

Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch

Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu und internationalen geprüften Modellen beruhenden Konzeption.

Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Wissenschaftliche Leitung
ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Wissenschaftliche Bearbeitung
Univ.-Prof. Dr. Klaus Feldmann
Dr. Elisabeth Wendebourg

Wien, 2012

Für administrative Unterstützung und inhaltliche Impulse bedanken wir uns bei Frau Mag.^a Marie Gitschthaler und em. o. Univ.-Prof. Dr. Horst Pfeiffle.

Kontakt:

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Email: erna.nairz-wirth@wu.ac.at

☎: 0043 1 31336 4677

Empfohlene Zitierweise:

© Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Wendebourg, Elisabeth (2012): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu und internationalen geprüften Modellen beruhenden Konzeption. Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Die Verwendung der Theorie von P. Bourdieu zur Konzeption des professionellen Umgangs mit Schulverweigerung und Schulversagen	8
3. Schulverweigerung und Schulversagen	10
Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen	10
Die wissenschaftliche Erfassung und Eingrenzung des Problems	11
Umgang mit Schulversagen und -verweigerung.....	13
4. Professionalisierung.....	18
Profession im Wandel und Verwissenschaftlichung	18
5. Forschungsmethoden	30
6. Empirische Untersuchung.....	33
Übergang.....	35
Noten.....	39
Eltern	44
Push out – Exklusion.....	46
Schulschwänzen	48
Zusammenfassende Darstellung	51
7. Bildung einer professionsbezogenen Typologie des LehrerInnenhabitus.....	53
Entwicklung einer Typologie.....	54
Kurzbeschreibung der Typen	55
Defensiv kontrollorientierter Typ.....	55
Pragmatisch flexibler Typ	56
Kritisch flexibler Typ	57
Professionell dynamischer Typ.....	58
8. Vorschläge für eine Professionalisierung zur Prä- und Intervention von Schulverweigerung und -versagen.....	61
9. Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	66
Modifikation und Optimierung der Professionalisierung.....	66
10. Zusammenfassung	68
11. Best Practice Beispiele für die Professionalisierung von LehrerInnen	69
Literaturverzeichnis	75
Anhang.....	87

1. Einleitung

Im vergangenen Jahrzehnt ist weltweit in den hoch entwickelten Staaten die Aufmerksamkeit verstärkt auf Benachteiligung im Bildungsprozess und auf Unterstützungsmängel in den Erziehungssystemen gerichtet worden. Inklusion nicht nur von behinderten Menschen wurde immer mehr gefordert und teilweise auch verwirklicht. Inklusion wird immer häufiger als generelles Prinzip einer modernen Gesellschaft, die durch Globalisierung und Migration charakterisiert ist, gesehen. Dies erfordert eine Umverteilung von Ressourcen und ist somit ein eminent politisches Thema. In den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen können verschiedene Theorien und Fokussierungen festgestellt werden. Einerseits wird ‚deduktiv‘ von der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft aus argumentiert, andererseits gibt es viele spezifische Untersuchungen ‚induktiver Art‘, die sich auf Inklusion und Exklusion in verschiedenen Erziehungsorganisationen, bei der Ausbildung des Personals, der Ausstattung der Einrichtungen, auf von Schulabbruch gefährdete SchülerInnen und Risikoschulen, auf curriculare und unterrichtsmethodische Aspekte etc. beziehen. Integrative Bemühungen sind notwendig, um die vielfältigen Diskurse, Untersuchungen, politischen Stellungnahmen und Projekte, die der Inklusion bzw. der Vermeidung von Exklusion dienen, zu vernetzen und zu koordinieren. Die zentralen gesellschaftlichen Ziele, denen auch das Bildungssystem dienen muss, sind auf ökonomischen Erfolg und auf Wachstum ausgerichtet. Durch die kulturell bereits verfestigte Priorität ökonomischer Rationalität wird auch bei Schul- und Bildungsentscheidungen primär quantitativ ‚gedacht‘: LehrerIn-SchülerIn-Relation, LehrerInnenbesoldung, Klassengröße, Notendurchschnitt, Vergleich von Testwerten. Doch Benachteiligung, Stigmatisierung und Exklusion sind immer auch ‚qualitative Phänomene‘. Somit ergeben sich unweigerlich Inkonsistenzen und Konflikte bei den Inklusionsbemühungen, die auch in den Diskursen nachgewiesen werden können. Selektion und Notengebung werden zur objektivierten quantitativen Barriere, die Exklusion legitimieren, doch viele LehrerInnen zweifeln bereits an dieser Legitimation. Allerdings verhindert eine eher ‚qualitative Betrachtung‘ keineswegs Vorurteile und Ausblendung von Perspektiven und Optionen. Viele LehrerInnen neigen z.B. spontan dazu, die Ursachen von Inklusions- und Integrationsdefiziten in Schulen den von Schulabbruch gefährdeten SchülerInnen und ihren Eltern zuzuschreiben (vgl. Gatt/ Ojala /Soler 2011, 33), wobei viele

ihren eigenen Erfahrungen jedenfalls ‚für ihre Schule‘ einen höheren Geltungsanspruch zuschreiben als quantitative und qualitative Forschungsergebnisse.

Schul- und Ausbildungsabbruch als spezifische und langfristig nachteilig wirkende Formen der Exklusion wurden noch in den 1960er und 1970er Jahren psychologisch reduktionistisch von einem auf das Individuum beschränkten Defizitansatz betrachtet. „Die auf das Individuum gerichtete Perspektive fokussiert auf Persönlichkeits- und Familienmerkmale sowie sozio-ökonomische Hintergrundfaktoren als primäre Ursachen für Drop-out“ (Stamm 2012b, 34). Eine solche Sichtweise birgt das Risiko, dass sich Schulbehörden und Lehrpersonen auf eine Überwachungshaltung zurückziehen, d.h. auf unspezifische, oft über Sanktionsmaßnahmen laufende Versuche der Verhinderung der Schulverweigerung. Diagnose und Therapie wurden dabei außerschulischem, psychologisch geschultem Personal überlassen, wodurch viele Fälle gar nicht differenziert behandelt und innerschulische Ursachen verdrängt wurden.

Die derzeitigen wissenschaftlichen Sichtweisen sind dagegen multiperspektivisch und richten sich immer stärker auf Systeme, Institutionen und Beziehungsnetze. Damit ergeben sich neue Schwerpunkte für eine Professionalisierung und Spezialisierung, die auf Prävention und Intervention gerichtet sind. Die neue wissenschaftliche Sichtweise wird durch einen Wandel der internationalen politischen Perspektiven gestützt. Im Bericht der OECD (2010) „Overcoming school failure“ werden ausdrücklich für das Schulversagen und die Schulverweigerung die Systemkomponente und Inklusion einerseits und gleichheitsbezogene Stützungsmaßnahmen und Fairness andererseits ins Zentrum der Innovation gerückt.

In der internationalen Erziehungswissenschaft herrscht inzwischen der Konsens, dass innerschulische Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf Schulerfolg und -versagen sowie auf Schulentfremdung und Schulabbruch haben. Folglich ist dies in zunehmendem Maße auch ein Thema in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung geworden. Um diese Erkenntnisse umzusetzen, sind allerdings Eingriffe in die politisch und organisatorisch vorgegebenen Strukturen notwendig, wobei die damit verbundenen notwendigen Reformen in den meisten Staaten bislang noch unausgereift sind.

Kritik an einer LehrerInnenbildung, die zu wenig diese zentrale Problematik berücksichtigt, kann vor allem im angelsächsischen Raum lokalisiert werden (Cochran-Smith & Fries, 2005; Sleeter 2008).

Rice (2008, 1) stellt eine zum Nachdenken anregende Forderung auf: „very best teachers into the most challenging schools“. In der Realität sieht es nach Grossman and Loeb (2010, 245) allerdings anders aus: „[p]lacing the least experienced teachers with the most needy students“.

Hier ergeben sich eine Reihe von Fragen:

- Welche Kompetenzen benötigen LehrerInnen, um mit von Schulabbruch gefährdeten SchülerInnen erfolgreich zu arbeiten?
- Unter welchen Bedingungen begünstigt die ‚normale‘ Lehrpraxis diese spezifische Kompetenzentwicklung?
- Welche fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse sind für diese spezifische LehrerInnenarbeit geeignet?
- Welche neuen Formen der Kooperation und Arbeitsteilung sind erforderlich, und wie sollen LehrerInnen auf diese neuen Formen vorbereitet werden?

Dass die Qualität der LehrerInnenarbeit eine Schlüsselstellung in der Prä- und Intervention von Schulversagen und -abbruch einnimmt, ist inzwischen wissenschaftlich abgesichert (Darling-Hammond, 2006; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Hattie 2012; Sanders & Rivers, 1996). Allerdings muss diese LehrerInnenarbeit im Kontext konkreter Schulen konzipiert und beobachtet werden; es handelt sich folglich nicht nur um Kompetenzbündel oder -systeme, die ihre mechanistische Wirkung entfalten, oder um ‚erfahrungsreiche Praktiken‘, sondern um Habitus-Feld-Konstellationen, deren Analyse nicht nur durch die traditionellen Formen der bürokratischen Erfassung und quantitativen Dokumentation, sondern durch qualitative Forschung und Evaluation erfolgen sollte.

Der bildungssoziologische Ansatz P. Bourdieus bietet sich als Erklärung für die Verbindung zwischen den Themen Schulabbruch und Professionalisierung an. Diese auf die Verbesserung von Interventionschancen gerichtete Theorie entfaltet eine die institutionellen Strukturen und die Personen mit ihren Kompetenzen und gruppenbezogenen Emotionen und

Kognitionen integrierende sozialwissenschaftliche Sichtweise und erleichtert somit die Überwindung zunehmender Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen, schulischen und individuellen Ansprüchen und Erwartungen. Eine abstrakte vom Habitus der SchülerInnen absehbende professionelle Ausbildung und Berufspraxis vermag nach Bourdieu nicht den Anforderungen der neuen gesellschaftlichen Lagen gerecht zu werden. Ein innovativer Professionalisierungsansatz muss – entsprechend den gewandelten sozialen Verhältnissen – sowohl die Habituskonstellationen von Lehrerinnen und Lehrern als auch die von Schülerinnen und Schülern einbeziehen und die Aufmerksamkeit nicht nur auf Lehren und Lernen i.e.S., sondern auch auf Akkumulation von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital und auf die demokratische Gestaltung der schulischen Feldregeln richten.

Eine Studie, die die Verbindung zwischen erfolgreichen Strategien der Prä- und Intervention bei Schul- und Ausbildungsabbruch und einem durch innovative Professionalisierung und schulische Arbeit gewandelten Habitus der LehrerInnen erforscht, kann für Neukonzeptionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und der Gestaltung von *professional communities* in Schulen wichtige Erkenntnisse liefern.

Forschungsfragen:

1. Welche Habitusformen sind bei LehrerInnen festzustellen, die präventive Ansätze zur Reduktion bzw. Vermeidung von Schul- und Bildungsabbrüchen erfolgreich in ihre Arbeit einbeziehen?
2. Wie wird vor allem der pädagogische Habitusteil von Lehrpersonen durch die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern geformt, die selbst Habitusprobleme haben, was sich an ihren Schul- und Ausbildungsproblemen zeigt?
3. Wie kann durch LehrerInnenaus- und -weiterbildung und innerhalb von *professional communities* ein hochprofessioneller Habitus entstehen, der eine dauerhafte Motivation einschließt, die nachhaltige Bildungsförderung der von Schulabbruch gefährdeten SchülerInnen ins Zentrum zu rücken und Übergangsinstitutionen einzurichten, zu evaluieren und flexibel den Gegebenheiten anzupassen?

Neben dem Ansatz von P. Bourdieu und der damit arbeitenden internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschung werden die Erkenntnisse der Forschung zur Prävention und Intervention bei Schul- und Ausbildungsabbruch sowie Professionalisierungstheorien und -modelle für die Konzept- und Hypothesenbildung herangezogen.

Um Habitus-Feld-Konstellationen zu erfassen, sind Mixed-Methods-Ansätze besonders geeignet. In dieser Arbeit handelt es sich allerdings um eine Pilotstudie, sodass neben theoretischer Konzeptionierung in einem bisher erst in Entwicklung befindlichen Forschungsbereich und einer entsprechend schwierigen Literaturrecherche zusätzlich nur eine Reihe von themenzentrierten Interviews mit LehrerInnen und SchulleiterInnen durchgeführt werden, die über spezifische Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich des Umgangs mit von Schulabbruch gefährdeten Kindern und Jugendlichen verfügen.

2. Die Verwendung der Theorie von P. Bourdieu zur Konzeption des professionellen Umgangs mit Schulverweigerung und Schulversagen

Im Gegensatz zu den gängigen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Ansätzen zur Professionalisierung von LehrerInnen, die primär die idealtypisch konzipierte professionelle Person mit ihren Kompetenzen in den Vordergrund stellen, bezieht sich ein Bourdieu'scher Ansatz auf einen sozialen Raum und soziale Felder, also auf Kontexte und Systeme, in denen der Habitus, der sowohl im Herkunftsmilieu als auch in Schulen, Hochschulen, Organisationen und professionellen Feldern geformt wird, im Spiel der Konkurrenz und Kooperation von Positionen aus agiert. Eine solche Sichtweise ist relational, dynamisch, prozessorientiert und kontextbezogen; weiters bezieht sie die in internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskursen zentral gesetzten Aspekte in einen theoretischen Rahmen ein, der die Methodologien, die doxa und damit auch die Qualitätspraxis der Bildungsorganisationen kritisch betrachtet, ihr nicht einfach die ‚geforderten‘ Instrumente liefert, aber den Anspruch zu verwirklichen trachtet, der real existierenden Professionalisierung zu dienen.

