

Danièle Hollick

Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration

Eine explorative Studie über Subjektive Theorien
von Lehrerinnen und Lehrern

Danièle Hollick

Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration

Eine explorative Studie über Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Clemens Seyfried, Private Pädagogische Hochschule Linz

Tag der mündlichen Prüfung

23. Januar 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2013
ISBN 978-3-86219-600-5 (print)
ISBN 978-3-86219-601-2 (e-book)
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-36012>

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Druck und Verarbeitung: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Germany

Vorwort

Mein Erfahrungsaustausch mit Lehrerinnen und Lehrern über den Umgang mit beruflichen Anforderungen im Handlungsfeld Schule sowie die Sicht auf die eigene Berufs- und Bildungsbiographie als Lehrerin an Hauptschulen und in der Erwachsenenbildung führten mich zu der Fragestellung, wie Lehrerinnen und Lehrer für den Beruf lernen. In dieser Arbeit beziehe ich mich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lernwegen und Kontexten pädagogischer Kompetenzentwicklung auf das Konzept „Informelles Lernen“.

Die Idee, den Fokus dabei auf Migration im Praxisfeld Schule zu konzentrieren, entwickelte sich erstens aus der Diskussion auf bildungspolitischer Ebene, in der es um die Anstellung von mehr Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund geht und zweitens aus der in der Literatur vertretenen Feststellung, dass pädagogisch kompetentes Handeln im Kontext von Schule und Migration vorwiegend mit dem persönlichen Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer zusammenhängt. Mein zentrales Anliegen war, Lehrerinnen und Lehrer selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Sicht über berufliches Lernen im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Migration genauer zu beschreiben und zu reflektieren.

Daher gilt mein Dank den Lehrerinnen und Lehrern, die mich mit ihrem Beitrag in meiner empirischen Arbeit unterstützt haben. Ohne ihre Bereitschaft, ihre Offenheit und ihr Vertrauen wäre die Untersuchung in dieser Form nicht möglich gewesen. Ebenso bedanke ich mich für die Rückmeldungen über den Interviewprozess, der von den Lehrerinnen und Lehrern im Nachhinein als bereichernd für das Bewusstsein über die eigene pädagogische Arbeit und das Lernen für den Beruf erlebt wurde.

Ich bedanke mich besonders bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Bernd Overwien, dass er mich in der thematischen Auseinandersetzung fortwährend gefördert hat und für sein Vertrauen in meinen Arbeitsprozess. Ebenso gebührt besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Clemens Seyfried. Seine fachlichen Diskussionen haben mich in meiner Herangehensweise unterstützt und dadurch Entwicklung ermöglicht.

Dank auch an die Gruppe InForsch für das kritische Nachfragen und den thematischen Impulsen.

Mein Dank gilt auch Martin für seine Unterstützung in den unterschiedlichen Phasen meiner Arbeit.

August 2012

Danièle Hollick

Inhaltsverzeichnis

1	Informelles Lernen im Kontext pädagogischer Arbeit	7
1.1	Ziel- und Fragestellung	9
1.2	Zum Aufbau der Arbeit und methodologische Überlegungen	10
2	Das Konzept „Informelles Lernen“	12
2.1	Dimensionen informellen Lernens	15
2.2	Kontinuummodelle informellen Lernens	17
2.3	Kompetenztheoretische Perspektive auf informelles Lernen	24
2.4	Lernen in informellen Kontexten	27
2.5	Zur Bedeutung informellen Lernens für den Beruf	28
2.6	Das informell lernende Subjekt	33
2.7	Erfahrungslernen und Reflexionsprozesse als zentrale Aspekte informellen Lernens	35
2.8	Integration informellen Lernens am Arbeitsplatz als formelle Lernumgebung ..	38
2.8.1	Ansätze zur Synthese informellen und formellen Lernens für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule	47
2.9	Forschungsstand informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrer	55
3	Schule und Migration	59
3.1	Handlungsebenen schulischer Arbeit	61
3.2	Grundannahmen zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung	75
3.3	Konzepte zur Schule und Migration	82
3.3.1	Defizitorientierung	86
3.3.2	Differenzorientierung	87
3.3.3	Antidiskriminierungsperspektive	91
3.3.4	Kompetenzorientierung	92
3.3.5	Zugehörigkeitsorientierung	94
3.3.6	Vertrauensorientierung	96
3.4	Pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration	98
4	Empirische Studie informelles Lernen und Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration aus Lehrerinnen- und Lehrerperspektive	100
4.1	Ausgangspunkt und Fragestellung	100
4.2	Methodische Herangehensweise	100
4.2.1	Episodisches Interview	101
4.2.2	Halbstandardisiertes Interview	102
4.2.3	Struktur-Legen	103
4.3	Untersuchungsdesign	105
4.3.1	Erhebungsinstrumente	107
4.3.1.1	Leitfaden	107
4.3.2	Auswertungsmethoden	112

4.3.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse	112
4.3.2.2	Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA)	113
4.4	Ergebnisse	117
4.4.1	Auswahl der Forschungspartnerinnen und –partner	118
4.4.1.1	Forschungspartnerin Emma	119
4.4.1.2	Forschungspartnerin: Greta	134
4.4.1.3	Forschungspartnerin Manuela	148
4.4.1.4	Forschungspartnerin Sandra	161
4.4.1.5	Forschungspartnerin Milica	175
4.4.1.6	Forschungspartner Erol	187
4.4.2	Argumentationsstrukturen der subjektiven Theorien	199
4.5	Diskussion der Ergebnisse	207
5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	210
	Abbildungsverzeichnis	219
	Literaturverzeichnis	221

1 Informelles Lernen im Kontext pädagogischer Arbeit

Die Heterogenität von Lerngruppen und Klassen ist ein grundsätzliches Thema der Schulpädagogik (Rebel 2011, Trautmann & Wischer 2011). Im Fokus stehen unterschiedliche Lernbedürfnisse von Lernenden sowie differente Lernvoraussetzungen, denen Lehrende durch methodisch-didaktisches Handeln auf Basis der Grundprinzipien Differenzierung und Individualisierung gerecht werden sollen (Budde 2010, S. 295, Fürstenau 2009a, S. 61f, Wischer 2007, S. 33)¹.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird, bedingt durch die Migrationsbewegungen in Europa, die sprachliche und soziokulturelle Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Praxis. In pädagogischen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen wird Migration als Thema in den Mittelpunkt gerückt. Die Entwicklung des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen weist darauf hin, sprachliche Heterogenität nicht mehr als Ausnahme, sondern als Normalität anzuerkennen². Zudem erzielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund³ im deutschsprachigen Raum durchschnittlich geringere Bildungserfolge als Kinder und Jugendliche mit der deutschen, österreichischen bzw. schweizerischen Staatsbürgerschaft (BIFIE 2010a; Kornmann 2010, Merkens 2010, Statistik Austria 2011a&b, Weiß & Unterwurzbacher 2007).

Seit den 1970er Jahren werden unter dem Begriff „Interkulturelle Pädagogik“ solche Konzepte entwickelt, in denen der Fokus auf Kinder mit Migrationshintergrund gerichtet wird, die sich in den Perspektiven, Zielsetzungen und Maßnahmen grundlegend unterscheiden (Auernheimer 2003, Mecheril 2004, Nohl 2006, Prengel 2006, Roth 2002). Zu nennen ist dabei der Umgang mit dem Begriff „Kultur“, wenn er im pädagogischen Handeln als Bezugskategorie für schulische Akteure mit Migrationshintergrund der Stereotypisierung und Verschleierung von Machtstrukturen Vorschub leistet.

¹ Zum Begriff „Heterogenität“ als u.a. „zeitlich begrenzt gültige Zustandsbeschreibung“ vgl. Wenning (2007, S. 23).

² Daten aus der österreichischen Schulstatistik zeigen, dass im allgemein bildenden Pflichtschulbereich österreichweit etwa jede vierte Schülerin, jeder vierte Schüler, in Wien mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als die Unterrichtssprache Deutsch spricht (BMUKK 2011a, S. 24).

³ Wenn von Bildungspartizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Rede ist, steht dieser Auseinandersetzung eine Definition vom Begriff „Migrationshintergrund“ voran, um der eingeschränkten Auffassung entgegenzuwirken, Migrationshintergrund sei gekoppelt an die Staatsbürgerschaft. Im 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht (2007) erfasst die Kategorie „Migrationshintergrund“ Personen der ersten (im Herkunftsland geboren) und zweiten Generation (in Österreich geboren), mit oder ohne österreichische Staatsbürgerschaft sowie der Angabe, entweder die ausschließlich die Herkunftssprache oder die Herkunftssprache und Deutsch zu sprechen (Herzog – Punzenberger 2007b; zit. nach Weiss & Unterwurzbacher 2007, S. 232). Brinkmann (2011, S. 20) beschreibt die Gruppe der Migrantinnen und Migranten als sehr heterogen und unterscheidet zwischen Personen mit Migrationshintergrund und Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit.

Von der „kulturalistischen Falle“ ist dann die Rede, wenn vermutet wird, dass konkretes Wissen über jeweilige Kulturen das Handeln in sogenannten interkulturellen Situationen erleichtert und Verhalten vor dem Hintergrund einer bestimmten kulturellen Zugehörigkeit erklärt wird (vgl. Kiesel & Volz 2010, S. 76). Den Kulturalisierungstendenzen in pädagogischen Konzepten wird der Ansatz einer „Migrationspädagogik“ entgegengehalten. Im Blickpunkt steht die Offenlegung von Phänomenen einer Migrationsgesellschaft, wie „(...) Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktion des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“ (Mecheril 2004, S. 18).

Mit der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ nach Nohl (2006) ist ein weiteres Konzept zu nennen, dem eine kritische Analyse traditioneller interkulturell pädagogischer Konzepte zu Grunde liegt. Das Subjekt wird in seiner „(...) generationellen, geschlechtsspezifischen, regionalen und anderen kollektiven Einbindungen (...)“ beschrieben (ebd., S. 137) und nicht als Repräsentantin bzw. Repräsentant einer bestimmten Kultur wahrgenommen. Der Praxistransfer konzeptioneller Maßnahmen ist dabei weniger strukturell verankert⁴, sondern abhängig vom individuellen Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Verstärkt wird dieser Ansatz mit empirischen Studien, die darauf hinweisen, dass gelungene Kommunikation in interkulturellen Settings maßgeblich vom hohen persönlichen Engagement von Lehrerinnen und Lehrern abhängt (vgl. Bender-Szymanski 2010). Diese Sicht wird auch von den Lehrkräften selbst eingenommen, die gemäß einer Befragung das Eingehen auf Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen vorwiegend als persönliche Aufgabe beschreiben (vgl. Furch 2009).

Aus den vorangegangenen Ausführungen kommt die Komplexität und Differenziertheit an Anforderungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Ausdruck, mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure im Schulalltag umzugehen.

Seitens der Bildungspolitik werden an einer höheren Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern, die selbst einen Migrationshintergrund haben, Erwartungen geknüpft, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besser unterstützen und fördern zu können (vgl. BMUKK 2009; Nesse 2008; Nationaler Integrationsplan 2007). Es kann angenommen werden, dass mit dieser Annahme eine bestimmte Vorstellung über Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden wird, die auf Grund des Lebenshintergrundes informell erworben werden.

⁴ Eine institutionelle Einbettung interkulturellen Lernens ist im österreichischen Lehrplan als ein Unterrichtsprinzip zu finden, das sich nicht auf einzelne Fächer beschränkt, sondern bei der Unterrichtsgestaltung in allen Gegenständen berücksichtigt werden soll und für alle Schülerinnen und Schüler gilt (BMUKK 2010a). Dennoch liegt es an den einzelnen Lehrkräften, wo aus den zwölf definierten Unterrichtsprinzipien (BMUKK 2010b) Schwerpunkte gesetzt werden.

Im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität liefern Studien zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln Hinweise, dass Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration zu einem relevanten Teil informell stattfindet (Englisch-Stölner 2003; Lanfranchi 2010). Den beachtlichen Bedeutungsgrad von Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen bestätigen Ergebnisse von Forschungsprojekten im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen unter dynamischen Bedingungen ökonomischer Gegebenheiten (Overwien 2009). In diesem Zusammenhang ist jedoch auf die Problematik einer statistischen Erfassung des Umfangs, der Beteiligung und Bedeutung informellen Lernens hinzuweisen (vgl. Rohs 2009a). Dennoch wird an dieser Stelle von einem brachliegenden Potential an Lernprozessen gesprochen, dem durch den Begriff „informelles Lernen“ in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung seinen Platz zugeschrieben bekommt.

1.1 Ziel- und Fragestellung

In zahlreichen Arbeiten wird das Konzept des informellen Lernens elaboriert ausgearbeitet und beschrieben (vgl. Dohmen 2001; Lindemann & Overwien 2005, S. 8; Overwien 2005, S. 347; Zürcher 2007). In der vorliegenden Arbeit wird darauf aufbauend informelles Lernen im Kontext von Schule und Migration analysiert. Es wird beim Lernen von Lehrerinnen und Lehrern Migration als Phänomen kultureller, sprachlicher und sozialer Vielfalt im schulischen Alltag in den Mittelpunkt der Analysen gestellt.

Ziel dieser Arbeit ist die Klärung und Positionierung informellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Aspekt von Migration und daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Ausgehend von der Annahme, dass aus den Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedliche Ansätze informellen Lernens (u.a. Erfahrungslernen, situatives Lernen) herausgefiltert werden können, wird versucht, auf diesem Weg Anknüpfungspunkte für eine Neugestaltung von Lernarrangements im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung in der gegenwärtigen Schulpraxis zu formulieren. Es sollen empirische Aussagen über informelles Lernen und die daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung im alltäglichen Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität in Schulen formuliert werden.

Wie Lehrerinnen und Lehrer pädagogische Kompetenzen für den Umgang mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure erwerben und entwickeln, ist die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit. Daraus werden in diesem Vorhaben auch folgende Leitfragen bearbeitet:

- Welchen informellen Lernformen und Lernkontexten kann in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden?
- Inwieweit werden schulische Erfahrungen im Umgang mit einer soziokulturell heterogenen Schülerschaft als Lernpotentiale wahrgenommen, an denen sich der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin weiterentwickeln kann?
- Inwieweit gibt es Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern mit bzw. ohne Migrationshintergrund?

Diese Studie möchte einen **Beitrag zu folgenden Aspekten** leisten:

- Erweiterung des Diskurses über pädagogische Kompetenzentwicklung um die Perspektive des informellen Lernens,
- Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten von Lernarrangements im Bereich der Hochschuldidaktik,
- Weiterentwicklung des Konzeptes subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern als mögliches Verbindungselement von informellen und formellen Lernprozessen.

1.2 Zum Aufbau der Arbeit und methodologische Überlegungen

Mit informellem Lernen und Kompetenzentwicklung wird in dieser Arbeit auf zwei Konzepte Bezug genommen, denen gemeinsam ist, dass sie im Diskurs jeweils unterschiedlich definiert und beschrieben werden. Die Darstellung informellen Lernens in der Literatur reicht von einer Einordnung in arbeitsbezogene Lernstrukturen (Overwien 2009; Molzberger 2007) bis hin zur Bezeichnung des Begriffes informellen Lernens als „eine wenig präzierte Restkategorie“ (Schiersmann 2006, S. 29). Auch im Umgang mit dem Begriff sowie mit Konzepten zu Kompetenz ist eine Vielfalt im wissenschaftlichen Diskurs zu finden (u.a. Maag Mercki 2009). Diese Aspekte machen eine Konkretisierung des Bezugskontextes informeller Kompetenzentwicklung notwendig. Daher wird der Fokus erstens auf informelles Lernen von Erwachsenen in Bezug auf das berufliche Arbeitsfeld gerichtet und zweitens wird vorrangig auf Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration eingegangen.

Informelles Lernen ist empirisch schwer erfassbar, da sich informelles Lernen per definitionem hoch individualisiert, ungeplant und nicht nur auf der Handlungsebene vollzieht. Zudem wird von den Lernenden der Lernprozess nicht von vornherein als solcher wahrgenommen (Overwien 2003, S. 61). In dieser Arbeit wird informelles Lernen im Kontext

von pädagogischer Kompetenzentwicklung und Migration in der Schule beschrieben, wobei der Frage nachgegangen wird, wie der Prozess des Kompetenzerwerbs von den Lehrerinnen und Lehrern selbst interpretiert wird. Dabei wird auf solche subjektiven Erfahrungen Bezug genommen, die aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure als relevant beschrieben werden. Es wird der Bedeutungszusammenhang, den die Lehrerinnen und Lehrer zwischen den genannten Erfahrungen und ihrer pädagogischen Kompetenzentwicklung herstellen über subjektive Theorien erhoben. Dabei werden das Dialog-Konsens Verfahren nach Gastager (2011) zur Erhebung subjektiver Theorien sowie die Struktur-lege-Technik (SLT) gemäß Scheele & Groeben (1988) und Scheele (1992) zur Verdeutlichung der strukturellen Beschaffenheit der jeweiligen subjektiven Theorien (König 2002, S. 60) herangezogen.

Im **zweiten Kapitel** wird das Konzept „Informelles Lernen“ in seinen Facetten differenziert dargestellt. Dabei werden in einem ersten Schritt Dimensionen und Kontinuummodelle informellen Lernens beschrieben. Bezugnehmend auf die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung wird der Fokus beim informellen Lernen auf die kompetenztheoretische Perspektive gerichtet. Darauf folgen die Darstellung informeller Lernkontexte sowie eine Auseinandersetzung mit informellen Lernprozessen am Arbeitsplatz. Die Ausführungen zu informellen Lernumwelten und informellen Lernprozessen werden ergänzt mit der Beschreibung des informell lernenden Subjekts. Im Anschluss wird der Fokus auf das Erfahrungslernen und Reflexionsprozesse als zwei zentrale Aspekte informellen Lernens gerichtet, weil in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Literatur Erfahrungen in Verbindung mit Reflexion als grundlegendes Element diskutiert werden (u.a. Helmke 2009, S. 118; Neuweg 2005, S. 220). Auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, in Anlehnung an der analytischen Darstellung zur Synthese informeller und formeller Lernprozesse nach Rohs (2007) Ansatzpunkte für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern zu konkretisieren. Dabei geht es um eine Überwindung des Paradoxon „informell versus formell“, in dem informelle Lernprozesse und Lernorte nicht als Gegensatz zum Lernen in Bildungsinstitutionen aufgefasst werden, sondern in einen dynamischen Zusammenhang gebracht werden, wobei der reflexiven Bezugnahme durch die Lernenden selbst ein zentraler Stellenwert zukommt. Das Kapitel schließt mit der Darstellung der Forschungslage zum informellem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im deutsch- und englischsprachigen Raum (Lohman&Woolf 2001; Kwakman 2003; Lindemann & Overwien 2005; Heise 2009). Es werden daraus zentrale Untersuchungsergebnisse benannt, die im Rahmen dieser Studie aufgegriffen werden.

Daran anschließend wird im **dritten Kapitel** das Praxisfeld Schule und Migration als Kontext informellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern genauer beschrieben. Aus schultheoretischer Sicht werden zuerst die Ebenen pädagogischen Handelns nach Fend (2008) unter dem Blickwinkel Migration und Schule beleuchtet. Dem folgend wird auf die Grundannahme von schulischer Kompetenzentwicklung eingegangen, die in der Literatur auf der Ebene der Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler diskutiert wird. In Folge werden

solche pädagogischen Konzepte dargestellt, die an der migrationsbedingten und sozio-kulturellen Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure ansetzen. Dabei werden dahinter liegende Orientierungen und die daraus entwickelten Perspektiven auf pädagogische Kompetenzen erörtert. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei der Kulturbegriff (vgl. u.a. Hamburger 2009, Mecheril 2004) ein, auf den im Hinblick auf die Bedeutung für pädagogisches Handeln explizit eingegangen wird. Im Sinne einer Zusammenfassung wird pädagogische Kompetenzentwicklung noch einmal unter dem Fokus Schule und Migration beschrieben.

Das Forschungsdesign und die Dokumentation des Forschungsprozesses werden im **vierten Kapitel** beschrieben, wobei im Rahmen der Methodentriangulation genauer auf das Erhebungsverfahren von subjektiven Theorien und die qualitativen sowie quantitativen Auswertungsmethoden eingegangen wird. Aus der deskriptiven Darstellung und der Diskussion der Ergebnisse erfolgt im **sechsten Kapitel** eine Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse und Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

2 Das Konzept „Informelles Lernen“

Die Komplexität des Bereiches informellen Lernens erschwert in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine systematische Abbildung und Zuordnung konzeptioneller Darstellungen. Die Vielfalt an Definitionen von informellem Lernen bezieht sich auf unterschiedliche Denktraditionen und theoretische Ansätze⁵:

In den 1970er Jahren ging der Diskurs um informelles Lernen als subjektgebundenes Lernen aus der Kritik schulischen Lernens hervor (vgl. Illich 1973; zit. nach Overwien 2002, S. 44).

Eine enge Verknüpfung informellen Lernens wird auch in der Befreiungspädagogik nach Freire verortet, nach der Lernende als aktive, sich mit der Umwelt auseinandersetzen und diese verändernde Handelnde wahrgenommen werden, die Kompetenzen im Lebenszusammenhang erwerben und entwickeln (ebd.). In der Anerkennung der Lebenswelten wird den Lernprozessen ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben, die außerhalb schulischer Institutionen stattfinden und die Lernenden werden mit ihrem jeweiligen Lebenshintergrund in der pädagogischen Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt (Gerhardt 2007, S. 9).

Der Ansatz des Stattfindens von Lernabläufen in sozialen Kontexten ist auch zentraler Ausgangspunkt informellen Lernens.

⁵ Einen Überblick zum Diskursverlauf informellen Lernens in dessen historischer Entwicklung sowie zum aktuellen Stand der internationalen und deutschen Forschungslage liefert Overwien (2004; 2009), wobei er u.a. auf solche Kritiken hinweist, die vor einer funktionalen Vereinnahmung informellen Lernens im Hinblick auf berufliche Kompetenzentwicklung warnen.

Eine andere Denktradition informellen Lernens beschreibt Dohmen (2001, S. 53), wenn er Lernen aus praktisch-pragmatischer Sicht im Sinne von Lernen durch „Versuch und Irrtum“ beschreibt. Diese Praxisorientierung von Lernprozessen spiegelt sich in den differenten Auffassungen von informellen Lernprozessen wider: So orientiert sich Livingstone (1999) in seinem Ansatz zum informellen Lernen am Konzept des selbstgesteuerten Lernens, für Davies (2008) bedeutet informelles Lernen Erfahrungslernen und von Cross (2007) wird informelles Lernen als kontinuierliches Lernen, unabhängig ob intendiert oder ohne Absicht, beschrieben.

Insgesamt fehlt es dem informellen Lernen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an einem einheitlichen Begriffsverständnis, da in den Definitionen jeweils andere Kategorien aufgegriffen werden. Während Livingstone (1999, S. 68) informelles Lernen hauptsächlich außerhalb von Bildungseinrichtungen als ein „Streben nach Erkenntnissen, Wissen und Fähigkeiten“ ansiedelt, wird der Blick auf informelles Lernen als nicht geplantes Lernen an anderer Stelle auch in Lehrveranstaltungen verortet (Dohmen 2001).

Auch innerhalb einer Definition werden dem informellen Lernen unterschiedliche Lernarten zugeschrieben (vgl. Dehnbostel 2004; Bjørnavold & Tissot 2000; Marsick & Watkins 1990). Billings (2008, S. 72) leitet nach ihrer Analyse von Definitionen zum informellen Lernen folgende Kategorien ab:

- „(1) Beteiligung von Institutionen/ Lehrkräften
- (2) Bewusstseinsgrad
- (3) Lernart
- (4) Lernsteuerung
- (5) Umgebungsbedingungen
- (6) Situationen
- (7) Identifizierbarkeit durch die Lernenden.“

Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass den Definitionen und Ansätzen nicht eine Kategorie gemeinsam ist.

Den Ursprung der Entwicklung eines theoretischen Rahmens zum informellen Lernen in den Erziehungswissenschaften verortet Overwien (2002, S. 14f) in der Erforschung von Lernprozessen in weniger industrialisierten Ländern, wo Lernen zu einem kleinen Teil in institutionalisierten Kontexten stattfindet (vgl. Illeris 2010, S. 214).

In diesem Zusammenhang hält die Faure-Kommission (vgl. Faure et al. 1972) fest, dass Lernen zu einem beachtlichen Teil außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet und eine Anbindung an diesen Lernkontext im Sinne einer Aufwertung dieser Lernprozesse

unerlässlich ist. Darin liegt der erste grundlegende Schritt zu einer strukturellen Veränderung des Bildungswesens in Richtung Anerkennung individueller Lernwege (Faulstich & Zeuner 2008, S. 180).

Im deutschsprachigen Raum wird informelles Lernen vor allem im beruflichen Kontext betrachtet (Overwien 2009, S. 31)⁶. In Bezug auf außerschulischen Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen werden zunehmend Handlungsfelder beforscht, die bspw. bei Familie, Peergroups oder im freiwilligen Engagement als Lernorte ansetzen (vgl. u.a. Rauschenbach, Dux & Sass 2005; Kirchhöfer 2004).

Aktuell wird auch im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) den Potenzialen von informellem Lernen nachgegangen, um so „eine Entwicklung zu fördern, bei der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne die Bedürfnisbefriedigung künftiger Generationen zu gefährden“ (vgl. Brodowski et al. 2009, S. 14).

Trotz der Vielfalt an Herangehensweisen zum Konzept des informellen Lernens sind all diesen folgende Ansätze gemeinsam: So besteht über die Annahme, dass Lernprozesse nicht nur in Bildungsinstitutionen ablaufen, sondern auch ungeachtet jeglicher pädagogischer Intention oder professionellen Einwirkens stattfinden, im wissenschaftlichen Diskurs weitgehender Konsens (Molzberger 2007, S. 17f; Molzberger & Overwien, 2004, S. 40; Dohmen 2001, S. 25). Eine ausgeprägt Subjektorientierung kann als weitere den Ansätzen informellen Lernens übergreifende Gemeinsamkeit beschrieben werden (Overwien 2003, Wittwer 2003). Gegenwärtig ist jedoch eine einheitliche Zuordnung von bestimmten Lernprozessen oder Lernkontexten zur Kategorie informellen Lernens nicht feststellbar.

Molzberger (2007, S. 223) beschreibt informelles Lernen als ein „Ankerkonzept“, an dem in einer konzeptionellen Weiterentwicklung im Sinne einer Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit und theoretischen Annahmen angeknüpft wird. Dabei schließen sich die Teildisziplinen, wie Berufs- und Weiterbildungsforschung, empirisch pädagogische Forschung oder Lehrerbildungsforschung bzw. auch Teilgebiete mit Bezug auf konkrete Kontexte, wie interkulturelle Pädagogik oder politische Bildung, jeweils mit ihren Inhalten an das Konzept „Informelles Lernen“ an.

Bevor dem informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Schule und Migration konkret nachgegangen wird, stehen in den folgenden Ausführungen theoretische Facetten des Konzeptes „Informelles Lernen“ im Mittelpunkt. In dieser Vorgehensweise wird die Möglichkeit gesehen, daraus im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage relevante Bezugskategorien zu definieren, die als Hintergrundfolie für die empirische Untersuchung

⁶ Im englischsprachigen Raum verweist Overwien (2002) auf Forschungsarbeiten zum informellen Lernen zu Beginn der 1970er Jahre, auf die in Deutschland wegen des geringen Bekanntheitsgrades wenig Bezug genommen wird. Tibus & Glaser (2009) beziehen sich in ihrer Auseinandersetzung mit informellem Lernen durch Fernsehen auf Studien zum Einfluss der Sesamstraße auf bestimmte kognitive Fähigkeiten aus den 1970er Jahren, an die bis Ende der 1990er Jahre angeknüpft wurden.

herangezogen werden. Eine Herausforderung liegt in einer strukturierten Darstellung des Konzepts informellen Lernens, ohne dass sich Redundanzen hinsichtlich der Bezugnahme von Lernarten und Lernkontexten, die dem informellen Lernen in der wissenschaftlichen Literatur zugeordnet werden, ergeben. Daher wird an einigen Stellen auf die Punkte verwiesen, an denen eine ausführlichere Darstellung vorgenommen wird.

2.1 Dimensionen informellen Lernens

Dem informellen Lernen ordnet Overwien (2005, S. 340) folgende zwei Dimensionen zu: Die soziale Dimension im Sinne der Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten sowie die Dimension der Kontextbezogenheit von stattfindenden Lernprozessen⁷.

Verfahren von Anerkennungsmöglichkeiten informell erworbener Kompetenzen oder Fertigkeiten werden auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben. Stegemann (2008, S. 45f) differenziert in Anlehnung an das BMBF (2004)⁸ folgende Wege der Anerkennung informellen Kompetenzerwerbs:

- (1) Im Rahmen der „individuellen Anerkennung“ wird durch Reflexion das eigene Kompetenzrepertoire beschrieben⁹;
- (2) Eine „institutionelle Anerkennung“ erfolgt in Abgleich mit den Anforderungen über die Dokumentation der informell erworbenen Kompetenzen durch die Organisation;
- (3) „Gesellschaftliche Anerkennung“ steht in engem Zusammenhang mit „relevanten Akteuren aus Wirtschaft und Gesellschaft“ (ebd. S. 46).

Diese Modalitäten zur Anerkennung informeller Kompetenzen sind nicht geknüpft an rechtliche Ansprüche und werden mit formellen Abschlüssen nicht gleichgesetzt. Im Hinblick auf eine Realisierung ist diese Anerkennung informeller Kompetenzen abhängig vom regionalen Bedarf und den dort bestimmten Rahmenbedingungen.

Mit Werquin (2010, S. 8) wird von Seiten der OECD eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als ein Prozess beschrieben, der fünf Stufen durchläuft:

⁷ Die Dimension Kontextbezogenheit leitet er aus der Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Studien ab, die Lernprozesse u.a. im Migrationsbereich beschreiben (ebd.).

⁸ Bericht zum „Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

⁹ In dieser Sicht auf Anerkennung kann die Stärkung und Förderung des Selbstbewusstseins von Menschen mit sozialer Benachteiligung durch die Möglichkeit des Bewusstmachens außerinstitutionell erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten angenommen werden. Dieser Ansatz wird gegenwärtig mit dem Begriff der „Kompetenzbilanzierung“ beschrieben, wonach durch Selbstreflexion eine eigene Beschreibung der Kompetenzen erfolgt und dies sich förderlich auf die berufliche Laufbahn auswirkt (vgl. Erpenbeck 2006, S. 13).

1. Identifikation und Dokumentation von persönlichem Wissen und Fähigkeiten
2. Festlegung von persönlichem Wissen und Fähigkeiten durch Selbstevaluation, mit ggf. externer Unterstützung
3. Gültigkeitskontrolle durch den Abgleich persönlichen Wissens und Fähigkeiten mit den gegebenen Anforderungen
4. Zertifizierung auf Basis der Gültigkeitskontrolle und Erhalt eines entsprechenden Dokuments
5. Soziale Anerkennung von persönlichem Wissen und Fähigkeiten

Diese Beschreibungen von Formen einer Anerkennung informell erworbener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen impliziert eine Variabilität und Offenheit dessen, was als informell erworben definiert und in der Folge anerkennungsrelevant wird. Die Gültigkeitskontrolle ist bestimmt durch eine Subjekt- und Fachorientierung. So betrachtet ist ein erstelltes Anerkennungsprofil auf andere Bereiche nicht direkt übertragbar.

Eine allgemeine formale Anerkennung im Sinne einer Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen kann im deutschsprachigen Raum nur regional festgestellt werden (vgl. CEDEFOP 2010; Hofer 2004, S. 114).

Die Relevanz der Kontextbezogenheit informeller Kompetenzentwicklung wird als weitere Dimension des Konzeptes informellen Lernens beschrieben (Overwien 2002, S. 340). Aus dieser Sicht ist informelles Lernen immer an einen konkreten Kontext gebunden, wobei hier das daraus generierte Kontextwissen in anderen Bereichen angewendet und somit als generalisiertes Wissen betrachtet wird (Tully 2004, S. 37).

Als Kontexte werden Erfahrungsräume des Alltags, im Beruf sowie in Bildungsinstitutionen beschrieben¹⁰. Dementsprechend ist von einer Vielfalt an informellen Lernkontexten auszugehen (vgl. Kap. 2.4).

Als Dimensionen informeller Lernarten werden nach Molzberger & Overwien (2004, S. 55) das reflexive Lernen oder Erfahrungslernen und das implizite Lernen analysiert, wobei als

Differenzierungskategorie der Grad an Bewusstsein herangezogen: Erfahrungen werden bewusst reflektiert, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, während implizites Lernen unbewusst und ohne gezielte Lernintention stattfindet.

¹⁰ Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Kontexte wird an dieser Stelle auf ausgewählte Arbeiten hingewiesen. Wohlers (2009) beschreibt Urlaub und Freizeit als Kontexte informeller Bildung. Schmidt-Wenzel (2009) beschäftigt sich mit Potentialen der Elternschaft zum informellen Lernen. Schröder (2007) ortet implizites Lernen in Cliques oder Peers. Informelle Kompetenzentwicklung in der Arbeit identifiziert Dehnbostel (2004).

Weitere Dimensionen informellen Lernens werden von Rauschenbach (2009, S. 38f) als „Bildungsort, Modalität und Inhalte“ beschrieben: Als Bildungsorte gelten solche informellen Lernwelten, die in Abgrenzung zur Schule einen geringen Standardisierungsgrad aufweisen.

In Anlehnung an die Differenzierung informellen Lernens in formales, non-formales und informelles Lernen (vgl. Europäische Kommission 2001) wird der Kindergarten in dieser Betrachtungsweise den non-formalen und die Familie den informellen Lernorten zugewiesen. Als Modalitäten informellen Lernens werden Formen des Lernens in deren Polaritäten gegenübergestellt, wie bspw. direkte vs. indirekte Lernabläufe, intendiertes vs. nicht intendiertes oder extrinsisch vs. intrinsisch motiviertes Lernen. Die Inhaltsdimension wird auf solche Themen bezogen, die in Curricula von Bildungsinstitutionen nicht aufscheinen. Konkret bezieht sich Rauschenbach (2009, S. 38) bei informellen Inhalten auf sogenannte „weiche“ Themen, mittels derer soziale und personale Kompetenzen erworben und entwickelt werden. Hierfür nennt er Bereiche wie „politische Bildung“, „Verantwortungsübernahme“ oder „Selbstständigkeit“.

Diese Darstellung von Inhalten informellen Lernens steht im Widerspruch zu Angaben wie sie bspw. in staatlichen Lehrplänen zu finden sind. So ist im Lehrplan der Hauptschule (2010, S. 2) im allgemeinen Bildungsziel nachzulesen, dass „die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen“ eine „Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung“ voraussetzt, die in der Institution Schule durch entsprechende Unterrichtsgestaltung gefördert werden soll. Aus dieser Auseinandersetzung bleibt an dieser Stelle zu fragen, inwieweit eine Konkretisierung und Nennungen informeller Lerninhalte überhaupt möglich sind¹¹.

2.2 Kontinuummodelle informellen Lernens

Eine Annäherung zur systematischen Erschließung theoretischer Perspektiven informellen Lernens erfolgt in der Literatur über die Erstellung von Kontinuummodellen. Mittels einer dichotomen Darstellung werden unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten von Lernprozessen je nach Ausprägung der jeweils benannten Kriterien zwischen formellem bzw. informellem Lernen zuordenbar. Darin liegt auch eine Möglichkeit, vom Anspruch an eine konkrete Definition informellen Lernens abzusehen und informelles Lernen als dynamisches Konstrukt zu betrachten, das subjekt- und kontextgerecht definiert werden kann.

¹¹ Zur Kritik an der Inhaltsdimension informellen Lernens nach Rauschenbach (2009; siehe dazu auch Rohs 2009).

Bezugnehmend auf Watkins und Marsick (1990) entwickelten Sommerlad und Stern (1999) ein Modell, in dem auf einem Kontinuum Übergänge zwischen informellem und formellem Lernen im beruflichen Arbeitsfeld konkretisiert werden.



Informell: Nicht vorhergesehene Schwierigkeiten/Herausforderungen und Erfahrungen, die zu einem Lernen als inzidentelles Nebenprodukt führen. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen.
Neue Arbeitsaufgaben und die Beteiligung an Teams oder andere arbeitsbezogene Herausforderungen, die zum Lernen oder zur eigenen Entwicklung genutzt werden.
Selbst initiierte oder selbst geplante Erfahrungen, einschließlich der Nutzung von Medien, wie Printmedien, Fernsehen, Radio oder Computer. Sich dazu einen Tutor, Mentor, Coach suchen, an Konferenzen teilnehmen, Reisen oder sich beraten lassen.
Teilnahme an Total-Quality-Maßnahmen oder Aktionslernen oder anderen qualitätsbezogenen Maßnahmen.
Einen Rahmen für Lernen schaffen, etwa Laufbahnplanungen, Training oder Zielvereinbarungen oder Evaluationen.
Kombination von wenig organisiertem Erfahrungslernen mit strukturierten Lerngelegenheiten, die es erleichtern, eine Überprüfung zu ermöglichen und ein Lernen von diesen Erfahrungen zulassen.
Mentoring oder Coaching Programme planen, Ausbildung on-the-job.
Kurse einsetzen, die direkt in den Arbeitsprozess passen ("just-in-time"), in Form traditioneller Kurse, als Selbstlernprogramm, mit oder ohne Lerntechnologie.
Formal: Ausbildungsprogramme.
Formal: Formale Programme, die zu einer Qualifikation führen.

Abb.1: Kontinuum Verständnis formellen und informellen Lernens (Stern&Sommerlad 1999; zit. nach Molzberger 2007, S. 69)

Informelles Lernen passiert, so betrachtet, eher zufällig ohne pädagogische Intention und Absicht auf subjektiver Ebene. Eine bewusste Entscheidung für Lernaktivitäten im Hinblick

auf Bildungsabschlüsse wird auf formaler Ebene getroffen, auf der Lernanforderungen inhalts- und zielorientiert institutionalisiert sind.

Für Molzberger (ebd.) sind die Analysemöglichkeiten informellen Lernens mit diesem Modell aus zwei Gründen sehr eingeschränkt: Erstens werden für die Beschreibung der einzelnen Stufen unterschiedliche Kategorien herangezogen und zweitens sind diese vor allem im mittleren Bereich des Kontinuums vertauschbar, ohne dass es dem Kerngedanken eines fließenden Übergangs zwischen formellen und informellen Lernprozessen widersprechen würde.

Wird der Fokus auf Lernarten gerichtet, beschreibt Kirchhof (2007, S. 34ff) informelles Lernen als einen Prozess, in dem er Formen selbständigen Lernens jeweils einen gewissen Grad an Reflexion zuordnet.

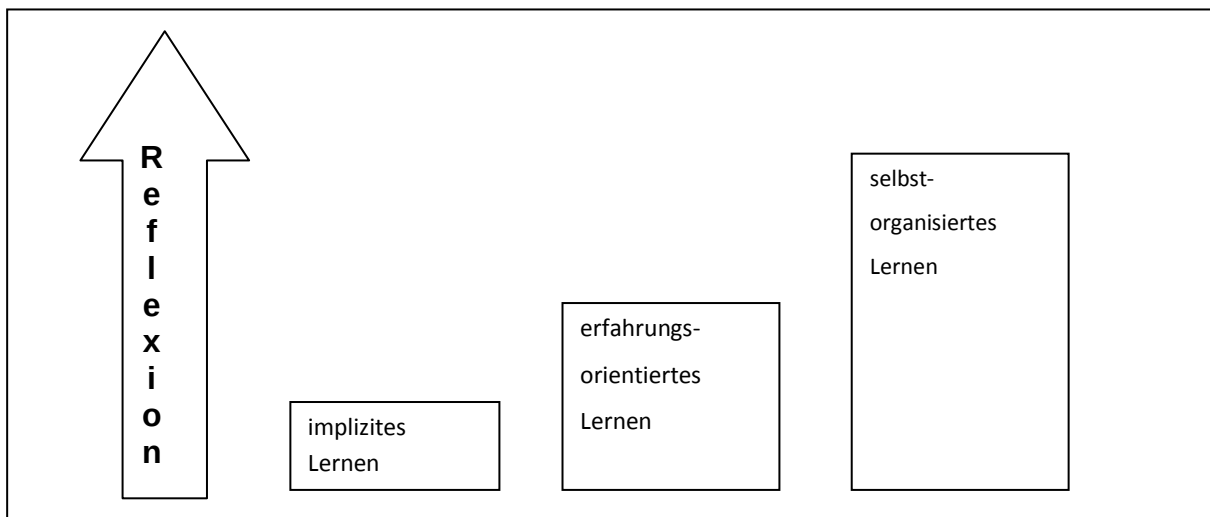


Abb. 2: Das Kontinuum informellen Lernens (Kirchhof 2007, S. 34)

Aus diesem Modell kann herausgelesen werden, dass der Reflexionsgrad sich proportional zur Bewusstheit eines aktualisierten Lernprozesses verhält, das heißt, je mehr der Lernprozess vom Subjekt selbst gestaltet wird, desto höher ist die Reflexionstätigkeit der eigenen Lernentwicklung. Implizites Lernen wird in Abgrenzung von „prozeduralem Lernen“, „latentem Lernen“ und „inzidentellem Lernen“ als informelle Lernart beschrieben, dass dem Bewusstsein nicht oder nur im geringen Ausmaß zugänglich ist (Winkel, Petermann & Petermann 2006, S. 209f).

Eine klare inhaltliche Unterscheidung zwischen prozeduralem Lernen und implizitem Lernen liegt gegenwärtig nicht definiert vor. Beim prozeduralem Lernen geht es vorrangig um die Entwicklung solcher motorischer und kognitiver Fähigkeiten, die nach bestimmten Regeln

funktionieren (Seel 2003, S. 221). Im Zusammenhang mit informellem Lernen wird beim prozeduralen Lernen der Erwerb von Fertigkeiten durch „learning by doing“ vollzogen (Jadin & Zöserl 2009, S. 44).

Unter dem Titel „Latentes Lernen“ wird beschrieben, dass Lernen auch ohne Belohnung stattfinden kann. Aus lernpsychologischer Perspektive handelt es sich dabei um ein Lernen von Handlungs-Effekt Relationen¹², die dann genutzt werden, um ein Ziel zu erreichen bzw. einen bestimmten Effekt durch Handlung in der Umwelt zu erzeugen (Kiesel & Koch 2009, S. 65f). Ergebnisse latenter Lernprozesse können bewusst sein und kommuniziert werden, wenn bspw. ein Weg erklärt wird oder ein bestimmter Ablauf beschrieben werden kann, was durch implizit erworbene Fähigkeiten nicht möglich ist. Inzidentelles Lernen wird auch unter dem Namen „beiläufiges Lernen“ verwendet und bezeichnet ein Lernen, das sowohl ohne Bewusstheit bzw. Setzung eines Lernzieles abläuft (Schröder 2002, S. 20) als auch als Nebenprodukt von Aktivitäten gesehen wird (Overwien 2007, S. 41). Im Verhältnis zum informellen Lernen wird beim impliziten Lernen kaum bis nicht reflektiert. Anders verhält es sich beim erfahrungsorientierten Lernen, wenn Bewusstheit als Voraussetzung benannt wird, überhaupt Erfahrungen machen zu können.

Dohmen (2001, S. 28) beschreibt Erfahrungen als eine Aktivität, in der es um eine „teils mehr rationale[...], teils mehr gefühlsmäßige[...] Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt“ geht. Auch beim Erfahrungslernen nach Dewey (1938) handelt es sich nicht nur um etwas Passives, sondern auch um das Herstellen von Verbindungen zwischen der konkreten Erfahrung und den Impulsen, woraus eine Absicht zum Handeln gebildet wird. Lernen wird im Sinne des Reflektierens von Erfahrungen aufgefasst. Den höchsten Grad an Reflexionstätigkeit wird nach Kirchhof (2007, S. 34) dem selbstorganisierten Lernen zugeschrieben.

Selbstorganisiertes Lernen wird von Zürcher (2007, S. 26) neben „selbstgesteuertem“ und „selbstbestimmtem bzw. autonomem Lernen“ als ein Hauptkriterium des Selbstlernens beschrieben und bedeutet, „sich bei vorgegebenen Inhalten und Lernzielen um die Rahmenbedingungen des Lernprozesses (Unterlagen, Ort, Zeit, Dauer, Prüfungstermin usw.) selbst zu kümmern“.

Den Anschluss an das informelle Lernen sieht Zürcher (ebd.) im Alltag als bewusst ablaufenden Lernprozess, der vom Subjekt selbst organisiert ist. Diese Beschreibung von selbstorganisiertem Lernen korrespondiert mit der ersten Dimension für „self-directed learning“ nach Brockett & Hiemstra (1991, S. 24), die sich im Hinblick auf Selbstverantwortlichkeit der eigenen Lernprozesse überschneiden.

¹² Das Lernen von Handlungs-Effekt Relationen wird als ideomotorisches Prinzip bezeichnet, das 1980 postuliert wurde und demzufolge Handlungen direkt durch Repräsentation sensorischer Handlungseffekte ausgelöst werden (Hommel & Nattkemper 2011, S. 56).

Als zweite Dimension des „self-directed learning“ wird das Verlangen bzw. der Wunsch des Lernens zur Verantwortungsübernahme für eigenes Lernen definiert (ebd.).

Diese Sicht auf informelles Lernen unterstreicht die Subjektbezogenheit von Lernen, indem die eigene Bereitschaft zu lernen sowie die Gestaltung des eigenen Lernens vom lernenden Subjekt selbst reflektiert werden.

In einem in der Bildungspolitik vorherrschenden Modell zur Systematisierung informellen Lernens werden der Intentionalitätsgrad und die Organisationsform von Lernprozessen als Unterscheidungskategorien herangezogen (Europäische Kommission 2001).

Dabei wird von einem Lernen im Allgemeinen ausgegangen und entsprechend der bestimmten Kategorien in drei Bereichen beschrieben:

- (1) Formales Lernen: strukturiertes, zielgerichtetes, zertifiziertes Lernen in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen;
- (2) Nicht-formales Lernen: systematisches, aus Lernendensicht zielgerichtetes Lernen außerhalb von Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen;
- (3) Informelles Lernen: nicht-strukturiertes, weniger zielgerichtetes, mehr nichtintentionales Lernen am Arbeitsplatz und im privaten Bereich.

Werquin (2010, S. 24f) merkt kritisch an, dass es sich bei der Entwicklung dieser Definitionen um einen pragmatischen Vorgang im Sinne einer bildungspolitischen Einigkeit auf internationaler Ebene handelt und dadurch die Komplexität der Konzepte nicht zum Ausdruck. In einer aktualisierten Version dieses Modells werden die vormalig voneinander getrennt beschriebenen Lernformen formelles, non-formelles und informelles Lernen in einem Kontinuumsmodell miteinander verbunden (Werquin 2010, S. 25), wobei als gegensätzliche Pole das formale Lernen bzw. informelle Lernen definiert werden und non-formales Lernen zwischen beide gestellt wird.

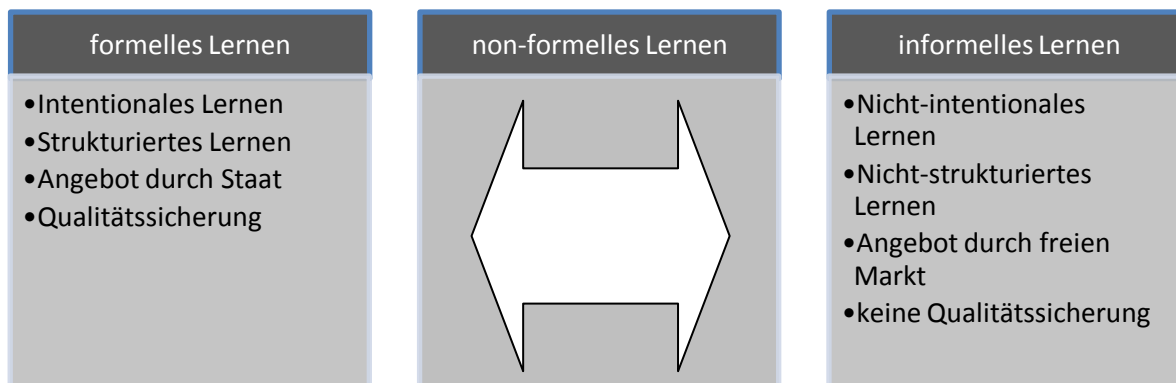


Abb. 3: Kontinuum vom formellen zum informellen Lernen nach einer OECD-Studie (in Anlehnung an Werquin 2010, S. 25; modifizierte Darstellung)

Formelles und informelles Lernen werden entlang der Verbindungslinien zwischen den jeweiligen Polen mit sechs Dimensionen bestimmt (ebd.). Je nach Ausprägungsgrad bzw. Nähe zu einem bestimmten Pol werden Lernprozesse an den bestimmten Stellen positioniert und differenziert beschreibbar. Als erste Dimension wird die Intention zu Lernen zur Bestimmung formellen bzw. informellen Lernens herangezogen und informelles Lernen als nicht-intentionales Lernen definiert. Zweitens werden Lernprozesse dahingehend beschrieben, inwieweit sie durch eine Fachdisziplin oder das Feld, in dem Lernen stattfindet, strukturiert werden. Die Einordnung von Lernprozessen gemäß einer externen Bestimmung durch Curricula oder eine Organisation ist die dritte Dimension. Die Art der Regulierung von Lernprozessen, bei formalen Lernprozessen ist es der Staat, bei informellen der offene Markt, wird als vierte Dimension zur genaueren Bestimmung genannt. Bezug nehmend auf Lernangebote werden an fünfter Stelle formale Lernmöglichkeiten den öffentlichen bzw. mit Öffentlichkeitsrechten ausgestatteten Institutionen zugeschrieben, wohingegen informelles Lernen privaten Anbietern oder Freiwilligenorganisationen mit uneingeschränktem Marktzugang übertragen werden¹³. Als letzte Dimension wird in der Liste das Ausmaß an Qualitätssicherung angeführt, je weniger diese gegeben ist, desto mehr handelt es sich um informelles Lernen.

Differenziert wird informelles Lernen von Rohs (2007) beschrieben, der ein Kontinuummodell von Lernen für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung entwickelt hat. Dabei orientiert er sich an den Kriterien, die im wissenschaftlichen Diskurs zur Bestimmung informellen Lernens diskutiert werden.

¹³ Eine Liste von zertifizierenden Institutionen im Weiterbildungsbereich stellt Kättlinger (2007, S. 160f; zit. nach Geldermann, Seidel & Severing 2009, S. 58) dar: Hersteller, Verbände, einzelne Träger, Kammern, Volkshochschulen und Sonstige.

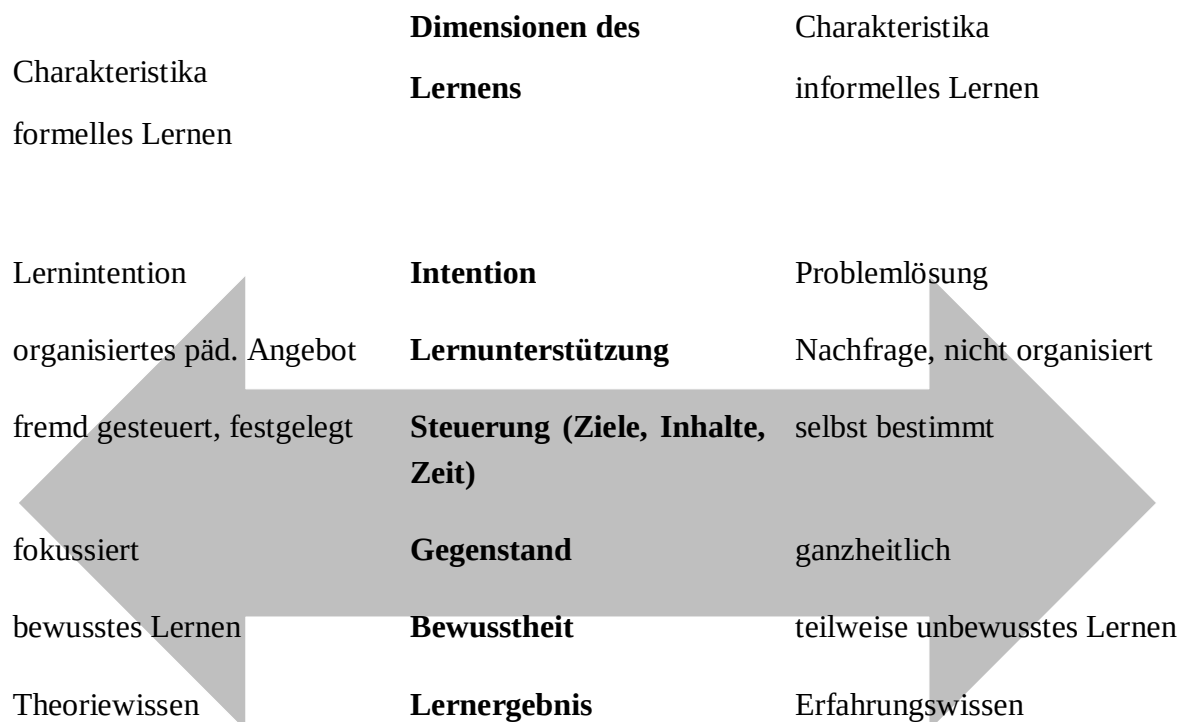


Abb. 4: Kontinuummodell formellen und informellen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung (Rohs 2007, S. 34).

Zwischen den jeweiligen Polen der sechs Dimensionen von Lernen gibt es eine Vielfalt an Möglichkeiten, in denen je nach Schwerpunktsetzungen Lernen positioniert und mit formellen bzw. informellen Merkmalen beschrieben werden kann. Durch dieses Modell wird ersichtlich, dass informelles Lernen nicht eindeutig vom formellen Lernen abgegrenzt werden kann. „So kann beispielsweise im Rahmen formellen Lernens auch Erfahrungswissen angeeignet und umgekehrt im Rahmen informellen Lernens Theoriewissen erworben werden.“ (ebd. S. 33).

Im Unterschied zu den vorangegangenen beschriebenen Kontinuummodellen wird hier auch auf den Lerngegenstand als Analysemöglichkeiten informellen Lernens Bezug genommen, wobei es nicht um konkrete Inhalte geht, sondern um den Umfang, in dem der Gegenstand erfasst wird.

Die differenzierten und komplexen Bestimmungs- und Beschreibungsvariablen von Lernprozessen mittels dieser Kontinuummodelle eröffnen konkrete Möglichkeiten für das Nennen von Anknüpfungspunkten informellen Lernens im Hinblick auf Lernen im und für den Beruf.

2.3 Kompetenztheoretische Perspektive auf informelles Lernen

In Diskussionen zum Thema Lernen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen ist der Kompetenzbegriff schon länger nicht mehr wegzudenken (vgl. Klieme 2004, S. 10). In einigen Definitionen wird zwischen „Kompetenz“, „Fähigkeit“ und „Qualifikation“ nicht explizit unterschieden (vgl. Mühlbacher, Kasper & Rosenstiel 2005, S. 260f). An anderer Stelle erfährt der Kompetenzbegriff eine differenzierte Abgrenzung zu „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ (vgl. Reitinger 2007, S. 46f). Unter Bezugnahme des Qualifikationsbegriffes wird dieser stark gebunden an Beschreibungen und Funktionsbestimmungen von Anforderungen und Positionen, die extern als ein Anforderungsprofil für Tätigkeitsbereiche definiert werden (vgl. Erpenbeck & Heyse 1996, S. 36).

Kompetenz hingegen bezieht sich vordergründig auf das Subjekt im Sinne von Selbstorganisationdispositionen, „also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreative zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umzugehen“ (Schmidt 2005, S. 159). Dementsprechend sind Kompetenzen im Unterschied zu Qualifikationen nicht vermittelbar, sondern im Hinblick auf die konstruktivistische Perspektive als eine „subjektive Konstruktionsleistung des Lernenden aufzugreifen“ (vgl. Erpenbeck 1996, S. 9; zit. nach Vonken 2005, S. 52). Auch Lindemann & Tippelt (1999, S. 3) differenzieren zwischen Schlüsselqualifikationen, die berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen und Kompetenzen, die an Persönlichkeitsmerkmale gebunden sind und „lebenslang“ erlernt und entwickelt werden.

Vonken (2005, S. 52) bezweifelt mit Blick auf Berufsfelder die uneingeschränkte Auffassung von Kompetenz in dessen subjektiver Bestimmbarkeit, wenn er anmerkt, dass von außen bestimmt wird, was Kompetenzen ausmachen und in Folge geprüft wird, inwieweit gemäß festgelegter Kriterien von kompetentem Handeln ausgegangen werden kann.

In seiner Auseinandersetzung mit der Diskursentwicklung über den Kompetenzbegriff kommt Kirchhof (2007, S. 86f) zu der Feststellung, dass innerhalb des Kompetenzdiskurses im Laufe der Zeit das lernende Subjekt immer mehr in den Blickpunkt gerückt wird und davon ausgegangen werden kann, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Lernumgebungen und durch verschiedene Lernformen individuell erworben und entwickelt werden (vgl. dazu auch Brödel & Kreimeyer 2004). Nach Knöchel (2000, S. 77) erfolgt Kompetenzentwicklung überhaupt erst in direkten informellen Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand bzw. der Situation und schreibt Bildungsinstitutionen eine zur Kompetenzentwicklung anregende und begründende Funktion zu.

Mit der Sicht auf Kompetenzentwicklung als aktiven Prozess, den das Subjekt selbstbestimmt und -organisatorisch gestaltet, kommt dem informellen Lernen eine besondere Bedeutung zu¹⁴. So stellt Dehnbostel (2002, S. 46) im Rahmen von arbeitsbezogenem Lernen und

¹⁴ Der Kompetenzbegriff wird in Kapitel 4.1 in dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen und in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit dargestellt.

Weiterbildung in der betrieblichen Bildungsarbeit einen Perspektivenwechsel fest, durch den der Fokus von starren Qualifizierungsvorgaben und -anforderungen seitens des Betriebes hin auf solche Lernformen gerichtet wird, die verstärkt subjektgebunden sind¹⁵. Damit wird anerkannt, dass Kompetenzentwicklung auch außerhalb der Organisation gegebenenfalls auch jenseits funktionaler Orientierungen stattfindet und in einem engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit zu betrachten ist. Lernziele und Lerninhalte, die durch die Organisation vorab definiert sind, werden mit Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens, Erfahrungslernens und lebensbegleitenden Lernens verbunden¹⁶. Demzufolge basiert berufliche Kompetenzentwicklung auf einer Verzahnung von Lernprozessen, in der unterschiedliche Lernarten berücksichtigt werden und woraus individuell Wissen für berufliches Handeln generiert wird.

Nach Heise (2009) erfolgt berufliche Kompetenzentwicklung erst über eine Verknüpfung theoretisch-formalen Wissens mit Erfahrungswissen, welches informell erworben wird. Dabei greift sie das Modell betrieblicher Lern- und Wissensarten nach Dehnbostel (2002, S. 47) auf und modifiziert es dahingehend, dass Theoriewissen auch im Rahmen informeller Kontexte generiert wird. Die Verbindung von formalisiertem Lernen und dem Erfahrungswissen wird als weitere Ergänzung vorgenommen, wonach Erfahrungsräume im Rahmen organisierter Lernprozesse berücksichtigt werden. Demzufolge entspringt Erfahrungslernen aus zwei Quellen, dem reflexiven Lernen in informellen Kontexten und dem formalisierten Lernen.

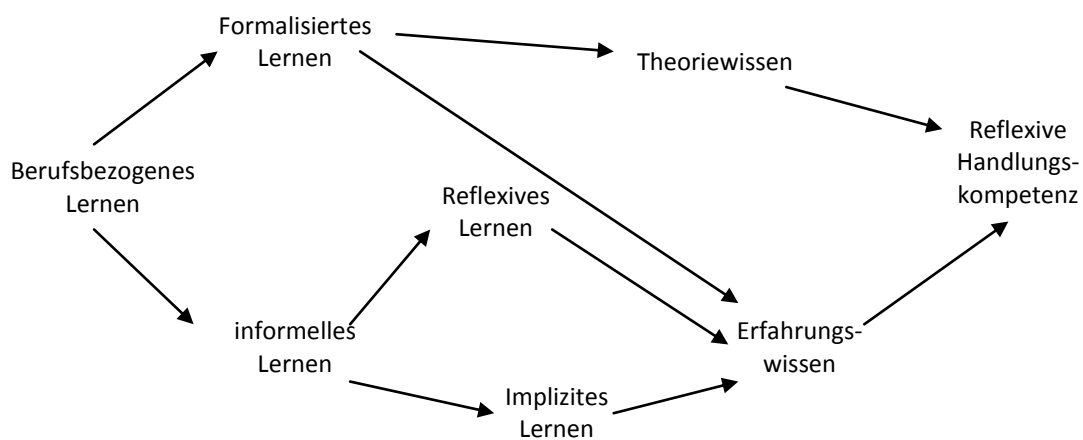


Abb. 5: Handlungskompetenz als Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Lernformen und -kontexte (Heise 2009, S. 20).¹⁷

¹⁵ Eine genauere Darstellung der Diskussion im Hinblick auf die Unterscheidung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz bietet Zey (2009, S. 16ff). In Anlehnung an Arnold (1998) beschreibt er Qualifikation personenunabhängig im Sinne von Vorgaben an bestimmtem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wohingegen Kompetenz u.a. durch die Kategorien „Subjektorientiertheit“, „Selbstbestimmung“ und „Eigenverantwortung“ dargestellt werden (ebd. S. 17).

¹⁶ Dezentrales Lernen wird durch die Gestaltung sogenannter Lerninseln gefördert (vgl. Dehnbostel et al. 2001).

¹⁷ Bei dieser Darstellung handelt es sich um eine modifizierte Form des Modells der betrieblichen Lern- und Wissensarten nach Dehnbostel, Molzberger & Overwien (2004, S. 33), wobei sich die genannten Autorinnen und Autoren auf die Generierung und Entwicklung von Handlungswissen bzw. Handlungsfähigkeiten beziehen, Heise (2009, S. 20) auf den Erwerb und die Entwicklung einer reflexiven Handlungskompetenz.

Informelles Lernen wird unterschieden in reflexives und implizites Lernen, wobei Heise (ebd.) auf die Problematik impliziten Lernens im Sinne von Einüben unreflektierter Handlungsrouninen hinweist¹⁸. Aktivitäten, die auf Routinehandlungen beruhen, aktualisieren zu einem unerheblichen Teil kognitive und emotionale Abläufe und machen Selbstreflexion nicht erforderlich (vgl. Tisdale 1998, S. 15).

Im Kontext informellen Lernens im Internet beschreibt Hagedorn (2003, S. 5) die auf geringe Reflexivität der im Netz Teilnehmenden beruhende „Reproduktion von Kommunikationsroutinen und bestehende Defizite“ als Grenzen informeller Lernprozesse.

Dohmen (2001, S. 34) stellt implizites Lernen in den Bereich, in dem das Handeln auf den Kriterien Intuition, Gespür, Einfühlung und Improvisation basiert. Im Zusammenhang mit beruflicher Kompetenzentwicklung kann so betrachtet dem impliziten Lernen nur dann ein relevanter Stellenwert zugeschrieben werden, wenn implizites Wissen auf die Bewusstseins-ebene transportiert wird, in dem bspw. Routinehandlungen hinterfragt werden. Anlassbedingt kann es demnach dann zu Reflexionsprozessen kommen, wenn im Alltagshandeln durch Problemsituationen eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen aktualisiert wird.

Reflexives Lernen umfasst zum Umgang mit Nichtwissen auch die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, Schwächen, Motiven und Widerständen und das Unterscheidenkönnen von Wichtigem und Unwichtigem (Siebert 2010, S. 18). Im Zusammenhang mit Erfahrungslernen werden konkrete Erlebnisse in Reflexionsprozesse aufgenommen und „führen zu Erkenntnis“ (Overwien 2009, S. 26). Diese Sicht auf berufliche Handlungskompetenz weist auf den Umstand hin, dass innerhalb einer Berufsgruppe individuell unterschiedlich gelernt wird, weil sich „reflexives Lernen“ auf konkrete Erfahrungsräume bezieht und daraus Erfahrungswissen generiert wird. Diese informelle Lernform im Sinne einer beruflichen Kompetenzentwicklung kommt für Rohs (2009b, S. 248) nur in Verbindung mit formellem Lernen zum Tragen. In einer Verschränkung formeller und informeller Lernprozesse liegen so betrachtet Potentiale beruflicher Kompetenzentwicklung. Mit dieser Sicht auf berufliche Kompetenzentwicklung werden Rahmenbedingungen im Hinblick auf einen Transfer subjektbezogener und umfassender Lernprozesse in betrieblicher und beruflicher Weiterbildung beschrieben. Für die Erfassung von Bereichen, in denen informelles Lernen im Zusammenhang mit beruflicher Kompetenzentwicklung stattfindet, werden vor der Darstellung arbeitsplatzbezogener Bedingungen zur Unterstützung informellen Lernens informelle Kontexte beschrieben, in denen subjektiv bestimmte und als lebensnah erfahrbare Lernprozesse stattfinden.

¹⁸ Diese Beschreibung stimmt mit den Dimensionen informellen Lernens nach Molzberger & Overwien (2004) überein, wobei reflexives Lernen dem Erfahrungslernen gleich gesetzt wird (vgl. Pkt. 2.1 in dieser Arbeit).

2.4 Lernen in informellen Kontexten

Wenn der Fokus auf die Umgebung und Situationen von Lernen gerichtet wird, kann von informellen Lernkontexten gesprochen werden. Straka (2000, S. 21) geht von einem „Lernen unter informellen Bedingungen aus“, weil es sich beim Lernen um einen Prozess handelt, der „in letzter Konsequenz immer ein individueller, überwiegend in der Person stattfindender Vorgang ist“. Lernen in informellen Kontexten wird auch synonym mit informellem Lernen verwendet, weil für das Lernen als Prozess der Aneignung und Veränderung aus physiologischer Perspektive erstmals unbedeutend ist, wo diese Lernprozesse ablaufen (vgl. Dux & Sass 2005, S. 395).

Schiersmann (2006, S. 141) definiert informelle Lernkontexte als ein Lernen im Arbeitskontext, im privaten und gesellschaftlichen Umfeld und mit traditionellen und neuen Medien. Heise (2009, S. 21) fasst informelles Lernen als ein Lernen in informellem Kontexten auf und beschreibt diese wie folgt:

- 1) Es ist integriert in Arbeit und tägliche Routine;
- 2) Es findet nicht in von der Lebens- und Berufspraxis getrennten Bildungseinrichtungen statt;
- 3) Es ist damit kein praxisfernes Lernen auf Vorrat, sondern es wird in seiner Funktion unmittelbar erfahren;
- 4) Es wird nicht curricular geplant und professionell organisiert, sondern entspringt anlassbedingt aus praktischen Anforderungssituationen;
- 5) Es ist nicht fachsystematisch und prüfungs- sowie berechtigungsgerecht angelegt, sondern ganzheitlich-problembezogen;
- 6) Es ist häufig mit dem Lernen anderer verbunden.“

Im Rahmen einer Befragung bezogen sich Erwerbstätige in der Beschreibung der eigenen beruflichen Entwicklung größtenteils auf informelle Lernkontexte, bspw. Lernen mit neuen Medien oder dem arbeitsbegleitenden Lernen (Schiersmann / Strauß 2003, S. 150f). Ferner laufen in Seminaren und im Unterricht informelle Lernprozesse ab, auch wenn diese stark strukturiert und organisiert gestaltet sind (vgl. Eraut 2000). Das Freiwilligenengagement wird als außerschulischer bzw. außerberuflicher Lernkontext beschrieben, in dem vorwiegend solche Kompetenzen erworben werden, die sich auf „eine gelingende Lebensführung und Integration in eine demokratisch verfasste Gesellschaft“ beziehen (Dux 2007, S. 216).

Einen anderen Bezug von Kontexten und informellem Lernen stellt Tully (2004, S. 23) her, wenn er von einem Lernbegriff ausgeht, der Lernen allgemein „als aktive, sozial vermittelte und selbstorganisierte Tätigkeit“ beschreibt.

Informelles Lernen als eine Art Selbstlernen (siehe dazu auch Dohmen 2002) findet außerschulisch durch Erfahrungen und Erlebnisse in Auseinandersetzung mit konkreten Situationen oder Problemlagen statt. Diese Kontext-bezogenheit ist dem informellen Lernen immanent. Tully (2004, S. 39) spricht in diesem Zusammenhang auch von „subjektiver Kontextualisierung“ als informelle Lerntätigkeit und meint damit die individuelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen. Dabei entscheiden die Lernenden erstens selbst, wie sie sich neue Kompetenzen aneignen, zweitens worauf der Fokus gerichtet wird und drittens ob und wenn, mit welchem Ziel bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten angeeignet werden.

Am Beispiel der Kompetenzentwicklung für den Umgang mit neuen Informationstechnologien von Jugendlichen definiert Tully (2004, S. 41 ff) drei Kontexte, die für Lernende in der Informationsgesellschaft unterschiedlich relevant sind und in denen Lernoption und Lernziel subjektiv im Hinblick auf den jeweiligen Kontext bestimmt werden:

- Individuelle Kontexte mit dem Lernziel „erfahrungsorientierter Umgang“ (bspw. Bedingungswissen, Spiele)
- Organisationale Kontexte mit dem Lernziel „instrumentelle Nutzung“ (bspw. Recherche für Hausübungen)
- Gesellschaftliche Kontexte mit dem Lernziel „soziale Verortung“ (bspw. überparteiliches politisches Engagement).

Durch das Paradigma der Informations- und Wissensgesellschaft wird informellen Lernkontexten ein Lernpotential zugeschrieben, das bei Lernen von Erwachsenen mit Erfahrungen im beruflichen und privaten Alltag verbunden ist. Dementsprechend wird auch von einer Aufwertung informeller Lernkontexte gesprochen (Hendrich & Niemeyer 2005, S. 9). In der Wahrnehmung und Berücksichtigung informellen Lernens eröffnet sich die Frage, inwieweit daran im Rahmen beruflicher Kompetenzentwicklung angeschlossen bzw. informelles Lernen in seiner besonderen Bedeutung für Kompetenzentwicklung genutzt wird.

2.5 Zur Bedeutung informellen Lernens für den Beruf

Dem informellen Lernen als ein Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen und im Sinne selbstorganisierter Lernprozesse wird durch die Diskussion um das „Lebenslange Lernen“ zunehmende Relevanz für die eigenen beruflichen Möglichkeiten zugeschrieben.

Mit einem Maßnahmenkatalog zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen wird auf internationaler Ebene in dieser Richtung bildungspolitisch ein Zeichen gesetzt (CEDEFOP 2009). Mit der Perspektive auf den Arbeitsplatz als Lernort außerhalb formaler Bildungsinstitutionen (ebd. S. 12) wird die Frage nach den dort möglichen Lernprozessen bedeutsam. Diese Sicht wird ergänzt durch die zunehmende Berücksichtigung von

Potentialen, die bspw. in den individuellen Biographien für die Entwicklung beruflicher Kompetenz wahrgenommen werden (vgl. Kirchhof 2007). Nach Kump (2011) überwiegt am Arbeitsplatz informelles Lernen als Erfahrungslernen, Lernen in Interaktion und als Wissensaustausch im beruflichen Alltag. Aus der Berufsbildungspraxis sowie Berufsbildungsforschung werden unter arbeitsbezogenem Lernen „betriebliche und außerbetriebliche Lernformen und Konzepte verstanden, die in ihren Lernprozessen und Lerninhalten von Arbeit und Arbeitsabläufen geleitet sind bzw. auf diesen basieren“ (Dehnbostel 2002, S. 38).

Lernen für die Arbeit findet nicht nur an unterschiedlichen Orten statt, sondern zeichnet sich auch durch unterschiedliche Lernarten aus. Für Dehnbostel (2001b, S. 72ff) setzt sich betriebliches Lernen aus Lernarten zusammen, die sowohl dem formellen Lernen als auch dem informellen Lernen zuordenbar sind. Im Betrieb werden beim formellen Lernen Lernprozesse extern organisiert, pädagogisch gestaltet und begleitet, das Lernziel ist im Vorfeld definiert, wohingegen informelles Lernen aus Erfordernissen unmittelbar erfahrbarer Arbeits- und Handlungssituationen ausgelöst wird und das Lernergebnis sich aus der Bewältigung der situativen Herausforderung bzw. der Lösung des Problems ergibt (Dehnbostel 2003, S. 5). Mit dem Fokus auf informellem Lernen am Arbeitsplatz differenziert Eraut (2004, S. 250) drei Arten von Lernen, die er jeweils vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsorientiert beschreibt.

Time of focus	Implizites Lernen	Reaktives Lernen	Deliberatives (absichtsvolles) Lernen
Past episode(s)	Implicit linkage of past memories with current experience	Brief near-spontaneous reflection on past episodes, events, incidents, experiences	<i>Discussion and review</i> of past actions, communications, events, experiences
Current experience	A selection from experience enters episodic memory	<i>Noting</i> facts, ideas, opinions, impression; <i>asking</i> questions; <i>observing</i> effects of actions	<i>Engagement</i> in decision making, problem solving, planned informal learning
Future Behaviour	Unconscious expectations	<i>Recognition</i> of possible future learning, opportunities	<i>Planning</i> learning opportunities; <i>Rehearsing</i> for future events

Abb. 6: Typologie informellen Lernens am Arbeitsplatz nach Eraut (2004, S. 250)

Beschrieben wird implizites Lernen als ein unbewusstes Lernen ohne Intention. Am Arbeitsplatz wird bspw. das eigene Entdecken und erfolgreiche Nutzen einer neuen Funktion am Computer als implizites Lernen definiert¹⁹. Beim reaktiven Lernen wird spontan über Begebenheiten reflektiert, auf Grund dessen entsprechend gehandelt und zukünftige Handlungsmöglichkeit anerkannt.

Gespiegelt auf den Lehrberuf kann exemplarisch für reaktives Lernen die Situation beschrieben werden, wenn Lehrende aufgrund von Reaktionen einiger Lernender während einer Lehrveranstaltung handeln und die Form der Kommunikation weg vom Vortrag hin zur Diskussion oder Gruppenarbeiten ändern. Der Lernprozess ergibt sich daraus, wenn diese spontane Art der Seminargestaltung als Alternative in weitere Überlegungen für Seminare einfließt. Absichtsvolles Lernen findet dann statt, wenn zum einen vergangene Ereignisse besprochen werden sowie aktiv an konkreten Lösungsprozessen teilgenommen wird und zum anderen Lernen selbst geplant wird.

Eine Anforderung im Sinne der beruflichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung besteht in der Gestaltung von lernförderlichen Umgebungen am Arbeitsplatz, in denen informelles Lernen berücksichtigt wird. Formelles und informelles Lernen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, vielmehr liegen in einer Integration beider Lernformen am Arbeitsplatz Potentiale beruflicher Kompetenzentwicklung.

So ortet Kirchhof (2007, S. 16f) im Aufgreifen informellen Lernens eine Brücke zur Verbindung formal vorgegebener Inhalte (Theoriewissen) und praxisorientierter Erfahrungen (Praxiswissen) sowie personenbezogener Interessen und Einstellungen (Persönlichkeitsentwicklung)²⁰. Durch informelles Lernen werden Inhalte formeller Lernergebnisse vor dem Hintergrund der Praxis differenziert und erweitert (vgl. Wittwer 2003, S. 22). Betriebliches Handlungswissen bzw. Handlungsfähigkeit basieren auf einer Verbindung vorgegebener Lerninhalte und -ziele mit Erfahrungen (Dehnbostel 2002, S. 47). Für die Förderung solcher Synergien von Lernprozessen im Hinblick auf berufliche Kompetenzentwicklung werden am Arbeitsplatz strukturelle Bedingungen gebraucht, die eine Verzahnung informeller und formeller Lernprozesse ermöglichen. Geißler (2003) warnt jedoch vor einer „Kolonialisierung der Lebenswelt durch Lernen“, wenn der Nutzungsaspekt bzw. die Verwertbarkeit informellen Lernens in den Vordergrund gestellt wird und für berufliche Kompetenzentwicklung als brauchbar interpretiert wird.

Overwien (2009, S. 27) streicht in seiner Auseinandersetzung mit Ansätzen informellen Lernens die Möglichkeit heraus, dass informelles Lernen durch die Konstruktion von lernanregenden Umgebungen unterstützt und die Selbststeuerungsfähigkeit gefördert werden

¹⁹ Zur genaueren Ausführung impliziten Lernens siehe Punkt 2.3.

²⁰ Für die Unternehmensseite ergibt sich aus der unmittelbaren Verbindung von Theorie und Praxis vor Ort die positive Konsequenz des direkten Praxistransfers (Molzberger & Rohs 2009, S. 204).

kann, wobei er gleichzeitig darauf hinweist, dass diesen Gestaltungsmaßnahmen von Lernprozessen der Verlust des informellen Charakters immanent ist.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegung besteht eine Anschlussfähigkeit von Konzepten strukturierter und pädagogisch geplanter Lernprozesse an informelles Lernen dann, wenn „Subjekt- und Kontextbezogenheit“ als wesentliche Charakteristiken informellen Lernens so weit als möglich beachtet werden (vgl. Overwien 2003, S. 60).

Über die Beziehung zwischen formellem und informellem Lernen gehen Colley et al. (2003, S. 65; Übersetzung D.H.) grundsätzlich von folgenden Überlegungen aus:

- Jede Lernsituation beinhaltet formale und informelle Merkmale.
- Diese Merkmale stehen in unterschiedlicher Art und Weise sowie in verschiedenen Lernsituationen jeweils in einem Wechselverhältnis zueinander.
- Diese Merkmale und deren Beziehungen zueinander beeinflussen die Natur und Effektivität von Lernen in allen Situationen.
- Diese Wechselbeziehungen und Effekte können nur entsprechend verstanden werden, wenn Lernen in einem erweiterten Kontext dahingehend geprüft wird, wo dieses Lernen stattfindet. Diese Sicht ist vor allem dann bedeutsam, wenn Empowerment auf der einen Seite und Erfahrungen der Einengung auf der anderen Seite berücksichtigt werden.

Jede Situation, in der gelernt wird, ist in Bezug auf Kontext und Ziel nach den Kriterien formell und informell analysierbar. Zürcher (2007, S. 130f) spricht von einer pädagogischen „Balance“ und meint damit, dass zu jedem Zeitpunkt das Verhältnis von formellen und informellen Anteilen einer Lernsituation neu zu definieren ist. Allgemeine Aussagen, in welchen Situationen und für welches Lernergebnis ein bestimmtes Verhältnis die günstigste Konstellation für erfolgreiches Lernen ausmacht, können so nicht getroffen werden. Einige Lernende nähern sich eher über Erfahrungen dem Lerngegenstand, wohingegen bei anderen zu einem bestimmten Zeitpunkt und bei bestimmten Lerninhalten vordergründig der Besuch von Lehrveranstaltungen und Seminaren positiv auf den Lernprozess wirken.

Für bestimmte berufliche Bereiche reichen formelle Lernprozesse für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz nicht (mehr) aus. In der IT-Branche bekommt informelles Lernen einen hohen Stellenwert zugeschrieben, weil die Entwicklungen von Wissen und neuen Technologien einem schnellen Wandel unterworfen sind und Berufstätige sich dieses Wissen und Können in unterschiedlichen Kontexten angeeignet haben und aneignen (Molzberger & Overwien 2004, S. 84). Eine zunehmende Entgrenzung der Lebens- und Arbeitssituation stellt für den sozialen Kontext auch Kirchhöfer (2004) fest, worin Lernergebnisse aus Lernsituationen, die in der alltäglichen Lebensführung auftauchen, auf berufliches Handeln bezogen werden und die Entwicklung beruflicher Kompetenzen durchdringen und mitbestimmen.

Rohs (2007) entwickelte ein Modell, in dem informelle und formelle Lernprozesse aus lerntheoretischer Perspektive in Verbindung gebracht werden.

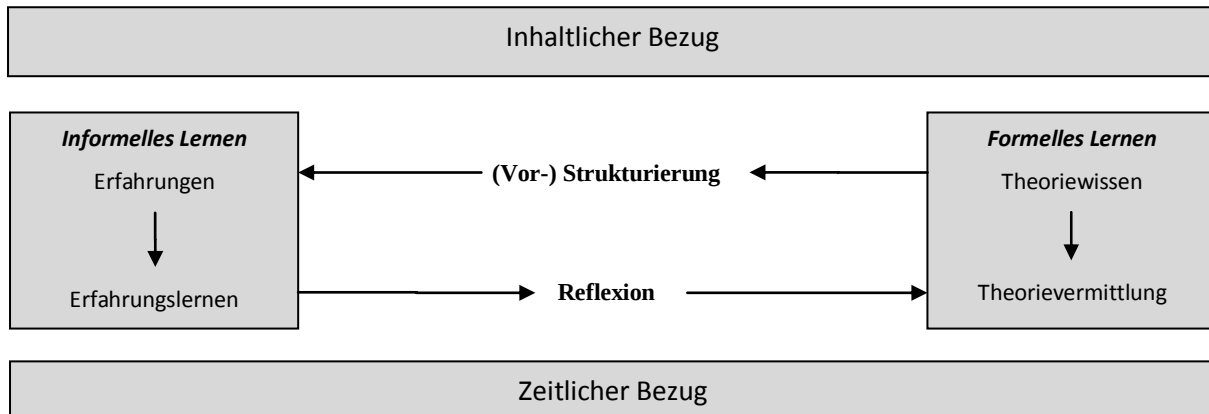


Abb. 7: Verbindung formellen und informellen Lernens auf lerntheoretischer Ebene (Rohs 2007, S. 78)

In diesem Modell werden Schnittstellen sichtbar, in denen Anschlussmöglichkeiten gesehen werden, die im Sinne zur Gestaltung einer lernförderlichen Arbeitsorganisation aufgegriffen werden. Rohs & Schmidt (2009, S. 8) betonen dabei, dass aus betriebswirtschaftlichen Gründen die Verantwortung für Lernprozesse nicht auf Mitarbeiter abgeschoben werden kann.

