentlichen Momente verstehbar. Daher muss das pädagogische Handeln im Zusammenhang mit Geschlecht immer von einem reflexiven Umgang bestimmt sein, der den sich ständig verändernden Situationen gerecht wird.

3. Gender lernen? Schule und Beruf als reproduzierende Felder der Gesellschaft

Um die komplizierte Situation der Lehrer und Lehrerinnen zu verdeutlichen, die ja selbst einem Geschlecht angehören, wird der schulpolitisch geführte Diskurs über die Feminisierung der Schule erwähnt. Dabei wird auch das Dilemma deutlich, dass, wie von Saldern (2007, 42) schreibt, der Fokus auf dem Unterricht der einzelnen Lehrkraft ruht, anstatt die Rahmenbedingungen des Unterrichts an die Heterogenität der realen Klasse anzupassen. Dieser Diskurs beinhaltet die gängige Meinung, dass durch die stetige Erhöhung des Frauenanteils in der Lehrerschaft, den Schülern, insbesondere den Jungen, ein Nachteil entsteht. Hagedorn (2009, 420) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich eine Analyse der Unterrichtsbedingungen immer auf eine heterogene Ausgestaltung der Bildungsprozesse von Jungen und Mädchen richten muss, d.h. auf die Genderkompetenz des Lehrers und der Lehrerin und nicht auf ein bloßes Problematisieren mit stereotypischen Geschlechterzuschreibungen.

Um auf dieses Argument differenziert zu reagieren, müssen mindestens zwei verschiedene Aspekte der Geschlechterforschung in der Schule diskutiert werden: Dass die Lebensentwürfe von Frauen und Männern im Bildungsprozess noch unterschiedlich sind und dass die Koedukation sich nicht als Garantie erwiesen hat, der geschlechtlichen Segregation des Arbeitsmarktes zu entkommen.

3.1 Unterschiedliche Lebensentwürfe von Frauen und Männern im Bildungsprozess

Lebensentwürfe richten sich nach gesellschaftlichen Leitbildern. Betrachtet man die heutigen Lebensent-



würfe von Frauen, kann man drei Ebenen unterscheiden:

- Eine *strukturelle und gesellschaftliche Ebene*, in der es um unterschiedliche Ausbildungsbedingungen von jungen Frauen und Männern, um Arbeitssegregation, und um insgesamt unterschiedliche rechtliche Bedingungen der Karriereförderung und Weiterbildung für Frauen und Männern geht;
- eine *kulturelle und normative Ebene* die Geschlechterstereotypen und kulturell hergestellte Frauen- und Männerbilder betrifft. Hierbei muss unterschieden werden zwischen *individuellen Lebensentwürfen* und *gesellschaftlichen Leitbildern*. Gesellschaftliche, kollektive Leitbilder bieten bestimmte Rollenmodelle und Handlungsorientierungen an, welche die individuelle Lebensgestaltung entscheidend mitbestimmen. Daher sind Leitbilder einerseits beschränkend und normativ, andererseits sind sie eine Orientierungshilfe für den Einzelnen, weil sie soziales Handeln legitimieren und lenken;
- eine *individuelle Ebene*, die den Geschlechtshabitus und die Lebensplanung betrifft. In empirischen Studien, wie die von Nave-Herz (1992), Keddi, Pfeil, Strehmel, Wittmann (1999), Geißler und Oechsel (1996), Seidenspinner und Keddi (1996) und der Shellstudie (2000), werden die Begriffe *Lebensentwurf* und *Lebensplan* gegenübergestellt. Lebensentwurf bedeutet die subjektive Vorstellung über das eigene Leben, er ist handlungsleitend. Lebensplanung dagegen ist auf die Realisierung des Lebensentwurfs ausgerichtet, d.h. der Lebensentwurf beinhaltet subjektive Lebensvorstellungen und Perspektiven, wohingegen sich die Lebensplanung auf das biografische Handeln bezieht.

Lange Zeit ging man in der Sozialforschung von einem einheitlichen, für die meisten Menschen ‚normalen‘ Lebenslauf aus (vgl. Osterland 1990; Kohli 1988). Heute bestehen ganz unterschiedliche *Leitbilder*, die für den Lebensplan orientierungsangehend sind. Besonders junge Frauen sind mit sich widersprechenden Leitbildern konfrontiert. Die Vielzahl der gesellschaftlichen Leitbilder ist ein Indiz dafür, dass sich ein Wandel vollzogen hat, der eine Veränderung der weiblichen Lebenszusammenhänge nach sich zieht. Frauen erleben einen Abschied von dichotomen Geschlechtervorstellungen, d.h. Frauen befreien sich rascher aus geschlechtstypischen Vorstellungen als Männer.

3.2 Koedukation ist keine Garantie, der geschlechtstypischen Segregation des Arbeitsmarktes zu entkommen

Das gemeinsame Unterrichten von Jungen und Mädchen hat keine Egalisierung der Geschlechter zur Folge. Geschlechtstypische Vorurteile sind noch lange nicht passé, denn trotz pluralistischer Leitbilder sind Zuweisungs- und Zuschreibungsprozesse an die Geschlechtszugehörigkeit gebunden. Diese sorgen jen-

seits der individuellen Qualifikation und Leistung für eine ungleiche Integration und eine asymmetrische Positionierung im Berufssystem. Sich eine Tätigkeit als geschlechtsneutral vorzustellen, ist in unserer Gesellschaft nahezu unmöglich. In allen industrialisierten Gesellschaften ist sogar der Arbeitsmarkt in hohem Maß geschlechtsspezifisch segregiert.

Um Chancengleichheit der Geschlechter zu ermöglichen, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg das Thema Koedukation auch in der DDR zur Chefsache erklärt. Während die DDR sofort 1945 die Koedukation gesetzlich einführt, setzte sich die Koedukation in der Bundesrepublik in Berlin, Hamburg, Bremen und Hessen erst in den 1950er Jahren durch. In den 1960er Jahren folgten die anderen Bundesländer. Seitdem gilt sie in allen Bundesländern als Normalform.

Mit der Einführung der Koedukation in Deutschland sollte eine Entwicklung angeschoben werden, die die Überwindung der von Ralf Dahrendorf angeprangerten Diskriminierung gerade der Mädchen durch das Bildungswesen beseitigt. Es zeigte sich jedoch bald, dass Mädchen im Allgemeinen in koedukativen Klassen bessere Schulleistungen aufweisen als gleichaltrige Jungen. Eine Ausnahme bilden die Naturwissenschaften. Eine Entwicklung, die auch die Shell-Jugendstudie (2007) bestätigt: Im Jahr 2006 strebten 55 Prozent der befragten Mädchen das Abitur an und nur 47 Prozent der befragten Jungen. Es lässt sich daher fast vermuten, dass Mädchen aufgrund ihres Leistungsniveaus heute nicht mehr gesondert gefördert werden müssen, eine Ausnahme ist jedoch der naturwissenschaftliche Bereich. Die Jungen dagegen geraten nun ins Hintertreffen.

Das Ergebnis des koedukativen Unterrichts ist daher weniger die Chancengleichheit, denn trotz seiner bundesweiten Einführung konnten viele Erwartungen, die an ihn gestellt wurden, nicht erfüllt werden. Berufswünsche und Karriereverläufe von Mädchen und Jungen sind nach wie vor sehr unterschiedlich, d.h. geschlechtstypisch verteilt: Mädchen bauen, anders als Jungen, eine große Distanz zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern auf, junge Männer wenden sich vom Lehrerberuf und anderen pädagogischen Berufen immer mehr ab.

Obwohl es eine, mit der Koedukation verbundene formale Gleichberechtigung gibt, werden immer wieder geschlechterspezifische Unterschiede im Verhalten von Lehrenden den Mädchen und Jungen gegenüber beobachtet. Mit Faulstich-Wieland und Horstkemper (1996; vgl. auch Horstkemper; Kraul 1999) kann man sogar davon ausgehen, dass in der Schule, trotz Koedukation, Geschlechterstereotypen *reproduziert* werden (vgl. auch Faulstich-Wieland, Nyssen 1998).

Der Grund liegt wohl darin, dass die Schule einen wichtigen Sozialisationsbereich der Kinder darstellt, der in die kulturellen und gesellschaftlichen Ge-

schlechtercodes eingebunden und von da aus auch den Einflüssen der in der Gesellschaft vorherrschenden Geschlechtervorstellungen unterworfen ist. Eine Tatsache dabei ist, dass seit der Einführung der Koedukation sich Mädchen wie Jungen stereotype Rollenzuschreibungen in Abgrenzung zum jeweils anderen Geschlecht einprägen. Koedukation sollte einst eine Strategie für die Gleichberechtigung der Geschlechter sein. Ursprünglich vor allem für Mädchen, wodurch ihnen der Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsfeldern eröffnet werden sollte. Dieser Plan wird jedoch so nicht erfüllt: Die Fächerwahl in der Schule ist geschlechtsspezifisch, und bei den Berufswünschen sind große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellbar. Alarmierend ist, dass das Selbstvertrauen der Mädchen im Verlauf ihrer Schulzeit sogar abnimmt. Das resultiert zum großen Teil aus den Zuschreibungen durch die Lehrer und Lehrerinnen: Jungen werden entsprechend ihrer Rolle für *fähig* aber *faul*, Mädchen dagegen für *fleißig* aber *unfähig* eingeschätzt. Die dadurch resultierende Erfolgsattribuierung wirkt sich unterschiedlich aus: Bei Misserfolg, der die gesamte Schulzeit durchzieht, halten sich Jungen im Prinzip immer noch für kompetent, Mädchen eher für inkompetent. Zudem erfahren Jungen mehr Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte. Jungen werden im Unterricht häufiger aufgerufen, gelobt, aber auch getadelt. Sie erhalten also insgesamt mehr Aufmerksamkeit. Dieses Phänomen wird als *unheimlicher* bzw. als *heimlicher Geschlechterplan* bezeichnet (Stalman 1991, 57).

Ein Problem für Lehrer und Lehrerinnen ist wohl, dass es kaum gendersensible Lehrerausbildung bzw. -weiterbildung gibt. Lehramtsstudierende und Referendare werden selten darauf aufmerksam gemacht, welche große Rolle die Schule in der geschlechtsspezifischen Sozialisation eines Kindes spielt. Auf diese Art und Weise werden auch in der Schule Geschlechtervorurteile unbewusst tradiert. Faulstich-Wieland und Horstkemper (1996; vgl. auch Horstkemper, Kraul 1999) haben mit dem Konzept der *reflexiven Koedukation* ein Steuerungsinstrument für einen geschlechtersensiblen Unterricht entwickelt, mit dem geschlechtstypische Rollenzuweisungen aufgelöst und ein positives Verständnis von männlicher und weiblicher Identität ermöglicht wird, mitunter auch dadurch, dass kurzfristig die Geschlechtergruppen getrennt unterrichtet werden.

„Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1996)

Solche neuere Überlegungen führen dazu, Koedukation nicht mehr generell zu bevorzugen. Im internatio-

nen Vergleich wird deutlich, dass in den Ländern, die auch getrenntgeschlechtliche Schulangebote machen, andere Geschlechterzuschreibungen erfolgen als hierzulande. Es gibt überzeugende Forschungsergebnisse, aus denen abzuleiten ist, dass Mädchen in geschlechtshomogenen Schulen bzw. Klassen besser gefördert werden, z.B. in den Naturwissenschaften. Das Forscherteam des Australian Council for Educational Research (Cresswell, Rowe, Withers) hat in einer 20jährigen Längsschnittstudie (veröffentlicht 2003) mit 270.000 Schülern empirische Beweise dafür vorgelegt. Die National Foundation for Educational Research in England (Spielhofer et al. 2002) fand heraus, dass die monoedukative Schule insgesamt besser sowohl für Mädchen als auch für Jungen geeignet ist.

Interessant ist, dass koedukative Schulen einen homogenen Blick auf das Geschlecht sogar erzwingen und zu geschlechterstereotypischen Verhalten verleiten, während monoedukativer Unterricht die Heterogenität in Geschlechtergruppen zulässt und daher dem Einzelnen die Chance gibt, sich frei von Geschlechterstereotypen zu verhalten (vgl. Horstkemper, Kraul 1999).

Gegenwärtig wird im Zusammenhang mit der Koedukationsdiskussion daher die Frage gestellt, ob und wie Schule Mädchen und Jungen die Möglichkeit einer ganz individuellen Entfaltung geben kann. Hier kommen die Nachteile der koedukativen Schulen deutlich zu Tage. Die Probleme liegen vor allem darin, dass:

- Geschlechtsrollenstereotype oft verstärkt bzw. nicht abgebaut werden;
- die Geschlechterspezifik bezüglich der Interessen, Neigungen, der Verhaltensweisen, Lernstrategien und Lernwege zu wenig beachtet wird;
- Jungen auf Grund des praktizierten Rollenverhaltens mehr Aufmerksamkeit in positiver wie negativer Hinsicht erfahren, Mädchen dagegen weniger Selbstvertrauen entwickeln;
- (formale) Gleichheit unterstellt wird, in der Gesellschaft vorgefundene Geschlechtsrollenstereotype sich jedoch durchsetzen;
- die geschlechtstypische Fächer- bzw. Berufswahl nicht überwunden wird;
- Lehrerinnen und Lehrer bewusst oder unbewusst unbegründete Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen machen.

Am 8. Januar 2007 ließ der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, in einem Interview mit der Kölnischen Rundschau verlauten, dass er die Ursache für die Probleme in der Geschlechtererziehung kenne:

„Die fortschreitende Feminisierung des Erziehungs- und Bildungsgeschäfts ist tatsächlich ein Problem. Wir haben immer mehr Jungen und Mädchen, die das ganze erste Lebensjahrzehnt mit keinem Mann zu tun haben. Ihre Entwicklung/Sozialisation ist geprägt von ausschließ-

lich weiblichen Bezugspersonen: allein erziehende Mutter, Kindergartenerzieherin, Grundschullehrerin.“

Der Begriff der Feminisierung, wie Kraus ihn benutzt, muss jedoch kritisch betrachtet werden, denn er ist einerseits mit einer Diskussion *um das Vordringen von Frauen in einen Männerbereich* verbunden und hierbei ist ein quantitativer Prozess angesprochen, aber andererseits geht es auch um eine *Professionalisierungsdebatte*, also um die Frage nach den qualitativen Aspekten des Lehrberufs. Man hat den Eindruck, dass es dabei um die Frage geht, ob Lehrerinnen genauso professionell sein können wie Männer (vgl. Hänsel 1996). Ferner wird überlegt, ob ein Arbeitsfeld, das hauptsächlich von Frauen besetzt ist, noch fachlich anspruchsvoll sein kann und ob es in der Schule nicht dann mehr um Erziehungs- und Betreuungsaufgaben geht, worunter die Qualität des Unterrichts leiden könnte. Um solche Behauptungen aufrechtzuerhalten, müssten Studien dies belegen. Doch Studien zum Zusammenhang vom Geschlecht des Lehrers und den Leistungen der Schüler liegen bisher nicht vor.

Falls die Geschlechterhomogenität in der Lehrerschaft dennoch problematisch sein sollte, wären Anstrengungen sinnvoll, die negativen Folgen der Koedukation zu minimieren, denn eine Männerquote in die Grundschule einzuführen, ist ein nahezu undurchführbares Projekt. Es könnte statt einer Quote möglich sein, in der Schule kritisch mit dem „Ordnungsschema Geschlecht“ (Engler 2010, 265) umzugehen, indem man neue Formen der reflexiven Koedukation wählt. Insgesamt ist ein die Differenz akzeptierender Habitus unter der Lehrerschaft erforderlich, welcher einen professionellen Umgang mit der *Geschlechterkompetenz* voraussetzt. Ein entsprechendes Kompetenztraining wäre sinnvoll und erforderlich (vgl. Jaeneke et al. 2009).

Die aktuelle Koedukationsforschung geht davon aus, dass Geschlecht als soziale Konstruktion (Gender) gilt und damit als prinzipiell veränderbar verstanden wird. Zentral für einen Unterricht, der dies berücksichtigt, ist der reflektierte Umgang mit der Koedukation, der in bestimmten Forderungen seinen Niederschlag findet: Reflektiertes Verhalten und ein bewusster Abbau von Geschlechterhierarchien soll gefördert werden; die geschlechtsstereotypen Zuweisungen sollen aufgehoben werden, d.h. Mädchen und Jungen sollen nicht aufgrund vorurteilsbehafteter geschlechtstypischer Charakteristika für bestimmte Aufgaben bzw. Klassenfunktionen eingeteilt werden. Die sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen den Geschlechtern sollen dennoch akzeptiert werden, denn die Kinder und Jugendlichen haben außerhalb der Schule und in ihren Peerguppen eine Reihe von geschlechterstereotypischen Erfahrungen gemacht. Daher ist bei aller kritisch-reflektierter Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen, nicht auf die typischen Geschlechtervorurteile zurückzufallen und einen möglichst geschlechtsneutralen Unterricht zu führen, den-

noch ein Verständnis dafür notwendig, dass dies nicht in Gänze möglich sein wird. Mit einer kritischen Haltung z.B. gegenüber den in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vermittelten Geschlechterstereotypen können die Lehrer jedoch auf Vorurteile reagieren und dazu beitragen, diese abzubauen.

Einen Abbau von Vorurteilen scheint auch die neuere Forschungen zur gendersensiblen Didaktik (vgl. Budde et al. 2008) zu belegen. Viele Schulen gehen daher dazu über, in den angeblich für Mädchen untypischen MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und den für Jungen wenig geliebten Sprachen für die benachteiligten Geschlechtergruppen so didaktisch zu verfahren, dass sie sich besonders angesprochen fühlen. An einigen Schulen scheitert dieses Vorhaben allerdings noch an organisatorischen Schwierigkeiten, die im Zusammenhang stehen mit den dann entstandenen zusätzlichen Vorbereitungen und Schulungen des Lehrpersonals.

5. Fazit

Es bleibt nun die Frage nach dem besten Vorgehen, auf die Heterogenität in der Klasse zu reagieren. Eine abschließende Beurteilung der Frage, ob Mono- oder Koedukation für Mädchen und Jungen besser oder schlechter ist, um die heterogene Sichtweise auf Geschlecht im Unterricht zu fördern, ist schwierig zu beantworten. Es kann nur über die unter konkreten schulischen Bedingungen gemachten Erfahrungen der Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen berichtet werden. Deshalb muss diese Frage in gewisser Weise auch offen bleiben. Aus gegenwärtiger Sicht haben sowohl das gemeinsame als auch das nach Geschlechtern getrennte Lernen von Mädchen und Jungen Vorteile.

Ein Problem, das angesprochen wurde, ist die mangelnde Lehrerausbildung bzw. -weiterbildung zu den Themen des gendersensiblen Unterrichts. Weder während der Studienzeit noch im Referendariat wird die Rolle der Schule in der geschlechtsspezifischen Sozialisation eines Schülers hinreichend behandelt. Daher findet man in der Schule Geschlechtervorurteile sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern vor. Das Konzept der reflexiven Koedukation als Steuerungsinstrument für einen geschlechtersensiblen Unterricht als auch die Konzeption gendersensibler Didaktiken müssen dringend weiterentwickelt werden, damit im Unterricht geschlechtsstereotypische Rollenzuweisungen aufgelöst werden können. Eine Alternative zur strikten Trennung in Koedukation und Monoedukation wäre weiterhin zu diskutieren. Der gesellschaftliche Konsens, das Prinzip eines grundsätzlich koedukativen Unterrichts, soll dabei nicht ernsthaft angezweifelt werden. Unterschiedliche Modellversuche kommen eher zu dem Ergebnis, dass koedukativer Unterricht durch monoedukative Phasen *ergänzt* und *erweitert* werden sollte.

Um der Heterogenität aus der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit zu begegnen, müssten für die

MINT-Fächer aber auch die Sprachen, Materialien und Konzepte für einen unter der Geschlechterperspektive optimierten Unterricht erarbeitet werden. Für die Erwachsenenbildung sind solche Konzepte schon reich-

lich ausgearbeitet worden (vgl. Kaschuba, Derichs-Kunstmann 2009), für die Schule wird eine entsprechende Entwicklung in Zukunft dringend erforderlich.