Der soziale Raum ist ein übergreifendes Konstrukt, d.h. die Felder sind in ihm lokalisiert und in ihm werden verschiedene Formen von Kapital eingesetzt, wobei nach Bourdieu ökonomisches und kulturelles Kapital die Struktur bestimmen. Somit erscheint das soziale Kapital untergeordnet. Diese Hierarchisierung kann sich freilich in manchen Feldern ändern. Gemäß modernen theoretischen Ansätzen sollte das Feld der LehrerInnenprofession so entwickelt werden, dass kulturelles und soziales Kapital ungleichheitsmindernd eingesetzt und der Einfluss des ökonomischen Kapitals verringert wird.

Offiziell scheint das ökonomische Kapital im Bildungssystem durch das Postulat der Chancengleichheit oder -gerechtigkeit und durch ein angeblich nicht nach ökonomischen Kriterien ausgewähltes, staatlich geschütztes und wissenschaftlich legitimes Curriculum und Unterrichtsdesign in seinem Einfluss stark begrenzt.

Aufgrund der in schulischen Feldern dominanten Diskursorientierung, der verbalen Rahmenbindung aller Beteiligten, verstärkt sich die Diskrepanz zwischen durch Ausbildung und offizielle Dokumente normierten Inhalten und der habituell und institutionell bestimmten Praxis, d.h. die Diskrepanz zwischen der expliziten nur abstrakt und hypothetisch gesicherten Schultheorie der Hochschulpraxis und der impliziten selbstverständlichen alltäglich ‚wirkenden‘ Schultheorie der Schulpraxis. Diese Diskrepanz würde für ihre Bewältigung spezifische Reflexionskompetenz erfordern, die nach Oelkers (2006, 3) gar nicht entwickelt werden kann, „da die Ausbildung die Motive, die zur Berufswahl führen, gar nicht erreicht. Sie liegen vor dem Studium fest und werden durch die Ausbildung kaum verändert (Widmer 2004). Die Studenten suchen nach Bestätigung ihrer Annahmen und vertrauen im Übrigen darauf, dass Methoden wichtiger sind als Forschungswissen.“ Der Begriff Reflexionskompetenz erscheint somit kaum in empirischen Studien zu Einstellungen und Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern, sondern in den Leitschriften für pädagogische ‚Randprofessionen‘, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und SupervisorInnen. Zwar wurde von Donald A. Schön schon 1982 der „reflective practitioner“ beschrieben, doch sind entsprechende Diskurse im Hochschulbereich verblieben und konnten sich in der Schulpraxis nicht verankern. Schratz et al. (2007) haben für das BMUKK einen Vorschlag für die Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) ausgearbeitet und Reflexions- und Diskursfähigkeit als eines von fünf Kompetenzfeldern (re)konstruiert. „Ohne reflexive Distanz und ohne die Möglichkeit der Selbstvergewisserung kann der Lehrer bzw. die Lehrerin jedoch die Geltungsansprüche professioneller Praxis nicht einlösen“ (Schrittesser/Hofer 2012, 150). Doch Reflexionskompetenz bleibt ein idealtypisches wissenschaftliches Konstrukt, wenn sie nicht habitustheoretisch eingebunden wird. Habitusanpassungen in neuen und fremden Feldern können sich auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz fruchtbar auswirken, wenn günstige Kontextbedingungen gegeben sind (z.B. *professional communities*). Dies wäre eine Form, die Konfliktenenergie, die durch diese Anpassungsprobleme entsteht, für Professionalisierung produktiv zu nutzen. Dafür sollte allerdings institutionelle Unterstützung zur Verfügung gestellt werden.

3. Schulverweigerung und Schulversagen

Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Österreich hat zwar das von der EU vorgegebene Ziel erreicht, die Quote der frühen SchulabgängerInnen bis 2010 auf unter 10% zu senken, doch die aufgrund der zu erwartenden globalen ökonomischen Entwicklung notwendigen Anstrengungen, nicht nur die Quote, sondern vor allem die nachhaltige Bildungsarmut weiter zu reduzieren, erfordern es, innovative Strategien der Schulentwicklung und der Professionalisierung umzusetzen.

Berechnungen aus Finnland im Auftrag der EU-Kommission zeigen, dass ein Early School Leaver für die Gesellschaft über die Erwerbsspanne (von 40 Jahren) 1,8 Millionen Euro an Kosten verursacht. Nach einer kanadischen Studie muss ein/e SchulabbrecherIn mit einem Lebenseinkommensverlust von 100,000 US-Dollar rechnen¹. Außerdem sind Early School Leavers überproportional an der Gefängnispopulation beteiligt und haben eine verringerte Lebensqualität (weniger healthy life years). Allmendinger et al. (2011) berechnen in ihrer Studie das Einsparungspotenzial für Deutschland in den Bereichen entgangene Einkommensteuer, Arbeitslosengeld, Transferleistungen und Beiträge zur Arbeitslosenversicherung. Wenn sich die Quote der unzureichend gebildeten Jugendlichen um 50% reduziert, ergäbe sich nach 35 Jahren eine Kostenersparnis von 1,5 Milliarden Euro (vgl. Allmendinger et al. 2011, 4).

Wahrscheinlich bedeutsamer als die ökonomischen sind jedoch die psychischen und sozialen Kosten. Early School Leavers haben oftmals eingeschränkte soziale Kontakte und eine verringerte Kontrolle über ihre Lebensumstände. Misserfolgserfahrungen und Stigmatisierungen beschädigen ihr Selbstwertgefühl und ihre Sozialkompetenzen. Arbeitslosigkeit bzw. ein geringes Einkommen erhöhen die Krankheitsanfälligkeit. Hinzu kommen oftmals eine geringere gesellschaftliche Teilhabe und eine mangelnde Beteiligung am öffentlichen Leben. Einen Hinweis auf die Problematik, die sich aufgrund ihrer Komplexität einer exakten Messung entzieht, gibt die Bemerkung des Kongressabgeordneten Charles Rangel beim

¹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/strategy.html>

ersten jährlichen Teachers College Symposium on Educational Equity: „You can't measure the cost of a kid without a dream.“ (zit. nach Gitschthaler 2011, 45)

In Österreich besteht im Alter von 10 Jahren zwischen den Kindern, die zu Hause deutsch sprechen, und den Kindern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, im internationalen Vergleich eine überdurchschnittliche Differenz in den Lesetestwerten (PIRLS). Bei den 15-Jährigen zeigen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation signifikant niedrigere Werte in den Tests zu Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (PISA). Ein zentraler Grund für diese großen Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund liegt in der niedrigen sozioökonomischen Lage der meisten Familien mit Migrationshintergrund. Zwar sind sozialpolitische Entscheidungen zur Verringerung der sozialen Ungleichheit zu fordern, doch es sollte nicht vergessen werden, dass schulische Maßnahmen ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss auf Lernmotivation und Leistungen und damit auch auf die Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs haben, selbst wenn die familiäre Situation, die übrigens durch eine professionelle Einbindung der Eltern in das Schulleben deutlich verbessert werden kann, die Benachteiligung stützt.

Im Bericht der OECD (2010) werden die Staaten aufgefordert, forschungsbezogen Schulorganisation, LehrerInnenaus- und -weiterbildung und schulische Maßnahmen so zu gestalten, dass Inklusion und Chancengleichheit für benachteiligte SchülerInnen gewährleistet werden.

Die wissenschaftliche Erfassung und Eingrenzung des Problems

Schon bei den Begriffen und Bezeichnungen für Schul- und Ausbildungsverweigerung und -abbruch ergibt sich eine verwirrende Vielfalt: Early School Leavers, Dropouts, Geringqualifizierte, Bildungsarme.

J. Allmendinger führte Ende der 1990er Jahre den Begriff der Bildungsarmut in die wissenschaftliche Diskussion ein, der für ein Bildungsniveau (Abschlüsse/Zertifikate oder Kompetenzen) steht, „das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist.“ (zit. nach Solga 2009, 39)

Gemessen wird Bildungsarmut entweder mittels Zertifikaten oder Kompetenzen, unterschieden wird zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut. Von absoluter Bildungsarmut spricht man, wenn das „institutionell über Zielstellungen des Bildungssystems einer Gesellschaft und das darin festgelegte Minimum an (zu erreichender) Bildung“ nicht erreicht wurde. Relative Bildungsarmut orientiert sich am „soziokulturell erwarteten“ Bildungsniveau innerhalb einer Gesellschaft (vgl. ebd., 39).

In Österreich und Deutschland gelten Jugendliche ohne Hauptschulabschluss als „absolut bildungsarm“. Als „relativ bildungsarm“ können aber auch Jugendliche mit einem höheren Schulabschluss bezeichnet werden, wenn sie im Erwerbsleben scheitern, weil dieser Schulabschluss keine ausreichende Qualifikation für eine Anstellung symbolisiert. Bildungsarmut ist demnach ein relatives Phänomen, das sich aufgrund des beschleunigenden gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels als bedeutsames Zukunftsproblem erweisen wird. Dies lässt sich aus der Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten vorhersagen. Durch Verdrängungsprozesse und die Umstrukturierung der Arbeitswelt erhalten SchulabgängerInnen, die 1970 mit Pflichtschulabschluss in den Arbeitsmarkt weitgehend integriert wurden, heute mit einem gemäß verbesserter LehrerInnenbildung und Ausstattung der Schulen objektiv hochwertigeren Hauptschulabschluss zunehmend das Risiko der Arbeitslosigkeit aufgebürdet (vgl. Nairz-Wirth 2011b). Eine fatalistische ökonomistische Haltung ist gemäß internationalen Untersuchungen unangemessen. Die psychosozialen Aspekte des Risikos des Schulversagens und des prekären Beschäftigungsstatus dürfen nicht vernachlässigt werden. Diese psychosozialen Aspekte sind multidimensional zu erfassen. Hier sei ein wichtiges Moment herausgegriffen: Stigmatisierung. Die meisten SchulversagerInnen haben Stigmatisierung und Beeinträchtigung ihrer sozialen Netzwerkposition bereits seit früher Kindheit erfahren und neigen somit zur Misserfolgsvermeidung (McClelland et al. 1953), die einen resignativen Rückzug aus der Schul- und Arbeitswelt begünstigt. Untersuchungen von Nairz-Wirth et al. (2010; Nairz-Wirth 2011b) bestätigen diese theoretischen Annahmen. Obwohl die untersuchten Early School Leavers „erstens aus den unterschiedlichsten Herkunftsmilieus stammen, zweitens in der Vielfalt der individuellen Ursachen(bündel) für den Ausstieg aus der Schule und drittens in der Diversität der – vermittelt über den Habitus – (meist unbewusst)

gewählten Bewältigungsstrategien“ differieren, haben alle „dennoch einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, nämlich den der Fremd- und Selbststigmatisierung“ (Nairz-Wirth 2011a, 46). Diese und weitere wissenschaftliche Erkenntnisse sollten für die Ausarbeitung von Professionalisierungsmodellen und daran anschließend für schulische Innovation und professionelle Herangehensweisen genutzt werden.

Umgang mit Schulversagen und -verweigerung

Schuldistanzierung und -verweigerung sind Prozesse, die meist über viele Jahre laufen (Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Young et al. 2012), wobei schulische Faktoren eine bedeutsame Rolle spielen: kontinuierliche negative Leistungsbewertung, Klassenwiederholung und häufiger Schulwechsel.

Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, Multikulturalität und Diversität werden von LehrerInnen oft als Problembereiche gesehen, die zu Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten wie auch zu Schulverweigerung einen wesentlichen Beitrag leisten, während sie kaum als Ressource thematisiert und genutzt werden (vgl. Delpit 2006).

Für von Schulabbruch gefährdete SchülerInnen stehen meist keine speziell ausgebildeten LehrerInnen zur Verfügung. Außerdem sind Schul- und Unterrichtsorganisation trotz erziehungswissenschaftlicher Hinweise auf die schwerwiegenden Nachteile solcher Organisationsformen nach wie vor auf relativ leistungshomogene Gruppen und damit auf tracking ausgerichtet. Amerikanische Studien zeigen, dass die innerschulische LehrerInnenzuweisung in high schools nicht den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht. Obwohl nachgewiesen ist, dass die fähigsten LehrerInnen in der neunten Klasse, d.h. der ersten high school Klasse, unterrichten sollten, sind dort eher LehrerInnen mit geringeren Kompetenzen zu finden (Neild/ Farley 2008; Neild 2009). Vergleichbare österreichische Untersuchungen liegen nicht vor. In großen Schulen häufen sich in den ersten Klassen auch organisatorische Probleme und Hindernisse: LehrerInnenwechsel, Wechsel von SchülerInnen zwischen Klassen, Raumprobleme, Stundenplanveränderungen etc. (Neild 2009, 62). Dies ist in kleinen, autonomen Schuleinheiten weniger der Fall. Deshalb sollten große Schulen in kleine

und autonome Einheiten geteilt werden. Dies erfordert allerdings professionelle Lern- und Lehrgemeinschaften und entsprechende Kompetenzen der LehrerInnen.

In erfolgreichen angelsächsischen und skandinavischen Schulen mit hohem Anteil von unterprivilegierten Kindern wird eine Defizitorientierung vermieden, d.h. es wird von LehrerInnen die ‚Vision‘ vermittelt, dass alle SchülerInnen die gesetzten Ziele erreichen werden. Für die LehrerInnen ist der Erfolg aller SchülerInnen ein Maß ihrer eigenen Leistung.