Die Bereitstellung von Bedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten informellen Lernens am Arbeitsplatz erfolgt über die Gestaltung struktureller Gegebenheiten der Organisation (vgl. Heise 2009; Rohs 2007; Molzberger 2007)²¹.

Heise (2009, S. 31) geht in ihrer Studie zu Lernaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern vom Angebots-Nutzungs-Ansatz informellen Lernens aus, nach dem „es einen Zusammenhang zwischen dem institutionellem Angebot an Lerngelegenheiten einerseits und dem (systematischen) Lernen in dieser Institution andererseits gibt“, die Wirksamkeit von Angeboten wird jedoch indirekt den Personen- und Kontextmerkmalen zugeschrieben²².

²¹ Einen Überblick zu Untersuchungen über Bedingungen zum informellen Lernen im Kontext Arbeit in Deutschland bietet Overwien (2009, S. 29).

²² Heise (2009) bezieht sich zum Lernen von Lehrkräften in diesem Kontext auf Beiträge von Helmke (2003), Fullan (1999) und Bastian, Combe & Reh (2002).

Es wird davon ausgegangen, dass die Bereitschaft zur Nutzung des kollegialen Austausches als Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz im Hinblick auf die berufliche Kompetenzentwicklung bspw. mit dem Grad eines wertschätzenden und vertrauensvollen Umgangs im Kollegium zusammenhängt. „Die Gestaltung der Lernunterstützung sollte sich nicht nur an den konkreten Fragestellungen und Problemen aus der betrieblichen Praxis orientieren, sondern auch an den informellen Lernprozessen [...]“ (Rohs 2007, S. 299, seine Hervorhebung). Eine Herausforderung ergibt sich aus der Individualisierung und Praxisorientierung für die Organisation, um sich in den Angeboten und in der Gestaltung flexibel an die Arbeitsgegebenheiten sowie die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzupassen (ebd.).

2.6 Das informell lernende Subjekt²³

Der Fokus liegt darauf, welche Bedeutungen informelles Lernen für das Individuum als Lernende bzw. Lernender hat (vgl. CEDEFOP 2008) bzw. welche Anforderungen damit für das Individuum verbunden werden (vgl. Overwien 2001). Das informell lernende Subjekt ist selbstständig und handelt eigeninitiativ, indem es Anlässe aus der eigenen konkret umrissenen Umgebung als Lernquellen von selbst aufgreift und diese in einen weiteren Auseinandersetzungsprozess überführt. Dieser Ablauf muss dem Subjekt nicht der aktuellen Situation direkt als Lernaktivität bewusst sein. Wenn in der Folge diese Episode selbst als Lernkontext vom Lernenden als solche wahrgenommen und beschrieben wird, ist von einem informellen Lernen auszugehen (Overwien 2002, S 19).

Aus einem subjektiv empfundenen Mangel heraus, der im Zusammenhang mit dem eigenen Wissens- oder Handlungsrepertoire identifiziert wird, strebt das Subjekt selbstinitiativ nach Lösungen, wodurch informelle Lernprozesse ausgelöst werden (Laur-Ernst 1999, S. 74)²⁴. Informelles Lernen wird jedoch nicht nur im Sinne eines Defizitausgleiches aufgefasst, sondern ist auch als inzidentell i.S. eines beiläufigen Lernens begreifbar. Exemplarisch kann hierfür eine Situation beschrieben werden, in der im Internet etwa gezielt nach bestimmten Informationen gesucht wird, aber im Rahmen des Suchprozesses auch andere Inhalte aufgegriffen und festgehalten werden.

Nach Kirchhof & Kreimeyer (2002, S. 218) gehen informelle Lernprozesse nicht nur vom Subjekt selbst aus, sondern ergeben sich gleichermaßen auch extern in dessen Umfeld. Konkrete Situationen bieten Lernquellen i.S. von Herausforderungen oder

²³ Diese Darstellung des informell lernenden Subjekts überschneidet sich größtenteils mit einer Publikation der Verfasserin dieser Arbeit im Sammelband „Erkennen – Bewerten – (Fair-) Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel“ (2011).

²⁴ Diese Sicht auf informelles Lernen überschneidet sich mit der Auffassung von Lernen aus konstruktivistischer Sicht. Nach dem Äquilibrationskonzept von Piaget (1976) wird aus einem subjektiv definierten Defizit heraus versucht, das Ungleichgewicht der kognitiven Struktur durch Suche nach Problemlösungen wieder auszubalancieren.

Aktualisierungspotentialen für Lernprozesse, wobei aus einer vom Subjekt wahrgenommenen Notwendigkeit heraus eine Auseinandersetzung im und mit dem sozialen Umfeld stattfindet. Dieser subjektive Aneignungsprozess in sozialen und situativen Kontexten kann sich im Hinblick auf informelles Lernen „als reflexives Lernen, als beiläufiges Erfahrungslernen oder als unbewusstes implizites Lernen vollziehen“ (Molzberger 2007, S. 87). So betrachtet gibt es unterschiedliche Möglichkeiten informellen Lernens, wobei sich das lernende Subjekt in der alltäglichen Praxis nicht auf eine Form beschränkt. Gleiches gilt auch für den Ort, an dem informelles Lernen stattfinden kann. Informell gelernt wird im Freizeit- bzw. Privatbereich, aber auch am Arbeitsplatz oder in Bildungsinstitutionen. Entscheidend ist, inwieweit Lernprozesse gemäß nach „Lernzielen, Lernzeit oder Lernförderung“ strukturiert und unter Anleitung ablaufen (Overwien 2009, S. 26). Demnach werden Kompetenzen in Bildungsinstitutionen auch informell erworben. Beispielsweise können im Rahmen von Gruppenarbeiten die Mitglieder durch Erfahrungen der Zusammenarbeit Kooperationsfähigkeit entwickeln und so ihre soziale Kompetenz ausbauen (vgl. Brodowski 2009).

In Bezug auf eine Dauerhaftigkeit informellen Lernens stellt Overwien (2002, S. 52) die These auf, dass diese durch eine Kohärenz i.S. einer gewissen Systematik des Lernens beim Subjekt gewährleistet sei. Dabei geht es um Vorerfahrungen, die das Subjekt mit Prozessen des Selbstlernens gemacht hat und aus denen Lernstrategien individuell entwickelt wurden. In diesem Sinne hängt informelles Lernen damit zusammen, wie Lernpraktiken in der eigenen Biographie erfahren und mit welchem Erfolg diese angewendet wurden.

Zusätzlich zu Lernerfahrungen in der Familie kann an dieser Stelle auch dem Kindergarten und der Schule als Lernerfahrungsstätten eine zentrale Rolle zugeschrieben werden. Als Zwischenbilanz wird hier festgehalten, dass informelle Lernprozesse über eine wechselseitige Beziehungsstruktur zwischen aktiv handelndem Subjekt und dem sozialen Umfeld ablaufen. Nach Kirchhöfer (2001, S. 112) wird damit „dem informellen Lernen ein materialistisches Tätigkeitskonzept zugrunde gelegt, das Lernen an die gestaltende und veränderte Tätigkeit des Menschen (Praxis) bindet“. Maßgeblich ist in diesem Zusammenhang die Identifikation von Lernanlässen und in weiterer Folge deren reflexives Aufgreifen durch das Subjekt selbst. Wird vom Subjekt bemerkt, dass bis dahin erfolgreiche Handlungsstrategien nicht mehr greifen, wird nach Alternativen gesucht. Durch eine Entwicklung weiterer Handlungsstrategien oder Sichtweisen kann das Subjekt Interaktionen neu gestalten bzw. den Kontext aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

2.7 Erfahrungslernen und Reflexionsprozesse als zentrale Aspekte informellen Lernens

Die Relevanz der Aspekte Erfahrungslernen und Reflexionsprozesse für berufliche Kompetenzentwicklung drückt sich in dem Stellenwert aus, den das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP 2009) individuellen Lernwegen zuschreibt. Für die Ermittlung und Überprüfung sowie die Einbettung informeller Lernprozesse in formale Qualifikationssysteme sollen neben Wissen und Fähigkeiten auch Erfahrungen der jeweiligen Lernenden aufgegriffen werden (CEDEFOP 2008, S. 16). Auf Erfahrungen und Reflexionsprozesse wird auch in theoretischen Ansätzen explizit Bezug genommen. Erfahrungswissen wird im Hinblick auf berufliche Kompetenzentwicklung nicht nur als eine zusätzliche Lernquelle aufgefasst, sondern zunehmend in Berufsbildungskonzepten (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 49) und in der Gestaltung von lernförderlichen Bedingungen am Arbeitsplatz systematisch berücksichtigt (Schmidt 2010, S. 669). Dehnbostel (2003, S. 47) beschreibt informelle Lernprozesse als Lernen von Erfahrungen, die über die Einbeziehung in Reflexionen zu Lernergebnissen führen. Auch Molzberger (2007, S. 87) bezieht sich in ihren Ausführungen zu betrieblichen Bedingungen informellen Lernens u.a. auf reflexives Lernen und beiläufiges Erfahrungslernen. Nach Dewey (1938) beinhaltet Erfahrungslernen eine aktive Seite des Tuns und Erfahrens („doing“) und eine passive Seite des Ertragens und Aushaltens („undergoing“).

Erfahrungen entstehen dann, wenn durch Denken als innere Erfahrung des Subjektes zwischen der aktiven Handlung in der ersten Phase und der „sinnlichen Rückmeldung“ in einer passiven Phase ein Zusammenhang hergestellt wird und dieser reflexiv in Bezug auf zukünftiges Handeln aufgefasst wird (vgl. Krüger & Lersch 1993, S. 145).

Informelles Lernen als Erfahrungslernen wird von Davies (2008) mit einem Modell für „Making sense of Experience“ beschrieben²⁵.

²⁵ Davis (2008) bezieht sich in seinem Modell des Lernens aus Erfahrungen auf den Zyklus des Erfahrungslernens nach Kolb (1984) und auf Arbeiten von Boud, Keogh & Walker (1985) zu Reflexion als vermittelnde Variable von Erfahrungen und Lernprozessen.

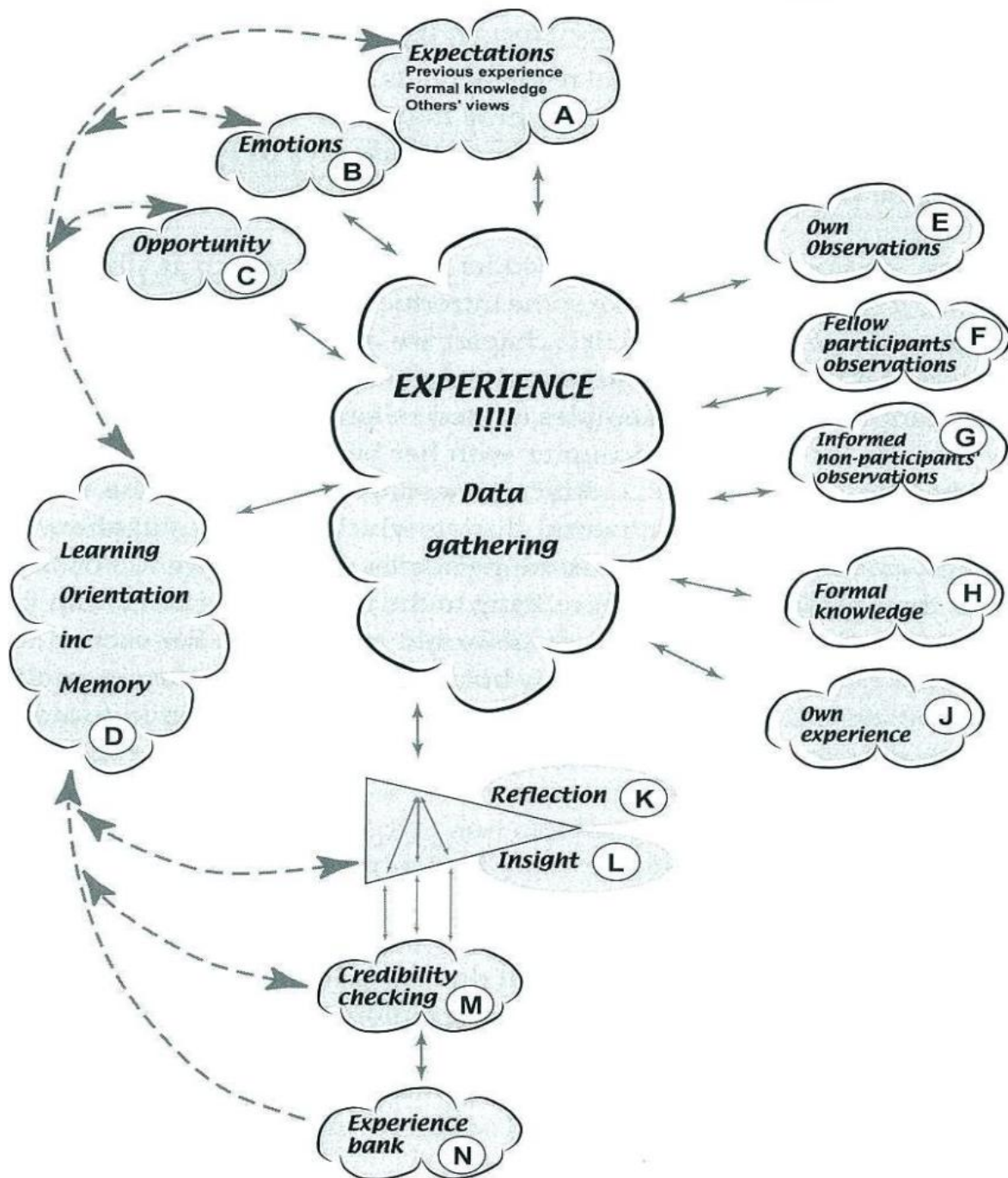


Abb. 8: Modell des Erfahrungslernens nach Davies – ein Überblick (2008, S. 20)

Im Zentrum stehen Erfahrungen als Ansammlung von Daten bzw. Informationen, die aus fünf Erfahrungsquellen gespeist werden: (E) Eigene Beobachtungen²⁶, (F) Beobachtungen von

²⁶ Beobachtungen beziehen sich nach Davis (2008, S. 96) nicht nur darauf, was wir sehen, sondern auch auf alle anderen Sinnesorgane.

anderen Teilnehmenden, (G) Beobachtungen von informierten Nicht-Teilnehmenden²⁷, (H) formales Wissen und (J) eigene Erfahrungen. Bevor es zur Reflektion der Beobachtungen und Erfahrungen kommt, durchlaufen diese folgende Stationen: (A) Erwartungen, (B) Gefühle, (C) Möglichkeiten und (D) Lernorientierung oder Lernpersönlichkeit.

Davis (2008, S. 116) unterscheidet zwischen unbewussten Erfahrungen oder Erlebnissen, aus denen ohne weitere Überlegungen gelernt wird (bspw. Greifen auf heiße Herdplatte) und komplexen Erfahrungen, aus denen von einem einzigen Erfahrungserlebnis in unterschiedlichen Zeitspannen verschiedene Lektionen gelernt werden können.

Mit Blick auf die so genannten komplexen Erfahrungen können diese auf unterschiedlichen Niveaus zu Lernergebnissen führen. Damit Erfahrungen ihre erkenntnisführende Funktion erfüllen und, wie es Davis (2008) ausdrückt „Sinn machen“, werden diese auf der Ebene des Bewusstseins nach folgenden Gesichtspunkten exploriert und sichtbar gemacht:

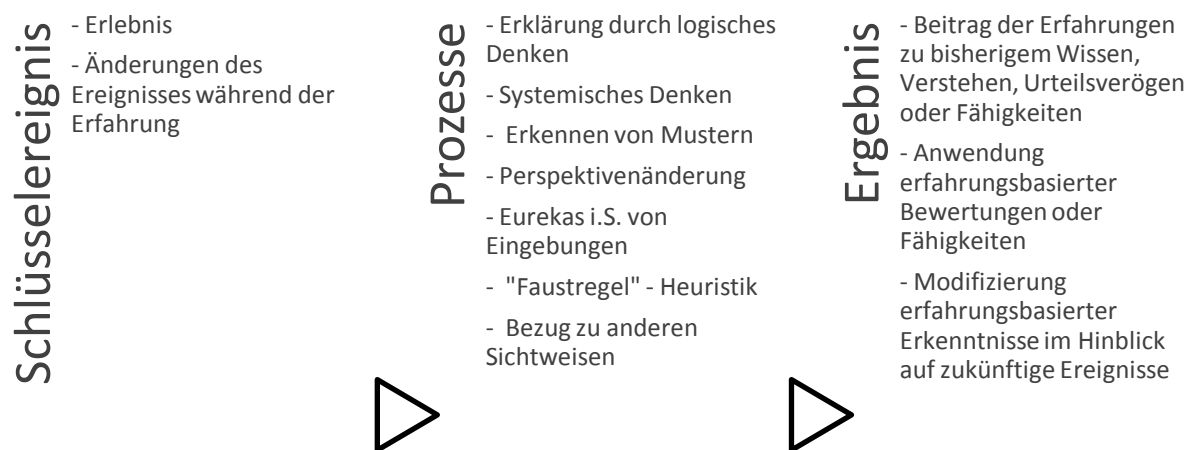


Abb. 9: „Input – Process – Output“ Modell des Reflexions- und Erkenntnisprozesses nach Davis; eigene Darstellung in Anlehnung an Davis (2008, S. 116f)

Erfahrungen führen per se noch nicht zu Lernergebnissen bzw. aktualisieren nicht automatisch Lernprozesse. Erst in der Reflektion von Erfahrungen findet Lernen statt (Sawyer 2008).

²⁷ Dieser Gruppe werden solche Personen zugeordnet, die in der konkreten Erfahrungssituation nicht anwesend waren, aber durch die Schilderung der erlebten Situation werden ihre Ansichten dazu eingeholt (ebd., S. 97f). Exemplarisch kann hier der kollegiale Austausch genannt werden, im Rahmen dessen unterschiedliche Perspektiven auf eine erzählte Problemsituation ausgetauscht und besprochen werden.

Mit der „Erfahrungsfalle“ schränkt Hascher (2005, S. 41) den unkritischen Blick auf die Wirksamkeit von Erfahrungen für berufliches Lernen ein, indem sie auf folgende Phänomene hinweist:

- (1) Vortäuschen, dass Erfahrungen stets zu Expertisen führen;
- (2) Annahme einer damit verbundenen Lerngarantie;
- (3) Verführung zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Erfahrungskontexten.

Zwar findet Lernen nur durch Erfahrungen statt (Zimbardo & Gerrig 2008, S. 193), aber nicht jede Erfahrung garantiert Lernergebnisse. Entscheidend ist, wie Erfahrungen in Bezug auf weiteres Handeln in den eigenen Lernprozess aufgegriffen werden.

Für die Nutzbarmachung von Erfahrungen ist es erforderlich, „sie aus ihrer je eigenen, individuellen Positioniertheit herauszulösen, d.h. in reflexives Erfahrungswissen zu überführen“ (Hellmer 2007, S. 81)²⁸. Rohs (2007, S. 286) führt als ein Ergebnis seiner Untersuchung zur Synthese informeller und formeller Lernprozesse folgende wesentlichen Faktoren für Reflexionsprozesse an: Lerngelegenheiten, Zeit, Motivation des Lernenden und Reflexionsunterstützung, die als Anregung bis hin zur Anleitung eng am Arbeitsprozess angeschlossen wird.

2.8 Integration informellen Lernens am Arbeitsplatz als formelle Lernumgebung

Der Blick auf Potentiale und Kontexte von informellem Lernen für Kompetenzentwicklung führt zu Überlegungen, wie informelle Lernprozesse in formelle Lernumgebungen so integriert werden können, damit eine institutionelle und organisatorische Annäherung an das individuelle Lernen erfolgt. Aus dieser Sicht wird von folgenden zwei Fragestellungen ausgegangen:

- (1) Wie können Erkenntnisse, die informell erworben wurden, in formelle Lernprozesse eingebettet werden bzw. was erlaubt bereits gemachte Lernerfahrungen in formelles Lernen zu integrieren?
- (2) Wie kann ein Lernprozess so gestaltet sein, dass er möglichst den Kriterien informellen Lernens entspricht?

²⁸ Zur Reflexion von Erfahrungen als Voraussetzung für die Anwendbarkeit von Erfahrungswissen siehe auch Bauer & Munz (2002).

Da informelles Lernen auch in Bildungsinstitutionen stattfindet, geht es dabei weniger um die Überwindung einer Dichotomie der außerinstitutionellen bzw. institutionellen Lernorte oder um eine additive Verknüpfung unterschiedlicher Lernformen, sondern um eine sich ergänzende, komplementäre (Wittwer 2003, S. 21) Verbindung²⁹.

Bedeutsam wird eine Identifikation von sogenannten Anschlussstellen, an denen eine Verknüpfung informeller und formeller Lernprozesse hergestellt werden kann. Theoretische Grundlagen, die sich ausschließlich auf die Synthese informellen und formellen Lernens beziehen, gibt es bislang nicht.

Eine Systematisierung des Diskurses um die Verbindung informellen und formellen Lernens auf unterschiedlichen Ebenen unternimmt Rohs (2007). Entsprechend der jeweiligen Ebenen werden Anknüpfungspunkte präzisiert, in denen Möglichkeiten zur Synthese von informellem und formellem Lernen begründet liegen³⁰ (ebd.). Der differenzierten Darstellung von Synthesemöglichkeiten formellen und informellen Lernens nach Rohs (2007) folgt eine Spiegelung dieser Ansätze auf den Bereich des beruflichen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung. Als gestaltbare Lernumgebungen zur Integration formeller und informeller Lernabläufe werden Bildungsinstitutionen und der Arbeitsplatz in Betracht gezogen.

Die jeweiligen Ebenen zur Synthese informellen und formellen Lernens werden in deren theoretischen Einbettungen nun kurz dargestellt.

- **Lerntheoretischer Bezugsrahmen:** Nach Becker (2009, S. 580) weist die lernpsychologische Forschung allgemein zwei unterschiedliche Positionen von Lernen auf: Lernen als Verhaltensänderung und Lernen als Wissenserwerb. Verhaltensänderungen als Lernergebnisse sind das Paradigma des Behaviorismus, das die entsprechenden Theorien der klassischen Konditionierung, des operanten Konditionierens und des Modelllernens als Lernformen umfasst (vgl. Baumgart 2007). Konzepte und Modelle zum Lernen im Sinne von Wissenserwerb entspringen der kognitivistischen Strömung lerntheoretischer Ansätze. Im Unterschied zu behavioristischen Annahmen, nach denen sich Lernen im Sinne von Verhaltensänderungen durch den Aufbau neuer Reiz-Reaktions-Verbindungen vollzieht (Schröder 2002, S. 31f), werden in kognitivistischen Lerntheorien und

²⁹ Nach Tippelt (2011, S. 462) stellt sich die Frage nach informellem oder institutionellem Lernen grundsätzlich nicht, sondern er betrachtet die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen in Bildungseinrichtungen in kausalem Zusammenhang mit informellem Lernen: „Je geringer die Teilnahmebereitschaft an der institutionalisierten Weiterbildung ist, um so weniger werden auch informelle Formen des Lernens (Lektüre von Fachliteratur, Besuch von Fachmessen und Kongressen, selbst gesteuertes Lernen mit neuen Medien etc.) genutzt“.

³⁰ Der Fokus wird im Rahmen der strukturierten Darstellung vorwiegend auf betriebliches Lernen im IT-Bereich gerichtet.

-modellen „die inneren (mentalen) Prozesse und Mechanismen des Verstehens und Erinnerns von Informationen“ berücksichtigt (Hasselhorn & Gold 2009, S. 49).

Zu den beiden lerntheoretischen Entwicklungslinien kommt seit den 1980er Jahren die konstruktivistische Perspektive auf Lernen (Berger 2009, S. 583; Hoidn 2009, S. 103). Nach dem konstruktivistischen Ansatz wird Lernen als Prozess aufgefasst, bei dem die Lernenden eigeninitiativ und selbstorganisiert ihr jeweils individuelles und soziales Wissen entwickeln und aufbauen (Reinmann 1995, S. 165; zit. nach Hoidn 2009, S. 105). Der lernpsychologische Konstruktivismus wird in Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus³¹ auch als „gemäßigte Variante des Konstruktivismus“ beschrieben, die sich dadurch unterscheidet, dass sie nicht von einer selbstreferenziellen Eigentätigkeit ohne jegliche Anleitungsmöglichkeit von außen ausgeht, sondern auch im Zusammenhang mit einer Beeinflussung des Lernprozesses durch soziale Prozesse betrachtet wird (Berger 2009, S. 583).

Zentrale Charakteristiken konstruktivistischer Lerntheorien, wie Orientierung am Subjekt, Selbststeuerung und Selbstorganisation, (vgl. Müller 1996, Siebert 1999), korrespondieren mit Merkmalen des informellen Lernens (Rohs 2007, S. 72). Aus diesen Schnittstellen informellen Lernens und Bestimmungsmerkmalen der konstruktivistischen Perspektive auf Lernen leitet Rohs (2007, S. 77) zwei zentrale Anschlussstellen zur Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse ab: Erstens die Aneignung von Erfahrungswissen und zweitens Reflexion³².

Der reflektierte Umgang mit Erfahrungen findet sich in der „Methode der bildenden Erfahrung“ nach Dewey (vgl. Knoll 2011, S. 163ff). Nach Dewey machen Menschen „primäre Erfahrungen“ durch „Versuch und Irrtum“ und „sekundäre Erfahrungen“, nach denen Erfahrungen systematisch einen bestimmten Denkprozess durchlaufen und dadurch bildend wirken. Der Ablauf des Denkprozesses entspricht nach Dewey einzelnen Stufen wissenschaftlich methodischer Herangehensweisen an Problemstellungen:

1. Erfahren einer Problemsituation
2. Definition der Situation und Planung weiterer Vorgehensmöglichkeiten
3. Analyse und umfangreiche Erkundung des Problems
4. Entwicklung von Hypothesen in Bezug auf Auswirkungen und logische Folgerungen
5. Erarbeitung und Erprobung des eigens erstellten Handlungsplans

³¹ Vgl. Glasersfeld (2000), Roth (1987)

³² Zu Erfahrung und Reflexion als wesentliche Merkmale informellen Lernens siehe Punkt 2.7 in dieser Arbeit.

Ein weiteres Modell erfahrungsorientierten Lernens entwickelte Kolb (1984), das zirkulär folgende vier Stationen durchläuft:

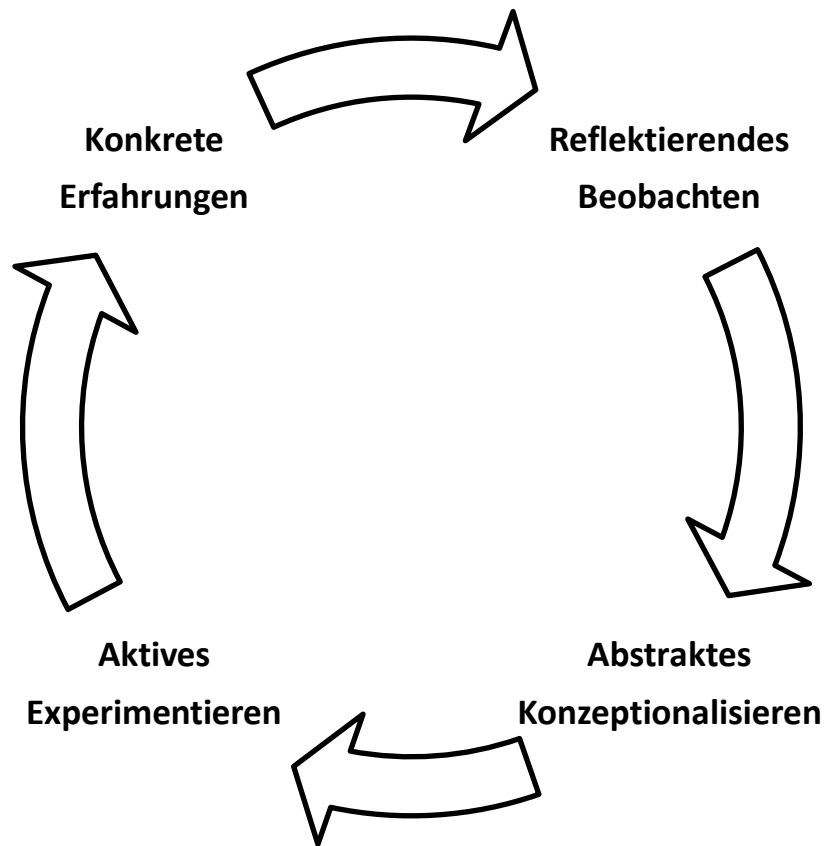


Abb. 10: Der Kreislauf des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb 1984 (Lehmann 2010, S. 47)

Von erfahrungsgeleiteten informellem Lernen ist erst dann die Rede, wenn Erfahrungen einen Prozess durchlaufen, in dem die erfahrene Situation reflektiert und mit zukünftigen Handlungen in Beziehung gesetzt werden.

Eine Verschränkung beider Lernformen findet dann statt, wenn im Rahmen geplanter Lernprozesse das Reflektieren von Erfahrungen methodisch begleitet, unterstützt und gefördert wird oder der Erwerb von Erfahrungswissen selbst im Mittelpunkt von organisiertem Lernen steht. In der Konsequenz sind für Lernende Reflexions- und Erfahrungsräume in Bildungsinstitutionen und am Arbeitsplatz zu schaffen.

- **Organisatorische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen:** Der bedeutsamste Kontext für das Lernen von Erwachsenen ist der Betrieb bzw. Arbeitsplatz (Allmendinger et al. 2001, S. 291). Diskutiert werden in diesem Zusammenhang Einflussfaktoren einer bestimmten organisationalen Lernkultur auf das Lernen am Arbeitsplatz. Je nach organisational definierter Lernkultur im Sinne von „Werte und Normen des Unternehmens in Bezug auf das Lernen seiner Mitarbeiter und die

Umsetzung bei der Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen“ (Nerdinger, Blickle & Scharper 2011, S. 443) kommt der Stellenwert von Lernen in Organisationen zum Ausdruck.

Auf der Ebene organisatorischer bzw. infrastruktureller Rahmenbedingungen leitet Rohs (2007, S. 79ff) aus seiner Analyse theoretischer Positionen und Untersuchungen zum beruflichen Lernen folgende drei Ansatzmöglichkeiten zur Synthese informellen und formellen Lernens ab:

- (1) Durch eine „Verschränkung von Arbeitsinfrastruktur und Lerninfrastruktur“ kann der Arbeitsplatz bzw. die Arbeitstätigkeit von den Lernenden selbst als Lernort wahrgenommen und genutzt werden (ebd.)³³.
- (2) Eine lernförderliche Gestaltung der Arbeit unterstützt die Verschränkung informeller mit formellen Lernprozessen bspw. durch Handlungs- und Entscheidungsspielräume oder Kommunikation und Kooperation (vgl. Molzberger & Rohs 2009, S. 205).
- (3) Informelles und formelles Lernen als Einheit betrieblichen Lernens setzen auf dieser Ebene auch eine entsprechende Lernkultur voraus, wobei der Dimension „Erwünschtheit bzw. Nichterwünschtheit von Lernen am Arbeitsplatz“ eine bedeutsame Rolle zukommt (Rohs 2007, S. 81)³⁴.

Aus diesen Dimensionen von betrieblichen Lernumwelten, denen informelles und formelles Lernen immanent ist, wird die Frage abgeleitet, welches Verständnis von Lernen bzw. welche Lernatmosphäre am Arbeitsplatz vorherrscht: Wird Lernen eher im Sinne einer Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen organisatorisch gefördert (Dobischat & Düsseldorf 2011, S. 924) oder wird auch informelles Lernen von der Organisation selbst gezielt angeregt (vgl. Gola 2008, S. 335)?

Die Implementierung und Gestaltung von Lernmöglichkeiten erfolgt je nach Auffassung von Lernen am Arbeitsplatz, die in der betreffenden Organisation eingenommen wird.

Die „organisationale Lernorientierung“ bestimmt Gelegenheiten für subjektorientierte Lernerfahrungen und individuelles Lernen am Arbeitsplatz entscheidend mit (Risku et al. 2001, S. 102). Dabei geht es bspw. um bereits etablierte Lernprozesse in der Organisation oder darum, wie Feedback für Lernende in der Organisation strukturell verankert ist. Für eine Realisierung von Lernen am Arbeitsplatz nennen Dehnbostel &

³³ Als doppelte Infrastruktur beschreibt Dehnbostel (2008, S. 89) die Arbeitsumgebung als Arbeitsstruktur mit den jeweiligen Aufgaben, Arbeitsmitteln und Techniken, Arbeitsorganisation (Struktur, Ablauf- und Aufbauorganisation der Arbeit) sowie Qualifikationsanforderungen und die Lerninfrastruktur mit der Bereitstellung sachlicher und zeitlicher Lernmöglichkeiten, lernhaltige und gestaltungsorientierte Aufgaben, ausgewiesene Lernziele bzw. -inhalte sowie kooperative Arbeits- und Lernformen.

³⁴ In einer Studie von Berg & Chyung (2008, S. 237) wurde jedoch festgestellt, dass es zwischen einer stark ausgeprägten Lernkultur auf organisatorischer Seite und einem Engagement informeller Lernaktivitäten keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Es wird angenommen, wenn jemand betriebliches bzw. arbeitsbezogenes Wissen benötigt, dieses auf individuellem Weg eingeholt wird, ungeachtet des Ausmaßes an vorhandenen Lernstrukturen in der Organisation (ebd.).

Pätzold (2004, S. 21) sieben Kriterien, die als relevant für arbeitsplatzbezogene Lernpotentiale definiert werden:

- (1) Problemerkfahrung (Berücksichtigung der Vielschichtigkeit von Erfahrungen und Umfang an Denkprozessen der jeweilig bestimmten Tätigkeit)
- (2) Handlungsspielraum (Ausmaß über Freiheitsgrad und Variabilität kompetenter Handlungsmöglichkeiten)
- (3) Zentrierte Variabilität (Grad an Modifizierung der Arbeitstätigkeit als Folge unterschiedlicher Bearbeitungsmöglichkeiten von Aufgaben mit gleicher Grundstruktur)
- (4) Integralität (Erfassung einer Tätigkeit als „vollständige Handlung“)
- (5) Soziale Unterstützung (Kollegialer Austausch und Unterstützungsmöglichkeiten)
- (6) Individualisierung (Entsprechung des Schwierigkeitsgrades dem jeweiligen subjektbezogenen Entwicklungsstand)
- (7) Rationalität (Berücksichtigung des „Novizen-Experten-Modells“ nach Dreyfus & Dreyfus³⁵).

Doch das Vorhandensein von Potenzialen für Lernen am Arbeitsplatz muss an sich noch nicht unbedingt dazu führen, dass diese als solche apperzipiert und genutzt bzw. einzelne Lernprozesse auch real unterstützt werden (vgl. Molzberger 2007, S. 103).

Erst in einer Koppelung struktureller Rahmenbedingungen mit einer im Betrieb verankerten Akzeptanz von Lernen sowie mit personalen Voraussetzungen der Lernenden liegt die Realisierung der Synthese informellen und formellen Lernens³⁶.

- **Konzepte zur Integration informellen und formellen Lernens:** Auf der dritten Ebene werden ausgewählte Konzepte zur Integration formellen und informellen Lernens beispielhaft thematisiert (Rohs 2007, S. 93ff). Bei den theoretischen Konzepten nennt Rohs (2007, S. 95) erstens den Ansatz des exemplarischen Lernens, in dem er die Möglichkeit, „informelles Erfahrungslernen als Basis für die Aneignung genereller Zusammenhänge (Theoriewissen)“ beschreibt (ebd., S. 95). Ausgangspunkt ist dabei die individuelle Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalten bzw. Gegenständen, aus denen all-gemeine Prinzipien ab-geleitet werden bzw. generalisierendes Wissen entwickelt wird (vgl. Klafki 1996). Das Exemplarische impliziert hierbei nach Klüver & Klüver (2012, S. 30) das Potential vom Besonderen

³⁵ Gemäß des Entwicklungsmodelles nach Dreyfus & Dreyfus (1987) durchlaufen Anfängerinnen und Anfänger (Novizinnen und Novizen) fünf Stufen bis sie ihre Expertise im Sinne einer Identifikation mit dem Expertinnen- und Expertenkönnen erreichen (ebd., S. 54).

³⁶ In Bezug auf personale Voraussetzungen spricht Rohs (2007, S. 82) von der Motivation und Kompetenz, durch die Lerngelegenheiten überhaupt als solche wahrgenommen werden.

auf das Allgemeine schließen zu können und „ist weit mehr als nur ein Beispiel, das zur Konkretisierung und zur Anregung des bildhaften Denkens dient“.

Relevant ist nicht der Faktor der Veranschaulichung von Lerninhalten bzw. -gegenständen, sondern die Möglichkeit einer Herstellung von Induktion im Sinne einer Verallgemeinerung. Ein weiterer Aspekt theoretischer Ansätze zur Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse liegt in einer Lernortkombination, die auf eine Dezentralisierung von Lernen hinweist. Entscheidend ist, inwieweit solche Lernorte formal anerkannt werden, die außerhalb von Bildungsinstitutionen liegen oder von den Lernenden am Arbeitsplatz selbst als Anlass für Lernprozesse aufgegriffen werden. Dementsprechend erfolgt eine Anerkennung informeller Lernprozesse nicht nur über eine Zertifizierung von informell bzw. non-formal erlangten Lernergebnissen (Europäische Kommission 2000), sondern auch über die Anerkennung von einer selbstbestimmten Regulierung von Lernen im Rahmen beruflicher Bildung (Kirchhöfer 2004, S. 157). So betrachtet sind Lernprozesse nicht gebunden an institutionalisierte Vorgaben, wie dies bspw. zur Erfüllung der Schulpflicht vorgeschrieben wird oder an bildungsanbietenden Organisationen (vgl. Fleige 2011, S.57). Lernortkombinationen wirken sich förderlich auf Lernen aus und ermöglichen dadurch eine subjekt- und arbeitsbezogene Verbesserung der Lernprozesse (vgl. Reutter, Ambos & Klein 2007, S. 38).

Mit der Kategorie „objektivierendes und subjektivierendes Handeln“ werden zwei weitere Gelegenheiten beschrieben, informelle und formelle Lernprozesse im Rahmen beruflicher Weiterbildung zu integrieren (Rohs 2007, S. 97f). „Objektivierendes Handeln“ beruht u.a. auf Fachwissen und systematischem, rationalem Vorgehen, während beim „subjektivierenden Handeln“ die personale Beziehung, das subjektive Empfinden zur Arbeitstätigkeit relevant ist (Bauer & Munz 2002, S. 60; zit. nach Rohs 2007, S. 97)³⁷.

Maßgeblich für die Synthese informellen und formellen Lernens ist eine solche methodische Gestaltung von Lerngelegenheiten, die einen „aktiven Erfahrungsmodus“ aufweisen, d.h., dass Anforderungen vom Subjekt erfahrungs-orientiert erschlossen und daraus beruflich anwendbares Erfahrungswissen generiert werden kann (ebd.).

Dabei werden die subjektiven Erfahrungen auch auf formaler Ebene als Element von Lernprozessen anerkannt und in der Folge wird der reflektierende Umgang mit Erfahrungsergebnissen wesentlicher Bestandteil vom Lernen am Arbeitsplatz.

Mit Blick auf praxisbezogene Lernverfahren werden „Action Learning“ und der Bereich der „arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ als ausgewählte Konzepte

³⁷ Nach Böhle (2008, S. 55) bilden das „erfahrungsgeleitete-subjektivierende Handeln“ zusammen mit dem „planmäßig-objektivierenden Handeln“ die Basis professionellen Handelns, das sich in der Fähigkeit ausdrückt, gemäß der jeweiligen Situationsanforderungen Erfahrungswissen in Verbindung mit Fachwissen anwenden zu können.

beschrieben (Rohs 2007, S. 100ff). Nach Marquard (2011, S. 3) wird „Action Learning“ mittels sechs Komponenten beschrieben:

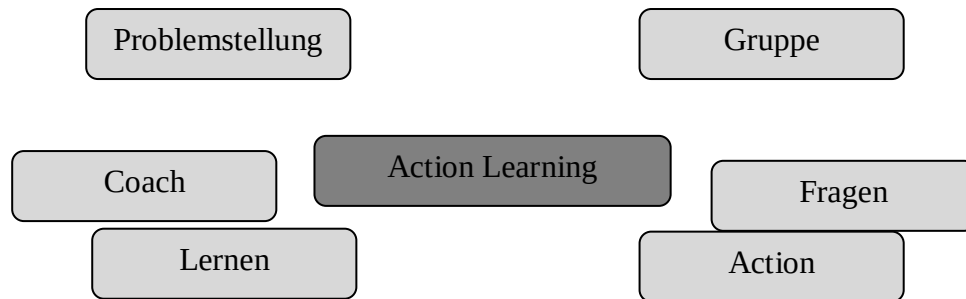


Abb. 11: Sechs Komponenten des Action Learning nach Marquard (2011, S. 2ff; eigene Darstellung)

Action Learning fokussiert eine Problemstellung, die im Team zu lösen ist und als Lerngelegenheit für die Teammitglieder wahrgenommen werden kann. Lernförderliches Merkmal ist die Diversität des Teams im Hinblick auf Erfahrungen und beruflichen Hintergrund.

Der Weg zur Problemlösung erfolgt über Fragestellungen und Reflexion als elementare Bestandteile des Lernprozesses. Für das Lernen ist die Umsetzung von Empfehlungen und Lösungsvorschlägen in Handlungen ebenso Grundbedingung, wie die persönliche Bereitschaft und Offenheit, sich auf den Lernprozess einzulassen.

Dem Coach kommt die Rolle des Lernprozessbegleiters, der Lernprozessbegleiterin zu, der bei den Teammitgliedern Reflexionsprozesse auch auf der Metaebene ihres Lernprozesses anregt.

Im Rahmen des „Action Learning“ wird Reflexion dann als verbindendes Merkmal formellen und informellen Lernens identifiziert, wenn das eigene Handeln in Bezug auf das Projekt betrachtet und zum weiteren als Wissenspool für andere Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt wird (Rohs 2007, S. 101). Die Bezeichnung „Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung“ (APO) gilt nach wie vor als eine prominente Weiterbildungsform für die IT-Branche zur Verbindung von Arbeit und Lernen (vgl. Rogalla & Einhaus 2005).

Zentral ist bei der „Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung“ der unmittelbare Bezug zum Arbeitsprozess, indem die Aufgaben für die Weiterbildung direkt aus dem Arbeitsprozess herausgefiltert werden bzw. der Arbeitsprozess selbst als Weiterbildungsgegenstand definiert wird (Rohs 2007, S. 102).

Sallman (2009, S. 169) fügt mit Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit zwei weitere Merkmale arbeitsprozessorientierter Weiterbildung hinzu, die in engem Zusammenhang mit informellem Lernen stehen. Zum Tragen kommt das informelle

Lernen im Sinne eines erfahrungsbezogenen Lernens, das mit den formellen Lernkomponenten, wie Festlegung der Lernziele, didaktischen Gestaltungselementen sowie Unterstützung durch Lernbegleiterinnen und -begleiter verknüpft wird (vgl. Schröder 2009, S. 88). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Unterstützung und Förderung selbstständiger und individueller Lernprozesse am Arbeitsplatz.

In folgender Abbildung werden die drei Ebenen zur Synthese formellen und informellen Lernens im Überblick dargestellt. Dabei werden auch Verbindungskontexte bzw. Anknüpfungspunkte konkret benannt, an denen die Synthese formeller und informeller Lernprozesse auf der jeweiligen Ebene umgesetzt werden.

Ebenen	Verbindungskontexte/Anker/Anknüpfungspunkte
Lerntheoretischer Bezugsrahmen	- Reflexion - Generierung von Erfahrungswissen
Organisatorische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen	- Verschränkung von Arbeits- und Lerninfrastruktur - Lernförderliche Arbeitsgestaltung (Handlungs- und Entscheidungsspielraum, Abwechslungsreichtum, Problemhaltigkeit, Vollständigkeit der Handlung, Kommunikation und Kooperation, Individualisierung) - Lernkultur (Lernumgebung, -subjekt, -resultat, -prozess, Gefühl der Erwünschtheit/ Nicht-Erwünschtheit von Lernen)
Konzepte zur Integration informellen und formellen Lernens	- Exemplarisches Lernen, Lernortkombinationen, objektivierendes und subjektivierendes Handeln - Action Learning, arbeitsprozessorientierte Weiterbildung

Abb. 12: Zur Synthese formellen und informellen Lernens – Systematisierung theoretisch-konzeptioneller Ansätze, Darstellung in Anlehnung an Rohs (2007, S. 69-112)

Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Ansatzpunkte auf den Bereich berufliches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern übertragen werden können und daraus erste Umsetzungsentwürfe im Hinblick auf eine Verschränkung informeller und formeller Lernprozesse am Arbeitsplatz und in Pädagogischen Hochschulen beschrieben.

2.8.1 Ansätze zur Synthese informellen und formellen Lernens für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule

Im Hinblick auf informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern wird nun der Versuch unternommen, die Ebenen der vorangegangenen analytischen Darstellung zur Synthese informellen und formellen Lernens in der beruflichen Bildung nach Rohs (2007) auf den Bereich pädagogische Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz Schule anzuwenden.

Nach den Kategorien „Erfahrungen“ und „Reflexion“ als zentrale Charakteristika der Synthese informellen und formellen Lernens werden erste Möglichkeiten für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben.

Ausgegangen wird von dem Verständnis pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern als einem unsicheren Handeln (Combe & Kolbe 2004, S. 834), welches sich weitgehend einer Kontrollier-, Plan- und Vorhersagbarkeit entzieht. Schlömerkemper (2006, S. 283f) benennt mit antinomischen Situationen konkrete Spannungskonstellationen im pädagogischen Handeln, in denen eine Gleichwertigkeit unterschiedlicher Perspektiven Lehrerinnen und Lehrer zu einer Entscheidung bzw. Handlung herausfordert, die diese selbst als widersprüchlich und nicht zufriedenstellend erleben. So verhält es sich bspw. mit der Vielschichtigkeit von „Chancengleichheit“, in der „Gleichheit“ und „Ungleichheit“ als zwei Prinzipien gleichermaßen vereint sind: „Gleichheit der Chancen verspricht Ungleichheit, aber Ungleichheit schränkt Gleichheit der Chancen ein“ (ebd, S. 284). Diese Komplexität pädagogischer Situationen ist konflikthaft und „ihre ‚Bewältigung‘ besteht darin, dass man sie überhaupt einmal erträgt, aushält, d.h. sie zuerst zu verstehen versucht, erst dann sorgfältig ab- und erwägt [...]. Dabei gilt: Um paradoxe Situationen zu bestehen, ist ein anderes Wissen erforderlich als ein simples Regelwissen; denn wir wissen ebenfalls: Wer viel weiß, ist nicht auch schon fähig, sein Wissen adäquat einzusetzen.“ (Dick 1999, S. 155).

Für kompetentes Handeln in komplexen Situationen existiert auch kaum abgesichertes Handlungswissen, auf das sich Praktikerinnen und Praktiker beziehen können (Böttcher, Dicke & Ziegler 2009, S.8). Rothland & Terhart (2010, S. 22) halten hierfür fest, dass die eigentliche Herausforderung und Leistung pädagogischen Handelns darin besteht, wenn Lehrerinnen und Lehrer trotz der antinomischen Strukturen im schulischen Alltag Entscheidungen treffen und Lern- und Lehrprozesse gestalten können.

Angenommen, dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits durch Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler in der eigenen Schulzeit informell mit bestimmt wird, ist beim Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Generierung von pädagogischem Handlungswissen der Bezug zu subjektiven Theorien und Mustern in der Wahrnehmung, im Denken und Handeln im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung relevant (Sieland &

Rahm 2010, S. 246)³⁸. Daraus resultiert die Notwendigkeit, an informelle Lernprozesse für die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen anzuknüpfen.

Die Nennung und Beschreibung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern orientiert sich an den im vorangegangenen Kapitel dargestellten Ebenen zur Synthese informellen und formellen Lernens nach Rohs (2007):

(1) Ebene des lerntheoretischen Bezugsrahmens, (2) Ebene der organisationalen/infrastrukturellen Rahmenbedingungen und (3) Ebene theoretischer/konzeptioneller Ansätze.

- **Lerntheoretischer Bezugsrahmen:** Bezugnehmend auf den lerntheoretischen Bezugsrahmen mit Reflexion und Erfahrungswissen als relevante Kategorien zur Verknüpfung informeller und formeller Lernprozesse (Rohs 2007, S. 77) ist der reflexive Umgang mit Erfahrungen auch beim Lernen von Lehrerinnen und Lehrern wesentlicher Bestandteil pädagogischer Kompetenzentwicklung (Arnold 2005). Selbstreflexion ermöglicht ein Bewusstsein über die Relativität eigener Sichtweisen in pädagogischer Arbeit. Erst daraus ist die Entwicklung einer Haltung für Lehrerinnen und Lehrer möglich, die „sensibles Wahrnehmen, einführendes Verstehen, Zuhören, Nachfragen“ einschließt (Voß 2005, S. 14f; zit. nach Arnold 2005, S. XX).

Für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern stellt Neuweg (2010, S. 38) im Rahmen seiner Systematisierung der Leitvorstellungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdidaktik fest, dass der Reflexion von Erfahrungen eine dynamische Funktion im Lernprozess zugeschrieben wird und „der Prozess des Lernens von Lehrerinnen und Lehrern durch Reflexion im Prinzip unabgeschlossen“ ist.

Altrichter & Posch (2007, S. 325ff) differenzieren bei der Reflexion von Handlungen im pädagogischen Kontext zwischen „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die Handlung“:

- „*Reflexion-in-der-Handlung*“: Der Reflexionsprozess wird durch ein Diskrepanzerlebnis ausgelöst und durch Interpretation der Situation eine „erste Problemdefinition“ durchgeführt. In einem weiteren Schritt erfolgt parallel zur Handlung entsprechend der Problemdefinition deren Überprüfung. Diesen „doppelten Blick“ auf die Handlungssituation beschreiben Altrichter & Posch (2007, S. 327) als eine hinter der Handlung liegende Haltung. Der Kreislauf schließt sich durch eine Bewertung der Handlungsergebnisse, inwieweit die erlebte Diskrepanz gelöst wurde

³⁸ Die Autoren beziehen sich in der Beschreibung des Einflusses von früheren schulischen Erfahrungen auf das aktuelle Handeln als Lehrerin bzw. als Lehrer auf den Ansatz des Anpassungslernens, wonach nicht die gegenwärtige Situation oder das eigentliche Handlungsmotiv der aktualisierten Handlung zu Grunde liegt, sondern eine Anpassung der Wahrnehmung an das bestehende kognitive Schema angestrebt wird.

und ggf. die Handlung als „praktisches Wissen“ erfasst werden kann. Durch die Interpretation der Situation sowie deren Auswertung hinsichtlich einer situationsangemessenen Handlung werden weitere Handlungsmöglichkeiten entwickelt und in anderen Situationen angewendet.

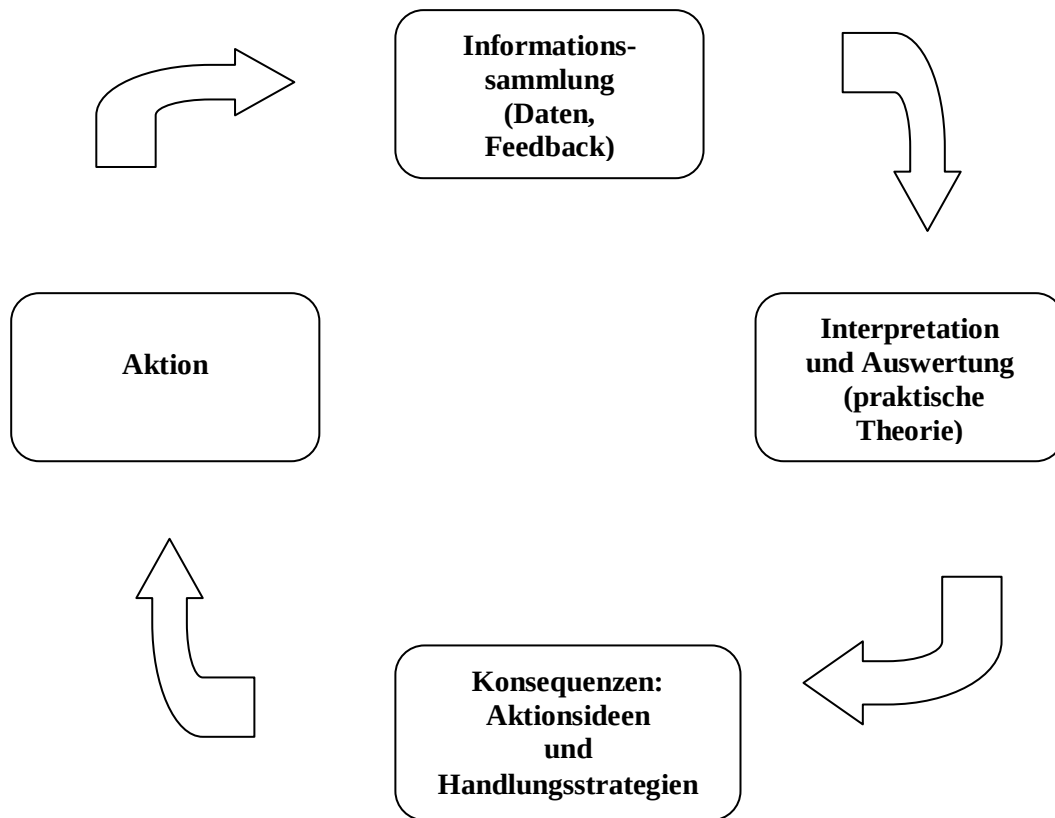


Abb. 13: Der Kreislauf von Reflexion und Aktion (Altrichter & Posch 2007, S. 328)

- „*Reflexion-über-die-Handlung*“: Lehrerinnen und Lehrer reflektieren aus einer Distanz zur Handlungssituation heraus, wodurch Wissen über eigenes pädagogisches Handeln analysier-, reorganisier- und mittelbar wird. Diese Form des Reflektierens charakterisiert nach Altrichter & Posch (2007, S. 329) im Kern professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Bezugsebenen der Reflexion beschränken sich nicht auf erlebte Situationen in der schulischen Arbeit oder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern schließen auch solche Erfahrungen ein, die sich auf eigene Erlebnisse mit Schule und Erziehung beziehen. Aus der Perspektive betrachtet, dass Lehrerinnen- und Lehrerhandeln eng verknüpft ist mit der eigenen Person, zeigt sich die Notwendigkeit, Reflexion eigener

Haltungen und Wahrnehmungen im eigenen Lernprozess zu integrieren (vgl. Neubert 2000).

In ihrer Auseinandersetzung mit Reflexion und biographischem Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weist Bolland (2011, S. 28) als Konsequenz hin-sichtlich „der Erkenntnis, dass formales Wissen nicht handlungsleitend ist“ darauf hin, Erfahrungen und deren Reflexion überhaupt vor Wissens- und Theorievermittlung zu stellen.

- **Organisatorische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen:** In einer Schaffung von Praxis- und Erfahrungsräumen am Arbeitsplatz Schule und in pädagogischen Hochschulen wird strukturell die Möglichkeit zur Verknüpfung informeller und formeller Lernprozesse betrachtet, die eng zusammen mit der Gestaltung organisatorischer Rahmenbedingungen zusammenhängt. Wird der formelle Bereich als eine „Welt des Regulären“ und der informelle Bereich als „Welt des Singulären“ beschrieben, ist nach Ruf & Gallin (1996, S. 159) eine Verbindung beider „Welten“ aus folgenden Überlegungen notwendig: „Wer sich den regulären Produktions- und Rezeptionsverfahren seines Faches gedankenlos unterwirft und sich vom Routine-handeln in den horizontalen Hauptdimensionen blenden lässt, wird entmündigt oder ausgeschlossen. Wer sich dagegen von fachlichen Fragen und Lösungen herausfordern lässt, ihnen als Person gegenübertritt und seinen singulären Standort bestimmt, bleibt unabhängig und hat immer eine Chance. Durch sein Heraustreten und Abstand nehmen legt sich das Ich gleichsam quer zum Regulären und wird sich seiner eigenen singulären Welt bewusst.“

Das Bewusstsein, dass unterrichtliche und schulische Anforderungen etwas mit der eigenen Person zu tun haben, öffnet den Blick auf das eigene pädagogische Handeln als etwas Relatives, Veränderbares. Das Selbstbewusstsein kann nach Weinberger & Seyfried (2009, S. 83) durch Reflexion gefördert werden, wenn eigenes Verhalten im Hinblick auf alternative Handlungsmöglichkeiten gedeutet werden kann. Es werden solche Schulen als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer bezeichnet, denen durch besondere Aktivitäten und Schulentwicklungsprogramme eine Art „best-practice“-Funktion zukommt und an denen im Rahmen von Kollegiumsbesuchen voneinander gelernt werden kann (vgl. Drews 2004, S. 125). Die Sicht auf Schule als ein Lernort für Lehrerinnen und Lehrer zur Kompetenzentwicklung impliziert, dass hierfür strukturelle Rahmenbedingungen, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten Voraussetzung sind (vgl. Heise 2009, S. 103).

Studien weisen darauf hin, dass Zeitmangel, Mangel an Zugangsmöglichkeiten zu Lernressourcen, Mangel an bedeutsamer Honorierung von Lernen sowie eingeschränkte Handlungs- und Entscheidungsspielräume sich hemmend auf informelle Lernaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern auswirken (Lohman 2000; zit. nach Lohman 2006, S. 144). Diese Feststellung lässt auf eine Bedeutung der an der jeweiligen Schule vorgefundenen Lernkultur schließen.

- **Konzepte zur Integration informellen und formellen Lernens:** Das Konzept des subjektivierenden und objektivierenden Arbeitshandelns wird vorwiegend mit solchen Arbeitsbereichen im Zusammenhang, in denen „der Umgang mit komplexen technischen Systemen“ im Mittelpunkt steht (Rohs 2007, S. 97). Theoretische Konzepte zur Integration informeller und formeller Lernprozesse werden in der praxisnahen und rekonstruktiven Fallarbeit gesehen.
Pietsch (2009, S. 46) unterscheidet konzeptionell die praxisnahe von der rekonstruktiven Fallarbeit:
 - a) Bei der praxisnahen Fallarbeit stehen persönlich erlebte Situationen im Kontext schulischer Arbeit im Zentrum einer konstruierenden und teilnehmenden Bearbeitung des Falles. Diese Form der Fallbearbeitung wird im Rahmen einer Einzelfallbegleitung umgesetzt. Die Lernenden stellen dabei ihre eigenen Erfahrungen als Thema der Auseinandersetzung in den Mittelpunkt. In einer Neustrukturierung der Erfahrungen werden neue Sichtweisen und Möglichkeiten gewonnen, die in einem weiteren Schritt umgesetzt werden.
 - b) Bei der rekonstruktiven Fallarbeit hingegen ist der Bezug zum Handlungsfeld textbasiert und rekonstruktiv, wobei es sich um einen realen oder fiktiven Fall handelt. Die Prozesse der Rekonstruktion und Analyse von Fällen münden in erstellte Fallgeschichten oder in Fallstudien. Durch die rekonstruktive Fallarbeit werden nach Reh & Schelle (2010, S. 18) nicht die eigenen Erfahrungsräume erweitert, sondern die Entwicklung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ gefördert, wodurch Lehrerinnen und Lehrern lernen, Fälle deutend zu verstehen. Die rekonstruktive Fallarbeit wird von Thonhauser (1996, S. 64ff) als didaktisches Instrument bspw. zur Förderung einer Sensibilisierung gegenüber kritischen Beobachtungen pädagogischer Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschrieben.

Zur reflexiven Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Erfahrungen werden auch Erfahrungen mit den eigenen Erziehungs- und Lernbiographien für pädagogische Kompetenzentwicklung bedeutsam. Gruber & Rehrl (2005, S. 5ff) beziehen sich auf die im Laufe der eigenen Biographie entwickelten subjektiven Theorien, die im Kontext der Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz vor dem Hintergrund einer fachlichen Wissensbasis zu überprüfen sind. Die Auseinandersetzung mit autobiographischen Erlebnissen ermöglicht nach Schratz (1996, S. 151ff), dass sich Studierende mit ihrer Person in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einbringen und so eine vermeintliche Trennung zwischen der eigenen Lebenswelt und der Lebenswelt Schule überwinden.

Eine Zusammenführung informeller und formeller Lernprozesse kann an dieser Stelle mit dem Konzept zur subjektiven Relevanz SURE von Seyfried (2002) erfolgen. Dabei greifen Lehrerinnen und Lehrer solche Situationen zur Reflexion auf, die sie selbst als bedeutsam beschreiben. In einem nächsten Schritt werden die eigenen Handlungen unter dem Aspekt der Viabilität, der Gangbarkeit, überprüft. Wenn die eigene Handlung als nicht gangbar eingeschätzt wird, wird nach neuen Handlungsalternativen für die subjektiv bedeutsame Situation gesucht. Die Entscheidung für eine Handlung treffen jeweils die reflektierenden Lehrenden selbst.

Das Modell der „Subjektiven Relevanz“ (Seyfried 2002) kann als ein Instrument zur Verknüpfung informellen und formellen Lernens betrachtet werden, weil die Lehrenden an selbst gewählten Lerninhalten ihren eigenen Lernprozess initiieren und gestalten³⁹. Unter dem Aspekt einer reflexiven Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bräuer 2007, S. 46) wird in der Arbeit mit Portfolios eine weitere Möglichkeit gesehen, informelles und formelles Lernen zusammenzuführen⁴⁰. Nach Hascher (2007, S. 297) decken Portfolios und Lerntagebücher zentrale Bereiche von Lernprozessen ab:

- (1) Die Erfassung und Beschreibung von Fähigkeiten in verschiedenen Kompetenzfeldern, fachbezogen (sprachlich, mathematisch, naturwissenschaftlich etc.) sowie fachübergreifend (mündlicher, schriftlicher Ausdruck, ästhetisch-gestalterische Darstellung etc.),
- (2) die Erfassung von Lernfortschritten in diesen Feldern;
- (3) die Reflexion der Wirkung von Lehrhandlungen, und
- (4) die Reflexion der Wirkung von Lernhandlungen.“

Diese am Lernenden orientierte und durch ihn bzw. sie selbst durchgeführte Dokumentation des eigenen Lernprozesses integriert informelle und formelle Lernprozesse vor allem auch durch die Reflexionsbasiertheit der Auseinandersetzung und Bestimmung eigener Kompetenzentwicklung (vgl. Schiefner 2011, S. 48).

Mit dem Lerntagebuch wird eine weitere Möglichkeit zur Synergie informeller und formeller Lernprozesse beschrieben. Als Schnittstelle informellen und formellen Lernens kann das Merkmal der Selbstregulation eigenen Lernens genannt werden.

³⁹ Mit dem Modell der „Subjektiven Relevanz“ wird bereits an einigen pädagogischen Bildungsinstitutionen gearbeitet. Die Erarbeitung von Handlungsalternativen erfolgt dabei durch Austausch mit anderen Studierenden, Praxislehrerinnen und -lehrern sowie Praxisbetreuerinnen und -betreuern.

⁴⁰ Die Methode des Portfolios wird im Zusammenhang mit informellem Lernen vorwiegend mit individuellen Anerkennungsverfahren in der Literatur beschrieben und diskutiert (vgl. u.a. Loroff, Stamm-Riemer & Hartmann 2011).

Landmann & Schmitz (2007, S. 161f) weisen auf den Lernerfolg standardisierter Tagebücher hin und konkretisieren in ihrer Auseinandersetzung mit Selbstregulationstagebüchern als inhaltliche Ziele die Selbstreflektion, die Dokumentation der Zeitnutzung oder die Orientierung der Verfassung an eigenen Stärken und Erfolgen.

In einem weiteren Rahmen beschreiben Altrichter & Posch (2007, S. 295) den Ansatz der Aktionsforschung für Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehreraufarbeit, der sich nicht nur auf pädagogisches Handeln im Unterricht bezieht, sondern auch im Kontext von Schulentwicklungsprozessen angewandt wird. Eine Intitutionalisierungsmöglichkeit der Aktionsforschungsmethode zur Nutzung informellen Lernens für pädagogische Kompetenzentwicklung liegt darin, dass damit ein hoher Grad an Selbststeuerung und Selbstbestimmung hinsichtlich der Ziele, Inhalte und der Zeit verbunden ist (vgl. Rohs 2007, S. 34). Ausgehend von einer Diskrepanzerfahrung (Altrichter & Posch 2007, S. 53ff) ist die Intention der Entwicklung entsprechend des Modells zu den Charakteristiken informellen Lernens nach Rohs (2007, S. 34) die Problemlösung. Der Prozess der Aktionsforschung ist gekennzeichnet durch einen Kreislauf, in dem sich Schritte der Reflexion und Aktion abwechseln (Altrichter & Posch 2007, S. 27): In einem ersten Schritt erfolgt die Definition des Ausgangspunktes des Forschungs- und Entwicklungsvorhabens entweder durch einen kollegialen Austausch oder in Form eines Tagebuchs. Dem folgt eine Datensammlung über die „Aktion“, wobei bspw. Erfahrungen oder Dokumente als unterschiedliche Quellen herangezogen werden können. Durch die Interpretation der Praxiserfahrungen aufgrund der dazugewonnenen Daten werden so genannte „praktische Theorien“ entwickelt, die in einem weiteren Schritt durch „Aktion“ umgesetzt werden. Aus diesem „Aktionserlebnis“ werden Konsequenzen für das weitere Vorgehen gezogen und neue Handlungspläne erstellt. In die Phasen der Datensammlung, der Interpretation, der Umsetzung und der Konsequenzen wirken jeweils die subjektiven Werte- und Zielvorstellungen mit ein. In einem letzten Schritt werden die Erfahrungen und entwickelten Gedanken Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt.

Ebenen	Verbindungskontexte/Anker/Anknüpfungspunkte
Lerntheoretischer Bezugsrahmen	- Schulpraktische & biographische Reflexion - Erfahrungsorientiertes Lernen
Organisatorische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen	- Verschränkung von Arbeits- und Lerninfrastruktur - Lernförderliche Arbeitsgestaltung (Handlungs- und Entscheidungsspielraum, Abwechslungsreichtum, Problemhaltigkeit, Vollständigkeit der Handlung, Lehrerinnen-& Lehrerteams, Individualisierung) - Lernkultur (Lernumgebung, -subjekt, -resultat, -prozess, Gefühl der Erwünschtheit/ Nicht-Erwünschtheit von Lernen)
Konzepte zur Integration informellen und formellen Lernens	- praxisnahe vs. rekonstruktive Fallarbeit - Modell SURE nach Seyfried, Portfolio, Lerntagebuch, Aktionsforschung

Abb. 14: Zur Synthese informellen und formellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern, modifizierte Darstellung in Anlehnung an Rohs (2007)⁴¹

Aus der Analyse von Möglichkeiten zur Integration informeller und formeller Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern zeigt sich, dass hierfür auch Potentiale für pädagogische Kompetenzentwicklung im Bereich Ausbildung und am Arbeitsplatz Schule beschrieben werden können. Zum Ausdruck kommt die zentrale Bedeutung der Erfahrungen, die durch Reflexionsprozesse der pädagogischen Kompetenzentwicklung immanent sind. Reflexion von Erfahrungen kann bspw. durch das Führen eines Lerntagebuchs, Aktionsforschungsprogramme und dem Instrument SURE formell unterstützt werden. Kompetenzentwicklung findet in diesem Zusammenhang immer in einem konkreten Kontext statt.

⁴¹ Vgl. Kap. 2.8

2.9 Forschungsstand zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern

Der folgende Überblick zu zentralen Forschungsprojekten und -ergebnissen über informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern wird in Anlehnung an die Darstellung von Heise (2009) geboten und mit aktuellen Untersuchungen ergänzt. Studien mit Bezug zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern können mehr im anglo-amerikanischen Raum verortet werden (vgl. Heise 2009, S. 33f). Zentrale Ergebnisse liefert die Untersuchung „Canadian Teachers‘ Learning Survey“ vom Forschungsnetzwerk „New Approach to Lifelong Learning“ (NALL) aus Kanada (Livingstone 2001; zit. nach Heise 2009, S. 34). Folgende Aufstellung zeigt, in welcher Form nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer informelles Lernen stattfinden (ebd.): Austausch mit Kolleginnen und Kollegen (82%), individuelle Formen des Lernens (63%), Lernen im Rahmen informeller Kontakte mit Schulaufsicht (27%) und Lernen durch Interaktion mit Schülerinnen und Schülern (24%). Die Bevorzugung informeller Lernwege für die Aneignung von Berufswissen wird von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer (60%) angegeben, wohingegen die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer (20%) hierfür formale Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wählen (vgl. auch Smylie 1989). Shapiro (2003, S. 40) wählte für seine Befragung fünf Erfahrungsräume im Zusammenhang mit informellem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern: (1) Lernen durch Tätigkeiten, die nicht die Lehre betreffen, (2) Orientierung an Lehrerinnen und Lehrern aus der eigenen Schulzeit, (3) Lernen in Museen, Wissenschaftszentren u.ä., (4) Lernen im Rahmen von Gemeinwesenarbeit oder Freiwilligenengagement und (5) Lernen durch Lesen, Internet und TV.

In der Untersuchung von Lohman (2006; zit. nach Heise 2009, S. 35f) wurde der Fokus auf informelle Lernformen als Einzelaktivitäten gerichtet. Es konnte gezeigt werden, dass für berufliches Lernen der kollegiale Austausch am häufigsten genannt wurde, dem der Austausch von Materialien folgt sowie eine individuelle Reflexion von Handlungen und Kooperation im Kollegium (ebd.). Heise (2009) selbst führt ebenso eine Studie durch, die sich explizit mit informellem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzt. Heise (2009) führt ihre Untersuchung aus der Perspektive von Angebot und Nutzung informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern auf zwei Ebenen durch.

Auf der Ebene einer Sekundäranalyse kommt sie zu dem Ergebnis, dass Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen des akademischen Bereichs mit ihren informellen Lernaktivitäten, bspw. dem Lesen berufsbezogener Literatur, Lernen mittels PC und Internet oder Lernen von Kolleginnen und Kollegen usw., über dem Durchschnitt liegen (ebd., S. 201).

Hinsichtlich der Lernformen zeichnet sich in allen akademischen Berufssparten eine stärkere Ausprägung bei den Lernformen aus, die „individuell-fachbezogen“ und weniger „kooperativ-praxisbezogen“ charakterisiert sind. Im Rahmen einer weiteren Befragung bei Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen konnte die aktive Beteiligung am informellen Lernen entsprechend der sekundäranalytischen Ergebnisse bestätigt werden.

Die differenzierte Erhebung der Lernformen zeugt von unterschiedlicher Inanspruchnahme informeller Lern-möglichkeiten (Heise 2009, S. 201f):

- Kollegiale Lernformen in Form von Austausch und Kooperation finden im Rahmen informeller Zweier- oder Dreiergespräche statt oder beschränken sich auf Materialienaustausch. Die Gespräche zeichnen sich durch eine geringe Zielgerichtetheit aus und verlaufen unsystematisch ab. Hospitationen als weitere informelle Lernmöglichkeit finden äußerst selten statt.
- Informelles Lernen als individuelles Lernen bezieht sich vor allem auf das Lesen von Fachliteratur, wobei in diesem Bereich mit absoluter Mehrheit solche Zeitschriften genutzt werden, die konkrete Vorschläge für den Unterricht bzw. methodische Gestaltungsmöglichkeiten liefern.
- In der Nutzung des Internets als informelle Lernquelle für den Beruf beschäftigen sich Lehrerinnen und Lehrer, wie auf der Ebene der Fachliteratur, vor allem mit Ideen für den Unterricht und weniger mit empirisch-wissenschaftlichen Fragen pädagogischen Handelns.

Heise (2009) knüpft am Analyseergebnis von Kwakman (2003) an, nach dem strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen am Standort Schule einen bedeutsamen Einfluss auf informelle Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrer haben können.

Im Zusammenhang mit der Analyse von Unterstützungsangeboten an den Schulen für informelles Lernen, wie etwa eine Bibliothek mit aktueller Fachliteratur und Materialien, Internetplätzen oder Möglichkeiten des kollegialen Austauschs, sind diese kaum bzw. mangelhaft mit Ausnahme einiger Grundschulen vorzufinden. Zudem stellt Heise (2009, S. 203) eine „doppelte Benachteiligung“ von den Lehrerinnen und Lehrern fest, die an sozial stärker belasteten Schulen arbeiten, denn dort sind schlechtere Unterstützungsangebote für berufliches Lernen festzustellen. In ihrer Zusammenfassung thematisiert Heise (2009, S. 204) jedoch eine minimale Nutzung solcher Lernformen, die sich u.a. förderlich auf Kompetenzentwicklung auswirken oder Reflexionsprozesse in Bezug auf subjektive Theorien auslösen. Auch macht sie darauf aufmerksam, dass lernförderliche Unterstützungsangebote allein nicht unbedingt immer zu Kompetenzentwicklung am Standort Schule führt. Aus der Auswertung von Berichten von Lehrerinnen und Lehrern über ihre berufsbezogenen Lernerfahrungen differenzieren Hoekstra et al. (2009, S. 669f) folgende Lernaktivitäten:

(1) Im „Experimentieren“, das meistens mit handlungsorientierten Aktivitäten verbunden wird, probieren Lehrerinnen und Lehrer neue Unterrichtsmethoden mehrheitlich allein oder in Kooperation mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus. Aufgrund der erfolgreichen Umsetzung sagen die Lehrerinnen und Lehrer aus, dass sie das neu angewendete Konzept weiterhin umsetzen werden. (2) Die am häufigsten genannte Lernaktivität bezog sich auf das

Überlegen der eigenen Lehrmethoden, wenn der eigene Unterricht als unzulänglich eingeschätzt wird. Gelernt wurde nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer vor allem durch das Nachdenken über die eigene Lehrtätigkeit und durch neue Ideen von anderen Quellen, wie Zeitungen oder Schülerinnen und Schüler auf einem „meaning-orientated level“ geistiger Auseinandersetzung. (3) Als Quellen für neue Ideen benennen die Lehrerinnen und Lehrer Medien, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler und manchmal auch Fachzeitschriften für Lehrende. Diese neuen Möglichkeiten wurden meist in Handlungen umgesetzt und erprobt. (4) In der Kategorie „Learning by doing“ wird aus der Analyse der Daten zwischen zwei Typen differenziert: Beim ersten Typus führen Diskrepanzerfahrungen während des Unterrichts zum Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden oder zu einem Überdenken der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit. Beim zweiten Typus der Kategorie „learning by doing“ handelt es sich um ein Ringen mit dem eigenen Verhalten. Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie während des Unterrichts mit ihrem bisherigen Verhalten in bestimmten Situationen diese als mühsam und anstrengend wahrnehmen und aus diesem Erlebnis heraus ihr Verhalten änderten, obwohl es ihnen zumeist schwer fiel.

Hoekstra et al. (2009, S. 670) stellen fest, dass die Untersuchungsergebnisse über berufsbezogene Lernaktivitäten im informellen Bereich mit wenigen Abweichungen mit bisherigen Studien in diesem Kontext korrespondieren. Dazu zählen vier Hauptkategorien von Lernaktivitäten, die wiederholt bestätigt werden (ebd., S. 664)⁴²: (1) Lernen durch Experimentieren; (2) Lernen durch Berücksichtigung der eigenen Lehrpraxis; (3) Lernen durch Ideen anderer und (4) „learning by doing“.

Richter et al. (2011) gehen von dem Ansatz aus, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrer beruflichen Entwicklung informelle Lerngelegenheiten nutzen und untersuchten u.a., inwieweit sich das Lernen im Rahmen des kollegialen Austausches und dem Heranziehen von Literatur im Laufe der beruflichen Tätigkeit ändert. Es wurde festgestellt, dass ältere Kolleginnen und Kollegen weniger oft den kollegialen Austausch zur Weiterentwicklung ihrer beruflichen Arbeit nutzen, dafür aber häufiger zu Fachliteratur greifen (ebd., S. 121).

Folgende Kernergebnisse zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich zusammenfassend darstellen:

- Beim berufsbezogenen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nimmt informelles Lernen einen sehr hohen Stellenwert ein.
- Informelles Lernen für den Lehrberuf erfolgt sowohl am Arbeitsplatz Schule als auch außerhalb schulischer Bildungsinstitutionen.

⁴² Es wird von den Autorinnen und Autoren angemerkt, dass es sich um eine Aufzählung von Lernaktivitäten handelt, die wenige bis keine Aussagen über tatsächliche geistige Auseinandersetzungen ermöglichen bzw. zulassen (ebd.).

- In der Schule bezieht sich informelles Lernen auf verschiedenartige Lernaktivitäten, die in Form des kollegialen Austauschs, durch Heranziehen von Internet und Fachliteratur sowie durch das Ausprobieren und Reflektieren unterschiedlicher Möglichkeiten im Praxisfeld Schule stattfinden.
- Im Nutzungsverhalten informeller Lernquellen ist eine Änderung feststellbar, in der sich Lehrerinnen und Lehrer mit zunehmendem Dienstalter mehr individueller Lernformen, wie der Auseinandersetzung mit Fachliteratur, bedienen als den kollegialen Austausch nutzen.
- Die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, bspw. Zeitressourcen für kollegialen Austausch, wirken sich auf informelle Lernprozesse aus.
- Informelle Lernkontexte für berufliche Kompetenzentwicklung sind bei Lehrerinnen und Lehrern auch in der eigenen Biographie außerhalb des schulischen Handlungsbereichs zu finden.

Diese zentralen Ergebnisse informellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern werden in der empirischen Studie aufgegriffen und als Anknüpfungspunkte herangezogen, wenn der Frage nachgegangen wird, wie die Betroffenen ihr eigenes informelles Lernen in einem spezifischen Kontext des Praxisfelds Schule einschätzen.

3 Schule und Migration

Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern bezieht sich auch auf die Migration betreffende Dimensionen wie etwa Sprache, nationale Herkunft, religiöse und soziokulturelle Lebenshintergründe⁴³. Nach Wenning (2007, S. 25) ist bei der Beschreibung der sprachlichen und migrationsbedingten Heterogenität zwischen institutsinternen und institutsexternen Kategorien zu differenzieren: Die Unterrichtssprache ist bildungspolitisch institutsextern bestimmt, die „dialektale oder soziokulturell bedingte Abweichung von Standardsprache“ hat sich institutsintern durchgesetzt.

Migrationsbedingte Heterogenität wird im Zuge von kulturspezifischen Unterschiedlichkeiten diskutiert, die institutsextern als bildungsbezogene Orientierungen in Zielen, Maßnahmen und Schulgesetzen von Bildungsinstitutionen (vgl. Sandfuchs 2002, S. 197) und intern sowohl als Erwartungshaltungen an Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft als auch durch schulautonome Bestimmungen (bspw. „Sprachklassen“, in die nur Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache⁴⁴ als der Unterrichtssprache gehen, um die Unterrichtssprache zu lernen) zum Ausdruck kommen (ebd.). Der Bezug auf die Dimensionen „Kultur“ und „Sprache“ zur Beschreibung der „migrationsbedingten Heterogenität“ von Schülerinnen und Schüler verweist auf eine enge Auffassung von Migration im schulischen Bereich. In Studien, die im deutschsprachigen Raum auf einen engen Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft hinweisen (vgl. Kornmann 2010, Gomolla 2009, Weiss & Unterwurzbacher 2007), wird im Zusammenhang mit herkunftsdisparaten Schulerfolgen auch der Migrationshintergrund als Risikofaktor betont, wobei dieser entsprechend den Ausführungen von Dresel, Steuer & Berner (2010, S. 344f) ausschließlich auf Familien mit geringem sozioökonomischen Status bezogen wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nicht der Migrationshintergrund per se benachteiligend wirkt, sondern der sozioökonomische Hintergrund als relevant für schulische Lernprozesse beschrieben wird. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch auch eine Benachteiligung bestimmter nationaler Gruppen im Bildungssystem auf, wobei auch hier wiederum das Heranziehen sozioökonomischer Variablen als notwendige statistische Kontrolle zu berücksichtigen ist (Beuchling 2004, S. 198).