Bibliographie

- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert et al., Hg. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Bourdieu, Pierre. 2001. (Textsammlung franz. Schwerpunkt 1966 – 1989). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg: VSA.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore. 2008. *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur.* Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft BRD. *Grund- und Strukturdaten 1987/88.*
- Cresswell, John; Rowe, Ken; Withers, Graeme. 2002. *Boys in school and society.* Camberwell, Vic.: Australian Council for Education Research.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Nannen.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar. 2010. *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010.* Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Engler, Steffani. 2010. *Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung.* In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate. *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie.* Wiesbaden: VS, 222-233.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Budde, Jürgen. 2008. *Förderung von Mädchen und Förderung von Jungen.* In: Arnold, Karl-Heinz; Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli, Hg. *Handbuch Förderung.* Weinheim: Beltz, 377-386.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne. 1996. *100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende (Replik).* In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, Jg. 7 (4), 578-585.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Nyssen, Elke. 1998. *Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz.* In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl-Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hermann, Hg. *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Weinheim, 163-199.
- Graumann, Olga. 2002. *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hausmann, Ricardo; Tyson, Laura D.; Zahidi, Saadia: *the Global Gender Gap Report 2010.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland 2010 (<http://www.weforum.org/pdf/gendergap/report2010.pdf>) 16.10.2010.
- Hagedorn, Jörg. 2009. *Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeiten, die Einheit in der Differenz zu denken.* In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke, Hg. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS, 403-423.
- Hänsel, Dagmar. 1996. *Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs?* In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia, Hg. *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.* 2. Bd. Frankfurt, New York: Campus, 414-433.
- Hirschauer, Maria; Kullmann, Harry. 2009. *Lehrerprofessionalität im Zeichen von Heterogenität – Stereotype bei Lehrkräften als kollegial zu bearbeitende Herausforderung.* In: Von Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke, Hg. *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.* Wiesbaden: VS, 351-373.
- Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret. 1999. *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur.* Mainz: Hase u. Koehler.
- Jaeneke, Katrin; Lamp, Fabian; Sielert, Uwe; Selle, Ulrich. 2009. *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“.* Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kaschuba, Gerrit; Derichs-Kunstmann, Karin. 2009. *Fortbildung – gleichstellungsorientiert! Arbeitshilfen zur Integration von Genderaspekten in Fortbildungen.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Tübingen.



- Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia; Strehmel, Petra; Wittmann, Svendy. 1999. *Lebensthemen junger Frauen – die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe*. Wiesbaden: VS.
- Kohli, Martin. 1988. Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Kohli, Martin u.a. *Biographie oder Lebenslauf? Über die Tauglichkeit zweier Konzepte*. Kurseinheit 2. Hagen: (Fern-Universität), 64-97
- Osterland, Martin. 1990. „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“. In: Berger, Peter A.; Hradil, Stefan, Hg. *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt*. Sonderband 7. Göttingen: Schwartz, 351 ff.
- Prenzel, Annedore. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, Annedore. 2001. *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert, Hrsg. *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: 93-107.
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera. 1999. *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Saldern, Matthias von. 2007. *Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 42-52.
- Seidenspinner, Gerlinde; Keddi, Barbara; Wittmann, Svendy; Gross, Michaela; Hildebrandt, Karin; Strehmel, Petra, Hg. 1996. *Junge Frauen heute - wie sie leben, was sie anders machen*. Opladen: VS.
- Spielhofer, Thomas; O'Donnell, Lisa; Benton, Tom; Schagen, S. and Schagen, I. 2002. *The Impact of School Size and Single-sex Education on Performance (LGA Research Report 33)*. Slough: NFER.
- Stalman, Franziska. 1991. *Die Schule macht die Mädchen dumm: Die Probleme mit der Koedukation*. München: Piper.
- Statistisches Jahrbuch der DDR 1988.
- Tillmann, Klaus Jürgen. 2008. *Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion*. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Hg. *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Watzlawick, Paul. 2007. *Selbsterfüllende Prophezeiungen*. In: ders., Hg. *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: Piper, 91-110.
- Wenning, Norbert. 2007. *Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 21-31.
- Wischer, Beate. 2007a. *Umgang mit Heterogenität als komplexe Aufgabe an das Lehrerhandeln – eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen*. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea, Hg. *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 32-41.
- Wischer, Beate. 2007b. *Umgang mit Heterogenität in der Schule – zwischen Veränderungsnotwendigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten*. In: *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*. Heft 1, 19-32.

Franziska Birke, Günther Seeber

Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht Students' Heterogeneous Concepts of Economic Phenomena: How to Ascertain These and Consequences in the Classroom

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Erfassung heterogenen Verständnisses von ökonomischen Phänomenen bei Schülerinnen und Schülern. Die Autoren gehen davon aus, dass ein besseres Verständnis dieser Heterogenität für die Wirtschaftsdidaktik in Wissenschaft und Praxis von fundamentaler Bedeutung ist. Da mit der Phänomenographie ein geeignetes Erfassungsinstrument zur Verfügung steht, das in der sozialwissenschaftlichen Didaktik des deutschsprachigen Raums bisher nahezu keine Rolle spielt, versprechen sie sich gerade hier neue Impulse. Der Artikel beschreibt und diskutiert ein phänomenographisches Vorgehen für die ökonomische Bildung in Abgrenzung zu anderen Methoden. Er schließt mit Implikationen für die Unterrichtspraxis, da eine Kombination der Phänomenographie mit einer Konzeptvariation die Schülerwahrnehmungen in den Wirtschaftsunterricht integrieren lässt und hilft, Lernfortschritte zu erzielen.

This article addresses the issue of identifying students' heterogeneous understanding of economic phenomena. The authors assume that a better understanding of this heterogeneity is essential for economic education in science and practice. Phenomenography stands by as an adequate tool for identifying heterogeneity. However, so far, it is hardly adapted in German-speaking social science didactics and therefore we hope for new stimuli from its reception. The article describes and discusses the phenomenographic approach in economic education in distinction to other available methods. It closes by showing the implications for lesson practice, because a combination of phenomenography and concept variation will help to integrate students' perceptions into economic instruction and to achieve progress in learning.

Keywords:

Concept Maps, Konzeptualisierung, Phänomenographie, Variation, Wirtschaftsdidaktik

1. Einleitung

Eine Reihe empirischer Studien deutet auf eine starke Heterogenität ökonomischen Wissens und Verständnisses von ökonomischen Sachverhalten hin. Herkömmliche Methoden der Testung ökonomischen Wissens – wie insbesondere der Test of Economic Literacy (TEL) oder sein deutsches Pendant der Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT) – lassen zum Beispiel interkulturell einen ‚gender-gap‘ ermuten. Weibliche Testpersonen schneiden nahezu durchweg schlechter ab als männliche. Jedoch bietet diese Forschung kaum Hinweise auf das zugrunde liegende unterschiedliche Verständnis von wirtschaftlichen Themen. Detailliertere Kenntnisse zu Unterschieden im ökonomischen Verständnis haben sozialpsychologische Forschungen zu geschlechts- oder sozioökonomischen Faktoren, aber auch entwicklungspsychologische Forschungen in der Tradition Piagets erbracht.

Dieser Artikel geht der Frage nach, wie das heterogene Verständnis ökonomischer Sachverhalte, die zum Beispiel in Schulcurricula thematisiert werden, in ihren Strukturen erkannt werden kann, um diese Erkenntnis für den Unterricht selbst wieder fruchtbar zu machen. Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen steht deshalb die Frage, auf welche Weise die verschiedenen, dem Verständnis zugrundeliegenden Konzepte

entdeckt und klassifiziert werden können sowie die Frage, welche Verbesserungen für die Unterrichtspraxis sich dadurch generieren lassen.

Wir wollen uns nicht im Detail mit der Frage der Konsequenzen eines verbesserten Verständnisses von Heterogenität beschäftigen, sondern eine Möglichkeit präsentieren, die einerseits forschenden Wirtschaftsdidaktikern und andererseits Lehrenden Instrumente an die Hand gibt, um Einsichten in Heterogenität überhaupt erst zu gewinnen. Für uns steht dabei nicht im Vordergrund, den Zusammenhang zwischen individuellen (z.B. Alter oder Geschlecht) oder sozialen Faktoren (z.B. Schichtzugehörigkeit) und dem ökonomischen Verständnis zu untersuchen. Der Blick auf Heterogenität soll grundsätzlicher sein, denn es kann auch ein und dieselbe Person einen Sachverhalt unterschiedlich verstehen, zum Beispiel in Abhängigkeit von dem Beispiel, mit dem dieser präsentiert wird. Zwar mögen den Beispielen gleiche Sachstrukturen zugrunde liegen, aber Schüler/innen erkennen das nicht, weil sie alle Fälle in ihrem spezifischen Kontext betrachten. Marton und Pong (2005, 344) nennen das „inter-contextual shift“.

Zunächst sollen die vorliegenden empirischen Befunde zur Heterogenität kurz referiert und bezüglich ihrer Nützlichkeit für den Unterricht diskutiert werden. Es wird deutlich, dass die beiden vorherrschenden Forschungsstränge bisher kaum zu unterrichtspraktisch verwertbarem Wissen geführt haben bzw. im Falle des weltweit häufig eingesetzten TEL (WBT) auch keine Erfassung heterogener Verständnisse ermöglichen.



Andere Ansätze hierzu sind vielversprechender. Deshalb werden wir das Concept Mapping in seinen Grundzügen referieren, aber schwerpunktmäßig die – im englischsprachigen Raum bereits gut validierte – phänomenographische Erhebung ökonomischer Konzepte vorstellen, die es erlaubt, die Heterogenität kategorial zu erfassen. Abschließend sollen Implikationen für die Unterrichtspraxis untermauern, dass es sinnvoll ist, der Phänomenographie in der Wirtschaftsdidaktik bzw. einer sozialwissenschaftlichen Didaktik generell mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

2. Heterogenität ökonomischen Verständnisses: empirische Befunde

Sowohl die herkömmlichen Tests zur Messung ökonomischen Wissens, wie der amerikanische TEL und der deutsche WBT, als auch die kognitions- und sozialpsychologische Forschung zu ökonomischem Verständnis stellen Unterschiede im ökonomischen Wissen und Verständnis verschiedener Gruppen fest.

Am intensivsten wurden von der kognitionspsychologischen Forschung die Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen untersucht, um die Entwicklung ökonomischen Verständnisses zu erforschen. Die Studien in diesem Bereich arbeiten methodisch vorrangig mit klinischen Interviews. Aufbauend auf der Piagetschen Entwicklungsidee gehen sie von einem strukturalgenetischen Ansatz aus (ein Überblick findet sich bei Seeber, Remmele 2009a). Entsprechend erwarten und reproduzieren sie kognitive Entwicklungsstufen mit einem zunehmend komplexen und integrierten ökonomischen Verständnis (Berti, Bombi 1988; Claar 1990; Furnham, Lewis 1986; Leiser 1983, Leiser, Halachmi 2006). Beispielsweise zeigt Claar (1990, 93 ff.), dass Kinder im Alter von 10 Jahren den Wert eines Gutes mit dessen Größe und Schönheit sowie der Funktion des Gegenstandes und dessen Seltenheit in Verbindung bringen. Mit zunehmendem Alter (15 Jahre) ersetzen sie diese Kriterien durch das Kriterium der Produktionskosten und bei den 18-19jährigen kommt das Kriterium des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage hinzu. Neben der Komplexität des Kriteriums nimmt auch die Konsequenz seiner Anwendung zu. Sie zeigt außerdem, dass während jüngere Kinder eher unterschiedliche Kriterien in verschiedenen Kontexten anwenden, Jugendliche eher das gleiche Kriterium konsistent in verschiedenen Kontexten anwenden (ebd. 116 ff.). Wie in Abschnitt 4.2 noch näher ausgeführt wird, wird letzterer Befund allerdings von der phänomenographischen Forschung in Zweifel gezogen.

Der kognitionspsychologische Forschungszweig konnte belegen, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf das ökonomische Verständnis hat. Bezüglich der Anzahl der verschiedenen Entwicklungsstufen, ihrer Alterszuordnung und dem genauen Verständnis auf jeder Stufe gibt es jedoch divergierende Befunde (Furnham, Lewis 1986, 44).

Heterogenität in Bezug auf das ökonomische Verständnis wurde von der sozialpsychologischen Forschung außerdem bezüglich Lernergruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status untersucht und nachgewiesen (vgl. Seeber, Remmele 2009a, 31). So sind bspw. Kinder aus der Mittelschicht mit dem Bankenvokabular vertrauter, dafür kennen sich Kinder aus Arbeiterfamilien besser mit der Welt der Produktion aus (Roland-Lévy 2002). Jackstadt und Grootaert (1980, 36) identifizierten neben anderen Variablen den Beruf der Eltern als eine Variable, die Unterschiede im Testergebnis erklären kann. Allerdings sind die Ergebnisse unterschiedlicher Studien hierzu uneinheitlich, und bezüglich des WBT konnte Beck (1993, 82) sogar keine Verbindung zwischen der familiären Sozialisation und dem Testergebnis feststellen. Wie bei den Differenzen hinsichtlich der Entwicklungsstufung sind auch die empirischen Befunde zum Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf das ökonomische Wissen divers. Eindeutiger sind die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Status und Einstellung zu ökonomischen Sachverhalten (Furnham, Lewis 1986) bzw. Status und konkretem ökonomischem Verhalten, wie dem Sparverhalten (Lea et al. 1987, 230 ff.).

Als eine weitere Variable für das ökonomische Verständnis wurde das Geschlecht untersucht (Jackstadt, Grootaert 1980; Beck, 1993; Gleason, Scyoc, 1995, Hirschfeld et al. 1995) Auch hier ist das Bild heterogen. Fast alle Tests zu ökonomischem Wissen zeigen einen Zusammenhang zwischen Testergebnis und Geschlecht. Im TEL schnitten in den USA weibliche Probanden regelmäßig schlechter ab als die männlichen, und dieses Ergebnis wurde in Deutschland (WBT), in Österreich, der Schweiz und in Großbritannien reproduziert (Beck 1993, 84 ff.; Gleason, Scyoc 1995, 108). Es existieren allerdings auch wenige abweichende Untersuchungsergebnisse (z. B. Jackstadt, Grootaert 1980, 34). So ließ sich in einer australischen Studie ein nur schwacher geschlechtsspezifischer Leistungsunterschied nachweisen (zitiert bei Davies et al. 2005, 7).

Um den Ursachen für diesen sog. ‚gender gap‘ auf den Grund zu kommen, wurden weitere Moderatorvariablen untersucht, die Einfluss auf den Testergebnis haben könnten. Da die zugrundeliegenden Tests aus multiple-choice-Fragen bestehen, lag es nahe, dies als eine mögliche Ursache des ‚gender-gap‘ zu sehen. In Anlehnung an offene Forschungsfragen bei Hirschfeld, Moore und Brown (1995) untersuchten Davies, Mangan und Telhaj (2005) das schlechtere Abschneiden der weiblichen Testpersonen im Hinblick darauf, ob sie ein anderes Antwortverhalten als ihre männlichen Koprobanden an den Tag legten. Dies sollte sich möglicherweise auf Eigenschaften zurückführen lassen, die mit ‚Mut‘ und ‚Selbstvertrauen‘ umschrieben werden können. So geben Frauen bei Fragen, die ein tieferes Verständnis der Materie erfordern, häufiger als ihre männlichen Kollegen an, sich nicht sicher

zu sein. Männer hingegen wählen ‚mutig‘ sowohl häufiger die richtige Antwort als auch die falsche (ebd., 10). Bei Interviews zeigte sich ein solcher geschlechtsspezifischer Unterschied nicht (ebd., 8). Allerdings wurde in anderen Studien der Faktor der multiple-choice Fragen herausgerechnet bzw. es wurden Aufgaben vorgelegt, die offene Antwortvorgaben auf zu lesende Essays beinhalteten. Die Leistungsdifferenz blieb bestehen und konnte außerdem auch nicht auf die geforderten mathematischen Fähigkeiten zurückgeführt werden (Hirschfeld, Moore, Brown 1995, 15).

Als weiterer Einflussfaktor für geschlechtsspezifische Unterschiede wurde die Unterrichtsdurchführung untersucht. Zum Beispiel führt die Präsentation vereinfachender Modellwelten bei den Studentinnen zu einer größeren kognitiven Dissonanz und einem schlechteren Testergebnis als bei den Studenten (vgl. Davies et al. 2005, 16). Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einstellung zu ökonomischen Sachverhalten gibt und diese wiederum Einfluss auf das ökonomische Verständnis haben. Zumindest zeigen Männer eine positivere Einstellung zu ökonomischen Sachverhalten (Beck 1993, 95; Hirschfeld et al. 1995), die wiederum ursächlich für gute Leistungen sein kann. „Kaum ein Ergebnis aber erscheint ... so gravierend wie die ... grundlegende Aversion bei Mädchen gegenüber Themen des Wirtschaftslebens, gipfelnd in einem fast totalen Desinteressebekenntnis unter angehenden Abiturientinnen.“ (Würth, Klein 2001, 138).

Ebenfalls untersucht wurde die Heterogenität im ökonomischen Verständnis im interkulturellen Vergleich. Jahoda zeigte, dass Kinder aus Zimbabwe das Konzept des Gewinns schneller verstehen als britische. Er führt dies auf ihre frühere Erfahrung mit Handel zurück. Weitere Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass grundsätzlich die Alltagserfahrung eine wesentliche Rolle für das ökonomische Verständnis von Schülern spielt (zitiert bei Furnham, Lewis 1986, 30).

3. Diskussion der Verwertbarkeit der empirischen Befunde für die Unterrichtsgestaltung

Die bisherigen empirischen Befunde zeigen, dass das ökonomische Verständnis zwischen verschiedenen Lernergruppen heterogen sein kann. Allerdings liegen bislang wenige Erkenntnisse zu Unterschieden im Verständnis der Lernenden vor, die für den Unterricht didaktisch verwertet werden könnten.

Zunächst wäre es naheliegend, auf die Ergebnisse oder die Methodik des TEL (Soper, Walstad 1987) als am breitest eingesetzten und am besten validierten Test zurückzugreifen. Die 2 x 46 Multiple-Choice-Aufgaben des TEL wurden im WBT (Beck 1993) ins Deutsche übertragen, und dieser ist der auch in Deutschland wohl prominenteste Test zur Erhebung ökonomischen Grundwissens. Er wurde seither mehr-

fach in verschiedenen Schularten und bei Studienanfänger/innen eingesetzt (Beck, Krumm 1994; Beck, Krumm 1998; Beck, Wuttke 2004; Müller et al. 2007; Sczesny, Lüdecke 1998; siehe auch die Zusammenfassung bei Wuttke 2008). Er ist in vier inhaltliche Bereiche (Grundbegriffe, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen) untergliedert. Gemessen wird „ökonomische Intelligenz“ als Globalkonzept, in das wirtschaftskundliches Wissen sowie ökonomiespezifische Denkleistungen eingehen sollen.

Allerdings sind weder der TEL noch der WBT geeignet, konzeptuelle qualitative Schritte und Unterschiede im ökonomischen Denken zu erfassen und einzuordnen. Denn erstens sind die einzelnen Items nicht kompetenzdiagnostisch entwickelt, d.h. dem Test liegt keine Theorie zugrunde, die die zur Lösung der Aufgaben benötigten Teilkompetenzen identifiziert und stuft (Remmele 2009, 100). Stattdessen sind die Aufgaben fünf der sechs Stufen der Bloomschen Lernzieltaxonomie zugeordnet (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren), die wiederum eine hierarchische Stufung darstellt. Bei Bloom wird angenommen, dass die Beherrschung einer Stufe, die Beherrschung der vorangehenden voraussetzt (Bloom 1972, 30 ff.). Allerdings wurde diese hierarchische Ordnung sowohl im TEL als auch im WBT nicht repliziert (Müller et al. 2007, 232). Vielmehr fallen die Ergebnisse zu Aufgaben, die dem Anwenden zugeordnet sind (Stufe 3) regelmäßig besser aus als die Ergebnisse zu Aufgaben, die dem Verstehen (Stufe 2) zugeordnet sind, wie auch das Lösen von Aufgaben zum Evaluieren (Stufe 6) anscheinend leichter fällt als das Lösen der Aufgaben zum Analysieren (Stufe 4). Folglich kann der Test nicht wirklich ein Ergebnis dazu generieren, welche Aufgaben vergleichsweise schwerer oder leichter sind und wie gut verschiedene Lernende daher abschneiden. Zweitens generiert der Test mit dem genutzten Frageformat, das sich an einer Richtig-Falsch Logik orientiert, keine Hinweise auf unterschiedliche Arten des Verständnisses.

Auch die Ergebnisse und die Methodik der kognitionspsychologischen Forschung zu Unterschieden im ökonomischen Verständnis sind nur bedingt für den Unterricht nutzbar. Denn zwar ist wohl die strukturetische Erkenntnis, dass das ökonomische Verständnis mit zunehmendem Alter immer komplexer wird, unbestritten wie auch die Beschreibung der unterschiedlichen möglichen Stufen der Komplexität ökonomischer Konzepte (insbesondere die Entwicklung hin zu einer systemischen Perspektive). Allerdings liegt der Fokus dieser Forschung darauf, Heterogenität zwischen Altersgruppen zu beschreiben. Innerhalb der Altersgruppen wird auf der Basis der zugrundeliegenden Entwicklungsannahmen eher die Homogenität betont. Während so beispielsweise Forscher wie Leiser und Halachmi (2006) konstatieren, dass junge Teenager typischerweise die Preisbildung mit dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage

erklären, zeigen phänomenographische Forscher (e.g. Marton, Pong 2005, 343), dass diese Erklärung eher untypisch ist. Für den Unterricht ist es aber (auch) relevant, die Heterogenität innerhalb einer Altersgruppe in den Blick zu nehmen. So ist die Verwertbarkeit der Erkenntnisse und Methodik auch dieses Forschungszweiges für den Unterricht durch den Fokus auf unterschiedliche Altersgruppen begrenzt.