Bewährte Bausteine fast aller Konzeptionen sind die Dokumentation der Fehlzeiten zur Früherkennung und das konsequente, einheitliche Handeln sowie eine verstärkte Praxiseinbindung im Unterricht und Berufsorientierung in den Curricula. Ergänzende Komponenten bilden beispielsweise psychologische Beratung und Förderstrategien, d.h. möglichst viele Risikofaktoren sollen in den Modellen Berücksichtigung finden (vgl. Diexer 2010, 92).

Maßnahmen, die sich zur Prä- und Intervention von Schulversagen und -abbruch bewährt haben, dienen gleichzeitig einer Schulentwicklung im gesamtgesellschaftlichen Interesse. Dies lässt sich an folgenden Beispielen für derartige Vorschläge erkennen:

- schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit Schülerinnen und Schülern
- LehrerInnen sind als ExpertInnen, BeraterInnen und KoordinatorInnen für Prä- und Intervention zuständig
- eine positive Gestaltung des Schulklimas
- Mentoring- und Tutoring-Programme
- Individualisierung und Personalisierung werden mehrdimensional verstärkt
- nachhaltig wirkende Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken
- Programme zum Abbau von Stress und Ängsten bei den SchülerInnen
- LehrerInnen dienen als Modelle und ModeratorInnen für die Etablierung von Unterstützungs- und Hilfeverhalten der SchülerInnen
- Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt im Curriculum und im Schulleben
- SchülerInnen, die abbruchgefährdet sind, werden nicht strafend behandelt, sondern erhalten Zuwendung für positives Lernverhalten

- Beziehungsprobleme zwischen SchülerInnen und LehrerInnen werden nicht verdrängt, sondern für Verbesserung von Kommunikation und Interaktion produktiv genutzt
 - Gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen und Gemeinschaftsorientierung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu fördern, ist eine gemeinsame Aufgabe
 - Problemfälle, die schulverweigerndes Verhalten begünstigen, werden schnell und effektiv behandelt (ExpertInnen, Koordination, MentorInnen, TutorInnen)
 - Alle Formen von Schulübergängen werden professionell begleitet
 - Zusammenarbeit mit allen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten hat höchste Priorität.
- (vgl. Nairz-Wirth et al. 2011a)

Als förderlich für die Motivation und die kognitive Entwicklung hat sich die Vernetzung mit verschiedenen Schulen, Betrieben und Freizeitaktivitäten von Vereinen und Privatpersonen erwiesen. Dadurch ist eine höhere Flexibilität und Individualisierung in der Gestaltung von Lernumgebungen möglich (Nairz-Wirth et al. 2011b, 64 f.).

SchülerInnen: Habitustypen

SchulabbrecherInnen oder Early School Leavers sind Begriffe für eine heterogene Menge von Personen, sodass eine Typologie gleichzeitig der Differenzierung und Komplexitätsreduktion dient. Es „können unterschiedliche Subgruppen von Schülern, basierend auf der jeweils vorliegenden Kombination der Risikofaktoren, identifiziert werden“ (Hennemann et al. 2010, 31). Typologien können jedoch nicht nur theoretischen Zwecken dienen, sondern es auch begünstigen, dass die vielen vorgeschlagenen und teilweise erprobten Maßnahmen gemäß einer Typologie gezielter eingesetzt werden (ebd., 35 ff).

Habitustypologien von SchülerInnen erfordern differenzierte Analysen des schulischen Feldes, „eine Kombination von institutioneller und individueller Perspektive“ (Stamm 2012a, 85). Die Entwicklung einer Typologie von Schülerinnen und Schülern, die die Schule verweigern bzw. die Schule abbrechen, sollte von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorien aus erfolgen. Eine Reihe von bisherigen Versuchen, Typen von SchülerInnen zu bilden, die die Schule verweigern bzw. die Schule abbrechen, gehen dagegen von Oberflächenphänomenen aus. Thimm (2000, 162 ff) verwendet für eine Differenzierung die Indikatoren „Dauer“ und „Häufigkeit“ der Schulversäumnisse. Seine einfache Typologie

besteht aus drei Kategorien: „Gelegenheitsschwänzer“, „Regelschwänzer“ und „Intensivschwänzer“. Außerdem differenziert er nach Schulverdrossenheit, vermeidender Schulverweigerung, aktionistischer Schulverweigerung und Totalausstiegen, wobei die Indikatorenbildung eher willkürlich erscheint. Theoretisch fundierter haben Stamm et al. (2011) im Rahmen einer Längsschnittstudie fünf Typen von Dropouts unterschieden: „Schulmüde“, „Gemobbte“, „familiär Belastete“, „Delinquente“ und „Hänger“, wobei die Einwirkungen der Institution Schule weniger berücksichtigt wurden.

Nairz-Wirth (2011) hat eine Typologie von Schulabbrecherinnen und -abbrechern entwickelt und durch ein qualitatives Verfahren in Anlehnung an die Methode der Habitustypenbildung nach Bremer und Teiwes-Kügler (2010) abgesichert. Die Habitustypen der Schulabbrecherinnen und -abbrecher wurden aus den Mitteilungen über Auseinandersetzung mit spezifischen Lebenswelten gewonnen. „Zu einem Typus zusammengefasst wurden diejenigen Fälle, die über ähnliche Muster der sozialen Praxis verfügen.“ (Nairz-Wirth 2011a, 44)

Aus dem empirischen Material wurden bislang sechs Typen rekonstruiert: Der Statusorientierte, der Unangepasste, der Orientierungslose, der Realitätsflüchtige, der Ambitionierte und der Resignierte. Ein zusätzlicher siebenter Typus wurde rekonstruiert, bedarf aber noch weiterer empirischer Sättigung (Nairz-Wirth/ Gitschthaler/ Feldmann 2011, 5).

Im Folgenden wird die Beschreibung eines Typus herausgegriffen und gemäß den Zielvorgaben dieses Projektes kommentiert.

Der/die Resignierte

Charakteristisch für den Typus sind vielfältige schulische (und berufliche) Misserfolgs- und Mobbing Erfahrungen, die einen resignativen Habitus geformt haben; der/die Resignierte hat reduzierte Ansprüche an die berufliche Zukunft und eine tendenziell erwartungslose Grundhaltung ans Leben; die sozialen Kontakte sind sehr eingeschränkt; das Auftreten kann als unsicher-ängstlich, zurückgenommen umschrieben werden; der/die Resignierte leidet oft an einer Lernschwäche oder ist psychisch krank. Die berufliche Zukunft assoziiert er/sie mit einer fürsorgenden Tätigkeit (z.B. Tierpflege) oder einer einfachen Tätigkeit. Soziales Kapital

bezieht der/die Resignierte über soziale Einrichtungen (SozialarbeiterInnen und -pädagogInnen und andere begleitende Hilfen).

Auch im Schweizer Dropoutprojekt von Stamm (2012b) ist Mobbing bzw. ein negatives ‚subjektives Schulklima‘ so bedeutsam, dass ein eigener Typus gebildet wird:

Die Gemobbten (16%)

„Charakteristisch für diese ‚Gemobbten‘ sind somit sowohl Konflikte mit Mitschülern als auch ein zunehmendes Unwohlsein im Schulalltag. Hinzu kommen ein als schlecht empfundenenes Schulklima, eine erschwerte, teils unmögliche Zusammenarbeit mit den Mitschülern, diverse schulische Belastungen und damit verbundene Motivationsprobleme sowie schlechte Schulleistungen. ... Obwohl die Lehrpersonen solche Mobbingattacken häufig wahrnahmen oder davon in Kenntnis gesetzt wurden, waren sie gegenüber verdeckt ablaufenden Gruppendynamiken eher machtlos. Ihre Vermittlungsversuche führten in der Regel zu keinen nennenswerten Verbesserungen der Situation. Unterstützungsangebote durch die Schulleitung waren sehr unterschiedlich, und auch die Reaktionen der Lehrpersonen reichten von Entgegenkommen, Gleichgültigkeit bis hin zu Unverständnis.“
(Stamm 2012b, 89 ff)

Offensichtlich sind die professionellen Maßnahmen, die für diese Gruppe von SchulabbrecherInnen ergriffen werden könnten, bisher unzureichend entwickelt worden. Dass es hierbei nicht primär um bürokratische Regelungen, sondern um eine modernisierte Professionalisierung geht, muss nicht weiter belegt werden. Gruppendynamiken sind nicht naturwüchsige Prozesse, die resignativ hingenommen werden müssen. Man erkennt, dass Resignation von SchülerInnen und LehrerInnen (!) ein Interaktions- und Kommunikationsphänomen ist und Mobbing in einem direkten Verhältnis zu Engagement von Schulleitung und *professional communities* steht.

4. Professionalisierung

Profession im Wandel und Verwissenschaftlichung

Die Begriffe Profession und Professionalisierung sind nicht nur in wissenschaftlichen Feldern in verschiedenen Diskursen, Theorien und Schulen aufzufinden, sondern auch in politischen, ökonomischen und anderen Bereichen. Somit werden die Konstrukte in Feldkämpfen hergestellt und abgesichert. Professionalisierung dient u.a. Organisationen und hier vor allem der Kontrolle der Positionsinhaber (Evetts 2011). In der Hochschulausbildung erwerben die Studierenden zwar Qualifikationen und Kompetenzen für Berufsfelder, aber nicht für spezifische Organisationen. Dadurch bleiben die in der Praxis bedeutsamen Funktionen der Kontrolle und Selektion und die damit verbundenen Habitus-Kapital-Zusammenhänge unterbelichtet. Historisch kann dies als Versuch erklärt werden, Professionalisierung als relativ unabhängig von Märkten und Organisationen zu konstituieren, als „dritte Logik“ (Freidson 2001).

Der soziale Wandel und die damit verbundene öffentliche Diskussion haben somit sowohl die faktische Professionalisierung als auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Professionen erfasst, sodass theoretische Neuorientierungen und die Verbindung von Forschung und Innovation begünstigt werden. Allerdings ergeben sich durch die innerwissenschaftlichen Feldteilungen und die verschiedenen ‚Wege‘, auf denen Wissenschaft die Professionalisierung beeinflusst, immer mehr Konflikte und Ungewissheiten für die PraktikerInnen. Die für derartigen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel geeignete Theorie der Praxis von Bourdieu, die sich auf die Dynamik in sozialen Räumen und Feldern und ihren Positionssystemen richtet, wird inzwischen auch für die empirische Untersuchung der beruflichen Entwicklung von LehrerInnen eingesetzt (vgl. Hardy 2010; Sturm 2010).

In neuen internationalen Dokumenten zur Professionalisierung von LehrerInnen werden “twenty-first century skills, also known as higher-order thinking skills, deeper learning outcomes, and complex communication skills” (Asia Society 2012, 6) als oberste Wissens- und Kompetenzprinzipien genannt. Doch – wie gesagt – die nationalen, regionalen,

einzelschul- und lehrerInnenspezifischen Variationen wirken nach wie vor stark auf die meisten SchülerInnen, und die üblichen Hinweise auf eine notwendige Verbesserung der LehrerInnenausbildung und -rekrutierung greifen meist zu kurz. Denn es handelt sich, um es mit Bourdieu zu interpretieren, nicht um technisch manipulierbares Wissen und wie Handgriffe lernbare skills, sondern um doxa, illusio, inkorporierte Dispositionen und kapitalabhängige Habitus-Feld-Konstellationen.

Professionalisierung im Sinne von Bourdieu ist ein relationaler Prozess, in dem Habitus, Feld und Kapital geformt werden. Wenn das Feld fest strukturiert und gesichert ist, was auf die Schule zutrifft, dann besteht die Formung des professionellen Habitus hauptsächlich in Anpassung. Eine eigenständige, wissenschaftsorientierte, professionelle Weiterentwicklung hängt von der Autonomie von Einzelschulen oder Schulverbänden, von LehrerInnenteams und von SchülerInnengruppen ab. Das Feld der LehrerInnenprofession vermag über Kämpfe mit den Feldern Politik und Schule Autonomie zu gewinnen oder zu verlieren. Es ist allerdings auch möglich, dass das Feld Schule selbst zu einem primär professionellen Feld wird, sodass die derzeitigen Feldspannungen abgebaut werden.

Professionalisierung findet in verschiedenen Feldern statt: sie beginnt im Feld der Schule, in dem der spätere Lehrer/die Lehrerin sozialisiert und erzogen wird, setzt sich an der Hochschule bzw. Universität fort und stabilisiert sich dann im Beruf, wobei es durch Weiterbildung, Schulwechsel und andere Bedingungen zu positiven und negativen Formierungen kommen kann.

Autonomie des Professionellen oder des Feldes?

Hier soll versucht werden, im Rahmen der Theorie von Bourdieu Professionalisierung und Autonomie des/der Professionellen und des professionellen Feldes zu verstehen und zu erklären.

Zentral für den Ansatz von Bourdieu ist die Habitus-Feld-Konstellation. Bourdieu hatte ursprünglich mit dem Begriff des sozialen Raumes gearbeitet, jedoch im Laufe seiner Arbeit immer stärker das Konstrukt Feld in den Vordergrund geschoben, das sich auf eine innere Differenzierung des sozialen Raumes richtet. Ein Feld hat seine eigene Logik und Spielregeln.

Die im Feld Agierenden richten sich nach diesen Regeln und unterliegen der *illusio*, die nur von außen, von einer Fremdperspektive aus, als Illusion bezeichnet werden kann.