Migration wird von Mecheril (2010, S. 35) als „biographisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ definiert. Zu Sprache, Kultur, Nation und sozioökonomischem Hintergrund wird der rechtliche Status von Schülerinnen und Schülern als weitere Dimension für migrationsbedingter Heterogenität in der Schule bedeutsam. Je nach staatlichen Rechtsbestimmungen sind im Hinblick auf

⁴³ Trautmann & Wischer (2011, S. 41) merken dazu kritisch an, dass es sich bei den Aufzählungen von Heterogenitätsmerkmalen um solche handelt, die aus der Praxiserfahrung entnommen werden und auf keiner theoretischen Begründung beruhen.

⁴⁴ Für den Begriff „Erstsprache“ werden in der Arbeit auch „Muttersprache“, „Herkunftssprache“ oder „Familiensprache“ synonym verwendet.

schulische und berufliche Ausbildungsmöglichkeiten unterschiedliche Bildungschancen geknüpft.

Obwohl es sich bei migrationsbedingter Heterogenität aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen nicht um ein flüchtiges Ereignis handelt, sondern um ein gesellschafts- und schulimmanentes Phänomen, wird der Themenbereich Migration und Bildung eher problembehaftet diskutiert und mit Einstellungen von Bildungsverantwortlichen begegnet, die sich nachgewiesenermaßen benachteiligend für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auswirken⁴⁵. Die daraus resultierenden Erfordernisse für das Praxisfeld Schule betreffen daher nicht nur bildungspolitische Entscheidungsträgerinnen und -träger, sondern auch die schulische Praxis und das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern.

Im folgenden Kapitel wird Schule als pädagogisches Handlungsfeld unter dem Fokus Migration analysiert und beschrieben. In einem ersten Schritt wird schulische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext migrationsbedingter Heterogenität dargestellt, wobei die Ebenen näher beleuchtet werden, die aus schultheoretischer Perspektive nach Fend (2008) und im Kontext schulischer Arbeit und Migration nach Holzbrecher (2004) als relevant für pädagogisches Handeln beschrieben werden. Dabei werden Spannungsfelder benannt, in denen der pädagogische Handlungsspielraum nicht nur durch institutionelle Vorgaben, sondern auch durch Bedingungen auf gesellschaftlicher, interaktionaler und individueller Ebene maßgeblich mitbestimmt wird⁴⁶. Ausgehend von der Beschreibung schulischer Handlungsebenen im Kontext Migration wird aus diesem Blickwinkel Kompetenzentwicklung als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern diskutiert.

Den Ausführungen von Grundannahmen von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung folgt die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten zu Schule und Migration.

In einer Zusammenführung von pädagogischer Handlungskompetenz und Migration wird abschließend der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ kritisch diskutiert, wobei dementsprechend die in der Literatur hierfür angeführten Perspektiven aufgegriffen und erörtert werden.

⁴⁵ Eine kompakte Übersicht über die aktuelle empirische Forschung zum defizitären Umgang mit Heterogenität liefert Georgi (2011) in der Beschreibung des theoretischen Hintergrundes der Studie über Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Ergänzend wird auf die Ausführung zahlreicher Arbeiten zum Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Beitrag von Merks (2010) zum Thema Migrationshintergrund und Spracherwerb in der Grundschule hingewiesen.

⁴⁶ Als bedeutsam werden für einen professionellen pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität aus Sicht der Schulentwicklungsforschung folgende Interventionsfelder beschrieben, denen ein maßgeblicher Einfluss auf die Handlungsebene von Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben wird (Edelmann 2007, S. 130f): Schulumfeld, Schulhaus, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Elternhaus, Schulklasse und das Lernen des Kindes.

3.1 Handlungsebenen schulischer Arbeit

Pädagogisches Handeln vollzieht sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen, die sich aus den Rahmenbedingungen schulischer Arbeit ableiten und die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern mitbestimmen und beeinflussen. In Anlehnung an Fend (2008a, S. 174) wird das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern als „Zusammenhandeln auf mehreren Ebenen der Aufgabenbewältigung“ beschrieben. Die Herausforderung liegt darin, gesellschaftliche und institutionelle Vorgaben im schulischen Handeln sowie der Unterrichtsgestaltung situationsangemessen umzusetzen:

Pädagogisches Handeln als gesellschaftliches Auftragshandeln wird von Fend (2008b, S. 27) in dem Sinne ergänzt, dass dieses Handeln subjektbezogen unter den Prämissen eines entsprechenden Aufgabenverständnisses abläuft, der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und einer kompetenten Aufgabenerfüllung vollzogen wird. Im Konzept der Rekontextualisierung von Bildungsaufträgen von Fend (2008a, S. 174; 2008b, S. 27) werden Anforderungen unterschiedlicher Handlungs- und Gestaltungsebenen des Bildungssystems beschrieben, die von Lehrerinnen und Lehrern in konkreten Handlungssituationen der pädagogischen Praxis zu „übersetzen“ bzw. „anzupassen“ sind. Dabei werden von ihm (ebd., S. 188) die Anforderungen des Bildungssystems auf unterschiedlichen Handlungsebenen differenziert dargestellt und unter Heranziehung qualitativer und quantitativer Datenklassen beschrieben.

Handlungsebenen	Datenklasse			
	Texte	Statistiken	Selbst- & Fremdreferenzen	Beobachtungen
Schulsystem	Lehrpläne Gesetzesvorlagen	Schülerzahlen Anzahl der Lehrkräfte Aufgliederungen nach • Jahr • Schulformen • Sozialer Herkunft	Interviews mit Experten über das Schulsystem Aussagen von Politikerinnen und Politikern	Sitzungen von Entscheidungsgremien Nationale und internationale Konferenzen
Schule	Schulverfassung Konferenzprotokolle	Zustrom der Schülerschaft Rekrutierung nach Schicht	Aussagen von Schulleitern und Schulleiterinnen Aussagen von Lehrpersonen	Verhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern Vorgänge in Konferenzen
Klasse	Klassenbuch	Klassengröße	Wahrnehmungen der Eltern	Unterrichtsführung der Lehrperson
Unterricht Lehrpersonen	Lehrbücher Unterrichtsvorbereitungen	Anzahl von Strafen pro Stunde	Urteile der Lehrpersonen über die Klasse	Unterrichtsführung der Lehrpersonen
Unterricht Schülerschaft	Mitschriften Aufsätze Hausarbeiten Prüfungsarbeiten	Absenzen Durchschnittsleistungen Mittelwert der Schulangst	Wahrnehmungen der Schule Selbstwahrnehmung der Leistungsfähigkeit	Aufmerksamkeit Lerndauer Störverhalten Leistungstests

Abb. 15: Datenarten zur Beschreibung von Bildungssystemen nach Fend (2008a, S. 188)⁴⁷

Unter dem Aspekt einer wachsenden Internationalität und einer Auffassung von Gesellschaft als einer Einwanderungsgesellschaft beschreibt Holzbrecher (2004, S. 67) folgende Handlungsfelder, die als Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund relevant sind:

⁴⁷ Der Autor bezieht sich exemplarisch auf konkrete schulische Bereiche, um die unterschiedlichen Möglichkeiten der Datenarten zu veranschaulichen.

- (1) Ebene des Unterrichts
- (2) Ebene der Schule (kommunales Umfeld)
- (3) Ebene der Bildungspolitik des jeweiligen Bundeslandes
- (4) Ebene des nationalen Bildungssystems
- (5) Ebene der europäischen (bzw. weltweiten) Bildungssystementwicklung.

Aus schultheoretischer Sicht werden in der Folge die Felder genauer beschrieben, die das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Praxis unter dem Fokus des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure fordern und mitbestimmen. Dabei wird die Struktur entsprechend dem Modell der Handlungsebenen nach Fend (2008) in modifizierter Form beibehalten und mit den Handlungsfeldern nach Holzbrecher (2004, S. 67) abgestimmt dargestellt. Die Handlungsebenen werden mit Merkmalen von Migration und Interkulturalität angereichert.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird die Lehrerinnen- und Lehrerarbeit mit dem Fokus auf Schule und Migration auf folgenden Handlungsebenen beschrieben:

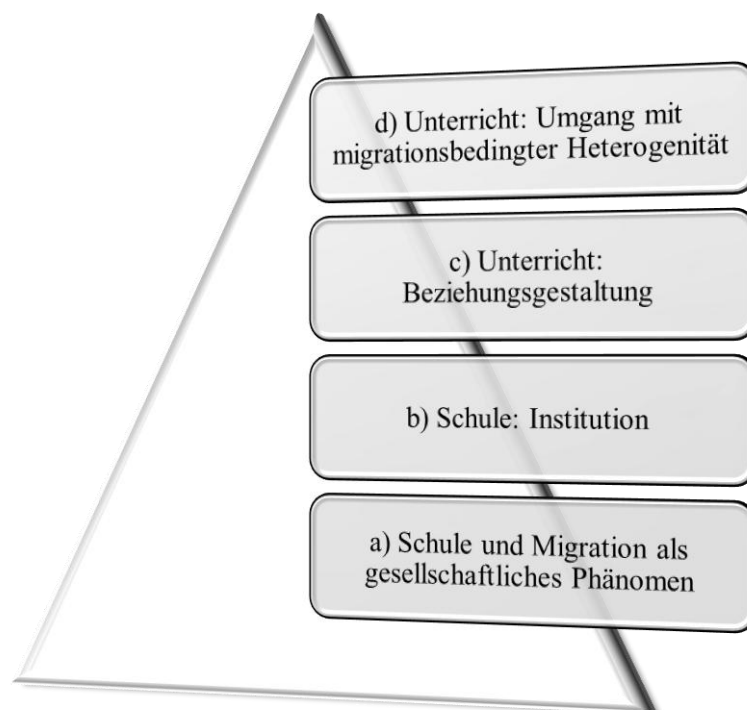


Abb. 16: Ebenen pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration⁴⁸

⁴⁸ Die Darstellung der Handlungsebenen von Lehrerinnen und Lehrern erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als eine mögliche Variante des explorativen Zugangs einer systematischen Beschreibung des Bildungswesens mit dem Fokus auf Migration zu betrachten.

Auf der Grundlage des Modells der pädagogischen Handlungsebenen werden die Bedingungen und Faktoren beschrieben, die Migration auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene in Bezug auf pädagogisches Handeln berücksichtigen.

Dabei wird auch auf solche Dynamiken und Mechanismen eingegangen, die aus Bestimmungsmerkmalen heraus entstehen und Bildungsprozesse mitbestimmen.

a) Handlungsebene Schule und Migration als gesellschaftliches Phänomen

Die statistische Beschreibung der Bevölkerung in der österreichischen Gesellschaft weist darauf hin, dass die Komplexität um das Thema Migration steigt (Lebhart & Marik-Lebeck 2007, S. 165). Dabei zeugt die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund selbst von einem hohen Grad an Heterogenität, wenn es bspw. um die erste und zweite Generation von Migrantinnen und Migranten, um den unterschiedlichen Rechtsstatus, der an den jeweiligen Aufenthaltstitel gebunden ist, um die verschiedenen Sprachen sowie die nationale Herkunft geht.

In Österreich leben 11% der Gesamtbevölkerung ohne österreichische Staatsbürgerschaft, 18,6% weisen einen Migrationshintergrund auf (Statistik Austria 2011c, S. 20)⁴⁹.

Die größte Gruppe mit ausländischer Staatsangehörigkeit bzw. im Ausland geborene Österreicherinnen und Österreicher kommt aus dem Herkunftsland Deutschland, gefolgt von Migrantinnen und Migranten aus Serbien, Montenegro, Kosovo, der Türkei, Bosnien und Herzegowina und Kroatien (ebd., S. 25). Migrationsbedingte Heterogenität spiegelt sich auch in den steigenden Zahlen an Eheschließung zwischen Paaren, in denen ein Partner die österreichische Staatsbürgerschaft hat oder beide eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische haben, wider (Statistik Austria 2011d). Bezüglich der Entwicklung von Einbürgerungen, d.h. der Zuerkennung der österreichischen Staatsbürgerschaft, ist zwischen 2002 und 2010 eine stark sinkende Tendenz zu verzeichnen (Statistik Austria 2011c).

Die steigende Entwicklung migrationsbedingter Heterogenität in der österreichischen Gesellschaft spiegelt sich bei Schülerinnen und Schülern wieder. Erfasst werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entweder nach der Kategorie „Staatszugehörigkeit“ oder der Kategorie „Erstsprache“. Aus dieser differenten Erhebung ergibt sich für die Beschreibung der migrationsbedingten Heterogenität im Bildungswesen jeweils ein anderes Bild: Bei der Erhebung nach der Staatsbürgerschaft beträgt für alle Schultypen zusammen der

⁴⁹ Nach internationaler Auffassung haben alle, deren Eltern im Ausland geboren wurden und ungeachtet der Staatsangehörigkeit einen Migrationshintergrund, Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft werden als „Ausländerin bzw. Ausländer“ angeführt (Statistik Austria 2011c, S. 20).

Anteil an „ausländischen Schülerinnen und Schülern“ 9,7%, in Wien 18,0%⁵⁰ (Statistik Austria 2011a).

Bezogen auf die jeweilige Erstsprache liegt der Anteil der „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache“ bei 18,4%, in Wien bei 43,3% (Statistik Austria 2011b)⁵¹. Die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen im österreichischen Pflichtschulbereich⁵² beträgt für Österreich 22,4% und für Wien 55,3%. In der statistischen Entwicklung sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Sonderschulen nach wie vor überrepräsentiert, wobei in Österreich mittlerweile folgende Unterschiede festgestellt werden: Die Zuweisung in die Sonderschule hängt eng damit zusammen, ob die Jugendlichen eingebürgert bzw. nicht eingebürgert sind (Weiss & Unterwurzbacher 2007, S. 229ff)⁵³. In der Auseinandersetzung mit Studien zur Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen wendet Kornmann (2010, S. 75) ein, dass durch Untersuchungen mit Konzentration auf das Merkmal nationaler Herkunft und Schulerfolg den „ethnisierenden, stereotypisierenden und diskriminierenden Zuschreibungen Vorschub“ geleistet wird und verweist auf Studien, die sich auf Schulerfolg im Zusammenhang mit sozioökonomischen Ursachen beziehen ungeachtet der nationalen Herkunft. Doppelt benachteiligt sind Schülerinnen und Schüler einerseits durch schlechte Bedingungen des sozioökonomischen Hintergrundes und zum zweiten, wenn der Einfluss von Migrationshintergrund gekoppelt ist an die „nicht-deutsche Muttersprache“ sowie bei Besuch von Schultypen mit niedrigem Leistungsniveau (Herzog-Punzenberger 2006, S. 47f).

In dem mehrgliedrigen Schulsystem werden weitere Ursachen für den benachteiligenden Einfluss auf die Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verortet: Zum ersten wird eine gezielte Förderung in Bezug auf die Sprachkompetenz durch die frühe Trennung erschwert bzw. abgebrochen und zweitens bedingt die Aufteilung in unterschiedliche Schulformen negative Folgen für das Lernverhalten⁵⁴, wenn der Schultyp am unteren Ende der Reihung positioniert ist (vgl. Auernheimer 2010a, S.12).

⁵⁰ Auf Grund des unterschiedlichen Zahlenverhältnisses werden zum Vergleich die Daten von Österreich gesamt und Wien genannt.

⁵¹ Das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verwendet zur Erhebung der sprachlichen Heterogenität den Begriff „Erstsprachen“ (BMUKK 2011a).

⁵² Der allgemeinbildende Pflichtschulbereich umfasst Vorschulstufe, Volksschule (Grundschule), Hauptschule, Sonderschule und polytechnische Schule (BMUKK 2011a).

⁵³ Bezogen auf die Dimension nationale Herkunft sind für die Zuweisung in österreichische Sonderschulen Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund anteilmäßig am stärksten betroffen, die Gruppe an Schülerinnen und Schüler mit osteuropäischer Staatsbürgerschaft weist eine Zunahme an der Bildungsbeteiligung in allgemeinbildenden höheren Schulen auf (ebd. S. 229f).

⁵⁴ Nach dem so genannten Pygmalion-Effekt bestimmen Lehrerinnen- und Lehrererwartungen den weiteren Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, d.h., werden von Schülerinnen und Schülern geringe Leistungen erwartet, so fallen die erbrachten Lernergebnisse entsprechend den Erwartungen niedrig aus.

Das Bildungswesen erfüllt auf diesem Weg die gesellschaftlich zugeschriebene Selektionsfunktion, indem durch die unterschiedlichen Schulabschlüsse die daran verknüpften sozialen Positionen verteilt werden (Leser 2011, S. 67; Wenning 2007, S.27).

Auf die sprachliche Heterogenität in der Schule reagiert das Bildungssystem nach wie vor mit einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2010, 1994), der in Versuchen der Reduktion von Heterogenität durch Homogenisierungsstrategien zum Ausdruck kommt (vgl. Wenning 2007).

Saldern (2007, S. 42f) spricht im Hinblick auf Homogenisierungstendenzen in der Gestaltung von Schule von einer Restriktion und Selbstrestriktion im deutschen Schulsystem, die durch empirisch unbewiesene Annahmen über die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bestimmt werden und als Grundlage diskriminierender Übergangsentscheidungen von Seiten der Schule herangezogen werden⁵⁵. Die strukturelle Gestaltung von Erziehung und Bildung ist nicht nur im Sinne einer Reproduktion gesellschaftlicher Machtbeziehungen zu sehen, sondern bildet auch die Quelle zur Herstellung hegemonialer Verhältnisse (Höhne 2004, S. 34).

b) Handlungsebene Schule: Institution

Eine Anforderung, die sich aus den institutionell und organisatorisch vorgegebenen Rahmenbedingungen ergibt, wird von Fend (2008, S. 176) als „Rekontextualisierung“ im Sinne einer Reinterpretation von Vorgaben bezeichnet. Normen und Maßnahmen werden in der schulischen Praxis auf der Interaktionsebene „übersetzt“. In Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ergibt sich für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Kontext ein Spannungsfeld, in dem Diskriminierungen durch schulische Akteure nicht nur hergestellt, sondern im pädagogischen Alltag unterstützt wird. Gomolla (2010, S. 87) verortet die Ursachen von Diskriminierungen im organisatorischen Handeln. Dementsprechend werden Entscheidungen, die sich nachweislich diskriminierend auf Lernprozesse und Bildungswege von Schülerinnen und Schülern auswirken, institutionell legitimiert. Organisatorisches Handeln mit diskriminierenden Effekten ist nicht nur Praxis, sondern wird auch erwartet.

Nach Gomolla & Radtke (2007, S. 274) steuern in erster Linie institutionelle Erwartungen „an das Personal wie *an die* Klienten“ Diskriminierungsprozesse und nicht „Gewohnheiten“ der Lehrerinnen und Lehrer oder Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern.

Als Beispiel schulischer Erwartungen kann die Beherrschung der Unterrichtssprache benannt werden, die als Maßstab der Leistungsbewertung für alle Fächer definiert wird (vgl.

⁵⁵ Demnach wird angenommen, dass die Leistungsfähigkeit von Kindern bezüglich der Schulempfehlungen nach der Grundschule prognostizierbar ist, über Jahre stabil bleibt und sich auf alle Fächer im gleichen Ausmaß verteilt (ebd., S. 43).

Hummrich & Wiezorek 2005, S. 116). Dementsprechend werden daran Entscheidungen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf Übertrittsmöglichkeiten in weiterführende Schulen geknüpft, die den jeweiligen weiteren Bildungsweg bestimmen.

Gomolla & Radtke (2002, S. 275) beschreiben diese Dynamiken als Mechanismen institutioneller Diskriminierung, weil „Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben, und wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden“. Diese Mechanismen werden durch Organisationsstrukturen der Institution Schule aufrechterhalten. Nach Saalfrank (2008, S. 69) kann das Profil einer Schule mit den Dimensionen „interschulische Organisation“ und „intraschulische Organisation“ beschrieben werden⁵⁶.

Bezugnehmend auf die „interschulische Organisation“ wurden mit der Einführung der Schulautonomie einzelnen Schulen Verantwortungsbereiche übertragen, durch die Möglichkeiten einer standortbezogenen Gestaltung von Schule geschaffen wurden (Feigl 2000). Aus diesen Bestimmungen heraus ist die Institution Schule mit Handlungsentscheidungen ausgestattet, durch die regionale Anforderungen und Gegebenheiten berücksichtigt und in die Schulentwicklung mit aufgenommen werden können, um Schule entsprechend zu gestalten⁵⁷. Dass diese schulpolitische Reform auch heterogenfeindliche Entwicklungsmechanismen auslösen kann, zeigen Studien aus dem englischsprachigen Raum. Demnach stellt die Einführung der Schulautonomie und der freien Schulwahl eine Verschlechterung der Bildungs- und Lernprozesse für „Angehörige marginalisierter sozialer und ethnischer Gruppen“ dar, wenn Schule nach den Prinzipien des Outputs und Schuleffektivität gestaltet wird (Gomolla 2005, S. 31). Durch die Entstehung sogenannter „Inselschulen“ werden Bildungsungleichheiten und Benachteiligungen zementiert und weitere Ausgrenzungen gefördert⁵⁸.

Ein Blick auf die „intraschulische Organisation“ liefert Hinweise, welche Bedeutung der migrationsbedingten Heterogenität auf institutioneller Ebene zugeschrieben wird. Wie mit Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der schulischen Organisation umgegangen wird, spiegelt sich in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und strukturellen Möglichkeiten durch die Institution Schule wider.

⁵⁶ Zur interschulischen Differenzierung im Sinne der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichen Schulformen siehe Punkt 3.1.1 in dieser Arbeit.

⁵⁷ Studienergebnisse zur Umsetzung schulautonomischer Maßnahmen und Angebote weisen auf differente Entwicklungsprozesse an den einzelnen Schulen in Österreich hin (Schratz & Hartmann 2011): Bspw. wird in Bezug auf die schulautonome Erweiterung des Lehrplanes dies von Hauptschulen mehr in Anspruch genommen als von allgemeinbildenden höheren Schulen, an denen Diskussionen zum Thema „Veränderungen pädagogischer Konzepte“ das Arbeitsklima tendenziell negativ beeinflussen. Es wird von Schratz & Hartmann (2011) weiters festgestellt, dass die Möglichkeiten der Partizipation schulischer Akteure durch die schuldemokratische Strukturen nur auf einige Aspekte eingeschränkt umgesetzt werden.

⁵⁸ In sogenannten Hartz-IV Schulen werden Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in Arbeitslosigkeit und Armut vorbereitet (Lutz 2012, S. 34f).

Aus organisationstheoretischer Sicht laufen Handlungen in Organisationen nach eigenen Logiken ab und werden als „institutionell geregeltes und normiertes Handeln“ beschrieben (Trautmann & Wischer 2011, S. 70). Dementsprechend dienen strukturelle und organisatorische Gegebenheiten als Orientierungen für pädagogisches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Praxis, obgleich ein Vorhandensein von Rahmenbedingungen und vielfältigen Möglichkeiten zur Gestaltung schulischen Lernens nicht unmittelbar zu deren Nutzung von Lehrerinnen und Lehrern führen (vgl. Fürstenau 2009, S. 71).

In Österreich wurde in den 1990er Jahren das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ als Beitrag „zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ in den Lehrplan eingeführt (BMUKK 2010a)⁵⁹. Bei einer Unterrichtsgestaltung im Sinne des Unterrichtsprinzips handelt es sich nicht um spezielle unterrichtssprachliche Fördermaßnahmen, die auf Schülerinnen und Schüler begrenzt angeboten werden, sondern um solche Maßnahmen, durch welche alle Kinder und Jugendlichen angesprochen werden und bspw. im Rahmen von Projektunterricht umgesetzt werden können oder die durch eine methodisch-didaktische Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung und -durchführung einfließen. Die Liste an Angeboten für Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer zur Implementierung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ vom BMUKK (2011b) zeigen in diesem Bereich konkrete Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für die unterrichtliche Tätigkeit.

Untersuchungen bestätigen jedoch eine geringe institutionelle Verankerung und einen Mangel in einer systematischen Umsetzung pädagogischer Konzepte im Kontext Schule und Migration (Luciak 2011, S. 112). Daraus lässt sich ableiten, dass die Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips in der Organisation und Planung schulischen Lernens eng zusammenhängt mit dem Ausmaß des Engagements und der Wahrnehmung migrationsbedingt heterogener Schülerinnen und Schüler durch die einzelne Lehrkraft.

Eine weitere institutionelle Beachtung migrationsbedingter Heterogenität erfolgt auch durch Angebote eines Sprachunterrichtes in der jeweiligen Erstsprache⁶⁰.

„Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweitsprache. Insbesondere sollen durch den

⁵⁹ Unterrichtsprinzipien beziehen sich nicht auf einzelne Gegenstände, sondern sind in allen Fächern zu berücksichtigen und dienen Lehrerinnen und Lehrern zur Orientierung in der schulischen Arbeit (ebd.). Als weitere Unterrichtsprinzipien gibt es bspw. „Politische Bildung“, „Medienbildung“, „Umweltbildung“ und „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.

⁶⁰ Der Begriff der „Erstsprache“ wird im Kontext der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern verwendet, wenn „Deutsch als Zweitsprache“ erworben wird. Im österreichischen Bildungswesen ist gegenwärtig noch der Begriff „Muttersprache“ in der Anwendung. Als weitere Bezeichnung gilt in der Literatur auch „Herkunftssprache“ oder „Familiensprache“ (vgl. Fürstenau 2009a).

muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden.“ (BMUKK 2011c, S. 21)⁶¹.

Fürstenau (2009a, S. 74) sieht in der Implementierung eines Herkunftssprachenunterrichts einen „ressourcenorientierten“ Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, der sich positiv auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Diese zum Regelunterricht zusätzlichen Stunden gelten jedoch nicht für alle, sondern ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler mit den jeweils angebotenen Herkunftssprachen. Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik (Krumm 2010; Schröder-Lenzen 2009) und Fallstudien zum institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit (u.a. Gastager & Messner 2012; Strauß et al. 2012) bestätigen eine strukturelle Integration von Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis, an der alle Schülerinnen und Schüler beteiligt werden. Durch die institutionelle Bestimmtheit der Lehrerinnen- und Lehrerrolle wirken sich institutionelle Strukturen auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aus.

c) Handlungsebene Unterricht: Beziehungsgestaltung

In der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit wird die Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern als wesentliches Merkmal für Lern- und Bildungsprozesse beschrieben (vgl. Roth 2011).

Für die schulische Praxis sind aus dieser Sicht soziale Prozesse relevant, die einen bedeutenden Einfluss auf weitere Bildungswege einzelner Schülerinnen und Schüler haben⁶². Für eine Beschreibung von Begegnungen im interkulturellen Kontext kommen für Auernheimer (2010, S. 171ff) folgende vier Dimensionen zum Tragen:

- (1) Machasymmetrie
- (2) Kollektiverfahrenungen
- (3) Fremdbilder
- (4) differente Kulturmuster oder Scripts.

⁶¹ Österreichweit unterrichten insgesamt 389 herkunftssprachliche Lehrerinnen und Lehrer, wobei über 75% an Grund- und Hauptschulen arbeiten (Garnitschnig 2011, S. 24). An diesen beiden Schultypen ist die Beteiligung am muttersprachlichen Unterricht von Schülerinnen und Schülern am höchsten (ebd. S. 26).

⁶² An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass es bezüglich gerechter Bildungschancen auch, wenn nicht sogar vordergründig, um eine strukturelle Verantwortung (vgl. Thomas von Freyberg 2009) geht. Es geht nicht darum, Verantwortungsbereiche hin und her zu schieben, sondern um Klärungen, was auf einzelnen Handlungsebenen im Hinblick auf Lehrerinnen- und Lehrerarbeit passiert.

(1) Die Gestaltungsmacht von Interaktionen liegt auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, die auch in deren institutionellen Eingebundenheit und den damit verbundenen Entscheidungsbefugnissen begründet liegt. Die Unterrichtssprache und schulbezogenes Wissen und Möglichkeiten bestimmen das Ungleichverhältnis zwischen den schulischen Akteuren mit⁶³. Den Erwartungen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer kann nach Mecheril (2010, S. 125) von Familien mit Migrationshintergrund dann entsprochen werden, wenn diese Kenntnisse über das Funktionieren der Bildungsinstitutionen haben und vertraut geworden sind mit der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer sowie dem sozialen Geschehen in der Institution Schule. Der unterschiedliche Rechtsstatus, der soziale Hintergrund, das Image einer Gruppe und Netzwerke gelten nach Auernheimer (2011, S. 172) als weitere Bestimmungsmerkmale asymmetrischer Beziehungen.

(2) Kollektiverfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern führen bei der Interpretation von Verhalten von schulischen Akteuren nicht selten zu kulturalisierenden Zuschreibungen und Erklärungsmustern, die in Assimilationsforderungen an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund münden (vgl. Bender-Szymanski 2010). Gefördert wird dieser etikettierende Zugang zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität durch Bilder über Migrantinnen und Migranten, die auf gesellschaftlicher, schulischer und auch wissenschaftlicher Ebene konstruiert und gehandelt werden. Yildiz (2010, S. 67) bezeichnet diese Dynamik als ethnische Codierung der schulischen Wirklichkeit, die mit Kategorien wie bspw. schulischer Integration oder ethnischer Identität diskutiert wird: „Dieser weitverbreitete, aber unreflektierte Gebrauch solcher Kategorien und die Einbindung in den politischen, wissenschaftlichen und administrativen Commonsense-Diskurs haben wesentlich mehr dazu beigetragen, Realitäten zu schaffen als diese tatsächlich zu beschreiben.“(ebd.) Situations- und kontextunspezifische Bezugnahme auf Differenzen im Sinne generalisierender Aussagen fördern stereotype Bilder, die unreflektiert Effekte in persönlichen Begegnungssituationen haben können, wenn etwa das Kopftuch i.S. einer Zugehörigkeit zur islamischen Religion als Symbol von Unterdrückung der Frauen interpretiert wird. Bei Elterngesprächen kann es durch diese Form der Wahrnehmung zu Abwertungen des Anderen kommen.

(3) Die bereits im gesellschaftlichen Selbstverständnis verankerten Kollektivbezeichnungen „wir“ und „sie“ (Migrantinnen und Migranten) werden nach Kunz (2011, S. 92) durch die Angehörigen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft, dem „Wir“, bestimmt. Die Gestaltung von Beziehungen wird durch unreflektierte und selbstverständliche Inanspruchnahme der Definitions- und Deutungsmacht in der Gesellschaft durch das „Wir“ bestimmt. Nach Auernheimer (2010, S. 53) wird durch Fremdbilder, die u.a. durch Kollektiverfahrungen

⁶³ Unter schulbezogenem Wissen und Möglichkeiten werden hier u.a. Kenntnisse über das Schulsystem und die Bedingungen im Hinblick auf unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten und Bildungsförderungen, Zugänge zu Kooperationen zwischen Lehrenden und Eltern und ein Mitspracherecht verstanden.

entstehen, diese imaginierte Fremdheit nahezu erwartet (vgl. Walter 2005, S. 59). Diese Erwartungshaltung kann in Begegnungssituationen durch unsichere Gefühle und Misstrauen zum Ausdruck kommen. Bukow (2004, S. 184) unterscheidet folgende Bezugsebenen von Fremdheit: (1) Fremdheit im Alltag, die nach seiner Sicht von den meisten bereits als Selbstverständlichkeit betrachtet wird und (2) Fremdheit auf der reflexiven Ebene, wenn darüber diskutiert wird, „wie fremd man es haben will“. So betrachtet werden auf dieser Ebene durch Konstruktionen Unterschiede als konfliktträchtig produziert und gefördert. Fremdheitserfahrungen beschreibt Mecheril (2004, S. 131) als möglichen integralen Bestandteil von interkulturellen Situationen, in denen im besten Fall erlebt wird, dass ein auf funktionales Wissen und „kommunikativen Gewohnheiten“ basierendes pädagogisches (Selbst-) Verständnis begrenzt ist. Eine Annäherung kann gelingen, wenn als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns ein solches Verständnis von Wissen bewusst ist, das sich auf Grenzen eines Transfers von Wissen in praktisches Handeln und der Bemächtigung von Wissensinhalten und deren gezielter Anwendung bezieht (Mecheril 2010, S. 30).

Schäffter (1991, zit. nach Holzbrecher 2004, S. 15ff) beschreibt vier Muster, wie der Umgang mit Fremdheit gedeutet werden kann:

- „Fremdheit als Voraussetzung für Eigenheit
- Fremdes als Gegenbild des Eigenen
- Fremdheit als Ergänzung
- Fremdheit als Komplementarität.“

Die „Fremdheit als Voraussetzung für Eigenheit“ wird im Zusammenhang mit einer Unterscheidung zu sogenannten Anderen gedacht und kommt in Selbstbeschreibungen zum Ausdruck (Nick 2005, S. 247). Durch die Konstruktion von Fremdem „als Gegenbild des Eigenen“ erfolgt eine Abgrenzung, in der die Verantwortung eigener Gefühle auf den „Fremden“ übergeben werden. Wenn in Schulen auf Irritationen und Verhaltensunsicherheiten, die durch Erfahrungen mit Fremdheit ausgelöst werden, mit institutionellen Maßnahmen i.S. ausländerpädagogischer Sonderprogramme reagiert wird, werden eigene Fremdheitserfahrungen der institutionellen Ebene übergeben. Mit dieser Form institutioneller Entlastung vermeiden Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit einer individuellen Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten im Umgang mit herausfordernden Situationen (Keck 2004, S. 25f). Die Wahrnehmung von Fremdheit als Ergänzung spiegelt sich in der Perspektive von interkulturell pädagogischen Konzepten wider, die den Fokus auf kulturelle Zugehörigkeiten richtet und „fremde Kulturen“ als Bereicherung in multikulturellen Gruppen bewertet. Der auf das Folkloristische im Fremden reduzierte Blick dient jedoch mehr einer „Bestätigung eines harmonisierenden, Konflikte neutralisierenden Bildes“ (Holzbrecher 2004, S. 17).

Im Modus der „Fremdheit als Komplementarität“ kommt die wechselseitige, einander bedingende Beziehung zum Ausdruck, die durch gegenseitige Anerkennung keinen Anspruch auf Anpassung erhebt (ebd.). Der Umgang mit Fremdheit erfordert nach Reich (2008, S. 189) die Entscheidung, sich entweder in den Fremden hineinzusetzen mit dem Zugeständnis, dass das Fremdheitserleben auf Gegenseitigkeit beruht oder den Widerspruch dadurch zu vermeiden, kulturelle Unterschiede zu relativieren bzw. außer Acht zu lassen.

(4) In Bezug auf differente Kulturmuster verweist Auernheimer (2010, S. 56) auf einen notwendigen Balanceakt, Kultur als Bezugspunkt pädagogischen Handelns heranzuziehen, wobei er sich gegen eine Verleugnung kultureller Unterschiede ausspricht, weil dadurch einer Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer zugearbeitet wird und eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten und der eigenen Beziehung zu Fremdheit verhindert. Kiesel & Volz (2010, S. 76ff) weisen auf die Gefahr der „kulturalistischen Falle“ hin, wenn bspw. Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund einer unveränderbaren und von eigenen Vorstellungen ausgehend konstruierten Kultur reduziert begründet und erklärt werden, ohne dabei systemische Aspekte heranzuziehen. Dennoch wird die Rolle des eigenen lebensweltlichen Hintergrundes als weitere Ressource im Rahmen des pädagogischen Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität beschrieben (vgl. Edelmann 2008; Georgi, Ackermann & Karakas 2011).

Aus der vorangegangenen Auseinandersetzung kann die Anforderung beschrieben werden, dass es Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist, Bewusstsein über die institutionelle Eingebundenheit sowie kollektiv konstruierte Bilder über Andere und deren Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern zu entwickeln. Es gilt im Kern, Interaktionsprozesse in konkreten Situationen durch pädagogisches Handeln so zu gestalten, dass dadurch Differenzen nicht erzeugt werden oder Stereotypisierungen und Etikettierungen nicht als Handlungsorientierungen herangezogen werden⁶⁴.

Empirische Studien weisen jedoch darauf hin, dass der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität vorwiegend problemorientiert beschrieben wird und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit der defizitären Brille betrachtet werden (vgl. Auernheimer et al. 1996; Marburger, Helbig & Kienast 1997).

d) Handlungsebene Unterricht: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität

In der Auseinandersetzung mit Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung wird diese nach Hagedorn (2010, S. 409) gleichzeitig als Problemfeld und als Gestaltungsdimension behandelt.

⁶⁴ Im direkten Kontakt werden Regeln und der Umgang miteinander geklärt und geübt, Gefühle werden wahrgenommen und auch von den Lehrerinnen und Lehrern gezeigt, Feedback ermöglicht weitere Lernprozesse auf beiden Seiten (vgl. Bauer, Kopka, Brindt 1999, S. 129).

In einer normativen Bearbeitung der Gestaltungsnotwendigkeiten von Lernprozessen unter dem Vorzeichen von heterogenen Lerngruppen merkt Wischer (2007, S. 37) an, dass in der Literatur vor allem Appelle und Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer zu finden sind. Sie gibt zu bedenken, dass durch diese Art der Auseinandersetzung mit Heterogenität im Praxisfeld Schule bei den schulischen Akteuren ein Widerstand hervorgerufen werden kann, weil strukturelle und organisatorische Bedingungen nicht zur Sprache kommen (ebd.). Heterogenität wird auch aus der Perspektive der Institution Schule sowie der Wahrnehmungen durch Lehrerinnen und Lehrer beschrieben.

Nach Wenning (2007, S. 25f) kann Heterogenität in sieben Kategorien differenziert werden, die zusätzlich einer institutsinternen oder institutsexternen Bedingtheit unterliegen:

Kategorie	intern	extern
leistungsbedingte Heterogenität	x	
alters- und entwicklungsbedingte Heterogenität	x	
sozialkulturelle Heterogenität	x	
sprachliche Heterogenität	x	x
migrationsbedingte Heterogenität	x	x
gesundheits- und körperbezogene Heterogenität	x	x
geschlechtsbezogene Heterogenität	x	

Abb. 17: Heterogenitätskategorien nach Wenning (2007)

Die leistungs-, alters- und entwicklungsbedingten Heterogenitätskategorien werden durch Abweichungen institutsinterner Maßstäbe bestimmt, wie bspw. unterschiedliche Leistungsmöglichkeiten oder Jahrgangsklassen. Regeln des sozialen Umgangs und über Verhaltensweisen in gewissen Kontexten, Wissen um Institutionen und deren Funktionen etc. bilden gemeinsam die Kategorie der sozialkulturellen Heterogenität, die institutsintern an bestimmten Erwartungshaltungen an den soziokulturellen Hintergrund festgemacht werden (vgl. Oerter & Montada 2008, S. 33f).

Weicht die Sprache als Dialekt oder wegen unterschiedlicher soziokultureller Lebenswelten von der Standardsprache ab, ist damit eine institutionsinterne Kategorie gemeint. Als

institutionsextern wird sprachliche Heterogenität aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen über eine Unterrichtssprache bezeichnet.

Migrationsbedingte Heterogenität wird nach Wenning (2007, S. 25) vorwiegend als kulturelle Heterogenität gehandelt, die gekoppelt an Erwartungen und Handlungsmuster von Seiten der Schule sowohl durch ihre institutsinterne als auch institutsexterne Bestimmtheit Wirkung zeigt. Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität wird gesellschaftlich von einer Norm abweichend als „Behinderung“ etikettiert und institutsintern durch die Einrichtung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen expliziert (ebd., S. 26). Die Heterogenitätskategorie ist gesellschaftlich bestimmt und spielt so in die Institution Schule hinein (ebd.).

Die Gestaltung lernförderlicher Umgebungen in migrationsbedingt heterogenen Klassen wird an mehreren Voraussetzungen und Bedingungen festgemacht. Zum einen werden Heterogenitätswahrnehmungen als handlungs- und entscheidungswirksam beschrieben (Bender-Szymanski 2010, S. 212, Trautmann & Wischer 2011, S. 114f). Damit verbunden sind bspw. auch Auffassungen des Leistungsbegriffes von Lehrerinnen und Lehrern, nach denen die Bewertung von Schülerinnen- und Schülerleistungen auf Unterrichtssprache punktuell bzw. generell bezogen wird oder nach prozess- bzw. kompetenzorientierten Kriterien erfolgt (Holzbrecher 2004, Hanke 2005). Zum weiteren ist die Art und Form des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität nachweislich den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern überlassen (Lutje-Klose 2009, S. 50). Edelmann (2008, S. 133ff) charakterisiert in ihrer Untersuchung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sechs Typen, die sich u.a. hinsichtlich der Wahrnehmung sprachlicher und kultureller Vielfalt unterscheiden: Während für den abgrenzend-distanzierten Typus migrationsbedingte Heterogenität bedeutungslos ist, wird diese vom stillschweigend-aner kennenden Typus anerkannt und als gleichberechtigt in der Klasse verstanden. Beim individuell-sprachorientierten und kooperativ-sprachorientierten Typus wird die sprachliche Heterogenität als Ressource für alle Schülerinnen und Schüler aufgefasst⁶⁵.

Migrationsbedingte Heterogenität wird über die Sprachenvielfalt hinaus sowohl beim individuell und auch beim kooperativ-synergieorientierten Typus als Lernpotenzial für die gesamte Klasse begriffen⁶⁶.

Die Studie von Edelmann (2008) zeigt auch, dass strukturelle Gegebenheiten in der Schule den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität auf Lehrerinnen- und Lehrerebene mitbestimmen.

⁶⁵ Die beiden Typen unterscheiden sich in der Form der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Während beim individuell-sprachorientierten Typus die Sprachförderung auf Eigeninitiative der jeweiligen Klassenlehrerin bzw. des jeweiligen Klassenlehrers beruht, wird beim kooperativ-sprachorientierten Typus das Potenzial von Teamteaching und die Möglichkeiten der Sprachförderung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ genutzt (Edelmann 2006, S. 188f).

⁶⁶ Auch bei diesen Typen beziehen sich die Bezeichnungen „individuell“ und „kooperativ“ darauf, inwieweit allein oder mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam gearbeitet wird.

Es konnte festgestellt werden, dass hinsichtlich eines anerkennenden und lernförderlichen Handelns in migrationsbedingt heterogenen Klassen der Schulleitung eine bedeutende Funktion in der Gestaltung struktureller Rahmenbedingungen zugeschrieben wird, um Teamarbeit, die Lehrerinnen und Lehrer als unterstützend beschreiben, zu ermöglichen (ebd., S. 164).

3.2 Grundannahmen zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

Angesichts der Relevanz des Phänomens Migration im pädagogischen Handeln und der Gestaltung von Schule und Unterricht werden folgende Fragen virulent: Wie bereiten sich Lehrerinnen und Lehrer auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure vor und was ist für ein angemessenes Handeln unter diesem Gesichtspunkt notwendig bzw. Voraussetzung? In der Diskussion um berufliches Handeln in den jeweiligen Bereichen ist der Kompetenzbegriff nicht mehr wegzudenken (Dehnbostel 2007; Reitinger 2007). In diesem Kapitel werden zentrale Diskussionslinien von Kompetenzen sowie von Kompetenzentwicklung dargestellt⁶⁷, wobei im schulischen Kontext die Diskussion auf zwei Ebenen erfolgt: Es werden an dieser Stelle auch auf Kompetenzkonzepte in der Literatur Bezug genommen, die auf Schülerinnen- und Schülerebene diskutiert werden. Dieser Ausführung von Positionen und Konzepten zum Kompetenzbegriff und Kompetenzentwicklung folgt eine Darstellung von pädagogischer Kompetenz und Kompetenzentwicklung auf Lehrerinnen- und Lehrerebene.

Ein wesentliches Merkmal von Kompetenz als Begriff ist nach Gillen et al. (2007, S. 102) und Lindemann & Tippelt (1999, S. 3) dessen Gebundenheit an das Subjekt, aus dessen Perspektive Kompetenzentwicklung überhaupt erst beschreibbar wird.

Wie Maag Merki (2009, S. 495) ausführt, liegt eine weitere den Kompetenzkonzepten und -ansätzen übergreifende Gemeinsamkeit darin, dass Kompetenzen erlernt sowie beeinflusst werden können und auf Erfahrungen beruhen, die im Lebensverlauf in konkreten Situationen und Bereichen gesammelt werden. Die Autorin beschreibt Unterschiede in der Verwendung des Kompetenzbegriffes und in einer inhaltlichen Bestimmung dessen, mit welchen Kompetenzen Lebensanforderungen erfolgreich bewältigt werden können.

Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf Begriffsklassen, in denen Kompetenz einerseits als Fähigkeit und andererseits im Sinne von Entscheidungsbefugnissen bezeichnet werden kann (ebd.). Weinert (2001a, S. 46ff) differenziert zwischen folgenden neun unterschiedlichen Ansätzen von Kompetenzdefinitionen:

⁶⁷ Für einen umfassenden Überblick über die historische Genese des Kompetenzbegriffes sowie weitere Darstellungen zur Systematisierung von Kompetenzmodellen wird auf die weiterführende Literatur verwiesen (Maag Merki 2009, Reitinger 2006, Schmidt 2005; Schott & Sharam 2008; Winther 2010).

(1) Durch Kompetenzen im Sinne allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten ist ein Individuum fähig, Herausforderungen in unterschiedlichen Situationen zu bewerkstelligen. (2) Spezielle kognitive Kompetenzen beziehen sich auf ein Bündel von Grundvoraussetzungen, um in bestimmten Situationen bzw. konkreten Kontexten erfolgreich Leistungen erbringen zu können, (3) Kompetenz- Performanzmodell, (4) Modifikationen des Kompetenz-Performanzmodells, (5) kognitive Kompetenzen und motivierte Handlungstendenzen, (6) objektive und subjektorientierte Kompetenzkonzepte. (7) Beim theoretischen Konstrukt zur Kompetenz als Handlungskompetenz wird ein System beschrieben, in dem kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bereichsspezifisches Wissen, Strategien und Routinen sowie persönliche Dispositionen wie Motivation, Volition und Werte vereint sind. (8) Als Schlüsselkompetenzen werden solche Kompetenzen definiert, die in konkreten Situationen bzw. Anforderungen als relevant beschrieben werden (bspw. Kenntnisse im Umgang mit Informationstechnologien oder sprachliche Kenntnisse) und schließlich (9) Meta-kompetenzen.

Die folgende Darstellung zentraler Perspektiven auf Kompetenzentwicklung und Kompetenz verweist auf die Vielfalt an begrifflichen und konzeptionellen Positionen im Diskurs.

Nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007, S. XI) sind „Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) [...], sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben [...]. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“.

Im Zusammenhang mit Kompetenzen werden unter Selbstorganisationsdispositionen „Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln“ verstanden (Heyse, Erpenbeck/Michel 2002, S. 11; vgl. Erpenbeck & Heyse 2007, S. 159).

Dabei unterscheiden Erpenbeck/Rosenstiel (2003, S. XVf) ausgehend von Selbstorganisations-dispositionen folgende vier Klassen der Kompetenz:

- (1) Personale Kompetenz: Reflexives und organisiertes Handeln und Lernen;
- (2) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz: Aktives und ganzheitliches Selbsthandeln;
- (3) Fachlich-methodische Kompetenz: Lösung sachbezogener Probleme;
- (4) Soziale Kompetenz: Selbstorganisiertes Handeln durch Kommunikation und Kooperation.

Kompetenzentwicklung ist demnach nicht bezogen auf konkrete Inhalte oder Bereiche, sondern darauf, wie das einzelne Subjekt durch selbstorganisiertes Handeln Probleme wahrnimmt, aufgreift und löst. Die Bedeutung der Selbstorganisationsdispositionen wird vor

allem im Hinblick auf die Bewältigung komplexer und flexibler werdender beruflicher Anforderungen bezogen und als notwendige Voraussetzungen für Unternehmenserfolg definiert (Erpenbeck & Heyse 2007, S. 136)⁶⁸. Aus dieser Perspektive werden Umgebungsbedingungen in erster Linie als Anforderungen für subjektives Handeln und weniger als Unterstützungsstrukturen für Kompetenzentwicklung betrachtet. Voraussetzungen für die individuelle Fähigkeit zur Selbstorganisation sind „interiorisierte“, d.h. verinnerlichte Werte (Erpenbeck 2010, S. 121)⁶⁹. Eine Internalisierung von Werten erfolgt nicht über eine Vermittlung im Rahmen von Lehrveranstaltungen bzw. Schulungen, sondern kann nur über eigenes Handeln angeeignet werden (Erpenbeck & Sauter 2007, S. 26). Nach Kuhlmann & Sauter (2008, S. 26) kommt Werten eine Brückenfunktion zu, indem sie trotz fehlendem Wissen Handeln ermöglichen. Dabei ist der Frage nachzugehen, in welchen Umwelten Werte entwickelt und erkundet werden.

Ein auf Umweltbedingungen erweitertes Kompetenzmodell liefert Reitinger (2006, S. 44), wenn er zwischen Kompetenzen als die vom Subjekt entwickelten Möglichkeiten einer Transferleistung und einer Kompetenzperformance unterscheidet, in der die Umsetzung der Kompetenzen realisiert wird⁷⁰.

Als Grundlage für Kompetenzentwicklung beschreibt Reitinger (2006, S. 44 ff) einen „Fähigkeits-Fertigkeits-Wechselkreis, welcher sich als System durch Lernprozesse, physische und psychische Entwicklungen, Kombinationen, Übungen, Training und Erfahrungen unter Einfluss von Umwelt, Anstrengungsbereitschaft und Interessen evolviert.“

⁶⁸ Die Selbstorganisationsfähigkeit bzw. Selbstorganisationsdisposition als Bestimmungskategorie von Kompetenz wird nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Teams in Unternehmen oder Organisationen (Erpenbeck 2010).

⁶⁹ Erpenbeck (2010, S. 121f) beschreibt folgende vier grundlegende Werttypen, die sich in den Kompetenzen (personal, aktivitäts- und umsetzungsorientiert, fachlich-methodisch, sozial-kommunikativ) dadurch unterscheiden, dass bei den Typen jeweils eine Kompetenz im Vordergrund steht: (1) Selbstentfaltungsorientierte Idealisten, (2) Aktivitätsorientierte Realisten, (3) Wissensorientierte Legalisten und (4) Kommunikationsorientierte Relativisten.

⁷⁰ In einer weiteren differenzierten Sicht auf Kompetenz und Kompetenzperformanz spricht Schmidt (2005, S. 173) von einem Kompetenzsystem, in dem der „kompetente Aktant“ sich in seiner Darstellung von Kompetenz auf eine „Performanzbewertungsordnung“ bezieht, die gemeinsam in einem Kollektiv bestimmt wurde. Demnach wird von einer Außenperspektive Handeln dann als kompetent bewertbar, wenn es den Erwartungen und Wünschen bspw. einer Organisation entspricht.

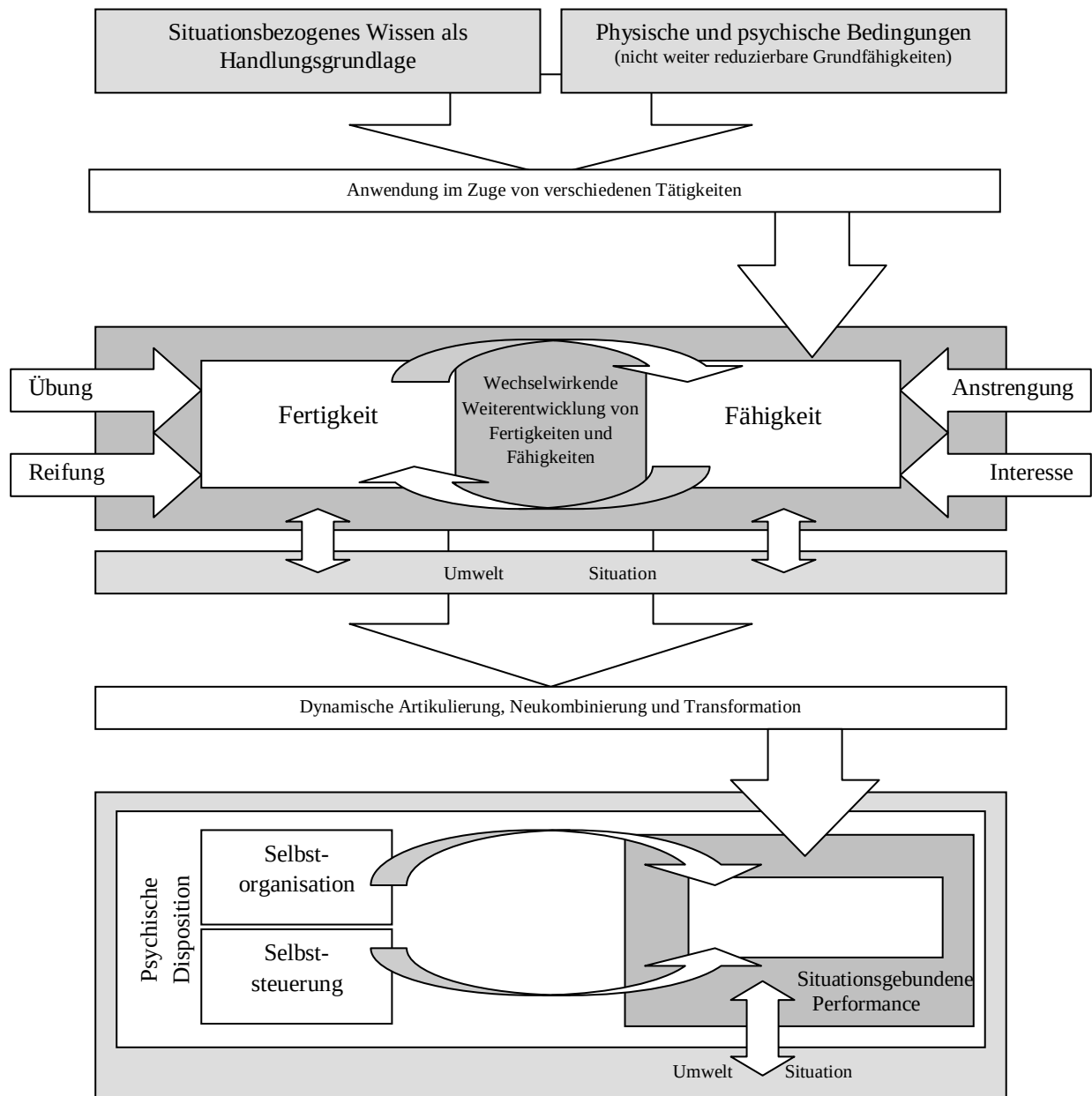


Abb. 18: Systemisches Kompetenzmodell nach Reiting (2006, S. 45; modifizierte Darstellung)

Es wird von situationsbezogenem Wissen und den individuell körperlichen und psychischen Voraussetzungen ausgegangen, die in unterschiedlichen Tätigkeiten zum Tragen kommen. Situationsbezogenes Wissen subsumiert sensomotorische, deklarative, prozedurale und situative Wissensformen, die in einer Zusammenwirkung als Handlungsgrundlage gelten (Reiting 2006, S. 35). Handlungen beruhen daher auf Lernergebnissen und der jeweiligen menschlichen Konstitution.

Die personenbezogene Fähigkeit zu Tätigkeitsausführungen hängt nach Reitinger (2006, S. 40) nicht nur mit den persönlichen Voraussetzungen zusammen, sondern auch damit, welche Bedingungen in der Umwelt die Umsetzung von Handlungen bspw. durch Bereitstellung von Mitteln und Ressourcen ermöglichen. Voraussetzung für Fähigkeiten oder auch Leistungen ist die Entwicklung von Fertigkeiten, die über den Reifungsprozess sowie Übungssequenzen generiert werden (ebd. S. 41f).

Aus diesem dynamischen Verhältnis von Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen Ergebnisse, die nun auf andere Situationen oder Herausforderungen bezogen werden.

Diesem Ansatz gemäß tragen sowohl Persönlichkeitsdispositionen als auch Umwelt- und Situationsbedingungen wesentlich zur Kompetenzentwicklung und der Möglichkeit zur Kompetenzperformance bei. Mit den nationalen Bildungsstandards werden Kompetenzen für den Bereich Schule im institutionellen Kontext auf Schülerinnen- und Schülerebene definiert (BIFIE 2010, KMK 1997). Die schulische Perspektive auf Kompetenzen orientiert sich an der Weinertschen Definition, nach der Kompetenzen aufgefasst werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27f)⁷¹. Diese Definition entspricht dem, was Schmidt (2005, S. 167) als Selbstorganisation beschreibt. Der Autor verweist auf eine „Subjektivierung der Lebensgestaltung“, in der personale Ressourcen sowie Bewusstheit und Reflexivität der Steuerung eigener Lernprozesse das Ausmaß an Kompetenz beschreiben. Klieme & Leutner (2006, S. 4, ihre Hervorhebung) beschreiben „Kompetenzen als *kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“

Mit den „Domänen“ sind hier die jeweiligen Fächer gemeint, welche die Schülerinnen und Schüler zu absolvieren haben (Klieme et al. 2009, S. 22) und für die Bildungsstandards festgelegt sind⁷². Grundlage dieser Bestimmung von Kompetenzentwicklung ist ein Niveaumodell, das sich aus unterschiedlichen Niveaustufen zusammensetzt, die den nach Schwierigkeitsgraden differenzierten Leistungsanforderungen in dem jeweiligen Fach entsprechen (vgl. Klieme 2004; Maag Merki 2009; Schott & Ghanbari 2008).

⁷¹ Diese Auffassung von Kompetenz nach Weinert (ebd.) wird auch als Grundlage der österreichischen Bildungsstandards herangezogen (bifi 2011). Über eine systematische Festlegung der Bildungsstandards wird das Ausmaß überprüfbar, inwieweit Schülerinnen und Schüler grundlegende Kompetenzen erreicht haben (Kern 2010, S. 15).

⁷² Bei den Kompetenzen bezogen auf die Fächer geht es nach Klieme (2004) nicht um das Abarbeiten von taxativ aufgelisteten Inhalten, sondern um einen systematischen Aufbau von solchen Fähigkeiten, die durch eine Bestimmung von sogenannten „Leitideen“ und „prozessorientierten Aspekten“ definiert werden. Beispielsweise werden in der „Domäne“ bzw. im Fach Mathematik als Leitideen „Raum und Form“ und „mathematisches Problemlösen und Argumentieren“ als prozessorientierte Kompetenzen beschrieben (ebd.).

Kompetenzentwicklung wird demnach bestimmt über die Dimensionen Zielvorgaben und Zeit, d.h., kompetent ist jemand dann, wenn in einer bestimmten Zeit vorgegebene Ziele erreicht werden. Die Beschreibungen zeigen eine Tendenz einer sehr stark kognitivistischen Orientierung, in der psychodynamische und soziale Variablen wenig berücksichtigt werden. Von daher ist es nachvollziehbar, dass in der Kompetenzbeschreibung von Weinert (2001b), Klieme & Leutner (2004) zwar Dimensionen der Kompetenz thematisiert werden, sich jedoch keine Hinweise zur Entwicklung oder Performanz von Kompetenz unter einer dynamischen und ganzheitlichen Perspektive finden. Diesem Ansatz geht es um eine Überprüfbarkeit von Kompetenzen; die Perspektive darauf, wie Kompetenzentwicklung stattfindet, bleibt weitgehend ausgeschlossen.

In einer weiteren Perspektive wird der Kompetenzbegriff eng an Bildungsbemühungen geknüpft. Roth (1971, S. 180) beschreibt drei Kompetenzbereiche, die durch den Bildungsprozess zur Mündigkeit führen:

- (1) Selbstkompetenz: Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln
- (2) Sachkompetenz: Urteils- und Handlungsfähigkeit in Sachbereichen und die damit verbundene eigene Zuständigkeit
- (3) Sozialkompetenz: Urteils- und Handlungsfähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche und die damit verbundene eigene Zuständigkeit.⁷³

In der Kompetenzentwicklungsdiskussion unterscheidet sich der Ansatz von Roth (1971) mit dem Mündigkeitsparadigma grundlegend von den qualifikations- und weiterbildungsorientierten Konzepten (vgl. Giesecke 2006, S. 18). Beispielsweise wird „Sozialkompetenz“ gegenwärtig vor allem im Zusammenhang mit Teamfähigkeit in Organisationen und weniger mit gesellschaftlichem Bezug diskutiert (Brohm 2009, S. 33). In der Diskussion um Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern gibt es Unterschiede im Hinblick auf die Konkretisierung dessen, was Lehrerinnen und Lehrer können sollen. Plöger (2006, S. 18) spricht sich in seinen Überlegungen gegen eine verkürzte Vorstellung von Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten operativen Handelns aus und geht dem Versuch nach, ein idealtypisches Modell von Kompetenz als Leitvorstellung für einen guten Lehrer, eine gute Lehrerin zu entwerfen. Unter Berücksichtigung empirischer Aspekte pädagogischen Handelns beschreibt der Autor (2006, S. 20) einen theoretischen Rahmen für pädagogische Kompetenz mit folgenden zehn Thesen:

⁷³ Diese Kompetenztrias nach Roth (1971) prägte lange den erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. Kritisiert wird der Ansatz von Roth (1971), dass Kompetenz „nur“ auf das Paradigma der Mündigkeit bezogen wird, eine konkrete Beschreibung bzw. Analysemöglichkeit von jemandem, der kompetent im pädagogischen Bereich ist, jedoch offen und unpräzise bleibt (vgl. Fthenakis 2011, S. 204; Reichenbach 2008, S. 39f). Einen fundamentalen Beitrag liefert Roth (1971) für die Einführung sozialer Kompetenz im pädagogischen Bereich (vgl. Kiper & Mischke 2008, S. 143).

- „(1) Im Begriff Kompetenz werden Wissen und Handeln adäquat aufeinander bezogen.
- (2) Kompetentes Wissen und Handeln bedürfen der reflexiven Legitimation.
- (3) Kompetentes Handeln und Denken kennzeichnen sich durch Sinnkohärenz aus.
- (4) Kompetentes Denken und Handeln stellen sich der Öffentlichkeit.
- (5) Kompetenz basiert auf einem *differenzierten* und *strukturierten* Wissensbestand, der sich auf die konstitutiven Aspekte des jeweiligen Handlungsfeldes bezieht.
- (6) Kompetenz ist Ausdruck >>erarbeiteter Identität<<.
- (7) Kompetenzentwicklung ist nur im geringen Maße durch >>Systemsteuerung<< beeinflussbar.
- (8) Kompetenz ist vorwiegend Ausdruck individueller Fähigkeiten (die sich allerdings auch durch gemeinsame Prozesse der Qualitätsentwicklung von Schulen steigern kann).
- (9) Kompetenz entwickelt sich im Rahmen von subjektiven Theorien.
- (10) Eine inhaltliche Bestimmung von Kompetenz ergibt sich aus einem historisch-systematischen Verständnis von Schulpädagogik und den Anforderungen des pädagogischen Alltags.“

Diese Thesen werden von Küster (2008, S. 28) zwei zentralen Orientierungen hinsichtlich des Kompetenzdiskurses zugeordnet: Erstens einer bildungstheoretischen Orientierung mit den Aspekten der reflexiven Legitimation, der erarbeiteten Identität, Sinnkohärenz, der eingeschränkten Steuerbarkeit von Kompetenzentwicklung durch das System sowie einer bestimmten Auffassung von Schulpädagogik in ihrer historisch-systematischen Entwicklung und zweitens einer anwendungsbezogenen Orientierung, die in der Integration von Wissen und Handeln, in der sozialen Einbettung von Kompetenzentwicklung, in kognitivem Wissen und einer Ausrichtung an beruflichen Anforderungen zum Ausdruck kommt.

Plöger (2006, S. 22ff) sieht einen Anlass für Kompetenzentwicklung dann gegeben, wenn durch auftretende Probleme oder Unsicherheiten Wissen und daraus ableitbare Handlungsmöglichkeiten als etwas Relatives und Änderbares wahrgenommen werden und Handlungsrouninen hinterfragt werden. Pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext von Schule und Migration erscheint demzufolge im Zusammenhang mit der Reflexion eigener Sichtweisen und Handlungsorientierungen relevant.

3.3 Konzepte zu Schule und Migration

Aktuell ist von einer zahlreichen und bereits schwer zu überblickenden Darstellung pädagogischer Konzepte unter dem Vorzeichen von Migration und Schule auszugehen (vgl. Prenzel 2006)⁷⁴. An dieser Stelle wird auf solche Modelle Bezug genommen, durch welche exemplarisch die Unterschiedlichkeit derjenigen Kriterien hervorgehoben werden, nach denen Perspektiven pädagogischer Handlungsorientierungen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure in der wissenschaftlichen Literatur kategorisiert werden.

Bei den Konzepten zur Gestaltung pädagogischer Praxis im Kontext migrationsbedingter, soziokultureller und sprachlicher Heterogenität erscheint eine chronologische Darstellung der Konzepte zwar als plausibel, wird jedoch oft kritisiert, weil dadurch vermittelt wird, dass es sich um eine Weiterentwicklung im Sinne eines Fortschrittes handelt (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 43ff). Roth (2002, S. 42) umgeht diese Problematik, indem er nicht von „Phasen- oder Stufenmodellen“ spricht, sondern die Konzepte in ein „geschichtetes Beobachtermodell, das die einzelnen Elemente in ihrer dialektisch vermittelten Gegenwartsrelevanz erscheinen lässt“ stellt.

1990er				Interkulturelle Kommunikation
1980er			Antirassistische Erziehung	„Pädagogik der Vielfalt“ <i>Zielgruppe: alle</i>
1970er		Interkulturelle Erziehung	Interkulturelle Pädagogik <i>Zielgruppe: „Inländer“</i>	Leitziel: Anerkennung interkulturelle Kommunikationskompetenz
1960er	Ausländerpädagogik Förderpädagogik <i>Zielgruppe: „Ausländer“</i> Leitziel: Sprachlernen	Integrative Pädagogik <i>Zielgruppe: „Ausländer Inländer“.</i> Leitziel: Integration	Leitziel: Differenz Handlungsfähigkeit	

Abb. 19: Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik (Roth 2002, S. 43)

⁷⁴ Bezüglich einer umfangreichen „Ordnung des Feldes“ und „Orientierung im Feld“ kann auf die Einführung von Krüger-Potratz (2005) im Bereich Interkulturelle Bildung hingewiesen werden, in der sie nicht nur auf konzeptionelle Entwicklungen Bezug nimmt, sondern auch terminologische und ansatzorientierte Diskussionslinien differenziert darstellt.

Diese systematisierte Darstellung erfolgt dennoch entlang einer zeitlichen Dimension, zeigt jedoch, dass die unterschiedlichen Konzepte sich nicht ablösen, sondern gegenwärtig parallel Anwendung finden. Veranschaulichen lässt sich diese Gleichzeitigkeit und Überschneidung pädagogischer Konzepte exemplarisch an folgendem Beispiel: Die in der „Ausländerpädagogik“ als kompensatorische Maßnahmen beschriebenen Förderangebote zum Erwerb der Unterrichtssprache sind in extra dafür eingerichteten sogenannten Sprachklassen auch aktuell in einigen Schulen organisiert. Gleichzeitig sind im Unterricht Gestaltungselemente gemäß methodischer Ansätze einer „Interkulturellen Erziehung“ auffindbar, die zum Beispiel unter dem Vorzeichen der Differenzanerkennung auch im Sinne eines gegenseitigen Kennenlernens der als „Kulturen“ titulierten angenommenen oder zugeschriebenen Lebenswelten zum Ausdruck kommen.

Auernheimer (2003, S. 124) beschreibt aus seiner Auseinandersetzung mit Klassifikationen zu Konzepten Interkultureller Pädagogik folgende konzeptionelle Schwerpunkte:

- Interkulturelles Lernen als soziales Lernen,
- Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen,
- Befähigung zum interkulturellen Dialog,
- Multiperspektivische Allgemeinbildung,
- Mehrsprachige Bildung,
- Antirassistische Erziehung.

Diese Schwerpunkten „Interkultureller Bildung“ stehen zwar gesondert für sich mit den jeweiligen Zielen und daraus ableitbaren methodischen und organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten, sollen jedoch im Rahmen „Interkulturellen Lernens“ zusammengeführt werden (ebd.). Durch die Gleichrangigkeit der doch unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven in dieser Darstellung besteht an Lehrerinnen und Lehrer ein hoher Anspruch in der Gestaltung der entsprechenden Lernarrangements. Auf die chronologische Darstellung greift Edelmann (2008) zurück, weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass es sich hierbei um ein willkürliches und strittiges Konstrukt handelt.

1950-1970	Migrationsprozesse kein pädagogisches Thema, Ignoranz ➔ bedeutungslos für Schule und Lehrer/-innenbildung	
1970-1990	Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik ➔ Heterogenität als Problem, Kompensation, Assimilation; minimale Verbindlichkeit in der Lehrer/-innenbildung	
1990-2000	Interkulturelle Pädagogik: Differenz ➔ Heterogenität als Herausforderung, Potenziale; Elternarbeit, fakultative Angebote in der Lehrer/-innenbildung	
seit 2000	Pädagogik der Vielfalt: Diversität ➔ Heterogenität als Normalfall, Synergien; Eltern- und Teamarbeit, hohe Verbindlichkeit in der Lehrer/-innenbildung	

Abb. 20: Von der Ausländerpädagogik zur Pädagogik der Vielfalt (Edelmann 2008, S. 40; modifizierte Darstellung)

Als ein Unterscheidungskriterium stellt Edelmann (2008, S. 39f) in ihrer Darstellung die Zunahme der kulturellen Heterogenität in Gesellschaft und Schule in den Fokus ihrer Systematisierung und leitet daraus jeweilige Formen der Heterogenitätswahrnehmung ab sowie Grade der Verbindlichkeit, die dadurch für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung definiert werden. Aufgrund einer eingeschränkten und kulturalisierenden Sicht wird „Interkulturelle Bildung“ als Begriff in aktuellen Konzepten kritisiert und als solcher eher vermieden.

Nohl (2006) teilt Konzepte der Interkulturellen Pädagogik ein in Ausländerpädagogik, Klassische interkulturelle Pädagogik, Antidiskriminierungspädagogik, Weiterführung der interkulturellen Pädagogik und durch die von ihm festgestellte Notwendigkeit einer Weiterentwicklung fügt er dieser Darstellung sein Konzept der Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten hinzu. Als zentrale Orientierungskategorien führt er für die ersten drei genannten Konzepte „Defizit“ in der Ausländerpädagogik, „Differenz“ in der Klassischen interkulturellen Pädagogik und „Diskriminierung“ in der Antidiskriminierungspädagogik an (ebd., S. 9f). Sowohl die Konzepte der „Weiterführung der Interkulturellen Pädagogik“ als auch sein Konzept der „Pädagogik der kollektiven Zugehörigkeiten“ können als Resultat einer kritischen Auseinandersetzung mit den ersten drei genannten Konzepten aufgefasst werden.

Zentral kann beim Konzept der „Pädagogik der kollektiven Zugehörigkeiten“ eine solche Perspektive beschrieben werden, in der das Individuum mit den jeweils unterschiedlichen Zugehörigkeiten anerkannt wird und im Zusammenhang mit den im Bildungsprozess vorgefundenen organisationalen Bedingungen im Blickpunkt steht (ebd., S. 137).

Einen weiteren Zugang beschreibt Mecheril (2010), wenn er in der historischen Entwicklung der Bildungsdiskussionen folgende Diskursperspektiven beschreibt:

1960er	Dekade diskursiver Stille
1970er	Dekade des Defizitdiskurses
1980er	Dekade des Differenzdiskurses
1990er	Dekade des Dominanzdiskurses
2000er	Dekade des Disziplinierungsdiskurses

Abb. 21: Diskursperspektiven (in Anlehnung an Mecheril 2010, S. 56ff)

Gemeinsam ist den vorangegangenen Modellen der Systematisierung pädagogischer Konzepte im Kontext von Migration der Bezug auf die Entwicklungsgeschichte einer Pädagogik als Antwort auf das gesellschaftliche Phänomen Migration. Bezüglich der Handlungsorientierungen ist ein zentraler Unterschied daran zu erkennen, mit welchen Differenzkriterien Individuen wahrgenommen und welche Bedeutung diesen im pädagogischen Kontext zugeschrieben werden. Während Edelmann (2008) ihren Fokus auf die Heterogenitätswahrnehmung legt, beschreibt Mecheril (2010) Wirkmechanismen pädagogischer Konzepte.

Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen machen es schwer, von einer einheitlichen Diskussion auszugehen und aus meiner Sicht vorab eine Festlegung und Transparenz bezüglich der Darstellung notwendig. In diesem Zusammenhang eignet sich der Bezug zu den Perspektiven nach Mecheril (2010), wobei ergänzend aktuelle Ansätze herangezogen werden.

Im Anschluss werden Ansätze pädagogischer Handlungsorientierungen in dem Ausmaß beschrieben, wie migrationsbedingte und soziokulturelle Heterogenität schulischer Akteure wahrgenommen wird und in der Folge die Beziehungsgestaltung mitbestimmt. Konzepte zur interkulturellen Pädagogik sind in der wissenschaftlichen Literatur bereits oftmals und ausführlich dargestellt (Hauenschild 2010, Prengel 2006, Edelmann 2008, Nohl 2006, Roth 2002, Auernheimer 2010). An dieser Stelle werden solche Ansätze herangezogen, die als Hintergrund für die Reflexion wesentlicher Konsequenzen pädagogischer Handlungsorientierungen definiert werden können. Der Fokus wird darauf gerichtet, mit welchen Perspektiven Pädagogik migrationsbedingte Heterogenität schulischer Akteure betrachtet und

welche Spannungsfelder daraus abgeleitet werden können. Dabei wird zu sehen sein, dass alle Perspektiven in Gestaltungsmaßnahmen von Unterricht und Schule gegenwärtig auffindbar sind.

3.3.1. Defizitorientierung

Erstmals wurden seitens pädagogischer Konzeptentwicklung Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Anfang der 1970er Jahre durch eine Ausländerpädagogik berücksichtigt. Kern dieser pädagogischen Entwicklung war die Umsetzung der „Doppelstrategie“ (Nohl 2006, S. 19):

Erstens sollen Schülerinnen und Schüler durch Schule den Integrationsanforderungen im Sinne einer Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft entsprechen, parallel dazu ist die „Rückkehrfähigkeit“ in das jeweilige Herkunftsland zu fördern (vgl. dazu auch Mecheril 2004, S. 84f). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden am vorgegebenen nationalen Maßstab der Leistungserbringung gemessen. Der defizitäre Ansatz ergibt sich durch die Benachteiligung aufgrund unterschiedlicher Erstsprachen bei gleichen Anforderungen. Durch sonderpädagogische Fördermaßnahmen sollen diese aufgrund der Vorgaben und Anforderungen konstruierten Defizite behoben werden, wobei der Lernerfolg vorwiegend an den Erwerb der Unterrichtssprache geknüpft wird.

Hinweise auf ein nach wie vor gegenwärtiges Vorherrschen des „monokulturellen und monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) an Schulen liefern u.a. aktuelle Zahlen im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprachen als der Unterrichtssprache und die daraus resultierenden Konsequenzen: Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind in Sonderschulen noch immer überrepräsentiert (bmukk 2011, vgl. hierzu auch Kornmann 2010, S. 72, Weiss & Unterwurzbacher 2007, S. 229). Wenning (2007, S.27) beobachtet historisch und aktuell mit „Ignorieren, Unterdrücken und Abbauen“ drei Kategorien, wie in Schulen mit Heterogenität umgegangen wird mit dem Ziel einer Reduktion von Heterogenität. So kann das Verbot der Erstsprachen auf dem Schulgelände als ein Beispiel für „Unterdrückung“ beschrieben werden. Mit sogenannten Ausländer-, Vorbereitungs- oder Sprachklassen werden Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht herausgenommen und gesondert unterrichtet. Angenommen wird, dass vorwiegend durch den Erwerb der Unterrichtssprache erfolgreiche Lernprozesse gewährleistet werden. Durch diese enge Sicht auf erfolgreiches Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen werden weitere wesentliche Einflussfaktoren auf Bildungswege, wie schulorganisatorische Bestimmungen, Auffassungen von Leistungsbewertung u.a., außer Acht gelassen (vgl. Khan-Svik 2010).

Unter Berücksichtigung des Kompetenzdiskurses steht an dieser Stelle „die Diagnose von kulturbedingten Defiziten“ (Nohl 2006, S. 43). Pädagogisches Handeln richtet sich nach Assimilationsanforderungen im Sinne der Anpassung an vorgegebenen Standards, bspw. die Unterrichtssprache Deutsch so schnell wie möglich zu vermitteln.

Aus der Kritik an diesem Defizitansatz heraus wurden Konzepte entwickelt, bei denen von einer multikulturellen Gesellschaft ausgegangen wird. Es gilt die Prämisse, dass alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen sind und ein Leben mit kulturellen Differenzen als bereichernd wahrgenommen wird.

3.3.2. Differenzorientierung

Die Wahrnehmung und Anerkennung von Differenzen wird von Nohl (vgl. 2007, S. 45f) als klassische interkulturelle Pädagogik bezeichnet. In diesem Konzept wird als zentrale Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer die Schaffung von solchen Möglichkeiten beschrieben, die eine gegenseitige Verständigung zwischen Personen unterschiedlicher kultureller Herkunft im Sinne eines wertschätzenden Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft fördern. Im Rahmen von Projekten und Veranstaltungen geht es häufig um das Kennenlernen der jeweils anderen als folkloristisch wahrgenommenen Kulturen. Im Vordergrund stehen Aufführungen von traditionellen Tänzen oder Angebote kulinarischer Besonderheiten.

Wird der kulturelle Hintergrund mit der jeweiligen nationalen Herkunft gleichgesetzt, werden durch diese Wahrnehmung Machtverhältnisse zwischen Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund unreflektiert etabliert und legitimiert (Kiesel/Volz 2010, S. 77, Nohl 2006, S. 140). Durch die Zuschreibung von Herkunftskulturen werden Schülerinnen und Schüler als kulturelle Repräsentantinnen und Repräsentanten etikettiert, womit bestimmte konstruierte Erwartungen verbunden sind. Die „kulturalistische Falle“ (Kiesel/Volz 2002, S. 58) kommt zum Tragen, wenn für die Begründung und Erklärung konkreter Verhaltensweisen im schulischen Alltag die jeweilige Herkunftskultur herangezogen wird. „Kultur“ als Beschreibungskategorie schafft so betrachtet Trennlinien zwischen Menschengruppen.

Ein solches Konzept interkultureller Pädagogik bewirkt somit das Gegenteil des eigentlich beabsichtigten: Durch die Festlegung von Schülerinnen und Schülern auf einen bestimmten kulturellen Hintergrund und der Aufforderung, diesen zu repräsentieren, werden Stereotypen und Vorurteile erzeugt und Differenzen gefestigt. Die Beschreibung von Differenz dient so betrachtet weniger einer Analyse, sondern „sie ist vielmehr eine formierende Definition“ (Hamburger 2009, S. 190). Kultur als Bezugspunkt pädagogischen Handelns und Erklärungskategorie für Problemlagen schreibt den Betroffenen die alleinige Verantwortlich- sowie Zuständigkeit für die jeweilige Situation zu und reduziert die Komplexität an mitbestimmenden Bedingungen.

Für Griesse (2004, S. 143ff) ist die „Ethnisierung des Sozialen“ ein geeignetes Mittel, die Aufmerksamkeit von „sozialen und ökonomischen Problemen“ auf „emotionale und emotionalisierende Begriffe wie „Kultur“, [...] „Muttersprache“ [...], „Fremdheit“ [...] „Überfremdung“ [...] umzuschwenken. Einer derartig überfrachteten Betonung der Kultur wird das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ entgegengehalten, worin die Möglichkeit beschrieben wird, „[...] eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität, der demokratischen Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenslagen und mit verschiedenen Lebensweisen [...]“ zu entwickeln (Prengel 2006, S. 28). Im gegenseitigen Wahrnehmen und Kennenlernen werden neue Sichtweisen für Handlungen und Möglichkeiten von Prozessen für Entwicklungen geortet, wobei Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist, „[...] ein Klima der Akzeptanz der Verschiedenheit [...]“ zu schaffen (ebd., 2006, S. 187). Heterogenität wird als Normalität betrachtet. Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern werden jedoch nicht nur auf eine Differenzkategorie, zum Beispiel Sprache oder nationale Herkunft, zurückgeführt, sondern der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin wird ganzheitlich wahrgenommen. Für die Gestaltung von Beziehungen ergeben sich aus dieser Sicht auf Heterogenität erweiterte Handlungsspielräume für Pädagoginnen und Pädagogen. So können Beziehungen auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes aufgebaut werden oder im Rahmen von Elterngesprächen eine Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln reflektiert werden.

Die Frage bleibt jedoch noch offen, unter welchen Bedingungen solche Beziehungsgestaltungen gelingen.

Migration und Schule wird in differenzorientierten pädagogischen Konzepten im Zusammenhang mit der Verschiedenheit kultureller Lebenswelten aller Schülerinnen und Schüler diskutiert. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz gesprochen, um auf Basis bestimmter Fähigkeiten in sogenannten kulturellen Überschneidungssituationen unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln (Grosch, Groß & Leenen 2002, S. 8). Aus dieser Sicht wird kompetentes Handeln in interkulturellen Settings in Schule dann möglich, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer mit Wissen über „Kulturstandards“ und Möglichkeiten des Umgangs damit ausstatten.