Etwas anders ist die Situation mit Blick auf die sozialpsychologische Forschung, deren grundsätzliche Differenzierung sozialökonomischer, kultureller und geschlechtsspezifischer ökonomischer Verständnisweisen auch Eingang in Konzepte wirtschaftsdidaktischer Transferforschung gefunden hat. Ausdruck hierfür ist die so genannte Diversity Education, die im Deutschen als Pädagogik der Vielfalt bezeichnet wird (Ebbers 2009, 158). Hier geht es im Grunde darum, die Heterogenität individueller Lebensgeschichten unterrichtlich zu integrieren und sogar zur „Basis des gemeinsamen Unterrichts und Schulalltags“ (ebd.) zu machen. Ebbers (2009, 163 ff.) zeigt, wie dieser Ansatz für den Berufsorientierungsunterricht im Speziellen und für den ökonomischen Unterricht im Allgemeinen fruchtbar gemacht werden kann. Im Mittelpunkt steht für sie ein handlungsorientierter Unterricht, in dem die Vielfalt synergetisch wirken kann, weil die Schüler ihre individuellen Erfahrungen konstruktiv einbringen können. Wiepcke (2011) zeigt am Beispiel des Umgangs mit Geld und Anlagen, dass Frauen und Männer unterschiedliche Verhaltensweisen an den Tag legen, skizziert die Theoriestränge unterschiedlicher Disziplinen mit ihren Erklärungsmustern und diskutiert schließlich eine „geschlechtersensible finanzielle Allgemeinbildung“. Auch hier steht dann im Mittelpunkt, die Lernendengruppe nicht als homogene Einheit zu verstehen, sondern durch das Kommunikationsverhalten der Lehrenden und die geschlechtersensible Berücksichtigung typischer Interessen bei der Auswahl und Umsetzung von Themen den unterschiedlichen Verständnissen gerecht zu werden (ebd.).¹

4. Die qualitative Erfassung von Heterogenität

4.1 Concept-Mapping

Neben den genannten Verfahren sind zwei qualitative Forschungsansätze zur Erfassung unterschiedlicher Schülerverständnisse von Sachverhalten erprobt, aber für unsere Zwecke nicht gleich gut geeignet: das Concept-Mapping und die Phänomenographie. In beiden Fällen geht es um die Beschreibung und Analyse heterogener Konzepte. Da wir der Phänomenographie den Vorzug geben und diese im nächsten Abschnitt aus-

föhrlich beschreiben und unsere Wahl begründen, wollen wir den Einsatz von Concept-Maps an dieser Stelle lediglich skizzieren.

Beim Concept-Mapping handelt es sich um einen bisher insbesondere in den Naturwissenschaften erfolgreich verwendeten Ansatz. Das Vorgehen wird durch die Begrifflichkeit bereits gut ausgedrückt: Die Schüler/innen visualisieren ihre Konzepte in Form von Netzen (maps). Dabei legen sie durch die Verknüpfung von Begriffen ihr Strukturwissen zu bestimmten Sachverhalten offen. Der Sachverhalt wird vorgegeben, die zu ihm in Relation stehenden Begriffe können den Probanden ganz, teilweise oder gar nicht an die Hand gegeben werden. Das hängt von den Testpersonen, dem Abstraktionsgrad der Sachverhalte und dem Erkenntnisinteresse ab (ein Überblick findet sich bei Ruiz Primo 2000). Die Probanden ordnen die Begriffe um einen Schlüsselbegriff herum und verknüpfen sie mit diesem und untereinander. Dabei können sie noch den Bedeutungszusammenhang mithilfe ebenfalls vorgegebener oder eigener Begriffe verdeutlichen, indem sie mit diesen die Verbindungslinien betiteln. Auf diese Weise erhält man „meaningful relationships“ (Tuli, Himangshu 2006, 138).

Parallel kann mithilfe von Experteninterviews eine ‚Expertenkarte‘ entwickelt werden, die als Folie zur Beurteilung des Probandenverständnisses herangezogen werden kann (Ruiz Primo 2000, 5). In diesem Fall ist das Concept-Mapping Teil eines Testverfahrens zur Prüfung deklarativen Wissens. Solcherart wurde die Methode in Deutschland schon zur Erfassung betriebswirtschaftlichen Wissens eingesetzt (z. B. Achtenhagen, Winther 2006).

Die Erfassung von Heterogenität kann auf die Expertenkarte verzichten, wie es die sozialpsychologische Forschung zur Erfassung ‚sozialer Repräsentationen‘ tut (z. B. Zappalà 2001). Es werden nicht Laien- und Expertenkarten verglichen, sondern eine potenziell kaum mehr handhabbare Zahl von Laienkarten (oder Schülerkarten) untereinander. Jeder von den Probanden einsetzbare Begriff kann zu jedem anderen in Beziehung gesetzt werden. Hinzu kommt, dass sie nicht alle Begriffe verwenden müssen. So ist die systematische Erfassung von Heterogenität innerhalb einer Lernergruppe zumindest schwer praktikierbar, ebenso wie die Ableitung unterrichtspraktischer Konsequenzen. Der phänomenographisch arbeitende Davies (2006, 73) führt außerdem noch als Argument ins Feld, das Concept-Mapping berücksichtige den Erfahrungshintergrund der Befragten nicht und sei zu sehr an vorgegebenen Erwartungen – man denke an die vorformulierten Begriffe – orientiert. Die Phänomenographie kann dagegen individuelle Konzepte erfassen und über eine überschaubare Klassifizierung nicht nur einer Analyse, sondern einem konzeptorientierten und Heterogenität einbeziehenden Unterricht zuföhren.

1 Weitere Hinweise zu einer Überbrückung des Gender Gap sowie weiterführende Literaturhinweise finden sich bei Davies, Mangon, Telhaj 2005, 15 f.



4.2 Phänomengraphie und Heterogenität

Laut Åkerlind (2005, 321) erfreut sich die Phänomengraphie speziell in Schweden, Großbritannien, Australien und Hongkong bereits großer Beliebtheit, obwohl es sich um einen recht jungen Forschungsansatz handelt. In Deutschland ist sie allerdings nicht sehr verbreitet. Als ihr Begründer wird Ference Marton angesehen (Murmans 2008, 190).² Ähnlich wie die Mapping-Methode fand sie in Deutschland bisher vorwiegend in der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik erste Anwendungen (z. B. Murmans 2002). Zwar haben Grammes und Wicke (1991) sie für didaktische Probleme in den Gesellschaftswissenschaften früh rezipiert; ein Forschungskonzept ist hieraus aber nicht entstanden. Dabei handelt es sich um einen originär didaktischen Forschungsansatz (Murmans 2008, 188), denn in bisherigen Untersuchungen ging es letztlich immer darum, die Unterrichtsqualität und damit den Lernerfolg der Schüler/innen zu verbessern.

„Traditional phenomenographic research aims to investigate the qualitatively different ways in which people understand a particular phenomenon or an aspect of the world around them.“ (Marton, Pong 2005, 335) Diese unterschiedlichen Verständnisweisen von Phänomenen werden als ‚Konzepte‘ (conceptions) bezeichnet. *Phänomene* müssen dabei nicht auf Realbegegnungen beschränkt sein, sondern können durchaus abstrakte Sachverhalte bezeichnen. Ein solches Phänomen ist zum Beispiel der Preis (Marton, Pong 2005). Sein Zustandekommen ist nicht sichtbar, wie es beispielsweise die Phänomene ‚Schwimmen‘ oder ‚Schatten‘ in der Physik sind (Murmans 2008, 191 ff.). Die wenige vorhandene Literatur zur Erforschung des Verständnisses ökonomischer Phänomene ist englischsprachig und verwendet die Begriffe ‚concepts‘, ‚conceptions‘ und ‚conceptualizing‘. Nach unserem Verständnis ist dabei jedem Phänomen ein *Fachkonzept* zuordenbar, wie es beispielsweise in der Beschreibung des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage bei der Preisbildung zum Ausdruck kommt. Die *Konzeptualisierung* der Schüler/innen, begriffen als Vorgang der Konzeptentwicklung und als die zugehörige Beschreibung durch die Probanden, führt zu einem durch die Forscher kategorial erfassbaren *Konzept*. Diese kategoriale Erfassung erfolgt mithilfe von *Beschreibungskategorien* (s.u.).

Der Vorgang der Konzeptentwicklung als Ausdruck des Verständnisses wird allerdings wieder unterschiedlich interpretiert, nämlich als ‚ways of conceptualizing‘, ‚ways of experiencing‘, ‚ways of seeing‘, ‚ways of apprehending‘ oder ‚ways of understanding‘ (Marton, Pong 2005, 336). Offensichtlich geht es übergreifend um das Verständnis des Phänomens. Auch wenn sich so kategorisch alle Interpretationen gemeinsam fassen

lassen, ist die Unterscheidung zwischen dem ‚Erfahren‘ und dem ‚Konzeptualisieren‘ aber gerade für die ökonomische Bildung interessant. Abschnitt 2 verwies auf die empirisch nachgewiesene Bedeutung ökonomischer Alltagserfahrung für das ökonomische Verständnis (Furnham, Lewis 1986, 30; Leiser, Halachmi 2006). So haben beispielsweise Davies und Lundholm (2008, 4) festgestellt, dass die Argumente der von ihnen interviewten Studierenden dann besonders elaboriert waren, wenn die Probanden mit dem Phänomen, zu dem sie befragt wurden, vertraut waren. Bekannt ist aber ebenfalls, dass der individuelle Rückgriff auf diese Erfahrungen zu einem Verstehen führt, das systemische Effekte des ökonomischen Geschehens nicht erkennen kann (Seeber, Remmele 2009b, 29). Es ist ein offensichtlicher Unterschied, ob eine Person durch Erfahrung lernt, den Preis eines Gutes zu verhandeln, oder ein Konzept für das Zustandekommen von Preisen durch Angebot und Nachfrage versteht. Da aber Fachkonzepte in der ökonomischen Bildung häufig nicht erfahrbar im Sinne einer unmittelbaren Erfahrung oder eines visuell-anschaulichen Phänomens sind, soll im Folgenden nur noch der Begriff der Konzeptualisierung verwendet werden und als Leitbegriff gelten, der die Entstehung des Konzeptes als Zusammenspiel von Erfahrung und Konzeptbildung bezeichnet.

Die Phänomengraphie bietet ein Instrumentarium zur Aufdeckung intra- und interpersoneller Konzepte. Intrapersonell bezeichnet hierbei den Sachverhalt, dass ein und dieselbe Person möglicherweise verschiedene Konzepte verwendet, wenn das Phänomen auf unterschiedliche Weise präsentiert wird (siehe unten die Beschreibung vorliegender Ergebnisse zum Phänomen ‚Preis‘). Phänomenographen legen den Probanden in der Regel Fragen zu Phänomenen vor, die diese aus ihrer Primär- und Sekundärerfahrung (z. B. medial oder sozial vermittelt) kennen sollten. Die meisten Forscher arbeiten mit Tiefeninterviews, seltener mit Schüleressays zu einem bestimmten Phänomen (z. B. Pang et al. 2006, 33; Davies 2009, 97). Die Kunst der Interviewenden besteht darin, keine Erklärungsmuster für das thematisierte Phänomen in die Fragen und Impulse einfließen zu lassen und gleichzeitig die Befragten dazu zu ermutigen, die Bandbreite ihrer Denkstrukturen zu explizieren (Davies, Dunnill 2008, 5 f.). Dazu wird ein Phänomen auf unterschiedliche Weise (z. B. Zustandekommen des Preises für unterschiedliche Güter) mithilfe von Fragen präsentiert, die die Forscher als Gesprächseröffnung vorformulieren. Sie werden aber keineswegs auch in jedem Interview alle abgefragt (Marton, Pong 2005, 337).

Åkerlind (2005) beschreibt Ziele und Vorgehensweisen beim phänomenographischen Interview bis hin zur Validierung der Ergebnisse systematisch und prägnant in ihrem Überblicksaufsatz. Die Interviews führen zu einem Set qualitativ unterscheidbarer Bedeutungszuweisungen der Probanden. Diese Zuweisungen gilt

² Zu den Wurzeln in der Phänomenologie Edmund Husserls vgl. Marton (1994), Murmans (2008, 189 f.).



es aus den Transkripten zu isolieren und auf ihre Gemeinsamkeiten sowie Differenzen bezüglich der zugrundeliegenden Verständnismuster zu analysieren. Auf diese Weise lassen sie sich in einem iterativen Suchprozess kategorisieren. Zunächst werden Gemeinsamkeiten der Argumentation bzw. der Konzeptualisierung identifiziert, dann ihre Differenzen. Jetzt werden die Resultate gruppiert, auf ihre Trennschärfe hin geprüft, eventuell korrigiert und dann erneut gruppiert (ebd., 324). Die so gefundenen *Beschreibungskategorien* für die Konzepte entdecken „... konstitutive Unterschiede in einem Spektrum von Verständnissen ...“ (Murmman 2008, 189). Sie klassifizieren also qualitativ unterschiedliche Verständnisse eines Phänomens.

Jede der Beschreibungskategorien muss sich (1) von den anderen im Hinblick auf die zugrunde liegenden Kriterien des Schüler/innenverständnisses unterscheiden, und es soll (2) die minimal mögliche Anzahl von Beschreibungskategorien gefunden werden. Schließlich ergibt sich (3) eine Bedeutungsstruktur zwischen den Beschreibungskategorien unter der Annahme, sie seien logisch miteinander verknüpft. Diese drei Kriterien gelten seit Marton und Booth (1997) als Bedingungen für aussagekräftige Resultate phänomenographischer Forschung (Åkerlind 2005, 323). Idealerweise sollten die Beschreibungskategorien insgesamt die Bandbreite von Konzeptualisierungen eines Phänomens durch die untersuchte Gruppe abdecken. Die Beschreibungskategorien weisen logische Relationen auf, die in der Regel hierarchisch sind (ebd., 324). Die Hierarchie kann sich zum Beispiel in einer zunehmenden Argumentationskomplexität offenbaren. Die Beschreibungskategorien und ihre logische Verknüpfung formen den *Ergebnisraum* („outcome space“) (Marton, Pong 2005, 335).

Bei der Frageformulierung wird in der Regel versucht, den Probanden die Gelegenheit zu bieten, Assoziationen mit unmittelbaren oder mittelbaren Erfahrungen herstellen zu können. Dieser Rückgriff auf Erfahrungen bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Interviewten das Phänomen aus einer Teilnehmerpers-

pektive heraus erkennen müssen, was – wie oben beschrieben – in der ökonomischen Bildung häufig sogar untypisch ist.

Trotz der eingangs erwähnten Blüte der phänomenographischen Forschung ist aber auch dort, wo sie schon lange praktiziert wird, der Kreis derjenigen, die sich mit ökonomischen Phänomenen beschäftigen, klein. Soweit wir die Literatur überschauen, lassen sich zwei Gruppen identifizieren: Zum einen jene um Marton und Pong, die sich mit den Konzeptualisierungen von ‚price‘ und ‚trade‘ beschäftigen (z. B. Pong 1998; Marton, Pong 2005; Pang, Marton 2003, 2005; Pang et al. 2006). Zum anderen eine Gruppe um Davies, deren Erkenntnisinteresse im Gegenstandsbereich der ‚civic education‘ zu verorten ist, und die deshalb auch Fragestellungen integriert, die in der deutschen Wirtschaftsdidaktik in den Bereich der Wirtschaftsbürgerbildung fallen (z. B. Davies et al. 2002; Davies, Lundholm 2008). So erhoben und kategorisierten Davies und Lundholm (2008) die Rechtfertigungsargumente von Schülern/innen hinsichtlich der Frage, ob verschiedene Güter öffentlich oder über den Markt zur Verfügung gestellt werden sollen. Darüber hinaus liegen Untersuchungen zu unternehmerischen Dilemmasituationen vor (Davies 2006, 2009). Methodisch ähnlich, aber ohne spezielle Rückbindung an die Phänomenographie als Forschungsdesign, haben in der deutschen Wirtschaftsdidaktik bisher nur Weber, Heuel und Wanasek (2002) zu Unternehmerbildern und Vorstellungen zu unternehmerischem Handeln bei Grundschulkindern gearbeitet.

Die Differenzierung von Beschreibungskategorien und ihre hierarchische Beziehung lassen sich in der nachstehenden Darstellung von Marton und Pong (2005, 342) aus einer Studie unter 16-19 jährigen kanadischen Schülerinnen und Schülern gut nachvollziehen. Die Autoren haben in ihrer Untersuchung eine Kategorie mehr entdeckt als Pong noch 1998 und formulieren diese fast identisch wie Pang, Linder und Fraser (2006), die allerdings zusätzlich eine „non-economic concepti-

Tabelle 1: Conceptions of price

Conception	Referential Aspect	Structural Aspect
A	Price reflects the <i>value</i> of the object concerned	Focused on the <i>characteristics</i> of the object in question
B	Price is related to the <i>demand</i> conditions of the market	Focused on the <i>people who buy</i> such objects
C	Price is related to the <i>supply</i> conditions of the market in which the object is situated	Focused on the <i>people who sell</i> such objects, or the <i>places where they are sold</i>
D	Price is related to the <i>opposing demand and supply conditions</i> of the market in which the object is situated	Focused on both people who buy <i>and</i> people who sell objects (or places where they are sold) simultaneously

Quelle: Marton, Pong 2005, 342



on“ gefunden haben und auf der Basis von Schülertexten und nicht von Interviews gearbeitet haben. Die Autoren differenzieren ihre Beschreibungskategorien für die Konzepte nach einem Bedeutungsaspekt – die Interpretation des Gesagten – und einem Strukturaspekt – die anhand sprachlicher Merkmale unterscheidbare Fokussierung der Befragten. Die Beschreibungskategorien sind nach dem zunehmenden Grad der Komplexität von A nach D geordnet. Auf dem untersten Niveau wird ein Preiskonzept gesehen, das sich an den Eigenschaften des Gutes orientiert, ohne den Marktkontext überhaupt zu beachten. B und C werden gemeinsam auf der nächsthöheren Stufe eingeordnet, da sie jeweils einen Kontextaspekt berücksichtigen. Auf der höchsten Komplexitätsstufe ist ein Preiskonzept angesiedelt, das die Preisbildung als Ergebnis des Zusammenwirkens von Angebot und Nachfrage beschreibt (Pang et al. 2006, 35).

Bei den der Tabelle zugrundeliegenden Interviewfragen ging es um die Preise einer Immobilie, einer Puppe, einer Limonade im Hotel und am Automat sowie einer Baseballkarte als Sammlerstück. Allen Beispielen liegt als Phänomen der Preis zugrunde. Vor dem Hintergrund dieser Beispiele entwickeln die Schüler/innen ihre Konzepte. Die Autoren konnten nun feststellen, dass nicht nur über die gesamte Gruppe hinweg die in der Tabelle aufgeführten Konzepte vorhanden waren – nicht gleich verteilt, sondern bei Marton und Pong (2005, 343) mit einem Übergewicht auf Konzept A, dicht gefolgt von B und bei Pang, Linder und Fraser (2006, 35) mit einer Konzentration auf Konzept B³, was, wie bereits im Abschnitt 3 angedeutet, in beiden Fällen den kognitionspsychologischen Befund, dass Schüler/innen in diesem Alter Preisbildung als Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage verstehen, in Zweifel zieht – sondern dass die Konzeptualisierungen offensichtlich auch von dem zugrundeliegenden Beispiel beeinflusst wurden. Bei dem Preisverfall einer Eigentumswohnung zwei Jahre nach ihrem Kauf führten die Schüler/innen diesen eher auf die Eigenschaften der Wohnung zurück, während sie bei der Sammlerkarte den Preis häufiger anbieterbestimmt sahen.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Erfassung von und den Umgang mit Heterogenität bis hierher ziehen?

3 Woher die Unterschiede rühren lässt sich vordergründig mit den vorliegenden Materialien nicht feststellen. Sie sind umso auffälliger als Marton und Pong High School Schüler/innen und die anderen Forscher Schüler/innen der vierten Klasse Primarschule befragten. Wenn nicht die Erhebungsmethode – mündlich versus schriftlich – eine Rolle spielt, könnten die Differenzen auf die Fragestellungen zurückzuführen sein. Während die älteren Schüler/innen einen fiktiven Fall als Außenstehende beurteilen sollten, mussten sich die Primarstufenschüler/innen vorstellen, den Preis für einen Hot Dog im schuleigenen Kiosk festzulegen und ihre Erwartungen niederschreiben.