Für dieses Projekt wird von folgenden Feldern ausgegangen: Schule, Hochschule bzw. Universität, Politik, Ökonomie und Recht. Doch auch eine Profession wird im Sinne P. Bourdieus als ein Feld gesehen (vgl. Bourdieu 1996), wobei bei der Profession „LehrerIn“ die Ambivalenz erhalten bleibt, dass jene – abhängig vom institutionellen Habitus der jeweiligen LehrerInnen – in Subfeldern der Schule unterschiedlich realisiert wird. Der Grad der Eigenständigkeit hängt von den Beziehungen der Profession mit anderen Feldern, vor allem Hochschule und Wissenschaft, ab, aber auch von der Stärke der Berufsverbände, in denen sich Lehrpersonen organisieren. Das Feld der Profession „LehrerIn“ ist folglich nicht so gut gesichert wie das Feld der Profession „Arzt oder Ärztin“. Das Feld der Macht und andere Felder und Interessengruppen bestimmen über die Zukunft des Feldes der Profession. Eine Gruppe von mit dem Feld der Macht verbundenen Erziehungswissenschaftlerinnen setzt auf eine ähnliche Strategie wie im Arztberuf: evidenz-basierte Wissenschaft als Sicherung, vor allem gegenüber Eingriffen von staatlichen und ökonomischen Organisationen. Doch Erfahrungen in bezüglich dieser Strategie fortgeschrittenen angelsächsischen Regionen zeigen kein einheitliches Bild, bzw. lassen Zweifel an dem Einsatz der Strategie aufkommen. Eine evidenz-basierte Erziehungswissenschaft vermag aufgrund von Strukturunterschieden, die Öffentlichkeit nicht so wirksam zu beeindrucken wie eine evidenz-basierte Medizin.

Wenn man mit Bourdieu die Profession „LehrerIn“ als Feld ansetzt, dann handelt es sich um ein Feld, das geringe Autonomie besitzt, d.h. es muss sich immer mit einem stärkeren Feld verbinden, um seine Feldqualitäten entfalten zu können. Schon in der LehrerInnen-ausbildung ist das Feld abhängig von mächtigeren Feldern, von den etablierten hochwertigen Fachdisziplinen und vor allem vom Feld der Politik bzw. vom Feld der Macht, das nach Bourdieu nicht mit dem Feld der Politik oder der Wirtschaft gleichgesetzt werden soll.

Der Aspekt professionelle Autonomie spielt traditionellerweise in der Professionsdiskussion eine bedeutsame Rolle. Bourdieu problematisiert allerdings die Semantik, die nach seiner

Ansicht zu wenig reflektiert mit Gegensätzen arbeitet: Autonomie vs. Heteronomie, Selbst- vs. Fremdbestimmung. Dies lässt sich an der Beschreibung des Habitus verdeutlichen:

- Autonomiedispositionen werden im Basishabitus gemäß der Gruppen- oder Klassenzugehörigkeit verankert.
- Autonomierealisierung ist in der Regel eine riskante Leistung, da das Individuum von seinem Habitus abhängig in Feldkämpfe verwickelt wird, die Spielregeln als selbstverständlich anerkennt und nur zwischen vorgegebenen Optionen entscheiden kann.
- Autonomie ist mit der Verfügung über Kapital eng verwoben, d.h. je mehr Kapital verschiedener Sorten zur Verfügung steht, umso autonomer wird die Person sein.

Man kann aus Bourdieus Schriften schließen, dass die Autonomie von Feldern oder Institutionen eher gestärkt werden sollte als die Autonomie von einzelnen Professionellen. Hier wäre noch zu bedenken, dass Gruppen, Teams und Netzwerke weder eindeutig der personalen noch der institutionellen oder feldinternen Ebene zuzurechnen sind. Autonomie ist auch erforderlich, wenn man Märkte oder Quasimärkte errichtet, d.h. wenn teilweise feldübergreifende Gruppen, Teams und Netzwerke kooperieren und konkurrieren. Eine Professionalisierung und Habitusbildung unter solchen Bedingungen müsste neu konzeptioniert und untersucht werden (vgl. Nairz-Wirth 2011a).

Schulleitung

Im vergangenen Jahrzehnt hat im angelsächsischen Raum die Konzeption von *distributed leadership* (ähnliche Ansätze bzw. Bezeichnungen: *democratic or participative or shared leadership, team leadership*) immer mehr Beachtung gefunden. Diese Leitungsform, deren Übersetzung durch ‚kollegiale Schulleitung‘ wahrscheinlich zu einer verengten Vorstellung beiträgt, wird inzwischen von führenden Erziehungswissenschaftlern, z.B. Spillane und Diamond (2007) und Fullan (2005), empfohlen und weiterentwickelt. *Distributed leadership* ist ein dynamisches Konzept, das sowohl eine Schulleitung, die aus zwei oder drei Personen besteht, als auch ein „product of the interactions among leaders, followers, and aspects of their situation“ (Spillane/Healey 2010, 256) umfassen kann.

„We know Dr. Williams is in charge and I always say that she is the principal, but she is not the boss. So—which means that if you go to her with ideas that you feel will benefit your students, she has no problem with it [...]” (Sherer 2008, 16)

Eine demokratische und partizipative Schulleitung, die entbürokratisiert und professionalisiert ist, würde auch Veränderungen in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung erfordern. *Distributed leadership* als interaktives und kommunikatives Konzept ist mit den Kompetenzen aller Mitglieder der Schulgemeinde verbunden, nicht isoliert mit einer Person (vgl. Nairz-Wirth et al. 2011b, 38). Nachhaltige neue Formen der Schulleitung werden sich nur dann bilden, wenn Schulentwicklung, Einrichtung von *professional communities*, Netzwerkstrategie, Demokratisierung des Bildungssystems und Verringerung der sozialen Ungleichheit innerhalb und außerhalb des Bildungssystems höchste politische Priorität erlangen. Die derzeitige ökonomische Lage der EU gibt allerdings wenig Anlass für Hoffnung auf solche Prioritätssetzungen.

Qualität des Lehrpersonals und Professional Communities

Wie alle Unternehmen sind auch Schulen stark von der Qualität der Personen geprägt, die in ihnen arbeiten. Gemeinsam mit Schulleitung und Schülerinnen und Schülern bilden die Lehrpersonen – als Gruppe das Kollegium – das zentrale Dreieck der Beziehungen (vgl. Bryk et al. 2010, 54f.). Die Fähigkeiten des Kollegiums, fachliche, pädagogische und kooperative Kompetenzen, haben einen zentralen Einfluss auf die Leistungen der SchülerInnen (vgl. Sebring et al. 2006, 12). Da die Lehrpersonen im Normalfall der wichtigste Teil der „Unterrichtsmittel“ einer Schule sind, kommt ihnen für die Gestaltung von Effizienz und Effektivität der schulischen Abläufe und Ergebnisse eine besondere Rolle zu (vgl. Bryk et al. 2010, 54f.).

Von zentraler Bedeutung sind Normen und Werte, welche die Schulentwicklung betreffen, die kontinuierliche Verbesserung und Erweiterung der Professionalität, sowie die Fähigkeit der Lehrpersonen, geschlossen als Gemeinschaft aufzutreten und sich auf die Kernfragen der Verbesserung der Schule zu konzentrieren (vgl. Sebring et al. 2006, 13).

Das Wissen der Lehrpersonen über ihre Fachrichtungen und die didaktischen Werkzeuge, um dieses zu vermitteln, ist wesentlich für effizientes und effektives Lehren und Lernen. Lehrpersonen müssen in der Lage sein, angemessene Lernumgebungen zu gestalten bzw. auszuwählen, Technologien einzusetzen, Ideen zu vermitteln und SchülerInnen dazu anzuregen, grundlegende Fähigkeiten zu erwerben und schlüssig und kritisch denken zu lernen (vgl. Bryk et al. 2010, 55). Das Rekrutieren von fähigem Lehrpersonal ist ein zentraler Faktor, um in einem Kollegium die notwendigen Erfahrungen und Kenntnisse zu versammeln, die für eine erfolgreiche Schulentwicklung notwendig sind. Gleichzeitig sollten Lehrpersonen, deren Leistungen auch nach Interventionen nicht den Anforderungen entsprechen, beraten werden, sodass sie in andere Positionen, für die sie geeignet sind, überwechseln (vgl. Sebring et al. 2006, 13). LehrerInnen sollten Tätigkeiten in verschiedenen Feldern absolvieren, da eine breite Palette an verschiedenen Erfahrungen außerhalb des unmittelbaren Schulbezirks die Wahrscheinlichkeit für erfolgreiche professionelle Arbeit erhöht (vgl. Bryk et al. 2010, 71f.).

Werte und Normen

Neben den fachlichen Fähigkeiten zeigt sich die Qualität der Lehrpersonen und ihre Eignung für die jeweilige Schule in ihren persönlichen Werten und Normen, die ihr Verhalten beeinflussen (vgl. Bryk et al. 2010, 55). So zum Beispiel daran, ob sie innovationsorientiert sind oder eine „Arbeit nach Vorschrift“-Einstellung haben.

Professionelle Entwicklung

Neue Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonal direkt auf die Qualität der Schule auswirken, wobei genügend Zeit für Analyse, Problemlösung und Reflexion einzuräumen ist (vgl. Sebring et al. 2006, 13). Das bedeutet, dass sich Lehrpersonen kontinuierlich weiterbilden müssen, um fachlich auf dem neuesten Stand zu bleiben und um sich selbst weiterzuentwickeln (vgl. Bryk et al. 2010, 55), wobei schulinterne und -externe Fortbildung angeboten und von den Lehrpersonen auch genutzt werden soll (Darling-Hammond 2010, 261 f.). Ebenso wie SchülerInnen benötigen auch Lehrpersonen eine Atmosphäre, in der sie einerseits fachlich gefordert sind und andererseits

auch Freiräume zur autonomen Arbeit erhalten (vgl. Bryk et al. 2010, 55; Nairz-Wirth et al. 2011b, 60).

Die Grundlagen der Curricula und der fachlichen Inhalte entwickeln sich beständig weiter, was eine professionelle Innovationsarbeit der Lehrpersonen erfordert.

Die Arbeitszeit der LehrerInnen muss gleichgewichtig Instruktion, d.h. nicht primär Frontalunterricht, sondern Stützung von individuellem Lernen, Lernen in Kleingruppen und professionelle Kooperation umfassen. Professionelle Kooperation erfolgt in Teams, nicht nur mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch mit zusätzlichem Personal, wie beispielsweise SozialarbeiterInnen, Eltern und VertreterInnen der *community*. Die LehrerInnenteams einer Schule kooperieren zusätzlich mit Teams anderer Schulen.

Die Qualität der einzelnen Lehrperson und des Kollegiums korrespondieren: qualitativ hochwertige Lehrpersonen verbessern das Kollegium, und ein starkes, enthusiastisches Kollegium zieht wiederum qualitativ hochwertige Lehrpersonen an (vgl. Bryk et al. 2010, 57).

Die professionelle Entwicklung sollte nicht isoliert in Schulen erfolgen, sondern auf regelmäßiger Kooperation zwischen Teams verschiedener Schulen basieren, wobei auch Experten von Hochschulen und Forschungsinstitutionen herangezogen werden können. Bild- und Tonaufzeichnungen und Dokumentationen sollten über das Netz auch anderen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt werden.

Professionelle Gemeinschaft

Die OECD-Studie „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS) erbrachte das Ergebnis, dass weltweit die meisten LehrerInnen selten mit KollegInnen zusammenarbeiten (OECD 2011).

Idealtypisch sollen Lehrpersonen jedoch gemeinsam arbeiten, wodurch erst eine schulbasierte professionelle Gemeinschaft aufgebaut werden kann (vgl. Sebring et al. 2006, 13). Aus enger Kooperation, ausgerichtet auf den Lernerfolg der SchülerInnen, entsteht die Bereitschaft, Erfahrungen auszutauschen, um auftretende Probleme zu lösen (vgl. ebd.).

Durch diesen professionellen Dialog entwickeln die Lehrpersonen ihr Repertoire an *skills*, wodurch die Bereitschaft und das Interesse gestärkt werden, gemeinsame Verantwortung für die gesamte Schule statt Einzelverantwortung nur für die eigene Klasse zu übernehmen (vgl. ebd. 2006, 13).

LehrerInnen könnten stärker motiviert werden, in professionellen Teams zu arbeiten, wenn die Schule bzw. die relativ autonome schulische Einheit, z.B. ein Team-Kleingruppen-Modell (Ratzki 2008, 8 ff), überschaubar ist; sich LehrerInnenteams regelmäßig treffen, um primär über Lernen und Lehren zu sprechen; Teamteaching und Beobachtung von Unterricht und Verhalten der SchülerInnen stattfinden; LehrerInnen sich gegenseitig beim Unterricht beobachten und Feedback geben; das professionelle Team plant, forscht, Lernumgebungen, und Lernmaterial evaluiert etc. Dazu sollten LehrerInnen von unnötigen bürokratischen und sonstigen Aufgaben entlastet werden, damit sie sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können (vgl. Bryk et al. 2010, 73f).

Noch ein entscheidender Faktor: Professionelle Teamarbeit sollte wie in Singapur, Schweden, Südtirol und anderen progressiven Ländern in die offizielle Arbeitszeit inkludiert sein, d.h. keine zusätzliche ‚freiwillige‘ und unbezahlte Tätigkeit sein.

Effektive Schulen und LehrerInnen

Ronald Edmonds (1979) zählt in einem Überblick über die Forschung zu ‚guten‘ oder effektiven Schulen für sozial benachteiligte SchülerInnen fünf Wirkfaktoren auf, die hier leicht modifiziert angeführt werden:

1. eine innovative, motivierende und aktivierende Schulleitung
2. LehrerInnen, die hohe Leistungserwartungen an die SchülerInnen richten
3. ein auf Vertrauen und Kooperation aufbauendes positives Schulklima
4. Fokussierung auf das Ziel, dass alle SchülerInnen die anerkannten Basisfertigkeiten und -kenntnisse nachhaltig erwerben
5. LehrerInnen und SchülerInnen, die über den Lernstand und die Lernfortschritte durch regelmäßige, d.h. wöchentliche Messungen, Bescheid wissen und deren Verarbeitung durch professionell gestaltete Software erfolgt.