Nach Lanfranchi (2010, S. 256f) sollen Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Ausbildung Inhalte zum pädagogischen Handeln in multikulturellen Schulen unter folgenden Prämissen vermittelt werden: „kritisches Hinterfragen der hinter den schulischen Inhalten stehenden Wert- und Normvorstellungen und der schulischen Verhaltensregeln; Akzeptieren der Vielfalt an Lernzugängen und Lernstrategien; Akzeptanz verschiedener Formen der Sozialisation im gleichzeitigen Wissen um die Notwendigkeit geteilter Regeln und Normen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort“.

Die Differenzorientierung im pädagogischen Handeln impliziert die Notwendigkeit einer Offenlegung des dahinter liegenden Kulturkonzepts, um nach Griesse (2004, S. 87) einem „kulturdeterministischen Reduktionismus“ und einer „Kulturalisierung der Machtunterschiede“ entgegenzuwirken.

Im Fokus: Kultur als kontroverser Bezugspunkt im pädagogischen Bereich

Mecheril (2010, S. 62) stellt an die Interkulturelle Pädagogik vier Kritikpunkte aus der Perspektive der Migrationspädagogik:

- „kulturalistische Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“,
- „Inseldenken“,
- Einfangen der Interkulturellen Pädagogik nach wie vor als „Ausländerpädagogik“,
- Kulturbegriff als Verschleierung für Rassismus.

Mit einer „Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2004, S. 18f)⁷⁵ wird Migration als eigentliche Perspektive pädagogischer Überlegungen definiert, wobei es zentral um die Fragen geht, „wie *der und die Andere* unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxis hierzu leisten.“ (ebd) Als Bestimmungsmerkmale einer Migrationsgesellschaft werden Rassismus, Konstruktion des Fremden und Ethnien (Mecheril 2004, S. 18, Griesse 2004, S. 103ff) sowie eine Funktionalisierung von Migration für ökonomische und politische Agenden (Hamburger 2009, S. 20f) genannt. Einordnen lassen sich die genannten Mechanismen und Kennzeichen in den Machtdiskurs bei der Gestaltung von gesellschaftlichem Zusammenleben.

Aufgabe der Migrationspädagogik ist nun das Erhellern der Beziehungsstrukturen, die von der Mehrheitsgesellschaft im Sinne einer dominanten Zugehörigkeitsordnung aufrechterhalten werden. Aufgegriffen werden in der Migrationspädagogik die Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung aus der interkulturellen Pädagogik und werden ergänzt um das Element der „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2004, S. 223). „Verschieben“ ist eine beständige „*Unruhe*, die pädagogisches Handeln und Reflektieren in die Zugehörigkeitsordnung, die sie selbst mit produziert, einbringt“ (ebd.).

Lehrerinnen und Lehrer wissen und nutzen ihre eigenen Möglichkeiten, flexibel und situationsspezifisch im Rahmen der gegebenen Ordnungs- und Machtverhältnisse handeln zu können.

⁷⁵ Mecheril (2004) bleibt bewusst beim Begriff „Migration“, um sich vom Einwanderungsbegriff abzugrenzen und einen erweiterten Blick auf Wanderung beizubehalten.

Ein bloßes Hinnehmen von gesellschaftlichen Bedingungen und den damit verbundenen Anstrengungen, im Praxisfeld Schule ausgleichend zu agieren, wird von Hamburger (2009, S. 127) als „Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemen, die reduzierende Kulturalisierung von komplexen Sachverhalten“ sowie als die Entwicklung eines „naiven Habitus“ des Antirassismus kritisiert. Für Migrationsarbeit in Schulen sind nach Seyfried (2010, S. 104) drei Aspekte konstitutiv:

1. Die „Kluft“ zwischen dem Alltagshandeln und den dahinter liegenden Orientierungen überwinden;
2. Die Wahrnehmung von Differenzen als Ergebnis eigenen Tuns;
3. Orientierungen aller an einer konkreten Situation beteiligten Akteuren offen legen und in die Interaktion aufnehmen.

So betrachtet wird von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer eine hohe Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit gefordert, um Bewusstsein über das eigene Rollenverhalten entwickeln zu können sowie die unterschiedlichen Sichtweisen klar zum Ausdruck kommen zu lassen⁷⁶. Hamburger (2009, S. 133) formuliert vier „Maxime“ als Grundlage für ein neues Konzept für pädagogischen Handeln im Kontext von Migration:

1. Situative Begründung von speziellen „Erziehungsarrangements“⁷⁷;
2. Verstärkung allgemeiner Grundsätze, wie Anerkennung, gleiche Rechte etc.;
3. Eingehen auf spezifische Benachteiligungen und Belastungen;
4. Eine Verständigung auf einen allgemein anerkannten Verfassungsrahmen im Sinne des Rechts auf Differenz.

Diese Aspekte als Gestaltungs- und Handlungsorientierungen fordern von Lehrerinnen und Lehrern eine erweiterte Sicht auf die Komplexität der Lebenshintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler, Kenntnisse über die rechtliche Situation und die damit verbundenen Möglichkeiten sowie das Aushandeln eines gemeinsamen Rahmens, in dem Unterschiedlichkeiten von allen schulischen Akteuren akzeptiert werden.

⁷⁶ Zur Reflexion eigenkulturellen Handelns wird in einem Beitrag von Bender-Szymansky (2010, S. 207) „Interkulturelle Kompetenz“ bei Lehrerinnen und Lehrern auf die Notwendigkeit einer Überprüfung der „eigenkulturell üblichen handlungsleitenden schulischen Normen und Regeln im Hinblick auf die Angemessenheit“ hingewiesen.

⁷⁷ In diesem Zusammenhang können gängige Konzepte interkultureller Pädagogik im Sinne eines Nachdenkens über den Ursprung und die daran geknüpften Erwartungen kritisch reflektiert werden (vgl. Hamburger 2009, S. 129).

Dabei stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Reflexionen und reflexives Handeln im Praxisfeld Schule für Lehrerinnen und Lehrer möglich werden. Mecheril (2010, S. 33) verweist darauf, dass für reflexives Handeln „reflexive Orte“ notwendig sind, womit an dieser Stelle auf die institutionelle Ebene von Schule verwiesen wird

In einer Reflexion der eigenen gesellschaftlichen und institutionellen Eingebundenheit als Lehrerin oder Lehrer und der damit verbundenen Positionsmacht sowie dem Wahrnehmen des eigenen Anteils an der Herstellung und Gestaltung von Beziehungen können Möglichkeiten für eine Erweiterung des Handlungsspielraumes in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Lebenshintergründe liegen⁷⁸.

3.3.3. Antidiskriminierungsorientierung

Ansätze einer antirassistischen Erziehung (Auernheimer 2003, S. 150f; Roth 2003, S. 43) und Antidiskriminierungspädagogik (Nohl 2007, S. 87f) gehen von einer kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit aus, die sich in diesem Fall für Migrantinnen und Migranten benachteiligend auswirkt. Differenz wird durch die Konstruktion von Kulturen und Ethnien bewusst erzeugt und die Gesellschaft mit einer bestimmten Mehrheitskultur und anderen kulturellen Minderheiten beschrieben.

Daraus ergeben sich für Angehörige kultureller Minderheiten dann Nachteile, wenn Ansprüche von Mitgliedern der Mehrheitskultur institutionell gefestigt und legitimiert werden. Diskriminierung erfolgt systematisch durch Handlungen von Mitgliedern einer Organisation (Gomolla 2010, S. 89). So sind Kenntnisse der Mehrheitssprache von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache für den weiteren Bildungsweg entscheidend und weniger andere Fähigkeiten und Kompetenzen.

Als Mechanismen institutioneller Diskriminierung beschreiben Gomolla/Radtke (2007, S. 265ff) Normalitätserwartungen von Seiten der Schule an Kinder sowie bestimmte institutionelle Erwartungen von Seiten der Umwelt an die Schule. So wird in diesem Zusammenhang für den Eintritt in die Schule die Beherrschung der Unterrichtssprache vorausgesetzt⁷⁹. Für Gomolla (2010, S. 98) sind strukturelle Veränderungen im Sinne von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem notwendig und führt mit dem QUIMS-Projekt⁸⁰ aus der Schweiz und dem „*ethnischen Monitoring*“ aus England zwei Best-Practice Beispiele im Hinblick auf Qualitätsentwicklung und -sicherung im Unterricht an.

⁷⁸ Positionsmacht wird hier auch in Anlehnung an die Machttheorie von Hannah Arendt (1970) aufgefasst, nach der Macht im Sinne einer Gemeinschaft positiv zur Gestaltung eines gemeinsamen Zusammenlebens genutzt wird.

⁷⁹ Vgl. Kap. 3.1 Pkt. b. Handlungsfeld Schule: Institution.

⁸⁰ Nähere Ausführungen zum Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) liefert Caprez-Krompàk (2010, S. 73ff) in ihrer Darstellung zur mehrsprachigen Erziehung in der Schweiz.

Durch gezielte und nach ethnischen, sozialen und geschlechtsspezifischen Kriterien differenzierte Verfolgung statistischer Entwicklungen hinsichtlich der Erfolgsquoten im Bereich Schule, Berufsbildung und Arbeitsmarkt wird beim „ethnischen Monitoring“ strukturellen und institutionellen Ursachen von Diskriminierungsmechanismen nachgegangen. Damit soll einer Ghettoisierung von Schulen als sogenannte Ausländerschulen entgegengewirkt werden und eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

Im Rahmen des QUIMS-Projekts werden pädagogische Maßnahmen im Fokus des regionalen Bedarfs am Standort Schule entwickelt, wobei die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Teamentwicklung und -arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie das Heranziehen und Nutzen von Ressourcen aus dem schulischen Umfeld unterstützt werden (Edelmann 2007, S. 134). Für Gemende (2002, S. 217) hängt pädagogisches Handeln unweigerlich mit politischem Engagement zusammen, da pädagogische Praxisfelder keine von der Gesellschaft separierten Inseln sind, sondern Orte der Konfrontationen, wie rechtlich und öffentlich mit Migrantinnen und Migranten auf gesellschaftlicher und somit auch schulischer Ebene umgegangen wird.

Die Analyse sozialer Handlungspraktiken, die den Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund und den Zuschreibungen, die in ethnische Differenzierungen münden, betreffen, wird als zentrale Aufgabe eines reflexiven pädagogischen Handelns definiert.

Im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung kann aus der Antidiskriminierungsperspektive der Reflexion eigenen pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund institutioneller Reglementierungen und struktureller Gegebenheiten eine hohe Bedeutung abgeleitet werden.

3.3.4. Kompetenzorientierung

Kompetenzen werden im Zusammenhang mit schulischem Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure vorwiegend mit dem Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ beschrieben und als Schlüsselqualifikation diskutiert.

Im schulischen Kontext wird interkulturelle Kompetenz von Maas, Over & Mienert (2008, S. 82f) als eine „Erweiterung der allgemeinen sozialen Kompetenz und eine Teilkompetenz der allgemeinen Handlungskompetenz“ aufgefasst und für Lehrerinnen und Lehrer mit folgenden vier Bereichen beschrieben:

- Reflexivität im Sinne des Bewusstseins über eigene Kulturgebundenheit und einer Sensibilität für kulturelle Differenz,

- Anerkennung von Vielfalt im Sinne eines „ethnorelativistischen Weltbildes“ sowie einer Integrationsorientierung durch Interkulturalitätsstrategien,
- Verhalten im Sinne der Anforderungen eines „multikulturellen Schulalltags“, der interkulturelles Verstehen, Konfliktprävention, lebensweltbezogene Unterrichtsgestaltung und Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund umfasst,
- Schulischer Kontext im Sinne einer multikulturellen Schulentwicklung.

Dieses Verständnis von interkultureller Kompetenz beinhaltet trotz des Hinweises, dass es sich hierbei nicht um eine zusätzliche Spezialisierung von Lehrerinnen und Lehrern handelt, solche Merkmale, die explizit an schulische Akteure mit Migrationshintergrund gerichtet sind. Bildungspolitisch wird aktuell auch verstärkt um mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund geworben (Schmid 2011, siehe dazu auch Strasser & Steber 2009, S. 97ff).

Angenommen wird u.a., dass aufgrund der Herkunft, Sprachen und biographischen Erfahrungen Schülerinnen und Schüler von diesen Lehrerinnen und Lehrern auf ihrem Bildungsweg profitieren können⁸¹. Es ist auch die Rede von einer gewissen „kulturellen Nähe“, womit auch hier auf Differenz verwiesen wird.

Kalpaka & Mecheril (2010, S. 83) kritisieren die Sicht auf Kompetenz dahingehend, dass ein spezifisches Wissen darüber wie Andere sind, zu einem erfolgreichen Handeln führe und sprechen sich dafür aus, sich mehr mit Mechanismen und Gegebenheiten auseinanderzusetzen, durch die Differenzen konstruiert und zugeschrieben werden.

Für Lehrerinnen und Lehrer definiert Bender-Szymanski (2010, S. 204f) interkulturelle Kompetenz „als das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potentials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene“. Diese Auffassung ist in Bezug auf schulische Arbeit eng verbunden mit der Anforderung an Lehrende, Kompetenz nicht als ein Handeln nach pädagogischen Rezepten zu verstehen, die im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erworben werden können, sondern pädagogisches Handeln situationsbezogen vor dem Hintergrund der befremdenden Gefühle sowie der eigenen institutionellen Eingebundenheit zu reflektieren. Für Holzbrecher (2004, S. 316) ist die Entwicklung eines „Habitus der Annäherung“ für einen Umgang mit Unvertrautem und Fremdheit ein wesentlicher Bestandteil im „Lehrerlernen“. Hierbei geht es um einen Versuch, Situationen verstehen zu lernen, in dem der lernende Lehrende die Beziehung zu dem „Fremden“ auf Gefühle, eigene Wahrnehmungsmuster und Handlungsmöglichkeiten hin reflektiert.

⁸¹ Eine aktuelle Studie zu Lehrende mit Migrationshintergrund liefert Hinweise u.a. auf einen differenzierten Umgang mit der ihnen zugeschriebenen Vorbildfunktion (Georgi, Ackermann & Karakas 2011).

Mit diesen Ansätzen zur interkulturellen Kompetenz werden die Kritikpunkte berücksichtigt, die im Zusammenhang mit der Auffassung eines starren Kulturbegriffs (Kiesel & Volz 2010), mit der eigenen Kulturgebundenheit im Hinblick auf Wahrnehmung, Denken und Handeln (Bender-Szymanski 2010), mit einem funktionalisierten Kompetenzkonzept (Kalpka & Mecheril 2010) sowie mit der Nichtbeachtung institutioneller Diskriminierungsmechanismen (Gomolla & Radtke 2007) in der Literatur diskutiert werden.

Auf einen weiteren Aspekt für kompetentes Handeln im migrationsbedingten Kontext weist Seyfried (2011, S. 117) hin, wenn er kritisiert, dass der auf ein bestimmtes Differenzmerkmal reduzierte Blick auf Schülerinnen und Schüler es unmöglich macht, individuumorientiert und situationsspezifisch zu handeln. Diese Form der Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln entspricht der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ von Mecheril (2010, S. 33), die „als eine Art habituelle Disposition“ beschrieben und in Reflexionsprozessen gebildet wird. Die Herausforderung besteht darin, sich von der Erwartung gegenüber einem Kompetenzbegriff zu verabschieden, der ein Set an Fähigkeiten und Fertigkeiten für erfolgreiches Handeln verspricht, sondern sich Fragen im Zusammenhang mit der Perspektive „kultureller Differenz“ aller schulischen Akteurinnen und Akteure (Kalpaka & Mecheril 2010, S. 78f) sowie mit der Ganzheitlichkeit pädagogischen Handelns, „der die Beziehung zum ‚Anderen‘ auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von tragfähigen Lösungen stellt“ (Lanfranchi 2010, S. 256), zuzuwenden.

Mit der Methode der „subjektiven Relevanz“ nach Seyfried (2002) arbeiten Lehramtsstudierende reflexiv an konkreten Situationen, die sie im Rahmen der Schulpraxis erfahren haben und für sich als bedeutsam beschreiben, um so subjektiv bestimmte gangbare Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln⁸². Dabei geht es nicht um eine Generierung von Wissen und Handlungsstrategien, sondern um die Förderung der Reflexionsfähigkeit.

So betrachtet wird pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität nicht nur als persönliche Entwicklungsaufgabe beschrieben, sondern nimmt sowohl institutionelle Rahmenbedingungen als auch situationsspezifische Begegnungen in das Blickfeld pädagogischen Handelns.

3.3.5. Zugehörigkeitsorientierung

Eine Überwindung der auf eine Kultur reduzierten Zuschreibungen gelingt auch Nohl (2006) mit seinem Konzept einer „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“, worin „[...] es nicht nur um ethnisch konnotierte Kulturen, sondern auch um weitere – generationelle, geschlechtsspezifische, regionale und andere kollektive Einbindungen – und zwar im Plural [...]“ geht

⁸² Vgl. Kap. 2.8.1.

(ebd. 2006, S. 137). Damit werden die vormalig voneinander getrennten Schwerpunkte in einem Konzept integriert, indem *entweder* das Individuum *oder* die Institution als pädagogische Perspektive sowie die auf eine kulturelle Zugehörigkeit reduzierte Wahrnehmung von Individuen aufgelöst wird. Schülerinnen und Schüler werden auch nicht auf ihren Migrationshintergrund eingeschränkt wahrgenommen, dem wiederum unterschiedlichste Dimensionen von gesellschaftlichen Zugehörigkeiten zugeordnet werden können. Nohl (2006, S. 140) bezieht sich dabei auf einen solchen Milieubegriff, nach dem „Kultur als das praktische Leben innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten“ sowie als „sozialen Ort, der die Menschen mit–einander verbindet“, wobei es sich nicht um solche Orte im Sinne von Plätzen, an denen Ereignisse gemeinsam erfahren werden, handelt, sondern um das Erleben gleichartiger Erfahrungen⁸³. Den Kern des Konzepts „kollektiver Zugehörigkeiten“ bildet die Perspektive auf das Milieu in dessen Mehrdimensionalität (ebd., S. 162).

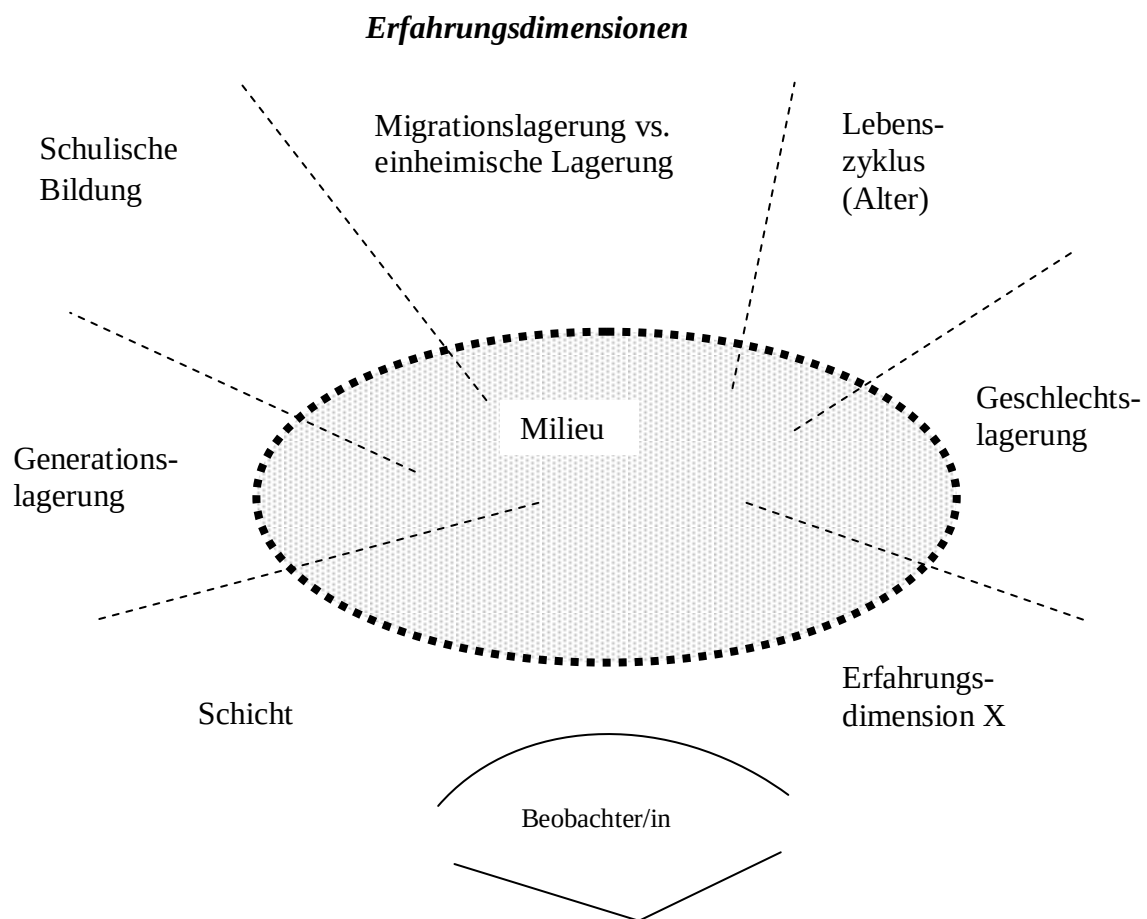


Abb. 22: Mehrdimensionalität von Milieus nach Nohl (2006, S. 159)

⁸³Daraus wird ein „konjunktives Wissen“ (Mannheim 1980, S. 296; zit. nach Nohl 2006, S. 141) entwickelt, das die Angehörigen eines Milieus verbindet ohne ein Stattfinden von direkten Begegnungen. Für die Verständigung über die Milieugrenzen hinaus ist „kommunikatives Wissen“ notwendig, um sich über „Sinngelhalte in ihrer „ganz allgemeinen Funktion“ austauschen zu können (Mannheim 1980, S. 288; zit. nach Nohl 2006, S. 142).

In dieser Perspektive auf das jeweilige Milieu in seiner Mehrdimensionalität kommt die Heterogenität an Zugehörigkeitsmöglichkeiten zum Ausdruck. Schülerinnen und Schüler werden dementsprechend in ihren Erfahrungsdimensionen bspw. Geschlecht, Alter und Interessen (als ergänzende Möglichkeit für die Erfahrungsdimension X) wahrgenommen. Durch den verengten Blick auf nur eine Erfahrungsdimension, bspw. „Migrationshintergrund“, an dem Lernende von Lehrerinnen und Lehrern festgemacht werden, wird ein einseitiges Bild von den Betroffenen in der Gruppe der schulischen Akteurinnen und Akteure vermittelt und drängt andere, auch gemeinsame, Zugehörigkeiten in den Hintergrund.

Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern leitet Nohl daher die „[...] Hilfe zum Ausleben möglichst vieler Milieudimensionen“ (2006, S. 229) als Orientierung für pädagogisches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ab. Daraus kann als Aufgabe abgeleitet werden, Schule und Unterricht so zu gestalten, dass gemeinsame Milieus entdeckt sowie unterschiedliche Milieus für andere erlebbar werden.

3.3.6 Vertrauensorientierung

Folgende Kriterien sind nach Seyfried (2011, S.119) für pädagogische Konzepte im Kontext Schule und Migration zu berücksichtigen:

- Die Ausrichtung pädagogischer Konzepte richtet sich gleichermaßen an alle Beteiligten eines Lern- und Entwicklungsprozesses;
- Kompetenzentwicklung findet nicht durch eine Ansammlung von Handlungsempfehlungen statt, sondern vollzieht sich durch ein „Lernen zweiter Ordnung, in dem die hinter den Handlungen liegenden Orientierungen im Sinne professioneller Entwicklung reflektiert werden“;
- Im Mittelpunkt von Lern- und Entwicklungsprozessen stehen die Lernakteurinnen und -akteure und nicht Lerninhalte.

Nach Seyfried (2011, S. 122) liegt die Begründung von Vertrauensarbeit als Basis für Lern- und Entwicklungsprozesse darin, dass Vertrauen das Ausmaß der Handlungsfähigkeit zentral mitbestimmt. Um überhaupt Lernen und Entwicklung als aktive Prozesse fördern zu können, wird der inhaltlichen und methodischen Bearbeitung von Themen der Aufbau einer auf Vertrauen basierenden Beziehung vorangestellt.

Seyfried (2009, S. 118) geht in seinem Konzept des „Trust-Based-Learning“ (TBL) von Dilemmata schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern aus und plädiert für eine Neuakzentuierung der methodischen Gestaltung von Unterricht⁸⁴.

Ausgangspunkt von TBL ist die Vertrauens-Trias nach Krampen & Hank (2004, S. 675), nach der Vertrauensentwicklung über drei Phasen verläuft: Dem interpersonalen Vertrauen im frühen Kindesalter folgt die Phase der Entwicklung des Selbstvertrauens, die der Zeit des Grundschulbesuchs entspricht und an der die Stufe des Zukunftsvertrauens ab dem Jugend- und Erwachsenenalter anschließt. Mit einem Modell des Lernkegels zur Planung solcher Lern- und Entwicklungsarrangements wird veranschaulicht, wie durch eine Umkehrung traditioneller Unterrichtsbemühungen eine Sichtweise auf schulische Arbeit entwickelt werden kann, in der Vertrauensarbeit als Grundlage fokussiert wird.

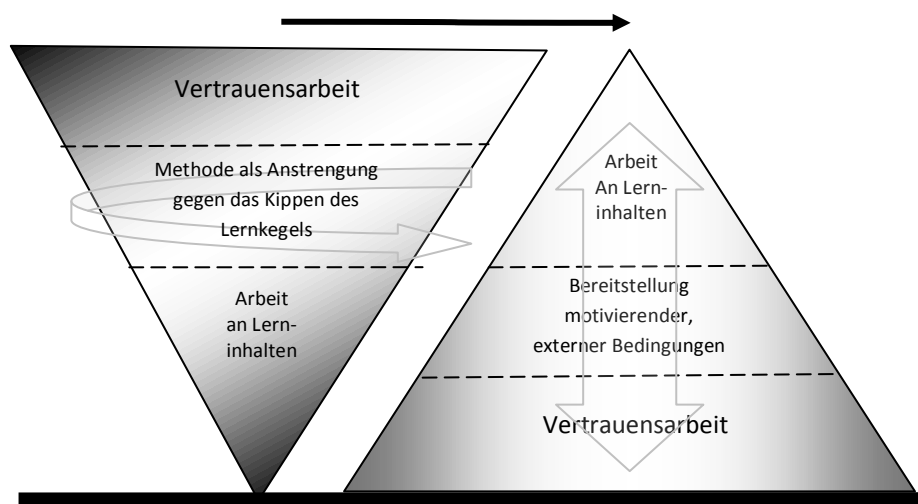


Abb. 23: TBL Lernkegel: Vom Lernkegel mit wenig Bodenhaftung zur vertrauensbasierten Lernarbeit (Seyfried 2009, S. 119)

In Bezug auf schulische Migrationsarbeit geht es beim vertrauensorientierten pädagogischen Handeln um die Entwicklung einer Perspektive schulischen Lernens, die Vertrauen als individuelle Disposition für Lern- und Entwicklungsprozesse voraussetzt (ebd.).

⁸⁴ Ein Dilemma im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure wird folgendermaßen beschrieben: Wird in Bezug auf migrationsbedingte Heterogenität „Kultur“ als Kerndimension von Differenzwahrnehmung herangezogen, dienen Konzepte interkultureller Pädagogik der Etablierung eben dieser konstruierten Differenz u.a. auch durch Etikettierung und Stereotypisierung (vgl. Seyfried 2010; Mecheril 2004; Hamburger 1999).

3.4 Pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wird in dieser Studie unter dem Gesichtspunkt von Migration genauer beschrieben. In der Auseinandersetzung mit der statistischen Entwicklung im Hinblick auf die Beteiligung schulischer Akteurinnen und Akteure mit Migrationshintergrund im Bildungssystem ist davon auszugehen, dass die schulische Praxis mit Migration im Hinblick auf Mehrsprachigkeit, unterschiedliche lebensweltliche Hintergründe u.a. im Zusammenhang mit sozioökonomischen Gegebenheiten und rechtlichen Positionen sowie Angeboten an pädagogischen Konzepten im Kontext Schule und Migration zu beschreiben ist.

Die Analyse der Handlungsfelder von Lehrerinnen und Lehrern nach Fend (2008) unter besonderer Berücksichtigung von Migration zeugt von differenzierten und komplexen Anforderungen für pädagogisches Handeln auf den unterschiedlichen Ebenen⁸⁵. So besteht eine zentrale Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer darin, vor dem Hintergrund diskriminierender Bedingungen und Mechanismen, die durch die Institution Schule für Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen als der Unterrichtssprache Deutsch gegeben sind, zu handeln. Einige Angebote zur Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen werden durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ (BMUKK 2010a) und die Möglichkeiten eines Muttersprachenunterrichts (BMUKK 2011c) gegeben. Die Initiierung schulischer Entwicklungen, die zum Teil der institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2007) entgegensteuern könnten, hängen gegenwärtig eng zusammen mit dem persönlichen Engagement der Schulleiterin bzw. des Schulleiters sowie des Kollegiums. Ergänzend dazu wird anerkennendes pädagogisches Handeln mit migrationsbedingter Heterogenität im Zusammenhang mit strukturellen und institutionellen Gegebenheiten am Standort Schule in der Literatur diskutiert (u.a. Lutje-Klose 2009, Edelmann 2008).

Bedeutsam ist der Arbeitsplatz Schule auch für Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit pädagogischer Kompetenzentwicklung, in dessen Rahmen die Merkmale Persönlichkeitsdispositionen sowie Umwelt- als auch Situationsbedingungen relevant sind (u.a. Reitinger 2006). Als Anlass für Kompetenzentwicklung im pädagogischen Praxisfeld wird von solchen Situationen ausgegangen, die subjektiv als Problem wahrgenommen werden oder in denen eigene Unsicherheiten aufkommen, die in der Folge auf Veränderungsmöglichkeiten, sowohl im Hinblick auf die eigene Wahrnehmung als auch auf ein Überdenken eigener Handlungsrouinen, reflektiert werden (vgl. Plöger 2006).

In den in der Literatur beschriebenen Konzepten zu Schule und Migration wird für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität von unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen ausgegangen (u.a. Auernheimer 2010, Hauenschild 2010, Nohl 2006).

⁸⁵ Vgl. Kap. 3.1.

Mit der Defizitorientierung wird pädagogisches Handeln im Licht der Assimilation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an gegebenen Bedingungen betrachtet. Hierzu zählt auch die Dominanz der Schul- bzw. Unterrichtssprache Deutsch bei gleichzeitiger Sicht auf andere Erst- oder Herkunftssprachen als ein Defizit bzw. Hindernis zur Erreichung von schulischen Anforderungen.

Mit der Differenzorientierung pädagogischen Handelns werden unterschiedliche Lebenshintergründe zwar wahrgenommen und ggf. auch anerkannt. Es besteht jedoch in diesem Zusammenhang die Gefahr, Schülerinnen und Schüler ausschließlich in ihrem Migrationshintergrund wahrzunehmen und auch deren Verhalten vor diesem Hintergrund zu erklären⁸⁶. Weniger Beachtung findet bei differenzorientierten Konzepten der rechtliche und sozioökonomische Hintergrund, der mit Migration verbunden ist. Beim Antidiskriminierungsansatz stehen institutionelle und strukturelle Bedingungen im Vordergrund, wodurch auch durch pädagogisches Handeln benachteiligende Dynamiken ausgelöst und diskriminierende Mechanismen aufrechterhalten werden. Daraus wird die Notwendigkeit einer Bewusstseinsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern über die eigene institutionelle Eingebundenheit abgeleitet. Ein zentraler Stellenwert wird in dieser Studie zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern der Kompetenzorientierung pädagogischen Handelns im Zusammenhang mit Migration zugeschrieben. Den Kern des Ansatzes von Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration bildet die Reflexion eigener Wahrnehmungsmuster und Handlungsrouninen und weniger die Generierung von Wissen über die sogenannten Anderen⁸⁷. Mit den Ansätzen der Zugehörigkeits- und Vertrauensorientierung werden solche Sichtweisen über pädagogisches Handeln im Kontext Schule und Migration in den Vordergrund gerückt, die individuums- und situationsbezogenes Handeln begründen.

⁸⁶ Vgl. Kap. 3.3.2.

⁸⁷ Vgl. Kap. 3.3.4.

4 Empirische Studie „Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration aus Lehrerinnen- und Lehrerperspektive“

4.1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Lernen für den Beruf findet nicht nur im Rahmen von Bildungsangeboten statt, sondern auch an anderen, individuell relevanten und prägenden Plätzen und Kontexten. Aus der Darstellung des Forschungsgegenstandes „Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration“ wird die Annahme abgeleitet, dass Kompetenzen zum pädagogischen Handeln in soziokulturell heterogenen und migrationsbedingten Kontexten im Bereich Schule vor allem informell erworben und entwickelt werden. Mit dieser Studie soll darüber Aufschluss gegeben werden, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene pädagogische Kompetenzentwicklung im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität selbst wahrnehmen, beschreiben und einschätzen. Dabei wird zentral den Fragen nachgegangen, (1) inwieweit informelles Lernen im Kontext Schule und Migration von den Lehrerinnen und Lehrern selbst thematisiert wird, (2) mit welchen inhaltlichen Aspekten Lehrerinnen und Lehrer informelle Kompetenzentwicklung in dem spezifischen Kontext Schule und Migration beschreiben und (3) mit welchen Argumentationsstrukturen können die Subjektiven Theorien Lehrerinnen und Lehrer über informelles Lernen zum Umgang mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure beschrieben werden. In dieser Untersuchung wird von Lehrerinnen und Lehrern als reflexive Subjekte, „[...] die konstitutiven Anteil an der Gestaltung und der Veränderung schulischer Praxis haben“, ausgegangen (Ackermann & Rosenbusch 2002, S. 31), wodurch die Subjektorientierung noch einmal verstärkt zum Ausdruck kommt und die Relevanz Subjektiver Theorien für das eigene Handeln unterstrichen wird.

4.2 Methodische Herangehensweise

Dieser Studie liegt eine Methodentriangulation zugrunde, in der qualitative und quantitative Daten zur Beschreibung und Analyse der Fragestellung herangezogen werden. Flick (2011, S. 12) definiert Triangulation u.a. als „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen.“

Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisiert werden, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang stehen bzw. verknüpft werden sollen.“ Für eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden ist es nach Hascher (2008, S. 130) notwendig, dass dabei jeweils eigene Fragestellungen für die unterschiedlichen Herangehensweisen formuliert und zugleich miteinander verknüpft werden (vgl. Pkt. 6.2.2).

In dieser Untersuchung wird mittels eines qualitativen Leitfadeninterviews „Subjektiven Theorien“ nachgegangen, die für Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration aus ihrer Sicht als handlungsleitend beschrieben werden⁸⁸. Die Ergebnisdarstellung der qualitativ erhobenen Daten basiert in einem ersten Schritt auf einer Verknüpfung der deskriptiven Datenanalyse und im zweiten Schritt auf einer Hypothesenüberprüfung zur Struktur Subjektiver Theorien, dem eine quantitative Datenauswertung vorausgeht. Durch diese Triangulation der Auswertungsmethoden ist eine komplexe Analyse der Subjektiven Theorien möglich. Erstens kann konkret beschrieben werden, welche inhaltlichen Aspekte aus Subjektperspektive für pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration bedeutsam sind und zweites werden Aussagen zu der Frage möglich, wie die Argumentationsstruktur der jeweiligen Untersuchungspartnerinnen und -partner beschaffen ist.

In dieser Studie werden zur Datenerhebung das episodische Interview (Flick 2011) und das halbstandardisierte Interview zur Erfassung Subjektiver Theorien (Scheele & Groeben 1988) und zur Datenauswertung die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2007) sowie die Strukturbild-Matrizen-Analyse nach Patry (2011) als Forschungsmethoden herangezogen.

4.2.1 Episodisches Interview

Dem episodischen Interview liegt die Annahme zugrunde, dass allgemeine bzw. semantische Wissensinhalte von einem durch Erfahrungen generierten episodischen bzw. kontextgebundenem Wissen abgeleitet wird (Flick 2009, S. 238f). Nach Flick (2011b, S. 274) setzt sich semantisches Wissen aus Begriffen und deren Verbindungen zusammen, episodisches Wissen beruht auf Situationserinnerungen.

Gefragt wird nach subjektiv relevanten Situationen zu einem spezifischen Gegenstandsbereich und nach dem daraus vom Subjekt abgeleiteten Wissen. Im Rahmen des episodischen Interviews werden mit den Erzählaufforderungen solche Fragen verknüpft, durch die bspw. mit subjektiven Definitionen oder Ansichten zu bestimmten Anforderungen semantische Wissensanteile erhoben werden (Flick 2011b, S. 275). Wichtig ist für die Interviewerinnen und Interviewer, die Interviewpartnerinnen und -partner wiederholt zu bitten, Aussagen mit konkreten Situationen zu unterlegen, die aus deren Sicht als relevant für den kommunizierten Inhalt betrachtet werden.

⁸⁸ Patry (2011, S. 28ff) veranschaulicht die Bedeutung Subjektiver Theorien für Handlungen in sozialen Situationen, indem er das Handlungsmodell nach Hofer (1986) mit Merkmalen des Konstrukts „Subjektive Theorie“ verbindet und im Hinblick auf deren Funktionen und Bedeutungen die jeweiligen Handlungsschritte beschreibt. Anhand eines Beispiels, in dem eine Mitarbeiterin des Jugendamtes mit der Betreuung einer Familie neu beauftragt wird, wird bspw. illustriert, inwieweit bisherige Erfahrungen mitbestimmend sind für das eigene Erwartungsschema und die Fokussierung auf subjektiv bedeutsame Merkmale von Handlungssituationen.

4.2.2 Halbstandardisiertes Interview

Das halbstandardisierte Interview wird als Besonderheit des Leitfadeninterviews betrachtet, weil es sich durch unterschiedliche Frageformen zu jeweils bestimmten Themenbereichen zusammensetzt. Diese Interviewform wird nach Lamnek (2010, S. 303) nur bedingt dem qualitativen Paradigma zugeteilt, weil während des Interviews abwechselnd offene und geschlossene Fragen gestellt werden. Die „Rekonstruktion subjektiver Theorien“ nach Scheele & Groeben (1988, zit. nach Lamnek 2002, S. 175) geht von der Annahme aus, dass die Interviewpartnerinnen bzw. -partner „ein komplexes Wissen zu einem bestimmten Thema“ haben, dessen Erhebung zum Teil mit offenen Fragen erfolgt und mit anderen methodischen Befragungsmöglichkeiten, an dieser Stelle mit dem Strukturlege-Verfahren, ergänzt wird. In dieser Untersuchung setzt sich das Interview aus folgenden Fragetypen zusammen (Flick 2009, S. 203f; Lamnek 2002, S. 174):

- (1) Mit **offenen Fragen** wird der jeweilige Themenbereich begonnen und es wird solches Wissen erhoben, das den Befragten direkt verfügbar ist.
- (2) Das implizite, den Befragten nicht direkt zugängliche Wissen, wird mittels **theoriegeleiteter, hypothesengerichteter Fragen** ermittelt. Dabei gelten die vom Interviewer, von der Interviewerin formulierten Annahmen als sogenannte Angebote. Von den Befragten können diese je nach der jeweils eigenen Subjektiven Theorie angenommen oder abgelehnt werden.
- (3) Mit **Konfrontationsfragen** wird ein Themenbereich abgeschlossen. Charakteristisch ist diesem Fragetypus, dass er in einem Widerspruch zu den bisher kommunizierten Inhalten steht und bei den Befragten Irritationen auslösen soll. Im Sinne einer „echten thematischen Konkurrenz“ (Flick 2009, S. 204) ist damit eine Vermeidung beabsichtigt, dass diese Alternative in die Subjektive Theorie der befragten Personen aufgenommen wird.

Voraussetzung für diese Form des Interviews ist eine klare Definition der Interviewsituation bei den Interviewpartnerinnen und -partnern, in der die freiwillige Bereitschaft zur Beantwortung der Fragen geklärt wird (König 2002, S. 59).

In diesem Zusammenhang weisen Gläser & Laudel (2010, S. 115) auf die Notwendigkeit von „vertrauensbildenden Maßnahmen“ sowohl in der Vorbereitung bei der Kontaktaufnahme als auch bei der Durchführung des Leitfadeninterviews hin, denn die Interviewten können jederzeit von ihrer Rolle zurücktreten. Die Herstellung und Aufrechterhaltung von Bedingungen eines vertrauensvollen Gesprächsklimas obliegt einzig der Interviewerin bzw. dem Interviewer und fordert die bewusste Gestaltung einer symmetrischen Beziehung zwischen

den Gesprächspartnerinnen und -partnern, in der wertschätzend mit den Informationen der Befragten umgegangen wird.

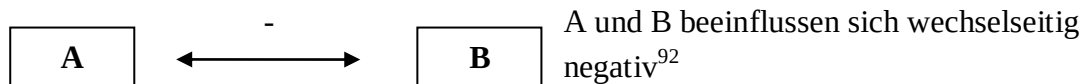
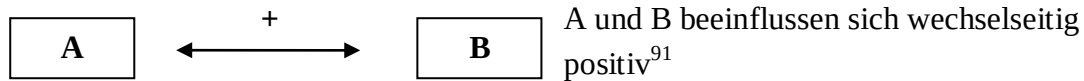
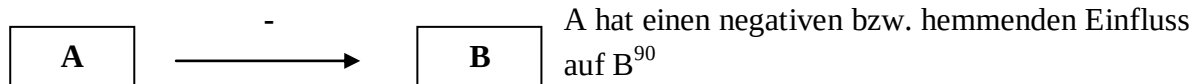
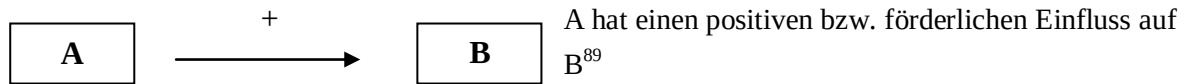
4.2.3 Struktur-Legen

Bei den Gütekriterien qualitativer Forschung werden für das Kriterium Validität zentral die kommunikative Validierung und die Handlungsvalidierung angeführt (König 2002, S. 61). Kern der kommunikativen Validierung ist die Herstellung eines Konsenses zwischen den Interviewpartnerinnen und -partnern und den Interviewerinnen und Interviewern über die Subjektiven Theorien (ebd.). Im Rahmen des Strukturlegens wird der Validierung durch die Aussagen der Forschungspartnerinnen und -partnern entsprochen, mit denen durch das Setzen von Operatoren die Elemente verbunden werden, die aus den jeweiligen Interviews herausgefiltert wurden. Dabei gilt, dass während des Strukturlegeprozesses fortwährend von Seiten der Forschungspartnerinnen und -partner die Vorgänge argumentiert werden. Scheele & Groeben (2010, S. 508) weisen auf eine regelgeleitete Gestaltung des Kommunikationssettings und -verlaufs hin, um einer „Gegenstandsadäquanz und methodischer Systematik“ durch die Forschungspartnerinnen und -partner annähernd gerecht werden zu können.

Der Vorgang des Strukturlegens setzt sich aus drei Schritten zusammen (Gastager 2011, S. 55ff):

1. Identifikation und Zustimmung bzw. Eliminierung der aus dem Interview herausgefilterten Aussageelemente durch die Forschungspartnerinnen und -partner;
2. Wertung der einzelnen Aussageelemente entsprechend einer Skala (bspw. einer fünfstufigen Skala (1) „sehr förderlich“, (2) „förderlich“, (3) „weder-noch“, (4) „hemmend“, (5) „sehr hemmend“);
3. Legen von Strukturbildern durch begründetes Setzen von Operatoren zwischen den Aussageelementen.

Folgende Operatoren können entsprechend der Beziehungstypen den Forschungspartnerinnen und -partnern zur Darstellung der Struktur der jeweiligen Subjektiven Theorie zur Verfügung stehen (Patry 2011, S. 86):



Das auf einem Plakat von den jeweiligen Forschungspartnerinnen und -partnern entwickelte vernetzte Strukturbild wird in eine Matrix übertragen, wobei die jeweiligen Aussageelemente entsprechend der Ratingwerte und der jeweiligen Beziehungstypen eingetragen werden.

Die Auswertung der Argumentationsstruktur erfolgt mittels der Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA) nach Patry (2011).

⁸⁹ Eintrag in Matriz e als Relation a.

⁹⁰ Eintrag in Matriz e als Relation b.

⁹¹ Eintrag in Matriz e als Relation c.

⁹² Eintrag in Matriz e als Relation d.

4.3 Untersuchungsdesign

Der Prozess der Untersuchung erfolgt durch eine Durchführung von sich abwechselnden Schritten der Datenerhebung und Datenauswertung. Die Erhebung der Daten erfolgt qualitativ mit dem episodischen Interview nach Flick (2011, S. 37) und dem teilstrukturierten Leitfadeninterview nach Scheele & Groeben (1988, S. 35ff).

Die Datenauswertung erfolgt qualitativ und quantitativ, wobei folgenden Fragestellungen unter Prüfung der entsprechenden forschungsmethodischen Zugänge nachgegangen wird:

- Die Frage, mit welchen Themen, Inhalten und Aspekten Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Subjektiven Theorien zur formellen und informellen Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration assoziieren, wird forschungsmethodisch mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) bearbeitet.
- Die Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zur informellen Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration wird mit der Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA) nach Patry (2011) ausgewertet.

Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung

(Re-)Konstruktionsphasen

Auswertungsphase

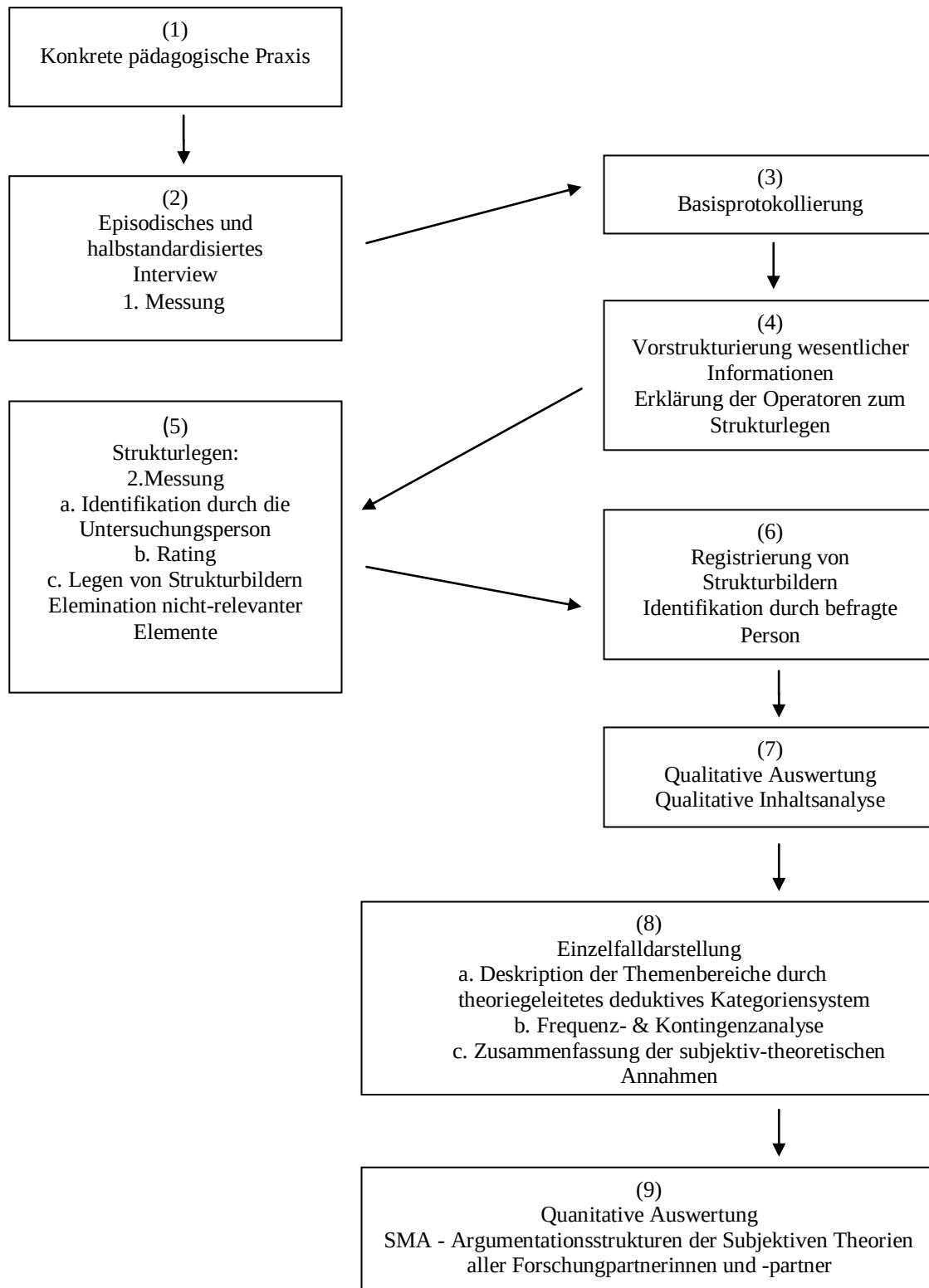


Abb. 24: Vorgehen im Dialog-Konsens-Verfahren (modifizierte Überarbeitung nach dem Modell von Gastager 2011, S. 49)

4.3.1 Erhebungsinstrumente

Die Datenerhebung erfolgt mittels drei unterschiedlicher Instrumente:

- (1) Mittels des episodischen Interviews werden im Rahmen von Eingangsfragen subjektiv relevante Situationen zum pädagogischen Handeln im Kontext migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure erhoben.
- (2) Zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern werden die Daten durch das halbstandardisierte Interview nach Scheele & Groeben (1988) erhoben.
- (3) Durch das Verfahren des Strukturlegens werden in einem zweiten Treffen die im Interview getroffenen Aussagen kommunikativ validiert, dem folgt die begründete Herstellung von Verbindungen zwischen den genannten Inhalten (vgl. Flick 2009, S. 205).

4.3.1.1 Leitfaden

Das mehrstufige Untersuchungsverfahren wird mit einem halbstandardisierten Interview zur Erhebung subjektiver Theorien begonnen. Diesem Interview liegt ein Leitfaden zugrunde, der auf der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzungen zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Darstellung pädagogischer Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität in Schulen basiert. Es wird von der zentralen Forschungsfrage ausgegangen, wie und wo Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer Sicht für das Handlungsfeld Schule den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure lernen.

Um informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Schule und Migration operationalisierbar zu machen, werden aus der in den theoretischen Auseinandersetzungen mit informellem Lernen sowie dem Bereich Schule und Migration folgende Themenbereiche bzw. Konstrukte⁹³ festgelegt:

- a. Kompetenzentwicklung und Migration,
- b. Erfahrungslernen,
- c. Informelle Lernkontexte,
- d. Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen.

⁹³ Gollackner & Patry (2012, S. 63) verwenden im Rahmen einer Untersuchung subjektiver Theorien zur Operationalisierung einer idealen Sprechsituation den Begriff Konstrukt, Flick (2009, S. 2003) geht bei der Konstruktion des Leitfadens von thematischen Bereichen aus.

Es werden nachfolgend die jeweiligen Themenbereiche als Hintergrund für die Entwicklung des Leitfadens genauer dargestellt. Die aus den Themenbereichen abgeleiteten Fragen werden im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zur Fragestellung begründet.

Jeder Themenbereich wird gleichermaßen gemäß der unterschiedlichen Fragekategorien nach Scheele & Groeben (1988, S. 35ff; zit. nach Gastager 2011, S. 51ff) strukturiert:

- a) Hypothesenungerichtete, offene Fragen (A)
- b) Hypothesengerichtete, theoriegeleitete Fragen (B)
- c) Störfragen oder Konfrontationsfragen (C).

Die offene Frage als Einstieg dient als Möglichkeit, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer ihr unmittelbar zugängliches Wissen zu dem Teilbereich informelles Lernen im Kontext Schule und Migration aus Sicht der lernenden Lehrerin, des lernenden Lehrers explizieren. Eine zentrale Herausforderung bei der Erstellung des Leitfadens ergibt sich in der Entwicklung hypothesengerichteter, theoriegeleiteter Fragen, weil an dieser Stelle eine Zusammenführung der Bereiche informelle Kompetenzentwicklung und pädagogisches Handeln im Kontext Schule und Migration theoriegeleitet erfolgt und der Bezug zur Literatur hergestellt wird.

a) Subjektiv bedeutsame Situationen (Vorspann V)

Als Einstieg werden die Forschungspartnerinnen und -partner ersucht, solche Situationen zu beschreiben, die sie als bedeutsam für ihre schulische Arbeit definieren (V1). Diese Situationsbeschreibungen können erste Hinweise liefern, inwieweit Kompetenzentwicklung und im Speziellen informelles Lernen von den Forschungspartnerinnen und -partnern selbst thematisiert werden.

b) Kompetenzentwicklung und Migration (Bereich B1)

Mit einer offenen oder nach Scheele & Groeben (1988, S. 35) hypothesenungerichteten Frage wird der erste Themenbereich „eröffnet“ (B1). Die Forschungspartnerinnen und -partner werden ersucht, sich in die Rolle der lernenden Lehrerin bzw. des lernenden Lehrers hineinzuversetzen. Gefragt wird nach den Anforderungen, die generell von den Forschungspartnerinnen und -partnern im Zusammenhang mit dem eigenen Lernen als Lehrerin bzw. als Lehrer assoziiert werden (B1A1).

Im zweiten Teil des Themenbereichs (B1A2 & B1A3) wird das Gespräch auf konkrete Aspekte informellen Lernens gelenkt.

Entsprechend den Dimensionen informellen Lernens nach Rohs (2007)⁹⁴ können informelle Lernprozesse individuell unterschiedlich ablaufen. Die Fragen orientieren sich an der eigenen Lernintention bzw. eigenen Lernanlässen (B1A2) sowie dem Grad der Selbststeuerung der Ziele, Inhalte und Zeit (B1A3)⁹⁵. In dieser Phase werden die Forschungspartnerinnen und -partner angeleitet, über die Kompetenzentwicklung von sich in der Rolle als lernende Lehrerin bzw. als lernender Lehrer zu reflektieren.

Daran anschließend wird im Rahmen der hypothesengerichteten Frage von der Hypothese ausgegangen, nach der Lehrerinnen und Lehrer den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität vorwiegend im informellen Bereich lernen und weniger in Seminaren oder Lehrveranstaltungen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung (B1B1).

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer werden ersucht, ihre Stellungnahmen zu dieser Hypothese (B1B1) genauer zu beschreiben und zu begründen.

Der Themenbereich Kompetenzentwicklung und Migration schließt damit, dass die befragten Personen mit der Feststellung konfrontiert werden, dass sie als Lehrerin bzw. als Lehrer in einer Klasse mit vielen Kinder unterschiedliche Erstsprachen andere Kompetenzen brauchen als in Klassen, in denen die Mehrheit der Kinder die Unterrichtssprache Deutsch spricht (B1C1). Damit werden die Forschungspartnerinnen und -partner angeregt, die vorangegangenen Ausführungen zu Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit ihrer eigenen Subjektiven Theorie entsprechend noch einmal zu behaupten oder zu verwerfen.

c) Erfahrungslernen (Bereich B2)

Angenommen wird, dass ein Merkmal der Kompetenzentwicklung im Kontext von Migrationsarbeit in der Schule persönliche Erfahrungen darstellen (vgl. Georgi 2011) und pädagogisches Handeln weniger auf institutionell erworbenem oder fachlichem Wissen über Handlungsmöglichkeiten basiert. Aufgegriffen wird dabei die Beobachtung von Mecheril (2010, S. 28), wonach solche Vorstellungen über pädagogisches Handeln im Kontext von Migration landläufig gehandelt werden, in denen gelungenes Handeln gekoppelt ist an „spezifisches Wissen über das Gegenüber“.

⁹⁴ vgl. Kap. 2.2.

⁹⁵ Der Kontextbezug zum Praxisfeld Schule und Migration wird erst nach der Reflexion des eigenen Lernens (B1A1) hergestellt, nach dem sich die Forschungspartnerinnen und -partner selbst als Lernende begreifen. Zu dieser Vorgehensweise kam es nach zwei Probeinterviews, bei denen sich herausstellte, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer immer wieder in die Rolle des Lehrenden fielen und das Lernen von Schülerinnen und Schülern im Blick hatten.

Diesem hält Mecheril (ebd.) entgegen, dass in konkreten Handlungssituationen einer „technischen Übersetzbarkeit von Wissen jedoch recht enge Grenzen gesetzt“ sind.

Der Fokus wird dabei auf solche Erfahrungen gerichtet, die im Zusammenhang mit Migration erlebt wurden. Erfahrungslernen wird darüber erhoben, dass die Forschungspartnerinnen und -partner über ihre eigenen Erfahrungen mit Migration berichten und daraus Aspekte und Wissensinhalte beschreiben, die sie aus diesen Erfahrungen für ihre Arbeit als Lehrerin bzw. als Lehrer ableiten (B2A1).

Als Angebote von objektiven Theorien im Hinblick auf eine Zustimmung bzw. Ablehnung entsprechend der eigenen Subjektiven Theorien werden die Forschungspartnerinnen und -partner mit dem Begriff der „Erfahrungsfälle“ nach Hascher (2005) konfrontiert und nach ihren Einschätzungen zum Stellenwert von Erfahrungen in der Arbeit als Lehrerin bzw. als Lehrer gefragt (B2B1).

Mit der Alternativhypothese (Gastager 2011, S. 53) werden die Befragten aufgefordert, Stellung zur Bedeutung von konkretem Wissen über Kulturen in der schulischen Migrationsarbeit zu beziehen (B2C1).

d) Informelle Lernkontexte (Bereich B3)

Ausgehend von der Annahme nach Heise (2009), dass es sich bei informellem Lernen um Lernen in informellen Kontexten handelt, wird in diesem Themenbereich (B3) nach solchen Orten und Situationen gefragt, von denen die Forschungspartnerinnen und -partner selbst sagen, dass diese bedeutsam für ihre eigene Kompetenzentwicklung sind (B3A1). Durch die Verbindung zum Bereich Migrationsarbeit in der Schule wird dabei informelles Lernen konkretisiert.

Die einleitende hypothesenungerichtete Frage ist sehr offen gehalten, weil die befragten Lehrerinnen und Lehrer frei solche erlebten Situationen oder besuchte Orte beschreiben sollen, von denen sie meinen, dass diese für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität besonders bedeutsam gewesen sind bzw. immer noch sind.

Als Basis für den Bereich hypothesengerichteter Fragen werden Untersuchungsergebnisse über informelle Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern herangezogen und auf den Bereich Schule und Migration fokussiert (B3B). Folgende informelle Lernkontexte werden von Lehrerinnen und Lehrern für die eigene Kompetenzentwicklung genannt (Heise 2009; Hoekstra et al. 2009; Shapiro 2003):

- Kollegialer Austausch und Kooperation (B3B1),
- Lernen durch andere berufliche Tätigkeiten (B3B2),
- Lernen im Rahmen von Gemeinwesenarbeit (B3B3),
- Medien (B3B4).⁹⁶

Als Grundlage für die subjektive Beschreibung informeller Lernkontexte dient auch die Studie von Kirchhof (2007) zur Kompetenzentwicklung für Pflegeberufe, nach der festgestellt wurde, dass in der eigenen Biographie solche Kompetenzen erworben und entwickelt wurden, die für diese Berufssparte besonders relevant sind. Mit der Frage, inwieweit die befragten Lehrerinnen und Lehrer die eigene Biographie als Lernkontext für die pädagogische Arbeit mit migrationsbedingter Heterogenität von Schülerinnen und Schülern beschreiben können, wird der Bezug auf den forschungsrelevanten Bereich hergestellt (B3B5). Mit einer offenen Frage, welche Orte oder Institutionen noch relevant für die eigene Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration sind, können die Forschungspartnerinnen und -partner weitere Lernkontexte benennen (B3B6).

Eine Überprüfung der Subjektiven Theorien über die eigenen Lernkontexte im Hinblick auf Migrationsarbeit in der Schule findet über die sogenannte Störfrage (vgl. Scheele & Groeben) statt, nach der Kompetenzen im Bereich Migrationsarbeit und Schule nur in Seminaren oder Lehrveranstaltungen erworben werden (B3C1).

e) Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen (Bereich B4)

Informelle Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz wird im Kontext struktureller und sozialer Rahmenbedingungen betrachtet (vgl. Heise 2009). Mit der offenen Einstiegsfrage nach Unterstützung für pädagogisches Handeln in migrationsbezogenen Situationen in der Schule haben die Forschungspartnerinnen und -partner Gelegenheit, die von ihnen unmittelbar zugänglichen Bedingungen für pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit vor Ort zu beschreiben (B4A1).

Bei der nächsten Frage werden theoriegeleitet solche Bedingungen thematisiert, die förderlich für den Erwerb und die Entwicklung sozialer und persönlichkeitsbildender Kompetenzen in der Organisation sind (B4B1). Zu diesen Bedingungen zählen bspw. Mitbestimmung, Offenheit, geringe institutionelle Macht und persönliche Beziehungen (vgl. Dux 2007).

⁹⁶ Der informelle Lernkontext „Lernen in Museen, Wissenschaftszentren, andere Institutionen“ kann an dieser Stelle ausgeschlossen werden, da sich dieser im Rahmen einer Untersuchung zu Erfahrungen und Kompetenzentwicklung für pädagogisches Handeln im Kontext schulischer Migrationsarbeit von den Forschungspartnerinnen und -partnern als nicht bedeutsam herausgestellt hat (Hollick 2011).

Als Abschlussfrage geht es noch einmal konkret um die Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer, inwieweit Schule als Lernort beansprucht werden kann (B4C1). Mit dieser Frage werden die vorangegangenen Ausführungen zu strukturellen und sozialen Bedingungen pädagogischer Kompetenzentwicklung bekräftigt oder verworfen.

4.3.2 Auswertungsmethoden

Bei der Datenauswertung wird nach dem Prinzip der Methodentriangulation vorgegangen, indem die erhobenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) und der SMA nach Patry (2011) ausgewertet werden.

Dadurch wird der Forschungsgegenstand erstens durch das Kategoriensystem qualitativ in seiner inhaltlichen Struktur und zweitens quantitativ in seiner Argumentationsstruktur erfasst.

Die Datenauswertung erfolgt in zwei Schritten:

1. Qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion und Analyse der Einzelfälle unter Einbeziehung der verbalen Daten des episodischen und halbstrukturierten Leitfadeninterviews und der von den Untersuchungspersonen erstellten Strukturbildern;
2. SMA aller Forschungspartnerinnen und -partner: Anhand der zentralen Konstrukte „förderlich für informelles Lernen“ und „hemmend für informelles Lernen“ werden alle Fälle einer vergleichenden Struktur-Matrizen-Analyse unterzogen, um die Argumentationsstruktur vergleichend für alle Forschungspartnerinnen und -partner herauszuarbeiten.

4.3.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung sind unterschiedliche Zugänge möglich. Mayring (2002, S. 115) beschreibt für die qualitative Inhaltsanalyse drei Möglichkeiten:

- a) *Zusammenfassung*: Reduktion des Textmaterials in Richtung Abstraktion und Erhalt zentraler Inhalte;
- b) *Explikation*: Erweiterung des Datenverständnisses durch Heranziehung zusätzlicher Materialien;
- c) *Strukturierung*: Filterung des Datenmaterials nach bestimmten Aspekten oder Einschätzung des Materials entsprechend bestimmter Kriterien.

Für diese Untersuchung wird die inhaltliche Strukturierung als qualitative Auswertungstechnik herangezogen⁹⁷. Durch die inhaltliche Strukturierung werden durch vorab definierte Kategorien bestimmte Inhalte aus dem Material herausgefiltert (Mayring 2007, S. 89).

An das über das episodische und das halbstandardisierte Interview erhobene Datenmaterial wird jeweils ein Kategoriensystem herangetragen, das deduktiv (a) beim episodischen Interview entlang der zwei zentralen Dimensionen „formelles“ und „informelles“ Lernen orientiert wird und (b) beim halbstandardisierten Interview entsprechend den definierten Themenbereichen (B1-B4)⁹⁸ entwickelt wurde.

Differenziert wird zwischen folgenden zentralen Fragen:

- a. Wird informelles oder formelles Lernen im Zusammenhang mit subjektiv relevanten Situationserlebnissen thematisiert?
- b. Mit welchen Inhalten beschreiben und reflektieren Lehrerinnen und Lehrer informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration?

Die Darstellung der Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern auf informelles Lernen im Rahmen der pädagogischen Kompetenzentwicklung und die Bedeutung informeller Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration, die von den Forschungspartnerinnen und -partnern zugeschrieben werden, erfolgt durch Einzelfalldarstellungen der Forschungspartnerinnen und -partner.

4.3.2.2 Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA)

Patry & Gastager (2011, S. 101) gehen davon aus, dass Theorienvielfalt ein zentrales Merkmal pädagogischen Tuns ist. Das bedeutet, dass Subjektive Theorien einer Lehrerin, eines Lehrers nicht unbedingt in sich kohärent sein müssen, sondern auch unterschiedlich sind bzw. sich widersprechen können. Daraus stellt sich unweigerlich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer mit gegensätzlichen Paradigmen bezogen auf denselben Sachverhalt umgehen.

Untersucht werden kann die Paradigmenvielfalt durch eine Überprüfung der Paradigmen-Koexistenz-Hypothesen und der Grauzonenhypothesen nach Patry & Gastager (2011, S. 102) und Gastager (2007, S.197):

⁹⁷ Mayring (2007, S. 85ff) differenziert bei der qualitativen Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse zwischen einer (1) formalen, (2) inhaltlichen, (3) typisierenden und (4) skalierenden Strukturierung. Allen Möglichkeiten ist gemeinsam, dass einer bestimmten Struktur aus dem Datenmaterial nachgegangen wird (ebd., S. 82), die mittels eines Kategoriensystems über das gesamte Material gelegt wird.

⁹⁸ Vgl. Kap. 4.3.1.1

a. Paradigmen-Koexistenz-Hypothesen

Wenn sich zwei Konstrukte K1 und K2 widersprechen, bestehen zwei Relationen, die sich (a.a) auf die Binnenstruktur des jeweiligen Konstrukts K1 oder K2 und (a.b) auf die Beziehungsstruktur zwischen den Konstrukten K1 und K2 beziehen. Diese beiden Formen der Beziehungsstruktur werden mit folgenden Hypothesen überprüfbar:

a.a. Intra-Aggregatshypothese

Drücken die Relationen zwischen den Elementen eines Aggregats mehrheitlich Entsprechungen aus, wird von einer Kohärenz der Argumentationsstruktur innerhalb des Aggregats ausgegangen. Diese Hypothese kann für den jeweiligen Konstruktbereich als gestärkt beschrieben werden, wenn durch die mehrheitliche Häufigkeitszuordnung der Elemente die Differenzierung zwischen bspw. förderlichen und hemmenden Faktoren eindeutig zum Ausdruck kommt.

a.b. Inter-Aggregatshypothese

Bestehen zwischen den Elementen der unterschiedlichen Aggregate wenige Relationen, wird von einer kontrastierenden Relationsstruktur ausgegangen (vgl. Gastager 2003, S. 133). Je mehr Gegensätze zum Ausdruck kommen, umso deutlicher werden widersprüchliche Paradigmen voneinander abgegrenzt (Wiedemair 2011, S. 163).

b. Grauzonenhypothese

Als Grauzone bzw. „Twilight-Zone“ beschreibt Gastager (2003, S. 91) den Bereich, in dem Annahmen und Vorstellungen als solche nicht präzise und eindeutig ausgewiesen werden, weil sie noch mit Unsicherheiten und Problemaspekten verbunden oder in Frage gestellt werden.

Fallspezifische Reflexionen und Offenheit der eigenen Sichtweise können als eine weitere Interpretation der Zuordnung von Elementen in die Grauzone gelten (vgl. Gastager 2010, S. 14). Unter Heranziehung des Ratings der einzelnen Elemente entspricht die Grauzone dem Wert 3 (Patry 2011, S. 88) oder den Werten 2, 3, 4 (vgl. Gastager 2007, S. 197).

Die Formulierung der Grauzonenhypothese ist in engem Zusammenhang mit der Perspektive zu sehen, wie der sogenannte Grauzonenbereich definiert wird. Gastager (2007, S. 197) formuliert in einem Projekt die Grauzonenhypothese dahingehend, dass von einer mehrheitlichen Zuordnung der Elemente in den Grauzonenbereich ausgegangen wird, in

einem weiteren Forschungsprojekt wird angenommen, dass der Anteil an Elementen im Grauzonenbereich ungefähr dem Zuordnungsausmaß der Werte 1 und 2 entspricht (Gastager 2010, S. 14).

Diese vorab definierten Hypothesen dienen in dieser Studie als Vorlage und werden auf Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf informelle Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit bezogen und angepasst. Entsprechend der prototypischen Hypothesen (vgl. Wiedemair 2011, S. 162) werden folgende kontextbezogenen Hypothesen geprüft:

a. Paradigmen-Koexistenz-Hypothesen für informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration

Ausgehend von der Annahme, dass pädagogische Kompetenzentwicklung für das Handeln in migrationsbedingt und soziokulturell heterogenen Kontexten vorwiegend im informellen Bereich stattfindet, wird zwischen den Elementen differenziert, die dem Konstrukt (1) „förderlich für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ und dem Konstrukt (2) „hemmend für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ zugeordnet werden können.

a.a Intra-Aggregatshypothese:

- **Intra-Aggregatshypothese für Konstrukt 1**

Die Relationsstruktur zwischen den Kognitionselementen des Konstrukts „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ zeigt mehrheitlich Entsprechungen auf.

- **Intra-Aggregatshypothese für Konstrukt 2**

Die Relationsstruktur zwischen den Kognitionselementen des Konstrukts „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ zeigt mehrheitlich Entsprechungen auf.

a.b Inter-Aggregatshypothese:

Elemente zur Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration aus dem informellen Bereich werden vorwiegend als förderlich beschrieben, daher bestehen zwischen dem Konstrukt 1 und Konstrukt 2 wenige Relationen.

b. Grauzonenhypothese

Entsprechend der Grauzonenhypothesen werden dem Grauzonenbereich den Ratingwerten 2, 3, 4 tendenziell mehr Elemente zugeordnet als den Bereichen 1 und 5. Die Hypothese wird dahingehend formuliert, dass die Anzahl der Elemente im Bereich der Grauzone am höchsten ist, da durch die Komplexität informeller Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration von einer Offenheit und situationsspezifischen Bezugnahme der Untersuchungspartnerinnen und -partner in diesem Bereich ausgegangen wird und weniger von fixen Annahmen und Sichtweisen.

Die im Leitfadeninterview definierten Themenbereiche (Kompetenzentwicklung und Migration, Erfahrungswissen, informelle Lernkontexte, Schule als Lernort) und im Rahmen des Struktur-Legens behandelten Konstrukte (förderliche bzw. hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration) werden als Hintergrundfolie für die Ergebnisdarstellung herangezogen und entlang folgender Strukturierungsmerkmale analysiert:

- a. Beschreibung der eigenen Rolle als lernende Lehrerin, als lernender Lehrer im Kontext Migration nach den Kategorien „Personenbezogene Dispositionen“, „Lernanlässe“ und „Selbstorganisation des Lernens“ und Annahmen über formelle vs. informelle Kompetenzentwicklung,
- b. Zur subjektiven Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung zum Umgang mit migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität,
- c. Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Migrationsarbeit,
- d. Einschätzung struktureller und sozialer Rahmenbedingungen in der Organisation Schule hinsichtlich formeller oder informeller Kompetenzentwicklung,
- e. Analyse des Strukturbildes durch die Darstellung der hergestellten Verbindungen zwischen den Elementen zum informellen Lernen im Kontext Schule und Migration.

Entsprechend der Strukturierungsmerkmale werden diese jeweils für jede einzelne Forschungspartnerin bzw. den Forschungspartner im Rahmen einer Einzelfallanalyse dargestellt. Im Anschluss erfolgt die Hypothesenüberprüfung (vgl. 5.3.2.2) für alle Forschungspartnerinnen und Forschungspartner.

4.4 Ergebnisse

Es folgt eine Präsentation sechs Subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern in Form von sechs anonymisierten Einzelfalldarstellungen. Dabei werden jeweils zuerst einige Angaben zu den entsprechenden Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmern gemacht, denen eine Beschreibung des individuellen pädagogischen Praxisumfeldes folgt. Die im Rahmen des Leitfadeninterviews gestellten Einstiegsfragen nach subjektiv relevanten Situationen im Kontext Schule und Migration zielen ab auf die Frage, inwieweit informelles Lernen im Kontext Schule und Migration von den Lehrerinnen und Lehrern selbst thematisiert wird (Fragestellung 1). Daran anschließend werden auf Basis des Leitfadeninterviews die vier Themenbereiche (informelle Kompetenzentwicklung und Migration, Erfahrungswissen, informelle Lernkontexte, strukturelle und soziale Rahmenbedingungen) personenbezogen dargestellt und daraufhin analysiert, mit welchen inhaltlichen Aspekten Lehrerinnen und Lehrer informelle Kompetenzentwicklung in dem spezifischen Kontext Schule und Migration beschreiben (Fragestellung 2). Unter Bezugnahme der Strukturbilder werden die Argumentationsstrukturen der Subjektiven Theorien deskriptiv dargestellt (Fragestellung 3).

Die sechs Einzelfalldarstellungen werden mit einer kurzen Zusammenfassung der jeweiligen subjektiv-theoretisch zentralen Annahmen abgeschlossen. Die Ergebnisse basieren auf den Daten, die entlang der Fragen im Leitfadeninterview und durch das Strukturbild erhoben und aufbereitet werden.

Die Darstellung der sechs Einzelfälle wird entsprechend folgender Struktur gegliedert:

- a. Zur Person und zum Praxisfeld nach eigenen Angaben,
- b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen im Praxisfeld (Fragestellung 1),
- c. Analyse der Daten entsprechend der vier Dimensionen (Fragestellung 2),
- d. Strukturbild (Fragestellung 3),
- e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen.

4.4.1 Auswahl der Forschungspartnerinnen und -partner⁹⁹

Für die Erhebung der Subjektiven Theorien wurde mit fünf Lehrerinnen und einem Lehrer aus dem Hauptschulbereich gearbeitet. Alle Forschungspartnerinnen und -partner wurden über persönliche Kontakte der Forscherin zu Schulen und einigen Lehrpersonen selbst in Österreich gefunden. Hauptkriterien für die Auswahl war das migrationsbedingt heterogene Praxisfeld Schule sowie der eigene Lebenshintergrund in Bezug auf Migrationserfahrungen. Innerhalb der Gruppe haben jeweils zwei Lehrerinnen Migrationserfahrungen, eine Lehrerin und ein Lehrer haben einen Migrationshintergrund und zwei Lehrerinnen weisen weder längerfristige Migrationserfahrungen noch einen Migrationshintergrund auf.

Als Migrationserfahrungen werden in dieser Untersuchung längerfristige Lebenslagen beschrieben, die von den Forschungspartnerinnen und -partnern aus Migrantinnen- und Migrantenperspektive erlebt wurden. Dazu zählen hier die Heirat mit einem Partner mit Migrationshintergrund und/oder die Verlagerung des Lebensschwerpunktes ins Ausland. Die beiden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund haben andere Erstsprachen als Deutsch. Die Zuwanderungsgeschichten unterscheiden sich dadurch, dass der Lehrer in Bosnien geboren wurde, dort seine berufliche Ausbildung absolvierte, als Lehrer in Bosnien gearbeitet hat und durch Flucht nach Österreich migriert ist, die Lehrerin wurde in Österreich als Kind einer serbischen Familie geboren, verbrachte einige Jahre in Serbien und besuchte in Österreich die Schule sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Forschungspartnerinnen und -partner wurden über die Verfahrensmethode und die Dauer im Umfang von zwei Mal zwei Stunden informiert. Die Anonymisierung der persönlichen Daten wurde zugesichert, der jeweilige Name, mit dem die Ergebnisse dargestellt werden, wurde von den Lehrerinnen und dem Lehrer größtenteils selbst gewählt. Sie konnten sich dann entscheiden, ob sie sich bereit erklären würden, an der Untersuchung teilzunehmen. Alle sechs Forschungspartnerinnen und -partner sagten sofort zu und die Interviews wurden im Zeitraum von Dezember 2011 bis April 2012 durchgeführt. Zwischen dem Interviewterminen und dem Treffen für das Strukturlegen betrug der Zeitraum maximal zwölf Tage.

⁹⁹ Von Begriffen wie „Untersuchungsperson“ zur Bezeichnung der befragten Personen und „Fall“ im Hinblick auf die deskriptive Darstellung und Analyse der Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer wird in dieser Studie bewusst abgesehen, da in diesem Datenerhebungsverfahren (vgl. Abb. 24) die Kommunikationssituation nach Gollackner & Patry (2011, S. 63) gekennzeichnet ist durch einen gleichwertigen und gleichberechtigten Umgang zwischen den Beteiligten. Die Forschungspartnerinnen und -partner werden auch nicht als „Fall“ ausgewiesen, der ein bestimmtes Phänomen repräsentiert, sondern durch die Darstellungen sollen individuelle Perspektiven auf eigenes Lernen bewusst zum Ausdruck gebracht werden.

4.4.1.1 Forschungspartnerin Emma

a. Angaben zur Person und des Praxisfeldes

Emma ist seit zwölf Jahren Lehrerin für Englisch und textiles Werken.

Nach der Matura verbrachte sie aufgrund beruflicher Tätigkeiten ihres Mannes zwei Jahre in Deutschland. Dort kam ihr erster Sohn auf die Welt. Anschließend übersiedelte Emma mit ihrer Familie für vier Jahre auf die arabische Halbinsel, wo sie ihren Mann wiederum berufsbedingt begleitete und sie ihren zweiten Sohn geboren hat. Nach vier Jahren trennte sich Emma von ihrem Mann und kehrte nach Österreich zurück, wo sie mit 24 Jahren ihre Ausbildung zur Hauptschullehrerin begann. Ihre Eltern unterstützen sie während der dreijährigen Ausbildungszeit mit der Kinderbetreuung. Nach ihrem Ausbildungsabschluss bekam Emma nicht sofort eine Stelle als Lehrerin und begann eine Tätigkeit als Sekretärin. Ihr Chef kam aus Argentinien, die Arbeitssprache war Englisch, den Briefverkehr mit den Kunden tätigte Emma aber auch auf Deutsch. Nach einem Jahr wurde Emma als Lehrerin angestellt.

In den ersten zwei Jahren ihrer Lehrerinnenarbeit war sie an drei unterschiedlichen Hauptschulen tätig, wo sie auch als Lehrerin Ernährung und Haushalt, einem Fach, in dem Emma nicht geprüft ist, eingesetzt wurde. Die letzten zehn Jahre arbeitete sie an einer Polytechnischen Schule, die von Schülerinnen und Schülern im Zuge einer Berufsvorbereitung besucht wird. Es handelt sich um eine Schulform, in der das Kennenlernen unterschiedlicher Berufsbereiche im Zentrum steht. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler hat dort unterschiedliche Erstsprachen.

Im Rahmen ihrer formalen Fortbildung besuchte Emma vor allem Seminare im Bereich Psychologie. Sie schloss einen Lehrgang zum „Eigenverantwortlichen Lernen von Schülerinnen und Schülern“ nach Klippert¹⁰⁰ erfolgreich ab und ist zudem als ECDL-Prüferin¹⁰¹ tätig.

Die Zusage für die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte spontan und mit einer Einladung, das Interview und Strukturlegen bei Emma zu Hause durchzuführen.

¹⁰⁰ Der Name „Klippert“ bezieht sich auf den Begründer des Konzeptes für ein Methodentraining für Schülerinnen und Schüler, wonach Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Tätigkeiten (bspw. zielgerichtetes Lesen, Erstellen von Arbeitsblättern) sich Fertigkeiten für den eigenen Lernprozess erwerben und entwickeln (Klippert 2007). Eine differenzierte Darstellung des Ansatzes bietet Stangl (2012) in seiner Darstellung des Methodentrainings nach Klippert.

¹⁰¹ European Computer Driving Licence

b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen im Praxisfeld

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

In ihrer pädagogischen Arbeit im Kontext Mehrsprachigkeit berichtete Emma von einer Schülerin aus Serbien, die seit über einem Jahr in Österreich lebt und auch zur Schule geht. Das Mädchen lernt sehr gut, sie scheint beinahe alles zu verstehen, spricht jedoch nicht. Anna hat versucht, einen Zugang zu ihr zu finden.

„Und jetzt habe ich halt versucht, weil es sagt dir ja keiner, wie du tun sollst, jetzt habe ich mich halt bemüht, viel während der Aufsicht in der Früh mit ihr unter vier Augen immer wieder mit ihr reden über schul-nicht-relevanter Dinge und halt über das, was sie gerne tut, weil sie gerne zeichnet und so und da kommt ganz langsam, aber nur unter vier Augen, im Unterricht nicht einmal ein Wort, gestern, im zweiten Semester, ein Satz, ein vollständiger Satz.“ (Transkript Emma, S.1).