(1) Die Erkenntnisse aus den bisher vorherrschenden Verfahren zur Erfassung ökonomischen Wissens und Verständnisses sind nur bedingt geeignet, als Basis für den Umgang mit Heterogenität im Verständnis der Schüler/innen im Unterricht zu dienen.

(2) Geeigneter erscheinen die Concept-Mapping-Methode und die Phänomenographie. Im Gegensatz zur Concept-Mapping-Methode liefert die Phänomenographie allerdings eine minimale Anzahl distinkter Beschreibungskategorien. Sie sollte deshalb einfacher für unterrichtliche Zwecke genutzt werden können (wie im nächsten Abschnitt skizziert) als Concept Maps, die prinzipiell zu genau so vielen, sich nur in einzelnen Details unterscheidenden Konzepten führen können, wie Schüler/innen befragt werden.

(3) Die Erfassung der vorhandenen (heterogenen) Konzepte von Lerngegenständen unter den Schüler/innen ist ein wichtiger Ansatzpunkt für den Unterricht. Das ist insbesondere auch deshalb der Fall, da trotz einer als gesichert geltenden Annahme des strukturgenetischen Voranschreitens ökonomischen Verständnisses nicht davon ausgegangen werden darf, dass die Schüler/innen auf einer Klassenstufe bereits gleich weit in Bezug auf ihre kognitive Entwicklungsstufe und einem damit verbundenen ökonomischen Verständnis vorangeschritten sind. Stattdessen begegnen den Lehrer/innen Lernende, die sowohl inter- als auch intrapersonell unterschiedliche Konzepte für gleiche Phänomene besitzen. Der Umgang mit dieser Heterogenität stellt die eigentliche didaktische Herausforderung dar, sowohl für die Forschung als auch für die Unterrichtspraxis.

(4) Das Vorverständnis der Forscher/innen im Hinblick auf die Lerngegenstände beruht auf fachwissenschaftlich basierten Konzepten. Diese dienen als Interpretationshilfen bei der Klassifizierung der Beschreibungskategorien und zwar sowohl hinsichtlich des Bedeutungsaspekts als auch der Einordnung auf Komplexitätsniveaus. Am oben angeführten Beispiel der Preiskonzeptualisierungen wird dies deutlich: Das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage als Determinanten des Preises ist ein Basiskonzept ökonomischen Denkens und somit das anzustrebende Verständnis. Es ist anzunehmen, dass die Auswahl der untersuchten ökonomischen Phänomene an grundlegende fachbezogene Denkkonzepte anschließt. Das sollte für die mehrfach untersuchten Phänomene „Preis“ und „Handel“ gelten und ist im Design der „threshold concepts“ (siehe nächster Abschnitt) ebenso angelegt. Davies (2006, 72) verweist ausdrücklich auf ‚key concepts‘, die es zugrunde zu legen gälte. Die Frage, welche Referenzkonzepte der Fachsystematik als Basis für phänomenographische Erhebungen herangezogen werden sollen, wurde bisher nicht ausführlich diskutiert. Unseres Erachtens wird sie in erster Linie durch das Erkenntnisinteresse bestimmt. Will man im Zuge einer fachdidaktischen Grundlagenfor-

schung heterogene Schülerkonzepte entdecken, böte sich eine Erfassung entlang konsensuell entwickelter ökonomischer Basiskonzepte an. Eine entsprechende Systematik bietet Beck (2000, 216) mit sieben Fundamentalkonzepten, jeweils sechs mikroökonomischen und makroökonomischen Konzepten sowie drei Konzepten zu internationalen Beziehungen. Diese Systematisierung ist bewusst entlang universitärer Standardwerke entstanden und wurde für die wirtschaftliche Allgemeinbildung bisher noch nicht diskutiert. Eine wirtschaftsdidaktische Schule mit Tradition in Deutschland und mit Parallelen zu den Basiskonzeptüberlegungen ist die kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Sie bietet – zumindest auf den ersten Blick – den elegantesten theoretischen Anknüpfungspunkt, da auch sie grundlegende Prinzipien und Zusammenhänge eines Wissensgebietes erschließen und bearbeiten will (Kruber 2006, 193). Sie sucht dabei nach einer minimalen Anzahl stofferschließender Kategorien für ein Gebiet. Allerdings fehlt auch hier bisher ein Kategorien-tabelleau, das in der Fachdidaktik als allgemein anerkannt gelten dürfte. Eine Forschung, aus der heraus Phänomene unterschieden werden, mit deren Hilfe die Konzeptentwicklung der Lernenden im Unterricht befördert werden soll, kann daher zum momentanen Zeitpunkt am pragmatischsten auf curriculare Vorgaben zurückgreifen.

5. Implikationen für Interventionsstudien und Unterrichtspraxis

Ziel einer Anwendung der phänomenographischen Methode in Interventionsstudien und der Unterrichtspraxis ist es, Schüler/innen zu Konzepten auf einem höheren Niveau zu führen als es ihre schon vorhandenen Konzepte besitzen und/oder ihnen ein konzises Fachkonzept näher zu bringen. Hierzu kann die phänomenographische Kategorisierung der Schüler/innenkonzepte zu domänenspezifischen Kernkonzepten oder zu curricular verankerten Sachverhalten in Kombination mit der Theorie der Variation neue Impulse für den Ökonomieunterricht liefern. Oder in den Worten des Begründers der Phänomenographie: „There is an idea that this may be the most powerful way of finding out how the development of knowledge and skills within these domains can be facilitated.“ (Marton 1994)

Es geht dabei um einen ‚conceptual change‘, wie ihn Weißeno (2006) für die Politikdidaktik oder Davies und Lindholm (2008) für die ‚civic education‘ diskutieren und einfordern. Für die Mehrzahl der Autoren steht dabei nicht im Vordergrund, den Lernenden ein abstraktes ökonomisches Konzept zu vermitteln, das diese wahrscheinlich nur zu ‚trägem Wissen‘ verarbeiten, sondern darum, in Ihnen die Fähigkeit zu schulen, ein Phänomen aus einer diesem Phänomen angemessenen domänenbezogenen Perspektive zu betrachten (Pang et al. 2006, 30). Es soll anwendungs-

fähiges Wissen generiert werden (Davies, Dunnill 2008, 10). Die Schüler/innen sollen zum Beispiel in der Lage sein, das komplexe Preiskonzept, also die gleichzeitige Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage, auf alle Fälle von Tauschgeschäften auf Märkten anzuwenden – unabhängig davon, ob es um den Kauf eines Limonadengetränkes im Hotel oder einer Immobilie geht wie in dem Beispiel von Marton und Pong (2005). Das ist bedeutsam, da in dieser Untersuchung nachgewiesen wurde, dass in der genannten Studie die Befragten gar keinen Bedarf sahen, auf alle vorgelegten Fälle ein einheitliches Denkmuster anzuwenden, auch nicht, nachdem sie auf die Inkonsistenz ihrer Argumentation hingewiesen wurden (ebd., 347).

Für die Unterrichtspraxis können die Ergebnisse phänomenographischer Forschung fruchtbar mit der Theorie der Variation verbunden werden. Dies wurde in einigen Interventionsstudien erprobt (z. B. Pang et al. 2006). Ziel der Theorie der Variation ist es, das adäquate Konzept zu einem Phänomen vom Kontext zu lösen, indem konstitutive Elemente – im Beispiel oben: Angebot und Nachfrage – in verschiedenen Fallbeispielen in unterschiedlicher Weise variiert werden. Es geht um die „gezielte Aufmerksamkeitssteuerung“ – die Aufmerksamkeit wird auf die konstitutiven Elemente gelenkt – die zu einer „Wahrnehmungsdifferenzierung“ führt (Murmann 2008, 190). Durch die Variation erkennen die Schüler/innen ihre eigenen heterogenen Konzepte, können sie in ihrer Plausibilität, Perspektivität und Komplexität differenzieren und schließlich auf neue Präsentationen transferieren.

Determiniert wird die Variationsbreite durch die phänomenographisch identifizierten Konzepte. Bei Pang, Linder und Fraser (2006, 37 ff.) ist das beispielhaft nachzuvollziehen. Grundlage sind die in Tabelle 1 beschriebenen Konzepte. In ihrem Unterricht wurde in einem ersten Schritt ein Auktionsspiel mit vier verschiedenen Waren durchgeführt und anschließend diskutiert, weshalb manche Güter höhere Preise erzielten als andere. Die geäußerten Argumente sollten die Konzepte (Tab. 1) wiedererkennen lassen und darauf aufbauend wurden die Variationen durchgeführt. Um die Aufmerksamkeit auf die Nachfrage zu lenken, wurden zunächst Angebot und Wareneigenschaften konstant gehalten, aber die Kaufkraft der Auktionäre verringert. Dann wurden die Konsequenzen für die Preisentwicklung beobachtet und festgehalten. Danach wurde die Angebotsmenge variiert und die Nachfrage konstant gehalten. Schließlich wurden Angebot und Nachfrage simultan variiert. Um verschiedene Dimensionen eines Phänomens zu verdeutlichen, müssen sie simultan variiert (Davies, Dunnill 2008, 7), oder wie beschrieben konstitutive Elemente zunächst einzeln und dann simultan variiert werden. In diesem Beispiel waren die Lerneffekte vorhanden, aber nicht sonderlich stark: In einem dem Unterricht

vorausgegangenem Test wurde das komplexe Konzept von 6,8% der Schüler/innen verwendet, danach von 25,9%. Für die Autoren stand aber die Aufmerksamkeitspädagogik in einem weiteren Sinn im Vordergrund: Lehrer/innen und Schüler/innen sollten auf die jeweils beim anderen vorhandenen Konzepte aufmerksam werden, die dann durch die Variationen in den Unterricht integriert wurden. „A pedagogy of awareness is thus to promote the ‚mutual awareness‘ between teachers and learners, which consists of three essential elements: variation in students’ ways of experiencing the object of learning, variation in teachers’ ways of experiencing the object of learning and the use of variation as a pedagogical tool to enhance students’ learning.“ (Pang et al. 2006, 43) Bei Pang und Marton (2005, 189), die mit einer Kontrollgruppe arbeiteten, führte die beschriebene Methode zu besseren Ergebnissen, als bei jenen Schüler/innen, die von Lehrer/innen nicht auf dieser Grundlage unterrichtet wurden. Der entscheidende Unterschied war hier, dass in der erfolgreicheren Gruppe sowohl die Güterarten als auch Angebot und Nachfrage simultan variiert wurden.

Die aufwändige Erhebung von Schüler/innenkonzepten mit der phänomenographischen Methode beschränkt die Einsetzbarkeit dieser Methodik als alltägliches Unterrichtsinstrument (Davies, Dunnill 2008, 6). Dauerhaft Einzug in den Unterricht könnten allerdings, wie oben bezüglich der Interventionsstudien skizziert, die – zu größten Teilen noch zu generierenden – Ergebnisse phänomenographischer Forschung halten. Es gälte zunächst, für als domänenbedeutsam identifizierte Fachkonzepte die Heterogenität in den Schüler/innenkonzepten zu erforschen und die Ergebnisse dann Lehrer/innen für einen Unterricht in Anlehnung an die Theorie der Variation an die Hand zu ge-

Erfahrungen und Verständnisse könnte wie beschriebenen gelingen.

Bibliographie

Achtenhagen, Frank, Winther, Esther. 2006. Möglichkeiten des Kompetenzaufbaus und seiner Erfassung. In: Minnameier, Gerhard; Wuttke, Eveline, Hg. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Frankfurt/M. u. a., 345-360.

Åkerlind, Gerlese S. 2005. Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. In: Higher Education Research & Development, Jg. 24 (4), 321-334.

Beck, Klaus. 1993. Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde, Abschlussbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT). Normierung und internationaler Vergleich. Nürnberg.

ben. Ein solches Vorgehen könnte außerdem Unterschiede in den Denkfiguren von Lehrer/innen und Schüler/innen zutage fördern. Werden sie nicht entdeckt, können sie zu Fehlkommunikationen und „kognitiver Widerständigkeit“ (Murmans 2008, 196) seitens der Lernenden führen, zum Beispiel weil die Erklärungen im Widerspruch zur eigenen Erfahrung mit einem Sachverhalt stehen oder weil ihre eigenen Erklärungen auf Widerstand von Seiten der Lehrenden stoßen und schlichtweg als falsch deklariert werden. Dabei nehmen wir der Einfachheit halber an, dass sich für solche Fachkonzepte über viele Kohorten hinweg ähnliche Schüler/innenkonzepte verifizieren ließen, wie das in den letzten Jahrzehnten in den Studien zur Preisbildung der Fall war. Dieses Vorgehen wäre beispielsweise gegenüber der Tradition der kategorialen Wirtschaftsdidaktik ein erheblicher Fortschritt. Diese hat zwar erkannt, wie wichtig es ist, Kategorien – die Analogien zu einem System von Kernkonzepten aufweisen – in den Unterricht zu integrieren, aber keine darauf abgestimmte Methode entwickelt. Im Gegenteil behauptet Dauenhauer (2005, 163): „... der transkategoriale Durchstieg ist ... nicht methodisierbar. Man kann und muss dazu anregen, indem man einen geeigneten Rahmen schafft.“

Daneben kann mithilfe der phänomenographischen Methodik die Lehrer/innenausbildung in der ersten und zweiten Phase durch sog. ‚learning studies‘ verbessert werden (vgl. Davies, Dunnill 2008): Studierende oder Lehrer/innen entwickeln im Team Fragestellungen und auf dieser Basis Lehrziele. Zum anvisierten Sachverhalt entdecken sie die eigenen Konzepte und die der Schüler/innen und erhalten ein Instrument zum Unterrichten mit Konzeptvariationen an die Hand. Entsprechend kann in Weiterbildungen verfahren werden. Der Einbezug dieser heterogenen

Beck, Klaus. 2000. Wirtschaftliches Wissen und Denken – Zur Bestimmung und Erfassung ökonomischer Kompetenz. In: Euler, Dieter, Hg. Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Kiel, 211-230.

Beck, Klaus; Krumm, Volker. 1994. Economic Literacy in German-Speaking Countries and the United States: Methods and First Results of a Comparative Study. In: William B. Walstad, ed. An International Perspective on Economic Education. Boston/Dordrecht/London, 183-201.

Beck, Klaus; Krumm, Volker. 1998. Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT). Göttingen u.a.

Beck, Klaus; Wuttke, Evelyn. 2004. Eingangsbedingungen von Studienanfängern – Die prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studieren-



- den der Wirtschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100 (1), 116-123.
- Berti, Anna E., Bombi, Anna S. 1988. *The Child's Construction of Economics*. Cambridge et al.
- Bloom, Benjamin, Hg. 1972. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel.
- Claar, Annette. 1990. *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter*. Berlin/Heidelberg.
- Dauenhauer, Erich. 2005. *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Band III: Anregungen zur praktischen Neugestaltung*, 2. erw. Aufl. Münchweiler/Rod.
- Davies, Peter. 2006. Threshold concepts. How can we recognise them? In: Meyer, Jan H. F.; Land, Ray, Hg. *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London, 70-84.
- Davies, Peter. 2009. Improving the Quality of Students' arguments Through 'Assessment for Learning'. In: *Journal of Social Science Education*. Jg. 8 (2), 94-104.
- Davies, Peter; Dunnill, Richard. 2008. 'Learning Study' as a Model of Collaborative Practice in Initial Teacher Education. In: *Journal of Education for Teaching*, Jg. 34 (1), 3-16.
- Davies, Peter; Lundholm, Cecilia. 2008. *Conceptual Change Across the Disciplines: Researching Students' Conceptions of Allocation as Part of Conceptual Development in Economics*. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction, Special Interest Group on Conceptual Change, Turku, August 22nd-25th 2008.
- Davies, Peter; Howie, Helen; Mangan, Jean; Telhaj, Shqiponja. 2002. Economic Aspects of Citizenship Education: An Investigation of Students' Understanding. In: *The Curriculum Journal*, Vol. 13 (2), 201-223.
- Davies, Peter; Mangan, Jean; Telhaj, Shqiponja. 2005. Bold, Reckless and Adaptable? Explaining Gender Differences in Economic Thinking and Attitudes. In: *British Educational Research Journal*, Jg. 31 (1), 1-21.
- Ebbers, Ilona. 2009. Diversity Education in der ökonomischen Bildung. In: Seeber, Günther, Hg. *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts., 157-169.
- Furnham, Adrian; Lewis, Alan. 1986. *Economic Mind*. Brighton.
- Gleason, Joyce; Van Scyoc, Lee J. 1995. A Report on the Economic Literacy of Adults. In: *Journal of Economic Education*, Jg. 26 (3), 203-210.
- Grammes, Tilman; Wicke, Kurt. Hg. 1991. *Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie*. Hamburg, 91-108.
- Hirschfeld, Mary; Moore, Robert L.; Brown, Eleanor. 1995. Exploring the Gender Gap on the GRE Subject Test in Economics. In: *The Journal of Economic Education*, Jg. 26(4), 3-16.
- Iuli, Richard J.; Himangshu, Sumitra. 2006. Conceptualizing pedagogical change: Evaluating the Effectiveness of the EPS Model by Using Concept Mapping to Assess Student Conceptual Change. In: Cañas, Alberto J.; Novak, Joseph D., eds. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping, 137-143.
- Jackstadt, Stephen L.; Grootaert, Christiaan. 1980. Gender, Gender Stereotyping, and Socioeconomic Background as Determinants of Economic Knowledge and Learning. In: *The Journal of Economic Education*, Jg. 12 (1), 34-40.
- Kruber, Klaus-Peter. 2006. Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. In: Weißeno, Georg, Hg. *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Wiesbaden, 187-202.
- Lea, Stephen E. G.; Tarpy, Roger M.; Webley, Paul. 1987. *The Individual in the Economy*. Cambridge.
- Leiser, David. 1983. Children's Conceptions of Economics – The Constitution of a Cognitive Domain. *Journal of Economic Psychology*, Jg. 4, 297-317.
- Leiser, David; Halachmi, Reut Beth. 2006. Children's Understanding of Market Forces. In: *Journal of Economic Psychology*, Jg. 27, 6-19.
- Marton, Ference. 1994. Phenomenography. In: Husén, Torsten; Postlethwaite, T. Neville, Hg. *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, Vol. 8, 4424-4429 (verfügbar online <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/lres.appr.html>), zuletzt abgerufen 4.06.2010.
- Marton, Ference; Booth, Sirley. 1997. *Learning and Awareness*. Hillsdale.
- Marton, Ference; Pong, Wing Yan. 2005. On the Unit of Description in Phenomenography. In: *Higher Education Research & Development*, Vol. 24 (4), 335-348.
- Müller, Kirstin; Fürstenau, Bärbel; Witt, Ralf. 2007. Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 103 (2), 227-247.



- Murmann, Lydia. 2002. Physiklernen zu Licht, Schatten und Sehen. Eine phänomenographische Untersuchung in der Primarstufe. Berlin.
- Murmann, Lydia. 2008. Phänomenographie und Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Sonderheft 9, 187-199.
- Pang, Ming Fai; Marton, Ference. 2003. Beyond "Lesson Study" – Comparing Two Ways of Facilitating the Grasp of Economic Concepts. In: Instructional Science, Jg. 31 (3), 175-194.
- Pang, Ming Fai; Marton, Ference. 2005. Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic Concepts. In: Instructional Science, Jg. 33, 159-191.
- Pang, Ming Fai; Linder, Cedric; Fraser, Duncan. 2006. Beyond Lesson Studies and Design Experiments – Using Theoretical Tools in Practice and Finding Out How They Work. In: International Review of Economics Education, Jg. 5 (1), 28-45.
- Pong, Wing Yan. 1998. Students' Ideas of Price and Trade. In: Economic Awareness, Jg. 9 (2), 6-9.
- Remmele, Bernd. 2009. Ökonomische Kompetenzentwicklung – Systeme verstehen. In: Seeber, Günther, Hg. Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Schwalbach, 92-103.
- Roland-Lévy, Christine. 2002. Economic Socialisation: How Does One Develop an Understanding of the Economic World? In: Hutchings, Merryn; Fülöp, Márta; Van den dries, Anne-Marie, eds. Young People's Understanding of Economic Issues in Europe. Stoke on Trent. 17-30.
- Ruiz Primo, María Araceli. 2000. On the Use of Concept Maps as an Assessment Tool in Science: What we Have Learned So Far. In: Revista Electrónica De Investigación Educativa, Jg. 2 (1). (<http://redie.uabc.mx/vol2no1/contents-ruizpri.html>), zuletzt abgerufen am 10.06.2010.
- Sczesny, Christoph; Lüdecke, Sigrid. 1998. Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 94 (3), 403-420.
- Seeber, Günther; Remmele, Bernd. 2009a. On the Relationship Between Economic Competence and the Individual Level of Agreement with Market Economy. In: US-China Education Review, Vol. 6 (2), 13-24.
- Seeber, Günther; Remmele, Bernd. 2009b. Ökonomische Kompetenz bedingt Einstellungen zur Marktwirtschaft – Entwurf eines Wirkmodells zur empirischen Analyse. In: Seeber, Günther, Hg. Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., 27-40.
- Soper, John C.; Walstad, William B. 1987. Test of Economic Literacy. Second edition. Examiner's manual. New York.
- Weber, Birgit; Heuel, Andrea; Wanasek, Torsten. 2002. Unternehmerbilder in den Köpfen von Grundschulkindern. Ergebnisse einer Befragung. In: Weber, Birgit, Hg. Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung. Bergisch Gladbach, 247-263.
- Weißeno, Georg. 2006. Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Weißeno, Georg, Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden, 120-141.
- Wiepcke, Claudia. 2011. Kontroversen einer geschlechtersensiblen Finanziellen Allgemeinbildung. In: Retzmann, Thomas, Hg. Finanzkompetenz und ökonomische Verbraucherbildung, Schwalbach/Ts., 127-142.
- Würth, Reinhold; Klein, Hans J. 2001. Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau.
- Wuttke, Evelyn. 2008. Zur Notwendigkeit der Integration ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In: Bolscho, Dietmar; Hauenschild, Katrin, Hg. Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main, 133-144.
- Zappalà, Salvatore. 2001. Social Representations of Economics Across Cultures. In: Roland-Lévy, Christine; Kirchner, Erich; Penz, Elfriede, Hg. Everyday Representations of the Economy. Wien, 183-203.