Vor allem der letzte Gesichtspunkt wird in den österreichischen und deutschen Schulsystemen vernachlässigt.

Seashore Louis/Leathwood (2000) berichten über ihre Metaanalyse der Forschungsergebnisse, nach denen sich Lehrpersonen an effektiven Schulen in folgenden Merkmalen von den Lehrpersonen an weniger effektiven Schulen unterscheiden:

- Gemeinsame Normen und Werte: Lehrpersonen sind der Meinung, dass *alle* SchülerInnen erfolgreich lernen können und sie fühlen sich persönlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich.
- Konzentration auf das Lernen: Die Lehrpersonen achten primär darauf, dass tatsächlich für die jeweilige lernende Person bedeutsames Wissen erworben wird.
- Reflexive Dialoge: Lehrende sprechen regelmäßig, d.h. wöchentlich mindestens zwei bis drei Stunden, über pädagogische Inhalte und anstehende Herausforderungen und erarbeiten gemeinsam an Lösungen und Strategien.
- Entprivatisierung: Die Türen der Klassenzimmer sind geöffnet, der gesamte Lehr und Lernraum steht allen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.
- Teamarbeit und professionelle Lerngemeinschaften: Die Lehrenden kooperieren bei der Planung, Projektdurchführung und Evaluation.

Es existieren keine brauchbaren repräsentativen Untersuchungen in Österreich und Deutschland, welche diese vier Dimensionen zuverlässig und gültig erfassen. Dies allein kann schon als ein Zeichen unzureichender Professionalisierung und ungenügender dafür notwendiger Rahmenbedingungen gewertet werden.

Bryk et al. (2010 zit. in Nairz-Wirth et al. 2011b, 54) definieren fünf Kategorien (...) für die Verbesserung von Lernerfolgen: Schulleitung (leadership), Interaktion zwischen schulischem Personal, Eltern und Schulgemeinde (parent-community ties), das Kollegium (professional capacity), ein auf die SchülerInnen fokussiertes Lernklima (student-centered learning climate) und ambitioniertes Lehren (ambitious instruction). Unter diesen fünf Kategorien ist die Schulleitung Steuerungselement für die verbleibenden vier, die in ihrer Zusammenwirkung das Engagement der SchülerInnen und ihre Lernergebnisse maßgeblich mitbestimmen. Beeinflusst wird dieser Prozess von der Qualität der Beziehungen in der Schulgemeinschaft und den vorherrschenden lokalen schulpolitischen Rahmenbedingungen.

In modernen Werken der Schulpädagogik wird der operative Akteur, also die „Lehrperson“ (Fend 2008, 237 ff.) beschrieben. Von dieser professionellen Idealgestalt wird Rekontextualisierung, Umgang mit Heterogenität, exzellentes Kulturwissen, „beobachten, was im Lernenden geschieht“ (ebd., 259), Regulationsqualität, subjektzentrierte Konzepte, Echtheit, hohe diagnostische Kompetenz, Methodenvirtuosität, Lernstrategienvermittlungsmeisterschaft und vieles mehr erwartet.

Derartige hochgesetzte Erwartungen und Standards, die der Lehrkraft die Rolle als EinzelkämpferIn zuschreiben, widersprechen modernen und gut evaluierten Schulentwicklungsmodellen wie bsp. dem von Bryk et al. (2010), indem sie neue Formen der *professional communities* und der Vernetzung von LehrerInnen, Schulen und *community* vernachlässigen.

Schulen und LehrerInnen, die unter erschwerten Bedingungen arbeiten, d.h. mit überdurchschnittlichem Anteil an ökonomisch oder migrationsbedingt benachteiligten SchülerInnen, bzw. an SchülerInnen in Stadtteilen, in denen ungünstige Bedingungen vorliegen (hoher Anteil an Personen aus benachteiligten Milieus, an SozialhilfeempfängerInnen, überdurchschnittlicher Kriminalität, ungünstigen Wohnverhältnissen etc.), müssen oft eine Vielzahl von Aufgaben erledigen, die sie in der Hauptarbeit, nämlich der Lernförderung der SchülerInnen, behindern. Auch Diagnosestellungen sind unter diesen Bedingungen schwer möglich. Die Gewöhnung an die ungünstigen Schulbedingungen beschädigt die Erwartungshaltungen sowohl von Lehrpersonen also auch von SchülerInnen, wodurch nicht nur individueller sondern auch kollektiver oder institutioneller Erfolg als immer unwahrscheinlicher erscheint.

Habitus von LehrerInnen/LehrerInnentypologien

In der angelsächsischen wissenschaftlichen Literatur werden verschiedene Formen des Wissens und der Einstellungen von Lehrpersonen unterschieden, für die unterschiedliche Theorien, Messinstrumente und teilweise Typologien erstellt werden: teachers' beliefs (Lumpe, Haney, & Czerniak, 2000), teachers' craft knowledge (Cooper & McIntyre, 1996; van Driel et al., 1997), teachers' pedagogical content knowledge (Grossman, 1990; Shulman,

1987), teachers' practical theories (Feldman, 2000), teachers' personal pedagogical knowledge (Morine-Dershimer & Kent, 1999), and teachers' practical knowledge (van Driel et al., 2001). Im Zusammenhang mit der Professionalisierung interessieren die ForscherInnen allerdings nicht die Vielfalt der Einstellungen, Kognitionen und Emotionen von LehrerInnen, sondern nur eine Auswahl aus diesem Kosmos, der sich auf die professionelle Arbeit bezieht. Immer wiederkehrend ist folglich die Unterscheidung zwischen eher fachwissenschaftlicher und eher pädagogischer Orientierung, auf die schon die frühe deutsche Untersuchung von Caselmann (1946) das Schwergewicht legte. Eine weitere Komplexitätsreduktion erfolgt durch Dichotomisierung von Dimensionen der Einstellungen und Verhaltensweisen von LehrerInnen: Konformität vs. Nonkonformität (Innovation oder Rebellion), Traditionalität (Konservatismus) vs. Modernität, Humanismus (Ganzheitlichkeit) vs. Technizismus (technokratische Haltung), Standardisierung vs. Individualisierung etc. (vgl. Brain et al. 2006). In einem Teil der Forschungsvorhaben in diesem Bereich werden auch Typologien gebildet.

Day, Kington, Stobart and Sammons (2006) haben im Rahmen des VITAE Project (Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils) auf der Basis einer dichotomen Einteilung in positive und negative Identität und Stabilität vs. Labilität vier Typen von professioneller Identität gebildet:

Stabile positive Identität	Stabile negative Identität
Labile positive Identität	Labile negative Identität

Hardy (2009) konstruiert aufgrund seiner Studien folgende Typologie von LehrerInnen:

- *Konservativ*: LehrerInnen rezipieren offiziell vorgegebene Informationen und versuchen, sie erwartungsgemäß umzusetzen;
- *wirkungsorientiert*: LehrerInnen versuchen die Leistungen der SchülerInnen in den wichtigen Domänen zu verbessern;
- *kritisch*: LehrerInnen entwickeln kritische Einstellungen gegenüber bürokratischen Maßnahmen;
- *schülerInnenorientiert*: LehrerInnen individualisieren und differenzieren, lehnen standardisierte Vorgaben eher ab;
- *forschungsorientiert*: LehrerInnen sind forschungs- und evaluationsorientiert, befürworten „experimentelles“ Vorgehen.

Grenfell (2010, 91 ff) beschreibt die Entwicklung eines pädagogischen Habitus, der dem sekundären oder institutionellen Habitus (Reay 1998; 2004) entspricht. Dieser Habitus ist prozesshaft zu konzipieren, sodass punktuelle Prüfungen von Wissen oder Skills unzureichend sind; sein Beginn reicht in die Schulzeit der Studierenden oder JunglehrerInnen zurück; er ist abhängig von der jeweiligen Feldposition (StudentIn, PraktikantIn, Teilzeit-lehrerIn, Fach, Schule, Festanstellung etc.).

Immer wieder wurde der pädagogische Habitus gegen den Fachhabitus ins Spiel gebracht, was auch als Konkurrenzkampf zwischen den Feldern der Volks-/GrundschullehrerInnen und der GymnasiallehrerInnen gedeutet werden kann. Doch es handelt sich auch um eine Konkurrenz auf höherer Ebene zwischen der Erziehungswissenschaft und den mächtigeren Fachwissenschaften.

In der Volks-/Grundschule wurde diesem pädagogischen Habitus ein Feld zugewiesen, in dem er begrenzt wirken darf. Doch die Zentralkompetenzen sind fachspezifisch und strahlen inzwischen bis in die Vorschulstrukturierung, sodass für den pädagogischen Habitus in einem traditionellen Sinn nur in den Feldern der speziellen Kindergärten und Schulen mit reformpädagogischem Schwerpunkt gute Entwicklungschancen gegeben sind.

In einem Feld können widersprüchliche Habustypen vertreten sein. Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler (2009) untersuchten Schweizer VolksschullehrerInnen und stellten zwei widersprüchliche Basisorientierungen fest, eine fördernde und eine auslesende. Es gibt – nach Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler – einen Habitus mit dem Schwerpunkt *auslesen*, über den LehrerInnen, die eher aus höheren Bildungsschichten stammen, häufiger verfügen, und einen Habitus mit dem Schwerpunkt *fördern*. LehrerInnen mit einem gemischten Habitus versuchen, die konfligierenden Basisorientierungen zu bewältigen.

In der Untersuchung von Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler (2009) wird das Zusammenspiel des Herkunftshabitus der LehrerInnen mit ihrem professionellen Habitus analysiert. Lange-Vester (2007) behandelt ebenfalls dieses interaktive Geschehen, wobei sie Studierende sozialwissenschaftlicher Studiengänge, deren Eltern über einen niedrigen Schulabschluss verfügen, untersucht. Diese Studierenden stoßen auf ein Feld, in dem Lehrende und

Studierende aus gehobenen Schichten dominieren, und geraten in Habituskonflikte. Sie privatisieren die Konflikte, da sie nicht über die Dispositionen verfügen, sie im Feld offen einzubringen. In diesem hochkulturellen Feld werden sie durch die Interaktion mit Personen, die in überdurchschnittlichem Maße kulturelles Kapital inkorporiert haben, irritiert, d.h. die Kommunikation der Hauptakteure muss von ihnen ‚übersetzt‘ werden, es ergeben sich häufig Missverständnisse und Erlebnisse der Fremdheit und Verunsicherung. Derartige Habitus-Feld-Konflikte sind für die theoretische Erfassung und für eine Neukonzeption der LehrerInnenprofessionalisierung von großer Bedeutung, da sie in einer pluralistischen und durch Migration geprägten Gesellschaft häufiger auftreten und für die Feldgestaltung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Da es gemäß der in diesem Projekt zugrundeliegenden paradigmatischen Position nicht um primär psychologisch zu erfassende Phänomene geht und somit die Habitus-Feld-Konflikte sich in typischen Konstellationen realisieren, ist auch der Versuch der Konstruktion einer LehrerInnentypologie angemessen.

In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf die ‚Förderung benachteiligter SchülerInnen‘ gelegt und untersucht, wieweit in der bisherigen Forschung zur Professionalisierung von LehrerInnen dieser Schwerpunkt einbezogen wurde. Die Konzeption einer vorläufigen eindimensionalen Typologie könnte vier Entwicklungsstufen abbilden: (1) Vermeidung, (2) Neutralität/Gleichgültigkeit, (3) aktive Bearbeitung und (4) höchste Priorität im eigenen professionellen Wertesystem. Auf diese Problematik wird im Kapitel über die Bildung einer professionsbezogenen Typologie des LehrerInnenhabitus näher eingegangen.

5. Forschungsmethoden

Lange-Vester (2006) bezieht sich auf eine wissenschaftstheoretisch und -praktisch bedeutsame Unterscheidung zwischen der Normalforschung und der an Bourdieu anschließenden Forschung. Bourdieu et al. (1997) haben vor allem im Projekt „Das Elend der Welt“ den Schwerpunkt auf den „Originalton“ und die Sichtweisen der Betroffenen gelegt, denen in den wissenschaftlichen Berichten entsprechend Raum gegeben werden soll.

Die wissenschafts- und forschungsbezogene Abgrenzung wird von Lange-Vester als „doppelter Bruch“ bezeichnet: einerseits die auch in der Normalforschung durchgeführte

Abgrenzung von der Alltagssprache, andererseits die Abgrenzung von der „naiven Normalforschung“, um „mit der Vorstellung wissenschaftlicher Objektivität zu brechen“ (Lange-Vester 2006, 272). Dadurch wird die Subjektivität und Standortgebundenheit sowohl der Untersuchten als auch der ForscherInnen thematisiert und gleichzeitig ein Theorieanspruch gestellt.

Aus diesen methodologischen Gründen wird in diesem Projekt an die *Grounded Theory* angeschlossen und es wurden halbstrukturierte, problemzentrierte Interviews gewählt. Diese Interviews, die auf Alltagstheorien, Vorstellungen und Dispositionen von LehrerInnen fokussieren, bilden die Grundlage für eine an der *Grounded Theory* orientierte Theoriegenerierung und Datenanalyse. Der Ansatz der *Grounded Theory* dient ebenso wie die Theorie von Bourdieu dazu, mit Hilfe der Aussagen der untersuchten Personen Muster und Konstrukte freizulegen, die diesen Personen teilweise nicht bewusst sind bzw. die sie im Sinne der doxa und der Feldregeln „interpretieren“ und die durch Alltagstheorien, Ideologien und Vorurteile überlagert werden (Glaser 2002).