Für Emma hat sich in dieser Situation gezeigt, wie wichtig ein vertrauensvoller und sensibler Umgang mit Schülerinnen und Schülern ist und welche Schritte einer angstfreien Beziehung vorausgehen.

Als erlebte Herausforderung beschreibt Emma exemplarisch eine konkrete Situation während des Elternsprechtages, mit der sie regelmäßig im Rahmen von Elterngesprächen konfrontiert wird und die sie als ungelöst einstuft. Sie nimmt an, dass es mit den Eltern einer Schülerin mit sehr guten Deutschkenntnissen keine Verständigungsschwierigkeiten gibt, stellt jedoch nach einigen Fragen fest, dass diese sie wenig verstehen und ein Gespräch über schulische Angelegenheiten kaum möglich ist.

„Und mir ist alles runter gefallen, weil ich nicht gewusst habe, was ich tun soll. Ich meine, da sind viele Leute vor der Tür und der übliche Zeitdruck und dann habe ich mir gedacht, ich will aber mit denen reden...“ (Transkript Emma, S.1).

Sie versuchte mittels Gestik und Mimik sowie eines langsameren Sprechens sich mit den Eltern darüber auszutauschen, wie es deren Tochter in der Schule gehe und ob es ihr gefalle. Dann wurde die Tochter als Dolmetscherin hinzugezogen.

„...sie ist dann das Medium, das mich mit den Eltern zusammen bringt. Und das kann auch nicht funktionieren“ (Transkript Emma, S. 2).

Das Einbeziehen von Schülerinnen und Schülern zu Übersetzungstätigkeiten in Elterngesprächen ist für Emma keine Lösung von Sprachbarrieren. Dieses Situationserlebnis hat

Emma veranlasst, Grundkenntnisse der türkischen Sprache zu lernen, indem sie autodidaktisch einen Kurs mit Buch und CD durcharbeitet.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

In ihrer Arbeit als Lehrerin in einer Schule mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen und soziokulturellen Hintergründen wird Emma nach ihren Aussagen zu Folge in ihrer gesamten Persönlichkeit gefordert. Die Anforderung sieht sie in einer täglichen Aufmerksamkeit und Wachsamkeit gegenüber Situationen, in denen es um Begegnungen und Beziehungen in der Schule geht.

„ ... so platt das klingt, aber du musst wirklich jeden einzelnen Tag und jede einzelne Stunde offen sein und hellhörig dafür, was sich da abspielt. Das ist, das finde ich als ganz große Herausforderung, weil du jeden Tag die Möglichkeit bekommst, dass du etwas lernst, nämlich im Umgang mit den Kindern, wo das Herausforderndste das ist, dass du als Mensch so gefordert bist, dass du nicht stehen bleibst. Es ist so, dass ich immer versuche, den Schülern, für die ich verantwortlich bin, gerecht zu werden “ (Transkript Emma, S. 3).

Ihre Lehrerinnentätigkeit sieht sie als eine stetige Entwicklungsaufgabe, wobei sie an sich selbst hohe Erwartungen setzt. Sie erzählt von einer konkreten Situation, in der es um rassistische Äußerungen bei den Schülerinnen und Schülern ging.

Dabei hatte sie sich zu einer verbalen Reaktion hinreißen lassen, über die sie sich beim Interview noch geärgert hat.

„...aber ich hätte nicht gewusst, wie ich da weiter tun soll und das finde ich beschämend für mich selber und das habe ich oft und da würde ich jetzt sagen, wir brauchen da auch Fortbildungsveranstaltungen zu dem Thema, weil es wird ja nicht nur mir so gehen.“ (Transkript Emma, S. 3).

Das Erzählen einer konkreten Episode aus ihrem schulischen Alltag ergänzt Emma mit der Vermutung, dass es sich bei ihr nicht um einen Einzelfall handele und daher Angebote auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für viele Kolleginnen und Kollegen notwendig wären.

Als Voraussetzung für pädagogische Kompetenzentwicklung nennt sie die grundlegende Bereitschaft, generell mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen und soziokultureller Hintergründe zu arbeiten.

„... es geht, glaube ich ... weiß ich nicht, ob es so viel um die Kompetenz geht. Ich glaube, es geht wirklich immer nur um die Bereitschaft. Und da sage ich jetzt vielleicht etwas Böses oder Gefährliches, wenn ich grundsätzlich ein Problem mit Menschen mit Migrationshintergrund habe, dann kann ich den Job so nicht machen....“ (Transkript Emma, S. 4).

Emma bringt zum Ausdruck, dass die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher soziokultureller und sprachlicher Hintergründe bereits eine Selbstverständlichkeit im österreichischen Schulsystem ist. Sie verbindet Kompetenzentwicklung vor allem mit einem Bewusstsein über die eigene Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und einer Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und Handeln in konkreten Situationen. Ihr ist es ein Anliegen, alle Schülerinnen und Schüler in ihrem Lern- und Bildungsprozess gleichermaßen zu unterstützen und zu begleiten. Insgesamt sieht sich Emma selbst permanent als Lernende und sieht auch an dieser Stelle Kompetenzentwicklung als persönliche Anforderung.

„... und jede Stunde, wo ich merke, wenn du da ein bisschen mehr wissen würdest oder nach Gesprächen mit meinen Schülerinnen, wenn du ein bisschen mehr überlegt hättest vorher, dann, wobei die Frage dann immer ist, ist mein Anspruch an mich sowieso viel zu hoch, aber es gibt keinen Tag, wo du das wirklich abschalten kannst, du bist, also ich bin 365 Tage mit Ausnahme von vielleicht fünf Tagen im Jahr Lehrerin.“ (Transkript Emma, S. 5).

Als Anlass ihrer Kompetenzentwicklung nennt sie die Unterrichtsstunden, in denen sie durch die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler annahm, dass die Auseinandersetzung mit Lerninhalten eher schleppend verlief.

Aus diesem Grund hat sie auch mit der sogenannten Klippert-Ausbildung begonnen, in der es um unterschiedliche Lernmethoden und Förderungsmöglichkeiten für eigenverantwortliches Lernen von Schülerinnen und Schülern geht.

„Und diese ganz schlechten Stunden habe ich zum Anlass genommen und habe dann angefangen, diese Klippert-Ausbildung, diesen Lehrgang zu machen. Das habe ich dann auch durchgezogen und bin dann hochmotiviert in die Klasse nach jedem Kurs und bin extrem demotiviert wieder aus der Klasse. Heute nehme ich so einzelne Elemente und baue sie im Unterricht ein, aber auch wenn du methodisch top beschlagen bist, ist das nicht genug, das reicht nicht, vor allem wenn du keinen Draht zu den Kindern hast.“ (Transkript Emma, S. 5).

Aus diesen Erfahrungen zieht Emma den Schluss, dass ein erfolgreicher Unterricht nicht nur mit methodischer Gestaltung und Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzung zusammenhängt, sondern auch mit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Als weitere Lernanlässe nennt Emma Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern.

„Ich arbeite halt auch mit Schülern, die massive Abneigung haben gegen alles, was nicht von da ist, da ist so eine latente Ausländerfeindlichkeit, die ist einfach spürbar und die ist nie thematisiert worden und da habe ich mir gedacht, weil ich kann damit ganz schlecht umgehen, das macht mich einfach wütend, aber ich habe mir gedacht, wie organisierst du dein Denken anders, damit du zum Diskriminierungsthema in Englisch mit den Schülern arbeiten kannst.“ (Transkript Emma, S. 6).

In dieser Aussage drückt Emma ihre Betroffenheit aus, wenn sie mit xenophobischen Äußerungen konfrontiert wird. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, im Unterricht durch eine bewusste Themenwahl dagegen zu steuern.

In einer weiteren Episode beschreibt Emma ein Erlebnis, das für sie eine zentrale Bedeutung für ihre pädagogische Kompetenzentwicklung hatte.

„Das sind meistens irgendwelche Vorfälle, wo dann ein Mädchen gekommen ist und gesagt hat, ich habe das Problem und ich stehe da mit offenem Mund, weil ich mir denke, schlimm, wie schrecklich, aber das hilft ja niemandem. Das war im ersten Dienstjahr von mir, wo ein Mädchen gekommen ist und gesagt hat, ich bin schwanger, ja was soll ich tun? Ich habe dann begonnen, also das wird jetzt besser, weil ich weiß, wo ich anrufen kann und ich den Schülern dann auch weiterhelfen kann, wenn ich ihnen Stellen, an denen sie sich hinwenden können, vermittle.“ (Transkript Emma, S. 7).

Durch die unvorbereitete Konfrontation mit dem Problem einer Schülerin fühlte sich Emma überfordert und suchte aus dieser Situation heraus selbst Möglichkeiten, um das Mädchen zu unterstützen.

Ausgehend von den Lernanlässen nutzte Emma das Lesen von Fachliteratur und den Besuch eines Motivationspsychologen, um neue Sichtweisen auf Problemstellungen und Handlungsmöglichkeiten zu erfahren. Sie hat auch begonnen, sich autodidaktisch die türkische Sprache anzueignen.

„Ja, ich habe Bücher bestellt und CDs, zumindest um die Aussprache zu trainieren und ein paar Wörter lernen und vor allem auch die Grammatik zu durchschauen. Also die Hauptmotivation war ja erst einmal ein paar Grußformeln, wenn die türkischen Eltern kommen, weil ich das einfach höflich finde und die zweite Motivation war in Verbindung mit Englisch, weil ich so gerne verstehen möchte, wo die Probleme herkommen, weil die deutlich anders sind als bei den deutschsprechenden Kindern, also die Probleme mit dem Englischlernen.“ (Transkript Emma, S. 7).

Als einen Lernweg bezeichnet Emma Kontakte zu außerschulischen Institutionen, die sie sich selbst organisiert und erweitert so ihr eigenes Handlungsrepertoire für ihre pädagogische Arbeit.

„Ich habe dann mit dem Kinder- und Familienberatungszentrum in unserer Stadt, also die bieten dann vierteljährlich oder so, also vier Nachmittage im Jahre sind dort Angebote, da war ich einige Male und habe zu mehreren Themen mir einfach etwas angehört und mit diskutiert, damit ich einfach weiß, in der Situation kann ich dort anrufen und die vermitteln mir dann auch wen, damit ich den Kindern da weiterhelfen kann.“ (Transkript Emma, S. 8).

Emma kritisiert in diesem Zusammenhang die Aus- und Fortbildung zum Thema Migration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

„Also auf der Päd. Ak. („Pädagogische Akademie“ heute Pädagogische Hochschule; Anmerkung der Verf.) habe ich 100%ig keine einzige Veranstaltung zu diesem Thema gehabt, also sicher nicht. Ich bin auch nicht vorbereitet worden auf die Arbeit mit Kindern, die schlecht oder wenig oder gar nicht Deutsch sprechen, aus welchem Grund auch immer. Am Anfang im Beruf war das einfach ein irgendwie, ein sich durchwurschteln und dieses irgendwie. Da war das Warten auf die Eingebung in der Pause, bitte lass‘ mir etwas einfallen, was ich da jetzt machen kann. Manchmal passiert mir das heute auch noch, aber nicht mehr so arg wie am Anfang.“ (Transkript Emma, S. 8).

Aufgrund der mangelnden Angebote und der fehlenden Vorbereitung im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschreibt Emma Kompetenzentwicklungsprozesse am Beginn ihrer Berufsausübung als ein Ausprobieren mit hohem Unsicherheitsgefühl, was sich jedoch im Laufe der Jahre geändert hat.

Durch ihre Lernbereitschaft beschreibt Emma mit autodidaktischem Spracherwerb, der Nutzung von Beratungsinstitutionen und dem Heranziehen von Fachliteratur unterschiedliche Lernwege für ihre pädagogische Kompetenz-entwicklung.

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Für Erfahrungen, die Emma für ihre Arbeit im Kontext Schule und Migration als bedeutsam beschreibt, nennt sie ihre längeren Auslandsaufenthalte, bei denen sie mit ihrem Mann aufgrund seiner beruflichen Tätigkeiten umgezogen ist. Während ihres Aufenthaltes auf einer arabischen Halbinsel wurde ihr zweiter Sohn geboren, sie selbst hat dort auch den Führerschein gemacht. Als für ihre heutige Lehrerinnentätigkeit relevanten Erfahrungen nennt sie zuerst ihre sprachlichen Schwierigkeiten und berichtet von einem Erlebnis mit anderen Müttern, mit denen sie sich selbst auch gerne ausgetauscht hätte.

Diese erlebte Situation bezieht Emma auf Schülerinnen und Schüler, die neu an der Schule sind und die deutsche Sprache noch nicht sprechen.

„..., wenn ich dann oft sehe, wie manche von meinen Schülern, wenn sie wirklich noch kein Deutsch können, wo du weißt, wo du an den Augen siehst und wo du an dem ganzen Kind siehst, das will ja eigentlich mit dir reden, aber es kann einfach nicht. Wenn ich das selber nicht erlebt hätte, wie schlimm das ist, dann ginge mir schon etwas ab, ganz ehrlich.“ (Transkript Emma, S. 12).

Emma erfuhrt in Deutschland, dass die Kenntnis der deutschen Sprache allein nicht zwingend bedeutet, akzeptiert zu werden.

„Wenn dir jemand das Gefühl vermittelt, es ist mühsam, mit dir zu sprechen, weil du nicht seine Sprache sprichst, obwohl es nur ein anderer Dialekt ist im Prinzip ist, und ... auch das aushalten lernst, ja, du bist ja nicht von da oder wieso bist du denn da.“ (Transkript Emma, S. 12).

Emma schätzt ihre persönlichen Erfahrungen im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung auch auf momentane und zukünftige Erlebnisse als bedeutsam ein. Sie weist aber auch auf die Problematik hin, dass ihr die eigenen Erfahrungen Schwierigkeiten bereiten können. Konkret spricht sie dabei die Erfahrungen an, die sie als Kind in der eigenen Familie gemacht hat und die es ihr oftmals schwer machen, im pädagogischen Handeln als Lehrerin die für sie nötige Distanz zu den Schülerinnen und Schülern zu wahren. So erzählt sie von einer Schülerin, die sich ihr anvertraut, weil sie von ihrem Vater geschlagen wird.

„...dann muss ich immer ganz stark aufpassen, was ich tue und sage, da stehen die mir oft im Weg, meine eigene Erfahrung, weil ich es selber erlebt habe und weil ich dann als Erstes das Kind nehmen möchte und einfach umarmen möchte und das steht mir nicht zu.“ (Transkript Emma, S. 13).

Auch in Bezug auf das Lesen als Freizeitbeschäftigung berichtet Emma davon, dass es ihr kaum gelingt, auch hier berufliche Angelegenheiten außer Acht zu lassen.

Beim Lesen gibt es für sie selten ein Buch, wo sie nicht versucht, einen Zusammenhang zu ihrer schulischen Arbeit herzustellen. Vor allem denkt sie darüber nach, wie sie gewisse Inhalte in ihren Unterricht einbauen kann.

Allgemein beschreibt Emma ihre Gedanken über Erfahrungen wie folgt:

„Erfahrungen bilden ein Netz, wo du nicht durchfällst, sondern deine Erfahrungen bilden ein Netz, wo du weißt, da ist schon was.“ (Transkript Emma, S. 13).

- **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Mit Blick auf die informellen Lernkontexte, die in den Untersuchungen mit Lehrerinnen und Lehrern als relevant benannt wurden, bezieht sich Emma im Hinblick auf Migration und Schule auf den kollegialen Austausch, die eigenen familiären Erfahrungen in der Kindheit, Erfahrungen in anderen beruflichen Tätigkeiten und im Ausland sowie auf die Auseinandersetzung mit Literatur.

Den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erlebt Emma an ihrer Schule unterschiedlich.

„ ...bin immer sehr betroffen, wenn also wie dann über Schüler geredet wird, also nicht nur in den Pausen, auch in den Konferenzen. Es regt mich einfach auf, wenn von den Ausländerkindern gesprochen wird, wenn es um die da geht. Und das sind eben diese negativen Erfahrungen, aus denen ich dann immer wieder den Schluss ziehe, ich möchte es anders machen.“ (Transkript Emma, S. 14).

Es ärgert Emma, wenn über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund abwertend gesprochen wird. Ein Austausch ist für Emma nur mit bestimmten Kolleginnen und Kollegen möglich, von denen sie sagt:

„ ... und da habe ich alleine durch das Zuhören und Erzählen-lassen und nachfragen, wie tust du da, ganz viel gelernt und, ja und daraus für mich das weiter entwickelt. Ich gestehe mir aber auch zu, dass ich für mich entscheide, mit wem ich über das rede und mit wem nicht, also das muss ich auch ganz bewusst sagen.“ (Transkript Emma, S. 14).

Lernen von Kolleginnen und Kollegen ist für Emma nur in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung möglich.

Durch ihre eigenen Erfahrungen, die sie als Kind in der eigenen Familie gemacht hat, stellt Emma für sich fest, dass sie daraus gelernt hat, sich in Schülerinnen und Schüler besser hineinversetzen zu können, wenn sie Probleme mit ihren Eltern haben und sich vertrauensvoll an Emma wenden um mit ihr darüber zu sprechen.

„Da ist eine Schülerin zu mir gekommen, die mit ihrem Vater dahingehend Probleme hat, dass sie zu mir gesagt hat, ich kann tun, was ich will, der nimmt mich nicht wahr. Nachdem das so mein eigenes Problem ist, kann ich mich da noch ein bisschen besser rein versetzen.“ (Transkript Emma, S. 16).

Das empathische Verstehen von Schülerinnen und Schülern hat Emma auch aus ihren Erfahrungen in ihrer Tätigkeit als Buchhalterin bei einem Unternehmer entwickelt, der aus

Chile war. Sie kommunizierten in englischer und französischer Sprache, die Geschäftsbriefe musste Emma jedoch auf Deutsch schreiben.

„Der ist immer hinter meinem Rücken gestanden und dann habe ich während ich getippt habe, das, was er mir gesagt hat in einem brüchigen Deutsch, das habe ich gleichzeitig in ein richtiges Deutsch auch noch bringen müssen und der hat getobt und gebrüllt. Da habe ich mir vorgenommen, dass ich das nie machen würde, jemand so unter Druck zu setzen, das ist ja auch zu berücksichtigen, wenn da so unterschiedliche Sprachen aufeinander treffen.“
(Transkript Emma, S, 16).

Aus ihrer eigenen Betroffenheit heraus im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen auf beruflicher Ebene achtet sie die Anforderungen, die sich für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprachen in der Schule ergeben. Das Gefühl von Unsicherheit aufgrund der unterschiedlichen Sprachen erlebte Emma auch im Rahmen ihres langjährigen Aufenthaltes auf der arabischen Halbinsel. Exemplarisch bezieht sie sich auf scheinbare Nebensächlichkeiten im Alltag, die bei Sprachunterschieden jedoch zu Schwierigkeiten führen können.

„Ganz simple Sachen, ich meine, du stehst auf einer Kreuzung und da sind nur arabische Straßenschilder, du kannst die nicht lesen, du weißt nicht, wohin es geht. Also das ist dann schon so eine Sache, wenn du von einer Sprache dann auch noch die Buchstaben lernen musst, also auch wenn das nichts, aber überhaupt nichts mit deiner Sprache zu tun hat.“
(Transkript Emma, S, 17).

Einen zentralen Stellenwert in der eigenen Kompetenzentwicklung nimmt bei Emma auch die Auseinandersetzung mit Literatur ein.

Wenn sie Bücher in ihrer Freizeit liest, stellt sie konsequent Verbindungen zu ihrer schulischen Tätigkeit her. Dabei geht es ihr nicht explizit um die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen oder sozio-kulturellen Hintergründen.

„Ich meine, ich merke oft beim Lesen, es gibt kaum ein Buch, wo ich nicht irgendetwas raus ziehe, wo ich mir denke, das könntest du vielleicht da einmal einbauen oder ich stehe im Unterricht und ich werde irgendetwas gefragt oder wir lesen etwas oder ich höre etwas und da denke ich mir, das würde da dazu passen oder da dazu. Für mich ist das spannend, weil du kriegst so ein Netz im Kopf, auf das du dich dann immer beziehen kannst als Lehrerin.“
(Transkript Emma, S. 17).

An dieser Stelle akzentuiert Emma Kompetenzentwicklung als persönliche Aufgabe, die sich bei ihr vor allem auf eigene Erfahrungen im informellen Bereich und in der reflexiven Beschäftigung mit Literatur gründet. Vor allem aus der eigenen Betroffenheit aus vergangenen Erlebnissen beschreibt Emma die Fähigkeit, sich in Schülerinnen und Schüler in

bestimmten Situationen besser hineinversetzen zu können. Auch die bewusste und sensible Berücksichtigung der unterschiedlichen Erstsprachen im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler begründet Emma mit ihren eigenen Erfahrungen im Ausland.

- **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

Ihre Schule, an der Emma zum Zeitpunkt des Interviews gearbeitet hat, sieht sie nicht als Lernort. Als Grund nennt sie zum einen die vom Direktor auferlegten schulinternen Fortbildungen zu Themen, die sich ihren Aussagen zu folge wenig an den Anliegen des Kollegiums orientieren.

„Soweit ich weiß, dass sehr viele von uns oft nicht weiter wissen, aber dass jeder so vor sich hin wurschtelt und nachdem unser Chef schulisch, also schulinterne Fortbildung nur zu ganz gewissen Themen macht, wie gestalte ich eine Homepage oder vielleicht ein neues PC Programm, ein Zeichenprogramm für die Techniker.“ (Transkript Emma, S. 18).

Emma beschreibt die Atmosphäre für die Lehrerinnen und Lehrer dort als angstvoll. Das macht es ihr auch nicht leicht, neue Dinge auszuprobieren.

„Und wenn so viel Angst wie in der Schule ist ... du musst funktionieren und vermitteln, dass du die ganze Zeit arbeitest, damit die Schule gut da steht, wie soll ich da etwas lernen, wenn ich vor lauter Pseudoarbeit und vor lauter Angst um meinen Job dort, da kann ich nicht lernen, wenn es so klar ist, deine Position ist nicht sicher dort.“ (Transkript Emma, S. 19).

Als zentral sieht Emma die Rolle des Direktors, den sie als sehr bestimmend und weniger förderlich beschreibt.

„... wenn jemand Macht ausübt auf ganz viele diffuse und böse Wege, unterbindet er das und dann wird auch der offene Austausch unterbunden, einfach weil es dann gegen dich benutzt werden kann. Du musst einfach eine Front haben, du bist kompetent und du weißt, wie das geht.“ (Transkript Emma, S. 19).

d. Strukturbild

Im Zuge der Validierung der eigenen Kognitionselemente stimmte Emma diesen vor dem Strukturlegen zu, wobei sie das Element Nr. 11 „Diskussionen in der Gruppe“ ergänzt durch „mit Schülern“. Emma hat alle 32 Kognitionselemente in ihr Strukturbild eingefügt und mit 63 Verbindungsoperatoren versehen.

Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Elemente gemäß dem von Emma vor dem Strukturlegen durchgeführten Rating der einzelnen Elemente nach den Kriterien „sehr förderlich für informelles Lernen“ (1), „förderlich für informelles Lernen“ (2), „weder noch“ (3), „hemmend für informelles Lernen“ (4) und „sehr hemmend für informelles Lernen“ (5).

Übersicht der Elementverteilung

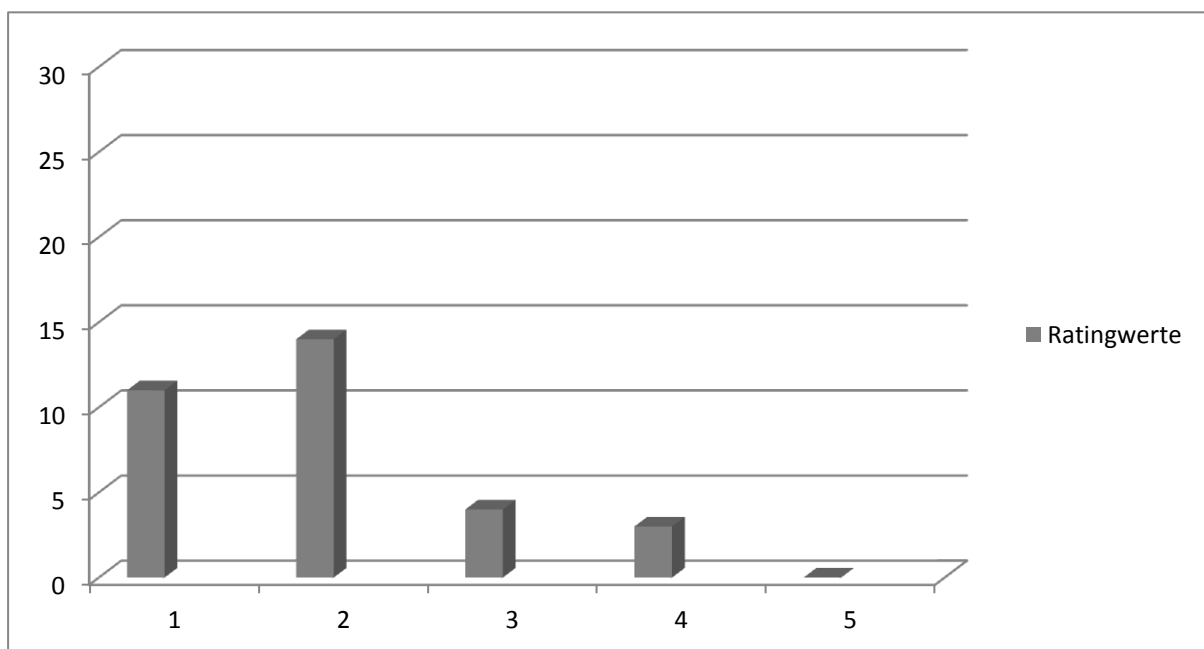


Abb. 25: Übersicht Elementverteilung Emma

Emma hat 14 Elemente als (2) „förderlich für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ bewertet, elf als (1) „sehr förderlich“ eingestuft, vier Elemente mit (3) „weder-noch“ und drei mit (4) „hemmend“ bewertet. Für sie ist keines ihrer Elemente mit (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ einzustufen.

In der folgenden Übersicht ist die Verteilung der positiven bzw. negativen Ratingwerte zusammenfassend dargestellt.

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

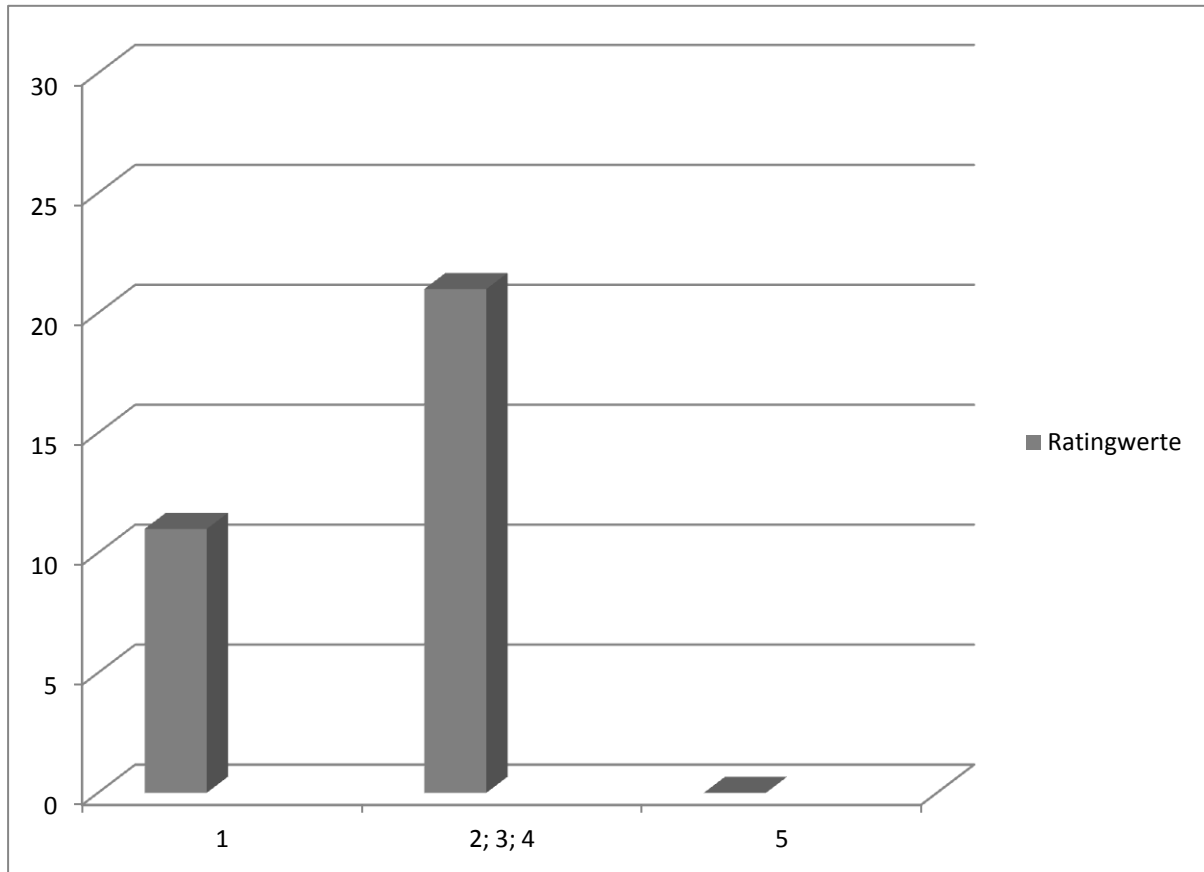


Abb. 26: Elementverteilung Emma

Von Emma wurden alle 32 Kognitionselemente mit einem positiven Wert eingestuft. Mit (1) „sehr förderlich“ wurden elf Elemente bewertet, die 21 anderen Elemente haben die Ratingwerte (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ erhalten.

Die folgende Abbildung zeigt die Anzahl und Verteilung der gesetzten Relationen, wobei als Differenzierungskriterien die der Zuordnungsmöglichkeiten „positive Relationen“ (a/c) und „negative Relationen“ (b/d) herangezogen wurden.

Anzahl der gesetzten Relationen

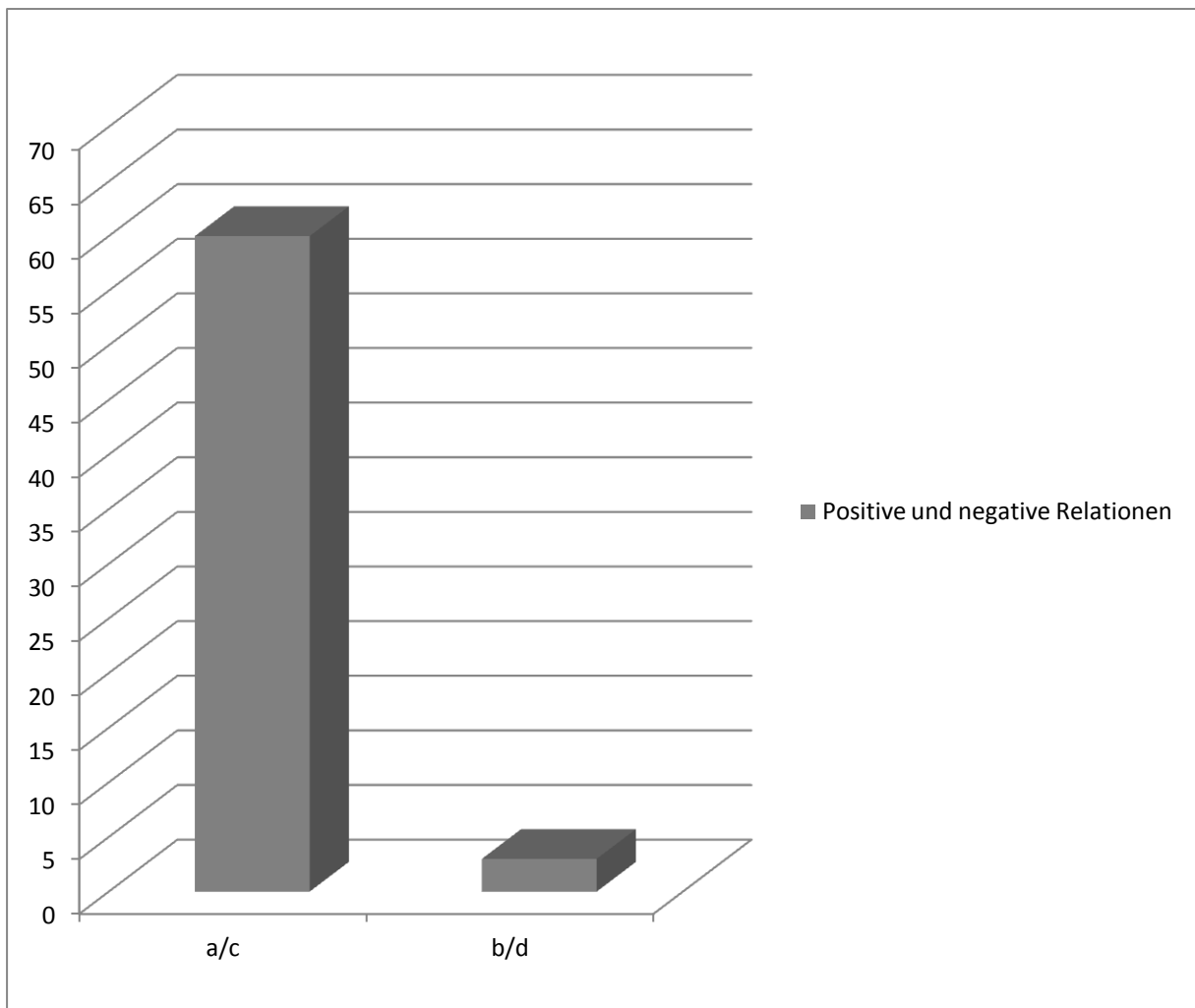


Abb. 27: Anzahl der gesetzten Relationen Emma

Von den 63 gesetzten Verbindungen hat Emma 60 davon mit den einseitig positiven bzw. wechselseitig positiven Operatoren dargestellt. Von ihr wurden nur drei einseitig negative bzw. wechselseitig negative Operatoren gesetzt.

Aus der mehrheitlichen Zuordnung der Elemente in den Grauzonenbereich kann abgeleitet werden, dass hier tendenziell von einer Offenheit bei Emmas Sichtweise ausgegangen werden kann, inwieweit die Elemente ausschließlich förderlichen oder ausschließlich hemmenden Aspekten informellen Lernens zuordenbar sind. Die eindeutige Gegensätzlichkeit der

Relationen zueinander zeigt, dass Emma für informelle Kompetenzentwicklung überwiegend mit positiven Verbindungen zwischen den Elementen argumentiert.

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Emma

- Für Emma sind solche Situationen bedeutsam, in denen es um Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen soziokulturellen und migrationsbedingten Hintergrundes bzw. deren Eltern geht. Informelles Lernen thematisiert sie mit Erlebnissen im Kontext von Elterngesprächen unterschiedlicher Erstsprache, was sie veranlasst, autodidaktisch die türkische Sprache zu erwerben.
- Alltägliche Herausforderungen im Kontext Schule und Migration sind für Emma Lernanlass und fordern sie in ihrem eigenen vorwiegend selbstorganisiertem beruflichen Lernprozess. Im Rahmen ihrer Subjektiven Theorien lassen sich aus Emmas Aussagen folgende Aspekte zur informellen Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration benennen:
 - a) Sprachbarrieren im Rahmen von Elterngesprächen als Anlass für den Erwerb einer solchen Sprache, die im österreichischen Schulsystem von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesprochen wird;
 - b) Die Wahrnehmung von rassistischen Äußerungen und das Entgegensteuern bei Schülerinnen und Schülern als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern;
 - c) Netzwerkarbeiten mit außerschulischen Institutionen wie den Familien- und Jugendberatungszentren.
- Die Ursache für das Bewusstsein und die Sensibilität für Herausforderungen, die sich aus Migrationserfahrungen und dem Zweitspracherwerb ergeben, liegen für Emma in ihren eigenen, zum Teil als schwierig erlebten Erfahrungen als Migrantin.
- Informelle Lernkontexte sind für Emma der Austausch mit befreundeten Kolleginnen und Kollegen außerhalb der Schule, die beruflichen Erfahrungen im Rahmen ihrer mehrsprachigen Bürotätigkeiten und die reflexive Auseinandersetzung mit Literatur.
- Die Schule ist für Emma nur dann ein Lernort, wenn dieser von einer angstfreien und vertrauensvollen Atmosphäre bestimmt ist, sie neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auch in der schulischen Kommunikation ausprobieren und mit Kolleginnen und Kollegen über Herausforderungen und Probleme reflektieren kann. Ausschlaggebend ist dabei die Position des Direktors, der Direktorin, die viel zu einem positiven und lernförderlichen Klima beiträgt.

- Die Argumentationsstruktur von Emma weist darauf hin, dass sie mehrheitlich förderliche Aspekte für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration benennen kann. Ihren genannten Merkmalen zur Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration gegenüber äußert sie sich mehrheitlich weniger entsprechend eindeutiger Zuordnungen, sondern durch Einschätzungen im mittleren Bereich.

4.4.1.2 Forschungspartnerin Greta

a. Angaben zur Person und zum Praxisfeld

Greta ist Deutsch- und Geographielehrerin an einer Hauptschule mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen. Durch ihre Heirat mit einem Mann aus Tunesien bezeichnet sich Greta selbst als jemanden mit Migrationserfahrungen, da sie und ihre Kinder durch längere Aufenthalte im Herkunftsland und den engen Kontakt mit der Familie ihres Mannes eingebunden waren. Nach ihrer Trennung wurde der regelmäßige Kontakt zum Vater und den Verwandten auch durch die Nutzung digitaler sozialer Netzwerke mit dem Internet aufrecht erhalten. Ihre beiden Töchter bekam Greta vor ihrer Ausbildung zur Lehrerin. Während ihrer Ausbildungszeit besuchten ihre Kinder den Kindergarten an der Pädagogischen Akademie¹⁰². Nach erfolgreicher Beendigung der Lehrerinnenausbildung arbeitete Greta vorerst an einem Institut für Berufsvorbereitungen, wo sie sich auch zur Lehrlingsausbilderin¹⁰³ schulen ließ.

Nach einem Jahr bekam Greta eine Anstellung als Lehrerin in einer Polytechnischen Schule. Berufsbegleitend schloss sie ihre Ausbildung zur Bibliothekarin und im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ ab. Den vor ihrem Berufsantritt als Lehrerin begonnenen Lehrgang zur Lebens- und Sozialberaterin musste Greta aufgrund der mangelnden Unterstützung ihres damaligen Direktors aufgeben. Nach zehn Jahren an der gleichen Schule wechselte Greta an eine Hauptschule, in der etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.

Bei der Anfrage, an der Untersuchung teilzunehmen, bekundete Greta großes Interesse und Neugier bezüglich ihrer eigenen Subjektiven Theorien. Das Interview und das anschließende Strukturlegen fanden bei Greta zu Hause statt.

b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

Greta fällt spontan eine Situation ein, von der sie sagt, dass sie diese gut gelöst habe und ihr pädagogisches Handlungsrepertoire dadurch erweitern konnte.

Während einer Pause kam sie zu einer Prügelei zwischen Schülern, in die sie dazwischen ging. Einen der beteiligten Jungen hat sie zur Seite genommen und nachdem er ruhiger geworden ist, hat sie mit ihm unter vier Augen ein Gespräch geführt. Nachdem Greta ihn

¹⁰² Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung lief bis 2005 unter dem Namen „Pädagogische Akademie“, heute „Pädagogische Hochschule“.

gefragt hat, was los gewesen sei, bekam sie als Antwort, dass er nicht anders könne – als Albaner würde man einfach auch zuschlagen.

„Also wir sind raus aus der Situation und dann sitzen wir so im Freien und unterhalten uns. Und was mir dann gefallen hat an der Situation, war, auch wie er dann reflektiert hat. Dieses Verhalten, dieses ‚ich bin ein Albaner, ich muss zuhauen.‘ Wo er dann sagt, ‚Wissen Sie, Frau Lehrerin, Sie stellen sich das so einfach vor, Sie kommen her und sagen, man darf nicht zuschlagen. Das ist für Sie vielleicht einfach, aber für mich ist das voll schwer, das wird noch lange dauern, dass ich das unter Kontrolle habe.‘ Wo ich mir trotzdem denke, okay, er wird es probieren, auch wenn er jetzt noch sagt, er kann es noch nicht gleich, wo er so mit dem Kopf schüttelnd da sitzt und meint, ja ihr Lehrer, ihr glaubt immer, ihr sagt das jetzt und dann kann man das gleich, aber das schafft man nicht so schnell. Das ist schwierig, dass man das lernt.“ (Transkript Greta, S. 1).

In den persönlichen Gesprächen außerhalb der Klasse sieht Greta Möglichkeiten, dass Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Sichtweisen äußern können. Durch den Austausch erfährt Greta, wie es Schülerinnen und Schülern mit den von den Erwachsenen an sie gerichteten Erwartungen geht. Besonders wichtig ist für Greta auch, dass sie sich für die Schülerinnen und Schüler auch in den Pausen und Freistunden Zeit nimmt. Darin sieht sie eine Vermittlungsmöglichkeit, dass sie die Schülerinnen und Schüler ernst nimmt und sie sich für ihre Belange interessiert.

Schwierig sind für Greta solche Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler zu Gruppen entsprechend der nationalen Zugehörigkeit zusammenfinden und sich gegenseitig beschimpfen.

„Manchmal sind sie untereinander extrem grauslich, da braucht einer nur schief zu schauen und dann gibt es schon Streitereien und Beschimpfungen. Es gibt dann die verschiedenen Kulturen, die dann zusammen helfen. Da sind ein paar Albaner, aus Rumänien haben wir Kinder, Bosnier sind auch da, Österreicher und Türken. Die halten dann untereinander als Nation dann zusammen. Aber das passiert nur manchmal und dann ist es wieder ruhig und alle sind wieder gut integriert und haben Spaß zusammen, so als ob nichts wäre.“ (Transkript Greta, S. 2).

Auch wenn Greta durch Gespräche versucht, den Ursachen dieser Gruppenkonflikte auf die Spur zu kommen, bekommt sie von den Schülerinnen und Schülern als Antwort, dass das nicht so schlimm und alles wieder in Ordnung sei. Trotz dieser Rückmeldungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler ist es für Greta nicht in Ordnung, dass sie sich in Gruppen entsprechend ihrer nationalen Herkunft, auch wenn sich diese in zweiter oder dritter Generation manifestiert haben, gegenseitig beschimpfen.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

Die Wahrnehmung der unterschiedlichen soziokulturellen und sprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sind für das pädagogische Handeln nach Greta eine zentrale Orientierung in ihrer Arbeit mit migrationsbedingt heterogenen Klassen. Voraussetzung dafür sind nach ihren Ausführungen Offenheit, Zuhören und Interesse, die für Kompetenzentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität im Arbeitsfeld Schule notwendig sind. Dabei spricht sie die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern an, durch die es ihr möglich ist, viel von den Kindern selbst zu erfahren.

Gute Gelegenheiten sind für sie die Unterrichtseinheiten, in denen ihre Schülerinnen und Schüler kreativ arbeiten können, wie beim Kochen mit anschließendem gemeinsamen Essen oder dem textilen Gestalten. Greta nimmt an, dass sich Kinder dann persönlich einbringen, wenn sie ihre Lehrerinnen und Lehrer als an der jeweiligen Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit interessiert und wertschätzend erleben.

„Ich glaube, Kinder bekommen mit, ob du dich als Lehrerin für sie interessierst. Dann erzählen sie auch gerne etwas. Also die bekommen mit erstens, interessiert die Lehrerin das und zweitens gefällt ihr das auch und bringt sie dem auch Respekt entgegen. Dann wissen sie, dass sie ernst genommen sind, dann wissen sie, dass ich sie als genauso wertvoll erachte wie jedes österreichische Kind. Es kommt aber wahrscheinlich vielleicht ein bisschen darauf an, woher die Kinder kommen oder woher die Eltern oder Großeltern kommen. Ich glaube, dass dann zu Hause geschaut wird, dass die Kultur gelebt wird und so dieses zwischen zwei Stühlen sitzen, in Österreich nicht so richtig akzeptiert zu werden und nicht mehr wirklich zum Beispiel türkisch zu sein. Da habe ich zwei türkische Mädchen, die ziehen sich in der Früh, wenn sie in die Schule kommen, am Klo um und dann wird geschminkt“ (Transkript Greta, S. 3).

Greta vermutet bei dem Umziehen und Schminken auf der Schultoilette, dass die Mädchen sich sowohl ihrer familiären Kultur, wie sie zu Hause ihren Vermutungen entsprechend gelebt wird, als auch der Jugendkultur in Österreich zugehörig fühlen möchten. Sie vermeidet jedoch Generalisierungen und Stereotypisierungen, indem sie ihre Aussagen relativiert, wenn sie darüber spricht, was sie glaubt und sie selbst annimmt.

Für Greta ist es als Lehrerin selbstverständlich, dass sie sich über politische und soziokulturelle Gegebenheiten der Länder, aus denen ihre Schülerinnen und Schüler kommen, informiert. Wichtig ist für sie auch, dass Lehrerinnen und Lehrer die differenzierte rechtliche Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kennen.

„Die Kinder, die da sind, weil ihre Eltern Asyl suchen, da ist es nachvollziehbar, dass sie sich schwerer tun, einfach weil ihre Eltern es schwer haben. Das ist klar, wenn ich Eltern habe, die nicht arbeiten dürfen oder auch dann die eigenen Aussichten, die nicht klar sind, wo sie selber nicht wissen, darf ich überhaupt da bleiben, darf ich in diesem Land arbeiten.“ (Transkript Greta, S. 3).

Als Anlässe zur eigenen Kompetenzentwicklung nennt Greta Situationen, mit denen sie unerwartet konfrontiert wird und in denen sie sich unsicher fühlt. Sie bezieht sich dabei vor allem auf den Unterricht, wenn sie merkt, dass die Schülerinnen und Schüler weniger oder nicht mehr mitarbeiten. Dadurch sieht sie die Notwendigkeit, den Unterricht anders zu gestalten und mit anderen Methoden und aktuellen Inhalten anzureichern (Vgl. Transkript Greta, S. 4).

Einen weiteren Lernanlass beschreibt Greta konkret, als sie in ihrer Klasse mit Rassismus unter den Schülerinnen und Schülern konfrontiert war.

„Rassismus, Ausländerfeindlichkeit ist ein Thema und dem mag ich begegnen können, da will ich argumentieren können. Wenn dann diese blöden Meldungen kommen von wegen, ja die Asylanten kriegen im Monat so und so viel Geld für nichts und so weiter, dann will ich denen antworten können. Dann mag ich wissen, wie das wirklich ist und denen dann das auch so sagen können.“ (Transkript Greta, S. 4).

Greta ist es ein Anliegen, dass sie sich faktisches Wissen aneignet um damit rassistischen Äußerungen zu entgegnen. Kompetenzentwicklung bedeutet für Greta auch, die eigenen persönlichen Grenzen zu kennen und auch anzunehmen. Ausschlaggebend waren Situationen, in denen Eltern sie in ihrer Freizeit vermehrt angerufen haben oder Schülerinnen sie zu Hause aufsuchten mit der Bitte um Beratung.

Aus einem Gefühl der Überforderung heraus grenzt Greta ihren Zuständigkeitsbereich Schule und Lernen von anderen Problemfeldern ab, sieht sich jedoch in einer Vermittlerrolle zwischen Eltern, Jugendlichen und zuständigen außerschulischen Institutionen und Ämtern.

„Die Grenzen bekommst du mit, wenn du irgendwann ausgelaugt bist, weil die Eltern dann auch am Abend anrufen ...aber alleine mit dem Reden mit dem Kind oder den Eltern ist noch nicht wirklich etwas getan, es ist eigentlich dieses Weitervermitteln etwas Wichtiges. An Stellen, die viel besser helfen können, weil sie tatsächlich die Möglichkeit habe. Helfen kann ich in schulischen Situationen.“ (Transkript Greta, S. 5).

Greta würde gerne mehr an Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Migration und pädagogischer Kompetenzentwicklung teilnehmen, findet jedoch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wenig Angebote.

Im Hinblick auf pädagogisches Handeln in migrationsbedingt heterogenen Klassen und in der Schule sieht sie Lernmöglichkeiten durch die Reflexion schulischer Erfahrungen und Austausch mit Freundinnen und Freunden, von denen die meisten selbst Lehrerinnen und Lehrer sind.

„Ja. Der Freundeskreis, voll wichtig. Wenn ich mit Anna beim Kaffee sitze, dann geht es immer auch um Schule, es gibt da keinen Abend, wo Schule nicht irgendwo dabei ist und klar beeinflusst das die eigene Arbeit wieder, weil man Situationen, die man erlebt hat mit Schülern durch bespricht und eine zweite Sichtweise dazu bekommt und ja da kann ich mich weiter entwickeln aus dem heraus, dass ich Situationen dann auch anders wahrnehmen kann.“ (Transkript Greta, S. 5).

Wenn Greta über andere Religionen, Kulturen und Gesellschaften etwas wissen will, sucht sie gezielt nach Informationen im Internet.

Ungezielt informiert sie sich aber auch über Dokumentationen im Fernsehen oder bei öffentlichen Vorträgen. Auch von Schülerinnen und Schülern lernt sie viel von deren Lebenshintergründen, wenn diese davon erzählen. Aber es ärgert Greta, dass pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration bei den Lehrerinnen und Lehrern eher im informellen Bereich stattfindet.

„Es ist eh nett, dass ich mich da selbst informiere, aber eigentlich ist das nichts, das auf Freiwilligkeit basieren darf, das muss jeder lernen, ich habe in der Hauptschule und Neuen Mittelschule Kinder aus allen möglichen Ländern sitzen mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen, da muss ich mich darauf einstellen und das darf dann nicht anhängig sein davon, ob der Lehrer jetzt offen ist oder etwas gegen Schüler hat, die noch nicht gut Deutsch können oder einen kulturellen background haben, der einem fremd ist. Da muss ich mich einfach damit auseinandersetzen.“ (Transskript Greta, S. 6).

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Greta beschreibt Lernen durch Erfahrungen grundsätzlich als bedeutsam für ihr pädagogisches Handeln. Sie bezieht sich dabei auf solche Erfahrungen, die sie in ihrem privaten Lebensbereich gemacht hat.

Sie stellt die Vermutung an, dass sie durch ihre Heirat mit ihrem Mann aus Tunesien und im Umgang mit Eltern islamischer Religionszugehörigkeit eine Sensibilität gegenüber unterschiedlicher Kulturen entwickelt hat, weil sie Aspekte islamischer Religion im Alltag als Familienmitglied selbst kennengelernt und erlebt hat. Bestimmte Themen, die sie aus ihrer Erfahrung mit Elterngesprächen kennt, sind Greta nicht fremd. Exemplarisch beschreibt Greta eine Situation, in der sie mit einer Mutter über die berufliche Zukunft ihrer Tochter spricht,

der Vater sich aber gegen eine weitere Berufsausbildung ausspricht, weil er sich auf den soziokulturellen Hintergrund im Sinne von traditionell überlieferten Frauenbildern beruft.

„Ich denke, dass die dann schon, wenn sie da im Gespräch mit mir sind, das mitkriegen, dass sie das jetzt nicht kompliziert erklären müssen, wie schwierig das für sie ist, weil ich das aufgrund meiner langjährigen Erfahrungen nachvollziehen kann.“ (Transskript Greta, S. 7).

Zum Stellenwert von Lernen durch Erfahrungen als Teil pädagogischer Kompetenzentwicklung äußert Greta ihre Bedenken, indem sie anmerkt, dass Erfahrungen allein nicht zu kompetentem Handeln führen.

„...weil meine Erfahrungen durch meine Emotionen stark gefärbt sind, die sind ja nicht objektiv. Und vielleicht ignoriert man dann Dinge, die einem nicht gefallen und lernt deshalb nicht, weil das Sachen sind, die man gar nicht so wissen will. Ich denke da an eine Kollegin, die sehr skeptisch ist gegenüber türkischen Jungs, da könnte ich mir vorstellen, die könnte ganz oft die Erfahrung machen, dass die nicht anders sind als die österreichischen Jungs. Die Erfahrungen helfen ihr aber nicht, weil die das gar nicht wissen will, also Erfahrung alleine bringt nicht das Lernen, glaube ich.“ (Transkript Greta, S. 7).

Den Aussagen zufolge sind Erfahrungen aufgrund des eigenen Lebenshintergrundes und der eigenen Umwelt als Lernquellen nur begrenzt möglich und nicht verallgemeinerbar. Eigene Erfahrungen können auch dem Entwicklungsprozess entgegenstehen.

Zur Veranschaulichung ihrer Ausführungen bezieht sich Greta auf eine Kollegin, die trotz gegenteiliger Erfahrungen an ihrer Sichtweise festhält (vgl. Transkript Greta, S. 7).

Es scheint, dass für Greta pädagogische Kompetenzentwicklung mit anderen Lernquellen notwendig ist.

- **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Für Greta sind in Bezug auf pädagogische Kompetenzentwicklung für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität vor allem die eigene Biographie, das Heranziehen von Medien, das Engagement im Gemeinwesen und die Mitgliedschaft in Vereinen sowie der kollegiale Austausch als informelle Lernkontexte bedeutsam.

Durch ihre Heirat mit einem Migranten aus Tunesien und islamischer Religionszugehörigkeit hat sie einiges aus Migrationsperspektive erlebt. Als prägenden Lernort bezeichnet sie das Land, aus dem ihr Mann kommt und in dem sie die Sprache erlernt hat.

„Allein die Erfahrung, eine fremde Sprache jetzt nicht in der Schule zu lernen, so wie es mit Englisch oder Französisch der Fall war, sondern da ist eine Sprache, die ist vollkommen fremd, vollkommen neu und die lernst du jetzt einfach durch das Dort-Sein.“ (Transkript Greta, S. 7).

Gelernt hat sie durch diese Erfahrung, wie es ist, wenn von einer neuen Sprache bereits viel verstanden wird, aber die verbale Mitteilung noch nicht möglich ist. Dadurch hat Greta das Bewusstsein entwickelt, dass auch Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch bereits mehr verstehen als kommunizieren können.

Bezogen auf pädagogisches Handeln in schulischen Alltagssituationen spricht Greta davon, dass sie eine Scheu davor hat, Kinder und Jugendliche, die erst kurz in Österreich sind, zu drängen, dass sie Deutsch sprechen.

Sie hat selbst auch miterlebt, was es für Kinder heißen kann, aufgrund des Nachnamens durch vorurteilsbehaftete Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern etikettiert zu werden. Konkret erzählt Greta davon, wie eine ihrer beiden Töchter eingeschult wurde. Die Tochter ist nach einigen Tagen mit der Nachricht nach Hause gekommen, dass sie einen zusätzlichen Deutschunterricht in der Schule besuchen müsse.

„Das war mir dann irgendwie suspekt und ich habe nachgefragt in der Schule. Die Klassenlehrerin hat mir das dann gesagt, dass sie in DaF¹⁰⁴ gehen müsste, sie haben es dann nett Deutsch für Ausländer genannt, ich habe dann gesagt, erstens geht das nicht, ohne dass sie das mit mir besprechen, zweitens bin ich selber Deutschlehrerin, meine Tochter spricht einwandfrei deutsch. Sie müssen sie da raus tun. Sie hat dann gemeint, das geht nicht, das muss ich mit dem Direktor ausmachen, der war dann irgendwie angebissen, weil ich mein Kind nicht in den DAZ¹⁰⁵-Unterricht gehen lassen möchte. Nur sehe ich das nicht ein. Ich habe meine Tochter dann aus der Schule raus genommen.“ (Transkript Greta, S.8).

Bedeutsam sind für Greta auch die eigene Kindheit und die Beziehung zu ihrer Mutter, von der sie sagt, dass diese einen nachhaltigen Einfluss auf sie als Lehrerin für einen vertrauens- und liebevollen Umgang mit den Kindern in der Schule hatte (vgl. Transkript Greta, S.9).

Als weiteren Lernkontext beschreibt Greta den kollegialen Austausch, der sowohl informell im Kaffeehaus, im Wohnzimmer oder in den Pausen als auch im formellen Rahmen bspw. auf pädagogischen Konferenzen stattfindet. Einige Kolleginnen und Kollegen bezeichnet Greta als für sie wichtige Lehrerinnen und Lehrer, von denen sie durch Materialaustausch und Informationen über Fortbildungsveranstaltungen lernen kann.

Aus dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sieht Greta einen Vorteil.

„Wer anderer sieht die Situation oft so vollkommen anders, man hat ein bisschen Distanz dazu und kann es viel objektiver betrachten. Und das sind oft so wirkliche Kleinigkeiten, die den Blickwinkel so ein kleines Stück drehen und eine Geschichte löst sich auf.“ (Transkript Greta, S. 9).

¹⁰⁴ DaF steht für „Deutsch als Fremdsprache“.

¹⁰⁵ DaZ ist die Abkürzung für „Deutsch als Zweitsprache“.

Wissen über die Migrationssituation in Österreich sowie die rechtlich unterschiedlichen Lagen ihrer Schülerinnen und Schüler erwirbt sie über das Internet. Über die Regionen, aus denen ihre Schülerinnen und Schüler kommen, informiert sich Greta über Fachzeitschriften oder Berichte im Fernsehen. Den öffentlichen Medien steht sie jedoch kritisch gegenüber, wenn sie über ihre Annahmen spricht, woher Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen über Migration nehmen.

„Nachlesen. In Zeiten von Google ist das ganz einfach, dass ich die aktuellen Asylgesetze zum Beispiel mir anschau, da ist nichts dabei, das mag ich wissen. Bei einigen Kollegen befürchte ich, dass da viel über die Medien läuft. Und das ist nicht immer sehr objektiv, was man da zu lesen kriegt und sicher gibt es Lehrer, die lesen darüber. Die haben ihr Wissen aus der Tagespolitik das ist es dann schon auch“ (Transkript Greta, S. 10).

Im Hinblick auf Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit bezieht sich Greta auch auf ihre Mitgliedschaft bei Amnesty International, die sie auch im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern thematisiert. Aus ihrem Engagement im Bereich Gemeinwesenarbeit beschreibt Greta Aktivitäten gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern. Daraus lernt Greta, Vorurteilen durch die Organisation und Schaffung von persönlichen Begegnungsräumen entgegen zu wirken. Wenn sie gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Aktivitäten startet, wie bspw. dem Keksebacken im Kinderkeim oder dem Verkauf von selbstgebackenen Kuchen am örtlichen Wochenmarkt, kommt es zu Begegnungen und Gesprächen zwischen den Schülerinnen und Schüler und Anderen, die nicht direkt mit der Schule zu tun haben Mitmenschen (vgl. Transkript Greta, S. 11).

Ein weiterer informeller Lernkontext sind für Greta Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, in denen sie viel über die Lebenswelten erfährt. Als wichtig für die Entwicklung des eigenen pädagogischen Handelns schätzt Greta die Rückmeldungen ein, die sie auch von ihren Schülerinnen und Schülern erhält.

„Den Lebenshintergrund kriegst du eh durch die Kinder mit, die erzählen eigentlich alles, also ich weiß relativ viel, was so los ist in den Familien.... Voll viel ist für mich auch das Zuhören, was von den Schülern alles als Rückmeldung kommt, da kommt viel, weil die sagen uns eh ziemlich deutlich, was gut war und was nicht so gut war. Also da kriegt man ordentlich Feedback, wenn man zuhören mag.“ (Transkript Greta, S. 11).

• **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

Wenn es um einzelne schwierige Situationen geht, beschreibt Greta die Möglichkeit, dass sie sich damit an Kolleginnen und Kollegen wenden kann. Was den Austausch von Unterrichtsmaterialien für den Bereich Deutsch als Zweitsprache anbelangt, ist sie dafür allein zuständig.

„Wenn es ein Problem gibt, dann rede ich natürlich mit Kolleginnen, da ist natürlich auch Unterstützung da, da ist ein freundliches Klima. Aber so was dann mit Materialien für

Schüler, die Deutsch als Zweitsprache auch in den anderen Fächern lernen, da erwarten sie eher, dass ich da was weiß. “ (Transkript Greta, S. 13).

Als unterstützend für die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz an der Schule beschreibt Greta die pädagogischen Konferenzen, in denen gemeinsam mit der Direktorin, der Schulpsychologin und den Sozialarbeitern entweder an einem konkreten Fall gearbeitet wird oder Vorgehensweisen, die eine gesamte Klasse betreffen, besprochen werden.

„Ich meine voll lässig, dass da Sozialarbeiter dabei sind. Das ist voll gut, weil die das Kind noch ganz anders kennen als ich. Die ganze Familie ganz anders kennen. Gut ist auch, wenn die Schulpsychologin dabei ist. Die hat einfach viel Ahnung und stärkt auch die Lehrer. Insgesamt so dieses Gefühl, wir helfen zusammen und ich brauche aber auch keine Angst haben, wenn ich über meine Unsicherheiten spreche. Ich habe da einfach das Gefühl, da geht auch bei mir etwas weiter. “ (Transkript Greta, S. 13).

Greta empfindet es als sehr hilfreich, dass sich die Schulpsychologin nicht nur um die Schülerinnen und Schüler kümmert, sondern auch für sie als Lehrerin unterstützend als Ansprechpartnerin regelmäßig vor Ort ist.

In der vertrauensvollen Atmosphäre, in der über eigene Unsicherheiten gesprochen werden kann, sieht Greta für sich Möglichkeiten pädagogischer Kompetenzentwicklung. In diesem Zusammenhang weist Greta jedoch auf die Organisation dieser Besprechungen hin, die ausschließlich nach der Schule stattfinden.

„Ich meine, zeitlich muss das im System Schule noch irgendwie geregelt werden, weil es sehr viel Zeit ist, wo wir dann nach dem Unterricht zusammensitzen. “ (Transkript Greta, S. 14).

d. Strukturbild

In der Überprüfung ihrer Kognitionselemente führte Greta bei vier Elementen Änderungen durch. Das Kärtchen Nr. 12 ergänzte sie mit „**Interesse an** Sprache und kulturellen Feinheiten“, das Element Nr. 14 konkretisiert sie mit „**negative** Emotionen bestimmen eigene Erfahrungen“, dem Text bei Element Nr. 15 fügt sie „**Anerkennung von** Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund“ hinzu und beim Element Nr. 24 ersetzt Greta den Begriff „Erfahrungen“ durch „Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule“.

Greta hat für das Strukturlegen das Kärtchen Nr. 22 „Arbeit in Lebenshilfe, im Gastgewerbe, als Trainerin“ eliminiert und das Kärtchen Nr. 19 „Wohnzimmer als Lernort“ mit „Lehrerinnen und Lehrer motivieren, den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu lernen“ ersetzt.

Für Greta sind im Zuge des Strukturlegens 32 von 33 Kognitionselementen relevant.

Nachfolgende Graphik zeigt die Verteilung der Kognitionselemente entsprechend der Ratingwerte „sehr förderlich für informelles Lernen“ (1), „förderlich für informelles Lernen“ (2), „weder noch“ (3), „hemmend für informelles Lernen“ (4) und „Sehr hemmend für informelles Lernen“ (5).

Übersicht Elementverteilung

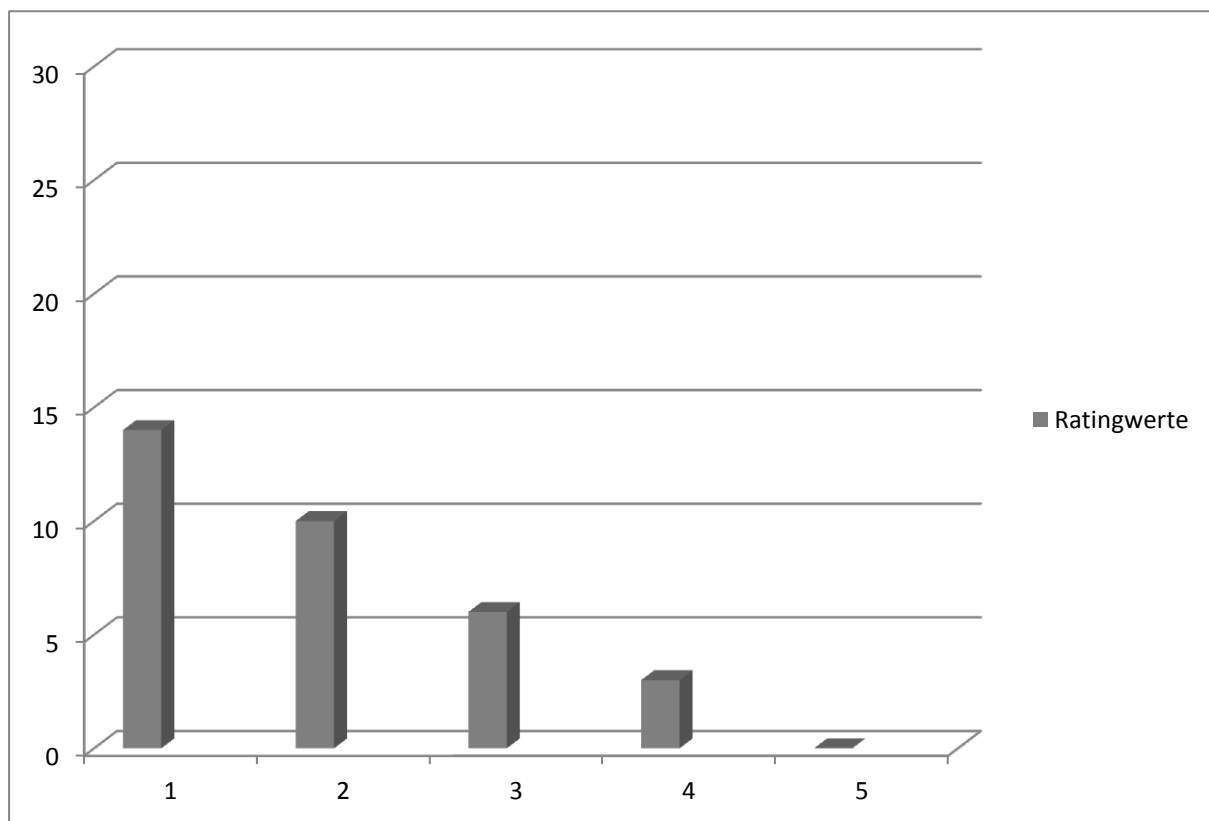


Abb. 28: Übersicht Elementverteilung Greta

14 Elemente ratet Greta mit dem Wert 1 „sehr förderlich für informelles Lernen“. Der Wert 2 „förderlich für informelles Lernen“ wurde zehn Elementen zugeordnet, sechs Kognitionselemente mit dem Wert 3 „weder noch“ und drei Elemente wurden mit dem Wert 4 „hemmend für informelles Lernen“ geratet. Es fällt auf, dass dem Wert 1 „sehr förderlich für informelles Lernen“ die meisten Elemente zugeordnet werden, wohingegen keines der Elemente mit dem Wert 5 „sehr hemmend für informelles Lernen“ geratet wurde.

In der nächsten Abbildung ist zu sehen, wie die Elemente innerhalb der Ratingwerte verteilt sind. Zusammengefasst werden die Elemente mit den Ratingwerten (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“, (4) „hemmend für informelles Lernen“.

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

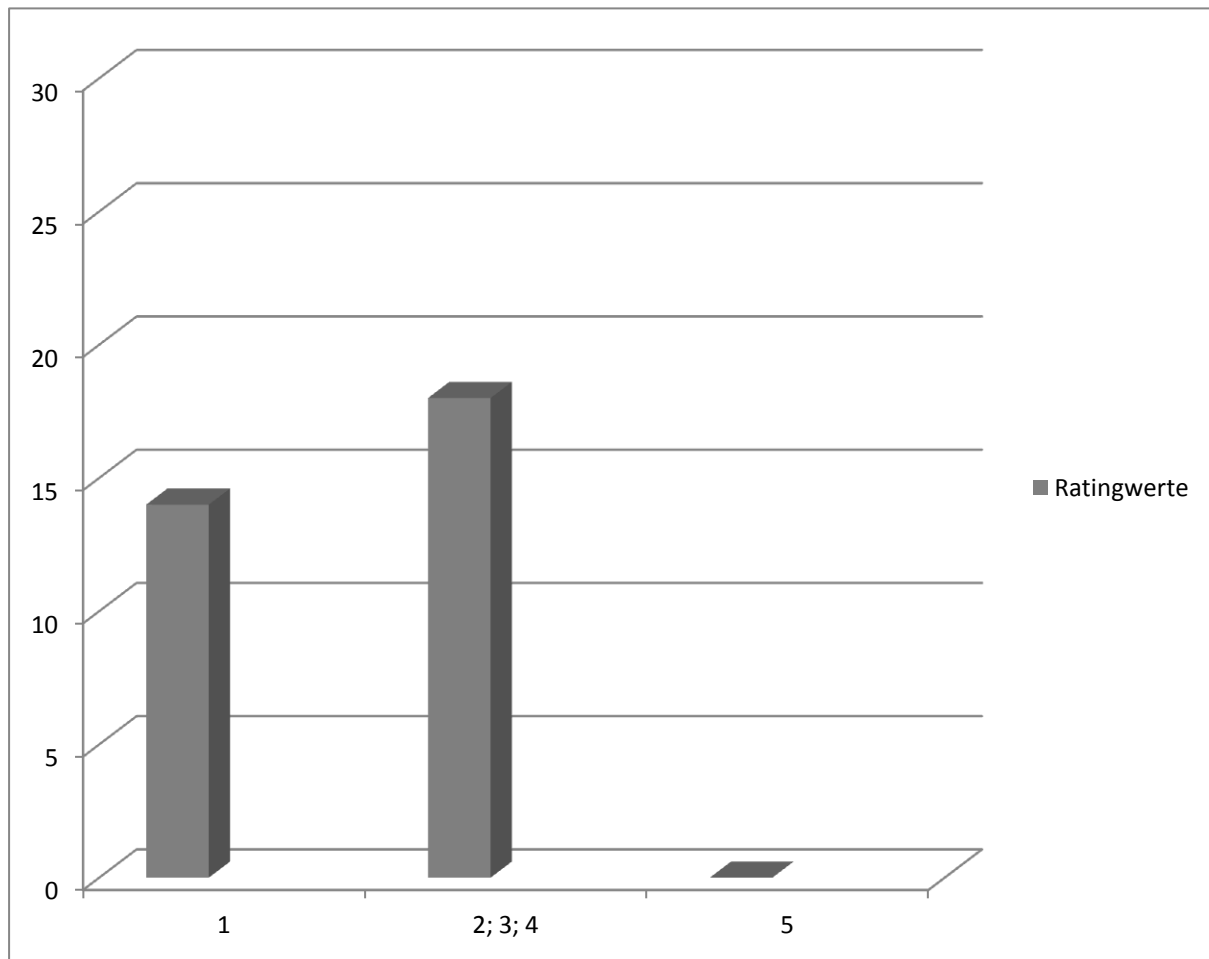


Abb. 29: Elementverteilung Greta

Im Rahmen dieser Verteilung zeigt sich, dass 19 Elementen ein Ratingwert zwischen (2) „förderlich für informelles Lernen“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ zugeordnet wird. Zu bemerken ist, dass sich die absolute Häufigkeitsverteilung zwischen den Elementen mit dem Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ und den Elementen mit den Werten, die im Bereich von (2) „förderlich für informelles Lernen“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ insgesamt nur durch vier Elemente unterscheidet.

Wie viele und welche Verbindungen Greta zwischen ihren Kognitionselementen gesetzt hat, zeigt folgende Abbildung.

Anzahl der gesetzten Relationen

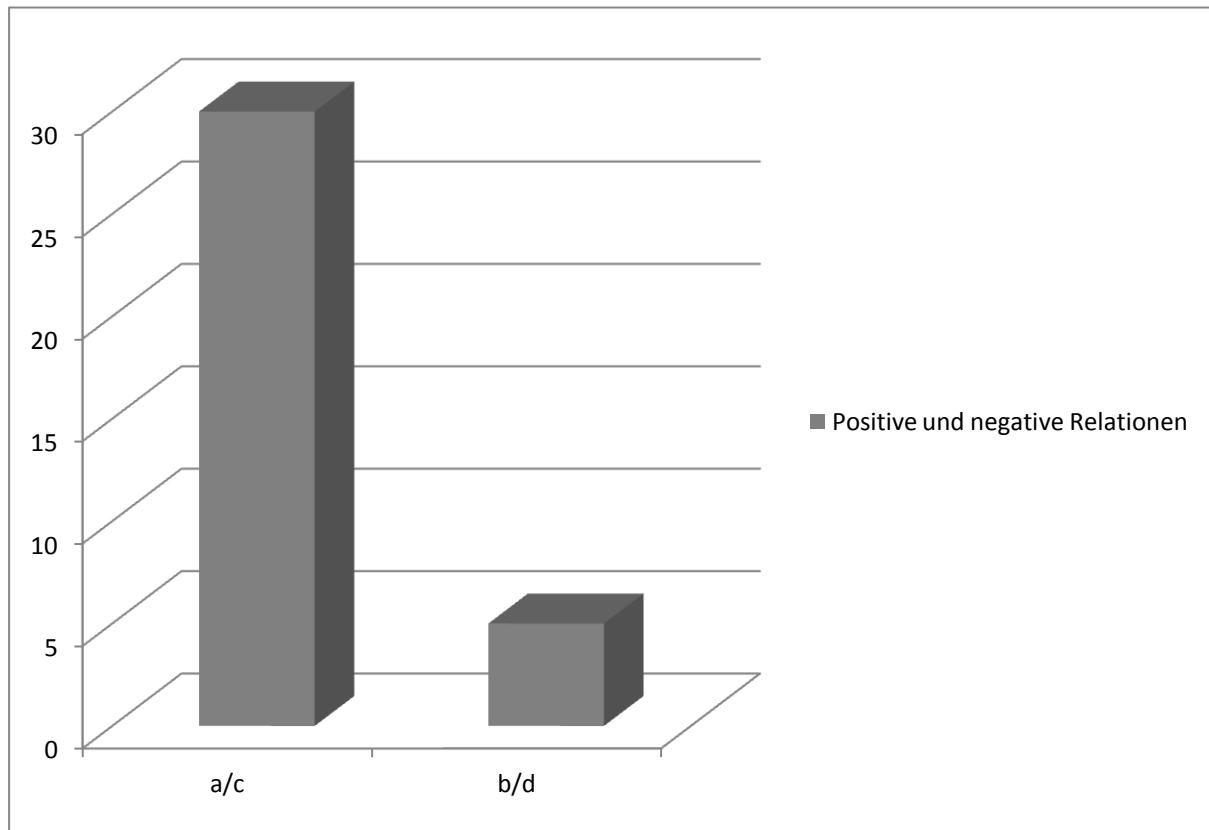


Abb. 30: Anzahl der gesetzten Relationen Greta

Von den insgesamt 55 hergestellten Verbindungen sind 50 einseitig positiv bzw. wechselseitig positiv gesetzt. Greta hat beim Strukturlegen auffallend wenig negative Beziehungen zwischen den Elementen hergestellt.

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Greta

- Informelles Lernen thematisiert Greta im Zusammenhang mit einer von ihr erlebten Situation, in der sie ein Gespräch mit einem Schüler aus Albanien geführt hat, von dem sie erfahren hat, dass es für ihn aufgrund seiner selbst eingeschätzten Fremd- und Selbstwahrnehmung schwierig sei, in Konfliktsituationen ruhiger zu bleiben. Durch dieses Erlebnis beschreibt Greta, dass sie dabei implizit gelernt hat, dass sich

Schülerinnen und Schüler in einer vertrauensvollen Atmosphäre und durch authentisches Zuhören öffnen und sich über ihre eigenen Gedanken und Gefühle äußern können.

Ausgehend von den Lernanlässen, die für Greta in alltäglichen schulischen Situationen und Begegnungen liegen, sind für sie entsprechend ihrer Subjektiven Theorien zur informellen Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration folgende Aspekte in der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit wesentlich:

- a) Wahrnehmung von und Interesse an den unterschiedlichen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler;
 - b) Verantwortung für eine kommunikationsförderliche und vertrauensvolle Gestaltung von Beziehungen zwischen allen schulischen Akteuren;
 - c) Objektives Wissen über die Migrationssituation und die rechtliche Lage von schulischen Akteuren mit Migrationshintergrund;
 - d) Reflektierte und kritische Nutzung von Medien im Hinblick auf Informationsbeschaffung über unterschiedliche Kulturen bzw. Religionen.
- Die Sprachsensibilität und empathisches Verstehen von Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprachen als Deutsch sowie deren Eltern entwickelt Greta aus der Migrationsperspektive im Rahmen der eigenen biographischen Erlebnisse.
 - Kompetenzen im Kontext schulischer Migrationsarbeit werden nach Greta vor allem im informellen Bereich erworben und entwickelt. Dabei spielen freundschaftliche und vertrauensvolle Beziehungen im Kollegium, die eigenen biographischen Erfahrungen mit unterschiedlichen soziokulturellen Lebenswelten, das persönliche Engagement im Bereich Gemeinwesenarbeit und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle.
 - Ob und wie Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität Kompetenzen erwerben und entwickeln, hängt für Greta eng mit dem persönlichen Engagement und der eigenen Lern- und Entwicklungsbereitschaft der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers zusammen. Für Greta wird die Entwicklung von Kompetenzen im Kontext Schule und Migration von Seiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht als eine Kernaufgabe wahrgenommen.

- Potentiale für Kompetenzentwicklung am Standort Schule liegen für Greta überwiegend in den Möglichkeiten kooperativer Lehrerinnen- und Lehrerarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten aus dem schulpsychologischen und sozialen Bereich.
- Greta thematisiert informelles Lernen vorwiegend im positiven Bereich und zeigt sich auch offen reflektierend gegenüber Kompetenzentwicklung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in informellen Kontexten.

4.4.1.3 Forschungspartnerin Manuela

a. Angaben zur Person und zum Praxisfeld

Manuela arbeitet seit zwölf Jahren an einer Hauptschule mit einem hohen Heterogenitätsgrad bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen. Sie ist ausgebildete Englisch- und Geschichtelehrerin, berufsbegleitend hat sie die Ausbildung für Informatik absolviert und ist auch für den Computerbereich an ihrer Schule verantwortlich. Vor ihrer Lehrerinnenausbildung arbeitete sie in einem Kaffeehaus als Kellnerin. Bevor sie eine Arbeit als Lehrerin bekam, verdiente sie ihren Lebensunterhalt als Pädagogin in einer Institution für Frauen, die sich in Notlagen befinden. Dort war sie drei Jahre tätig. Im Anschluss an ihre Arbeit als Horterzieherin war sie selbst an der Entwicklung einer Horteinrichtung für Schülerinnen und Schüler beteiligt.

Mit dem Einstieg in das schulische Berufsfeld begann Manuela mit Zusatzausbildungen, die sich auf den IT-Bereich konzentrieren. An die Ausbildung zur ECDL-Prüferin schloss sie ein Masterstudium an.

Zum Zeitpunkt des Interviews war Manuela aufgrund der Geburt ihrer Tochter für ein Jahr in Karenz. Das erste Interview wurde in einem Kaffeehaus durchgeführt, da sich Manuela nach eigenen Aussagen dort besser konzentrieren kann. Während des zweiten Treffens ging ihr Mann auf Manuelas Wunsch mit der Tochter spazieren, damit sie sich ganz auf das Strukturlegen einstellen kann.

b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

Als Situation zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, die Manuela als Lehrerin erfolgreich erlebt hat, beschreibt sie, wie sie für einen Schüler mit türkischer Erstsprache, der mit 13 Jahren ohne Deutschkenntnisse in die Klasse gekommen war, ein Unterstützungssystem initiiert hat. Für Manuela reichte es nicht aus, dass Ahmed, der auch zwei Jahre älter war als seine anderen Klassenkolleginnen und -kollegen, nur ruhig in ihrem Englischunterricht saß. Obwohl Manuela nicht Klassenvorstand war, hat sie sich gemeinsam mit ihrer Kollegin Anja einen Weg gesucht, Ahmed in seinem Lernprozess zu unterstützen.

„Er war ein ganz liebes, angepasstes Kind. Darum ist er nicht aufgefallen und hat auch kein Hilfsangebot gehabt bis jetzt, weil der ist halt dagesessen und hat nichts gemacht und das war anscheinend für viele Lehrer angenehm. Anja und ich haben dann inoffiziell, wir haben da

eine Art Peer-System ins Leben gerufen. Ich habe dann in der Klasse Schüler gefragt, deren Muttersprache auch Türkisch ist, das habe ich bewusst gemacht, also da habe ich gefragt, ob sich wer vorstellen könnte, mit einem Schüler zu lernen, weil der ist neu da und so mitten im Schuljahr. Da haben sich gleich vier Mädchen gemeldet. Und nach der Schule haben sie sich Termine ausgemacht, dass sie sich treffen und da haben wir ein eigenes Heft angefangen und das haben sie da vermerkt, wann sie was machen, Hausübungsbetreuung, lernen.“ (Transkript Manuela, S. 3).