Case archive III

Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik

Wie ich mit 14jährigen Berliner Volksschulmädchen (8. Schuljahr) den Völkerbund behandelt habe! von Konrad Götz

Die Veranlassung zu nachstehenden Zeilen gab die Rundfrage des Herrn Ministers, wie seine im Mai 1927 gegebenen Richtlinien praktische Auswirkung gefunden hätten. Wie wurde nun das Thema behandelt?

Quelle: Götz, Konrad. 1928. Wie ich mit 14jährigen Berliner Volksschulmädchen (8. Schuljahr) den Völkerbund behandelt habe! In: Pädagogische Warte, 35. Jg., S. 609 f.

Zunächst wurden die Mädchen angeregt, Material aus dem Weltkrieg und aus der Nachkriegszeit mitzubringen. Die eingegangene umfangreiche Sammlung, die ich ergänzte, wurde von ihnen nach folgenden selbstgewählten Punkten geordnet:

I. Weltkrieg: 1. Bilder: Photographien, Kunstblätter, Skizzen. 2. Lebensvolle Schilderungen: a) Aus dem Felde: Briefe, Bücher, Tagebuchblätter. b) Aus der Heimat: Zeitungen. (Ein Kind brachte „Mutchens Briefe an Papa!“) – Verlustlisten.

II. Nachkriegszeit: Zeitungsberichte und Bilder über 1. Kriegsfolgen: Verwüstete Kulturstätten, Menschenverluste des Krieges (Tote, Schwerbeschädigte, Nervenranke). Arbeitskraft und Kulturverlust, Geldmangel, Teuerung, Inflation, Not, Krankheit, Selbstmord, Sterbeziffer. 2. Erfindungen für den Zukunftskrieg: Senf-Gas, Thermitbombe. Das Material wurde in Arbeitsschulform verwendet (häusliche Lektüre und Klassenvortrag, Mädchengruppen legten häusliche Statistiken an usw.) und führte die Kinder selbständig zu den Unterpunkten:

- a) Der Krieg bringt wirtschaftlichen Schaden.
- b) Der Krieg bringt sittlichen Schaden.

Dem Ganzen gaben die Mädchen die zusammenfassende Überschrift:

A. Der Krieg, das folgenschwerste Ereignis im Leben eines Volkes!

Nun erzählte ich den Kindern, daß obige Grundgedanken edelnde und hochstehende Persönlichkeiten der kriegführenden und der neutralen Nationen beschäftigten. Die Mädchen kamen schließlich zu dem Ergebnis, daß diese Männer jeden Zukunftskrieg vermeiden wollen, daß zwecks gemeinsamer Arbeit sie sich besprechen mußten, daß hierzu ein ruhiger und möglichst in der Mitte liegender Ort notwendig war. (Genf.) Sie schlossen weiter, daß hinter jedem dieser Männer Millionen Gleichgesinnter stehen, somit also hinter jedem sein Volk, daß also jeder dieser Männer ein Vertreter seines Volkes und somit ihre Vereinigung im Bund der Völker sei, und sie gaben dem Ganzen die zusammenfassende Überschrift:

B. Gründung und Name des Völkerbundes.

Im weiteren wurden die Kinder angeregt, Stellung zu der Frage zu nehmen: „Wie können Kriege verhindert

werden?“ Die Mädchen brachten aus ihren Erfahrungen, daß bei Umzügen keine Stöcke getragen werden dürfen. Sie schlossen, die Völker müssen ohne Waffen sein.

Also 1. Abrüstung.

Die Kinder erklärten, daß aber nach erfolgter Abrüstung ein Volk das andere jetzt gleichstarke Volk überfallen könne und kamen aus ihren eigenen Erfahrungen zu dem Schluß, dann 2. Alle gegen einen!

Die Kenntnis des Schiedsmannes für gerichtliche Streitigkeiten brachte sie zu dem Schluß: 3. Der Völkerbund, Schiedsman für alle ernstesten Völkerstreitigkeiten.

Dem Ganzen gaben sie die zusammenfassende Überschrift:

C. Die Aufgaben des Völkerbundes.

Zum letzten Punkt wurden die Kinder angeregt, folgendes Material zu sammeln: Zeitungsberichte über Abrüstungskonferenzen, Schiedsangelegenheiten des Völkerbundes, über Zeichen gegenseitiger Achtung und gegenseitigen Vertrauens (z.B. Gegenbesuche im Sport und das Verhalten des Publikums, die Ozeanflieger und das Verhalten der Öffentlichkeit, internationale Zusammenkünfte und Reisen der Gelehrten, Künstler, Industriellen).

Zeitungsartikel über besondere kulturelle Errungenschaften (z.B. Entdeckungen, Erfindungen, Wohnungsbau und Wohnungskultur), ferner über vorbildliche Lebensformen anderer Völker, über Film und Radio und ihre völkerbindende Bedeutung und insbesondere über die außerordentliche Bedeutung des Völkerbundes für uns als abgerüstetes Volk. Das im Sinne der Arbeitsschule durchgearbeitete Material führte die Kinder selbständig zu folgenden Schlüssen:

1. Die Kriegsmöglichkeit ist bedeutend abgeschwächt worden.
2. Die abgeschwächte Kriegsmöglichkeit hat die Kultur gefördert und
3. das gegenseitige Vertrauen gestärkt.

Die Mädchen gaben dem Ganzen die zusammenfassende Überschrift:

D. Die segensreiche Wirkung des Völkerbundes.

Abschließend stellten die Schülerinnen fest, daß es sich bei den Aufgaben des Völkerbundes nur um allge-



meine Gebiete handele, daß jedes Volk noch bestimmte Aufgaben zu lösen hätte, die sich aus seinen besonderen Verhältnissen ergeben. Sie nannten als Beispiele: Arbeitsfragen, Ernährungsfragen, Wohnungsfragen, Gesundheitsfragen, Verkehrsfragen. Die Kinder kamen zu dem Schluß: Jeder muß an dem Wohle seines Vater-

landes von ganzem Herzen mitarbeiten, er muß es lieben. Aber gerade aus seiner eigenen Arbeit am Vaterlande muß er auch die anderen Völker verstehen; er muß sie achten. Die Mädchen lernten freiwillig das Wort des Schweizer Dichters Gottfried Keller: „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“

Case archive III

Pedagogy of the League of Nations in the Weimar Republic

How I dealt with the League of Nations with 14-year-old girls from an elementary school (8th grade) in Berlin.

by Konrad Götz

The reason why I published the following lines was given by the Minister's question aiming at how his given guidelines were put into practice. How did we deal with the topic finally?

Quelle: Götz, Konrad. 1928. Wie ich mit 14jährigen Berliner Volksschulmädchen (8. Schuljahr) den Völkerbund behandelt habe! In: Pädagogische Warte, 35. Jg., S. 609 f.

At first, the girls were asked to bring material from the World War I as well as from the post-war era to class. This extensive collection, which I added, was arranged by the following self-chosen aspects:

I. **World War I:** 1. Pictures: photographs, illustrations, and drafts. 2. Lively descriptions: a) from the battlefield: letters, books, excerpts from diaries. b) From the home front: newspapers. (One child presented *Mom's letters to father!*) – lists of casualties.

II. **Post-War Era:** articles from newspapers and pictures of 1. Impact of the war: devastated cultural places, human losses of the war (deaths, seriously injured people, and mental illnesses). Loss of manpower and of culture, poverty, rising prices, inflation, need, illness, suicide, mortality rate. 2. Inventions for wars in the future: mustard gas, thermobaric weapons. We worked with the material by the methods of „activity school movement“ (Arbeitsschulform) (reading at home and in-class presentation, groups of girls made statistics at home, and so on and so forth) and the material led the children to the sub-headlines independently:

- a) War has a detrimental impact on the economy.
- b) War has a detrimental impact on morality.

In all, the girls agreed on the following summarized headline:

A. The war is the most devastating event in people's life!

Now, I told the children that noble and high-ranked personalities of warring as well as of neutral nations deal with these above-mentioned fundamental ideas, too. The girls concluded that these men wanted to avoid a war in the future, that they have to meet regularly in order to establish cooperation, and that they need to find a place where everybody can easily travel to (Genf). Further on, the girls concluded that these men were backed by millions of like-minded people, that each of these men was a representative for his nation and therefore their association can be called League of Nations.

Hence, the girls agreed on the following summarized headline:

B. Foundation and name of the League of Nations.

In the course of the lessons, the children were asked to form an opinion on the following question: "How

could wars be avoided?" The girls talked about their experiences that it was not allowed to carry sticks during demonstrations. As a result, they concluded that the nations must not have any weapons.

Ergo 1. Disarmament.

The children saw a risk that after successful disarmament of a nation this nation might tackle another nation, which is now as strong as the first-mentioned nation. According to their own experiences, they concluded: 2. All against one! The knowledge of the arbiter's task in judicial disagreements helped them to conclude:

3. The League of Nations is the arbiter for all serious nations' disagreements.

In all, the girls agreed on the following summarized headline:

C. The tasks of the League of Nations.

According to the former aspect, the children were asked to collect material as follows: newspaper articles about disarmament conferences, matters of concern for the arbiter of the League of Nations, signs of mutual respect and trust (e.g. mutual visits at sport events and the behavior of the audience, inter-continental flights and the behavior of the public, international meetings, and journeys of scientists, artists, and industrialists).

Newspaper article about major cultural achievements (e.g. explorations, inventions, residential construction, residential culture), moreover, about ideal ways of life of other nations, about film, radio and its value for international coherence, and in particular, about the extraordinary importance of the League of Nations for us, a disarmed nation. The material was processed by methods of activity schools and led the children independently to their conclusion as follows:

- 1. The risk to face a war is turned down significantly.
- 2. The lowered risk to face a war improved culture and
- 3. reinforced mutual trust.

In all, the girls agreed on the following summarized headline:

D. The beneficial impact of the League of Nations.

In sum, the pupils stated that the League of Nations can only serve to handle general areas, that each nation had to solve its particular problems, which re-



sult of its specific relations; for instance, questions concerning the employment rate, nutrition, housing conditions, health, and traffic. The children concluded: Each and everyone must feel personally responsible for his fatherland's welfare. Moreover, he must love it. However, especially because of his own involvement

with his fatherland he has to understand the other nations, as well; he has to owe respect to them. The girls voluntarily acquired the word of the Swiss poet Gottfried Keller: "Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!" ("Respect everyman's fatherland, but love yours!")

Matthias Busch

Kommentar: „Völkerbundspädagogik“

Internationale Politik als Unterrichtsthema in der Weimarer Republik

1. Kontext: Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik
2. Die Unterrichtsskizze
 - 2.1 Methodische Inszenierung I: problemorientiert-genetische Institutionenkunde
 - 2.2 Methodische Inszenierung II: Institutionenkunde „at work“
 - 2.3 Mediale Inszenierung: Re-Repräsentation der Welt im Klassenzimmer
 - 2.4 Zeitgenössische Auseinandersetzung: „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“
3. Die Unterrichtsskizze in der Lehrerbildung
4. Ausblick
5. Literatur
6. Anhang

1. Kontext: Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik

Der erste Weltkrieg gilt als die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“. Seine Erfahrungen führten zu einer weltweiten Friedensbewegung. Politisch wurde mit der Gründung des Völkerbundes auf Initiative des amerikanischen Präsidenten Wilson 1920 der Versuch unternommen, durch internationale Kooperation und Abrüstung den Frieden zu sichern. Auch pädagogisch hoffte man, durch eine entsprechende politische Bildung die nachkommenden Generationen in völkerversöhnlicher, pazifistischer Gesinnung zu erziehen.

In diesem Sinne avancierte die „Völkerbundspädagogik“ in der Nachkriegszeit zu einem zentralen pädagogischen und bildungspolitischen Thema, das in vielen Ländern intensiv diskutiert wurde. Das Bild der Völkerbundspädagogik war geprägt durch vielfältige Austauschprogramme, Fortbildungen, Konferenzsimulationen, Unterrichtsvorschläge und Publikationen.¹

In Deutschland hatte sich nach dem verlorenen Krieg und der November-Revolution 1918 erstmals in der Geschichte eine liberale Demokratie gegründet.² Auch hier setzten demokratische Politiker und Pädagogen darauf, durch „Staatsbürgerkunde“ die demokratischen Einsichten und Handlungsfähigkeiten der jungen Generation zu fördern. Völkerversöhnung und politische Bildung erhielten Verfassungsrang (vgl. Anhang 1).

Der retrospektiv als „Weimarer Republik“ bezeichnete junge Staat sah sich jedoch massiven Angriffen von extremistischen Kräften ausgesetzt. Deren zentrale Agitation richtete sich von Beginn an auch gegen Völkerbund und Völkerbundspädagogik. Ursache dafür war, dass sich mit dem Völkerbund in Deutschland eine „nationale Schmach“ verband, die weite Teile der Bevölkerung empfanden: Der Versailler Friedensvertrag, in dessen Rahmen die Satzung des Völkerbundes verabschiedet wurde,³ attestierte dem Deutschen Reich unter anderem die alleinige Kriegsschuld. Er legte ihm erhebliche Reparationen und Gebietsabtretungen auf und verlangte eine militärische Abrüstung und Reduktion auf 100.000 Soldaten. Für den Vertrag – der nach damalig vorherrschender Meinung „aus unserm Volk und Vaterland ein moralisch geächtetes, politisch entrechtetes, militärisch wehrloses, territorial verstümmeltes, wirtschaftlich gefesselttes Reich gemacht hat“ (Volkman 1924, 487) – nahmen viele Deutsche die demokratischen Regierungsparteien in Verantwortung.

Zugleich wurde der Völkerbund als „Bund der Siegermächte“ interpretiert. Ihm unterstellte man in Bezug auf Deutschland Versagen und ein Handeln entgegen seiner eigenen Grundsätze (vgl. Anhang 5). Tatsächlich blieb Deutschland die Mitgliedschaft im Völkerbund bis 1926 verwehrt, ehe es dank der maßgeblich vom deutschen Außenminister Gustav Stresemann (1878-1929) verfolgten Verständigungspolitik einen ständigen Sitz im Rat des Völkerbundes erhielt.

Vor dem Hintergrund der innenpolitischen Kontroversen über den Völkerbund wurde auch die Völkerbundspädagogik in Deutschland ambivalent betrachtet und intensiv debattiert. Eine unterrichtliche Behandlung des Völkerbundes rührte nicht nur an

1 1925 initiierte der Völkerbund zu diesem Thema sogar eine der wohl ersten weltweiten pädagogischen Vergleichsstudien: In einer Befragung aller Mitgliedstaaten sollte ein internationaler Fach-Ausschuss „die besten Methoden prüfen, um sowohl die offiziellen wie nicht offiziellen Anstrengungen zusammenzufassen“ (Murray 1927, 161), mit denen Jugendlichen die Gedanken weltweiter Zusammenarbeit, Abrüstung und Friedenssicherung nahegebracht wurden.

2 Zur Geschichte der Weimarer Republik siehe Kolb 2009. Für einen ersten Überblick: <http://www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html>.

3 Versailler Friedensvertrag und Völkerbundssatzung siehe: <http://www.documentarchiv.de/wr/vv01.html>.



ein zentrales nationales Trauma, sondern machte auch eine Auseinandersetzung über das grundlegende Selbstverständnis der jungen Demokratie notwendig.

Nach dem deutschen Beitritt zum Völkerbund versuchten demokratische Politiker wie der Preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker erneut⁴, eine pazifistisch-völkerverständigende Völkerbundpädagogik an den Schulen zu etablieren. Sie förderten durch Richtlinien⁵, Lehrerfortbildungen (vgl. u.a. Hasselmann 1930, Wilmanns 1931), Lehrbuchstudien (vgl. Lehrbücher und Völkerbund 1930) und Lehrerhandreichungen die Arbeit an den Schulen. Aber auch Pädagogen nahmen in weit über 200 Artikeln in Lehrerzeitschriften und in „Arbeitsgemeinschaften für Völkerbundpädagogik“ zur Thematik Stellung und diskutierten methodisch-didaktische Fragen ihrer unterrichtlichen Umsetzung.

2. Die Unterrichtsskizze

Die vorliegende Unterrichtsskizze⁶ von Konrad Götz kann als Teil dieser Auseinandersetzung gelesen werden.

Götz arbeitet als Volksschullehrer an einer Mädchenschule in Berlin-Pankow. Seine Ausbildung hat der 1889 geborene Autor im Kaiserreich erhalten, wo er seit 1912 als Lehrer beschäftigt gewesen ist. Er gehört damit zu jener Generation, die den ersten Weltkrieg und die kriegshetzerische Pädagogik in den Schulen von 1914 bis 1918 miterlebt hat.⁷ Inwieweit er selbst Kriegsteilnehmer gewesen ist und sich in den Nachkriegsjahren politisch positionierte, wissen wir nicht.

Die knappe, fast unscheinbare Beschreibung seiner Unterrichtseinheit stellt der Autor in der „Pädagogischen Warte“ vor – einer renommierten Lehrerzeitschrift der Zeit mit einer Auflagenhöhe von 12.000 Exemplaren (1927). Götz überrascht dabei mit einer fachdidaktisch äußerst anspruchsvollen Gestaltung.

Der Unterrichtsverlauf lässt sich in vier große Phasen gliedern:

- (1) Erarbeitung des Weltkrieges als Ursprungssituation der Völkerbundsgründung
- (2) Entwicklung von Funktionen und Aufgaben eines Völkerbundes
- (3) Analyse der tatsächlichen Völkerbundsarbeit und ihrer „segensreichen Wirkung“
- (4) Erarbeitung der Grenzen des Völkerbundes in Bezug auf nationalstaatliche Souveränität

2.1 Methodische Inszenierung I: problemorientiert-genetische Institutionenkunde

Vergleicht man die Unterrichtsentwürfe, die in deutschen Lehrerzeitschriften zum Völkerbund in den 1920er Jahren veröffentlicht werden, so überwiegt eine faktenorientierte, positivistische Wissensvermittlung (sog. Institutionenkunde). Sie betrachtet vor allem historische Entwicklungen und Organisationsstrukturen anhand der Satzung des Völkerbundes (vgl. exemplarisch Anhang 4). Wie ist die Institutionenkunde in unserem Fallbeispiel gestaltet?

Die Schülerinnen vergegenwärtigen sich in der ersten Phase des Unterrichts zunächst die Schrecken des Krieges. Anhand unterschiedlicher Unterrichtsmittel (siehe unten) entwickeln die Lernenden selbsttätig „in Arbeitsschulform“⁸ ein intensives, vielschichtiges Bild von den Folgen und Auswirkungen des Weltkrieges. Auf diese Weise erarbeiten sich die Schülerinnen ein Problembewusstsein, das als handlungsmotivierender „Grundgedanke“ auch „edeldenkende und hochstehende Persönlichkeiten“ nach 1918 bestimmte.