Zur Anwendung kamen verschiedene methodologische und methodische Modelle und Datenauswertungsverfahren in Anlehnung an Kelle (2010), Bremer/Teiwes-Kügler (2010), Przyborski (2004), Glaser (2010) und Ecarius (2010), die sich für eine empirische Prüfung von Annahmen, die sich aus der Theorie von Bourdieu erschließen lassen, als geeignet erweisen (vgl. auch Sturm 2010). In den Interviews werden die Konstruktionen von LehrerInnen erfasst und interpretativ rekonstruiert. Die Gespräche wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät mitgeschnitten und anonymisierend transkribiert. Zuletzt wurden die Interpretationen und Analysen auf ihre Tauglichkeit für die Gestaltung von Professionalisierungsmodellen hin geprüft.

Theoretische und methodische Probleme ergeben sich, wenn man das Feld der Macht, die politische Hegemonie über das Bildungssystem und die damit verbundene Abhängigkeit der LehrerInnen in Betracht zieht. Wenn die Annahme bestätigt werden kann, dass dominante bzw. orthodoxe Diskurse über die Professionalisierung von LehrerInnen heterodoxe Diskurse jedenfalls in den schulischen Feldern verdecken und verdrängen, dann werden diese alternativen Einstellungen, Meinungen, Deutungen und Identitätskonstrukte in diesen

Feldern auch nicht in Aussagen der LehrerInnen explizit auftreten. Allerdings können sie implizit erscheinen, bzw. es können ‚Leerstellen‘ geortet werden, die als ‚Passivität‘, ‚Fatalismus‘, ‚Resignation‘, ‚Inkonsistenzen‘ oder ‚Ohnmacht‘ wahrgenommen werden (vgl. Osgood 2006). Manche LehrerInnen sprechen dann so, als würden nicht sie handeln, sondern eine fiktive andere Person: „...they speak and perform in accordance with an agenda not of their own making“ (Vincent/ Braun 2011, 777).

Gemäß dieser Sichtweise sind Interviews mit LehrerInnen so zu lesen, dass die eigene Wirksamkeit im Bildungs- und Entwicklungsprozess eher verdeckt bleibt, einerseits eine funktionale und funktionierende Oberfläche beschrieben wird, und andererseits routinisierte Defiziterzählungen in Zusammenhang mit Außenverursachung angeboten werden. Es bedarf spezifischer Analyseformen, um nach den Diskursphänomenen zu fahnden, die diesen Rahmen überschreiten.

6. Empirische Untersuchung

Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde in Wien und Wien Umgebung im Zeitraum von Oktober 2011 bis September 2012 durchgeführt. Problemzentrierte Interviews wurden mit insgesamt 29 Lehrpersonen geführt, die an unterschiedlichsten Schultypen in Wien unterrichten. Zwei Auswahlkriterien wurden für die Lehrpersonen festgelegt: berufliche Praxis im Feld der Schule von mindestens drei Jahren beruflicher Erfahrungen im Zusammenhang mit Schulabsentismus und Schulabbruch. Um der Varianz des Untersuchungsfeldes Rechnung zu tragen, wurden gezielt Lehrpersonen unterschiedlichster Schultypen in die Untersuchung miteinbezogen. Die Lehrpersonen unterrichten an folgenden Schulen: Berufsbildende höhere Schule (8), allgemeinbildende höhere Schule (1), Berufsbildende höhere Schule und allgemeinbildende höhere Schule (1), Polytechnische Schule (2), Mittelschule/Hauptschule (14) und Volksschule (3). Fünf InterviewpartnerInnen waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 30 und 40 Jahren alt; elf zwischen 41 und 50; weitere elf zwischen 51 und 60, zwei Lehrpersonen zwischen 61 und 65. Die Lehrpersonen unterrichten bereits: seit drei (1), sechs bis zehn (2), elf bis 15 (2), 16 bis 20 (6), 21 bis 25 (5), 26 bis 30 (7), 30 bis 35 (3) und seit 36 und mehr Jahren (3).

Nr.	Schultyp	Geschlecht	Alter	Fächer	Lehrerfahrung
1	berufsbildende höhere Schule	weiblich	62 Jahre	Französisch, Italienisch	38 Jahre
2	allgemeinbildende höhere Schule	männlich	39 Jahre	Hauptfach, Nebenfach	15 Jahre
3	berufsbildende höhere Schule	weiblich	55 Jahre	kaufmännische Fächer	25 Jahre
4	berufsbildende höhere Schule	weiblich	47 Jahre	Wirtschaftsinformatik	18 Jahre
5	Polytechnische Schule	männlich	50 Jahre	Mathematik, Fachbereich	26 Jahre
6	Neue Mittelschule	weiblich	54 Jahre	Religion	36 Jahre
7	berufsbildende höhere Schule	männlich	55 Jahre	Geographie, Geschichte	29 Jahre
8	allgemeinbildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule	weiblich	40 Jahre	Religion, Psychologie, Philosophie	17 Jahre
9	Polytechnische Schule	weiblich	51 Jahre	Mathematik, Physik, Naturkunde, Haus- wirtschaft	26 Jahre
10	berufsbildende höhere Schule	weiblich	56 Jahre	Deutsch, Französisch	32 Jahre
11	berufsbildende höhere Schule	männlich	45 Jahre	Geschichte, Sport	22 Jahre
12	Volksschule	weiblich	49 Jahre	Psychagogin	23 Jahre
13	berufsbildende höhere Schule	weiblich	46 Jahre	Deutsch	16 Jahre

14	Neue Mittelschule	männlich	56 Jahre	Mathematik, Geografie, Informatik	28 Jahre
15	Neue Mittelschule	weiblich	45 Jahre	Mathematik, Geografie, Geometrisches Zeichnen	16 Jahre
16	Neue Mittelschule	männlich	65 Jahre	Deutsch, Bildnerische Erziehung, Geschichte	38 Jahre
17	Neue Mittelschule	weiblich	52 Jahre	Englisch, Geschichte	25 Jahre
18	Neue Mittelschule	weiblich	30 Jahre	Muttersprachenlehrerin (Türkisch)	3 Jahre
19	kooperative Mittelschule	männlich	58 Jahre	Mathematik, Geographie	32 Jahre
20	kooperative Mittelschule	männlich	56 Jahre	Deutsch, Geschichte	30 Jahre
21	kooperative Mittelschule	männlich	58 Jahre	Mathematik, Bildnerische Erziehung	33 Jahre
22	Volksschule	weiblich	35 Jahre	ergänzen	6 Jahre
23	Hauptschule	männlich	42 Jahre	Englisch, Geschichte	16 Jahre
24	kooperative Mittelschule	männlich	44 Jahre	Deutsch, Geografie	26 Jahre
25	Volksschule	weiblich	45 Jahre		17 Jahre
26	kooperative Mittelschule	männlich	35 Jahre	Englisch, Sport	9 Jahre
27	berufsbildende höhere Schule	männlich	48 Jahre	Deutsch, Musik	21 Jahre
28	Neue Mittelschule	weiblich	44 Jahre	Deutsch	12 Jahre
29	kooperative Mittelschule	weiblich	54 Jahre	Mathematik, Geschichte	26 Jahre

Die Form des problemzentrierten Interviews ermöglichte trotz einer Fokussierung auf vorab festgelegte Themenschwerpunkte eine flexible Einsetzung des Gesprächsleitfadens und eine Maximierung der Themenweite in einer offenen Erhebungsform. Die Interviews fanden entweder an den jeweiligen Schulen in Besprechungsräumen oder in umliegenden Lokalitäten statt und dauerten zwischen 45 bis 100 Minuten. Sämtliche Gespräche wurden digital aufgezeichnet, wobei den InterviewpartnerInnen vollständige Anonymität zugesichert wurde.

Nach Abschluss der Feldphase folgten Transkription, Anonymisierung und Codierung des empirischen Datenmaterials. Die Analyse sowie die Interpretation der Ergebnisse erfolgten im wissenschaftlichen Team. Um die Habitusformen bzw. -typen von LehrerInnen zu erfassen, wurden Kategorien gebildet, die im Anschluss an die in den bereits dargestellten Studien zur Professionalisierung von Lehrpersonen als geeignet erschienen. Zur Fokussierung auf die Beschreibung eines institutionellen Habitus wurde eine professionsbezogene Typologie des LehrerInnenhabitus gebildet, über die im Kapitel 7 berichtet wird. Außerdem wurden zentrale Themenbereiche, die Schlüsselfunktionen für die Diskurse über Schulverweigerung und Schulabbruch einnehmen, genauer betrachtet: Schulschwänzen, Noten,

Eltern, Übergänge und Push-out/Exklusion. Die zweite Forschungsfrage bezüglich der Formung des LehrerInnenhabitus durch den Umgang mit SchülerInnen, in denen Habituskonflikte auftreten, kann nur in beschränkter Weise beantwortet werden. Weitere Untersuchungen wären für eine detailliertere Beantwortung erforderlich. Antworten auf die dritte Forschungsfrage werden vor allem in Kapitel 8 gegeben.

Themenspezifische Darstellung der Ergebnisse

Übergang

Wichtige Übergänge wurden in früheren Kulturen in der Regel durch Übergangsriten gerahmt und gestaltet. Altersübergänge wurden durch Initiationsriten markiert. Dadurch ergaben sich sowohl für die Gemeinschaft als auch für das betroffene Individuum Sicherheit und Legitimität. Übergänge finden auf Makro-, Meso- und Mikroebenen statt, vom Übergang von der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft zum Übergang eines Kindes von der Familienbetreuung zur organisierten Betreuung in Krippe oder Kindergarten. In der Regel sind Übergänge sowohl mit sozialen Aufstiegschancen als auch mit Stress verbunden.

Theoretisch differenzierte Studien von Schulübergangsproblemen sind für professionelle Konzeptionen bedeutsam. Ein Überblick über Untersuchungen im angelsächsischen Bereich wurde von Topping (2011) erstellt. Ein wichtiges Ergebnis des Reviews betrifft die unterschiedlichen Perspektiven von SchülerInnen und LehrerInnen. Die Hauptprobleme von SchülerInnen betreffen Peer-Beziehungen, Selbstwertgefühle, Mobbing und Unterstützung bei schulischen Schwierigkeiten, während LehrerInnen auf mangelhafte Schulleistungen, curriculare Anschlussfragen und Kinder mit Lern- und Verhaltensstörungen fokussieren. Nicht Perspektivenunterschiede sind zu bemängeln, sondern die unzureichende Bereitschaft vieler LehrerInnen, sich professionell auf die SchülerInnenperspektive einzulassen. Mobbing ist z.B. nach den Untersuchungen von Stamm (2011) und Nairz-Wirth et al. (2010) eine wichtige Ursache von Dropout-Verhalten. Nach einer britischen Untersuchung hatten drei von zehn SchülerInnen nach dem Übergang Mobbing erfahren (Evangelou et al. 2008). Übergangsprobleme und Mobbing sind Prozesse, die erfasst und durch erprobte Intervention in erwünschte Bahnen gelenkt werden sollten.

Durchgeführt werden sollten sowohl quantitativ orientierte repräsentative Längsschnittstudien über Schulübergänge als auch theoretisch differenzierte Mixed-Methods-Untersuchungen. Ein Beispiel für diese zweite Strategie könnte die in der Planung theoretisch anspruchsvolle Studie von Reitbauer (2009) darstellen, die allerdings noch nicht öffentlich zugänglich ist. Sie nennt in ihrem Dissertationsexposé den Schulwechsel ein kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995) und eine Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1981) im Sinne eines ökologischen Übergangs (Bronfenbrenner, 1981). Zusätzlich zieht sie als Erklärung die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2012) und die „Stage-Environment-Fit“ Theorie (Eccles & Midgley, 1989) hinzu, um die Anpassungsprobleme präziser erfassen zu können.

Die im Kontext dieses Textes bedeutsamen Übergangsprobleme sind Wechsel vom Kindergarten zur Volksschule, von der Volksschule zu einer Schule der Sekundarstufe I und dann weitere Schulwechsel und zuletzt der Übergang von einer Schule zur Lehre oder in eine andere Organisation. Dropouts haben teilweise schon vier bis sieben solcher Übergänge, z.B. aufgrund von mehrfachem Wohnungswechsel erlebt, die ihre Leistungen und ihr Sozialverhalten häufig negativ beeinflusst haben. Es ist inzwischen vielfach bewiesen, dass misslungene Übergänge zentrale Ursachen für Schulversagen und Schulabbruch darstellen. Nach Studien von Eder (1995, 2007) kann der Übergang zu einer merkbaren Leistungsver schlechterung beitragen, wobei vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler betroffen sind. In einer Untersuchung in Philadelphia war bei einem Drittel der Dropouts in der neunten Schulstufe eine leistungsmäßige Stagnation festzustellen (Neild/ Balfanz 2006). Die weiteren Jahre hatten keinen signifikanten Lernfortschritt erbracht, sondern vor allem Frustrationen, Selbstwertschädigung und andere psychophysische und soziale Benachteiligungen.

Wenn SchülerInnen in Sekundarschulen wechseln, dann müssen sie sich oft auf eine größere Klassengemeinschaft, weniger persönliche Beziehungen (Anonymität), stärkere Konkurrenzorientierung und stärkere Exklusions- und Notenorientierung umstellen. Besonders ‚übergangsbetroffen‘ sind SchülerInnen, die in ihrem Leistungsstand unter den Minimalstandards der aufnehmenden Schule liegen, denn häufig gelingt es nicht, diesen

Rückstand durch Fördermaßnahmen ausreichend zu verringern. Die SekundarschullehrerInnen sind auch in der Regel aufgrund von Struktur- und Ausbildungsmängeln nicht in der Lage, gezielt und individualisiert auf die spezifischen Bedürfnisse und Wissensmängel dieser SchülerInnen einzugehen.