Manuela hat mit den Eltern von Ahmed Kontakt aufgenommen, wobei zum Gespräch auch der ältere Bruder als Übersetzer mitkam. Die Familie war nach Manuelas Erzählung dankbar für diese Unterstützungen und auch bereit, den Mädchen für die Stunden einen kleinen Geldbetrag zu geben. Das gemeinsame Lernen war jedoch mit Ende des Schuljahres für Ahmed beendet, weil die Mädchen in der letzten Klasse waren und somit die Schule beendet haben. Manuela selbst ist nicht mehr an dieser Schule tätig. Über Ahmed berichtet sie, dass er zum Zeitpunkt des Interviews noch dort zur Schule gehen würde.

„Also jetzt sitzt er in der dritten Klasse der NMS und steigt halt mit drei, vier Fünfer jedes Jahr so auf und wird still integriert und geht dann raus und hat keinen Abschluss oder kriegt er einen, schenken sie ihm einen. Aber bringen tut das nichts, also das läuft offiziell. Wir haben das alles informell gemacht. Das war, ich habe mir gedacht, der Bub braucht Hilfe und die Mädchen lernen soziale Kompetenz. Ich habe es dann bei einer Konferenz deponiert, dass man generell so ein Peer-System machen könnte, aber das hätte wieder ich alleine machen sollen und ich habe da nicht wirklich Zeit gehabt. Also das gibt es bis heute nicht, das hat es nur in meiner Fantasie gegeben.“ (Transkript Manuela, S. 3).

Manuela ärgert sich, dass diese Idee eines Peer-Systems nicht von den Kolleginnen und Kollegen mitgetragen wird. Diese Aktion hätte sie allein machen müssen und aus Zeitgründen war es für sie damals nicht möglich. Manuela weist auf ein für sie noch offenes Problem hin, dass die Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprachen als Deutsch vorwiegend am individuellen Engagement und Interesse einzelner Lehrerinnen und Lehrer abhängt.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

Die Wahrnehmung der unterschiedlichen Lebenshintergründe der Kinder und ein Bewusstsein über Veränderungen der Lebensumwelten der Schülerinnen und Schüler sind für Manuela zentrale Komponenten pädagogischer Kompetenzentwicklung.

Ein respektvoller Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern bedeutet für Manuela, dass sie sich als Lehrerin über den jeweiligen soziokulturellen Hintergrund informiert und diesen im pädagogischen Handeln berücksichtigt. Im Hinblick auf Kompetenzentwicklung im Kontext Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität relativiert Manuela die nationale und kulturelle Herkunft und bezieht sich auf Heterogenität soziokultureller Unterschiede aller Schülerinnen und Schüler. Dabei betont sie, dass sie im Kontext Migration nicht die unterschiedlichen Erstsprachen als Herausforderung erlebt, sondern vielmehr den jeweiligen soziokulturellen Hintergrund.

„Für mich heißt das, dass ich erstens einmal mit Respekt mit den Schülern umgehe und auch mit Respekt mit den Eltern der Schüler, dass ich wahrnehme, aus welchem soziokulturellen Hintergrund die Kinder kommen, wie das daheim in der Familie abläuft, wie die Kinder sozialisiert sind, was für eine Familienstruktur daheim ist, ob ihre Mutter alleinerziehend ist, ob sie Migrationshintergrund haben. Es sind eigentlich die unterschiedlichen Erstsprachen für mich in der Lehrertätigkeit immer zweitrangig, auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern.“ (Transkript Manuela, S. 3).

Das persönliche und direkte Gespräch mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler ist Manuela sehr wichtig, wobei sie auch herausstreicht, dass sie nicht den Elternsprechtag abwartet, sondern stellt im Falle von ersten Anzeichen von Problemen, mit denen Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, den Kontakt sofort her, indem sie die Eltern bittet, in die Schule zu kommen. Die Veränderungen in den Lebensumwelten der Kinder und Jugendlichen bezieht sie vor allem auf den Bereich der Informationstechnologien, der aus ihrer Sicht maßgeblichen Einfluss auf die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler hat. Dabei erwähnt sie wiederum den zweitrangigen Stellenwert unterschiedlicher Erstsprachen und erzählt von ihren Beobachtungen, wie ihre Schülerinnen und Schüler kommunizieren.

„Ich meine nur die digitale Revolution, ich meine, was die Kinder alles schon gesehen haben und mit was die Kinder in Kontakt kommen, und das gehört auch zum Lehrersein dazu, dass ich auch in dem Teil up to date bleibe, dass ich mich da informiere, ich muss da keine Ausbildung jetzt dazu machen, da reicht es, wenn ich die neuen Medien benutze, kritisch benutze.“

Mit den neuen Medien werden so für mich die unterschiedlichen Erstsprachen immer weniger ein Problem im Austausch mit allen, also bei den Schülern untereinander. Wir haben auch Gruppenarbeiten, wo sie sich austauschen, und da haben sie ihre gemeinsame Sprache, die sie benutzen, die vom facebooken herkommt, durch das SMSen oder chatten sich entwickelt.“ (Manuela Transkript, S. 3).

Die Wahrnehmung der individuellen Lebenshintergründe der Schülerinnen und Schüler erfordert nach Manuela Offenheit gegenüber Veränderungen in den Möglichkeiten, wie sich Lehrerinnen und Lehrer weiterentwickeln können. Auch eine Bereitschaft zur Reflexion des

eigenen Handelns ist für Manuela ein weiteres Merkmal pädagogischer Kompetenzentwicklung.

„Ich muss einfach wach sein und nicht glauben, dass das, was ich schon kann und wie ich es bis jetzt gemacht habe, dass das immer richtig ist, dass das quasi in Stein gemeißelt ist. Sondern, dass man sich selbst reflektiert, dass man sich hinterfragt, ist die Strategie, die ich vor zehn Jahren gehabt habe immer noch anwendbar auf die Kinder und Jugendlichen, die im Jahr 2012 in meiner Klasse sitzen.“ (Transkript Manuela, S. 4).

Als Anlass zur eigenen Weiterentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität nennt Manuela Konflikte zwischen den Kindern, die sie selbst in der Klasse während den Pausen und im Unterricht miterlebt und als sehr belastend empfunden hat. Sie bezieht sich dabei auf ihre Anfänge als Lehrerin, wo sie in einer Polytechnischen Schule zu arbeiten begann, in der Schülerinnen und Schüler das letzte Pflichtschuljahr vollenden können und gleichzeitig auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. In ihrer Beschreibung der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse bezieht sie sich vorwiegend auf deren nationale Herkunft und die jeweiligen Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch. Beides wurde damals als Kriterium herangezogen, die Klasse zu teilen, mit der Absicht, einige Schülerinnen und Schüler im Erwerb der deutschen Sprache mit zusätzlichen Stunden in kleinen Klassen fördern zu können.

Von ihrer Arbeit mit weniger Schülerinnen und Schülern berichtet Manuela, dass sie dadurch mehr Zeit für die einzelnen Jugendlichen hatte und es für sie im Zuge dessen offensichtlicher wurde, dass der Spracherwerb nicht kulturell bedingt ist, sondern der Zusammenhang in der sozialer Herkunft und möglichen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler liegt.

„Ich meine aber die eingeschränkten Sprachfähigkeiten waren da gekoppelt mit einer, ich meine, ich nenne es eingeschränkten kognitiven Fähigkeit, also die haben sich beim Lernen alle schwer getan, das geht da Hand in Hand und da waren dabei österreichische Kinder aus ganz schwierigen Verhältnissen, die haben auch nicht alles verstanden, obwohl Deutsch die Muttersprache war.“ (Transkript Manuela, S. 5).

Die zögerliche Entwicklung der Unterrichtssprache Deutsch bringt Manuela in einen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung der Kinder und nicht direkt mit den Herausforderungen des Spracherwerbs als Zweitsprache. Durch die Erfahrung, dass es auch für Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch schwierig sein kann, sah sich Manuela veranlasst, den Unterricht und die Planung grundlegend zu überdenken.

Dabei hat sie auch gelernt, Unterstützung in und außerhalb der Schule im Rahmen ihrer Lehrerinnentätigkeit anzunehmen.

„Wir haben sehr viel im Team geredet und Teile der Kollegenschaft haben uns unterstützt in der Organisation. Dann war vom türkischen Verein auch die Dame, die man kontaktieren

kann, also da ist dann vor Ort ein Angebot da. Ich bekomme da Informationen, die muss ich mir halt auch sammeln, dass ich weiß, wenn ich in die Situation komme, dass ich mich an den und den wenden kann. Wir haben auch den Stundenplan jetzt nicht mehr so eingehalten. Wir haben viel Deutsch gemacht und wir haben es spielerisch gemacht und das hat dann funktioniert, wir haben da auch die Erlaubnis vom Schulinspektor gehabt, dass wir da so arbeiten dürfen. “(Transkript Manuela, S. 6).

Ein weiterer Lernanlass war für Manuela die strukturelle Umstellung in der Schule, in die sie ein Jahr später versetzt wurde. Im Zuge eines Schulversuches wurden die ersten Klassen der Hauptschule zur Neuen Mittelschule umorganisiert, wodurch die Klasse nicht mehr in die unterschiedlichen Leistungsgruppen geteilt, sondern innerhalb der Klasse im Rahmen von Teamteaching differenziert gearbeitet wurde.

Gemeinsam mit einer Kollegin aus einer Handelsschule unterrichtete Manuela die Klasse mit genauen Vorgaben, ohne darauf im Vorfeld vorbereitet worden zu sein.

„Das ist learning by doing. Wir hatten auch den Druck gehabt, die Leistungsstandards durchzuführen, Sabine und ich waren aber sehr motiviert und haben einfach viel ausprobiert, für unsere gelungene Teamarbeit waren auch die Gespräche ausschlaggebend, da mussten wir beide lernen, offen unsere Überlegungen und Meinungen zu äußern. Das war so, das lernst du in keinem Seminar oder in der Ausbildung, da wurden wir einfach ins kalte Wasser geworfen, nicht einmal der Direktor wusste, wo es lang geht. Da waren immer nur die bestimmten Kollegen, die in dieser Klasse gearbeitet haben.“ (Manuela Transkript, S. 6).

Manuela beanstandet die Vorgehensweise, wie strukturelle Veränderungen in ihrer Schule implementiert werden. Sie beklagt dabei vor allem die mangelnde Unterstützung und ungenügende Vorbereitung durch den Schulleiter sowie die auferlegten Anforderungen, den Leistungsstandards entsprechend zu unterrichten. Sie äußert auch ihren Ärger über andere im Kollegium, die trotz ihrer abwertenden Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit ausüben dürfen.

„Mein Lernen war auch, die anderen Kollegen, also es gibt da Kollegen, die sagen, die gehen da nicht rein, mit dem Abschaum wollen sie nichts zu tun haben und die, das ist ein ganz abschreckendes Beispiel und ich habe mir immer gedacht, so möchte ich nie werden und was kann ich tun, damit ich den Respekt vor anderen Menschen, egal welcher Herkunft, nicht verliere.“ (Transkript Manuela, S. 7).

Ausschlaggebend war für Manuela die erfolgreiche Teamarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, die sich freiwillig zur Zusammenarbeit gefunden haben.

Für die eigene Kompetenzentwicklung ist nach Manuela jede Lehrerin, jeder Lehrer selbst verantwortlich und auch dazu verpflichtet.

„Das verlangt, dass ich lese, es gibt das Internet, es gibt Fortbildungen, dass man solche Sachen einfach auch mit offenen Augen besucht, dass man mit Kollegen vor allem auch redet.“ (Transkript Manuela, S. 7).

Wichtig dabei ist für Manuela, dass das Lesen von Fachliteratur oder der Besuch einer Fortbildungsveranstaltung nicht unreflektiert abläuft, sondern kritisch betrachtet und in der Schule in Gesprächen eingebracht wird.

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Den Stellenwert von Erfahrungen für die pädagogische Kompetenzentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität beschreibt Manuela differenziert. Zum einen hat sie aus ihren eigenen Erfahrungen viel im Hinblick auf den Umgang mit unterschiedlichen Menschen gelernt. Zum anderen äußert sie Bedenken, wenn sie Erfahrungen mit der eigenen Offenheit, überhaupt lernen zu wollen, in Zusammenhang stellt. Für sie haben demnach Erfahrungen nicht zwingend einen lernenden Effekt, sondern können auch vorgefertigte Ansichten und Meinungen bestätigen und dadurch noch mehr verfestigen.

„Ich meine, das kann positiv sein, wenn man offen ist, kriegt man immer mehr, wenn man verschlossen ist, wird man immer in seiner negativen Meinung bestätigt und da kommt man dann nicht raus.“ (Transkript Manuela, S. 9).

Dem fügt Manuela hinzu, dass es nicht beliebig sein soll, wo und wie Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungen machen. In Bezug auf pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit wären nach Ansicht von Manuela für Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungsfelder außerhalb der Institution Schule notwendig.

„Die andere Seite, also die Seite der Eltern, habe ich durch meine Erfahrungen in der Arbeit im Frauenhaus kennengelernt, also da waren es die Mütter mit den Kindern, die ich auch in schulischen Angelegenheiten unterstützt habe. In der Schule hat es dann Probleme gegeben, je starrer und eingefahrener die Lehrer waren, desto mehr Probleme hat es gegeben. Und ich habe versucht, eine Gesprächsbasis zu den Lehrern herzustellen und zu vermitteln. Also über den eigenen Tellerrand schauen zu können, da müssten alle Lehrer irgendwo anders Erfahrungen machen.“ (Transkript Manuela, S. 10).

Trotz ihres Einwandes, dass Erfahrungen nicht immer einen förderlichen Einfluss auf das eigene Handeln im Umgang mit Schülerinnen und Schülern haben müssen, wiederholt Manuela an dieser Stelle anhand der Schilderung ihrer Rolle im Frauenhaus wiederum die Bedeutung von Erfahrungen für den Erwerb und die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen. Durch die von ihr geschilderten Erfahrungen lernt sie die Institution Schule und den Umgang mit den Eltern auch von der anderen Seite kennen.

- **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Als ihren zentralen Lernkontext für pädagogisches Handeln im Kontext schulischer Migrationsarbeit nennt Manuela den kollegialen Austausch.

„So ein Austausch in allen Formen, primär einfach, dass man sich selber reflektiert, das bedingt, dass man die Schüler reflektiert und da ergeben sich Synergien, man entwickelt Ideen von anderen weiter und kann diese gemeinsam umsetzen und kann das, was man umgesetzt hat dann auch wieder ein bisschen evaluieren. Da geht es auch um Möglichkeiten, die eine Schule den Kindern anbieten kann, um Deutsch als Zweitsprache zu lernen.“ (Transkript Manuela, S. 10).

Der Austausch erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen. Im Rahmen pädagogischer Konferenzen werden in kleinen Gruppen Angelegenheiten und Fälle auch mit den Betroffenen besprochen. Im Klassenlehrerinnen- und Klassenlehrerteam werden anerkennende Rückmeldungen gegeben, die zum Ausprobieren neuer Methoden bspw. beim sozialen Lernen ermuntern (vgl. Transkript Manuela, S. 10).

Als weitere informelle Lernkontexte beschreibt Manuela ihre beruflichen Tätigkeiten im Gastgewerbe, wo sie Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichen Menschen erworben hat und im Frauenhaus, das sie im Hinblick auf Arbeiten im Team und auch auf beratende Tätigkeiten im pädagogischen Bereich vorbereitet hat.

„Als das war so ein vernetztes Arbeiten, da hat es immer Teambesprechungen gegeben. Das vernetzte Arbeiten war einfach Standard, ich bin auch zu Treffen mit Kindergartenpädagoginnen gefahren. Und meine Rolle im Frauenhaus war auch immer die einer Helferin, einer... ich habe nicht die Weisheit geschluckt gehabt, sondern ich habe halt geschaut mit der Mutter gemeinsam, was will sie, wo gibt es Probleme und wo kann man sich Hilfe holen.“ (Transkript Manuela, S. 10).

Für Manuela wurde im Frauenhaus deutlich, dass eine Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen für die Unterstützung der Frauen und ihrer Kinder sinnvoll und notwendig ist. Im Zuge ihrer Tätigkeit im Frauenhaus hat Manuela auch Seminare in diesem Kontext besucht, von denen sie sagt, dass diese heute noch nützlich für ihre pädagogische Arbeit in der Schule sind.

Über ihre eigene Kindheit sagt Manuela, dass sie diese als sehr schwierig erfahren hat und während der Arbeit im Frauenhaus sich damit mit therapeutischer Unterstützung noch einmal auseinander gesetzt hat. Sie sagt von sich selbst, dass sie eine schwierige Schülerin gewesen sei und trotzdem gerne zur Schule gegangen ist, weil sie Lehrerinnen und Lehrer gehabt habe, die sie in ihrem Lernen unterstützten.

„Und gerade wenn die Schüler recht schwierig sind, dahinter zu schauen, warum sie es sind, das meistens eigentlich immer ein Hilferuf ist, es kann sein, ja wahrscheinlich hat das mit meiner eigenen Biographie zu tun. Und dass ich selber immer Lehrer gehabt habe, die das

gesehen haben, die trotzdem gesehen haben, was noch hinter dem schwierigen Kind ist.“
(Transkript Manuela, S. 11).

Manuela bezieht ihre eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen auf ihre aktuelle pädagogische Arbeit und appelliert an ein empathisches Verstehen und Nachvollziehen von Schülerinnen- und Schülerverhalten. Sie kann sich nach ihren Aussagen während des Interviews aber an keine konkrete Situation erinnern, sondern beruft sich mehr auf die Gefühle, die sie mit ihrer Schulzeit verbindet.

„Und der Lehrer hat mir immer das Gefühl gegeben, dass er mich mag und das war auch immer, wenn es etwas gegeben hat, also er hat nie gesagt, du kannst das sowieso nicht oder du bist zu blöd oder irgendwelche andere Killerargumente hat er nie verwendet, der hat so etwas nicht gebraucht, der war nicht vernichtend, sondern konstruktiv und der war einfach gerecht, aber das sind so Gefühlserinnerungen von mir, aber die Umgangsart, der wertschätzende Umgang mit mir, auch wenn ich was gemacht habe, das nicht ok war...“
(Transkript Manuela, S. 13).

Manuela bezieht sich in der Schilderung ihrer „Gefühlserinnerungen“, wie sie ihre Erfahrungen nennt, auf einen konkreten Lehrer, dem sie dadurch eine Vorbildfunktion zuschreibt, an der sie sich heute als Lehrerin orientiert.

● **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

Das Lernen am Arbeitsplatz Schule passiert entsprechend den Ausführungen von Manuela beliebig und informell. Es hängt ihrer Ansicht nach ausschließlich mit der eigenen Bereitschaft zur Reflexion und zum Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen zusammen. Die strukturellen Gegebenheiten an der Schule verhindern die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung eher als diese zu fördern. Besonders der Faktor Zeit stellt für Manuela ein Erschwernis dar, weil die reflexive Auseinandersetzung nicht in der schulischen Praxis offiziell implementiert ist.

„Nur im informellen Rahmen, das muss man sich an der Schule selber holen, mit den Kollegen, die vielleicht auch so denken und die auch reflektieren wollen, aber formell gibt es da gar nichts. Es sind keine Ressourcen da, die Stunden müssten für Besprechungen und Austausch frei gemacht werden, das funktioniert nicht, das ist alles sehr eng für die Unterrichtsstunden gesetzt. Das Lernen in der Schule ist immer mit Idealismus und das ist immer in der Freizeit. Ich habe mich mit der Kollegin jeden Tag um sieben Uhr früh zusammengesetzt zur Teambesprechung und zur Reflexion, wir sind da sehr, sehr früh aufgestanden, um fünf Uhr bin ich aufgestanden jeden Tag. Manche würden sagen, blöd und die tun auch einfach nichts in diese Richtung.“ (Transkript Manuela, S. 15).

Manuela beschreibt, welchen persönlichen Aufwand ihre Kollegin, mit der sie einige Unterrichtsstunden im Team arbeitete und sie selbst auf sich nahmen, um die Potentiale, wie Reflexion und gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen, von Teambesprechungen, die Manuela darin sieht, zu nutzen. Zudem verweist sie auf ihre Vermutungen, dass diese zusätzlichen und freiwilligen Besprechungen bei anderen Kolleginnen und Kollegen nicht nur auf Unverständnis stoßen, sondern als Unsinn bezeichnet werden könnten. Aus ihrer Perspektive kommt der Vorwurf zum Ausdruck, dass diese nicht im Team arbeiten oder sich untereinander absprechen würden.

Manuela erzählt von einer konkreten Aktion, die an einer ihrer Schulen gestartet wurde, um ein bestimmtes Zertifikat für die Schule zu erhalten und unterstreicht damit exemplarisch die Bedeutung der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit für die eigene Kompetenzentwicklung.

„Was an Lernen passiert, hängt an den persönlichen Beziehungen, die ich in der Schule und mit der Schule, mit meiner Arbeit als Lehrer habe, zusammen. Als ich noch an der anderen Schule war, da hat man im Rahmen eines Zertifikats, das die Schule bekommen sollte und auch bekommen hat, so Fortbildungen organisiert, so eine Zwangsbeglückung aller Kollegen, aber das war ganz arg, die Kollegen haben sich zum Teil im Seminar aufgeführt wie rebellierende Jugendliche. Das war echt arg und ich glaube, dass war, weil die Mitbestimmung gefehlt hat, weil man damit einen Stempel, ein Etikett bekommen hat, dass mit der persönlichen Arbeit im Schulalltag wenig zu tun hat.“ (Transkript Manuela, S. 16).

Manuela berichtet davon, wie sich einige Kolleginnen und Kollegen während einer Lehrveranstaltung im Rahmen der schulinternen Fortbildung verhalten haben und wie sie dieses Verhalten empfunden hat. Als Ursache vermutet sie die mangelnde Mitbestimmung im Hinblick auf die Organisation der Seminare, die Verpflichtung seitens der Schulbehörde und der angenommene geringe persönliche Bezug zu den angebotenen Inhalten.

d. Strukturbild

Von den aus dem Interview abgeleiteten 34 Kognitionselementen lässt Manuela für ihr Strukturlegen folgende fünf Kärtchen weg: Nr. 3 „sich selbst informieren“, Nr. 4 „Lesen“, Nr. 18 „Kronenzeitung“, Nr. 23 „Lernkontext Gastgewerbe“ und Nr. 31 „Erkennen von Sinnhaftigkeit“.

Die Elemente Nr. 9 „Erfahrungen im Sozialbereich“ und Nr. 10 „Arbeit im Frauenhaus“ fügt sie zu einem Kognitionselement zusammen und wird als Nr. 10 in der Untersuchung angeführt.

Manuela zieht für das Strukturlegen von den ursprünglich 34 vorgeschlagenen Kärtchen insgesamt 29 heran, denen sie im ersten Schritt die Ratingwerte (1) „sehr förderlich für

informelles Lernen“, (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“, (4) „hemmend für informelles Lernen“ und (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ zuordnet.

Übersicht Elementverteilung

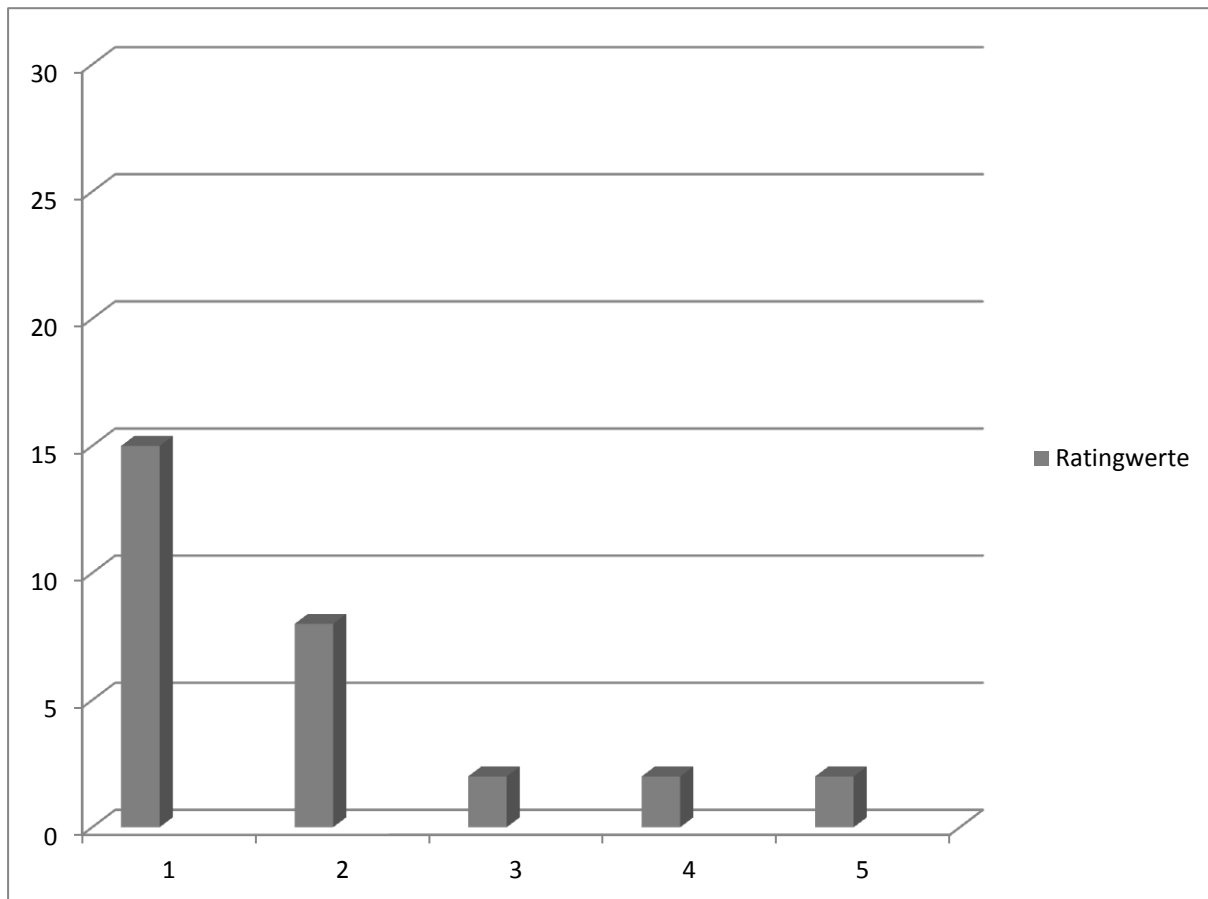


Abb. 31: Übersicht Elementverteilung Manuela

In der Verteilung der Ratingwerte kommen dem Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ mit 15 Zuordnungen die meisten Elemente zu, gefolgt von acht Elementen mit dem Wert (2) „förderlich für informelles Lernen“. Den Werten (3) „weder noch“, (4) „hemmend für informelles Lernen“ und (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ werden jeweils zwei Elemente zugeordnet.

Die Darstellung der Elementverteilung innerhalb der Ratingwerte weist bei Manuela folgende Ratingzugehörigkeiten auf:

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

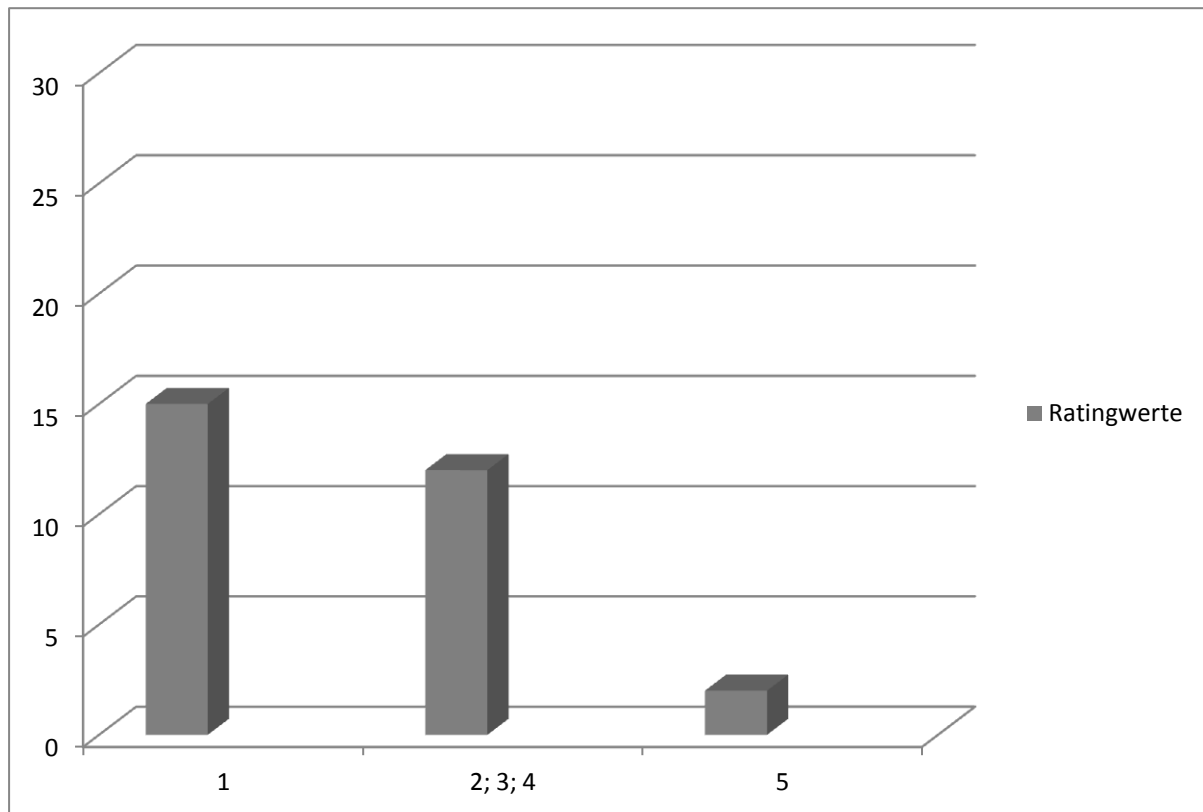


Abb. 32: Elementverteilung Manuela

Der mittlere Bereich mit den Werten (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ hat mit zwölf Elementen weniger als der Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ mit 15 Zuordnungen. Dem Wert (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ kommen mit zwei von 29 die wenigsten Elemente zu.

Die Anzahl und Art der gesetzten Verbindungen zwischen den 29 Kognitionselementen zeigt nachstehende Graphik.

Anzahl der gesetzten Relationen

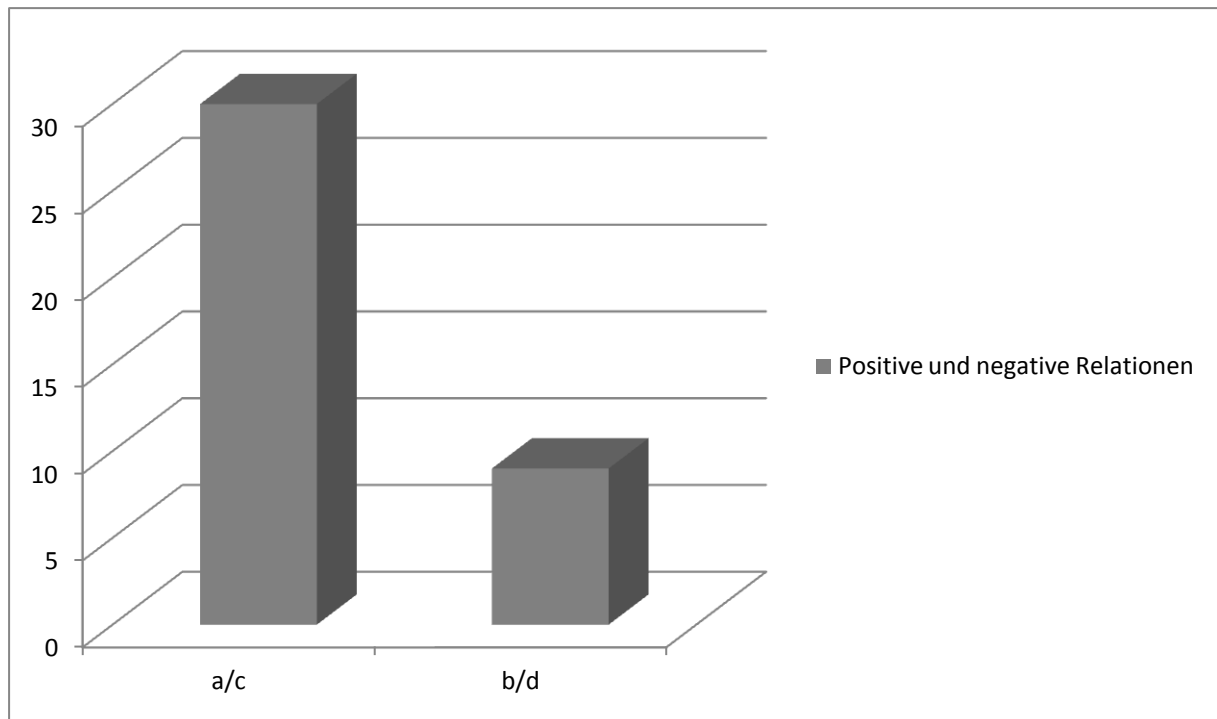


Abb. 33: Anzahl der gesetzten Relationen Manuela

Insgesamt fügt Manuela 39 Operatoren zwischen den Elementen hinzu, von denen 31 einseitig positiv bzw. wechselseitig positiv und acht einseitig negativ bzw. wechselseitig negativ gesetzt sind.

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Manuela

- In Manuelas Ausführungen zu den für sie im schulischen Alltag subjektiv relevanten Situationen im Kontext Schule und Migration werden keine Aussagen zum informellen Lernen getroffen.
- Für Manuela ist entsprechend ihrer Aussagen weniger der Migrationshintergrund ein Heterogenitätsmerkmal, sondern mehr der individuelle familiäre und soziokulturelle Hintergrund aller Schülerinnen und Schüler. Im Hinblick auf informelle Kompetenzentwicklung definiert sie folgende Aspekte, die für sie aufgrund der eigenen Erfahrungen von zentraler Bedeutung sind:

- a) Ein engagierter und respektvoller Umgang mit allen Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern;
 - b) Interesse an den unterschiedlichen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, auch durch die Entwicklung im Bereich der Informationstechnologien;
 - c) Sensibilität und Bewusstsein gegenüber familiären Hintergründen der Schülerinnen und Schüler;
 - d) Teamfähigkeit.
-
- Pädagogisch kompetentes Handeln im Hinblick auf den Umgang mit soziokultureller Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler wird nach Manuelas Aussagen vorwiegend in außerschulischen beruflichen Tätigkeiten entwickelt. Dabei bezieht sie sich zentral auf den sozialen Bereich, in dem sie aus der Perspektive von Müttern kennen lernen konnte, welchen Einfluss der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit Eltern haben kann.
 - Für Manuela hängt pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und soziokultureller Heterogenität vor allem mit der eigenen Persönlichkeit und der Lernbereitschaft zusammen.
 - Ihre Argumentationsstruktur weist darauf hin, dass ihre Subjektiven Theorien keine Widersprüche zeigen und sie sich vor allem auf die sehr förderlichen Aspekte informeller Kompetenzentwicklung bezieht.

4.4.1.4 Forschungspartnerin Sandra

a. Angaben zur Person und des Praxisfeldes

Sandra arbeitet seit zwei Jahren an der Hauptschule, vorher war sie an einer Polytechnischen Schule tätig, in der Jugendliche auf die Lehre vorbereitet werden. Bevor Sandra als Lehrerin tätig war, arbeitete sie in einer Bank am Schalter. Die Ausbildung zur Hauptschullehrerin absolvierte sie in den Fächern Englisch und Geschichte. Für sie ist die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen soziokulturellen und migrationsbedingten Hintergrundes sowie unterschiedlicher Erstsprachen Normalität, da sie noch nie in einer Schule gearbeitet hat, in der alle oder die Mehrheit der Kinder als Erstsprache Deutsch und keinen Migrationshintergrund haben.

b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

Über Kompetenzentwicklung im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule äußert sich Sandra in ihrer Erzählung einer für sie erfolgreich gelösten Situation:

Schülerinnen haben mit Sandra darüber gesprochen, dass sie das Gefühl haben, dass einige Mädchen über sie negativ sprechen und sie sich ausgeschlossen fühlen.

Diese Vermutung kommt laut Aussagen der Schülerinnen daher, weil die besagten Mädchen in den Pausen miteinander immer nur türkisch sprechen und sie diese nicht verstehen. Sandra spricht daraufhin mit den türkisch sprechenden Mädchen und versucht zu vermitteln.

„... dass ich sage, ich habe großen Respekt vor deiner Muttersprache. Und natürlich ist es verständlich, dass man leichter in der eigenen Sprache spricht, aber für das Gemeinsame brauchen wir einfach eine Sprache, die jeder versteht.“ (Transkript Sandra, S. 1).

Sie bezieht sich dabei auf Deutsch als Unterrichtssprache und Englisch als Alternative, weil sie das gemeinsam lernen. Die Schülerinnen willigen ein und versuchen nun, Deutsch zu sprechen, wenn die anderen Mädchen dabei sind.

Aus den Reaktionen dieser Mädchen hat Sandra begonnen, sich Wörter und Redewendungen in türkischer Sprache von den Mädchen beibringen zu lassen.

„Ich weiß, dass sie sich freuen darüber, wenn ich dann das eine oder andere auf Türkisch weiß, und dass es dann leichter ist, wenn sie erleben, dass ich ihre Sprache respektiere und anerkenne, mich für sie interessiere und sie dann trotzdem in den Pausen mit den anderen

Mädchen Deutsch sprechen sollen, damit wir uns gemeinsam verstehen.“ (Transkript Sandra, S. 1).

Aus diesem Erlebnis heraus ist für Sandra gegenseitige Wertschätzung ein zentrales Merkmal für den Umgang mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität. Eine Situation, die für Sandra noch offen ist und für die sie noch keine erfolgreiche Handlungsmöglichkeit sieht, bezieht sich auf Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher nationaler Herkunft.

„Es ist einfach das, dass das in der Schule ganz verbreitet ist, dass die Nationalitäten untereinander so böse sind aufeinander, und dass sie das wirklich nutzen, um sich zu kränken und zu beleidigen, also nicht nur österreichische Kinder gegen andere, sondern Albaner gegen Kroaten, jeder beleidigt sich mit der Nationalität, das ist für ich immer noch Thema, da weiß ich nicht recht.“ (Transkript Sandra, S. 2).

Mit der Entindividualisierung der Schülerinnen und Schüler durch die Beschreibung der Konflikte nicht zwischen Kindern, sondern zwischen Nationalitäten akzentuiert Sandra, dass bei Streitereien die nationale Herkunft als Etikett herangezogen wird, sie benennt keine Idee, was hinter diesen Streitereien und Gruppenbildungen stehen könnte. Sie hat zum Zeitpunkt des Interviews keine Vorstellung, wie sie diesem Konflikten entgegensteuern kann.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

Für Sandra bedeutet Kompetenzentwicklung die Wahrnehmung und Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder im pädagogischen Handeln.

„Das bedeutet auf jeden Fall, dass ich mich auf den veränderten Alltag der Kinder einstelle, dass ich nicht an den Kindern vorbei unterrichten darf, so völlig an ihrer Lebenswelt. Kolleginnen beschwerten sich oft, dass die Kinder nicht dabei sind, wundert mich nicht, wenn sie die Kinder nicht wahrnehmen mit ihren Lebenswelten, die ja so unterschiedlich sind und die Kolleginnen sehen das nicht. Was da dann gemacht wird, hat nichts mit dem Alltag zu tun, mit der Realität.“ (Transkript Sandra, S. 2).

Sandra beklagt eingefahrene Muster in der pädagogischen Arbeit und eine damit einhergehende mangelnde Berücksichtigung der Lebenshintergründe der Schülerinnen und Schüler durch einige Kolleginnen. Sie ist überzeugt, dass dies eine der Hauptursachen von Störungen im Unterricht oder in der Beziehung zwischen den Kolleginnen und Schülerinnen sowie Schülern darstellt.

Explizit auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund geht Sandra ein, wenn sie sich auf deren Eltern bezieht.

„Ich muss mir bewusst werden, dass da oft viele andere Dinge dahinter stehen, dass ich mit einem türkischen Vater, dass ich da nicht von den gleichen Dingen ausgehen kann, wenn ich sage, setzen Sie sich zu Ihrer Tochter und machen Sie mit Ihr die Hausübung oder kontrollieren Sie ihre Schultasche. Da kann ich nicht drüber fahren. Das kann ich nicht tun, da arbeite ich an der Realität vorbei.“ (Transkript Sandra, S. 2).

Die unterschiedlichen Erwartungen an Väter beschreibt sie exemplarisch, indem sie sich auf einen türkischen Vater bezieht, von dem sie meint, dass dieser es nicht als seine Aufgabe erachtet, sich alltäglich um schulische Angelegenheiten seiner Tochter zu kümmern.

Sie stellt den türkischen Vater als Repräsentanten einer von ihr angenommenen Kultur vor, wodurch zum Ausdruck kommt, dass aus Sandras Sicht bestimmtes Wissen über Kulturen und Länder Voraussetzung für gelingendes pädagogisches Handeln in migrationsbedingt heterogenen Situationen ist. In ihren weiteren Ausführungen über ihre Annahmen zur Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit stellt sie sich selbst die Frage, ob Wertschätzung eine Kompetenz sei.

„Ich weiß nicht, ob Wertschätzung eine Kompetenz ist. Ist Wertschätzung eine Kompetenz? Ich glaube, dass das die Grundlage für alles ist. Ein wertschätzendes Verhalten dem Menschen gegenüber, dem Individuum gegenüber, der Besonderheit von jedem Einzelnen, ich denke mir, dass das die Grundlage ist. Da brauche ich keine Nationalitäten. Wenn ich das als Lehrerin vermittele und auch lebe und das meinen Kindern auch vorlebe, dann ist da eine Basis, die gut ist.“ (Transkript Sandra, S. 2).

In dieser Aussage relativiert Sandra kulturalisierende Annahmen und die Bedeutung von Wissen um sogenannte Besonderheiten unterschiedlicher Lebenshintergründe. An Wertschätzung als Basis eines gemeinsamen Miteinanders schließt sie die Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität an. Die Vorbildfunktion von Lehrerinnen und Lehrern akzentuiert Sandra auch an einer anderen Stelle im Interview.

„Wenn ich von den Kindern verlange, dass sie soziale Kompetenzen haben müssen, dann muss mir klar sein, dass ich diese sozialen Kompetenzen auch an den Tag legen muss. Wenn ich etwas von den Schülern verlange, zum Beispiel habt keine Vorurteile und ich rege mich selbst im Konferenzzimmer auf, wenn ich sage, da suchen sie an um Zuschuss für Projekttag und fahren dabei einen fetten Mercedes, mich regt das einfach auf.“ (Transkript Sandra, S. 3).

Sandra erlebt Äußerungen von einigen Kolleginnen und Kollegen als ambivalent, wenn sie von stereotypisierenden Aussagen im Konferenzzimmer berichtet und gleichzeitig der Anspruch an die Schülerinnen und Schüler besteht, sich sozial kompetent zu verhalten.

Die abwertenden Aussagen im Kollegium gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrations-hintergrund machen Sandra offensichtlich zu schaffen.

„Also, was vor allem bei uns an der Schule, ich meine wir haben mehr als 50% Schüler mit Migrationshintergrund und da wird aber gesagt, wie viele hast du denn von den Unsrigen? Oder von denen haben wir eh so viele, von den Dunkelhäutigen. Oder da gibt es eine Familie, eine österreichische, da heißt es zu den Kindern, ach so, du bist einer von denen, eh klar, dass du nichts kannst oder dass du störst. Für mich ist da schon wichtig, dass ich da keine Unterschiede mache, egal ob kroatische, türkische, österreichische, bosnische Kinder, dass ich da im alltäglichen Umgang keine Unterschiede mache. Wenn ich Lehrerin sein möchte, dann muss ich mich schon fragen, warum rege ich mich da so auf? Warum habe ich ein Problem mit Schülern, die nicht von da sind, die einfach anders sind?“ (Transkript Sandra, S.4).

Sandra berichtet auch von rassistischen Äußerungen und Etikettierungen in ihrem Kollegium, über die sie sich während des Interviews sehr aufregt. Der vorurteilsbeladene Umgang einiger Kolleginnen und Kollegen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie deren Sprache, wie über diese Schülerinnen- und Schülergruppe gesprochen wird, ist für Sandra nicht akzeptabel. Auch die Zuschreibungen von Eigenschaften oder Begründungen von Verhaltensweisen aufgrund der Herkunft aus einer bestimmten Familie repräsentieren für Sandra in der Schule ein nicht zu tolerierendes Lehrerinnen- und Lehrerverhalten. Anders als im Umgang mit Eltern weist sie an dieser Stelle darauf hin, dass sie selbst in der schulischen Praxis bei den Schülerinnen und Schülern keinen Unterschied im Hinblick auf deren Herkunft macht. Kompetenzentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität bedeutet für Sandra, sich selbst mit seinen eigenen Ängsten, Vorurteilen und Wahrnehmungen auseinander zu setzen.

Anlässe für Kompetenzentwicklung bieten sich für Sandra in solchen Erlebnissen, in denen sie mit ihren bisherigen Handlungen nicht mehr weiter kommt.

„Wenn ich merke, dass da etwas nicht mehr funktioniert, dann muss ich nachdenken, reflektieren, schauen, wie ich es anders machen kann. Die vielen Kinder, das hat aber jetzt nichts mit Nationalitäten zu tun, in Englisch zum Beispiel. Ganz viele Kinder können die Uhr nicht lesen und ich fange an mit „past“ und „quarter“ und Dings und da komme ich dann drauf, ich muss da erst einigen beibringen, wie man die Uhr überhaupt liest und versteht und so weiter.“ (Transkript Sandra, S.4).

Solche Situationen, die sich entgegen Sandras Unterrichtsplanungen und Erwartungen entwickeln, veranlassen sie zum Überdenken ihrer Vorhaben und einem sensibleren Bewusstsein über soziokulturelle Hintergründe der Kinder.

Auch Konflikte zwischen den Kindern sind für Sandra Beweggrund, sich selbst weiter zu entwickeln und ihr pädagogisches Handlungsrepertoire zu erweitern.

„Ich habe heute eine ordentliche Rauferei in meiner Klasse gehabt, in meiner ersten Klasse, mit denen ich zum ersten Mal als Klassenvorstand angefangen habe. Ich habe mir das super vorgestellt, wie aus dem Bilderbuch mit vier Grundregeln, an die wir uns alle brav halten und alles ist super und geschmeidig. Das funktioniert natürlich nicht. Da muss ich mir jetzt überlegen, wie geht es weiter, heute habe ich es spontan tun müssen, weil wir dann SOLE¹⁰⁶ gehabt haben. Da sind wir wieder auf die vier Punkte gekommen. Aber ich möchte jetzt schauen, was da noch wichtig ist, damit sich die Kinder daran halten. Also, das gehört ja eh zum Schulalltag, das muss ich ja in meiner Arbeit sowieso ständig machen.“ (Transkript Sandra, S. 3).

Auch in dieser Erfahrung scheinen Migration und soziokulturelle Heterogenität für Sandra nicht im Vordergrund zu stehen. Für Sandra gehört die Reflexion über den Verlauf des schulischen Alltags, des Unterrichts, das, was in den Pausen passiert, zum Selbstverständnis der Lehrerinnen- und Lehreraarbeit.

Wenn Sandra über ihr eigenes Lernen im Kontext schulischer Arbeit und Migration spricht, bezieht sie sich ausschließlich auf Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit Kolleginnen und Kollegen.

„Also, was ich weiß, weiß ich durch die Kinder oder durch Gespräche im Konferenzzimmer oder eben Kollegen oder Chef, wenn es etwas Neues gibt. Aber da stellt sich mir jetzt natürlich die Frage, ob das zu wenig ist, ob ich mich da nicht konkreter informieren müsste. Aber das ist wieder so eine Sache, wenn etwas passiert, dann sagt man, ja, das wäre wichtig und das wäre notwendig und das geht dann aber immer wieder fesch unter im Schulalltag.“ (Transkript Sandra, S. 6).

Diese knappe Beschreibung über ihre eigenen Lernprozesse in Bezug auf pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration hinterfragt Sandra selbst, inwieweit der Austausch mit Schülerinnen und Schülern sowie im Kollegium ausreichend für kompetentes Handeln ist.

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Für Sandra sind Erfahrungen nur bedingt Lernquellen. Einseitige und subjektive Sichtweisen manifestieren sich ihrer Ansicht nach durch zurechtgelegte und unreflektierte Routinen.

„Sobald ich mir ein Muster zurecht gelegt habe, sehe ich natürlich nur das, was ich sehen will.“ (Transkript Sandra, S. 6).

¹⁰⁶ Soziales Lernen.

Anhand einer Episode illustriert sie eine Erfahrungsfalle (vgl. Hascher 2005), in die sie selbst hineingeraten ist. Sie bezieht sich dabei auf ein Erlebnis mit einer Schülerin, die sich an sie wandte, weil sie sich von ihrem Vater bedroht gefühlt hat. Sandra ist daraufhin zum Jugendamt gegangen, wo sie die Auskunft bekommen hat, dass sie sich auf keinen Fall einmischen solle, weil das Mädchen ansonsten in erhebliche Schwierigkeiten geraten könne. In einem ähnlichen Fall ist Sandra gemeinsam mit dem betroffenen Mädchen wieder zum Jugendamt gegangen, wo sie eine andere Auskunft erhalten hat.

„Und dann sitzen wir bei der Dame und sie sagt zu uns, wir werden mit dem Papa sprechen, werden ihm sagen, in Österreich sind die Gesetze so, an die wir uns alle halten müssen. Das Mädchen pfeift auf und ist abgehauen, ich ihr nach und habe sie zurückgeholt und sie hat gesagt, sie hat so Angst und da ist mir erst bewusst geworden, wie die Dame vom Jugendamt gesagt hat, wir müssen das ansprechen, wenn wir nicht darüber reden, geht das so weiter. Also dieses Erlebnis ist sehr bezeichnend, finde ich. Da habe ich sehr viel gelernt. Wenn ich diese Situation nicht gehabt hätte, dann würde ich womöglich immer noch versuchen, das Problem im stillen Kämmerlein zu lösen oder eben nicht zu lösen.“ (Transkript Sandra, S. 6).

Dadurch, dass Sandra ein für sie förderliches Bewusstsein durch eine andere Erfahrung entwickelt konnte, ist das Lernen aus Erfahrungen für Sandra ein komplexer Prozess.

Voraussetzung für Erfahrungslernen ist für Sandra das Bewusstsein darüber, dass Erfahrungen einer Überprüfung im Alltag bedürfen und nicht als absolutes Wissen aufgefasst werden können.

• **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Bei der Beschreibung informeller Lernkontexte bezieht sich Sandra auf die Bereiche Schule, außerschulische Tätigkeiten und ihr früherer familiärer Hintergrund.

Als ersten informellen Lernkontext nennt Sandra den kollegialen Austausch.

„Wichtig ist für mich, dass man sich austauscht. Aber du musst halt das Glück haben, dass du Leute hast, mit denen du dich austauschen kannst, wenn man sich gut versteht und wenn man halbwegs auf der gleichen Linie ist. Es gibt viele Kolleginnen, mit denen kann ich mich nicht austauschen, ich nehme da auch nichts an, weil ich von denen nichts annehmen will, weil das für mich von denen nicht richtig ist. Das will ich nicht lernen, weil das für mich ein falscher Zugang ist. Aber mit Kolleginnen, die sich Gedanken machen, die auch Schwierigkeiten sehen, die hinschauen, da Erfahrungen austauschen, das ist sehr hilfreich.“ (Transkript Sandra, S. 7).

Voraussetzung für Lernen durch Austausch sind für Sandra gegenseitiges Verständnis und ähnliche Einstellungen. Unterstützend sind für sie auch Gespräche, in denen konkret über Schwierigkeiten gesprochen wird und eigene Erfahrungen und Sichtweisen ausgetauscht

werden. Auch in unterschiedlichen Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern lernt Sandra für ihre pädagogische Arbeit im Kontext Migration. Dabei beschreibt sie konkret eine Situation, in der sie sich wieder über unterschiedliche Lebenslagen ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst geworden ist.

„Wir haben gerade eine Abschiebung gehabt. Wir haben ein Kind gehabt, ein albanisches Kind. Sieben Jahre in Österreich, es war drei, glaube ich, wie sie gekommen sind. Und die haben sie ausreisen lassen und das war eine sehr bittere Erfahrung. Und da ist schon, da ist es auch erstaunlich, viele Kinder waren sehr verunsichert, haben Angst bekommen, was passiert da mit ihrem Freund, was ist da los, aber da gibt es einige, die sagen, selber schuld, auch mit anderen Nationalitäten, die sagen quasi, ja, mich betrifft das nicht. Da haben wir Lehrer geschaut in der Klasse, auch in der Nachbarklasse, dass wir darüber gesprochen haben. Aber das ist tragisch, was sollst du da...“ (Transkript Sandra, S. 8).

Sandra versucht mit den Kindern durch Gespräche die miterlebte Abschiebung ihres Mitschülers aufzuarbeiten. Zu denken geben ihr auch die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder auf die Abschiebung. Es zeigt sich auch, dass für Sandra die erlebte Situation noch offen ist und sie sich nicht sicher ist, inwieweit sie ausreichend gehandelt hat.

Über die unterschiedlichen rechtlichen Lagen erfährt Sandra etwas durch einen anderen Fall, in dem eine Schülerin zu ihr mit der Bitte um Berufsberatung kam.

„Da bin ich mit dem konfrontiert gewesen, dass eine Schülerin gesagt hat, sie kann gar keine Lehrstelle machen, weil sie ja nur im Asylbewerberstatus ist und ich soll das aber bitte nicht öffentlich machen, weil es ihr peinlich ist. Sie hat in die Schule weiter gehen müssen, weil sie gar keine Lehre anfangen hätte können, weil sie rechtlich keine Erlaubnis gehabt hat.“ (Transkript Sandra, S. 8).

Über berufliche Tätigkeiten außerhalb der Schule als informeller Lernkontext für pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Migration erzählt Sandra von ihrer Arbeit als Bankangestellte in einem Ort, in dem auch ein Heim für Asylbewerberinnen und -werber war.

„Ich war in ABC in der Bank und da waren natürlich schon viele ausländische Kundschaften. Die sind halt am Monatsanfang gekommen, also Vormittag war das meistens, also immer um den ersten. Die Leute haben sich das Geld einfach bar abgeholt. Also da waren auch schon sehr, da war auch schon, ich weiß nicht, da ist irgendwas, ich weiß halt, dass die gerne zu mir gekommen sind, ich habe da schon kurz geplaudert, da habe ich mich schon auch unterhalten. Ich habe auch gemerkt, dass die Sprache da nicht ausschlaggebend ist, wenn ich mit jemandem freundlich umgehe. Da ist wieder die Wertschätzung. Die bringe ich jemandem

entgegen oder nicht. Ich weiß nicht, ob man das lernen kann. Kann man das lernen? Ich habe keine Ahnung. Ich glaube nicht.“ (Transkript Sandra, S. 9).

Aus diesen Erfahrungen nimmt Sandra für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit, dass unterschiedliche Sprachen kein Hindernis für gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung sind. Sie stellt sich jedoch die Frage, ob Wertschätzung gelernt werden kann. Dabei bezieht sie sich auf ihr Elternhaus, von dem sie sagt, dass dies der Ort sei, wo sie ihre wertschätzende Einstellung entwickelt hat.

Ein weiterer zentraler Lernkontext war für Sandra die eigene Schulzeit, von der sie sagt, dass sie für die Arbeit in soziokulturell und migrationsbedingt heterogenen Klassen gelernt habe. Sie kann sich vor allem an einen Lehrer erinnern:

„Er war halt ein ganz anderer als die anderen, ein ganz anderes Bild von Lehrer, als man gewöhnt gewesen ist. Er war schon ganz anders angezogen, er war so alternativ. Damals habe ich ihn aber nicht in mein Stammbuch schreiben lassen, weil normalerweise schreibt man da diese schönen Sprüche und mit Pickerl daneben. Er war auch Zeichenlehrer und er hat das so in einem Kreis geschrieben, irgendetwas, was ihm da gerade eingefallen ist und alle waren so ganz entsetzt, wie der ins Stammbuch da rein schreibt. Wir waren so Kinder, wo alles stinknormal sein musste und ich habe ihn nicht reinschreiben lassen und heute ist mir so leid darum. Die Aussage vom ersten Tag habe ich mir von ihm gestohlen. Das habe ich auch zu meinen Schülern gesagt. Er hat da gesagt, da drinnen ist nicht nur ein Kopf, also ich bestimme nicht alleine, sondern da sind so und so viele Köpfe und ihr könnt alle selber denken und ihr habt auch eine eigene Meinung. Ja, der hat mich da schon sehr geprägt.“ (Transkript Sandra, S. 6).

Anders als während ihrer Zeit als Schülerin findet Sandra heute, dass sie durch das Anderssein ihres damaligen Lehrers viel für ihre Arbeit als Lehrerin gelernt hat. Prägend war für sie die Sichtweise, wie der Lehrer die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen hat. Die Offenheit gegenüber und das Akzeptieren eigener und anderer Lebensformen und Sichtweisen entwickelte Sandra, als sie im Rahmen eines Erasmusaufenthaltes eine längere Zeit in Wales war. Sie beschreibt diese Zeit als einen Ausbruch aus festgefahrenen Bahnen.

„Wenn ich bei mir daheim geblieben wäre, da in dieser Schule meinem Lehrer nicht begegnet wäre, ich die klassische Laufbahn durchlaufen hätte, dann könnte es durchaus sein, dass mein Leben anders aussieht. Dann hätte ich mir nie das denken getraut, was ich in mir spüre. Ich hätte es mir vielleicht immer gedacht und irgendwie hätte ich halt dann, ich weiß es nicht, kann ich jetzt nichts dazu sagen.

Wenn ich dann andere Sachen sehe oder Lebensweisen sehe, andere Sichtweisen erlebe und auch sehe, dass Dinge anders möglich sind, dann vertraue ich auch mir ein bisschen mehr.“ (Transkript Sandra, S. 11).

- **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

In ihrer Beschreibung der Schule als Lernort zieht Sandra einen Vergleich zwischen ihrer alten Schule, in der sie das Kollegium als lernförderlich erlebt hat und ihrer momentanen Arbeitsstelle, an der sich die Kolleginnen und Kollegen in Gruppen aufteilen.

„Da herrscht keine Offenheit, weil da stehen immer irgendwo welche, es wird geflüstert im Konferenzzimmer und alleine Flüstern im Konferenzzimmer ist für mich absolut indiskutabel, geht nicht, da hören Menschen zu Reden auf, wenn andere herein kommen und da kann ich nicht lernen. Aber Gott sei Dank gibt es da eine Konstellation von Lehrerinnen und Lehrern, wenn da Freistunde ist und wir beisammen sind, da ist Luft, da ist Gelassenheit, da ist auch Raum fürs Reden über Probleme, ohne dass da jemand dann mit dem Finger auf mich zeigt.“ (Transkript Sandra, S. 13).

Die vertrauensvolle und auch lockere Atmosphäre ist für Sandra ein bestimmendes Merkmal, ob Lernen in der Schule für sie als Lehrerin möglich ist. Es sind gewisse Kolleginnen und Kollegen, durch die sie Unterstützung erfährt. Durch Misstrauen, mit dem ihr andere Lehrerinnen und Lehrer im Konferenzzimmer entgegen kommen, fühlt sie sich gehemmt und verschließt sich dadurch. Sie äußert auch Bedenken, dass dadurch eine Mitbestimmung an ihrer Schule die Lernbereitschaft und Lernatmosphäre fördern würde.

„Wenn du so eine große Kollegenschaft hast, sind – bei uns ist es halt momentan so – viele Leute dabei, die wollen gar nichts, die gehen rein, drehen ihren Unterricht runter, gehen heim. Die bestimmen halt dann etwas anderes, als du für richtig hältst. Dann hast du zwar das Recht, mitzubestimmen, aber es geht halt in eine andere Richtung. Und wenn diese Dinge so schwer sind, so zäh, so eingefahren, da kommt halt auch immer wieder die Frage, wie sehr lasse ich mich ein und wie sehr kämpfe ich dafür? Wenn ich nichts will für die Kinder, für die Schule, für mich als Lehrerin, da kann ich nichts lernen, da kann ich nicht zusammenarbeiten und da kann ich mich auch nicht wohl fühlen.“ (Transkript Sandra, S. 14).

Offensichtlich beeinflusst für Sandra die mangelnde Offenheit einiger Kolleginnen und Kollegen maßgeblich die Lernbereitschaft, was sich aus ihrer Sicht auf das Klima auswirkt. Für sie sind festgefahrene Strukturen und Sichtweisen Hindernisse für Entwicklung. Aus der Erkenntnis, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht bereit sind zu lernen, schließt sie, dass auch Schulentwicklung kaum möglich ist. Sandra reflektiert hier auch ihre eigene Bereitschaft zur Entwicklung, indem sie sich manchmal selbst fragt, inwieweit sie sich von den Bedingungen an der Schule beeinflussen lässt.

Über die pädagogischen Konferenzen ärgert sich Sandra, weil Auseinandersetzungen aus ihrer Sicht oberflächlich ablaufen. Sie veranschaulicht ihre Einschätzung zu pädagogischen Konferenzen als arbeitsplatzbezogenem Lernkontext an einem konkreten Beispiel:

„Also ich finde pädagogische Konferenzen ermüdend und sinnlos und katastrophal. Wirklich. Und so wenig zielorientiert. Da wird lang und breit überlegt, ob ich jetzt einen Monatsschwerpunkt ‚Grüßen‘ machen sollte. Wo für mich sonnenklar ist, dass ich jeden Tag in die Schule gehe und jedes Kind grüße und somit habe ich den Auftrag erfüllt. Und es geht selbstverständlich, die Kinder grüßen dann auch automatisch, da brauch ich nicht irgendwo einen Zettel hinhängen mit ‚und diesen Monat grüßen wir‘. Und nächsten Monat ist das wieder vorbei. Also, ich finde das albern, also pädagogische Konferenzen sind bei uns keine Möglichkeit, dass ich mich als Lehrerin weiter entwickle.“ (Transkript Sandra, S. 14).

Entsprechend Sandras Aussagen behindern mangelnde Offenheit, starre und vorurteilsbeladene Sichtweisen und eine unreflektierte Gestaltung von Schule die pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration am Standort Schule.

d. Strukturbild

Von den 32 Kognitionselementen verwendet Sandra für ihr Strukturbild 28. Sie lässt dabei die Elemente Nr. 1 „Offenheit für neue Situationen“, Nr. 4 „Beharrlichkeit und Konsequenz“, Nr. 10 „Weiter- & Fortbildung“ und Nr. 18 „Informationen aus Medien“ weg und ersetzt den Inhalt „berufliche Tätigkeiten“ des Kärtchens Nr.23 durch „Eltern“.

Die Elimination der genannten Elemente begründet Sandra damit, dass sich die Begriffe zum Teil in anderen Elementen wiederfinden oder sie im Hinblick auf ihre Sicht zum informellen Lernen im Kontext Schule und Migration zum Zeitpunkt des Strukturlegens auch nach wiederfinden im Interviewtext keine Assoziationen mehr herstellen kann. So ist die Nr. 1 „Offenheit für neue Situationen“ für Sandra Inhalt des Elements Nr. 3 „Offenheit gegenüber Fremdem“, Nr. 4 „Beharrlichkeit und Konsequenz“, Nr. 10 „Weiter- und Fortbildung“ und Nr. 18 „Informationen aus den Medien“ sind für Sandra beim Strukturlegen nicht mehr relevant.

Die folgende Graphik zeigt die Verteilung der einzelnen Elemente entsprechend des von Sandra durchgeführten Ratings (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“, (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“, (4) „hemmend für informelles Lernen“ und (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“.

Übersicht Elementverteilung

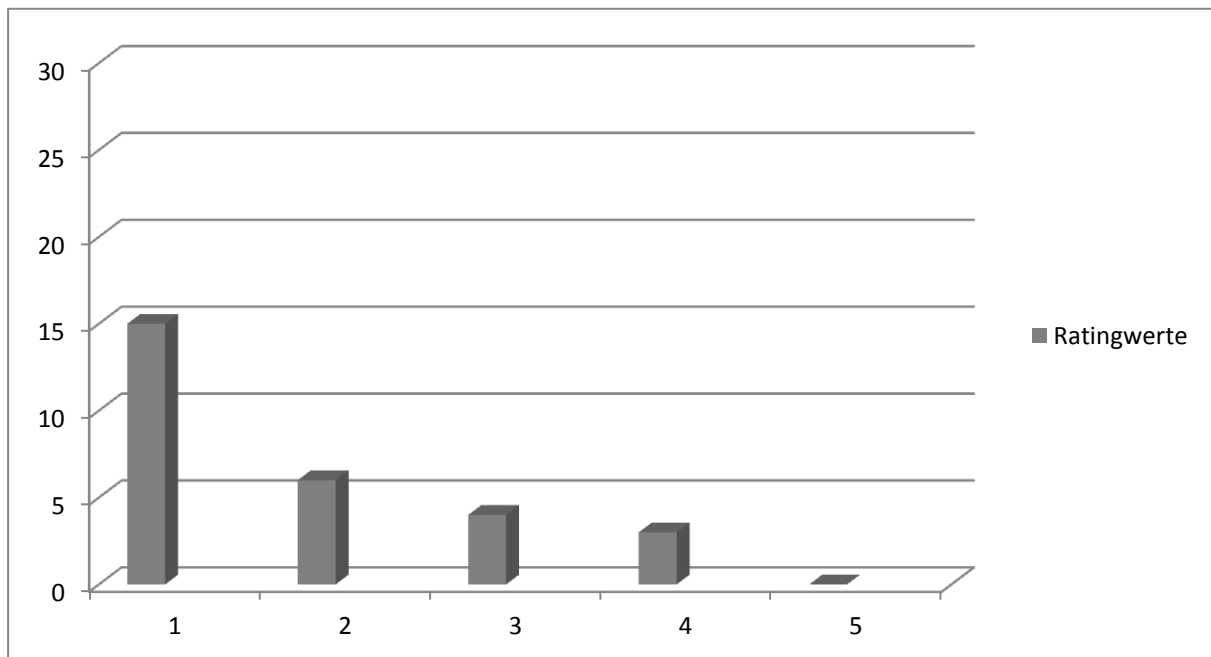


Abb. 34: Übersicht Elementverteilung Sandra

Auffallend ist die mit 15 bezifferte hohe Anzahl an Elementen mit dem Ratingwert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“, gefolgt von sechs Elementen mit dem Ratingwert (2) „förderlich für informelles Lernen“. Vier Elemente ratet Sandra mit (3) „weder noch“, drei Elemente mit dem Wert (4) „hemmend für informelles Lernen“, wohingegen kein Element mit dem Ratingwert (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ eingeschätzt wird.

Die Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte ist aus nachfolgender Graphik ersichtlich.

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

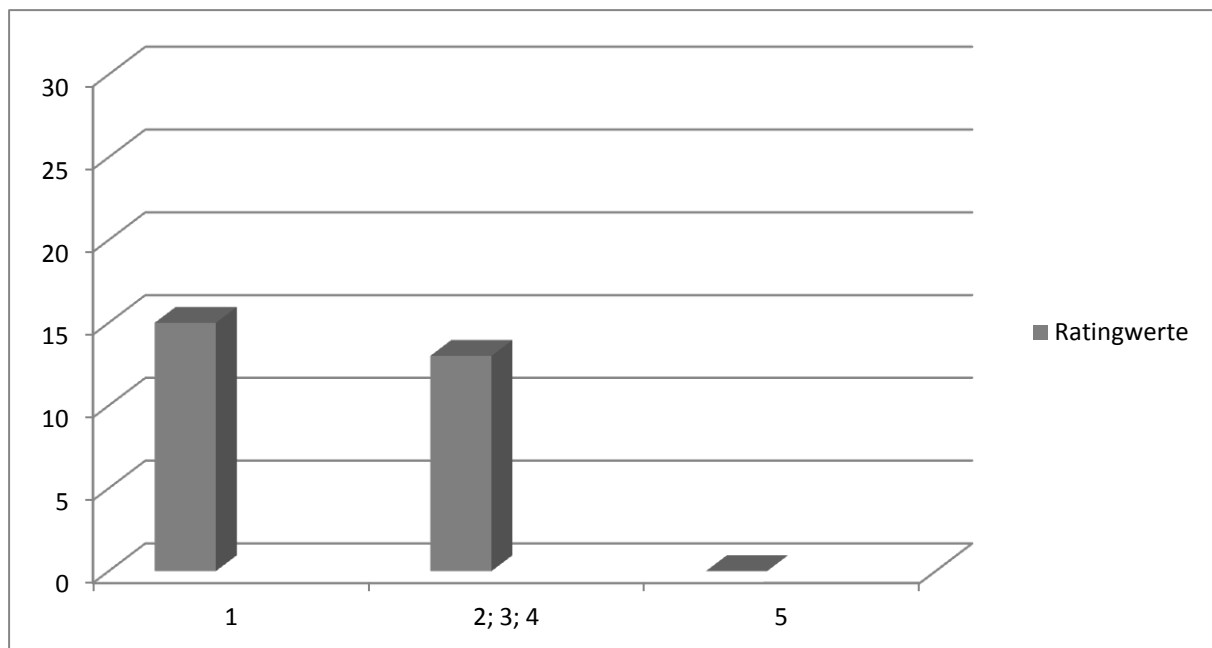


Abb. 35: Elementverteilung Sandra

Von Sandra wird mit 15 Elementen mehrheitlich der Ratingwert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ vergeben. Im Vergleich dazu fallen die Zuordnungen von 13 Elementen im mittleren Bereich mit den Ratingwerten (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ sehr gering aus.

Das Verhältnis zwischen den positiven und negativen Relationen wird in folgender Graphik ersichtlich.

Anzahl der gesetzten Relationen

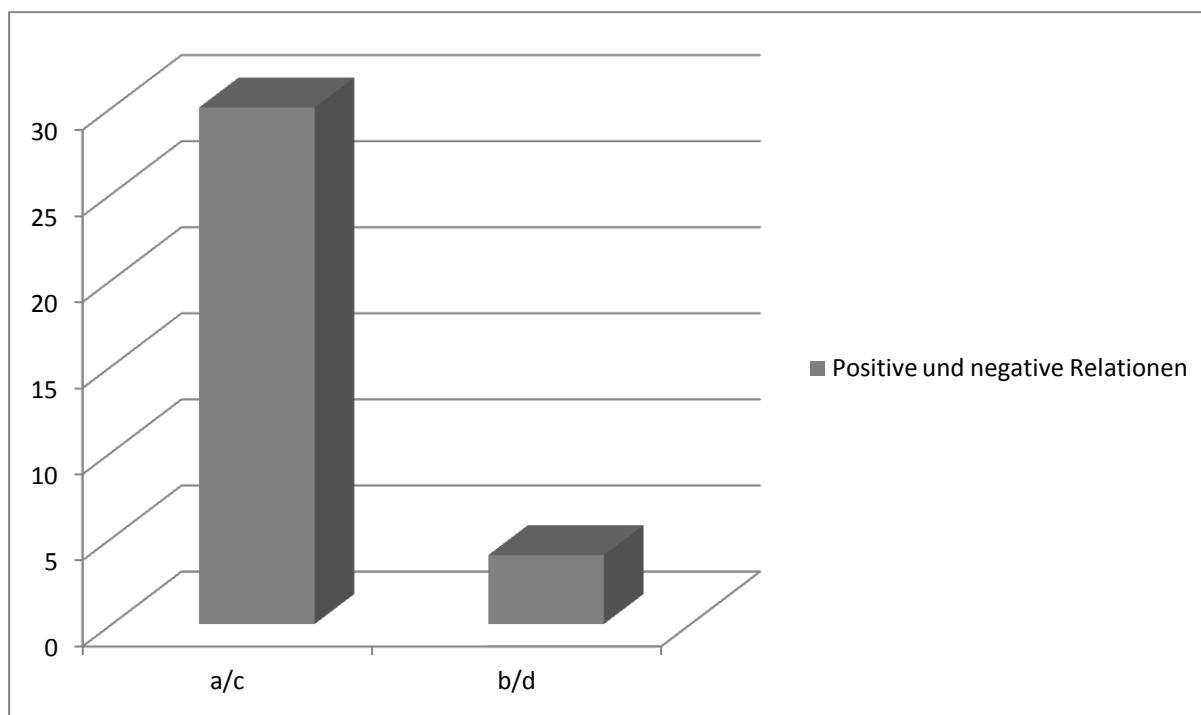


Abb. 36: Anzahl der gesetzten Relationen Sandra

Von den insgesamt 55 gesetzten Verbindungen fallen bei Sandra 50 mit einseitig positiv bzw. wechselseitig positiv aus. Bei fünf Relationen legt sie jeweils einseitig negative bzw. wechselseitig negative Operatoren.

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Sandra

- Informelles Lernen wird von Sandra in ihren für sie bedeutsamen Situationen durch Selbstintention thematisiert, dass sie von Schülerinnen und Schülern Redewendungen in unterschiedlichen Sprachen lernt.
- Aus ihrer eigenen informellen Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration von Lehrerinnen und Lehrern formuliert Sandra folgende Merkmale, die sie in diesem Bereich als wichtig für Lehrerinnen und Lehrer erachtet:

- a) Gegenseitige Wertschätzung;
 - b) Wahrnehmung und Bewusstsein über unterschiedliche Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und der damit einhergehenden Bildungs- und Lernmöglichkeiten;
 - c) Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer;
 - d) Anerkennung der soziokulturellen und migrationsbedingten Heterogenität;
 - e) Bewusstsein über und Reflexion der eigenen Ängste und Vorurteile gegenüber Fremdem.
-
- Erfahrungslernen gelingt für Sandra nur dann, wenn das Erlebte bewusst reflektiert und in einen Zusammenhang mit der eigenen Person gestellt wird.
 - Der Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität wird Sandras Ausführungen entsprechend im Praxisfeld Schule durch Gespräche mit schulischen Akteurinnen und Akteuren und auch in außerschulischen alltäglichen Kommunikationssituationen mit Migrantinnen und Migranten erworben und entwickelt.
 - Die Argumentationsstruktur zeigt bei Sandra, dass sie sich über ihre Subjektiven Theorien zu förderlichen Aspekte bei informeller Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration sehr sicher ist und diese weniger durch Widersprüche gekennzeichnet sind.

4.4.1.5 Forschungspartnerin Milica

a. Angaben zur Person und zum Praxisfeld

Das Interview von Milica und das Strukturlegen wurden an der Schule durchgeführt. Milica hatte vorher für ihre Kinder eine Betreuung organisiert, um ausreichend Zeit für das Gespräch zu haben.

Folgende Ausführungen zur Person und zum schulischen Praxisfeld erfolgen nach Aussagen von Milica.

Milica wird 1978 in Österreich geboren, ihre Eltern sind Mitte der 1970er Jahre aus dem ehemaligen Jugoslawien (Bosnien) nach Österreich gekommen. Der Vater war mehrere Jahre in Österreich als Gastarbeiter tätig. In den Kindergarten durfte nur ihr jüngerer Bruder. Da der Vater alleine für die Familie aufkommen musste, wurde beschlossen, dass die Mutter mit beiden Kindern nach Bosnien zurückkehrt.

Dort ging Milica die ersten zwei Jahre zur Schule. 1987 wurde für die Mutter in Österreich eine Arbeit gefunden und alle kehrten nach Österreich zum Vater zurück. Mit neun Jahren beginnt Milica in Österreich die Schule. Sie wurde in die dritte Klasse eingeteilt, wo sie sich innerhalb von drei Monaten auf Deutsch verständigen konnte. Trotz der Aussicht auf einen positiven Abschluss wiederholte Milica entsprechend ihrer eigenen Aussagen freiwillig die Klasse. Die Zweitsprache Deutsch hat sie ausschließlich in der Schule und beim Spielen mit Freundinnen gelernt. Zu Hause wurde bosnisch gesprochen. Die vierte Klasse der Volksschule schloss Milica als Klassenbeste in Deutsch ab. Nach der Sporthauptschule ging sie in das Oberstufenrealgymnasium, das sie 1998 mit der Matura beendete. Ihren Berufswunsch als Physiotherapeutin ging sie nicht nach, sondern arbeitete für ein Jahr in einem Sportgeschäft. In diesem Jahr heiratete Milica. Ihre Ausbildung zur Lehrerin für die Fächer Englisch, Biologie und Deutsch als Zweitsprache absolvierte sie in der Zeit von 1999 bis 2002. Auf ihre erste Stelle als Lehrerin wartete Milica über vier Jahre. In dieser Zeit arbeitete sie für unterschiedliche Institutionen, die Deutsch für Migrantinnen und Migranten anbieten. Ihre beiden Kinder bekam Milica in der Zeit, in der sie als Lehrerin arbeitete. Seit 2011 arbeitet Milica in ihrer zweiten Schule, an der sie sich wohler fühlt als an ihrem ersten Arbeitsort. In der Neuen Mittelschule, an der Milica zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet, ist sie auch zuständig für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, der beim Betreten des Schulgebäudes durch Wandplakate und Arbeiten von Schülerinnen und Schülern präsentiert wird.

b. Subjektive bedeutsame Situationen

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

Milica beschreibt im Kontext der Elternarbeit eine Situation, die für sie subjektiv bedeutsam war und in der sie aus ihrer Sicht erfolgreich gehandelt hat. Sie wird von einer Kollegin gebeten, bei einem Gespräch mit den Eltern und dem Schüler zu übersetzen. Es sollte geklärt werden, warum der Schüler in letzter Zeit die Hausübungen vergisst und sich der Lehrerin gegenüber beleidigend verhält. Milica übersetzt nicht nur alles, was ihre Kollegin den Eltern sagt, sondern spricht in ihrer gemeinsamen Muttersprache noch persönlich zum Schüler.

„Ich habe in meiner Muttersprache alles übersetzt und dann habe ich bemerkt, dass der Vater ein bisschen hilflos war und dann habe ich noch selbst zu Elvis, das ist der Schüler, gesagt, ich weiß, dass deine Eltern sehr vernünftige Menschen sind und Menschen mit Charakter sind. Und ich habe gesagt, und was ist mit dir? Aber das halt in der Muttersprache und der Vater hat dann auch auf Serbisch gesagt, du wirst schon sehen, wie man sich benimmt, du bist mein Sohn und du hast eigentlich die richtigen Werte vermittelt bekommen, die du in der Schule nun zeigen wirst. Seit diesem Gespräch hat es mit Elvis nichts mehr gegeben, keine größeren Sachen. Ich meine, außer manchmal noch die Hausübung vergessen, wie jeder andere Schüler auch.“ (Transkript Milica 2012, S. 1).

Milica nimmt sich nicht nur in ihrer Rolle als Übersetzerin wahr, sondern nutzt auch auf persönlicher Ebene als Lehrerin die serbische Erstsprache. Aus ihrer Sicht erleichtert und unterstützt der Einsatz der gemeinsamen Sprache den Zugang zum Schüler und die Einbeziehung der Eltern.

Die Situationen, die Milica als unangenehm und für sie noch offen erlebt, beziehen sich auch auf Elternarbeit. Sie erzählt exemplarisch eine konkrete Begegnung mit einer Mutter, deren Sohn und Tochter Milica unterrichtet. Das Gespräch bezieht sich auf den Sohn, der von einem Sozialarbeiter betreut wird. Milica geht nicht genau auf den Grund ein, sie erwähnt, dass der Sohn in der Schule aufgrund seines Verhaltens Schwierigkeiten mache.

„Und da war die Mutter da und hat letztlich nach dem Gespräch zu mir gesagt, also sie ist gleich bei mir per Du und das ist für mich, also für mich ist das nicht selbstverständlich, aber das ist einfach die Kultur unten, dass du gleich per Du bist mit jemandem. Und da hat sie zu mir gesagt, gell Milica, aber du lässt Elvis schon durch, nicht, dass er eine Nachprüfung kriegt. Und ich habe dann gesagt, nun ja, wenn der Elvis im Test positiv ist, dann wird er seine positive Note bekommen, aber ich kann ihm nichts schenken, weil er aus derselben Heimat kommt wie ich. Das ist für mich das Unrunde, da erwarte ich jetzt noch ein ungutes Gespräch. Ich fungiere da als Lehrerin und nicht einfach als eine Bekannte, die aus derselben

Heimat ist. Ich weiß, dass ich da noch einiges lernen muss, dass ich dann lockere mit solchen Situationen umgehen kann.“(Transkript Milica 2012, S. 1).

Milica ergänzt noch, dass Elvis nun zwei Frühwarnungen ausgesprochen bekommen hat und sein Aufstieg in die nächste Klasse in zwei Fächern gefährdet ist. Milica erlebt es als unangenehm, wie die Mutter mit ihr und der Situation umgeht. Sie ärgert sich, dass die Mutter in ihr eine Verbündete annimmt und sie in dieser Rolle auch fordert.

Die Offenheit der Situation ist für Milica deswegen gegeben, weil sie einerseits allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden möchte, andererseits für sie Kooperation und lösungsorientierte Gespräche mit den Eltern sehr wichtig sind.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

Für Milica sind Bereiche wie Reflexion und Empathie zentrale Aspekte im pädagogischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei setzt sie an ihre eigene Situation als Kind von Eltern mit Migrationshintergrund an.