Götz nutzt die Vergegenwärtigung, um seine Schülerinnen an eine Ursprungssituation menschengeschichtlicher Entwicklung zu führen, deren Ausgang er lernproduktiv offen hält: „Nun erzähle ich den Kindern, daß obige Grundgedanken edeldenkende und hochstehende Persönlichkeiten der kriegsführenden und der neutralen Nationen beschäftigten.“

4 In welchem Verhältnis nationale und internationale Erziehung in der Schule zu fördern seien, war bereits zu Beginn der Weimarer Republik heftig umstritten (vgl. u.a. Schreiter 1919, Seidel 1919, Linde 1919). In den Verfassungsverhandlungen fand man den nötigen Kompromiss, der rechts-konservative und links-liberale Forderungen gleichermaßen entgegenzukommen suchte: „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit *im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung* zu erstreben.“ (Artikel 148, Satz 1, Hervorhebung MB).

5 Die in der Unterrichtsskizze erwähnte „Richtlinie“ von Becker ist in Anhang 2 abgedruckt. In der von Götz zitierten Rundfrage vom 24. März 1928 fordert Becker Pädagogen explizit auf, über die Umsetzung in ihrem Unterricht zu berichten (vgl. Laue 1928, 520).

6 Beim vorliegenden Text handelt es sich in Abgrenzung zur Unterrichtsnachschrift oder -reportage um eine Unterrichtsskizze, da Götz in seiner Darstellung keine systematischen Angaben zu Lernzielen, Inhalten, Schüleräußerungen usw. macht. Die einzelnen Sequenzen werden angedeutet, um dem Leser einen Überblick über den Unterrichtsverlauf und die grundlegende Konzeption zu verschaffen, aber nicht in detail ausgeführt.

7 Um die historische Atmosphäre von Schule und Unterricht vor und nach dem ersten Weltkrieg zu erschließen, eignen sich klassisch Roman und Verfilmung (z.B. für die kriegshetzerische Pädagogik „Im Westen nichts Neues“; für die Weimarer Republik „Mädchen in Uniform“ von 1931).

8 Der Arbeitsschulgedanke gewann zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem unter Einfluss von Georg Kerschensteiner (1912) und Hugo Gaudig in der Schule an Bedeutung. In der Weimarer Republik erhielt das Konzept Verfassungsrang (vgl. Anhang 1) und wurde als „überragender Erziehungs- und Unterrichtsgrundsatz“ (Hehlmann 1931, 10) betrachtet. Kern des Arbeitsschulunterrichts bildet die selbsttätige freie Arbeit in der Gemeinschaft zur Förderung von Selbständigkeit, Arbeitsmethodik und Urteilsfähigkeit (vgl. Preußische Richtlinien, Anhang 3).



Statt den Völkerbund als gegebene „Antwort“ auf die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ einzuführen, lässt er die Schülerinnen selbst Lösungen entwickeln. Auf Grundlage des erarbeiteten Problemverständnisses und der erkannten Fragestellung „Wie können Kriege verhindert werden?“ „erfinden“ die Lernenden eigenständig die Idee des Völkerbundes und seiner Aufgaben. Die Institution „Völkerbund“ wird von den Schülerinnen re-konstruiert und als sinnhaft erlebt. Sinnerfahrung und die Erkenntnis der den gesellschaftlichen Erscheinungen immanenten Funktionen werden durch die „genetische Methode“ ermöglicht: „Indem wir es im Werden studieren, wird manches unserem Verständnis zugänglich, das heute zu verwickelt ist, um unmittelbar erfaßt zu werden“ (Dewey 1916, 283).

Im Lernprozess gelingt es Götz, die kognitive Distanz zu überbrücken, die 14-jährige Berliner Schülerinnen gegenüber einer für sie kaum fassbaren internationalen Organisation besitzen. Die Lernenden erschließen sich die Institution, indem sie an eigenen Erfahrungen anknüpfen: „Die Mädchen brachten aus ihren Erfahrungen, daß bei Umzügen keine Stöcke getragen werden dürfen. Sie schlossen, die Völker müssen ohne Waffen sein. Also 1. Abrüstung.“ Analogiebildung – wie sie hier geschieht – zählt zu den grundlegenden Strategien, Welt zu erschließen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist der Brückenschlag von Mikro- bzw. Meso- zur Makrowelt nicht unproblematisch, da er zu Fehlverständnissen führen kann. Beispielsweise verkennt die Argumentation der Schülerinnen zunächst den Unterschied zwischen einer innenpolitischen Demonstration und einem internationalen Konflikt, dem ein vergleichbares übergeordnetes staatliches Gewaltmonopol fehlt. Durch die von Götz gewählte Methodik werden die – existierenden – Analogievorstellungen jedoch nicht nur produktiv genutzt, um den Völkerbund zu erschließen. Sie werden auch transparent und bearbeitbar.

2.2 Methodische Inszenierung II: Institutionenkunde „at work“

Nachdem die Schülerinnen sich die Grundsätze und Funktionen des Völkerbundes erarbeitet haben, folgt in der dritten Phase eine Analyse der tatsächlichen Arbeit des Bundes und seiner Wirkung. Hierzu werden aktuelle Fälle untersucht, über die Zeitungen berichten. Statt abstrakt die Strukturen und die Satzung des Völkerbundes zu behandeln, legt Götz den Fokus auf die Inhalte und Verfahren der Organisationstätigkeit. Die arbeitende Institution steht im Mittelpunkt der Betrachtung – Institutionenkunde „at work“.

Anders als bei einer abstrakten Behandlung der Satzung werden in dieser Form der Institutionenkunde Verfahrensweisen und Funktionen lebendig. Die Schülerinnen können lernen, dass Völkerbundsidee und ihre tatsächliche Umsetzung in einem Span-

nungsverhältnis stehen. In der Weimarer Diskussion nimmt das Verhältnis zwischen Idee und Wirklichkeit des Völkerbundes eine zentrale Stellung ein. Vielfach werfen rechts-konservative Kritiker der Völkerbundspädagogik vor, Jugendlichen durch einseitig positive Darstellungen der Völkerbundsidee ein schwärmerisches Bild zu vermitteln, das der Realität nicht standhalten könne und zu Enttäuschungen führen müsse (vgl. u.a. Anhang 6). So sei „es immer leicht (...), die Mädchen für ein Ideal zu begeistern, wenn man es ganz voraussetzungslos betrachtet und weniger auf die Wirklichkeit sehe“ (Hasselmann 1930, 60). Die produktive Auseinandersetzung mit Ideal und Wirklichkeit, mit Leistungen und Grenzen des Völkerbundes, wie sie Götz praktiziert, fördert dagegen die politische Urteilsfähigkeit der Lernenden.

Die abstrahierenden Einsichten über den Völkerbund werden an exemplarischen Fällen gewonnen. Der Unterricht widmet sich der Tagespolitik, statt historische, abgeschlossene Ereignisse aus dem Lehrbuch zu behandeln. Staatsbürgerkunde wird zur Lesehilfe der Gegenwart. Das Abstrakte – beispielsweise die Erkenntnisse der „segensreichen Wirkung des Völkerbundes“ – kann im Konkreten des Tages sichtbar werden.

Dabei werden nicht nur die politischen Dimensionen des Völkerbundes wie Abrüstungskonferenzen und Schiedsangelegenheiten aufgezeigt. Vielmehr werden mit wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten Fälle ausgewählt, die die transnationale Zusammenarbeit und ihre friedensstiftende Wirkung auf allen gesellschaftlichen Ebenen verdeutlichen können.

Geschickt werden dabei lebensweltliche Exempel wie die populären Ozeanflieger gewählt, die auf Jugendliche in jenen Jahren eine enorme Faszination ausübten. Das Sammeln der Schülerinnen von geeigneten Fällen wird zu einer Spurensuche des Politischen im scheinbar Unpolitischen. Sportveranstaltungen werden in ihrer „völkerbindenden Bedeutung“ politisch gelesen, „kulturelle Errungenschaften“ als Folge internationaler Zusammenarbeit und Bereicherung erkannt. Die Achtklässlerinnen können sich und ihre Berliner Alltagswelt in Teilhabe an einer schon damals vorhandenen weltweiten Vernetzung erleben.

2.3 Mediale Inszenierung: Re-Repräsentation der Welt im Klassenzimmer

Wie lassen sich Teile der sozialen Welt im Unterricht erlebbar machen? Wie kann eine innere Vorstellungswelt von dem arbeitenden Völkerbund aufgebaut werden? In den 1920er Jahren, als Medien wie Rundfunk oder Film noch kaum das Leben prägten, stehen Volksschullehrer vor der Herausforderung, bei der Behandlung des Weltkriegs oder des Völkerbundes auf so gut wie keinen visuellen Erfahrungsschatz der Schüler zurückgreifen zu können. Abstrakte politisch-gesellschaft-



liche Prozesse und Institutionen lassen sich zudem grundsätzlich nur schwer „sichtbar“ machen.⁹

Götz setzt in seiner Unterrichtseinheit durchgängig darauf, die Re-Konstruktion von Welt im Unterricht selbst zum Gegenstand zu machen. Die Schülerinnen sind es, die Weltkrieg und Völkerbundsarbeit anhand unterschiedlicher Gegenstände der sozialen Wirklichkeit eigenständig re-konstruieren.

Die Medien, die Götz dabei als Unterrichtsmittel einsetzt, beeindruckten in ihrer Vielseitigkeit und sind doch hochgradig funktional: visuelle Medien wie „Photographien, Kunstblätter, Skizzen“; Bücher, Zeitungsartikel und -berichte; Quellen wie Verlustlisten und Ego-Dokumente wie Briefe und Tagebuchblätter. Die unterschiedlichen Medien erzeugen zwangsläufig eine multiperspektivische Wahrnehmung des Gegenstandes: Aus Perspektive patriotischer Zeitungsberichterstattung, persönlicher Erlebnisse des einfachen Soldaten oder der bangenden Ehefrau, in künstlerischer Verbrämung oder sozialkritischer Romanschilderung¹⁰ entsteht ein Bild vom Krieg, das jenseits staatspolitischer Darstellungsweisen, soziale und individuelle Sichtweisen berücksichtigt. Es gelingt so, ein kollektives Gedächtnis des Weltkrieges zu rekonstruieren, ohne eine vorgegebene Lesart zu favorisieren. Ein Handeln des Völkerbundes wird im Einzelfall aus Zeitungskommentaren ganz unterschiedlich bewertet. Widersprüche und verschiedene Deutungen werden transparent. Vermeintliche Tatsachen können hinterfragt werden. Medien sind nie neutrale Informationsvermittler – Götz' Unterricht zeigt auf, wie sie die Wahrnehmung der Welt konstituieren.

Gleichzeitig ermöglicht die multiperspektivische Darstellungsweise eine parteipolitisch neutrale Thematisierung von Gegenständen, die wie der Völkerbund oder die Nachkriegszeit in der Öffentlichkeit äußerst konträr bewertet wurden. Götz gibt keine Sichtweise vor, sondern präsentiert durch die Quellen die gesellschaftliche Kontroverse. Er bleibt als Lehrer unparteiisch. Indem die Schülerinnen die unterschiedlichen Perspektiven und Informationen – teils mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methodik (Statistiken) – systematisch erheben und ordnen, lernen sie Politik und Gesellschaft sehen. Komplexität, Kontro-

versität und Unsicherheiten werden als zentrale Merkmale einer modernen, pluralistischen Demokratie wahrgenommen. Konstruktionen von Welt werden sichtbar.

Der Lehrende verzichtet darauf, die Beobachtung der Welt vorzustrukturieren. Nicht didaktisch „proporionierte“ und geglättete Inhalte aus Lehrbüchern werden geboten. Sondern die Lernenden werden angeregt, Materialien mit in den Schulunterricht zu bringen, die in ihrem Alltag vorhanden sind und ihre Eindrücke prägen. Hierzu nutzt Götz die eigenen, familiären Erfahrungen seiner Schülerinnen – Politik hat immer auch etwas mit mir zu tun. „Muttchens Briefe an Papa“, die Mikrowelt eigener Familiengeschichte, wird für Lernende in Bezug zur Makrowelt gesetzt.

Eine mediendidaktische Reflexion – das „kritische Lesen“ wie es die zeitgenössische Pädagogik formuliert – ist in einem solchen Unterricht angelegt.

2.4 Zeitgenössische Auseinandersetzung: „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“?

Das Ende der Unterrichtseinheit mag heutige Leser verwundern. In welchem Verhältnis steht die bisherige Arbeit zum Fazit „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“? Der nationale Bezug, der scheinbar unvermittelt die Thematisierung internationaler Zusammenarbeit ergänzt, bildet allerdings für die Völkerbundspädagogik in Deutschland eine zentrale Problematik.¹¹

In der Wahrnehmung der Zeitgenossen „bewegte sich die ganze Aussprache zwischen den zwei Polen des nationalen Bewußtseins und des radikalen Pazifismus“ (Hasselmann 1930, 62). Während sich die eine Seite dafür aussprach, „daß man den Begriff des Vaterlandes überhaupt beseitigen müsse, um zu einem wahren Völkerfrieden zu kommen“, sah die andere Seite „in dem heutigen Völkerbund nur eine Art heiliger Allianz, die um des nationalen Staates willen bekämpft werden müsse“ (ebd.).

Kritiker hielten der pazifistischen Völkerbundspädagogik vor, dass sie „sich von der realen Welt abschließt, den Boden der Wirklichkeit verliert und sich in schönen Theorien ergeht. (...) Sie zielt auf eine Gesinnung ab, für die die Menschheit alles, die Nation nichts ist, oder höchstens eine Berechtigung hat, soweit sie der Menschheit dient. Erziehung zum Weltgemeinschaft, zum Frieden um jeden Preis, zur Gemein-

9 Dabei wurde bereits in den 1920er Jahren auch das Medium Film für die schulische Vermittlung des Völkerbundes diskutiert. Wilson (1930) stellt unterschiedliche Filme zum Völkerbund vor und erörtert empirische Forschungsergebnisse zu deren Rezeption: Es ist „viel schwieriger, eine Friedenskonferenz als einen Kavallerieangriff im Film darzustellen, und es ist ein noch schwierigeres Unternehmen, ein erfolgreiches Schauspiel mit Beispielen einer freundschaftlichen internationalen Zusammenarbeit fertig zu bringen“ (Wilson 1930, 784).

10 Beispielsweise erschien der Roman „Im Westen nicht Neues“ von Erich Maria Remarque 1928 erstmals als Vorabdruck in der liberalen *Vossischen Zeitung*, ehe er 1929 als Buch und ab 1930 weltweit in der Verfilmung von Lewis Milestone für Aufsehen sorgte.

11 Dass es sich hierbei um kein spezifisch deutsches Phänomen handelt, veranschaulicht die Einschätzung des Völkerbundspräsidenten Gilbert Murray (1923–1938): „fast in jedem Land herrscht ein unbehagliches Gefühl darüber, daß andere Länder so nationalistisch wie je bleiben, während man selbst sein Bestes tut, um die Ideale des Bundes zu verkünden“ (Murray 1927, 161).



schaft, Brüderlichkeit, Liebe zu den Gegnern wird gefordert, auch wenn diese unserem Volke die biologisch-physische Existenz nehmen, so daß es arbeitslos und hungrig auf der Straße liegt. (...) Die sozialen Werte der Verträglichkeit, der Rücksichtnahme, der wechselseitigen Duldung sind für diese Völkerbundspädagogik scheinbar die höchsten und allein maßgebenden. Auf ihnen soll die gesamte Erziehung aufgebaut werden. Die Befürworter eines solchen pazifistischen Wolkenkuckucksheimes mögen es ehrlich meinen, aber das hindert nicht, daß man sie mit einem derben Ruck auf die Erde und die Wirklichkeit zurückruft, für die sie jedes Augenmaß verloren zu haben scheinen.“ (Hohmann 1932, 85 f.)

Das Spannungsverhältnis zwischen den zwei als konkurrierend wahrgenommenen Konstrukten „Kosmopolit“ und „Staatsbürger“ bzw. „Weltgemeinschaft“ und „Volksgemeinschaft“ kann auch Götz in seinem Unterricht nicht lösen.

1933 setzen sich in Deutschland jene Kräfte durch, die ihr Konzept von „Volksgemeinschaft“ totalitär auslegen und zu verwirklichen trachten. Im gleichen Jahr tritt das nationalsozialistische Deutschland aus dem Völkerbund aus. Der Versuch einer Demokratisierung und demokratischen politischen Bildung war vorerst gescheitert.

3. Die Unterrichtsskizze in der Lehrerbildung

Die Unterrichtsskizze lässt sich in der Lehrerbildung als „Wetzstein“ einsetzen. Sie bietet einen Fall, an dem heutige Studierende Einsichten in grundlegende Fragen sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik gewinnen können. Die „Verfremdung“, die durch die historische Distanz entsteht, wirkt produktiv. Die ausgemachten Prinzipien und Schwierigkeiten der damaligen Didaktik können auf aktuelle Fälle übertragen werden.

Aspekte, die nach sorgfältiger immanenter Rekonstruktion der unterrichtlichen Bauform diskutiert werden könnten, sind beispielsweise:

- Wie lassen sich heute internationale Institutionen und Organisationen wie die Europäische Union oder die Vereinten Nationen genetisch und/oder fallorientiert im Unterricht thematisieren? Auf welche Weise lässt sich ihr Sinn für Lernende heute erfahrbar machen?
- Wie lassen sich kognitive Distanzen zu globalen Themen überwinden? Wie kann ein Brückenschlag von der Lebenswelt zu gesellschaftlichen Institutionen und internationalen Zusammenhängen inszeniert werden? Wie gehen Studierende mit dem Vorwurf um, durch Analogien Fehlverstehen zu verfestigen?
- Wie lassen sich abstrakte Probleme und Institutionen medial erfahrbar machen? Wie wird Politik „sichtbar“? Auf welche Weise können zum

Beispiel Arbeitslosigkeit, Terrorismus, Globalisierung oder der Europäische Gerichtshof im Klassenraum re-repräsentiert werden?

- Wie ist dem Vorwurf eines „pazifistischen Wolkenkuckucksheimes“ in der damaligen und in heutigen friedenspädagogischen Unterrichtseinheiten zu begegnen? In welchem Verhältnis stehen idealistische pädagogische Ziele eines Europa- oder Weltbürgertums und der „Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt“? Wie lässt sich die Gradwanderung zwischen „Predigt“, „Schwärmerei“ und ernüchternder Betrachtung didaktisch gestalten? (vgl. Anhang 6)¹²
- Inwieweit stehen in heutigen Lernprozessen nationale und internationale Perspektiven bzw. Konzepte eines Welt- oder Staatsbürgers in einem Spannungsverhältnis – und welche Rolle spielen zunehmend auftretende transnationale und transkulturelle Sichtweisen auf gesellschafts-politische Konflikte im Unterricht?

4. Ausblick

Aus der Weimarer Republik liegen bisher nur wenige Unterrichtsanalysen vor (siehe u.a. Grammes 1998). Eine intensive Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des fachdidaktischen Denkens könnte helfen, grundlegende Problemfragen, Paradigmen, Konzepte und Pragmata der sozialwissenschaftlichen Bildung zu erheben und das Selbstverständnis der Disziplin zu festigen. Gerade in Umbruchsituationen, wie sie Deutschland nach 1918, 1945 und 1989 erlebt hat, ließen sich auf Ebene der „reflektierenden Praktiker“ wichtige Aufschlüsse über die Genese sozialwissenschaftlicher Bildung und erkenntnisreiche Exempel gewinnen.¹³

„Das geschichtliche Labor (...) enthält gleichsam die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende lernen könnten. Wie in einer Computersimulation kann man jetzt im Schnelldurchgang gedanklich nachvollziehen, was (...) Jahrzehnte gedauert hatte. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu entdecken, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, ohne dass man erst die Irr- und Umwege beschreiten muss, über welche die Geschichte berichtet.“ (Gagel 2005, 18)

12 Die vorliegende Betrachtung kann gut an die Diskussion der Frage anschließen, wie parteipolitisch Unterricht sein darf (vgl. Leps 2010 zum Case archive I).

13 Für einen künftigen Schwerpunkt von JSSE wird nach komparatistischen Analysen zu Demokratisierungs- und Transformationsphasen nach 1918 gesucht. Hier beispielsweise in der zweiten Polnischen Republik, der Tschechoslowakei und Österreich; in den 1970er und 1980er Jahren in Portugal und Spanien; nach 1989 in den ehemaligen Staaten des Warschauer Paktes.