Aufgrund der Standardisierung und Bürokratisierung der Schultypen erscheint LehrerInnen der Schulwechsel als Notwendigkeit, auch wenn er gerade für von Schulabbruch gefährdete SchülerInnen eine nicht als geringfügig einzuschätzende Zusatzbelastung darstellt.

Ein Beispiel aus dem Bestand der vielfältigen Übergangsprobleme betrifft SchülerInnen, die aus einem Gymnasium in eine polytechnische Schule ‚absteigen‘. Sie werden von einem interviewten Lehrer einer polytechnischen Schule pauschalisierend als überheblich und arrogant beschrieben. In der Sichtweise dieses Lehrers haben sie von ihrer sozialen Herkunft her und/oder durch ihre gymnasialen Erfahrungen einen sekundären Habitus erworben, der sich für die polytechnische Schule als ungeeignet erweist.

Eine Lehrerin (BHS) schildert die Anfangssituation dieser Übergangsguppe dagegen sehr positiv, doch der Abstieg in die Haupt- bzw. Mittelschule oder in eine polytechnische Schule erweist sich mittel- und in vielen Fällen auch langfristig als negativer Einschnitt in der Bildungskarriere. Auch diese Lehrerin erlebt SchülerInnen aus dem Gymnasium als abweichend – jedoch in einem positiven Sinn: „blitzgescheit“, „echt super“. Doch die weitere Schulkarriere verläuft häufig nicht positiv. Offensichtlich treten Habitusprobleme auf, wobei in der Beschreibung der LehrerInnen unklar bleibt, ob jene hauptsächlich durch den Herkunftshabitus oder durch einen bereits im Gymnasium erworbenen institutionellen Habitus verursacht werden. Sie langweilen sich, finden Fächer uninteressant und schwänzen dann die Schule. Oft überschätzen sie sich auch. Es tritt kognitive und soziale Dissonanz auf: einerseits verfügen sie über ein Wissen bzw. kulturelles Kapital, das sie aus dem Durchschnitt der anderen SchülerInnen hervorhebt, andererseits müssten sie sich mit diesen auf gleiche Stufe bezüglich des Erwerbs weiteren Wissens stellen.

„...sie haben dann extreme Fehlstunden gehabt und sie haben dann Rechnungswesen, Küche und diese Fächer nicht geschafft. Und die sind *alle* gescheitert.“ (Lehrerin, polytechnische Schule)

Es wird somit eine spezielle Gruppe geschildert, deren Dropout-Verhalten durch schulische Maßnahmen unbeabsichtigt ‚begünstigt‘ wird. Die Lehrerin bedauert dies, ohne allerdings Lösungsmöglichkeiten anbieten zu können. Die institutionalisierte Trennung dieser Schulen und damit die Herstellung unterschiedlicher Schulkulturen und eines inkompatiblen institutionellen Habitus kann als eine Ursache für Schuldistanzierung und Schulabbruch identifiziert werden.

Diese Erfahrungen von LehrerInnen können durch einen technokratischen Kompetenzansatz (vgl. z.B. Klieme/Leutner/Kenk 2010; Kunter et al. 2011; Baumert/Kunter 2006), in dem Habitus-Feld-Prozesse vernachlässigt werden, nicht erklärt werden, sondern nur durch Ansätze, die sozialpsychologische und soziologische Theorien miteinander verknüpfen.

Eine spezifische Problematik ergibt sich beim Übergang von einer Schule in eine berufliche Lehre, nämlich dann, wenn der Abbruch von LehrerInnen ‚empfohlen‘ wird. Interviewte LehrerInnen berichten über ihre Versuche, die Chancen für den Erhalt einer Lehrstelle trotz schlechten Schulerfolgs zu erhöhen, indem sie z.B. SchülerInnen und Eltern raten, eine Lehrstelle schon vor dem Erhalt des Abschlusszeugnisses zu suchen (Lehrerinnen BHS). Es ergibt sich der paradoxe Effekt, dass ein Abschlusszeugnis die Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten, auch verringern kann.

„... dass der im Halbjahreszeugnis jede Menge 5er haben wird und nicht beurteilt, dann holen wir die Eltern, bzw. dann reden wir mit den Jugendlichen, ob's nicht besser ist, möglichst rasch eine Lehrstelle zu suchen, damits nicht mit dem Zeugnis oder mit dem Abschlusszeugnis dann sich vorstellen müssen.“ (Lehrerin, Gymnasium und BHS)

Übergangmanagement ist eine Aufgabe des professionellen Schulteam, die jedoch – nach dieser Aussage – bisher nicht ausreichend wahrgenommen wird.

Finden keine Stütz- und Begleitprogramme, z.B. mit Hilfe von MentorInnen und TutorInnen (Topping 2011), statt, so kommt es häufig monatelang – nicht nur bei gefährdeten Schülerinnen und Schülern – zu einer Stagnation der Leistungen, ja teilweise sogar zu einem partiellen Kompetenzverlust, zu Motivationsschwächung und Verunsicherung in der Selbsteinschätzung (ebd.; Boyd 2005). Diese nachteiligen Wirkungen von Übergängen auf Lern- und Motivationsfortschritte werden in der Regel von LehrerInnen unzureichend wahrgenommen oder anderen Ursachen zugeschrieben. Nur eine verbesserte Professionalisierung würde ein erfolgreiches Vorgehen gegen diese unerwünschten Hindernisse im Bildungsprozess ermöglichen.

Erprobte Maßnahmen im Umgang mit Übergangsproblemen sind (vgl. Topping 2011; Young et al. 2012):

- SchülerInnen der aufnehmenden Schule werden im Rahmen von TutorInnenprogrammen geschult, die die Neuankömmlinge für längere Zeit begleiten und unterstützen (Cognato 1999).
- LehrerInnen arbeiten einige Tage nur mit Neuankömmlingen. Für die anderen SchülerInnen bleibt die Schule in dieser Zeit geschlossen (Lindsay 1998).
- LehrerInnen der Herkunfts- und der Aufnahmeschulen kooperieren und stimmen ihre curricularen und methodischen Vorgehensweisen besser ab (Mizelle 2005).
- Spezielle Kurse werden in Kleingruppen für die Neuankömmlinge angeboten.
- Die Elterneinbindung und -mitarbeit wird verstärkt (Nairz-Wirth et al. 2011b).

Noten

„Bittet man Lehrpersonen um eine Rechtfertigung der Notengebung, wird man in einer ersten Reaktion oft mangelnder Ernsthaftigkeit bezichtigt. Noten seien selbstverständlich“ (Dzelili 2009). Die jahrzehntelangen Diskussionen über Notengebung haben ein hochkomplexes, nur mehr für Expertinnen und Experten überschaubares Feld von Konstruktionen geschaffen (vgl. Oelkers 2012, 8). Die ‚gleichen‘ Leistungen werden je nach LehrerIn, Schulklasse, Schule, Schulsystem, Schultyp, Merkmalen des Schülers/der Schülerin und nach anderen Faktoren unterschiedlich bewertet. Doch auch wenn die Grundlage der Notengebung wissenschaftlich geprüfte Tests wären, ist die Zuweisung einer Note zu einem

Testergebnis im Rahmen eines festgelegten bürokratischen Verfahrens letztlich eine normative Setzung, deren ‚Nebenwirkungen‘ und Vereinbarkeit mit dem zentralen Ziel der optimalen Förderung des Schülers/der Schülerin geprüft werden sollten. Objektivierungsmaßnahmen sind somit Lösungen für sehr eingeschränkte Problemdefinitionen. Ein Beispiel: Eine Lehrerin (BHS) befürwortet Standardisierung in den Hauptfächern, da die durch LehrerInnen und Schulen praktizierte unterschiedliche Notengebung ungerecht sei.

Noten erweisen sich als feld- und kapitalabhängige relationale Bewertungen, die keine präzisen Aussagen über spezifische Leistungen oder gar künftige Gestaltungen von Leistungskontexten ermöglichen. Sie können sich für gefährdete SchülerInnen qualifikationsbehindernd auswirken.

Die Noten lenken die Motivation von der ‚Sache‘, der wissenschaftlichen oder lebensweltlichen Erkenntnis, ab, da sie als Nullsummenspiel erfahren werden und eine lokale Konkurrenz zwischen den SchülerInnen einer Klasse ins Zentrum stellen (Covington 2000, 185). Vor allem misserfolgs- oder auf Fehler orientierte SchülerInnen werden durch diese Bewertungsform in ihrem Leistungs- und Motivationssystem geschädigt (ebd.).

Wenn ein Schüler/eine Schülerin permanent schlechte Noten erhält, so werden die Lernfähigkeit, das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und andere Kompetenzen sowie wichtige Persönlichkeitsmerkmale häufig negativ beeinflusst. Notengebung ist also für diese SchülerInnengruppe eindeutig schädigend (Kaplan/Peck/Kaplan 1997).

Schlechte Noten erhöhen die Chance des Sitzenbleibens, und für Sitzenbleiben gelten die Aussagen über den negativen Einfluss in noch stärkerem Maße (Jimerson et al. 2002).

Schulverweigerung und Dropout-Verhalten werden durch häufige schlechte Noten und Sitzenbleiben gefördert (Roderick 1994).

Wenn die Prüfungsanforderungen in Schulen erhöht werden und die Notengebung ‚verschärft‘ wird, dann steigen in der Regel die Raten der Schulverweigerung und des Schulabbruchs (Holme et al. 2010). Außerdem werden dadurch eine Schulideologie und ein

Schulklima gefördert, die zu verstärkter Ablehnung von benachteiligten SchülerInnen führen, die damit geringere Schulerfolgs- und Berufschancen zugewiesen bekommen (ebd.).

Diese und ähnliche wissenschaftliche Ergebnisse werden schon in der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung nur randständig vermittelt und von den meisten LehrerInnen kaum rezipiert und thematisiert, da sie mit der herrschenden doxa und den organisatorischen Praktiken nicht kompatibel sind.

Noten werden offiziell positiv mit der Zentralaufgabe der Qualifikation verbunden, doch an Aussagen von einigen LehrerInnen in den Interviews lässt sich die Abkoppelung der Selektionsfunktion von der Qualifikationsfunktion erkennen, d.h. eine latente strukturelle Kritik (vgl. Streckeisen/ Hänzi/ Hungerbühler 2007; Streckeisen 2011).

Unter bestimmten Bedingungen werden die Noten auch von LehrerInnen als kontraproduktiv für den Lernprozess und für die Zukunftschancen von SchülerInnen gesehen. Ein Beispiel aus den Interviews: Ein ‚rechtzeitiger‘ Schulabbruch verbunden mit einer Lehrstellensuche könne ein negatives Abschlusszeugnis und dessen Stigmatisierungseffekt vermeiden helfen (Lehrerin, BHS).

In einem Interview wird eindeutig mitgeteilt, dass die Methode des Push-out über Notengebung praktiziert wird. Folgende implizite Annahmen können aus den Ausführungen einer Lehrerin (BHS) erschlossen werden: der/die Schüler/in kann innerhalb der Schule, d.h. des Schultyps, nicht qualifiziert werden, und die LehrerInnen (dieses Schultyps) können den/die Schüler/in nicht qualifizieren. Feld- und Habituskonzeptionen sind somit (im Denken dieser Lehrperson) fixiert. Der Habitus der betroffenen Schülerin/des betroffenen Schülers wird als feldinadäquat eingestuft. Noten sind in schulischen Feldern als Kapital anzusehen. Wer nicht genügend Notenkapital hat, wird vom Spiel ausgeschlossen. Die Einteilung in Subfelder in einem stark gegliederten Bildungssystem schränkt die Entwicklung des institutionellen Habitus und seine Aktionschancen ein. Ähnliche, für einen Teil der KlientInnen unerwünschte Habitusaktivierungsgrenzen sind bei Facharztsystemen mit Einzelpraxen feststellbar.

LehrerInnen sind sich teilweise der Tatsache bewusst, dass die Notengebung lern- und beziehungsbehindernd wirken kann. Die Lehrperson wird in eine Rolle gedrängt, die das ‚Schicksal‘ des Schülers/der Schülerin durch die Notengebung in der Hand hat, Beziehungsdistanz und Barrieren schafft. Dadurch ergeben sich Intrarollenkonflikte, z.B. zwischen der Bewertungs- und Beratungsrolle, wobei in den meisten Interviews keine Lösungsmöglichkeiten angegeben werden. In zwei Interviews (Lehrerinnen, BHS und Mittelschule) wird allerdings auf die Möglichkeit hingewiesen, speziell geschulte Personen, PsychologInnen, oder SozialarbeiterInnen, einzusetzen, die den Interrollenkonflikt vermeiden helfen können, da sie nicht durch Bewertung stigmatisieren.

Noten sind für die meisten Lehrpersonen auch Verhaltenssteuerungsinstrumente, wobei diese Aufgabe offensichtlich in den Fällen, in denen die Noten ihre wesentlichen Selektionsfunktionen entfalten, nicht gut erfüllt werden kann: Sobald sich Schuldistanzierung und -ablehnung entwickeln, verliert die Notengebung ihre Verhaltenssteuerungspotenz.

Folgendes Dilemma ist einer interviewten Lehrerin (BHS) offensichtlich nicht bewusst: Die schlechte Note ist in der Regel ein Instrument für push-out, das zu Schuldistanzierung und Schulflucht führt. Anzunehmen, dass schlechte Noten eine Zuwendung zur Schule erbringen könnten, entspricht der *doxa*, die zur Stützung eines inkonsistenten Ordnungs- und Regelsystems dient. LehrerInnen werden durch die Selektionsbürokratie von bedeutsamen Aufgaben abgehalten und SchülerInnen werden durch schlechte Noten und ihre erwartbaren Versuche, den aversiven Stimuli auszuweichen, stigmatisiert.