„Ich reflektiere oft, weil ich auch merke, dass auch Kollegen, Kolleginnen viel mehr Probleme haben mit Schülern mit Migrationshintergrund. Und wenn ich dann daheim sitze und reflektiere, dann denke ich mir, dass ich ein gewisses Verständnis mitbringe, weil ich selbst ein Kind mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bin. Ich bringe eine gewisse Sensibilität mit, ich habe Verständnis in manchen Situationen, es geht um Gefühle, da kann ich mich dann schon in Schüler reinversetzen, wenn das Korsett einer fremden Kultur zu eng wird, ja, wo sie sich nicht mehr heraushelfen können.“ (Transkript Milica 2012, S. 2).

Offensichtlich sind es die Zuschreibungen, mit denen Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden, wenn sie andere Erstsprachen als Deutsch haben. In einer Kulturalisierung von Verhaltensweisen und Etikettierung sieht Milica Mechanismen für die Entstehung von Problemsituationen. Dabei geht es aus ihrer Sicht und aufgrund ihrer Erfahrungen um Gefühle, die durch diese Zuschreibungen entstehen können. Bedeutsam ist für Milica ein Bewusstsein darüber, dass das Verhalten von Schülerinnen und Schülern nicht kulturspezifisch ist, sondern welche Gefühle hinter dem Verhalten der Kinder stehen.

Ein Lernanlass sind für Milica vor allem ihre Erlebnisse im Rahmen der Elternarbeit. Sie berichtet von einer konkreten Situation, in der sie feststellt, dass sie sich in Bezug auf die Kommunikation mit und das Einbinden von Vätern noch weiterentwickeln möchte.

„Also bei der Elternarbeit die Väter mehr einzubinden, das finde ich wichtig, da muss ich noch schauen, wie das gelingen kann. Da habe ich eine Situation gehabt, wo die Eltern bei mir waren, wir konnten uns in meiner Muttersprache unterhalten, weil auch sie aus Serbien sind. Und dann nach dem Gespräch hat mich die Mutter noch einmal angerufen und gebeten, dass falls der Vater anruft, dass ich ihm nur ein Problem sagen soll, weil sonst wird er mit dem Buben so wütend und ja, ich weiß nicht, ob da Gewalt im Spiel ist. Da denke ich mir, da möchte ich selbst noch daran arbeiten, die Väter da einzubinden. Dass ich da auch die Sprache kann, hilft mir sicher.“ (Transkript Milica 2012, S. 2).

Milica stuft die Kenntnis unterschiedlicher Sprachen als hilfreich für die Elternarbeit ein, weil sie vermutet, damit eher einen Zugang zu den Familien zu finden.

Als weiteren Lernanlass nennt Milica solche Gelegenheiten, wenn Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern neu an die Schule kommen.

„Im aktiven Schulleben sind es solche Herausforderungen, auf die ich mich freue. Wir haben da verschiedene Kulturen, Kinder aus den unterschiedlichsten Ländern mit den unterschiedlichsten Sprachen. Afghanistan, ich habe im DaZ¹⁰⁷-Unterricht einen Schüler aus Afghanistan, das ist für mich sehr interessant, nicht nur welche Feste sie feiern, sondern auch welche Einstellungen sie haben, wie sie hier leben, wie es ihnen geht, all das ist für mich auch interessant.“ (Transkript Milica 2012, S. 3).

Im Austausch über kultur- oder nationenspezifische Feste und Traditionen sieht Milica eine Anknüpfungsmöglichkeit, um mit Kindern, die neu an die Schule kommen, zu kommunizieren. Darauf baut Milica weiter ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auf, wobei sie wissen möchte, wie es ihnen in Österreich geht und sie sich für deren persönliche Einstellungen und Sichtweisen interessiert.

Ein besonderer Lernanlass war für Milica die Situation, in der sie im Rahmen ihrer Deutschkurse, die sie selbst in einem Erwachsenenbildungsinstitut geleitet hat, eine türkische Frau als Teilnehmerin kennengelernte, mit der sie sich aufgrund der Sprachen nicht verständigen konnte, obwohl die Frau bereits seit 15 Jahren in Österreich lebte.

„Ich habe Skripten zusammengestellt und dann kommt eine Türkin, die 15 Jahre in Österreich gelebt hat und die mich nicht einmal versteht, wenn ich frage, wie lange sind sie schon in Österreich ist. Also ganz einfache Fragen. Da habe ich mir gedacht, okay, dann lerne ich Türkisch und zeige ihr, dass ich Interesse für ihre Sprache habe und so ihr auch das Deutsch ein bisschen schmackhaft mache.“ (Transkript Milica 2012, S. 2).

¹⁰⁷ Deutsch als Zweitsprache.

Grundkenntnisse der türkischen Sprache hat sich Milica autodidaktisch und mit Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern angeeignet. In ihren Erzählungen kommt auch der Spaß zum Ausdruck, der für Milica zum Lernen dazu gehört.

„Ich bin mit dem türkisch Wörterbuch da gesessen und ich habe dann, das erste Wort, ich kann mich noch erinnern, das war Schmetterling, kebec, und ich habe noch einiges intus. Und wie ich dann in der Neuen Mittelschule angefangen habe, haben alle geglaubt, dass ich Türkin bin, weil der Name [es folgt ihr richtiger Name], der mit y geschrieben wird, ein türkisches Wort ist und wie ich mich dann vorgestellt habe, war gleich einmal Gelächter bei den Türken und ich habe dann gleich ein paar türkische Inputs gegeben.“ (Transkript Milica 2012, S. 3).

Milica erwirbt und entwickelt ihre Kompetenzen im Kontext schulischer Arbeit und Migration zum Teil an der Pädagogischen Hochschule, an der sie zum Zeitpunkt des Interviews an einem Lehrgang im Bereich interkultureller Pädagogik teilnimmt.

Sie führt auch an, dass sie im Rahmen ihrer Erstausbildung zur Lehrerin sehr wenig zum Themenbereich Schule und Migration erfahren hat. Sie nennt eine ehemalige Professorin, bei der sie sich viel für den sogenannten DAZ mitnehmen hat können.

„Also auf der Päd.Ak. habe ich da sehr wenig gelernt. Im DaF-DaZ Bereich habe ich eine Professorin gehabt, bei der haben wir sehr viel für die Praxis gelernt, also mit Materialien. Es hat ein paar Studenten gegeben, die gemeint haben, nein, da brauchen wir nicht so viel Theorie. Also, da war ein bisschen etwas, aber das man wirklich sagt, in der Lehrerausbildung, im Laufe der Ausbildung war nicht wirklich, nein, das war nicht.“ (Transkript Milica 2012, S. 3).

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Milica schreibt den eigenen Erfahrungen mit Migration im Zusammenhang mit der Elternarbeit einen bedeutsamen Stellenwert zu. Vor allem in Situationen, in denen Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei Milica ihren Ärger mit Lehrerinnen und Lehrern aussprechen, ist für Milica ihr eigener Migrationshintergrund nützlich.

„Nun ja, in der Schule ist das eher, also ich höre oft von Eltern, dass sie, also die österreichischen Kollegen, deren Sohn nicht mögen, weil er einfach ein ausländisches Kind ist. Dieses Vorurteil entsteht bei Migrantenern auch durch Sprachbarrieren. Ich kann das ganz offen und ehrlich sagen, weil ich es einfach oft miterlebe und da versuche ich dann immer die eigenen Erfahrungen weiter zu geben.“ (Transkript Milica 2012, S. 3).

Aus den eigenen Erfahrungen als Lehrerin mit Migrationshintergrund in Österreich kommt bei Milica ein sprachsensibles Bewusstsein zum Ausdruck. Sie spricht davon, dass es bei ihr ein unangenehmes Gefühl auslöst, wenn Kolleginnen und Kollegen, aber auch Eltern mit Migrationshintergrund den Begriff „Ausländer“ verwenden.

„Wenn ich da schon „ausländische“ oder „Ausländerkind“ höre, dann bessere ich das gleich immer aus. Bei den Eltern sage ich, nein ihr Kind ist nicht ein ausländisches Kind, sondern ein Migrantenkind. Ich bin total allergisch auf den Begriff Ausländer. Auch in der Schule versuche ich, das immer auszubessern. Da hat es auch „Deutsch für Ausländer“ geheißen bis zu dem Zeitpunkt, wo ich angekommen bin. Obwohl es jetzt anders heißt, also „Deutsch als Zweitsprache“ muss ich das auch noch immer bei ein paar Kollegen ausbessern.“ (Transkript Milica 2012, S. 3f).

Auch Erfahrungen, die Milica in der Schule macht und machen kann, sind für sie Lernmöglichkeiten. Aus der Annahme heraus, dass es kein Rezeptwissen darüber gibt, wie mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Eltern umgegangen werden soll, sind für sie ein bewusster und reflektierter Umgang mit Erfahrungen für ihre Kompetenzentwicklung unabdingbar.

„Man lernt nur aus Erfahrungen. Wie gesagt, in meiner Ausbildung habe ich das Thema Migration nicht gehabt. Es gibt auch kein Rezept, wie ich mit Schülern und Eltern mit Migrationshintergrund umgehen kann. Das hat ja sehr viel mit mir zu tun, wie ich mit Vorurteilen umgehe. Wichtig ist auch, dass ich weiß, dass vieles auf Missverständnisse aufgebaut ist. (Transkript Milica 2012, S. 4).

- **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Als bedeutsame informelle Lernkontexte beschreibt Milica ihre außerschulischen beruflichen Tätigkeiten in der Begleitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen der Berufsausbildung, ihre Arbeit als Trainerin im Bereich DaZ und die eigene Schulzeit in Österreich. Bevor Milica als Lehrerin eine Stelle zugewiesen bekam, arbeitete sie bei einem Institut, das Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in ihrem Berufsprozess begleitet. Diese Tätigkeit übt Milica ungefähr zwei Jahre aus. In dieser Zeit hat sie ihren Aussagen nach vor allem sehr viel über Beziehungsarbeit gelernt. An einem Beispiel schildert sie auch ihre Erfahrungen, bei denen sich ihr eigener serbisch-orthodoxer Hintergrund als eine Herausforderung für sie selbst in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen herausstellt.

„Ich habe drei Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien gehabt, aus dem Kosovo, das heißt, das waren Kosovo-Albaner. Sie wissen ja, Serben und Kosovo-Albaner, die haben nicht immer die besten Beziehungen, ja. Und da habe ich mir gedacht, da werde ich sicher auf größere Barrieren und Hindernisse stoßen, aber es war sehr interessant für mich. Also die haben mir praktisch die Kinder in die Hände gelegt, weil sie selbst überfordert waren, weil es eben Kinder mit Problemen waren und da war dann die Arbeit für mich sehr intensiv. Ja, die

haben mir einfach so viel Vertrauen geschenkt, was für mich eine so große Wertschätzung war, weil ich weiß, wie schwierig es ist, vor allem, weil ich bin Serbin und sie sind Albaner und sie vertrauen ihr Kind einer Serbin an.“ (Transkript Milica 2012, S. 4f).

In dieser Aussage kommt zum Ausdruck, welche Wirkung politische Ereignisse, die aufgrund von Kriegserlebnissen im Herkunftsland erfahren wurden, auf Beziehungen im Alltag haben können. Für Milica stellt die oben genannte Erfahrung deswegen eine Besonderheit dar, weil dadurch ethnische Zuschreibungen überwunden wurden. Durch gegenseitiges Vertrauen entwickelte sich eine freundschaftliche und auch familiäre Beziehung zwischen Milica. Sie ist die Taufpatin eines der Kinder.

Als weiteren Lernkontext beschreibt Milica ihre Tätigkeit als Sprachlehrerin in Instituten, an denen Migrantinnen und Migranten im Rahmen von Seminaren Deutsch als Zweitsprache erwerben können.

„Ich habe am WIFI¹⁰⁸ und am BFI¹⁰⁹ Deutsch für Migranten in der Erwachsenenbildung unterrichtet. Das waren auch so AMS-Programme, die immer noch laufen. Für mich waren das auch interessante Erfahrungen, noch heute kenne ich viele und mich kennen viele. Ich kenne viele Türken aus meiner Stadt, Eltern, die bei mir einen Kurs gemacht haben, da unterrichte ich heute deren Kinder. Der Kontakt außerhalb der Schule, also dass mich die Eltern in einer anderen Rolle kennen, das kann manchmal hilfreich sein. Was ich da gelernt habe, war der Umgang mit den unterschiedlichsten Sprachen und wie wichtig es ist, dass man sich für eine Sprache interessiert. Wie ich schon erzählt habe, ich habe Türkisch gelernt, weil ich zeigen wollte, dass ich mich für andere als Menschen interessiere. Da kommt dann auch eine andere Bereitschaft herüber.“ (Transkript Milica 2012, S. 5).

- **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

Milica berichtet von einem Projekt, dass sie mit einer Schule aus Montenegro durchführen möchte. Sie selbst hat diese Schule vor Ort besucht, wobei sie im Rahmen von Hospitationen Neues kennengelernt hat.

„Ich war gemeinsam dort mit einer Kollegin, mit der Projektkollegin, mit der ich gemeinsam an der Projektidee arbeite. Dort durften wir am Unterricht teilnehmen, durften sehen, wie der Respekt seitens der Schüler gegenüber den Lehrern ist, wie die Schule organisiert ist. Mir war ja schon vieles bekannt, ja, aus meiner Zeit in Bosnien. Aber da hat sich auch viel, viel getan. Aber einfach zu sehen, wie funktioniert das dort, wie sind die Kinder dort und da gibt es viel mehr Gemeinsames als man glaubt, da kann ich mir vieles mitnehmen.“ (Transkript Milica 2012, S. 6).

¹⁰⁸ Wirtschaftsförderungsinstitut.

¹⁰⁹ Berufsförderungsinstitut.

Nicht nur in internationalen Kooperationsfeldern sieht Milica Lernfelder für ihre Lehrerinnen-tätigkeit, auch in den Klassen an ihrer Schule gibt es Lernangebote, die sie als Lehrerin nutzt.

„Und in Österreich, also in meiner Schule, in meinen Klassen gibt es so viele Kulturen und unterschiedliche Sprachen, das ist ja das Tolle, das gehört genutzt. Interkulturelles Lernen ist ja für alle, für Schüler, für Eltern, für Lehrer. Hier in Österreich gibt es Angebote genug.“ (Transkript Milica 2012, S. 6).

In Bezug auf Lernen durch kollegialen Austausch äußert sich Milica differenziert. Sie sieht zwar in diesem Kontext eine große Lernmöglichkeit für Lehrerinnen und Lehrer, nennt als Voraussetzung jedoch die eigene Bereitschaft, Lernen zu wollen.

„Also im kollegialen Austausch sehe ich eine riesen Chance, dass wir als Lehrer lernen können, aber dazu ist die Bereitschaft notwendig, dass man gegenseitig voneinander lernen kann. Es ist aber schwierig, dass man Kolleginnen findet, die Interesse zeigen, die sich freiwillig melden. Beim Projekt zum Beispiel, ich möchte niemanden zwingen. Ich habe ganz schnell eine Kollegin gefunden, Ines. Und es war überhaupt kein Problem, dass wir uns auch in der Freizeit austauschen, weil es in der Schule vom Zeitlichen her sehr schwierig ist, dass man sich austauscht.“ (Transkript Milica 2012, S. 6).

Freiwilligkeit und die Zeit sind weitere Aspekte, die für Milica notwendig sind, in der Schule selbst als Lehrerin zu lernen. Die strukturellen Gegebenheiten lassen Kompetenzentwicklung am Lernort Schule schwer zu. Auch im Hinblick auf die Bereitschaft sieht Milica das Problem der Beliebigkeit, sich zu engagieren oder eben auch nicht.

Pädagogische Konferenzen sind für Milica keine Möglichkeiten, ihre pädagogischen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Ihre Lernumgebung sind die Klassen selber, wo sie sich im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern austauscht.

„Ich spreche viel mit den Kindern und frage sie auch, wie es ihnen geht, ob sie etwas erzählen wollen. Das muss nicht vor der ganzen Klasse sein. Ich erfahre viel in den Pausengesprächen oder wenn die Kinder alleine oder in Gruppen arbeiten und ich direkt zu ihnen hingehen kann.“ (Transkript Milica 2012, S. 6).

d. Strukturbild

Milica verwendet für ihr Strukturbild alle 30 vorgelegten Kognitionselemente, wobei sie bei drei Kärtchen den Inhalt austauscht. Das Element Nr. 9 mit „Sprachbarrieren bei anderen“ tauscht sie ein gegen „mangelnde Zeit“, den Inhalt „Gespräche mit Studienkollegin“ des Elements Nr. 17 ersetzt sie durch „Begegnungen mit Eltern anderer Religionszugehörigkeit“ und bei Nr. 28 streicht Milica „Freundschaften im Kollegium“ und fügt „eigene Migrationserfahrungen“ hinzu.

Beim Rating teilt Milica allen Elementen jeweils einen Wert von (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“, (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“, (4) „hemmend für informelles Lernen“ und (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ zu.

Übersicht Elementverteilung

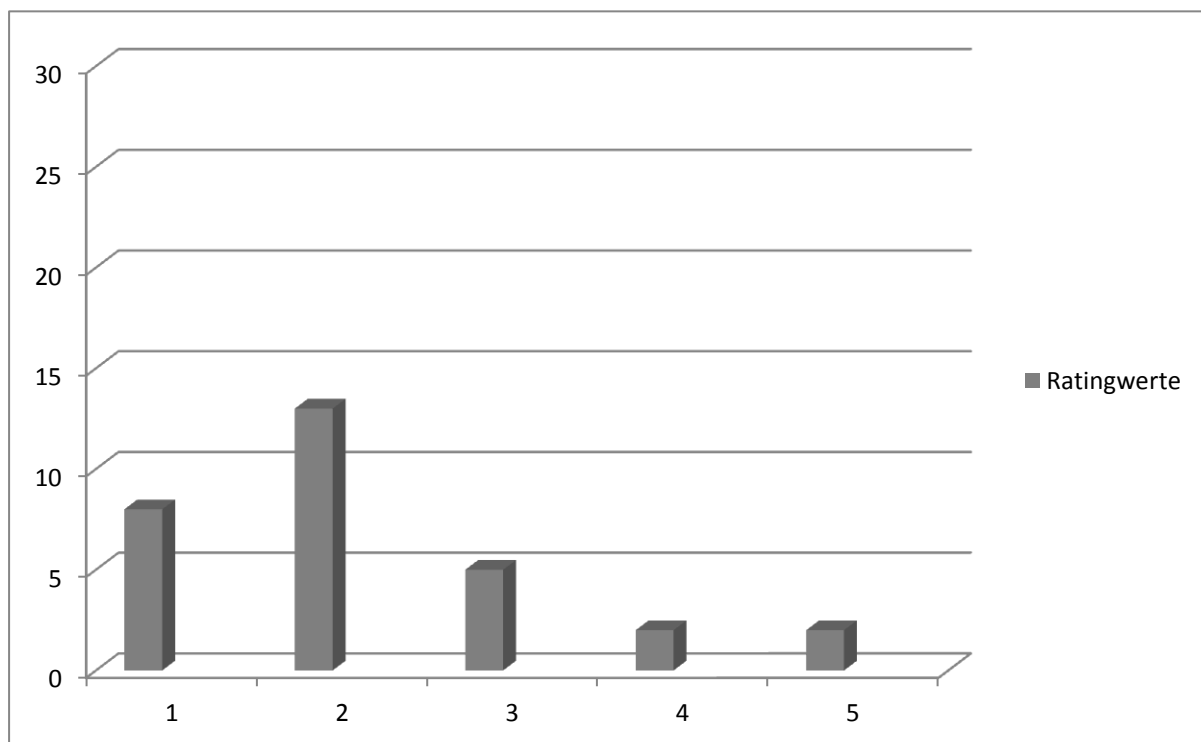


Abb. 37: Übersicht Elementverteilung Milica

Den Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ schreibt Milica acht Elementen zu, mit 13 Elementen hat der Ratingwert (2) „förderlich für informelles Lernen“ die häufigsten Zuordnungen, gefolgt von (3) „weder noch“ für fünf Elemente und jeweils zwei Elemente für die Ratingwerte (4) „hemmend für informelles Lernen“ und (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“.

Die Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte wird in nachfolgender Graphik dargestellt.

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

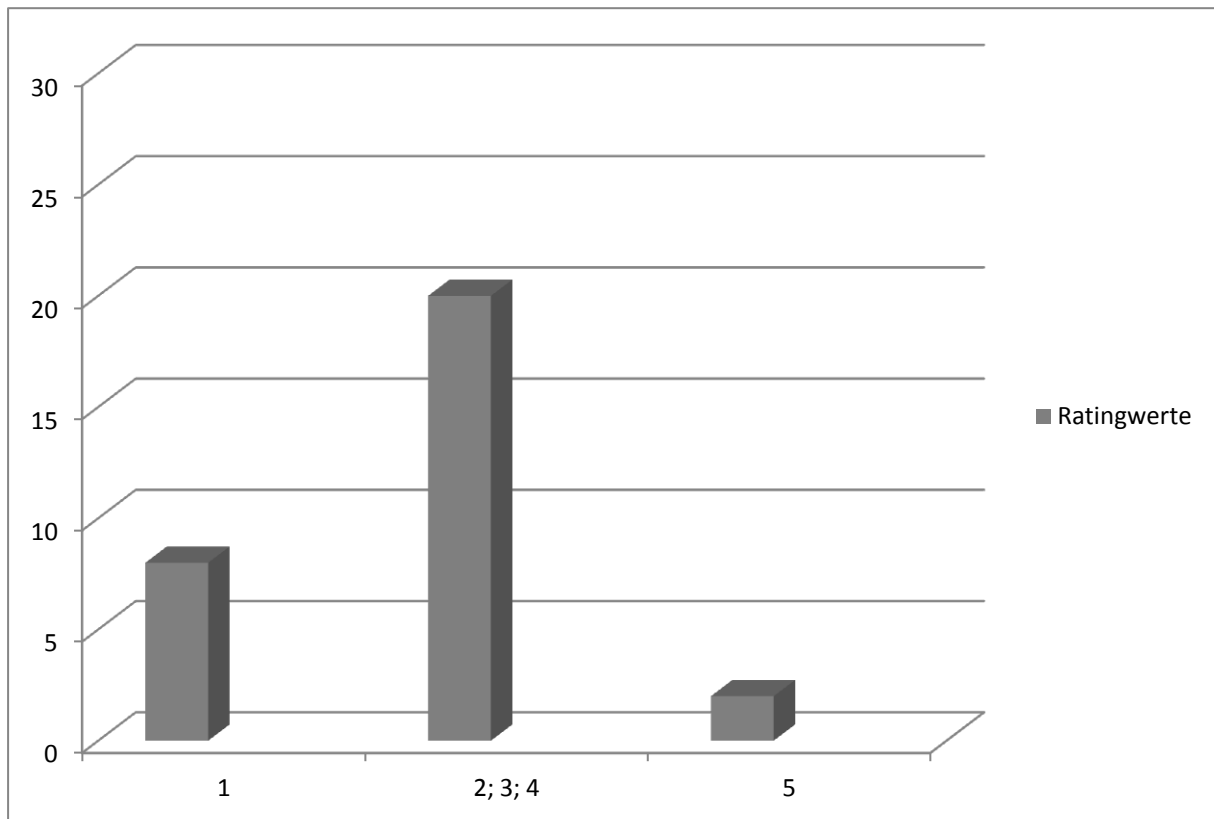


Abb. 38: Elementverteilung Milica

Dem mittleren Bereich mit den Werten (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ hat mit 20 Elementen die höchste Zuordnungsrate. Beim Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ sind acht Elemente zu finden und nur zwei Elementen wird der Wert (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ zugeschrieben.

In der Matrix werden bei Milica 29 gesetzte Relationen ausgerechnet. Im Vergleich zu den anderen Untersuchungspartnerinnen und Untersuchungspartnern hat sie damit die wenigsten Operatoren gesetzt.

Anzahl der gesetzten Relationen

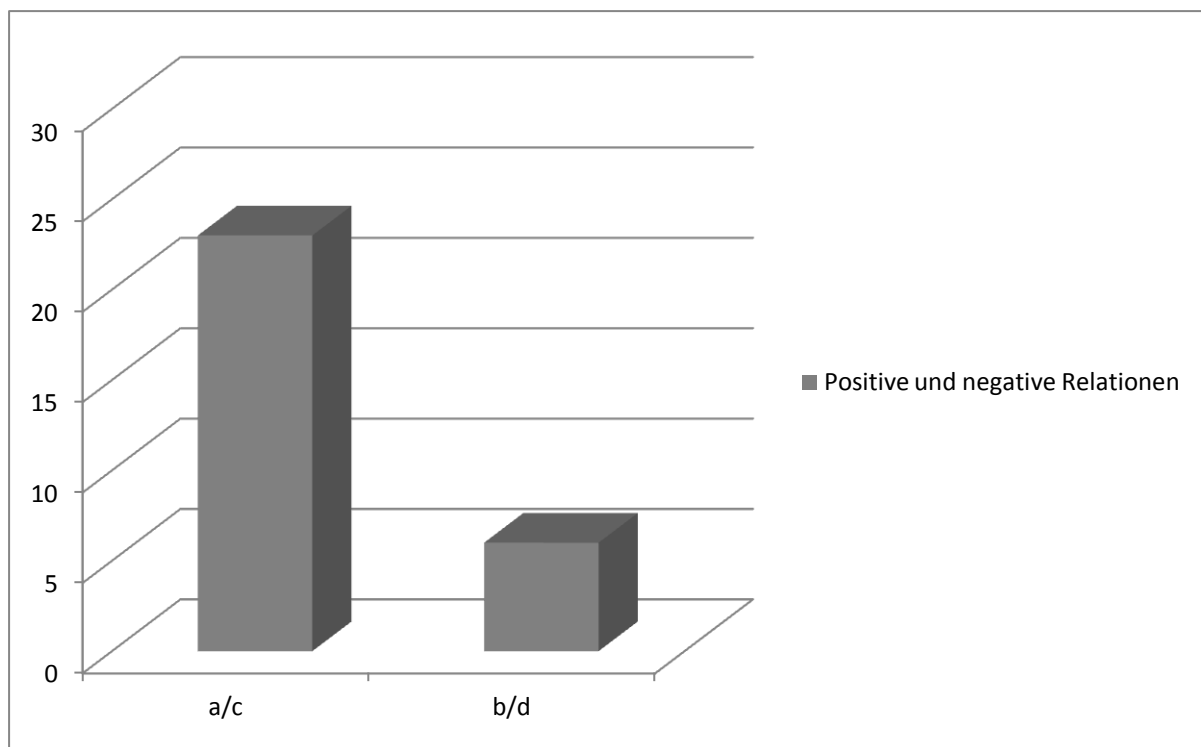


Abb. 39: Anzahl der gesetzten Relationen Milica

Milica weist 23 einseitig positive bzw. wechselseitig positive und sechs einseitig negative bzw. wechselseitig negative Verbindungen auf

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Milica

- Milica thematisiert informelles Lernen, wenn sie von sich aus eine konkrete Situation als Lernanlass definiert. In ihrem Fall möchte Milica ihre Kompetenzen im Bereich Elterngespräche und bewussten Umgang mit der eigenen Lehrerinnenrolle weiter entwickeln.
- Durch ihre Erfahrungen im beruflichen und privaten Bereich, auch aus Migrantinnenperspektive beschreibt Milica folgende Gesichtspunkte als Kern für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration:
 - a) Kenntnisse in einer Sprache von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch;
 - b) Einbinden von beiden Elternteilen ungeachtet ihres soziokulturellen Hintergrundes;

- c) Bewusstsein über eigenen Lebenshintergrund und Reflexion eigener Unsicherheiten gegenüber allen schulischen Akteurinnen und Akteuren.
- Das sprachensible Reagieren auf Begriffe wie „Ausländer“ oder „Deutsch für Ausländer“ wird nach Milica durch die eigene Betroffenheit und Erfahrungen im eigenen Lebenslauf entwickelt.
 - Durch ihre außerschulische berufliche Tätigkeit als Sprachtrainerin nimmt Milica Humor als einen wesentlichen Bestandteil im Umgang mit sprachlicher und migrationsbedingter Heterogenität wahr.
 - Kompetenzentwicklung kann in der Schule nur dann stattfinden, wenn eine respekt- und vertrauensvolle Atmosphäre gegeben ist.
 - In der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sieht Milica Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung im Hinblick auf schulische Migrationsarbeit.
 - Milica thematisiert Merkmale informeller Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration vorwiegend im positiven Bereich, wobei festgestellt werden kann, dass sie diesem Gesichtspunkten offen und kritisch gegenübersteht.

4.4.1.6 Forschungspartner Erol

a. Angaben zur Person und zum Praxisfeld

Erol wurde in der Nähe von Sarajewo, Bosnien geboren. Nach seinem Abschluss am Gymnasium absolvierte er die Ausbildung zum Geschichts- und Geographielehrer an einer Universität in Bosnien. Als Lehrer arbeitete er an zwei Schulen der Sekundarstufe I, bis 1992 der Krieg im ehemaligen Jugoslawien ausbrach. Erol und seine Familie standen von Mai bis September 1992 unter sogenanntem Hausarrest, das bedeutet, sie durften das Haus nicht verlassen und wurden von der serbischen Armee kontrolliert. Am 11. September 1992 verließ Erol mit seinen Eltern und seiner Familie das eigene Haus, um nach Österreich zu flüchten.

Da sein Vater 1965 in Österreich als Gastarbeiter bis 1992 seinen Unterhalt für die Familie verdiente, war für die Familie die Stadt, in der Erols Vater arbeitete, das Ziel ihrer Flucht vor dem Krieg. Erol erzählt von der Flucht nach Österreich, die über drei Wochen dauerte. Die Familie musste zu Fuß das Land verlassen, Erol hat seinen drei-jährigen Sohn auf den Schultern getragen. Mit der Familie waren noch etwa 3.000 Menschen auf der Flucht vor der serbischen Armee. Erol berichtet von Granaten, mit denen auf die Menschen geschossen wurde und von Vergewaltigungen durch Soldaten der serbischen Armee.

In Österreich meldete sich die Familie beim ehemaligen Chef des Vaters, einem Schlossereiunternehmer, der sie in der ersten Zeit unterstützte und Erol zu einem Deutschkurs verhalf. Erol berichtet von Arbeiten, die er in Österreich angenommen hat, um für die Familie Geld zu verdienen und auch um nach seinen Aussagen die verlorene Eigenständigkeit wieder zurück zu erlangen. Da die Diplome zum Mittelschullehrer in Österreich nicht anerkannt wurden und Erol sein Vorhaben, in seinem Leben doch noch als Lehrer in der Mittelschule arbeiten zu können, nicht aufgegeben hat, machte er 2000 auf Anraten der Schulbehörden die Ausbildung zum Sonderschullehrer nach. Ihm wurde auch hier nichts von seinem universitären Abschluss als Lehrer in Bosnien anerkannt, daher musste Erol die gesamte Ausbildung an der Pädagogischen Akademie absolvieren.

Während seiner Ausbildungszeit arbeitet er bereits in einer Schule mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. Er wurde auch in Integrationsklassen eingesetzt, wo er im Team mit anderen Lehrerinnen und Lehrern arbeitet. Nach ungefähr zehn Jahren Arbeit mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten wechselte Erol auf eigenen Wunsch in eine Neue Mittelschule, wo er zum Zeitpunkt des Interviews in einer Integrationsklasse unterrichtet.

Für das Interview hat sich Erol gerne bereit erklärt. Erol ist dafür zu beiden Terminen zwei Stunden früher in die Schule gekommen. Das Interview selbst wurde an einem ungestörten Ort, in einem Besprechungsraum, durchgeführt.

b. Analyse subjektiv bedeutsamer Situationen

Einstiegsfrage: „Von welchen Situationen im Kontext Migration können Sie berichten, von denen Sie sagen, dass diese für Sie bedeutsam sind?“

Als Situation, die Erol als bedeutsam erlebt und er für sich gut lösen kann, beschreibt er Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen und nationaler Herkunft, auch wenn diese bereits die österreichische Staatsbürgerschaft haben und in dritter Generation in Österreich leben.

„Für mich war es schwer, wenn zum Beispiel in einer Klasse viele Kinder waren, ausländische Kinder und dann österreichische und wenn sie sich dann gegenseitig beschimpft haben, du Ausländer, du deppeter (österr.: blöder) Ausländer, Ausländer raus und so weiter, natürlich geben das die ausländischen Schüler zurück, wenn es geheißen hat, du Jugo, geh raus, du gehörst hier nicht her, dann beginnen sie mit du Schwabo (bosn.: Schimpfwort für Österreicherinnen und Österreicher). Durch meine Erfahrungen weiß ich, dass gegenseitiges Misstrauen einem den Zugang versperrt, da kommt man nicht zusammen. Da habe ich dann gesagt, jetzt hört mir alle gut zu, jeder ist von einer Mutter geboren, jeder ist von einem Vater geboren, ja und jeder Mensch hat rotes Blut, so habe ich dann begonnen und dann habe ich noch ein Beispiel gesagt, wenn ein Österreicher nach Kroatien fährt, dann ist er dort auch ein Ausländer. Dann sage ich ihnen unterschiedliche Beispiele, wo sie sehen, dass wir alle viel mehr gemeinsam haben, dass wir alle Menschen sind, die friedlich leben wollen, da beginnen die Schüler zuzuhören.“ (Transkript Erol 2012, S. 4).

Erols Weg der Konfliktlösung ist das Ansprechen von Gemeinsamkeiten durch seine Redewendungen wie etwa „jeder Mensch hat rotes Blut“, womit er seinen Aussagen nach die Schülerinnen und Schüler in ihrem empathischen Verstehen erreichen möchte. Durch die Rückmeldungen von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die noch mit ihm Kontakt über Facebook haben, hat Erol erfahren, wie wichtig es ist, sich als Lehrer dafür einzusetzen, dass sich Jugendliche ungeachtet ihrer Herkunft anerkannt fühlen.

Schwierig wird es für Erol in den Situationen, in denen er als Lehrer mit bosnischem Hintergrund von Schülerinnen und Schülern schwer akzeptiert wird. Er berichtet von einem ehemaligen Schüler, der wieder mit ihm Kontakt aufgenommen hat und im Nachhinein sagt, dass Erol der beste Lehrer für ihn war.

„Manche Kinder können mich nicht akzeptieren, vor allem am Beginn. Viele Leute kommen aus Ex-Jugoslawien, sie haben hier extrem schwierige Arbeiten und am Anfang konnten sie das nicht akzeptieren. Aber es gibt auch österreichische Kinder, die mich nicht richtig akzeptieren. Ich habe einen Buben gehabt, er war aus Klagenfurt, er meldet sich noch immer bei mir. Zwei Jahre habe ich mit ihm gearbeitet und ihn unterrichtet. Jede Stunde, zwei Jahre hat er mich beschimpft, er hat mich ständig beschimpft und ich werde ihn nie vergessen.

Warum nicht? Weil ich bis jetzt nicht weiß, warum er mich beschimpft hat. Seine Mutter hat die Familie verlassen, sein Vater hat eine sehr gute Arbeit beim Magistrat, er ist sehr gut ausgebildet. Ich weiß nicht. Er sagt auch nur, ich war sein bester Lehrer, weil ich so viel Geduld gehabt habe. Aber warum er mich trotzdem zwei Jahre beschimpft hat, ich weiß es bis jetzt nicht.“ (Transkript Erol 2012, S. 5).

Obwohl er versucht, das aggressive Verhalten des Schülers auf dessen familiäre Situation, dass die Mutter die Familie verlassen hat, zu beziehen, ist diese Situation nach einigen Jahren für Erol noch ungelöst. Eine Vermutung, die Erol anstellt, ist seine eigene Herkunft, die von einigen Schülerinnen und Schülern und auch Eltern manchmal nicht sofort akzeptiert wird. Dennoch lassen sich keine weiteren Hinweise als Erklärung für Erol finden, dass der Schüler sich zwei Jahre konsequent aggressiv ihm gegenüber verhalten hat und dieser Schüler Erol dennoch im Nachhinein als Lehrer positiv beschreibt.

c. Analyse der vier Dimensionen

- **Annahmen über eigene Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit**

Es zeigt sich in den Aussagen von Erol, dass Beziehungen einen zentralen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern einnehmen. Erol beschreibt hierfür einige Situationen.

Mit folgendem Beispiel betont Erol die Bedeutung persönlicher Gespräche, in denen das Interesse der Lehrperson an den individuellen Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler selbst zum Ausdruck kommt und dadurch ein Beziehungsaufbau möglich ist.

„Ich habe gelernt, dass man zuerst eine Beziehung zu den Kindern aufbauen muss, die Beziehung ist wichtig. Ich möchte die Kinder verstehen, daher muss ich sie kennen lernen und das geht nur über die Beziehung. Ein Beispiel, das ich nie vergessen werde. Ein Bub ist an unsere Schule gekommen, er wollte sich umbringen, niemand hat gewusst, warum und warum er überhaupt hier ist. Er war sehr ruhig. Ich war Klassenvorstand und dann habe ich ihn zur Seite genommen, weil ich mit ihm reden wollte. Dann habe ich gefragt, warum bist du hierher gekommen, an unsere Schule, ich finde, du bist okay. Dann hat er gesagt, mein Vater ist aus Vietnam, er war nur ein Jahr mit meiner Mama verheiratet und dann bin ich auf die Welt gekommen und er hat Mama verlassen. Dann hat er sich jahrelang nicht gemeldet und vor einem Monat hat es bei uns zu Hause geläutet, ich habe aufgemacht und er war ähnlich wie ich und Mama hat gesagt, das ist dein Papa. Und dann ist der Papa wieder spurlos verschwunden und da hat der Junge überlegt, jetzt gehe ich, ich will nicht mehr, warum funktioniert meine Familie nicht? Für mich war es wichtig, dass sich der Bub emotional öffnen kann, dass er das, was in ihm ist, sagen kann.“ (Transkript Erol 2012, S. 6).

Erol sieht es als Aufgabe des Lehrers, dass sich Schülerinnen und Schüler auch mit ihren Problemen und Ängsten einbringen können. Wenn Schülerinnen und Schüler sich mit ihren belastenden Erlebnissen an Erol wenden, ist das für ihn ein Zeichen einer vertrauensvollen Beziehung. Voraussetzung dafür ist für Erol die Authentizität der Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sich für den Lebenshintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler interessieren und diese ernst nehmen. Dies zeigt sich auch im Engagement, die Eltern in manchen Situationen mit einzubeziehen. Erol gibt hierfür wieder ein konkretes Beispiel.

„Ich habe damals einen Schüler im Rahmen einer Einzelbetreuung gehabt, er war in der ersten Klasse Hauptschule und er war aus Serbien, das bedeutet aus Ex-Jugoslawien. Er war ein serbisches Kind und wir waren praktisch zwei Seiten im Krieg. Da haben seine Eltern ein Problem gehabt, weil ja weil ich bin Moslem und der Sohn ist Serbe. Da habe ich ein Treffen mit den Eltern organisiert, weil der Bub massive Schwierigkeiten hatte beim Mathematiklernen. Ich war da, das muss ich zugeben, etwas unsicher, zwischen den Eltern und mir war eine Distanz und ich habe gedacht, so geht das nicht, die Eltern sagen, unser Kind ist in Ordnung und ich sage dann nichts, weil ich unsicher bin, weil ich Moslem bin und die Serben? Ich habe dann die Situation geschildert, wie der Sohn im Unterricht ist, dass er Schwierigkeiten mit dem Schreiben hat und nur mit den Fingern rechnen kann. Vielleicht war es mein Fehler, dass ich das so gesagt habe, aber ich habe zu den Eltern gesagt, dass mit ihrem Sohn etwas nicht stimmt. Der Vater ist fast in Ohnmacht gefallen, er war so aufgebracht, beide sind dann gegangen. Am nächsten Tag ist die Mutter gekommen und hat mir erzählt, dass ihr Sohn als kleines Kind einen Gehirntumor gehabt hat und die Lernschwierigkeiten eine Folge der Operation ist.“ (Transkript Erol 2012, S. 6).

Kompetenz im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität der Eltern heißt für Erol, dass er sich in Bezug auf die eigene Migrationsgeschichte in manchen Situationen von seinem Migrationshintergrund distanzieren muss. Die Herausforderung besteht für ihn, dass die Erlebnisse während des Krieges mit der serbischen Armee seinen Umgang in der Rolle als Lehrer mit den Eltern nicht mitbestimmen. Während der Erzählung dieser Situation reflektiert Erol seinen Umgang mit den Eltern. Für ihn ist es schwierig, den Eltern, ohne diese vor den Kopf zu stoßen, mitzuteilen, dass deren Sohn bei der Bewältigung von Aufgaben Schwierigkeiten hat, deren Ursache sich Erol nicht erklären kann.

Als Anlass für seine pädagogische Kompetenzentwicklung nennt Erol solche Situationen in der Klasse, in denen er Schülerinnen und Schüler aggressiv erlebt und er in seiner Person herausgefordert ist, sich in Geduld zu üben und nicht vorschnell zu agieren.

„Aggressionen sind wie ein Sturm, der kommt und dann wieder vorbei ist. Ich habe gelernt, wenn Kinder und Jugendliche aggressiv sind, dann bleibe ich selbst ruhig, auch bei Beschimpfungen. Am Anfang bleibe ich ruhig, das ist das Beste und dann, dann reagiere ich. Auch wenn ich im Inneren nicht ruhig bin, ich habe gelernt, dass ich nach außen ruhig wirken kann.“ (Transkript Erol 2012, S. 5).

Ein weiterer Lernanlass war für Erol auch seine Situation als Lehrer mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Er hat sich mit Unterstützung des ehemaligen Chefs seines Vaters bei Deutschkursen angemeldet, suchte aber auch bewusst solche Situationen auf, in denen er gefordert war, die deutsche Sprache im Alltag anzuwenden.

„Das Deutsch, das ich in der Schule in Bosnien gelernt habe oder auch im Kurs hier in Österreich ist nicht eins zu eins so, wie es im Alltag ist. Wichtig war für mich das Einkaufen, zum Arzt zu gehen, dort zu sprechen, sprechen, sprechen.“ (Transkript Erol 2012, S. 6).

Für den Erwerb und die Entwicklung seiner Sprachkompetenz reichen für Erol institutionelle Bildungsangebote nicht aus, sondern für ihn sind dazu ergänzend das Erleben und Handeln in Alltagssituationen von zentraler Bedeutung.

- **Subjektive Bedeutung von Erfahrungslernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln in sprachlichen und migrationsbedingt heterogenen Situationen**

Die eigenen Erfahrungen beschreibt Erol als sehr hilfreich und wichtig für seine Lehrertätigkeit. Dabei differenziert er zwischen folgenden Funktionen, die er Erfahrungen im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Lehrer zuschreibt: Erstens konnte er durch Erlebnisse erfahren, dass sich Schülerinnen und Schüler als Kinder und Jugendliche in ihrem Verhalten, egal welcher Sprache und nationaler Herkunft, nicht unterscheiden.

„Gewalt ist so ein Beispiel, weil es ja manchmal heißt, ausländische Jugendliche sind aggressiver. Ja, ich habe als Lehrer in Bosnien erlebt, dass Jugendliche einen Esel gequält haben. Ich habe auf dem Land als Lehrer gearbeitet, da waren viele Hirten und da haben Jugendliche einen Esel gequält, das war katastrophal, die Polizei war dann auch da. Hier in Österreich habe ich erlebt, dass die Schüler ein Auto gestohlen haben und herumgefahren sind, sie sind auch im Feld herumgefahren und haben es dann einfach stehen lassen. Ja, ja, Gewalt von Jugendlichen gibt es überall. Nicht nur in bestimmten Ländern.“ (Transkript Erol 2012, S. 8).

Zweitens liegen für Erol in Selbsterfahrungen Potentiale eigener Kompetenzentwicklung.

„Es gibt kein Rezept für das Lehrersein. Man kann kein Rezept für unterschiedliche Situationen finden. Das bedeutet, der Lehrer muss selber ausprobieren, erfahren und sehen. Dann weiß ich, wie ich handeln kann. In Bosnien habe ich Schülerinnen und Schüler gehabt, die epileptische Anfälle gehabt haben, wir haben als Lehrer nicht gelernt, was zu tun ist, das habe ich über Erfahrungen gelernt. Ich habe den Kindern geholfen und wenn heute eine Situation ist, in der ein Kind einen Anfall bekommt, dann bleibe ich ruhig. So als Beispiel, mit dem ich sagen will, dass Erfahrungen mir helfen, in bestimmten Situationen so zu handeln, wie ich es als Erol kann.“ (Transkript Erol 2012, S. 8).

Erol bezieht sich in seinen Ausführungen nicht auf konkrete Kompetenzen oder Bereiche, die er im Zuge von Erfahrungen für das pädagogische Handeln im Kontext von Schule und Migration entwickelt hat. Die Bedeutung, die Erfahrungen für ihn haben, bezieht er vorrangig auf seine Persönlichkeitsentwicklung. Er beschreibt, dass nicht vorgegebene Lösungswege, sondern das Erleben unterschiedlicher Situationen Notwendigkeiten zur Generierung eigener Handlungsmöglichkeiten darstellen.

- **Zum Stellenwert informeller Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern**

Erol nennt für seine pädagogische Kompetenzentwicklung im informellen Bereich solche Kontexte, die sich auf seine Fluchtmigration und sein Leben in Österreich beziehen.

Als förderlich für seinen Umgang mit allen Schülerinnen und Schülern beschreibt er die unterschiedlichen Arbeiten in diversen Branchen, die er in seinen ersten Jahren für den Unterhalt seiner Familie angenommen hat.

„Im Rahmen von Berufsorientierung kann ich genau sagen, was erwartet wird. Wenn ein Schüler Installateur oder Gas- und Heizungstechniker werden möchte, da kann ich auch einiges erzählen. Oder wenn jemand Gärtner werden will, ja, das weiß ich, die Arbeit in der Gärtnerei ist nicht leicht. Ich habe auch schon einige Schüler vermitteln können, dass sie sich das anhören und anschauen können.“ (Transkript Erol 2012, S. 9).

Die Kontakte zu den Betrieben, in denen Erol gearbeitet hat, nutzt er auch für seine Schülerinnen und Schüler. Im Laufe der Zeit hat sich Erol ein Netzwerk aufgebaut, das ihn in seiner Lehrertätigkeit unterstützt.

„Wenn jemand als Tierarzt arbeiten will, ein Freund von mir ist Tierarzt, der kann erzählen, wie das abläuft oder Schauspieler, ein Bekannter von mir ist hier Schauspieler. Ich habe wirklich viele neue Freunde gewonnen, die mir auch für die Schule, also für die Schüler helfen.“ (Transkript Erol 2012, S. 9).

Durch die Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache durch den ehemaligen Chef konnte Erol lernen, wie ein wohlwollender und wertschätzender Umgang miteinander das Lernen fördern kann.

Im Hinblick auf die pädagogische Arbeit im Kontext Schule und Migration hat Erol gelernt, wie wichtig es ist, die Sprache des Landes zu können, aber auch wie schwer es sein kann, diese zu lernen.

„Das Wichtigste ist die Sprache, das Lernen der Sprache, denn ohne Sprache ist man taub. Ohne Sprache kann man auch nicht leben. Da muss man sich bemühen, das ist nicht leicht, ich weiß das, aber man muss die Sprache zuerst lernen. Auch wenn man Enttäuschungen hier erlebt, ausgegrenzt wird oder so, die Sprache ist das Wichtigste. Du musst trotzdem mit allen kommunizieren können, auch wenn es Leute gibt, die keine Ausländer hier wollen. Auch wenn

du wie wir ethnische Säuberung erlebt hast, das war das Schwierigste.“ (Transkript Erol 2012, S. 10).

Als weiteren Lernkontext beschreibt Erol seine Erfahrungen unmittelbar nach seiner Ankunft in Österreich.

„Ich habe auch gelernt, dass ich mich wieder neu orientiere, dass ich mich öffnen muss, dass ich mich nicht enttäuscht zurückziehe, die Leute hier sind ja auch Leute. Ich musste wieder neue Freunde finden, Freunde suchen, das ist nicht leicht, aber – wir haben ja auch kein Vertrauen gehabt in uns, aber auch nicht gegenüber von den Leuten hier. Auch die Leute in Österreich, ich kann mich erinnern, ein Arzt hat gesagt, Erol, sie haben Angst vor euch, oh da kommen jetzt viele Ausländer. Aber wir haben auch Angst gehabt. Da habe ich gelernt, Misstrauen bringt keinen weiter, ich muss mich öffnen, ich muss auf die Leute zu gehen, auch wenn ich Angst habe.“ (Transkript Erol 2012, S. 10).

Erol unterstreicht, dass der Weg zu einem neuen Leben offenes und vertrauensvolles Zugehen auf andere voraussetzt. Durch seine Erfahrungen der ethnischen Säuberung, der Flucht und der Situation, ohne eigenes zu Hause für seine Familie hat nach seinen Aussagen sein Selbstvertrauen sehr darunter gelitten. Erol berichtet von einem offenen Gespräch mit einem Arzt, bei dem ihm bewusst geworden ist, dass er auf die Menschen zugehen muss, um dem gegenseitigen Misstrauen entgegen zu steuern.

- **Zur Schule als Lernort für Lehrerinnen und Lehrer**

Erol erlebt Schule als Lernort ambivalent.

„Ich habe eine Schule verlassen, weil, also ein Lehrer muss alle Kinder mögen, egal von wo sie kommen. Ich war zu Beginn unsicher, wusste nicht, wie Schule hier funktioniert. Ich habe eine Kollegin gehabt, sie hat gesagt, dass sie alle türkischen Kinder hasst und in der Schule dort waren viele Kinder aus der Türkei, sie hat aber ein Problem damit und sie ist trotzdem jeden Tag in die Arbeit gegangen. Sie konnte nur Schreien und ihr Umgang war nur Schreierei und sie hat gewusst, ich habe auch Migrationshintergrund, ich bin Bosnier und Moslem. Da bin ich gegangen, da konnte ich nicht lernen.“ (Transkript Erol 2012, S. 10).

An der anderen Schule kann Erol viel über sich als Lehrer und über seinen Umgang mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern lernen. Durch offene Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen in einem vertrauensvollen Rahmen gelingt es ihm, dass er immer ausgeglichener mit Konflikten umgehen kann.

„Ich habe gelernt, ich bin ein temperamentvoller Typ, am Anfang war ich sehr schnell gereizt und, ja und durch Beobachtung sah ich, wie andere in bestimmten Situationen mit Schülern umgehen. Auch in Gesprächen mit Kollegen, die sehr, sehr nett waren, konnte ich mich öffnen

und konnte auch meine Unsicherheiten besprechen und die haben mir dann sehr geholfen, dass ich auch ruhiger geworden bin, ruhiger sein kann und jetzt finde ich, dass man mit Geduld bei den Schülern ankommt. Geduld und Vertrauen.“ (Transkript Erol 2012, S. 10).

Wie aus Erols Aussagen hervorgeht, zieht er für sein Lehrerhandeln den Schluss, dass Geduld und Vertrauen die Schlüssel zu seinem Zugang zu Schülerinnen und Schülern bedeuten.

Erol erwähnt, dass er seine berufliche Entwicklung auch zu einem Teil der Unterstützung der Direktorin verdankt.

„Die Frau Direktor hat mich auch sehr unterstützt, ich hätte die Ausbildung hier nicht geschafft, wenn ich nicht die Unterstützung von der Frau Direktor gehabt hätte. Sie hat auch viel Verständnis gehabt.“ (Transkript Erol 2012, S. 10).

Erol musste die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Bereich Sonderschule berufsbegleitend absolvieren. Erleichternd waren für ihn der Rückhalt und die Rücksicht seiner Vorgesetzten.

„Unser Beruf ist schwierig, aber ein Lehrer lernt jeden Tag, egal, ob er will oder nicht. Wenn ich jetzt in eine Klasse gehe, weiß ich nicht, was mich heute erwartet, wie es den Schülern geht, wie ich mit den Schülern arbeiten kann. Das bedeutet, egal ob ich als Lehrer will oder nicht, ich muss lernen und ich muss mich weiter entwickeln.“ (Transkript Erol 2012, S. 12).

Offensichtlich können sich Lehrerinnen und Lehrer nach Erols Aussagen dem Lernen nicht entziehen, wenn er Lernen als einen unbewussten Prozess beschreibt. Dabei erwähnt er auch, dass der Lehrerinnen- und Lehrerberuf zweifellos mit Persönlichkeitsentwicklung und Lernen verwoben ist.

d. Strukturbild

Erol stimmt allen ihm zur Validierung vorgelegten 28 Elementen zu und ergänzt diese um die zwei weiteren Elemente mit der Nr. 29 „eigene Migrationserfahrungen“ und Nr. 30 „mangelnde Unterstützung in der Arbeit“.

Das Rating der insgesamt 30 Kognitionselemente ergibt die in folgender Graphik dargestellte Verteilung.

Übersicht Elementverteilung

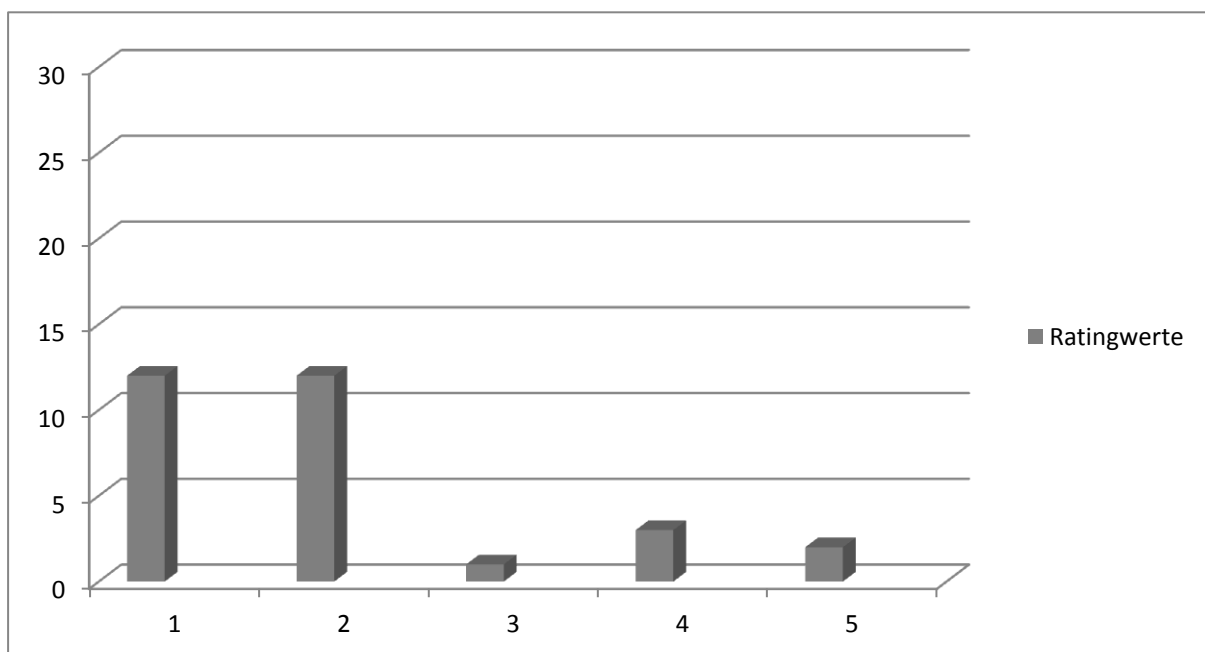


Abb. 40: Übersicht Elementverteilung Erol

Jeweils zwölf Elementen ordnet Erol die Werte (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ und (2) „förderlich für informelles Lernen zu, ein Element wird mit dem Wert (3) „weder noch“, drei Elemente mit dem Wert (4) „hemmend für informelles Lernen“ und zwei Elemente mit (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ geratet.

Die Verteilung der Kognitionselemente von Erol innerhalb der Ratingwerte ist in nachfolgender Abbildung ersichtlich.

Verteilung der Elemente innerhalb der Ratingwerte

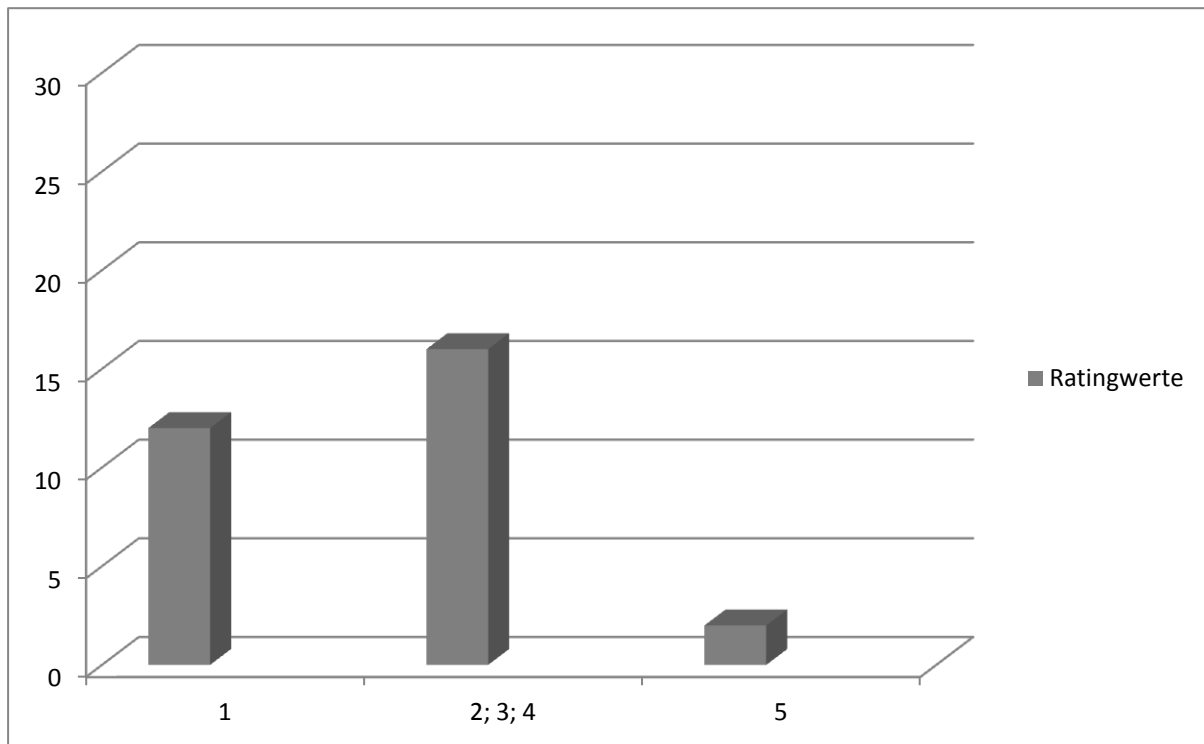


Abb. 41: Elementverteilung Erol

Dem Wert (1) „sehr förderlich für informelles Lernen“ kommen zwölf Kognitionselemente zu. Die Werte (2) „förderlich für informelles Lernen“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelles Lernen“ bilden zusammengefasst den mittleren Bereich und weisen den Spitzenwert von 16 Elementzuordnungen auf. Mit zwei Elementen kommen dem Wert (5) „sehr hemmend für informelles Lernen“ die wenigsten Einschätzungen zu.

Die Darstellung der in der Matrix errechneten positiven und negativen Relationen, die von Erol im Rahmen des Strukturlegens gesetzt wurden, zeigt folgendes Verhältnis.

Anzahl der gesetzten Relationen

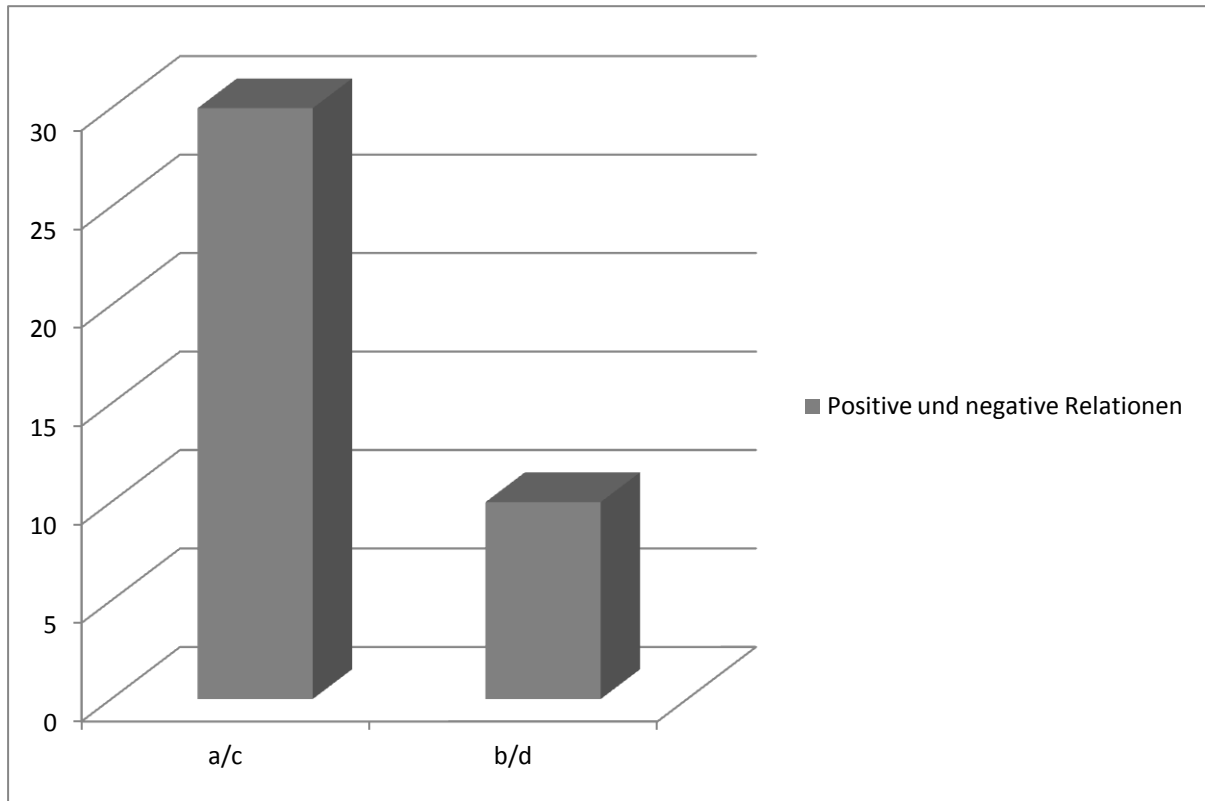


Abb. 42: Anzahl der gesetzten Relationen Erol

Von denen durch Erol insgesamt 49 gesetzten Operatoren fallen 39 als einseitig positiv bzw. wechselseitig positiv sowie zehn als einseitig negativ bzw. wechselseitig negative aus.

e. Zusammenfassung der subjektiv-theoretischen Annahmen von Erol

- Erol spricht in seinen Erzählungen zu den für ihn bedeutsamen Situationen informelles Lernen als Erfahrungslernen an, wenn er sagt, dass gegenseitiges Misstrauen es schwer mache, aufeinander zuzugehen.
- Erol betrachtet Kompetenzentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteure aufgrund seiner Erfahrungen und Erlebnisse unter folgenden zentralen Aspekten:

- a) Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern unterschiedlicher Herkunft;
 - b) Reflexion des eigenen soziokulturellen Hintergrundes;
 - c) Persönliches Interesse am jeweiligen Lebenshintergrund der Schülerinnen und Schüler;
 - d) Entgegensteuern von Misstrauen durch Offenheit im Zugang zu anderen.
-
- Seine Erfahrungen mit der ethnischen Säuberung in Bosnien, dem Leben auf der Flucht und dem Neuanfang seiner Familie in Österreich sind für Erol nachhaltig als Lehrer prägend.
 - Kompetenzentwicklung ist für Lehrerinnen und Lehrer täglich gegeben, auch wenn diese im Sinne des Ansatzes des inzidentellen Lernens nicht als solche wahrgenommen wird.
 - Erol drückt aus, dass gegenseitiges Vertrauen und Verständnis für Lebenslagen Voraussetzung für Lernprozesse und Kompetenzentwicklung ist.
 - Erol stellt zwischen den Merkmalen informeller Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration vor allem positive Verbindungen her. Die von ihm genannten Aspekte schätzt er jedoch tendenziell offen und kritisch ein.

4.4.2 Argumentationsstrukturen der Subjektiven Theorien

Unter Bezugnahme der Ausgangsüberlegung, dass der Erwerb und die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen für das Handeln im Kontext Schule und Migration vorwiegend im informellen Bereich stattfindet, wird der Beschaffenheit der Argumentationsstrukturen bei den hierfür erhobenen subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern nachgegangen. Dazu werden die von den Forschungspartnerinnen und -partnern erstellten Relationen zwischen den Elementen herangezogen und für die Hypothesenüberprüfung (vgl. 4.3.2.2) genutzt. Es erfolgt eine systematische Überprüfung der sechs erhobenen Strukturbilder auf Aggregatsebene aus der Perspektive der zwei Paradigmen bzw. Konstrukte „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_1) und „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_2).

Basis der quantitativen Analyse der Strukturbilder bilden die im Matrizenverfahren jeweils für alle sechs Forschungspartnerinnen und -partner erhaltenen Werte.

In einem ersten Schritt zeigen die Werte in der teilreduzierten Matrix der durch die SMA errechneten Relationen zwischen den Kognitionselementen einer jeweiligen Forschungspartnerinn und -partner sowohl Entsprechungen und Gegensätze innerhalb eines Konstrukts, entweder im Konstrukt 1 (K_1) „förderliche Faktoren für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ oder Konstrukt 2 (K_2) „hemmende Faktoren für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ als auch Entsprechungen und Gegensätze zwischen dem Konstrukt 1 „förderliche Faktoren für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_1) und Konstrukt 2 „hemmende Faktoren für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_2).

In der vollreduzierten Matrix werden im zweiten Schritt einerseits die Elemente mit den Werten 1 und 2 als förderlich einstuftbar für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration und die Werte 4 und 5 als hemmend bewertbar für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration und andererseits die Relationen mit den Operationszeichen a und c „positive Relationen“ sowie den Operationszeichen b und d „negative Relationen“ zusammengezählt.

Aus dem Prozess der Hypothesenüberprüfung werden die Elemente herausgenommen, denen der Wert 3 durch die Forschungspartnerinnen und -partner zugeordnet und die im Rahmen des Dialog-Konsens Verfahrens von den Forschungspartnerinnen und -partnern ergänzt und mit keinem Wert eingeschätzt wurden.

Folgende Abbildung dient als Überblick für die folgende Hypothesenüberprüfung hinsichtlich der Argumentationsstruktur zu förderlichen bzw. hemmenden Aspekten für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration auf informeller Ebene.

		1/2 (K ₁)	4/5 (K ₂)
1/2 (K ₁)	a&c	stärken H1	schwächen H2
	b&d	schwächen H1	stärken H2
4/5 (K ₂)	a&c	schwächen H2	stärken H1
	b&d	stärken H2	schwächen H1

Abb. 43.: reduziert: Felder, die Wertbereiche markieren für die Stärkung und Schwächung der H1 (Intra-Aggregatshypothese) und die Stärkung und Schwächung der H2 (Inter-Aggregatshypothese) (Gastager 2003, S. 156)

Die durch das Matrizenverfahren (a) identifizierten Häufigkeiten der von den jeweiligen Forschungspartnerinnen bzw. Forschungspartnern verwendeten Kognitionselementen sowie (b) errechneten Relationen werden für alle Forschungspartnerinnen und -partner vergleichend dargestellt¹¹⁰.

	Summe der Kognitionselemente	Summe der Relationen
Emma	32	63
Greta	31	55
Manuela	29	39
Sandra	27	42
Milica	27	25
Erol	27	43

Abb. 44. Übersicht: Summe der Kognitionselemente und der Relationen pro Forschungspartnerin bzw. Forschungspartner angegeben in absoluten Häufigkeiten

¹¹⁰ In der Tabelle werden die Kognitionselemente nicht mehr berücksichtigt, die von den Forschungspartnerinnen und -partnern im Rahmen des Dialog-Konsens Verfahrens zusätzlich formuliert und für das Strukturlegen von den Forschungspartnerinnen und -partnern selbst herangezogen wurden. Daher erklären sich die Abweichungen der in der Tabelle für die SMA eingetragenen Zahlen von den bei der Einzelfalldarstellung angegebenen Zahlen.

Die Überprüfung der Paradigmen-Koexistenz-Hypothesen erfolgt durch die Analyse hinsichtlich der hypothesenstärkenden und -schwächenden Häufigkeiten der Relationen für die jeweiligen Forschungspartnerinnen und -partner. Die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung werden zum einen für die jeweiligen Intra-Aggregatsebenen der K_1 und K_2 sowie der Inter-Aggregatsebene zwischen K_1 und K_2 und dabei für alle Forschungs-partnerinnen und -partner zusammen als vergleichbares Bild dargestellt.

a. Paradigmen-Koexistenz-Hypothesen

Nach Patry & Gastager (2011, S. 101f) ist ein zentrales Merkmal Subjektiver Theorien, dass sich diese aus unterschiedlichen, z.T. auch sich widersprechenden Konstrukten bestehen. Der Begriff „Konstrukt“ korrespondiert mit dem in der Wissenschaft verwendeten Terminus „Paradigma“ und mit dem in der Auseinandersetzung mit Subjektiven Theorien eingesetzten Bezeichnung „Aggregat“ (ebd.).

Es wird der Frage nachgegangen, wie die Argumentationsstrukturen Subjektiver Theorien beschaffen sind und inwieweit diese von Widersprüchen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Die Überprüfung des Aufbaus der Subjektiven Theorien wird entsprechend den von Patry & Gastager (2011, S. 102) und Gastager (2007, S.197) prototypisch aufgestellten Hypothesen vollzogen (vgl. Kap. 6.3.2.2).

a.a Intra-Aggregats-Hypothesen (H1)

Bei der Intra-Aggregatshypothese wird die Binnenstruktur jeweils für das Konstrukt 1 mit dem Aggregat „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_1) und Konstrukt 2 mit dem Aggregat „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_2) geprüft. Durch die Anzahl der Entsprechungen für das jeweilige Konstrukt kann gezeigt werden, inwieweit das Relationsgefüge zwischen den Elementen kohärent ist und die Hypothese als gestärkt bzw. geschwächt beschrieben werden kann.

Intra-Aggregats-Hypothese: Förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration (K₁)

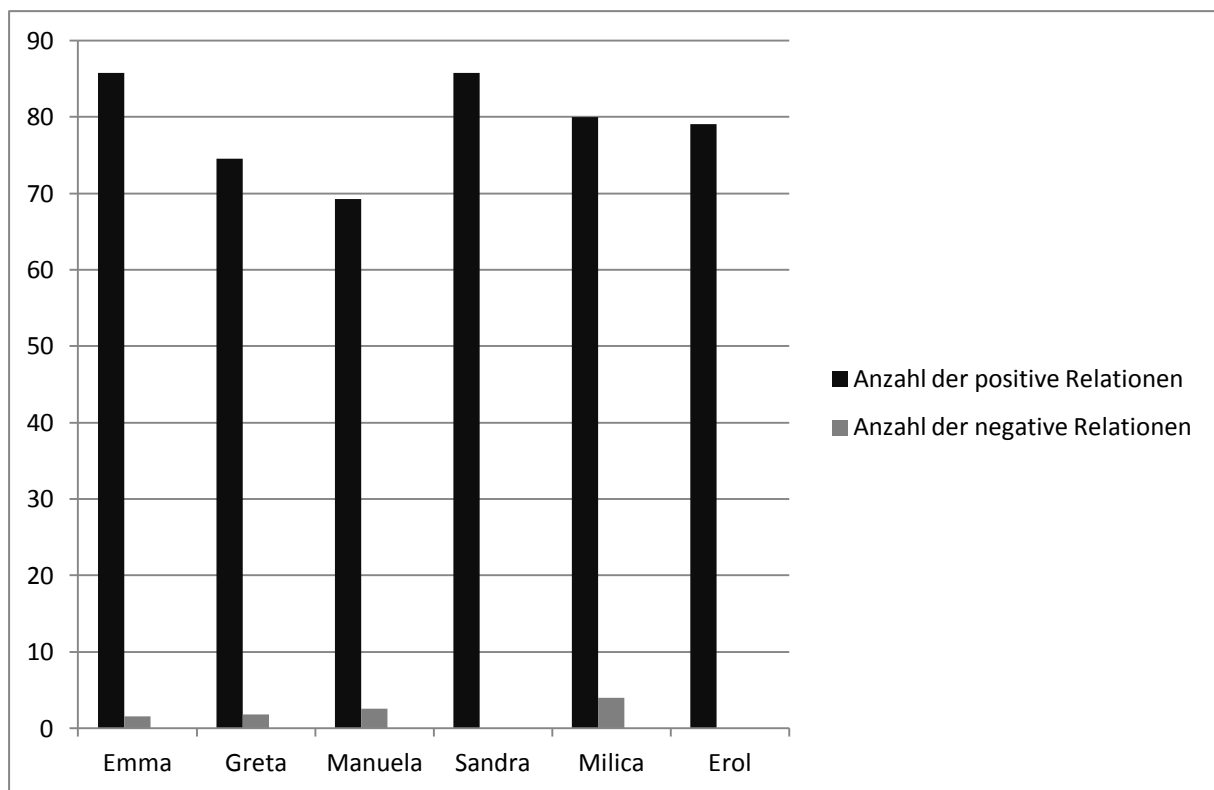


Abb. 45: Intra-Aggregats-Hypothese zu förderlichen Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration (relative Häufigkeit)

Die Intra-Aggregatshypothese kann für das Konstrukt 1 „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K₁) als hypothesenstärkend beschrieben werden, weil die Entsprechungen für förderliche Bedingungen pädagogischer Kompetenzentwicklung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität im informellen Bereich mehrheitlich positiv ausfallen. Es können nur geringfügig Gegensätze innerhalb des Aggregats „förderlich“ für informelles Lernen ausgemacht werden.

Dennoch zeigt sich die Argumentationsstruktur der Lehrerinnen und Lehrer für informelle Kompetenzentwicklung im Bereich Schule und Migration als stark kohärent.

Die Hypothese kann somit für das Konstrukt 1 „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K₁) als gestärkt beschrieben werden.

Intra-Aggregats-Hypothese: Hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration (K₂)

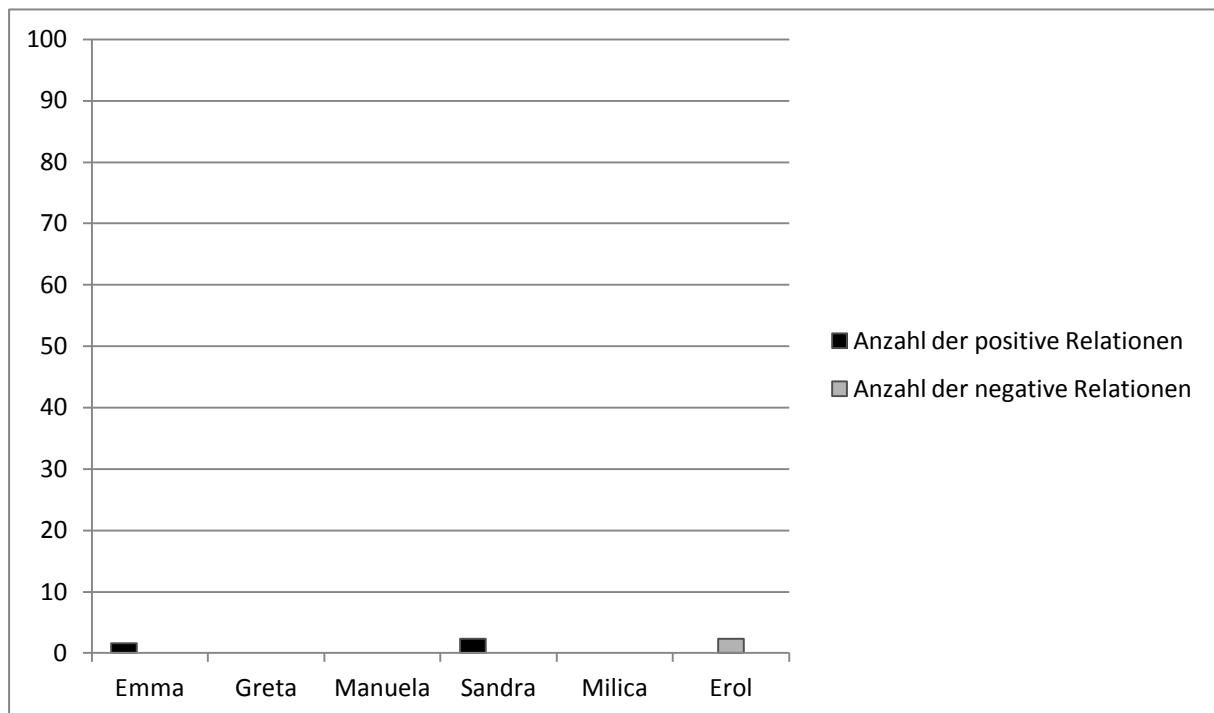


Abb. 46: Intra-Aggregats-Hypothese zu hemmenden Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration (relative Häufigkeit)

Das Ergebnis der Binnenstruktur des Konstrukts 2 „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K₂) zeigt, dass bei zwei Forschungspartnerinnen und einem Forschungspartner Entsprechungen nachgewiesen werden können. Aufgrund des geringen Anteils der relativen Häufigkeit sind diese jedoch vernachlässigbar.

Die Hypothese kann nicht mit einem eindeutigen Ergebnis als gestärkt oder geschwächt beschrieben werden, da die Anzahl der gewerteten Elemente für das Konstrukt 2 „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung“ in dieser Untersuchung sehr gering ausfällt.

Somit wird die Intra-Aggregatshypothese für „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K₂) weder als gestärkt noch als geschwächt beschrieben werden.

a.b Inter-Aggregats-Hypothese (H2)

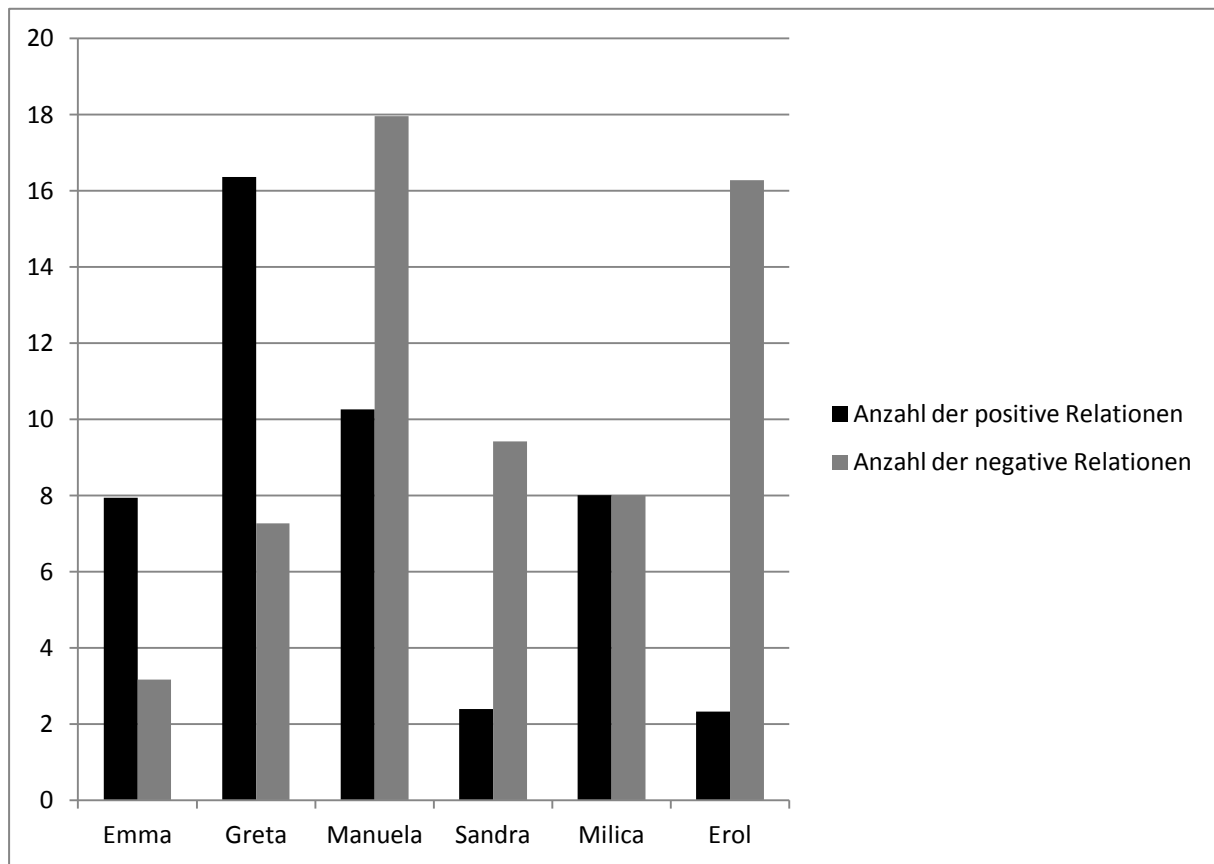


Abb. 47: Inter-Aggregats-Hypothese

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass die Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien zwischen den Konstrukten mehrheitlich Gegensätze ausdrückt.