5. Literatur

- Dewey, John. 1916/1993. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gagel, Walter. 2005. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3. überarb. und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman. 1998. Historische Fachunterrichtsforschung - am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema "Regierungsbildung". In: Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze - Beispiele - Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, S. 89-116.
- Hasselmann, Karl. 1930. Völkerbund und Schule. (Bemerkungen zu der Tagung „V. u. Sch.“). In: Vergangenheit und Gegenwart 1930, S. 59-63.
- Hehlmann, Wilhelm. 1931. Arbeitsschule. In: ders. Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner, S. 10-11.
- Hohmann, Walther. 1932. Völkerbundspädagogik und Abrüstungsfrage. In: Vergangenheit und Gegenwart, 22. Jg., S. 85-106.
- Kerschensteiner, Georg. 1912. Begriff der Arbeitsschule. Leipzig: Teubner.
- Kolb, Eberhard. 2009. Die Weimarer Republik. 7. Aufl. München: Oldenbourg.
- Laue, Heinrich. 1928. Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule. In: Die Mittelschule, 42. Jg., Heft 34, S. 519-521.
- Lehrbücher und Völkerbund. 1930. In: Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen, 29. Jg., S. 12.
- Leps, Horst. 2010. Kommentar: Kategoriale Konfliktdidaktik als Paradigma politischer Bildung. In: Journal of Social Science Education, Vol. 9, No. 3, S. 94-101. [URL: <http://www.jsse.org/2010/2010-3/leps-d-jsse-3-2010>].
- Linde, Ernst. 1919. National oder international? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 48. Jg., S. 43-46.
- Murray, Gilbert. 1927. Völkerbund-Unterricht für alle Nationen. In: Das werdende Zeitalter, 6. Jg., Heft 5/6, S. 161-164.
- Schreiter, Otto. 1919. Im Geiste der Völkerversöhnung. In: Die Freie deutsche Schule, 20. Jg., Heft 19, S. 155.
- Seidel, Robert. 1919. Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit? In: Die neue Erziehung, 1. Jg., S. 7-16.
- Volkman, W. 1924. Der Vertrag von Versailles und seine Behandlung in der Schule. In: Pädagogische Warte, 31. Jg., S. 483-487.
- Wilmanns, Ernst. 1931. Lehrgang „Völkerbund und Schule“ in Köln (1.-3. Juni 1931). In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 560-575.
- Wilson, C.W. 1930. Die Geschichte des Völkerbunds dargestellt im Film. In: Internationale Lehrfilmschau, 2. Jg., Nr. 6, S. 784-799.

6. Anhang

Anhang 1: Artikel 148, Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919

Artikel 148

- (1) In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.
- (2) Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.
- (3) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.
- (4) Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.

Anhang 2: Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht

Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht.

Wenn auch zahlreiche Hinweise in den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, in den Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen und in den Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Klassen der Volksschulen schon bisher dazu aufforderten, die Fragen des Völkerbundes im Unterricht zu behandeln, so muß es jetzt, nachdem Deutschland dem Völkerbunde beigetreten ist, noch mehr Aufgabe der Schule sein, sich im Unterricht eingehend mit Wesen, Arbeit und Zielen des Völkerbundes zu befassen.

Aus dem Wesen des Völkerbundes ergibt sich, daß jeder Unterricht über ihn getragen sein muß vom Gefühl für die Würde des eigenen Volkes, von verständnisvoller Achtung vor dem fremden Volke und von der Einsicht, daß die Entwicklung eines jeden Volkes gefördert wird durch die Zugehörigkeit zu einer umfassenden Gemeinschaft aller Völker.

Ich ordne an, daß in den oberen Klassen der Volksschulen, in den Mittelschulen, den höheren Lehranstalten, den Pädagogischen Akademien sowie bei der Ausbildung der Studienreferendare der Gegenstand in diesem Sinne an geeigneter Stelle behandelt wird. Berlin, den 28. Mai 1927.

Der Minister für Wissenschaft, Kunst u. Volksbildung.
Becker.

Quelle: Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 69. Jg., Heft 12, S. 191.

Anhang 3: Preußische Richtlinien, Arbeitsunterricht

Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit

betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts macht es nötig, die Klassenarbeit zu einer Zusammenarbeit der Schüler in wechselseitigem Geben und Nehmen unter Leitung des Lehrers zu gestalten. Es kommt darauf an, dieser Arbeit eine Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Schülers und dem Bildungsziel der Schule entspricht. Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken, ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts.

Welche Formen des Arbeitsunterrichts jeweils anzuwenden sind, richtet sich nach der Eigenart des Stoffes und der geistigen Reife des Schülers. Auf allen Klassenstufen aber wird der Schüler eine zweckmäßige Arbeitstechnik gewinnen müssen. Die Stoffauswahl wird vielfach nach der Eignung der betreffenden Stoffe für bestimmte Arbeitsmethoden erfolgen können.

Der Erfolg des Arbeitsunterrichts wird wesentlich von der Organisation der Klassenarbeit in Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigungen abhängen; die einzelnen Schülern gestellten verschiedenen Hausaufgaben müssen hierbei der Zusammenarbeit in der Klasse dienstbar gemacht werden. Berichte über den Gang einer Unterrichtsstunde, deren Besprechung eine wertvolle Form der Wiederholung ist, haben sich vielfach in diesem Sinne als fruchtbar erwiesen.

Im Arbeitsunterricht ist der Schülerfrage zur Klärung, Vertiefung und Weiterführung ein möglichst weiter Raum zu lassen. Abirrungen werden dann vermieden werden, wenn die Schüler über das Ziel der von ihnen zu leistenden Arbeit aufgeklärt sind, wie denn überhaupt die freudige Mitarbeit der Schüler dadurch gesteigert wird, daß der Sinn und der Zweck der von ihnen geforderten Arbeit erörtert, ja ihnen auch einmal ein Einfluß auf die Stoffauswahl und die Zielsetzung eingeräumt wird. Mit den reiferen Schülern ist unter höheren Gesichtspunkten die gesamte von ihnen und an ihnen geleistete Bildungsarbeit zu besprechen.

Der Arbeits- und Gestaltungstrieb der Schüler wird besonders dann entwickelt werden, wenn ihre eigentümlichen Begabungen, z.B. Handfertigkeit, Phantasie und Erfindungskraft, Ausdrucks- und Darstellungskunst, bei der häuslichen Arbeit und im Klassenunterricht berücksichtigt werden.

Wenn die Schüler als Glieder einer Arbeitsgemeinschaft auf allen Stufen dazu angeleitet werden, sich selbständig und aus eigener Kraft zu betätigen, werden sie dazu reifen, auf der Oberstufe unter eigener Verantwortung Arbeitsmethoden auf selbstgewählte



Stoffe anzuwenden. In der Beherrschung einfacherer wissenschaftlicher Arbeitsmethoden werden sie zugleich den Beweis ihrer Hochschulreife erbringen.

Quelle: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens 1925. Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1925, 67. Jg., Heft 8, S. 1-96, hier S. 2 f.

Anhang 4: Planungsskizze zum Thema „Deutschland und der Völkerbund“

Deutschland und der Völkerbund

a) Organisation des Völkerbundes:

1. Die Mitglieder, ihre Rechte und Pflichten.
2. Der Völkerbunds-Rat.
3. Die Völkerbunds-Versammlung.
4. Das Völkerbunds-Generalsekretariat.

b) Tätigkeit des Völkerbundes.

1. Die Gewaltpolitik gegen Deutschland in den ersten Jahren.
2. Der Eintritt Deutschlands in den Völkerbund.
3. Wirtschaftliche und kulturelle Erfolge des Völkerbundes.

Quelle: Laue, Heinrich. 1928. Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule. In: Die Mittelschule, 42. Jg., Heft 34, S. 519-521, hier S. 520.

Anhang 5: „Abneigung gegen den Völkerbund“

[Ein Autor fasst die problematische Wahrnehmung des Völkerbundes für Lernende zusammen:]

Wir wissen, daß viele vaterländische Deutsche diesen Beitritt [zum Völkerbund 1926, MB] nicht wünschten, weil durch die Verkoppelung des Völkerbundes mit dem Versailler Friedensvertrag, der alles andere als den Geist des Friedens und der Versöhnungsbereitschaft atmet, geradezu eine Abneigung gegen den Völkerbund bestand; denn zu hart ist die Schule gewesen, durch die das deutsche Volk in den Jahren nach dem Kriege mußte, zu bitter sind die Erfahrungen, die wir in fast all den Fällen, in denen eine Entscheidung des Völkerbundes in Bezug auf Deutschland in Frage kam, gemacht haben. Wir denken da an die Abtretung der Kreise Eupen und Malmedy, die nach einer Scheinabstimmung unter dem Druck der belgischen Besatzung Belgien zugesprochen wurden. Es ist uns noch in schmerzlicher Erinnerung, wie der wertvolle Teil von Oberschlesien trotz des für

Deutschland günstigen Abstimmungsergebnisses – 62 % stimmten für Deutschland – an Polen verschachert wurde, obgleich man vorher soviel vom Selbstbestimmungsrecht der Völker geredet hatte. Wir denken an die Gewaltpolitik Frankreichs im Saargebiet, gegen die der Völkerbund nicht Stellung zu nehmen wagte, ebenso wie er stillschweigend duldete, daß die Franzosen im Jahre 1923 das Ruhrgebiet besetzten, dessen Unrecht sogar die Engländer offen zugaben.

Quelle: Schneider. 1931. Der Völkerbund. Stoffsammlung zu einer Lehrprobe. In: Pädagogisches Magazin, Beilage zum „Archiv für Volksschullehrer“, 35. Jg., S. 113-118, hier S. 114.

Anhang 6: Zwischen „Schwärmerei“ und „Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt“?

Wer in der Schule über den Völkerbund redet, muß mit der Tatsache rechnen, daß dieser als „Exekutor der Friedensverträge“, um das Wort von Ebers¹⁴ zu gebrauchen, in unserem Volke sehr bittere Gefühle erzeugt hat. Sie lassen sich nicht durch wohlgemeinte Ausführungen über Gerechtigkeit und Liebe, die im Verkehr unter den Völkern herrschen sollen, aber nicht herrschen, aus der Welt räumen. Im Gegenteil ist zu befürchten, daß solche Unterrichtsstunden als Predigten wirken, deren Botschaft man wohl hört, aber nicht zu glauben vermag, weil die Wirklichkeit zu unerbitterlich ein anderes Bild zeigt. Man erweckt die Oppositionsstimmung, die Kritiklust in der Jugend, die dem Unterricht die Wirkungskraft nimmt, den Lehrer aber als weltfremden Schwärmer erscheinen läßt. Und sollte der eindrucksvollen Lehrkunst gelingen, eine Schülergeneration für das Idealbild zu begeistern, ohne mit genügender Kritik die Wirklichkeit zu zeigen, unfehlbar drängt sich doch einmal die Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt auf und wird dann, wenn die Kritik nicht für das rechte Augenmaß gesorgt hat, restlos zerstören, was der Unterricht aufgebaut hatte.

Quelle: Wilmanns, Ernst. 1931. Lehrgang „Völkerbund und Schule“ in Köln (1.-3. Juni 1931). In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 560-575, hier S. 566.

14 Wilmanns zitiert hier Godehard Ebers, Professor für Staats-, Verwaltungs-, Völker- und Kirchenrecht an der Universität Köln (1919–1935), der den einleitenden Vortrag des Lehrgangs hielt.

Matthias Busch

Commentary on *Pedagogy of the League of Nations*

International politics as a lesson topic in the Weimar Republic

1. Context: Teaching the League of Nations in the Weimar Republic
2. The lesson draft
 - 2.1 Methodology I: Problem-based genetic knowledge of institutions (Institutionenkunde)
 - 2.2 Methodology II: Knowledge of institutions “at work”
 - 2.3 Methodology III: Media-based re-representation of the world in the classroom
3. Contemporary debate: “Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!” (“Respect everyman’s fatherland, but love yours!”)?
4. Use of the lesson draft in future teacher trainings
5. Perspectives
6. Literature
7. Appendices

1. Context: Teaching the League of Nations in the Weimar Republic

The World War I is considered to be the *ur-catastrophe of the 20th century* (“Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts”). Its experiences lead to a world-wide movement for peace. Politically, the foundation of the League of Nations, initiated by the American President Wilson in 1920, fulfilled the purpose of maintaining peace by international cooperation and disarmament. Pedagogically, there was the hope of an adequate education of the following generation that ensured their reconciled and pacifistic attitude.

According to this idea, the League of Nations in the post-war era rose to the position of a central pedagogical and civic education topic, which had been discussed intensively in a number of countries. The picture of the pedagogy of the League of Nations was painted by a variety of exchange programmes, in-service courses of teachers, conference simulations, lesson units, and publications.¹

In Germany, a liberal democracy was founded for the first time in history after the lost war and the November Revolution of 1918.² This, too, was the aim of democratic politicians and teachers to support democratic insights and the capacity to act of the young generation by civic education. Reconciliation of nations and civic education became a part of the basic law. (see appendix 1)

However, the young *Weimar Republic* – how it was known for in retrospect – faced massive attacks of extremist powers. From the very beginning, their central agitation aimed at the League of Nations, as well as teaching the League of Nations. In Germany, the reason for that rooted in the “national humiliation” for which the League of Nations was blamed for: The Treaty of Versailles, by which the League of Nations was established³, accused the German Reich among others of causing the war. As a result, the German Reich was forced to disarm, to make substantial territorial concessions and to pay heavy reparations. Further on, the Treaty exacted the reduction of soldiers up to 100,000. In the eyes of a great number of Germans, the democratic parties were responsible for the Treaty, which made of “our nation and fatherland a morally repugnant, politically disenfranchised, militarily defenseless, territorially mutilated, and economically enchained Reich,” according to the former prevalent opinion (Volkman 1924, 487).

At the same time, the League of Nations was interpreted as a “League of the major victors”. With regard to Germany, these were blamed for failure and to act against their own principles (see appendix 5). In fact, Germany had been excluded to become a member of the League of Nations until 1926, when the German minister for Foreign Affairs Gustav Stresemann (1878-1929) was able to negotiate the admission of Germany to become a permanent member of the Council.

According to the background of the domestic political controversies on the League of Nations, teaching League of Nations was regarded ambivalently and debated heavily. A lesson’s approach of the League of Nations continues not only a central, national trauma

1 In 1925, according to the topic, the League of Nations itself initiated one of the first world-wide pedagogical-based studies: A survey of all members lead by an international expert committee aimed “to prove the best methods in order to collect the official as well as the in-official efforts” (Murray 1927, 161), which were used to give young people an understanding of the ideas of worldwide cooperation, disarmament, and collective peace security.

2 To get more information on the history of the Weimar Republic: Kolb 2005. For a first overview: <http://www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html>.

3 Treaty of Versailles and the constitution of the League of Nations: http://en.wikisource.org/wiki/Treaty_of_Versailles.



but it was necessary to have an analysis of the fundamental self-conception of the young democracy.

After Germany's admission of the League of Nations, democratic politicians such as the Prussian minister of Education Carl Heinrich Becker tried again⁴ to establish a pacifistic pedagogy of the League of Nations including an understanding among nations at schools. They supported the work at schools by regulations⁵, teachers' in-service courses (see among others Hasselmann 1930, Wilmanns 1931), studies of class books (see school books and the League of Nations 1930), and advice for teachers. Moreover, teachers themselves gave their view on the topic in more than 200 articles in teachers' journals, in a *Working Pool of the Pedagogy of the League of Nations*, and discussed methodological-didactic questions of their teaching practice.

2. The lesson draft

The presented lesson draft⁶ by Konrad Götz could be read as a part of this dispute.

Götz worked as a teacher at an elementary school for girls only in Berlin-Pankow. Since he was born in 1889, he studied and taught from 1912 on during the Kaiserreich. He is a member of a generation which experienced World War I and warmongering at school from 1914 till 1918⁷. There is no evidence if or how he himself had been a soldier in the war or how his political attitude was in the post-war years.

The very short, almost inconspicuous report of his lesson unit is presented by Götz in the so-called *Pädagogische Warte* – a German contemporary, and well-known pedagogical journal for teachers with a circulation of 12,000 (1927). Götz impresses in terms of subject-matter didactics by a highly demanding concept.

The course of the lessons could be divided into four major phases:

- (1) Preparation of the World War I in order to understand it as the genuine situation for the foundation of the League of Nations
- (2) Development of the functions and goals of a League of Nations
- (3) Analysis of the factual mission of the League of Nations and its "beneficial impact"
- (4) Preparation of the League of Nation's limits concerning single state's sovereignty

2.1 Methodology I: problem-based genetic knowledge of institutions

If we compare those lesson drafts, which were published in German teachers' journals on the League of Nations in the 1920s, we notice that a fact-oriented, positivistic teaching of knowledge prevails. The focus lies in particular on historical developments and organizations' structures concerning the Covenant of the League of Nations (see exemplified appendix 4). According to our case example, how does knowledge of institutions take shape?

In the first phase of the lesson unit, the female pupils visualize the devastating threat of the war. With the help of different teaching aids (as follows) the learners develop an intensive, complex picture of what might follow the war and what impact the war had by the so-called *activity school form*⁸. By this, the pupils are able to work on a problem-based awareness, which lead "noble-minded and high-ranked personalities" after 1918 to their action-motivated "fundamental idea".

Götz uses this visualization in order to shift the focus of his pupils to the genuine situation of the historical development of the human kind. He leaves it to pupils which idea they get about it: "Now, I told the children, that noble-minded and high-ranked personalities of belligerent and neutral nations discussed the above-mentioned fundamental ideas."

Instead of introducing the League of Nations as a given "answer" to the ur-catastrophe of the 20th century, he let his pupils think of a solution themselves. On the basis of a developed understanding of the problem and recognized question "How can wars be prevented?" the learners invent the idea and mission of a League of Nations themselves. The students reconstructed the institution League of Nations and perceived

4 The relationship between national and international education in which it is to enforce at school, was heavily debated from the very beginning of the Weimar Republic (see among others Schreiber 1919, Seidel 1919, Linde 1919). In terms of the negotiations of the constitution there was a necessary compromise achieved, which met the requirements of the right-wing conservatives as well as the left-wing liberals: "In all schools effort shall be made to develop moral education, civic sentiments, and personal and vocational efficiency *in the spirit of the German national character and of international conciliation.*" (Article 148, sentence 1, emphasis by MB).

5 The decree of Becker, that is mentioned in the lesson draft, is reprinted in the second appendix. In the decree Becker invited teachers explicitly to report on their lesson practice (see Laue 1928, 520).

6 The mentioned text provides a lesson draft in comparison to a lesson report, because Götz does not give any systematic details of teaching aims, contents, utterances of the pupils, etc. in his exposition. The single sequences are indicated in order to provide the reader with an overview of the course of the lessons and its basic concept; however, they are not discussed in detail.

7 In order to reveal the contemporary atmosphere at school and in lessons before and after World War I, classical novels and films are very useful (e.g. in terms of the inflammatory war-centered language in pedagogy "All Quiet on the Western Front", in terms of the Weimar Republic "Girls in Uniform" (1931)).

8 At the beginning of the 20th century, the idea of an activity school became relevant at school, in particular because of the influence of Georg Kerschensteiner (1912) and Hugo Gaudig. In the Weimar Republic the concept was given a law constitutional status (see appendix 1) and was considered to be "an outreach education- and teaching principle" (Hehlman 1931, 10). The core principle of the activity school's teaching practice is an independent, free activity in the community in order to support independence, methodology, and the ability to judge (see Preußische Richtlinien [Prussian Regulations], appendix 3).



ved its meaningfulness. This meaningfulness and the insight of social functions that immanently appeared are put into practice by the genetic method: "Studying it in process of formation makes much that is too complex to be directly grasped open to comprehension" (Dewey 1916/1997, 214).

In the process of learning, Götz is able to bridge the cognitive distance that 14-year-old students from Berlin have compared to an elusive international organization. The learners get access to the institution by linking their own experiences to it: "The girls talked about their experiences that it was not allowed to carry sticks during demonstrations. As a result, they concluded that the nations must not have any weapons. Ergo 1: Disarmament." Building analogies – how this happens here – is considered to be a fundamental strategy to understand the world. With regard to a social science point-of-view, it is critical to link micro-, meso-, and macrocosms with each other because this might lead to misjudgments. For instance, the students' argumentation misjudges the difference between a domestic demonstration and an international conflict, which misses a superior, powerful state authority. The chosen analogy helps to understand the League of Nations. At the same time misconceptions can be made visible and can be edited in the classroom.

2.2 Methodology II: Knowledge of Institutions "at work"

After having worked out the basic principles and the mission of the League of Nations, the students analyze the de facto work of the League and its impact. In a third phase they analyze current cases, of which are reported in newspapers. Instead of dealing with abstract structures and the Covenant of the League of Nations only, Götz shifts the focus towards the content and the process of the organization's goals. The working institution is the center of the analysis – knowledge of institutions "at work".

Therefore, according to this method, the process and mission become alive, which would not be the case if they had dealt with the Covenant purely. The students are able to learn that the idea of the *League of Nations* does not necessarily represent the de facto work. With regard to the Weimar discussion the relationship between the idea and reality of the League of Nations becomes of prime importance. However, in particular right-wing conservatives criticize teaching the League of Nations because young people are presented an unbalanced positive image of the idea League of Nations, which does not represent reality at all and must lead into disappointments (see among others appendix 6). Thus, "it is always easy to fascinate the girls for an ideal, if you regard it on the one hand without any condition, and on the other to reject reality" (Hasselmann 1930, 60). However, the productive analysis of ideal *and* reality, of the performance

and limits of the League of Nations contributes to the learners' political ability to judge, according to Götz.