Es fällt auf, dass sich bei Emma und Greta das Verhältnis der Entsprechungen im Vergleich zu Manuela, Sandra und Erol umgekehrt darstellt. Milica weist bei beiden Relationstypen gleiche relative Häufigkeiten aus, d.h., dass bei ihr die Inter-Aggregats-Hypothese als sehr geschwächt beschrieben wird.

Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass durch die tendenziell starke Kontrastierung zwischen dem Konstrukt 1 „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_1) und dem Konstrukt 2 „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_2) bei den jeweiligen Forschungspartnerinnen und -partnern mit Ausnahme

einer Forschungspartnerin eine geringe Widersprüchlichkeit innerhalb der Subjektiven Theorien zeigt.

Insgesamt kann die Inter-Aggregats-Hypothese mit einer Ausnahme als relativ gestärkt angenommen werden, weil fünf Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich klar zwischen dem Konstrukt 1 „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_1) und dem Konstrukt 2 „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ (K_2) unterscheiden.

b. Grauzonen-Hypothese

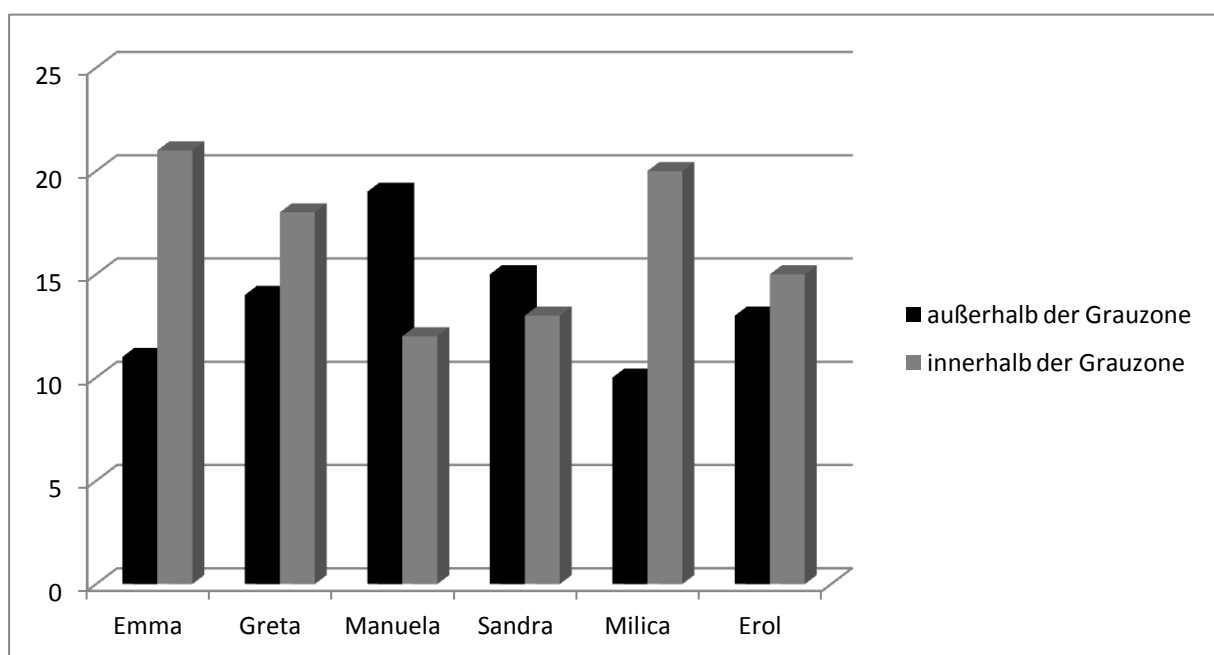


Abb. 48: Grauzonenhypothese der Forschungspartnerinnen und -partner (absolute Häufigkeit)

Bei Emma, Greta, Milica und Erol kann die Grauzonenhypothese als gestärkt angenommen werden, da die Entsprechungen mehrheitlich auf den Grauzonenbereich fallen. Geschwächt wird die Grauzonenhypothese von Manuela und Sandra. Bei Sandra und Erol ist auch eine eher geringe Differenzierung zwischen den Bereichen K_1 „förderliche Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“/ K_2 „hemmende Faktoren für informelle Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration“ und dem „Grauzonenbereich“ feststellbar.

Die für alle sechs Forschungspartnerinnen und -partner zusammen betrachtete Grauzonenhypothese zeigt auf folgendes Ergebnis hinsichtlich der Elementverteilung:

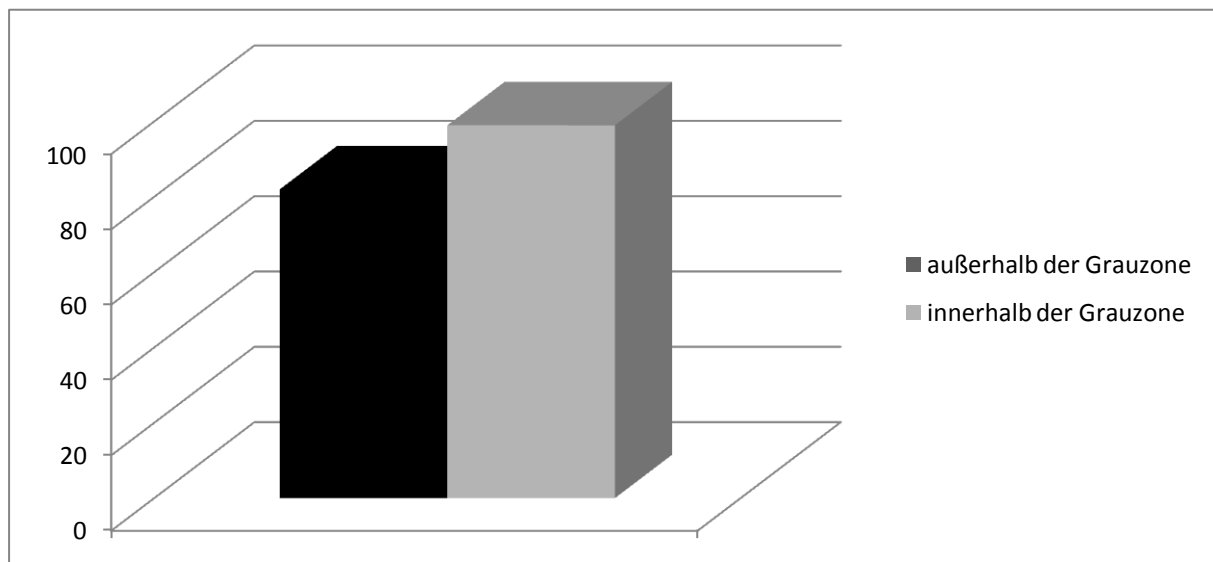


Abb. 49: Grauzonenhypothese der Forschungspartnerinnen und -partner insgesamt (absolute Häufigkeit)

Die Lehrerinnen und Lehrer werteten insgesamt 181 Elemente, die für die SMA als relevant definiert werden. Von den gesamten 181 Elementen sind 82 mit den Werten (1) „sehr förderlich für informelle Kompetenzentwicklung“ und (5) „sehr hemmend für informelle Kompetenzentwicklung“ geratet wurden und in den Grauzonenbereich fallen die 99 Elemente, die mit (2) „förderlich für informelle Kompetenzentwicklung“, (3) „weder noch“ und (4) „hemmend für informelle Kompetenzentwicklung“ eingeschätzt wurden.

Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Grauzonenhypothese mit der relativen Häufigkeitsverteilung.

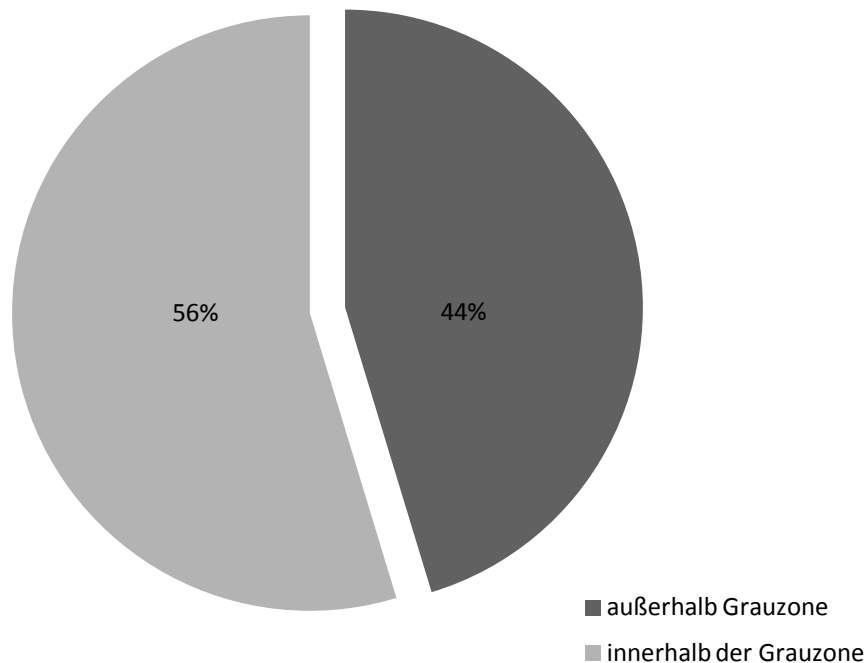


Abb. 50: Elementzuordnung aller Forschungspartnerinnen und -partner (relativen Häufigkeit)

Insgesamt kann die Grauzonenhypothese für alle Forschungspartnerinnen und -partner gemeinsam tendenziell als gestärkt bestätigt werden.

4.5 Diskussion der Ergebnisse

In der vor dem Hintergrund der Methodentriangulation durchgeführten Studie erfolgte die Datenauswertung mit der strukturierenden Inhaltsanalyse und der Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA) unter dem Vorzeichen des qualitativen und quantitativen Paradigmas. Die Darstellung der sechs Einzelfälle wurde entlang der inhaltsanalytischen Ergebnisse aus dem Leitfadeninterview, der im Rahmen des Ratingverfahrens von den Forschungspartnerinnen und -partnern vollzogenen Wertzuordnungen und der durch die Strukturbild-Matrizen-Analyse (SMA) errechneten Häufigkeiten der gesetzten Relationen ausgeführt. Die Aus-

wertung und Darstellung der Argumentationsstrukturen aller Forschungspartnerinnen und -partner gemeinsam wurde hypothesenbezogen umgesetzt¹¹¹.

Die Auswahl der Forschungspartnerinnen und -partner erfolgte bewusst nach Kriterien, dass sich der Arbeitsplatz Schule durch eine hohe migrationsbedingte Heterogenität auszeichnet und sich der Grad an eigenen Erfahrungen mit Migration bei den Befragten unterscheidet. Diese Kriterien wurden den Lehrerinnen und Lehrern direkt mitgeteilt.

Obwohl dieser Ansatz der Auswahl an Interviewpartnerinnen und -partnern in der Literatur als „typische oder extreme Fälle“ angeführt werden, die eine Gruppe repräsentieren (vgl. Früh 2011, S. 104f; Lamnek 2010, S. 277ff), werden die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen dieser Studie nicht als solche dargestellt, sondern es geht um die Heterogenität an Erfahrungen und Perspektiven, die im Zusammenhang mit der eigenen Kompetenzentwicklung als Lehrerin bzw. als Lehrer zum Ausdruck gebracht werden sollen¹¹². Dementsprechend ist die Studie explorativen Charakters, die Ergebnisse liefern neue Aspekte und Dimensionen zu Fragestellungen informellen Lernens im Kontext Schule und Migration für weitere Untersuchungen.

Die inhaltsanalytische Darstellung erfolgt deskriptiv entsprechend der deduktiv, theoriegeleitet erstellten Kategorien. Entsprochen wird damit dem qualitativen Paradigma, nach dem weniger die Anzahl der Person, die bestimmten Merkmalen entsprechen, im Mittelpunkt dieses Forschungsinteresses steht, sondern die Darstellung unterschiedlicher empirischer Wirklichkeiten (Lamnek 2010, S. 465), wodurch nach Gläser-Zikuda (2005, S. 294) der Situations- und Kontextspezifität sozialen Handelns nachgegangen werden kann. So liefert die inhaltliche Auswertung des Leitfadeninterviews für informelle Lernkontexte außerhalb des Arbeitsbereichs Schule Hinweise dafür, dass eigene biographische Erfahrungen mit Migration sich förderlich auf einen sensiblen und anerkennenden Umgang mit Mehrsprachigkeit und Spracherwerb auswirken können. Im Blickfeld der Forschungspartnerinnen bzw. dem Forschungspartner mit Migrationserfahrungen steht dabei nicht nur das eigene Handeln im Unterricht, sondern auch wie und mit welchen Begrifflichkeiten im Kollegium über Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft gesprochen wird. Angesprochen wurden im Rahmen der Interviews persönliche Erfahrungen, die sich darauf bezogen, aufgrund der Lebensumstände die Sprache der Mehrheitsgesellschaft so schnell als möglich erlernen zu müssen oder aufgrund der eigenen Herkunftssprache mit schwierigen und vorurteilsbeladenen Situationen im Alltagsleben konfrontiert worden zu sein.

Durch die inhaltsanalytische Auswertung von Erfahrungen, die mit konkreten Situationserzählungen von den Befragten untermauert und reflektiert wurden, kann für alle Lehrerinnen und Lehrer angenommen werden, dass das Bewusstsein um die Bedeutung eines

¹¹¹ Vgl. Kap. 4.3.2.2.

¹¹² Vgl. Kap. 4.4.1.

wertschätzenden und anerkennenden Umgangs mit allen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im informellen Rahmen entwickelt wurde.

Ermöglicht wurden Reflexionsprozesse während des Interviews durch die spezifische Form des halbstandardisierten Leitfadens zur Rekonstruktion subjektiver Theorien nach Scheele & Groeben (1988; zit. nach Flick 2009, S. 203f)¹¹³.

Die Ergebnisse des Ratings der Kognitionselemente durch die Forschungspartnerinnen und den Forschungspartner zeigen, dass sich informelles Lernen aus Subjektperspektive für pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration mit überwiegend mehrheitlich förderlichen Faktoren vollzieht.

Im Zuge der Wertung der Kognitionselemente und der Setzung von Operatoren durch die Befragten selbst konnten diese Daten ohne Verlust von Informationen jeweils für eine Untersuchungsperson in eine Matrizie übertragen werden¹¹⁴. Mittels der Reduktion der Matrizen wurde die Hypothesenüberprüfung vorgenommen, wobei dieser Vorgang mit einer Informationsreduktion einhergeht (vgl. Patry 2011, S. 95). Die durch die Auswertung der SMA (Strukturbild-Matrizen-Analyse) ermittelten Ergebnisse auf der Inter-Aggregatsebene zeigen, dass sich die Subjektiven Theorien nicht durch Widersprüchlichkeiten auszeichnen, sondern die Forschungspartnerinnen bzw. der Forschungspartner sich tendenziell positiv für informelles Lernen im Zusammenhang pädagogischer Kompetenzentwicklung und schulischer Migrationsarbeit aussprechen. Demnach zeichnen sich die Subjektiven Theorien der befragten Lehrerinnen und Lehrer durch die Eindeutigkeit in der Argumentationsstruktur über förderliche Faktoren informellen Lernens im Kontext Schule und Migration aus. Durch die mehrheitliche Zuordnung der Elemente über Faktoren zum informellen Lernen für den schulischen Bereich und Migration in den sogenannten Grauzonenbereich wird die Hypothese bestätigt, dass bei Subjektiven Theorien grundsätzlich von einer überwiegenden Zuordnung der Kognitionselemente in den mittleren Bereich der Ratingskala ausgegangen wird.

Vor dem Hintergrund der qualitativen Daten kann angenommen werden, dass die Perspektive der befragten Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration im informellen Bereich kritisch reflektiert wird oder Unsicherheiten bestehen, inwieweit der Erwerb und die eigene Entwicklung pädagogischer Kompetenzen im informellen Bereich für die Lehrerinnen- und Lehrerarbeit als gesichert und allgemeingültig eingeschätzt werden kann.

Offen ist die Frage nach dem Aussagewert der Hypothesen¹¹⁵. Wenn bspw. die Grauzonenhypothese bestätigt wird, dann ist die Interpretation, ob dadurch bei Personen informelles Lernen als förderlich oder beeinträchtigt beschrieben werden kann, noch immer offen.

¹¹³ Vgl. Kap. 4.2.2.

¹¹⁴ Vgl. Kap. 4.2.3.

¹¹⁵ Vgl. Kap. 4.3.2.2.

Kritisch kann damit gefragt werden, in welchen Kontexten die Arbeit mit diesen Hypothesen Erkenntnisgewinn generiert.

Abschließend wird im Zusammenhang für das Datenerhebungsverfahren entsprechend dem Dialog-Konsens-Verfahren auf die Ausführungen von Scheele & Groeben (2010, S. 520f) verwiesen, wonach nicht von einer Übertragbarkeit der klassischen Gütekriterien Objektivität und Reliabilität ausgegangen werden kann und im Hinblick qualitativer Forschungsparadigmen eine Grundsatzdiskussion zur Entwicklung qualitativer Gütekriterien noch ansteht.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ausgehend von der Annahme, dass Kompetenzen für pädagogisches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration vorwiegend im informellen Bereich entwickelt werden, wurde der zentralen Fragestellung nachgegangen, wie Lehrerinnen und Lehrer pädagogische Kompetenzen für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure erwerben und entwickeln und welche Bedeutung dabei dem informellen Lernen zukommt. Den theoretischen Rahmen bildeten die Bereiche um das Konzept „Informelles Lernen“ und das Praxisfeld Schule im Kontext von Migration.

Informelles Lernen wird in der Literatur auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Bildungspolitisch geht es um Anerkennungsmöglichkeiten von solchen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb von Bildungsinstitutionen erworben wurden (BMBF 2004, Werquin 2010).

Weitere Ansätze zum informellen Lernen zeigen, dass der Bezug zum Lernen innerhalb von Bildungsinstitutionen als Differenzierungskriterium zum formellen Lernen zu kurz greift, da informelle Lernprozesse auch in Lehrveranstaltungen sowie Seminaren und im Rahmen von Ausbildungsprogrammen ablaufen. Durch die Positionierungsmöglichkeiten informellen Lernens auf einem Kontinuum zwischen den Polen informelles und formelles Lernen entsprechend der Kriterien nach den Modellen von Rohs (2007), Kirchhof (2007), Stern & Sommerlad (1999) kommt zum Ausdruck, dass in der Auseinandersetzung zum informellen Lernen in einem spezifischen Kontext von einer stärkeren Orientierung am Subjekt auszugehen ist.

Die Beschreibung informellen Lernens bezieht sich nicht nur auf das Merkmal „Lernformen“, wie bspw. Erfahrungslernen (Davis 2008) und selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen (u.a. Zürcher 2007), sondern auch auf Kriterien wie die Komplexität des Lerngegenstandes, das Lernergebnis sowie den Grad der Bewusstheit (Rohs 2007) und wird auch in Verbindung mit dem lernenden Subjekt selbst dargestellt (Overwien 2002).

Dementsprechend sind aus kompetenztheoretischer Perspektive im Zusammenhang mit informellem Lernen die bisher gemachten eigenen Lernerfahrungen bedeutsam, denen weitere Lernprozesse, bspw. für den Beruf, folgen.

Einen Kern beruflicher Kompetenzentwicklung bildet die Verzahnung formellen Wissens mit Erfahrungswissen, das wegen der Subjektbezogenheit und dem vorangegangenen Prozess des Erfahrungslernens dem informellen Bereich zuordenbar ist. Dabei werden nicht nur solche Erfahrungsräume relevant, die außerhalb von Bildungsinstitutionen liegen wie bspw. durch soziales Engagement oder in der eigenen Biographie, sondern auch Seminare oder der Arbeitsplatz selbst. Kompetenzentwicklung durch informelles Lernen vollzieht sich jedoch nicht nur durch Erfahrungen oder eine Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten, sondern wird im Zusammenhang mit zukünftigen Wahrnehmungen und Handlungen diskutiert. Hervorgehoben wurde in dieser Arbeit, dass beim informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern Erfahrungslernen und Reflexionsprozesse sowie informelle Lernkontexte, zu denen auch der Arbeitsplatz Schule zählt, zentrale Aspekte pädagogischer Kompetenzentwicklung darstellen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass in den empirischen Studien Reflexionsprozesse im Datenerhebungsverfahren eine wichtige Position einnehmen. Unter Bezugnahme der Ansätze zur Synergie formeller und informeller Lernprozesse im IT-Bereich nach Rohs (2007) wurden die von ihm beschriebenen Ebenen auf das Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer hin adaptiert.

Dadurch konnten konkrete Vorschläge hinsichtlich des lerntheoretischen Bezugsrahmens, der organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen sowie Konzepte zur Synthese informellen und formellen Lernens bei Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt werden. Es wurden diesbezüglich keine neuen Konzepte und Möglichkeiten entwickelt, sondern bereits in der Literatur vorgestellte und im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchgeführte Konzepte auf Potentiale zur Integration formeller und informeller Lernprozesse hin analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, dass bereits im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an informellem Lernen angeschlossen wird. Bspw. wird entsprechend dem Modell der subjektiven Relevanz (SURE) nach Seyfried (2002) von solchen persönlich erfahrenen Anlässen ausgegangen, die von den Studierenden selbst für die Reflexion eigenen Handelns ausgewählt werden. Auch in der Methode der Fallarbeit (Pietsch 2009) wurden Potentiale zur Integration formeller und informeller Lernprozesse festgestellt. Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer am Arbeitsplatz Schule wurden im Ansatz der Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2007) ermittelt, der auch für Schulentwicklungsprogramme herangezogen wird. Durch diese Möglichkeit kann informelles Lernen als selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und kooperatives Lernen strukturell in die schulische Arbeit zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern implementiert werden.

Der zweite thematische Schwerpunkt mit Schule im Kontext von Migration wurde in der Arbeit unter der Dimension der Kompetenzentwicklung und den theoretischen Konzepten

zum Thema Schule und Migration differenziert beschrieben und analysiert. Dabei wurde pädagogisches Handeln aus schultheoretischer Sicht nach Fend (2008) beschrieben, wobei das Modell auf den Fokus Schule und Migration hin modifiziert wurde. Beschrieben wurden die jeweiligen Ebenen pädagogischen Handelns entsprechend des Ansatzes von Fend (2008) mit unterschiedlichen Datenformen. Exemplarisch wurden zur statistischen Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklungen im Kontext Migration die Daten für Österreich herangezogen und dabei auch auf das österreichische Schulsystem Bezug genommen. Verdeutlicht wurde dadurch, dass Mehrsprachigkeit in der Schule bereits die Norm darstellt und das mehrgliedrige Schulsystem sich benachteiligend auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auswirkt. Auf institutioneller Ebene wurde Migration im österreichischen Schulsystem durch die Lehrplanbestimmung mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und den Möglichkeiten eines Muttersprachenunterrichts formell wahrgenommen. Es zeigte sich jedoch, dass die Umsetzung mit dem Bewusstsein und Engagement der Schulleitung und des Kollegiums eng zusammenhängt.

Für Lehrerinnen und Lehrer manifestieren sich aber auch aus den institutionellen Bestimmungen der Rolle von Lehrerinnen- und Lehrern unter dem Aspekt der institutionellen Diskriminierung nach Gomolla & Radtke (2007) Ambivalenzen schulischer Arbeit im Kontext von Migration, wenn etwa Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis nicht berücksichtigt und die Unterrichtssprache als Kriterium über jeden Lerninhalt gestülpt wird. Die Analyse der Gestaltung von Beziehungen im Kontext Schule und Migration als Kern der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit wurde vor dem Hintergrund des eigenen Bewusstseins über den Umgang mit der Positionsmacht als Lehrerin bzw. als Lehrer und eigenen Vorurteilen und Unsicherheiten gegenüber Fremdheit diskutiert. Bezogen auf die schulische Praxis wurde auf die Problematik des kulturalisierenden Blicks auf Schülerinnen- und Schülerverhalten hingewiesen, der mit einer Etikettierung einhergehen kann und sich benachteiligend auf den weiteren Lern- und Bildungsprozess der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auswirkt (u.a. Kiesel & Volz 2010).

Auf der Ebene des Unterrichts wurde von einem Zusammenhang zwischen Heterogenitätswahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern und der Gestaltung von Lernarrangements ausgegangen. Dabei wurde Heterogenität als Konstrukt schulischer Akteurinnen und Akteure definiert, wobei die Gestaltung lernförderlicher Umgebungen vom jeweiligen Heterogenitätskonstrukt abhängt. Wird bspw. Mehrsprachigkeit in Lerngruppen anerkannt, ist von einer anderen Auffassung von schulischer Leistung auszugehen als bei der Beurteilung von Lernergebnissen ohne Berücksichtigung des sprachlichen Hintergrundes.

Aus der analytischen Auseinandersetzung von pädagogischen Handlungsebenen im Kontext von Migration wurde ersichtlich, von welchen Bedingungen und Herausforderungen im Hinblick auf pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit auszugehen ist. Daran anschließend wurden aus der Literatur aktuelle Grundannahmen über Kompetenzentwicklung auf den Ebenen der Lehrenden und Lernenden vorgestellt.

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung wurden nicht nur im Sinne von subjektbezogenen Dispositionen diskutiert, sondern auch im Zusammenhang mit Umweltbedingungen nach dem Modell von Reitinger (2006) dargestellt. In dieser Arbeit zum pädagogischen Handeln im Kontext Schule und Migration wurde nicht von Kompetenzentwicklung im Sinne einer Erreichung bestimmter Leistungsanforderungen ausgegangen, wie sie Klieme et al. (2009) für Schülerinnen und Schüler beschreiben, die Auseinandersetzung mit Kompetenzentwicklung orientierte sich an den Ausführungen von Plöger (2006). In seiner Skizze zum Kompetenzbegriff von Lehrerinnen und Lehrern beschreibt Plöger (2006) zehn Thesen, die für ein Kompetenzkonzept unterschiedliche Perspektiven aufzeigen. So werden die subjektiven Theorien einer Lehrerin bzw. eines Lehrers als „Spiegelbild“ ihrer bzw. seiner Kompetenzen bezeichnet (ebd., S. 46). In einer weiteren Sichtweise werden in Handlungsproblemen Potentiale individueller Kompetenzentwicklung beschrieben (ebd., S. 22f).

Ausgehend vom Kompetenzdiskurs wurden gängige Konzepte für Schule und Migration kritisch beleuchtet. Ersichtlich wurde dabei die Komplexität, die mit Orientierungen pädagogischer Migrationsarbeit in der Schule einhergeht. Zwar kann von einem Konsens ausgegangen werden, bei dem in gängigen Konzepten die Vielfalt an Lebenshintergründen aller schulischen Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen wird. Eine Überwindung des kulturalistischen Ansatzes und der Differenzorientierung scheint am konsequentesten in dem Ansatz einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten nach Nohl (2006) und dem Konzept des „Trust-based-learning“ von Seyfried (2009) zu liegen, weil darin weniger von einer grundlegenden Herkunftsgebundenheit ausgegangen wird, sondern von situationsgebundenen und individuell unterschiedlich bestimmbareren Handlungskontexten. Diese Sicht auf pädagogisches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern begründete zusammen mit Erfahrungen und Reflexion als zentrale Dimensionen informellen Lernens die Entscheidung für die Erhebung Subjektiver Theorien zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern als empirische Forschungsmethode zur Beantwortung der Ausgangsfrage über die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenzen im Kontext Schule und Migration.

Die Datenerhebung erfolgte in einem ersten Schritt über ein Leitfadeninterview entsprechend den unterschiedlichen Fragekategorien nach Scheele & Groeben (1988), das mit einem episodischen Teil zu subjektiv bedeutsamen Situationen schulischer Migrationsarbeit eingeleitet und im Hauptteil aus vier Themenbereichen zum informellen Lernen im Kontext Schule und Migration zusammengesetzt wurde: (1) Im Bereich „Kompetenzentwicklung und Migration“ wurden die Forschungspartnerinnen und -partner nach Anforderungen, Lernanlässen und Selbstorganisation eigenen Lernens gefragt und ersucht, zur Hypothese, nach der Kompetenzentwicklung zum Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure vorwiegend im informellen Bereich stattfindet, Stellung zu beziehen. Der Bereich schloss mit einer weiteren Aufforderung zur Äußerung der persönlichen Meinung zu der Feststellung, dass für die Arbeit in Klassen mit mehr Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund andere Kompetenzen notwendig sind

als in Klassen, in denen kaum oder keine Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind. (2) Im zweiten Themenbereich ging es um die eigenen Erfahrungen mit Migration und um die subjektive Einschätzung der Relevanz und Wirksamkeit von Erfahrungen für pädagogische Kompetenzentwicklung. Konfrontiert wurden an dieser Stelle die Forschungspartnerinnen und -partner mit der Behauptung, dass Wissen über Kulturen in der schulischen Arbeit nicht notwendig sei. (3) „Informelle Lernkontexte“ waren Gesprächsinhalt im dritten Bereich. Bevor nach den informellen Lernkontexten im Zusammenhang mit Migration und Schule gefragt wurde, die im Rahmen von Studien zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern konkret erhoben wurden, ging es um subjektiv bedeutsame Kontexte, die von den Forschungspartnerinnen und -partnern selbst genannt wurden. Abschließend wurde nach den Einschätzungen darüber ersucht, ob Lehrerinnen und Lehrer eher in formellen oder in-formellen Kontexten ihre Kompetenzen zum Handeln in migrationsbedingt heterogenen Situationen entwickeln. (4) Im letzten Themenbereich wurde Bezug zum Lernen am Arbeitsplatz Schule genommen und um die Beschreibung der eigenen Schule als Lernort ersucht. Daran anschließend bezogen die Forschungspartnerinnen und -partner Stellung zu theoretischen Perspektiven im Hinblick auf das Lernen am Arbeitsplatz.

Die inhaltsanalytische Auswertung der im ersten Teil des Datenerhebungsverfahrens durchgeführten Interviews zu den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zeigte deutlich, dass dem informellen Lernen für die Kompetenzentwicklung im Hinblick auf pädagogisches Handeln und migrationsbedingte Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteure ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben wird. Obwohl die Gruppe der Forschungspartnerinnen und -partner sehr klein und nicht zufällig gewählt war, lieferten die explorativen Ergebnisse begründete Hinweise, dass berufsbezogenes Lernen von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern vor allem in informellen Kontexten stattfindet. Dabei wurde verstärkt auf den Arbeitsplatz Schule sowie auf Erlebnisse und Erfahrungen in der eigenen Biographie Bezug genommen, die auch als informeller Lernkontext für Kompetenzentwicklung als relevant betrachtet wird (vgl. Kirchhof 2007).

Im Hinblick auf die Befunde zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern (Shapiro 2003, Lohman 2006, Heise 2009, Hoekstra et al. 2009) wird aus Subjektperspektive bestätigt, dass im Kontext Schule und Migration erstens am Arbeitsplatz Schule vor allem der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Situationen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern und zweitens Erfahrungen in außerschulischen Tätigkeiten für eigene Kompetenzentwicklung förderlich sind.

Entsprechend dem Modell zum berufsbezogenen Lernen nach Dehnbostel, Molzberger & Overwien (2003, S. 33) kommt auch bei den Subjektiven Theorien der befragten Lehrerinnen und Lehrer deutlich zum Ausdruck, dass informelle Lernprozesse für pädagogische Kompetenzentwicklung reflexiv ablaufen.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es wichtig, dass der kollegiale Austausch in einem vertrauensvollen Rahmen stattfindet, in dem über eigene Unsicherheiten offen gesprochen und im Hinblick auf weitere pädagogische Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden kann. Geäußert wurde auch ein kritisches Bewusstsein über die Notwendigkeit einer reflektierten Auseinandersetzung mit Informationen über Migration aus dem Internet oder anderen Medien. Entsprechend der Aussagen wurden persönliche Erfahrungen und Erlebnisse mit Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern als Lernanlässe wahrgenommen, denen selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernprozesse folgen können. So kann der Umgang mit Mehrsprachigkeit für Lehrerinnen und Lehrer Anlass bieten, sich mit unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen bzw. eine Sprache von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu erlernen. Aus den Subjektiven Theorien kann auch abgeleitet werden, dass Erfahrungen nicht zwingend zu einem solchen Lernen führen, das sich förderlich auf Handeln im Kontext Schule und Migration auswirkt.

Es wird bei den Befragten auch eine „Resistenz zum Erfahrungslernen“ unter Lehrerinnen und Lehrern angenommen, nach der trotz wiederholt positiver Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Herkunftssprachen Vorurteile bestehen bleiben oder die gleichen Erlebnisse, mit denen Lehrerinnen und Lehrer häufiger konfrontiert und als belastend erlebt werden, nicht als Lernanlass wahrgenommen werden. Die Subjektiven Theorien über pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration verweisen darauf, dass informelles Lernen bzw. die Nutzung informeller Lerngelegenheiten zu einem erheblichen Maß mit der Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung und dem persönlichen Engagement im Praxisfeld Schule zusammenhängt. Vor allem die Offenheit gegenüber und das Interesse für unterschiedliche Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sind nach den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer Voraussetzung für eigene Lernprozesse im Kontext schulischer Migrationsarbeit.

Bestätigt werden können auch die Ergebnisse der Untersuchung von Heise (2009), wonach sich das Angebot an Nutzungsmöglichkeiten für berufliches Lernen am Standort Schule auf die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern auswirkt.

Als förderliche und unterstützende Lernmöglichkeit wurde bei schulischer Migrationsarbeit die Zusammenarbeit mit außerschulischen Beratungsinstitutionen sowie die Gelegenheiten, eigeninitiativ Freunde oder Bekannte mit Migrationshintergrund für eigene Beratungsanliegen heranzuziehen, betrachtet. Für das eigene Lernen am Arbeitsplatz Schule wurde auch der Direktorin, dem Direktor eine Schlüsselrolle zugeschrieben, wobei es hier vor allem darum ging, inwieweit von Seiten der Leitung eine vertrauensvolle Lern- und Arbeitsatmosphäre unterstützt wird. Der Fokus auf informelles Lernen durch außerschulische berufliche Tätigkeiten legt für Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration dar, dass aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer dabei solchen Praxisfeldern eine zentrale Bedeutung zukommt, die sich durch soziale Tätigkeiten auszeichnen.

Es kann vermutet werden, dass Anforderungen des Berufsfelds Schule auf die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer bezogen werden und dadurch der Bezug zu Erfahrungen in sozialen Situationen und Betätigungsfeldern hergestellt wird. Bezogen auf Kompetenzentwicklung für schulische Migrationsarbeit wird aus den Subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer ersichtlich, dass dieser Bereich vor allem auf Freiwilligkeit und auf eigene subjektive Annahmen, die nicht evidenzbasiert sind, fußt. Diese Erkenntnis wird auch in Subjektiven Theorien geäußert und auch kritisiert.

Die qualitative Auswertung der im zweiten Schritt mittels des Strukturlegens erhobenen Daten ergibt, dass informelles Lernen im Kontext Schule und Migration mehrheitlich positiv von den Forschungspartnerinnen und -partnern bewertet wird. Die Argumentationsstruktur weist auf eine geringe Widersprüchlichkeit innerhalb der subjektiven Theorien zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Migrationskontext schulischer Arbeit hin. Die Forschungspartnerinnen und -partner unterscheiden in diesem Bereich klar zwischen förderlichen und hemmenden Aspekten informellen Lernens im Rahmen pädagogischer Kompetenzentwicklung.

Durch die theoriegeleitete und empirische Bearbeitung der Fragestellung, wie Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen für pädagogisches Handeln im Kontext Schule und Migration erwerben und entwickeln, wurde der auf institutionelles Lernen reduzierte Blick auf subjektbezogene Lebens- und Erfahrungsräume als informelle, aber, wie sich im Zuge der Untersuchung herausgestellt hat, doch sehr relevante Lernkontexte erweitert. Die Sicht, dass Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend im informellen Bereich lernen, wird auch von den Befragten selbst bestätigt.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass dem informellen Lernen eine maßgebliche und wirksame Bedeutung für berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext schulischer Migrationsarbeit zugeschrieben wird. Zudem wird eine Bereitschaft zur selbstkritischen Reflexion und Offenheit gegenüber Unvertrautem als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung unter informellen Bedingungen von den Lehrerinnen und Lehrern beschrieben. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass allein durch Erfahrungen, Gespräche oder Kooperation im Kollegium, der Auseinandersetzung mit Literatur oder anderen Medien selbstschließend gelernt wird oder dies förderlich auf die pädagogische Kompetenzentwicklung wirkt. Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer können im Zusammenhang mit dem Thema Migration durch eine unkritische Nutzung von Medien als Informationsquelle oder kollegialen Austausch auch Vorurteile gefestigt werden. In diesem Zusammenhang ist dem informellen Lernen für die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz in migrationsbedingt heterogenen Settings Reflexionsprozessen ein entscheidender Stellenwert zuzuschreiben. Auf der Ebene des Arbeitsplatzes Schule als Lernort kommen zentral der kollegiale Austausch sowie die Unterstützung durch die Schulleitung als lernförderlichen Bedingungen für pädagogische Kompetenzentwicklung zum Tragen, denen das Merkmal „Vertrauen“ von Seiten der Direktion sowie innerhalb des Kollegiums als notwendige Voraussetzung

gemeinsam ist. An dieser Stelle ist zu fragen, wie Lehrerinnen und Lehrer die eigene Schulleitung sowie das Arbeiten in Teams an ihrer Schule erleben und inwieweit Lernen am Arbeitsplatz überhaupt möglich ist.

Im Allgemeinen kann für das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern davon ausgegangen werden, dass tendenziell im Praxisfeld Schule von den Lehrerinnen und Lehrern selbst informelle Lernaktivitäten umgesetzt bzw. informelle Lernkontexte am Arbeitsplatz Schule in Anspruch genommen werden. Obwohl Übereinstimmungen zwischen den subjektiven Theorien der befragten Lehrerinnen und Lehrern und professionstheoretischen Aspekten hinsichtlich Reflexion sowie der Bereitschaft zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen als persönliche Aufgabe festgehalten werden können, ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass im Praxisfeld Schule die Qualität und das Ausmaß beruflichen Lernens am Arbeitsplatz unter informellen Bedingungen davon abhängt, ob die Schulleitung sowie die Lehrerinnen und Lehrer offen und bereit sind, sich auf eigene Lernprozesse einzulassen bzw. Kolleginnen und Kollegen zu fördern und zu unterstützen. Die Nutzung der Lernpotentiale von Teamarbeit an Schulen gewinnt aktuell auch in der Gestaltung und Umsetzung des Konzepts der „Neuen Mitteschulen“ im österreichischen Bildungssystem an Bedeutung. Mit den Ergebnissen zu subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zum informellen Lernen kann an Paseka, Schratz & Schrittemesser (2011) angeknüpft werden, die Teamarbeit weiter denken, als ein gemeinsames Vorbereiten und Durchführen von Unterricht bzw. Projekten und von professionellen Lerngemeinschaften sprechen, in denen auch eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten pädagogischen Handelns und das Finden eigener Lösungen durch die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen möglich ist.

In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden bereits an einigen pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Lehre und Praxisberatung bspw. mit subjektiv relevanter oder rekonstruktiver Fallarbeit solche Methoden umgesetzt, mit denen auf formeller Ebene an informelle Lernprozesse angeschlossen wird. Durch eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen informellen Lern- und Erfahrungsbereichen, sei es durch eigene Migrationserfahrungen, tägliche Begegnungen mit dem Phänomen Mehrsprachigkeit im Praxisfeld Schule oder Situationserlebnisse mit unerwarteten oder persönlich herausfordernden Ereignissen, werden von den Lehrerinnen und Lehrern selbst Potentiale zur Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration erkannt. Es wird Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, an diesen Lern- und Entwicklungspotentialen informeller Lernprozesse anzuknüpfen, um das Paradoxon formelles Lernen versus informelles Lernen zu überwinden. In einer Berücksichtigung des subjektiven Lernhintergrundes und der eigenen Lernwelten kann einer subjektorientierten Gestaltung von Lernprozessen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprochen werden.

In dem Ansatz, dass der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit sowohl das formelle als auch das informelle Lernen immanent sei, wobei dem informellen Lernen für und im Beruf eine zentrale und wirksame Bedeutung zukommt, liegt die Notwendigkeit, in der Ausbildung nicht nur an informelle Lernprozesse anzuknüpfen, sondern auch eine Bewusstseinsentwicklung über die eigene Lernbiographie für Lehrerinnen und Lehrer zu ermöglichen. Sich selbst als Subjekt mit dem eigenen Lernerfahrungshintergrund und Lernerlebnissen in formelle Ausbildungsveranstaltungen einbringen zu können, wird im Hinblick auf Kompetenzentwicklung für die Arbeit mit heterogenen Klassen und verstärkt in Lehrerinnen- und Lehrerteams für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur als wünschenswert, sondern als notwendig beschrieben.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1:	Kontinuum Verständnis formellen und informellen Lernens	18
Abb.2:	Das Kontinuum informellen Lernens	19
Abb.3:	Kontinuum vom formellen zum informellen Lernen nach einer OECD-Studie	22
Abb.4:	Kontinuummodell formellen und informellen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung	23
Abb.5:	Handlungskompetenz als Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener Lernformen und –kontexte	25
Abb.6:	Typologie informellen Lernens am Arbeitsplatz nach Eraut	29
Abb.7:	Verbindung formellen und informellen Lernens auf lerntheoretischer Ebene	32
Abb.8:	Modell des Erfahrungslernens nach Davies – ein Überblick	36
Abb.9:	Input – Process – Output“ Modell des Reflexions- und Erkenntnisprozesses nach Davis	37
Abb.10:	Der Kreislauf des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb 1984	41
Abb.11:	Sechs Komponenten des Action Learning nach Marquard	45
Abb.12:	Zur Synthese formellen und informellen Lernens – Systematisierung theoretisch- konzeptioneller Ansätze	46
Abb.13:	Der Kreislauf von Reflexion und Aktion	47
Abb.14:	Zur Synthese informellen und formellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrer	54
Abb.15:	Datenarten zur Beschreibung von Bildungssystemen nach Fend	62
Abb.16:	Ebenen pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration	63
Abb.17:	Heterogenitätskategorien nach Wenning	73
Abb.18:	Systemisches Kompetenzmodell nach Reitinger	78
Abb.19:	Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik	82
Abb.20:	Von der Ausländerpädagogik zur Pädagogik der Vielfalt	84
Abb.21:	Diskursperspektiven	85
Abb.22:	Mehrdimensionalität von Milieus nach Nohl	95
Abb.23:	TBL Lernkegel: Vom Lernkegel mit wenig Bodenhaftung zur vertrauensbasierten Lernarbeit	97
Abb.24:	Vorgehen im Dialog-Konsens-Verfahren modifizierte Überarbeitung nach dem Modell von Gastager	106
Abb.25:	Übersicht Elementverteilung Emma	129
Abb.26:	Elementverteilung Emma	130
Abb.27:	Anzahl der gesetzten Relationen Emma	131
Abb.28:	Übersicht Elementverteilung Greta	143

In dem Ansatz, dass der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit sowohl das formelle als auch das informelle Lernen immanent sei, wobei dem informellen Lernen für und im Beruf eine zentrale und wirksame Bedeutung zukommt, liegt die Notwendigkeit, in der Ausbildung nicht nur an informelle Lernprozesse anzuknüpfen, sondern auch eine Bewusstseinsentwicklung über die eigene Lernbiographie für Lehrerinnen und Lehrer zu ermöglichen. Sich selbst als Subjekt mit dem eigenen Lernerfahrungshintergrund und Lernerlebnissen in formelle Ausbildungsveranstaltungen einbringen zu können, wird im Hinblick auf Kompetenzentwicklung für die Arbeit mit heterogenen Klassen und verstärkt in Lehrerinnen- und Lehrerteams für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur als wünschenswert, sondern als notwendig beschrieben.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Heike & Rosenbusch, Heinz S. (2002). Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: UTB Beltz, S. 31-54.

Allmendinger, Jutta; Kleinert, Corina; Antoni, Manfred, Christoph, B.; Drasch, Katrin; Janik, Florian; Leuze, Kathrin; Matthes, Britta; Pollak, Reinhard & Ruland, Michael (2011). Adult Education an lifelong learning. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Volume 14, Supplement 2, p. 283-299.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, Rolf (2005). Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, Jg. 114, Heft 5, XVII-XX.

Arnold, Rolf (1998). Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 4/1998, S. 496-504.

Auernheimer, Georg (2010a). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag.

Auernheimer, Georg (2010b). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-65.

Auernheimer, Georg (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg; v. Blumenthal, Victor; Stübiger, Heinz & Willmann, Bodo (1996). Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster: Waxmann.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas & Brindt, Steefan (1996). Pädagogische Professionalität und Lehreraufgabe. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa.

Bauer, Hans G. & Munz, Claudia (2002). Lernweg: Erfahrungen machen-Ein Praxisbericht aus dem Modellversuch mit der Wacker-Chemie GmbH. In Mathias Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 59-74.

Baumgart, Franzjörg (2007). Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Becker, Nicole (2009). Lernen. In Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabine Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hrsg.), Handbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 577-591.

Bender-Szymanski, Dorothea (2010). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 207 – 230.

Berg, Shelley A. & Chynung, Seung Youn (2008). Factors that influence informal learning at the workplace. In Journal of Workplace learning, Vol. 20, No. 4, p. 229-244. Emerald.

Beuchling, Olaf (2004). Lebenschancen und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft. In Rudolf W. K., Margitta Rudolph David Whybra & Werner Wiater (Hrsg.), Schule in der Fremde-Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität-kulturelle Identität und Integration. Münster: LIT, S. 197-212.

BIFIE (2010a). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften. Graz.

BIFIE (2010b). Kompetenzen und Modelle, www.Bifie.at/node/49 (21.02.2012).

Billings, Jessica (2008). Informelles Lernen im Berufsalltag: Bedeutungen, Potenziale und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft. Bielefeld: Bertelsmann.

Björnavold, Jens & Tissot, Philippe (2000). Glossary. In Jens Björnavold, Making learning visible. Thessaloniki: CEDEFO. pp. 199 – 221.

BMUKK (2011a). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2002/ 03 bis 2009/10. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 2/2011. Wien.

BMUKK (2011b). Interkulturelles Lernen in österreichischen Schulen. www.projekte-interkulturell.at (21.01.2012).

BMUKK (2011c). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Nr. 1/2011. Wien.

BMUKKa (2010a). Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinzip/interkult_lernen.xml (Stand: 23.11.2011).

BMUKKb (2010b). Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinzip/index.xml (Stand: 23.11.2011).

BMUKK (2009). Statistical Guide. Key facts and figures about schools and adult education in Austria. Wien.

Böhle, Fritz (2008). Facharbeit im Wandel-Konzepte und Ergebnisse industriesoziologischer Forschung. In Martin Fischer & Georg Spöttl (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung*, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 48-62.

Bolland, Angela (2011). *Forschendes und biographisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Böttcher, Wolfgang, Dicke, Jan Nikolas & Ziegler, Holger (2009). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In Wolfgang Böttcher, Jan Nikolas Dicke & Holger Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in der Bildungspolitik und pädagogischen Praxis*, Münster: Waxmann, S. 7-21.

Bräuer, Gerd (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In Michaela Gläser-Zikuda & Tina Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-62.

Brinkmann, Heinz Ulrich (2011). Soziodemographische Merkmale der Migrationsbevölkerung. In Britta Marschke & Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migration*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-34.

Brockett, Ralph G. & Hiemstra, Roger (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice (Theory and Practice of Adult Education in North America)*. Routledge.

Brödel, Rainer & Kreimeyer, Julia (2004). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld. Brodowski, Michael et al. (2009). *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Brodowski, Michael (2009). Kompetenzerwerb durch informelles-kooperativ/kollektives Lernen-Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In Michael Brodowski, Ulrike Devers-Kanoglu, Bernd Overwien, Matthias Rohs, Susanne Sallinger & Manfred Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 62-72.

Brohm, Michaela (2009). *Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim und München: Juventa.

Budde, Jürgen (2010). Perspektiven für heterogenitätsorientierten Unterricht durch Projektarbeit in Lernbereichen in der Sekundarstufe I. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 295 – 314.

Bukow, Wolf-Dietrich (2004). Wie viel Fremdheit verträgt das Land? Vom selbstverständlichen Umgang mit einer längst alltäglichen Fremdheit. In Yasemin Karakasoglu & Julian Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 171 – 187.

Caprez-Krompàk, Edina (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.

CEDEFOP (2010). 2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning-Executive summary of Final Report.

CEDEFOP (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernen*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

CEDEFOP (2008). *Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa. Momentaufnahme 2007*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil & Malcolm, Janice (2003). Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skill Research Centre.
<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/postgrade/classes/full-time-41939/documents/formalandinformallearning.pdf>.

Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Erner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 833-851.

Cross, Jay (2007). Informal Learning. Redescoving the Natural Pathways that inspire Innovation and Performance. San Francisco: Pfeiffer.

Davies, Lloyed (2008). Informal Learning. A new Model for making sense of Experience. Hampshire: Gower.

Dehnbostel, Peter (2008). Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: Edition Sigma.

Dehnbostel, Peter (2007). Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Dehnbostel, Peter (2004). Arbeit lernförderlich gestalten-theoretische Aspekte und praktische Umsetzungen. In Lehren und Lernen, H. 76, S. 148 – 156.

Dehnbostel, Peter (2003). Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. http://www.swa-programme.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf (30.12.2011).

Dehnbostel, Peter (2002). Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In Matthias Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 37 – 57.

Dehnbostel, Peter (2001a). Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe – Konzeption – Praxis – Handlungsanleitung. Bielefeld.

Dehnbostel, Peter (2001b). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In Arbeitsgemeinschaft Betrieblicher Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein-Lernen-Innovation. Münster u.a., S. 53 – 93.

Dehnbostel, Peter & Pätzold, Günther (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarten. In Peter Dehnbostel & Günther Pätzold (Hrsg.), Innovationen und Tendenzen betrieblicher Berufsbildung, ZBW, Beiheft 18, Wiesbaden: Steiner Verlag, S. 19-30.

Dehnbostel, Peter; Molzberger, Gabriele & Overwien, Bernd (2003). Informelles Lernen in modernen Arbeitsstrukturen. Dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche, Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Heft 56, Berlin.

Dehnbostel, Peter (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In Beatrice Hungerland & Bernd Overwien (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag, S. 51 – 67.

Dellori, Claudia & Schünemann, Gabriele (2005). Bildungsbegleitung im Kontext der “Entwicklungsinitiative: Neue Förderstrukturen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf”. In Heinz Burghardt & Ruth Enggruber (Hrsg.), Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Weinheim und Münster: Juventa: S. 47 – 63.

Dewey, John (1938). Experience and Education. New York.

Dick, Andreas (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In Una Dirks & Wilfried Hansmann (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 149 – 167.

Dobischat, Rolf & Düsseldorf, Karl (2011). Personalentwicklung und Arbeitnehmer. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 917-938.

Dohmen, Günther (2001). Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.

Dresel, Markus; Steuer, Gabriele & Berner, Valérie-D. (2010). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 333-349.

Drews, Ursula (2004). Grundschulreform Brandenburg. In Ulrike Popp & Sabine Reh (Hrsg.), Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen, Weinheim und München: Juventa: S. 119-130.

Dreyfus, Hubert, L. & Dreyfus, Stuart E. (1987). Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Düx, Wiebken & Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 3/2005, S. 394 – 411.

Edelmann, Doris (2008). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: LIT.

Edelmann, Doris (2007). Lehrer/innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität- Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In Christina Allemann-Ghionda & Saskia Pfeiffer (Hrsg.), Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Verlag Frank & Timme, S. 129-138.

Englisch-Stölner, Doris (2003). Identität, Kultur und Differenz. In Thomas Fillitz (Hrsg.), Interkulturelles Lernen-Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck, S. 195-263.

Eraut, Michael (2004). Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. In Helen Rainbird, Alison Fuller & Anne Munro (eds), Workplace Learning in Context. London: Routledge, p. 201 – 221.

Eraut, Michael (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In Frank Coffield (ed.), The Necessity of Informal learning, p. 12-31. Bristol: The Policy Press.

Erpenbeck, John (2010). Ideale, Werte und Kompetenzen. In Volker, Heyse, John ERpenbeck & Stefan Ortmann (Hrsg.), Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann: S. 121.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (2007). Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.

Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft QUEM. Münster. Münster: Waxmann, S. 15-152.

Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2007). Kompetenzentwicklung im Netz: Blended Learning mit Web 2.0. Köln: Luchterhand.

Europäische Kommission (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Europäische Kommission (2001). Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. November 2001.

Faulstich, Peter & Zeuner Christine. (2008). Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München: Juventa.

Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovsky, Arthur V., Rahnama, Majid & War, Frederik Champion (1973). Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Feigl, Susanne (2010). Schulautonomie. Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4. Wien: BMUKK.

Fend, Helmut (2008a). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. durchges. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag.

Fend, Helmut (2008b). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag.

Fleige, Marion (2011). Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster: Waxmann.

Flick, Uwe (2011). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Furch, Elisabeth (2009). Migration und Schulrealität: Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Münster: Lit.

Freyberg von, Thomas (2009). Tantalos und Sisyphos in der Schule. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik. Frankfurt/ Main: Brandes & Apsel.

Früh, Werner (2011). Inhaltsanalyse. Konstanz und München: UVK.

Fthenaki, Wassilios E. (2011). Das „kompetente Kind“. Eine überfällige Debatte für die Elementarpädagogik. In Svendy Wittmann, Thomas Rauschenbach & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 198-211.

Fürstenau, Sara (2009a). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61 – 84.

Fürstenau, Sara (2009b). „Ich wäre die Letzte, die sagt, 'Hier muss Deutsch gesprochen werden'“. Eine Exploration unter Schulleiterinnen und Schulleitern über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Grundschule. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann, S. 57-77.

Gastager, Angela & Messner, Elgrid (2012). Über den Umgang mit Vielfalt. In: I. Schrittmesser, A. Fraundorfer, M. Krainz-Dürr, Innovative Learning Environments, Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, Wien: Facultas, S. 80-90.

Gastager, Angela (2011). Kapitel III: Rekonstruktion von Subjektiven Theorien. In Angela Gastager, Jean-Luc Patry & Karin Gollackner (Hrsg.), Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, S. 45-59.

Gastager, Angela (2003). Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden. Subjektive Theorien über Handeln in „traditionellen“ und konstruktivistischen Lehr-Lern-Situationen. Lengerich: Pabst.

Garnitschnig, Ines (2011). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10. Wien: BMUKK.

Geißler, Karl-Heinz (2003). Alle lernen alles – die Kolonialisierung der Lebenswelt durchs Lernen. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen durch Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/ Unterschleißheim: Luchterhand, S. 127 – 141.

Geldermann, Brigitte, Seidel, Sabine & Severing, Eckart (2009). Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: Bertelsmann.

Gemende, Marion (2002). Interkulturelle Zwischenwelten: Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern. Weinheim: Juventa.

Gerhardt, Heinz-Peter (2007). Zum Geleit: Paulo Freire lesen. In Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbur & Armin Bernhard (Hrsg.), Paulo Freire. Bildung und Hoffnung. Münster: Waxmann, S. 7 - 14.

Gillen, Julia; Dehnbostel, Peter; Linderkamp, Rita & Skroblin, Jörg-Peter (2007). Arbeitnehmerorientiertes Coaching. Konzeptionelle Begründung für die Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen aus gewerkschaftlicher Perspektive. In Peter Dehnbostel/Uwe Elsholz & Julia Gillen (Hrsg.), Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: Edition Sigma, S. 95-109.

Giesecke, Hermann (2006). Heinrich Roths „Realistische Wendung“ in der Erziehungswissenschaft-was daraus geworden ist. In Dietrich Hoffmann/Detlef Gaus/Reinhard Uhle (Hrsg.), Die Reformkonzepte Heinrich Roths-verdrängt oder vergessen? Hamburg: Kovac, S. 15-26.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag.

Gläser-Zikuda, Michaela (2005). Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In Phillip Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: UTB, S. 286-296.

Gogolin, Ingrid (2010). Chancen und Risiken nach PISA-über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 4. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33-50.

Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gola, Giancarlo (2008). Informal learning of social workers: a method of narrative inquiry. In Journal of Workplace Learning, Vol. 21 Iss: 4, pp.334-346.

Gomolla, Mechtild (2010). Fördern und Fordern alleine genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 4. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87 – 102.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank – Olaf (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Griese, Hartmut M. (2004). Kritik der “Interkulturellen Pädagogik” Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: LIT.

Groebe, Norbert & Scheele, Brigitte (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In Günther, Mey & Katja Muck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 151-165.

Grosch, Harald, Groß, Andreas & Leenen, Wolf Rainer (2000). Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: AES.

Gruber, Hans & Rehl, Monika (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. Forschungsbericht Nr. 15., Institut für Pädagogik, Universität Regensburg.

Grunder, Hans-Ulrich & Gut, Adolf (2009). Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hagedorn von, Friedrich (2003). Informelles Lernen im Netz. Vortrag edutain-Kongress 11.11.2003 – 12.11.2003, Karlsruhe.

Hagedorn, Jörg (2010). Heterogenität als erziehungswissenschaftlichen Herausforderung-Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 403-423.

Hamburger, Franz (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandeln sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim und München: Juventa.

Hanke, Petra (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr- Lernkultur und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.

Hascher, Tina (2008). Quantitative und qualitative Forschung-Berührungspunkte. In Franz Hofmann, Claudia Schreiner & Josef Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte – Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 117-131.

Hascher, Tina (2007). Lerntagebuch und Portfolio-Ermöglichung echter Lernzeit. In Michaela Gläser-Zikuda & Tina Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 295-301.

Hascher, Tina (2005). Die Erfahrungsfalle. In *Journal für LehrerInnenbildung*. 5. Jg. (1), S. 40 – 46.

Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, 2. durchges. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Hauenschild, Katrin (2010). Transkulturalität-(k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? In Asit Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung-Zukunft der Migration*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 148-166.

Heise, Maren (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.

Hellmer, Julia (2007). Schule und Betrieb: Lernen in der Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag.

Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze – Velber: Kallmeyer.

Hendrich, Wolfgang & Niemeyer, Beatrix (2005). Von der Bildungsgesellschaft durch die Lernlandschaft in die Wissensgesellschaft. In Beatrix Niemeyer (Hrsg.), Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9 – 18.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2006). Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper 10/2006. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung.

Heyse, Volker & Erpenbeck, John & Michel, Lutz (2002). Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung. QUEM-Report, Heft 74. Berlin.

Hoekstra, Annemarieke; Brekelmans, Mieke; Beijaard, Douwe & Korthagen, Fred (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. In Teaching and Teacher Education, 25 (2009), p. 663-673.

Hoekstra, Annemarieke; Korthagen, Fred; Brekelmans, Mieke; Beijaard, Douwe & Imants, Jeroen (2008). Experienced teachers' informal workplace learning and perception of workplace conditions. In Journal of Workplace Learning, Vol. 21, Iss:4, pp. 276-298.

Hofer, Stefan (2004). Internationale Kompetenzzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster: Waxmann.

Höhne, Thomas (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In Pädagogisierung-Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Schulheft 112/ 2004, S. 30-44.

Hoidn, Sabine (2009). Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden: VS Research.

Hollick, Danièle (2011). Informelle Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Schule und Migration-eine theoretische Annäherung. In Hannah Gritschke, Christiane Metzner & Bernd Overwien (Hrsg.), Erkennen-Bewerten-(Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: University Press, S. 92-113.

Holzbrecher, Alfred (2004). Interkulturelle Pädagogik. Identität Herkunft. Berlin: Cornelsen.

Hommel Bernhard & Nattkemper, Dieter (2011). Handlungspsychologie. Planung und Kontrolle intentionalen Handelns. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.

Hummrich, Merle & Wiezorek, Christine (2005). Elternhaus und Schule-Pädagogische Generationenbeziehungen im Konflikt? In Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 105-119.

Husa, Karl; Parnreiter, Christof & Stacher, Irene (Hrsg.) (2000). Internationale Migration: Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt/ Main: Verlag Brandes & Appel.

Hussy, Walter; Schreier, Margit & Echterhoff, Gerald(2010). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin: Springer Verlag.

Illeris, Knud (2010). Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Illich, Ivan (1973). Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Jadin, Tanja & Zöserl, Eva (2009). Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. In Matthias Rohs & Bernhard Schmidt (Hrsg.), Warum informell lernen? Argumente und Motive. Bildungsforschung Ausg. 1 (2009), 6. Jg. S. 41 – 62.

Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Paetien & Wolfgang Schöer (Hrsg.), Paul Mecheril u.a. Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 77-98.

Keck Rudolf W. (2004). Zum Stellenwert von Heterogenität und Multikulturalität in der pädagogischen Gegenwartsdiskussion. In Rudolf W. Keck, Margitta Rudolph, David Whybra & Werner Wiater (Hrsg.), Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration, S. 21 – 37. Münster: LIT Verlag.

Kern, Augustin (2010). Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards und standardbezogene Tests. In Rudolf Muhr & Gudrun Biffl (Hrsg.), Sprache- Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Wien: Peter Lang Verlag, S. 9-20.

Khan-Svik, Gabriele (2010). Ethnizität und Bildungserfolg-begriffsgeschichtlich und empirisch beleuchtet. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-31.

Kiesel, Doron & Volz, Fritz Rüdiger (2010). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 67-80.

Kiper, Hanna & Mischke, Wolfgang (2008). Selbstreguliertes Lernen-Kooperation-Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Kirchhof, Steffen (2007). Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen. Münster: Waxmann.

Kirchhöfer, Dieter (2004). Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft. In Beatrice Hungerland & Bernd Overwien (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag S. 143-159.

Kirchhöfer, Dieter (2001). „Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld“. In ARGE Betriebliche Weiterbildung e.V./ Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung `99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster, S. 99-145.

Kiesel, Andrea & Koch, Iring (2011). Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag.

Klafki, Wolfgang (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.
www.kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag (21.02.2012).

Klieme, Eckhard (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In Pädagogik 6, S. 10-13.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner et al. (2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1. Berlin: BMBF.

Klippert, Heinz (2007). Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Klüver, Christina & Klüver Jürgen (2012). Lehren, Lernen und Fachdidaktik. Theorie, Praxis und Forschungsergebnisse am Beispiel der Informatik. Berlin: Springer.

KMK (1997). Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss,
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen-beschluesse/197/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf (21.02.2012).

Knöchel, Wolfram (2000). Informelles Lernen zur selbstständigen Gestaltung eigener Lernarrangements. In QUEM-Materialien 38. Tätigkeitsgebundenes Lernen in der Erwerbsarbeit und im sozialen Umfeld. Berlin, S. 75 – 112.

Knoll, Michael (2011). Dewey, Kilpatrick und >>progressive << Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, Eckard (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: UTB, S. 55-69.

Kornmann, Reimer (2010). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In Georg Auernheimer (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 71 – 85.

Krüger, Heinz-Hermann & Lersch, Rainer (1993). Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske und Budrich.

Krüger-Potratz, Marianne (2005). Interkulturelle Bildung: Eine Einführung. Münster: Waxmann.

Krumm, Hans-Jürgen (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wie einsprachige Lehrkräfte die Sprachen in der Klasse nutzen können. Vortrag. BildungsTV
<http://bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/1783/mehrsprachigkeitsdidaktik> (07.09.2011).

Kuhlmann, Annette & Sauter, Werner: Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin: Springer.

Kump, Barbara (2011). Informelles Lernen am Arbeitsplatz: Eine Einführung . wissens.blitz (8). http://www.wissensdialoge.de/Lernen_am_Arbeitsplatz_Einfuehrung (04.01.2012).

Kunz, Thomas (2011). Geschichten von „uns“ und „ihnen“. Die Reflexion gesellschaftlicher Fremdbilder als Bestandteil Interkultureller Kompetenz. In Thomas Kunz & Ria Puhl (Hrsg.), Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätzen der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim und Basel: Juventa, S. 90-106.

Küster, Oliver (2008). Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung-Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. Inaugural-Dissertation an der PH Weingarten.

Kwakman, Kitty (2003). Factors affecting teachers` participation in professional learning activities. In Teaching and Teacher Education, Vol. 19, pp. 149-170.

Lamnek, Siegfried (2010). Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, Siegfried (2002). Qualitative Interviews. In Eckard König & Peter Zedler (Hrsg.), Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: UTB Beltz, S. 157-193.

Lanfranchi, Andrea (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 231-260.

Laur-Ernst, Ute (1999). Informelles Lernen: individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung. In Peter Dehnbostel, Werner Makert & Herman Novak (Hrsg.), Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 71-83.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning.: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.

Lebhart, Gustav & Marik-Lebeck, Stephan (2007). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In Heinz Fassmann (Hrsg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 165-182.

Lehmann, Robert (2010). Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung. Münster: Waxmann.

Lehrplan der Hauptschule (2010). Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel
www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf (Stand 27.5.2011).

Leser, Christoph (2011). Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Lindemann, Hans-Jürgen & Overwien, Bernd (2005). Informelles Lernen bei Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen. In Uwe Elshol, Julia Gillen, Rita Meyer, Gabriele Molzberger & Gerhard Zimmer (Hrsg.), Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik, Kompetenzerwerb, Betrieb. Münster: Waxmann, S. 179-195.

Lindemann, Hans – Jürgen & Tippelt, Rudolf (1999). “Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas”. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen, www.halinco.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf (21.02.2012).

Livingstone, David W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999, S. 65 – 92.

Lohman, Margaret C. & Woolf, Nicholas H. (2001). Self-initiating learning activities of experienced public school teachers: methods, resources, and relevant organizational influences. In Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 7, No. 1, pp. 61-76.

Lohman, Margaret C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. In Journal of Workplace Learning, Vol. 18, Iss: 3, pp.141-156.

Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida & Hartmann, Ernst, A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In Walpurg K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer, Daniel Völk & Regina Buhr (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: S. 77-117.

Luciak, Michael (2011). Roma mit Migrationshintergrund an österreichischen Volksschulen. In Isabell Diehm & Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.), Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-124.

Lütje-Klose, Birgit (2009). Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In Inci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann, S. 27-55.

Lutz, Ronald (2012). Soziale Erschöpfung-Erschöpfte Familien. In Ronald Lutz (Hrsg.), Erschöpfte Familien, S. 11-70. Wiesbaden: VS Verlag.

Maag Merki, Katharina (2009). Kompetenz. In Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabine Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hrsg.), Handbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 492-506.

Maas, Rieke; Over, Ulf & Mienert, Malte (2008). Dimensionen interkulturelle Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In Tobias Ringeisen, Petra Buchwald & Christine Schwarzer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Münster: Lit, S. 81-95.

Marbuger Helga; Helbig, Gisela & Kienast Eckhart (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In Andreas Heintze (Hrsg.), Schule und multiethnische Schülerschaft: Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/Main: IKO, S. 4-62.

Marsick, Victoria J. & Watkins, Karen E. (1990). Informal and incidental learning in the workplace. London.

Marquardt, Michael, J. (2011). Action Learning. Real-Time Strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations. Boston & London: Nicholas Brealey Publishing.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In Georg Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15 – 35.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Merkens, Hans (2010). Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In Jörg Hagedorn et al. (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 33 - 54.

Mey, Günter & Mruck, Katja (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), Grounded Theory Reader. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11 – 49.

Mühlbacher Jürgen, Kapser Helmut & von Rosenstiel Lutz (2005). Manager – Kompetenzen im Wandel. Widersprüchliche wechselseitige Erwartungen des Top- und Mittelmanagements. In Zeitschrift Führung und Organisation (zfo), 74. Jg., Heft 5, S. 260 – 264.

Molzberger, Gabriele (2007). Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden: VS Research.

Molzberger, Gabriele & Overwien, Bernd (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In Beatrice Hungerland & Bernd Overwien (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag S. 69 – 85.

Müller, Klaus (1996). Wege konstruktivistischer Lernkultur. In Klaus Müller (Hrsg.), Konstruktivismus. Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse, Berlin: Luchterhand, S. 71-115.

Nationaler Integrationsplan (2007). Neue Wege – neue Chancen-
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> (23.12.2009).

Nationaler Integrationsplan (2007). Neue Wege-neue Chancen.
www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf (23.12.2009).

NESSE (2008). Education and Migration – strategies for integrating migrant children in European Schools and societies. NESSE – Network of experts.
<http://www.nesse.fr./nesses/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (12.02.2010).

Nerding, Friedemann; Blickle, Gerhard & Scharper, Niclas (2011). Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Springer.

Neubert, Hansjörg (2000). Die Dramaturgie reflexiven Lernens und die Themenzentrierte Interaktion. Rheinfeld: Schäuble.

Neuweg, Georg Hans (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 35-49.

Neuweg, Hans Georg (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Helmut Heid & Christian Harteis (Hrsg.). Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS-Verlag, S. 205 – 229.

Nick, Peter (2005). Spiel mit der Differenz-Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 245-256.

Nohl, Arnd M. (2006). Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oerter, Rolf & Montada, Leo (2008). Entwicklungspsychologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Overwien, Bernd (2009). Informelles Lernen, Definitionen und Forschungsansätze. In Michael Brodowski, Ulrike Devers-Kanoglu, Bernd Overwien, Matthias Rohs, Susanne Sallinger & Manfred Walser (Hrsg.), Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 23 - 34.

Overwien, Bernd (2007). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In Thomas Rauschenbach, Wiebke Süx & Erich Sass (Hrsg.), Informelles Lernen im Jugendalter: Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa, S. 35 – 62.

Overwien, Bernd (2005). Stichwort: Informelles Lernen. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3. Berlin: Springer, S. 339-355.

Overwien, Bernd (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hansuwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 51-73.

Overwien, Bernd (2003). Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt-Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 43-70.

Overwien, Bernd (2002). Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätzen. In Matthias Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster: Waxmann , S. 13 – 36

Paseka, Angelika; Schratz, Michael & Schrittemser, Ilse (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In Michael Schratz, Angelika, Paseka & Ilse Schrittemser (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Wien: Fakultas, S. 8-45.

Patry, Jean-Luc (2011). Kapitel II: Subjektive Theorien und Handeln. In Angela Gastager, Jean-Luc Patry & Karin Gollackner (Hrsg.), Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck: Studien Verlag, S. 27-41.

Piaget, Jean (1976). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart

Pietsch, Susanne (2009). Begleiten und begleitet werden: Praxisnahe Fallarbeit-Ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: University Press.

Plöger, Wilfried (2006). Was ist Kompetenz?-Eine theoretische Skizze. In Wilfried Plöger (Hrsg.), Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 17-58.

Prenzel, Annedore (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft). Wiesbaden: VS-Verlag.

Rauschenbach, Thomas (2009). Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In Rudolf Tippelt (Hrsg.), Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung, S. 35 – 53. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebke & Sass, Erich (2007). Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. 2. Aufl., Weinheim und München: Juventa.

Rebel, Karlheinz (2011). Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, Sabine & Schelle, Carla (2010). Der Fall im Lehrerstudium-Kasuistik und Reflexion. In Carla Schelle, Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (Hrsg.), Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt, S. 13-24.

Reich, Kersten (2008). Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus. In Stefan Neubert, Hans-Joachim Roth & Erol Yildiz (Hrsg.), Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177-198.

Reichenbach, Roland (2008). Soft Skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In Carsten Rohlf/Marius Harring/Christian Palentien (Hrsg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-63.

Reitinger, Johannes (2007). Unterricht – Internet – Kompetenz. Empirische Analyse funktionaler und didaktischer Kompetenzen zukünftiger PädagogInnen auf der Basis eines konkretisierten Handlungsmodells. Aachen: Shaker Verlag.

Reutter, Gerhard; Ambos, Ingrid & Klein, Rosemarie (2007). Neue Lernkonzepte. Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand. Berlin: ARGE Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.

Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Lüdtke, Oliver & Baumert, Jürgen (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In Teaching and Teacher Education 27 (2011), p. 116-126.

Risku, Hanna; Windhager, Florian; Mayr, Eva & Smuc, Michael (2010). Ein Hammer für eine Schraube? Angepasste Weiterbildung in Organisationen-Eine Frage von Kultur, Kognition und Technologie. In Hanna Risku & Markus F. Peschl (Hrsg.), Kognitionen und Technologie im kooperativen Lernen, Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress, S. 93 – 106.

Rogalla, Irmhild & Einhaus, Johannes (2005). APO-IT: Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche: Schlussbericht. Stuttgart: ISST Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik.

Rohs, Matthias (2009a). Indikatoren für das informelle Lernen. <http://www.informelles-lernen.de/blog/?cat=20> (Stand 23.01.2010).

Rohs, Matthias (2009b). Quantitäten informellen Lernens. In Michael Brodowski et al. (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 35-42.

Rohs, Matthias (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT – Weiterbildung*. Hamburg.

Rohs, Matthias & Schmitt, Bernhard (2009). Warum informell lernen? Argumente und Motive: *bildungsforschung* (1) 2009, 6. Jg. Books on Demand Gmbh.

Roth, Hans-Joachim (2002). *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Roth, Heinrich (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung*. Hannover.

Roth, Gerhard (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, Gerhard (1987). Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In Siegfried J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt/Main: S. 11-88.

Rothland, Martin & Terhart, Ewald (2007). Beruf: Lehrer-Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Martin Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-31.

Ruf, Urs & Gallin, Peter (1996). Sich einlassen und eine Sprache finden. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden*. Berlin: Luchterhand, S. 154-178.

Saalfank, Wolf-Thorsten (2008). Differenzierung. In Ewald Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren und gestalten*. Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 65 - 95.

Saldern von, Matthias (2007). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 42-51.

Salman, Yvonne (2009). Bildungseffekte durch Lernen im Arbeitsprozess. Verzahnung von Lern- und Arbeitsprozessen zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und individueller Erfahrung. Bielefeld: Bertelsmann.

Sandfuchs, Uwe (2002). Umgang mit Migration. Bestandaufnahme und Kritik einer defizitären Schulpraxis. In Unterrichten, erziehen, 21 (2002) 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 195-199.

Sawyer, Keith (2008). Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research. In CERI (Hrsg.), Innovating to Learn, Learning to Innovate. OECD, S. 45-65.

Shapiro, Joel K. (2003). Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development. Santa Monica: Rand.

Scheele, Brigitte (1992). Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Aschendorff.

Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988). Dialog-Konsens-Methoden. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.

Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (2010). Dialog-Konsens-Methode. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 506-523.

Schiefner, Mandy (2011). Informell hochschuldidaktische Weiterbildung-die Gestaltung einer Homepage als Weiterbildungsangebot. In Markus Weil, Mandy Schiefner, Balthasar Eugster & Kathrin Futter (Hrsg.), Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann, S. 57 -64.

Schiersmann, Christiane (2006). Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Schlömerkemper, Jörg (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In Wilfried Plöger (Hrsg.), Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung, Paderborn: Schöningh, S. 281-308.

Schmidt, Bernhard (2010). Bildung im Erwachsenenalter. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 661 – 676.

Schmidt, Siegfried J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Schmidt – Wenzel, Alexandra (2009). Elternschaft als Lernanlass. In Michael Brodowski et al. (Hrsg.), Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 190 - 197.

Schott, Franz & Ghanbari, Shahram Azizi (2008). Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster: Waxmann.

Schratz, Michael (1996). Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“ In Michael Schratz & Josef Thonhauser (Hrsg.), Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 123-158.

Schratz, Michael & Hartmann, Martin (2011). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule <http://www.bifie.at/buch/1024/c/2> (21.01.2012).

Schröder, Achim (2007). Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In Thomas Rauschenbach, Wiebke Dux und Erich Sass (Hrsg.), Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa, S. 173 – 202.

Schröder, Hartwig (2002). Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. Oldenburg: Wissenschaftsverlag.

Schröder, Thomas (2009). Arbeits- und Lernaufgaben in der Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit. Bielefeld: Bertelsmann.

Schröder-Lenzen, Agi (2009). Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel. Weinheim: VS Verlag, S. 121-138.

Seel, Norbert M. (2003). Psychologie des Lernens. Stuttgart: UTB.

Sevsay-Tegethof, Nese (2007). Bildung und anderen Wissen: Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Seyfried, Clemens (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), Schulpraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag, S. 39-52.

Seyfried, Clemens (2009). Trust-Based-Learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In Clemens Seyfried & Alfred Weinberger (Hrsg.), Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule, Münster: LIT, S. 109-134.

Seyfried, Clemens (2011). Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In: Britta Marschke & Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.). Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113-124.

Siebert, Horst (2010). Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, Horst (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Berlin: Luchterhand.

Sieland, Bernhard & Rahm, Tobias (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann: 245-259.

Sommerlad, Elisabeth & Stern, Elliot (1999). Workplace Learning, Culture and Performance. London.

Statistik Austria (2011a). Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2010/11. www.statistik.at (18.01.2012).

Statistik Austria (2011b). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2010/11. www.statistik.at (18.01.2012).

Statistik Austria (2011c). Eingebürgerte Personen seit 2000 nach ausgewählten Merkmalen. www.statistik.at (17.01.2012).

Statistik Austria (2011d). Eheschließungen seit 1970 nach Staatsangehörigkeit. www.statistik.at (17.01.2012).

Stangl, Werner (2012). Methodentraining nach Klippert. www.arbeitsblätter.stang-taller.at/LERNEN/Methodentraining-Klippert.shtml (13.05.2012).

Stegemann, Anna (2008). Informelles Lernen: Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Hamburg: Diplomica Verlag.

Statistik Austria (2011a). Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2011. Wien.

Straka, Gerald A. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikation – Entwicklungs – Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2000. Münster: Waxmann, S. 15 – 70.

Strasser, Josef & Steber, Corinna (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 97 – 126.

Strauß, Sabin²; Benke, Gertraud; Khan-Svik, Gabriele & Krainz-Dürr, Marlies (2012). Porträt einer „Europäischen Volksschule“. In I. Schrittmesser, A. Fraundorfer, M. Krainz-Dürr, *Innovative Learning Environments, Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen*, Wien: Facultas, S. 67-79.

Sevsay-Tegethoff, Nese (2007). *Bildung und anderes Wissen: Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Tibus, Maike & Glaser, Manuela (2009). Informelles Lernen mit Massenmedien. In Michael Brodowski et al. (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 227 – 236.

Thonhauser, Josef (1996). Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen heben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In Michael Schratz & Josef Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 61-90.

Tippelt, Rudolf (2011). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 453-472 .

Tisdale, Tim (1998). *Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation*. Weinheim und Basel: Beltz PVU.

Trautmann, Matthias & Wischer Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Tully, Claus J. (2004). Lernen im Wandel – Auf dem Weg zu einer Lernkultur in der Informationsgesellschaft? In Beatrice Hungerland & Bernd Overwien (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27 – 48.

Vonken, Matthias (2005). Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Walter, Paul (2005). Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-79.

Watkins, Karen E. & Marsick, Victoria J. (1990). Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Croom Helm.

Weinberger, Alfred & Seyfried, Clemens (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft. 13 (1+2). Universität Salzburg, S. 83-94.

Weinert, Franz E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies. Seattle/Bern: Hogrefe/Huber, S. 45-54.

Weinert, Franz E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31.

Weiß, Hilde & Unterwurzbacher, Anne (2007). Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen. In Heinz Fassmann (Hrsg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006. Klagenfurt/ Celovec: Drava, S. 227 – 250.

Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungsinstitutionen. In Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht.

Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 21 – 31.

Werquin, Patrick (2010). Recognising Non-Formal and Informal Learning. OECD.

Winkel, Sandra; Petermann, Franz & Ulrike Petermann (2006). Lernpsychologie. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Winther, Esther (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertlesmann.

Wittwer, Wolfgang (2003). „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“-Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 12-41.

Wischer, Beate (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In Sebastian Bollder, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim & Basel: Beltz, S. 32-41.

Wohlers, Lars (2009). Informelle Umweltbildung in Urlaub und Freizeit. In Michael Brodowski et al. (Hrsg.), Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, S. 122 - 128. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Zürcher, Reinhard (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: BMUKK.

Zey, Matthias (2009). Kompetenzmessung. Zukunft sichern durch geeignete Mitarbeiterauswahl in Profit und Non-Profit Unternehmen. Hamburg: Diplomica Verlag.

Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J. (2008) Psychologie. 18. Aufl. München: Pearson Studium.

In der wissenschaftlichen Literatur und auf bildungspolitischer Ebene wird pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteuren diskutiert. Auffällig ist, dass dabei zum einen Erwartungen an kompetentes Handeln im Kontext schulischer Migrationsarbeit mit biographischen Erfahrungen v. a. von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund und zum weiteren pädagogisches Handeln in interkulturellen Settings mit dem persönlichen Engagement einzelner Pädagoginnen und Pädagogen verbunden werden. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Kompetenzen im Kontext Schule und Migration zu einem beachtlichen Teil im informellen Bereich erworben und entwickelt werden. Dieses Potential bleibt im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie am Arbeitsplatz Schule jedoch noch weitgehend unberücksichtigt. Diese Studie bietet Einblicke in die subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern mit und ohne Migrationshintergrund über pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität. Angesichts der gegenwärtigen Entwicklung von Schule u. a. in Richtung Teamarbeit von Lehrerinnen und Lehrern kann für informelles Lernen ein bedeutungsvolles Potential pädagogischer Kompetenzentwicklung u. a. am Arbeitsplatz Schule festgestellt werden.