The abstract insights of the League of Nations are learned through exemplified cases. That is why the lessons pay attention to current politics instead of dealing with historical, closed events of the class book. Civic education helps to understand the present. The *abstract* – for instance the insights of the beneficial impact of the League of Nations – can be visible in the *concrete* of the day.

In this process, it is not only about presenting the political dimensions of the League of Nations such as conferences on disarmament and arbitration. Moreover, it is about choosing economic, social, and cultural aspects, which could clearly display the transnational cooperation and its impact on peace concerning all social areas.

Götz cleverly chooses examples from the surrounding environment of young people such as the then popular intercontinental flights which fascinated them enormously. The student's collection of suitable cases becomes a search of the *political* represented by the apparently *un-political*. The girls realize, that e.g. international sport events have a beneficial political impact on a "nation-binding sense" and on "cultural achievements". The 8th graders are able to perceive themselves and their everyday life in Berlin as participation of an already then existing worldwide network.

3. Methodology III: Media-based re-representation of the world in the classroom

How do we offer students parts of the social world in the classroom as a tangible experience? How does an idea of the world of a working League of Nations be conceived? In the 1920s media such as radio or film did not have a significant influence of everyday life. Therefore, students have little visual experiences of the World War I or the League of Nations, to which teachers might refer back. Moreover, abstract political-social processes and institutions are difficult to become "aware" in general.⁹

Generally, Götz concentrates in his lesson unit on the idea to make the reconstruction of the world itself the subject matter in the lesson. The female students are able to reconstruct the World War I and the League of Nations' goals on the basis of different experiences of their social reality independently.

The media, which Götz introduces, impress by their variety; however, they serve highly functional re-

⁹ With regard to the medium film, this was discussed to be adequate to convey the image of the League of Nations at school in the 1920s. Wilson (1930) provides different films on the League of Nations and discusses empirical research results on their perception: It is "very demanding to show a peace conference than a cavalry attack in film; and it is even more demanding to present a successful performance of a friendly, international cooperation." (Wilson 1930, 784)



asons: visual media such as “photographies, paintings, sketches”; books, newspaper articles and reports; sources such as list of casualties and ego-documents, for instance letters and diary extracts. Inevitably, the different media provide a multi-perspective perception of the subject matter: From various point of views, for instance patriotic newspaper reports, personal experiences of the simple soldier or of the anxious wife, in artistic dressing up or social-critical novels¹⁰, a picture is created from the war, which includes social and individual opinions apart from governmental and political statements. Therefore, we are able to reconstruct a collective conscience of the World War I without favoring a given way of perception. Commentaries in newspapers might judge a specific decision of the League of Nations differently. Contradictions and various ways of interpretations become transparent. Students are able to question supposed hard facts. The media are never a neutral source of information – Götz’ lessons show how they constitute the perception of the world.

At the same time a multi-perspective representation is able to discuss party-political topics, which are judged highly controversial, in a neutral way. Götz himself does not provide any specific point-of-view but openly displays the social controversy by different sources. Thus as a teacher, he stays neutral. By ascertaining and organizing different perspectives and information systematically with social scientific methods (statistics), the students learn to see politics and society. Complexity, controversy, and insecurities are perceived to be crucial characteristics of a modern, pluralistic democracy. Constructions of the world are clearly visible.

The teacher abstains from pre-constructing the world’s observation. It is not the aim to provide didactically proportioned and evened contents from class books. Moreover, the learners are asked to bring materials to school, which their everyday life offers and have an influence on their impressions. For this purpose, Götz uses the personal, family-based experiences of his students – politics matters to me. Mummy’s letter to Daddy, the microcosm of their own family history relates to the macrocosm surrounding them.

In fact, a media-didactic reflection – contemporary pedagogy calls it “critical reading” – is set up in such a lesson unit.

2.4 Contemporary debate: “Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!” (“Respect everyman’s fatherland, but love yours!”)?

10 For instance, the novel *All Quiet on the Western Front* by Erich Maria Remarque (1928) was published as a preprint in the liberal *Vossischen Zeitung* for the first until it caused a sensation as a book in 1929 and since 1930 worldwide as a film by Lewis Milestone.

The end of the lesson unit may surprise today’s readers. How is the previous work linked to the conclusion “Respect everyman’s fatherland, but love yours!”? Apparently, the national reference – although it adds to the topic of international cooperation – causes a central problem for teaching the League of Nations in Germany.¹¹

Through the eyes of contemporaries “the whole talk circulated between two poles: patriotism and radical pacifism” (Hasselmann 1930, 62). Whereas the one side proposed “that the term of the fatherland must be removed completely in order to pave the way for a real peace between the nations, the other side opposed and saw “today’s League of Nations as a kind of holy alliance, which has to be defeated to save the national state” (s.a.).

Opponents blamed the pacifist pedagogy of the League of Nations for “hiding itself behind true world, losing contact to reality, and inventing creative theories. (...) It aims at an attitude, for which mankind means everything, but nation nothing, or is only legitimate if it serves mankind. Educating for a world’s spirit, for peace at all costs, for community, brotherhood, for having love for your enemies, even if this will be dangerous for the biological-physiological existence of our nation, which will then be unemployed and hungry. (...) Social values of tolerance, thoughtfulness, reciprocal acceptance seem to be the foremost and single governed values that count to a pedagogy of the League of Nations. Those are the foundation of the whole education. The proponents of such a pacifistic never-never land may be honest; however, this does not mean that we need to confront them with reality directly, for which they might have lost every sense of proportion.” (Hohmann 1932, 85f.)

Even Götz is not able to solve the tensions within the relationship between these two competing constructions “cosmopolitan” versus “citizen” respectively “world-community” and “people’s community” (“Volksgemeinschaft”) in his lessons.

In 1933, Germany was affected by those forces which interpreted their concept of “national community” in a totalitarian sense and finally made come true in Germany. In the same year Germany withdrew from the League. The attempt to build a democracy and establish a democratic, political education failed.

3. Use of the lesson draft in future teacher trainings

11 However, this is not purely a specific German phenomenon according to the assessment of the Vice President of the League of Nations Gilbert Murray (1923–1938): “in almost every country we notice an uncomfortable feeling that other countries might stay as nationalistic as ever before, although oneself does everything in order to announce the ideals of the League.” (Murray 1927, 161)



With regard to teacher education and trainings, the lesson draft may be used as a *whetstone*. It provides a case that offers today's students' insights in fundamental questions of subject matter didactics of social sciences. The "alienation" that occurs because of the historical perspective has a productive effect. The defined principles and challenges of the former didactic can be transferred to current cases.

Aspects, which might be discussed after a detailed and immanent reconstruction of the lesson's construction, are for instance:

- How do we make today's international institutions and organizations such as the European Union or the United Nations as a matter of discussion in our lessons, either genetic- or case-oriented? By which means are today's students able to experience its necessity?
- How do we overcome cognitive distances in terms of global topics? How do we bridge their perceived world to social institutions and international contexts? How do students react to the assumptions / allegation to solidify wrong understandings by analogies?
- How may abstract problems and institutions be experienced by media? How does politics become "visible"? By which means can for instance unemployment, terrorism, globalization, or the European Court of Justice be re-represented in the classroom?
- How do we meet the allegation of a "pacifistic never-never land" in former and today's lesson units of pedagogy of peace? How are the idealistic aims of a European or World-citizenship on the one hand and the "reality in its ugly guise" on the other related? How are we able to develop didactically the relations between "sermon", "rhapsody", and disappointing viewing? (see appendix 6)¹²
- To what extent do today's processes of learning relate to national and international perspectives, respectively concepts of a world-citizen or citizen of

the state – and what role does an increasing transnational and trans-cultural point of view on social-political conflicts play in the classroom?

4. Perspectives

The era of the Weimar Republic only offers a few lesson analyses (see among others Grammes 1998). A deeper analysis of the historical development the subject-matter based thinking may help to raise fundamental problem-oriented questions, paradigms, concepts, and pragmata of civic education and to solidify self-conception of discipline. Especially in situations of great social changes which affected Germany after 1918, 1945, and 1989, offered the chance to collect important reasons for the genesis of civic education and knowledgeable examples on the basis of "reflective teachers".¹³

"The historic laboratory (...) provides the same experimental setup, the performance of an experiment, from which a next generation might learn. In comparison to a computer-based simulation they are able to understand what had lasted centuries in a quick tour.

13 JSSE is looking for comparing analyses of phases of democratic and transformative developments after 1918, for instance in the second Polish Republic, the Czechoslovakia, and Austria; in the 1970s and 1980s in Portugal and Spain; after 1989 in the former states of Warsaw Pact in order to place an emphasis on that.

12 This analysis may trigger a discussion on the issue of party-politics at school. (see Leps 2010 on Case Archive I)



This offers a great opportunity because we are now able to discover, to check, to accept, or to deny ways of application without taking the long run of trial and error of which history tells." (Gagel 2005,18)

5. Literature

Dewey, John. 1916/1997. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press. [Or: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.]

Gagel, Walter. 2005. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. [History of civic education in the Federal Republic of Germany 1945-1989/90]. 3. überarb. und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grammes, Tilman. 1998. Historische Fachunterrichtsforschung – am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema „Regierungsbildung“. [Historical scientific research on subject-based teaching – exemplified by a lesson's report on the topic *Forming a Government* in the Weimar Republic]. In: Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, eds. Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, 89-116.

Hasselmann, Karl. 1930. Völkerbund und Schule. [The League of Nations and school] (Bemerkungen zu der Tagung „V. u. Sch.“). In: Vergangenheit und Gegenwart 1930, 59-63.

Hehlmann, Wilhelm. 1931. Arbeitsschule. [Activity School] In: ders. Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig: Kröner, 10-11.

Hohmann, Walther. 1932. Völkerbundspädagogik und Abrüstungsfrage. [Pedagogy of the League of Nations and the question of disarmament]. In: Vergangenheit und Gegenwart, Vol. 22, 85-106.

Kerschensteiner, Georg. 1912. Begriff der Arbeitsschule. Leipzig: Teubner.

Kolb, Eberhard. 2005. The Weimar Republic. Second Edition. New York: Routledge.

Laue, Heinrich. 1928. Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule. [Teaching the League of Nations in Secondary School]. In: Die Mittelschule, Vol. 42, No. 34, 519-521.

Lehrbücher und Völkerbund. 1930. [Class books and the League of Nations. 1930]. In: Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen, Vol. 29, 12.

Leps, Horst. 2010. Commentary: Categorical Conflict Didactics as Paradigm of Civic Education. In: Journal of Social Science Education, Vol. 9, No. 3, 86-93. [URL: <http://www.jsse.org/2010/2010-3/leps-en-jesse-3-2010>].

Linde, Ernst. 1919. National oder international? [National or international?] In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Vol. 48, 43-46.

Murray, Gilbert. 1927. Völkerbund-Unterricht für alle Nationen. [Teaching the League of Nations for all nations]. In: Das werdende Zeitalter, Vol. 6, No. 5/6, 161-164.

Schreiter, Otto. 1919. Im Geiste der Völkerversöhnung. [The spirit of reconciliation]. In: Die Freie deutsche Schule, Vol. 20, No. 19, 155.

Seidel, Robert. 1919. Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit? [Education in terms of the fatherland or in terms of human kind?] In: Die neue Erziehung, Vol 1, 7-16.

Volkman, W. 1924. Der Vertrag von Versailles und seine Behandlung in der Schule. [The Treatment of the Treaty of Versailles at school] In: Pädagogische Warte, Vol. 31, 483-487.

Wilmanns, Ernst. 1931. Lehrgang „Völkerbund und Schule“ in Köln (1.-3. Juni 1931). [In-service course on *The League of Nations and school* (Cologne, June, 1st – 3rd, 1931)]. In: Vergangenheit und Gegenwart, Vol. 21, 560-575.

Wilson, C.W. 1930. Die Geschichte des Völkerbunds dargestellt im Film. [The history of the League of Nations in film]. In: Internationale Lehrfilmschau, Vol. 2, No. 6, 784-799.

6. Appendices

Appendix 1: Article 148, German Constitution of 11th August 1919

Article 148

- (1) In all schools effort shall be made to develop moral education, civic sentiments, and personal and vocational efficiency in the spirit of the German national character and of international conciliation.
- (2) In the instruction in the public schools care shall be taken not to offend the sensibilities of those of contrary opinions.
- (3) Civic education and manual training shall be part of the curricula of the schools. Every pupil shall at the end of his obligatory schooling receive a copy of the constitution.
- (4) The Reich, the states, and the municipalities shall foster popular education, including people's institutes.

Appendix 2: Treatment of the League of Nations at school

After Germany has joined the League of Nations it is obligatory for school to include its organization, work and aims in teaching. This has been indicated in the curricula's regulations for Prussian secondary education, in the rules for Prussian grammar schools, and in the regulations for preparing curricula for high school classes of the *Volksschulen* ever before.

The character of the League of Nations requires that every lesson on it has to transfer the spirit of dignity of its own nation, of an understanding respect of the foreign nation and of the comprehension that every nation's development is supported because of the membership of a broad community of all nations.

In order to that this idea has to be dealt with in high school classes of the *Volksschulen*, in grammar schools, in secondary education, in pedagogical academies, as well as in terms of the education and training of trainee teachers.

Berlin, 28th of May, 1927.

Minister of Science, Arts and National Education.

Becker

Source: Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht. [Treatment of the League of Nations at

school]. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Vol. 69, No. 12, 191.

Appendix 3: Prussian Regulations, activity teaching

In general, lessons are activity-based. Teachers have to test which of the student's powers could be developed and increased at school, in particular independency of judgments, disposition, imagination, and will. Therefore in terms of the selection of the subject matter, he should not only concentrate on the teaching itself. The principle of the activity school is based on reciprocal cooperation of the students under the lead of the teacher. It is important to give their work a certain direction, which at the same time represents the students' character as well as the educational aim of the school. The natural tension between acquisition of secure knowledge, which higher mental activity is based on, and the acquisition of the ability to work independently, which pure knowledge needs to be developed, needs to be bridged. This is the serious and vital mission of the activity school.

The individuality of the subject matter and the mental maturity of the student determine the forms of activity teaching. However, in each and every grade the students need to develop a pragmatic technique of working. The selection of the subject matter is chosen on the basis of applicability concerning certain methods.

The success of an activity school depends on the organization of the work in class in terms of division of tasks and level of cooperation; individual homework of the students has to contribute to the cooperation in class. Reports on the progress of a lesson, on which is reflected afterwards as a form of repetition, have proven to be successful in this sense.

Activity lessons offer the opportunity to clear, deepen, and pursue students' questions. Aberrances will be avoided, if students are aware of the aim of their working. By this, the cheerful classroom participation is raised, if someone explains at what is aimed and pointed, or even, if they may have an influence on the selection of the subject matter and its aims. In addition, teachers have to discuss wholly planned educational work with mature students.

We are able to develop in particular the students' working and configuration desire, if we take their individual talents, for instance manual skills, imagination and exploring character, way of articulation and presentation at home and at school into consideration.

If students are lead to become members of a working group on all levels, to work individually on the basis of their own will, they will be able to apply



working methods to independently chosen subject matters until they achieve higher education. Because of knowing simple scientific working methods they will prove their higher education entrance qualification.

Source: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens 1925. [Curricula's regulations of Prussia's higher education at secondary schools 1925]. Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1925, Vol. 67, No. 8, 1-96, here: 2-3.

Appendix 4: draft on the topic "Germany and the League of Nations"

Germany and the League of Nations

a) Formal organization of the League of Nations

1. Members, their rights and responsibilities
2. Council
3. Assembly
4. Secretariat

b) Mission of the League of Nations

1. The violent politics against Germany in the first years
2. Germany's entry in the League of Nations
3. Economics and cultural successes of the League of Nations

Source: Laue, Heinrich. 1928. Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule. [Teaching the League of Nations at Secondary School]. In: Die Mittelschule, Vol. 42, No. 34, 519-521, here: 520.

Appendix 5: Repugnance to the League of Nations

[An author sums up the problematic perception of the League of Nations for learners:]

We know that a number of patriotic Germans did not want this entry [to the League of Nations 1926, MB], because of the fact that the League of Nations was intertwined with the Treaty of Versailles, which does not at all breath the spirit of peace and reconciliation. Therefore, the Germans felt a deep sense of repugnance to the League of Nations. Further on, the German nation had to face hard consequences after the first years of the end of the war. We were bitterly disappointed when it came to decisions of the League of Nations concerning Germany. We think of the surrender of Eupen and Malmedy, which were ceded under Belgian pressure to Belgium after a pseudo referendum. We remember painfully that a valuable part of Oberschlesien was ceded to Poland although everybody talked about the right of self-determination on all channels (the results of the referendum

clearly stated that 62% voted for belonging to Germany). We think of the violent politics of France in the province of Saar, to which the League of Nations did not oppose, as well as the League accepted silently that the French occupied the province of Ruhr in 1923, which the English openly confessed to be illegal.

Source: Schneider. 1931. Der Völkerbund. Stoffsammlung zu einer Lehrprobe. [The League of Nations. Collected material for a teaching practice examination]. In: Pädagogisches Magazin, Beilage zum „Archiv für Volksschullehrer“, Vol. 35, 113-118, here: 114.

Appendix 6: Between "rhapsody" and "reality of the ugly guise"?

Those who talk about the League of Nations at school, have to know that it generates bitter feelings among our nation because it is considered to be the "executor of peace contracts", according to the words of Ebers¹⁴. These feelings will not disappear by well-meant statements of justice and love, which shall dominate the trafficking of persons, but in fact, do not. Instead, we have to be afraid of those lessons that appear to be sermons, which message is audible but which we do not want to believe because reality promotes another cruel picture. We set an opposing mood and the joy to criticize among the youth, which

¹⁴ Wilmanns quotes Godehard Ebers, Professor of law for the state, administration, nations, and churches at the University of Cologne (1919–1935), who delivered the introductory speech of the course.

Masthead

Journal of Social Science Education (JSSE) 2–2011, ISSN 1618–5293

Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke, Bielefeld University, Faculty of Sociology
Prof. Ian Davies, PhD, Department of Educational Studies, University of York, UK
Prof. Dr. Andreas Fischer, Leuphana University Lüneburg, Faculty of Economics and Social Sciences
Prof. Dr. Tilman Grammes, University of Hamburg, Faculty of Education, Psychology and Human Movement
Prof. Isabel Menezes, PhD, University of Porto, Faculty of Psychology and Educational Sciences
Prof. Dr. Birgit Weber, Bielefeld University, Faculty of Sociology

Editors:

Volker Bank
Ilona Ebbers
Andreas Fischer

Editorial Assistant:

Anna Zaytseva

Editorial Office:

Journal of Social Science Education
Bielefeld University
Faculty of Sociology
Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany
E-Mail: info@jsse.org

Editorial Board:

Prof. Helena Costa Araújo, PhD, Porto, Portugal
Prof. Dr. François Audigier, Genève, Switzerland
Prof. Dr. Cesar Birzea, Bucharest, Romania
Ass. Prof. Dr. Kenan Çayır, İstanbul, Turkey
Prof. Peter Davies, PhD, Stoke-on-Trent, UK
Prof. Dr. Georgi Dimitrov, Sofia, Bulgaria
Prof. Dr. Ipek Gurkaynak, Ankara, Turkey
Prof. Dr. Peter Filzmaier, Krams, Austria
Prof. Dr. Karl Peter Fritzsche, Magdeburg, Germany
Prof. Dr. Gitsa Kontogiannopoulou-Polydorides, Athens, Greece
Dr. Janez Krek, Ljubljana, Slovenia
Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber, Kiel, Germany
Prof. Dr. Bruno Losito, Rome, Italy
Dr. Tristan McCowan, London, UK
Prof. Erich Mistrik, PhD, Bratislava, Slovakia
Prof. Dr. Concepción Naval, Pamplona, Spain
Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Fribourg, Switzerland
Prof. Dr. Dr. Constantinos Papanastasiou, Nicosia, Cyprus
Prof. Dr. Vedrana Spajic-Vrkas, Zagreb, Croatia
Prof. Dr. Anu Toots, Tallinn, Estonia
Prof. Ilo Trajkovski, PhD, Skopje, Rep. Macedonia
Prof. Dr. Nicole Tutiaux-Guillon, Villeneuve d'Ascq Cedex, France
Dr. Ruud Veldhuis, Amsterdam, Netherlands
Ass. Prof. Dr. Irena Zaleskienė, Vilnius, Lithuania

Layout:

Florian Rudt
frudt@rudtpublishing.de