Schule erweist sich insbesondere für leistungsschwache und schuldistanzierte SchülerInnen als eine nicht auf individuelle Förderung bezogene Organisation. Ein verfestigter bürokratischer Habitus („defensiv kontrollorientierter Typus“ gemäß der im Kapitel 7 dargestellten Typologie) schützt vor dieser unangenehmen Erkenntnis und erschwert die Entwicklung eines modernen professionellen Habitus.

In einem Interview schildert eine Lehrerin (BHS) die Bemühungen eines Schülers: Obwohl der institutionelle Habitus des Schülers bereits ziemlich brüchig ist, gelingt es ihm noch, eine weitere Feldbeteiligung zu versuchen, doch die starren Feldregeln, die der Erhaltung einer

veralteten Struktur dienen, führen endgültig zum Zusammenbruch der erforderlichen Dispositionen. Unprofessionelle informelle Hilfeangebote vermögen in dieser Lage das Scheitern nicht zu verhindern.

In manchen Interviews (BHS, Mittelschule) wird thematisiert, dass die Notengebung und die dadurch hergestellte Hierarchisierung zu unerwünschten gruppendynamischen Effekten führt, die noch durch Habitusunterschiede verstärkt werden. Allerdings stellen die interviewten LehrerInnen dieses Problem überwiegend als klasseninternes Geschehen dar, sodass die Problemlösungsalternativen stark eingegrenzt werden, da andere Personen zumindest latent unerwünscht sind und Spezialpersonal nicht angefordert wird. Die Lösung dieser Herausforderung wird nicht als professionelle Aufgabe definiert, die in Teams oder durch Aus- und Weiterbildung bearbeitet werden kann.

Das ‚ordnungsgemäß‘ praktizierte Notensystem fördert eine inhalts- und interessen-distanzierende Haltung bei den Schülerinnen und Schülern. Der schon durch andere strukturelle Bedingungen erschwerte Aufbau eines nachhaltigen bildungsambitionierten – auf lebenslanges Lernen ausgerichteten – Habitus von benachteiligten Schülerinnen und Schülern und solchen mit Verhaltens- oder Lernstörungen wird dadurch zusätzlich behindert. Die Feldregelungen verstärken bei einem Teil der SchülerInnen eine kurzfristig und verengt kalkulierende Einstellung und schwächen die Kompetenzen zum Erwerb kulturellen Kapitals. Eine Lehrerin sagt pointiert, dass diese SchülerInnen „durch die Noten eliminiert“ werden (Lehrerin, HBLA).

Noten dienen zwar offiziell und explizit der Leistungsfeststellung, jedoch implizit der Einschätzung des Habitus, der ‚Feldeinstellung‘ des neuen Schülers/der neuen Schülerin im Hinblick auf seine/ihre Passung im aufnehmenden Feld. Wird der Habitus als unpassend eingestuft (z.B. wenn der/die Schüler/in schlechte Noten ‚mitbringt‘), dann kommt es zu einem Kampf des ungeeigneten Habitus gegen meist überlegene Kräfte in einem Feld, in dem jener Habitus nicht erwünscht ist (vgl. Kramer/Helsper 2011). SchülerInnen, die von Anfang an von den LehrerInnen als ungeeignet für den Schultyp, sowohl bezüglich der tatsächlichen Leistung als auch bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation beurteilt werden, geraten in eine Erwartungsfalle, einerseits von Seiten der LehrerInnen, die ihnen

bewusst oder unbewusst Misserfolgsgewissheit vermitteln, andererseits der Eltern, die den Erfolg ohne Rücksicht auf die Verhältnisse erzwingen wollen.

Keine der befragten LehrerInnen thematisiert, dass die Übergänge flexibilisiert werden sollten, um negative Bildungskarrieren zu verringern. Eine derartige Flexibilisierung wäre notwendigerweise mit einer Veränderung des Notensystems verbunden.

Eltern

Schuldistanzierung und Schulverweigerung beruhen auf Einstellungen und Verhaltensweisen, und somit sind psychologische und soziologische Erklärungen heranzuziehen. Lern- und Verhaltenstheorien weisen auf Modelle für dieses Verhalten hin, auf unzureichende Stimulierung für den Aufbau positiver kognitiver, emotionaler und sozialer Bewusstseinsstrukturen und Verhaltensweisen. Menschen verhalten sich sozial angepasst, weil sie unter entsprechender Fremd- und Selbstkontrolle stehen. Wenn Kinder in Umgebungen aufwachsen, in denen ungünstige Verhaltenskontrollbedingungen herrschen, und Modelle für abweichendes Verhalten dominant sind, dann werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls abweichendes Verhalten lernen. Man kann also von dysfunktionalen Sozialisationsbedingungen sprechen, die sich vor allem in den ersten Jahren im Umgang in der Familie und mit anderen Bezugspersonen ergeben können. Aus diesen Erkenntnissen kann jedoch nicht eine „Schuld“ der Eltern abgeleitet werden, da es sich um strukturelle Schwächen in der Sozialisation handeln kann, die von der Mutter bzw. dem Vater größtenteils nicht verändert werden können.

Doch in den Aussagen der LehrerInnen wird häufig die Verantwortung und auch die „Schuld“ der Eltern hervorgehoben, wodurch auch Sanktionen und die Minimierung der eigenen Verantwortung gerechtfertigt werden (LehrerInnen, BHS und Mittelschule).

„Hängt natürlich auch mit den Eltern wieder zusammen, inwieweit die Eltern die Kinder in den Hintern treten, dass sie in die Schule gehen, auch wenn es strenge Lehrer gibt.“ (Lehrer, BHS)

Über Eltern, die ihre Erziehungsaufgaben stark vernachlässigen, äußern viele LehrerInnen Vorurteile in den Interviews, wobei lediglich ein Interviewter behauptet, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschsprachigen Eltern ihre Kinder nicht adäquat erziehen würden (Lehrer, Mittelschule). Dabei handelt es sich um ein typisches ‚Erfahrungsurteil‘, das einer repräsentativen Untersuchung wahrscheinlich nicht standhalten würde. Der Zusammenhang zwischen Modalitäten der Schule, des Verhaltens der Lehrpersonen mit Schuldistanz einiger Eltern mit Migrationshintergrund wird nicht thematisiert.

Allerdings äußern sich manche LehrerInnen auch differenzierter.

Es wird angedeutet, dass die Lebensverhältnisse eines Teils der Eltern schwierig sind und dass unterschiedliche Weltansichten und kulturelle Praktiken berücksichtigt werden sollten. Doch weitergehende Analysen des Problems, die aus wissenschaftlichen Kenntnissen gewonnen werden können, sind in keinem einzigen Interview festzustellen.

Ein Lehrer geht ausführlicher auf die Schwierigkeiten bestimmter Migrantengruppen ein und meint: „der Stellenwert, den Schulbildung hat, ist für diese Leute eine fremde Welt, die sie nicht verstehen und daher nicht zu schätzen wissen.“ (Lehrer, BHS)

Dabei handelt es sich um eine Aussage, die zwar auf manche Personen mit Migrationshintergrund zutrifft, jedoch selbst für Personen, die in ihrem Herkunftsland unzureichend gebildet wurden, nicht generalisiert werden kann.

Obwohl die Distanz in den negativ beschriebenen Fällen von beiden Seiten aufrechterhalten wird, betrachten die LehrerInnen sich selbst und ihre Institution als ‚offen‘ und ‚kooperationsbereit‘ und – im Gegensatz dazu – nur diese Eltern als ‚desinteressiert‘ und nicht ‚kooperationsbereit‘. Doch diese Ansicht beruht, um mit Bourdieu zu sprechen, auf einer doxa, einer illusio, die sich in den Spielen im Feld Schule aufgrund der Kapital- und Machtverteilung ergibt und von den LehrerInnen nicht analysiert und reflektiert wird.

Selten wird im Rahmen der Ausführungen zur Elternmitwirkung auf den vorschulischen Bereich eingegangen (Lehrerinnen, Volksschule), der wissenschaftlich betrachtet für den

Schulerfolg und für die Kompetenz und Bereitschaft von Eltern mit Migrationshintergrund entscheidend dafür ist, sich um die Schulkarriere ihres Kindes zu kümmern.

Eltern von schulabbruchgefährdeten Schülern bzw. Schülerinnen werden von einem Defizitansatz her betrachtet, und es wird die Erwartung geäußert, dass die „Gesellschaft“ helfend eingreift (LehrerInnen, BHS). In einem Interview äußert sich eine Lehrerin sehr kritisch über das Schulsystem und spricht über die Abhängigkeit von politischen Entscheidungen und organisatorischen Strukturen (kritisch flexibler Typ, siehe Kapitel 7).

Feldbilder werden als fixierte Weltbilder präsentiert. Von mehreren Lehrern bzw. Lehrerinnen (BHS, Mittelschule, Hauptschule, AHS) wird die Verursachung von Schuldistanzierung und -abbruch eindeutig festgelegt: Eltern, SchülerIn. Die offiziell erfolgende Einteilung der SchülerInnen nach ‚Leistung‘ wird als objektiv und selbstverständlich angenommen. Einige Schultypen, z.B. HTL, werden als notwendigerweise streng selektiv festgesetzt.

Push out – Exklusion

Zwischen den beiden zentralen Funktionen von Schule, nämlich Integration und Selektion, besteht ein struktureller Konflikt oder ein Dilemma. Die Selektionsfunktion dient zwar offiziell nicht der Exklusion, sondern der Zuweisung, faktisch begünstigt sie aber Exklusion. Schule ist ein wichtiges integratives Feld, das in Subfelder zerfällt, in denen jeweils ein spezifischer institutioneller Habitus dominiert. Dieser institutionelle Habitus ergibt sich durch festgelegte Strukturen, durch die Habitusbildung von LehrerInnen und durch spezifische Feldeigenschaften, die von Schule zu Schule und Klasse zu Klasse unterschiedlich sind. Die Umgangsweisen mit Abweichungen vom institutionellen Habitus, die häufig als (Verhaltens-)Störungen diagnostiziert werden, laufen oft auf Exklusion hinaus: Wiederholung einer Klasse, Überweisung an eine Sonderschule, Übergang zu einer anderen Schule, Schulabbruch.

Obwohl die soziale Exklusion in Schulen trotz aller Reformen primär auf der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten, Milieus oder Habitus-Feld-Kapital-Konstellationen beruht, wird dieser Aspekt von LehrerInnen nicht direkt angesprochen. Die offizielle doxa und auch die

dominante Form des professionellen Wissens setzen anerkannte ‚Primärursachen‘ fest: Intelligenz und Begabung, in der Persönlichkeit verankertes Leistungsversagen, psychische und soziale Störungen, Versagen der Eltern. Am häufigsten wird die Ursache von Leistungs- und Verhaltensstörungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Familie des Kindes lokalisiert. Mit dem Ausdruck Familie wird von den LehrerInnen implizit soziale Schicht/Milieu und teilweise explizit Ethnie angesprochen.

Weniger sichtbare Formen der Exklusion können als ‚cooling out‘ bezeichnet werden (vgl. Streckeisen 2011, 233). Durch schlechte Noten und Informationen an die Eltern werden die Erwartungen der Eltern und der/des entsprechenden Schülerin/Schülers allmählich ‚herabgestuft‘, sodass eine andere Schule oder ein niedrigerer Schulabschluss akzeptiert wird (vgl. Gazeley 2012).

Der Exklusionswunsch wird von einer Lehrerin (polytechnische Schule) explizit vorgetragen und durch eine angenommene Akzeptanz ‚von oben‘, d.h. Schulleitung, Schulbehörden und Bildungspolitik, legitimiert. Hier wird eindeutig mitgeteilt, dass push-out (über Notengebung) praktiziert wird, wobei paradoxerweise die Freiwilligkeit des Schülers betont wird, dem nahe gelegt wird, das ‚kleinere Übel‘, in diesem Fall den Schulabbruch, zu wählen.

Eine Veränderung der Schule und der Organisation der Lernprozesse befindet sich außerhalb des Vorstellungsrahmens, der doxa des Feldes und der Praxis der LehrerInnen. Dadurch wird Exklusion zur ‚sinnvollen‘ und ‚rationalen‘ Lösung und wird als ‚im Interesse‘ der exkludierten Person dargestellt.

Von einigen Lehrern bzw. Lehrerinnen wird die innerschulische ‚Bedürfnislage‘ als entscheidend gesetzt, auch wenn diese mit dem vorher gesetzten objektiven Leistungsprinzip nicht kompatibel ist (LehrerIn HTL, BHS). Es wird also eine Hierarchie des push-out in folgender Reihenfolge beschrieben: zuerst innerschulische Interessen der Schulleitung und der LehrerInnen, dann durch Noten ‚objektiviertes‘ Leistungsprinzip. Die Interessen der SchülerInnen und Eltern spielen bei diesen LehrerInnen eine untergeordnete Rolle.

In einem Interview wird ein vergangenes System verklärt, in dem die durch Aufnahmeprüfungen festgestellte „objektive Leistung“ präventive Exklusion ermöglichte

(Lehrer, HTL). Eine festgelegte Gestalt von Schule mit ihren Funktionen, der Glaube an Homogenisierung als unverzichtbare Bedingung von guter schulischer Arbeit und eine unreflektierte Professionalität sind die Grundlagen derartiger Aussagen.

In einem anderen Interview wird ein fixiertes Welt- und Feldbild offengelegt: Die Persönlichkeit des/der von Schulabbruch gefährdeten Schülers/Schülerin und implizit die gesellschaftliche Struktur sind nicht veränderbar. „Man wird nie was dagegen machen können ...“ (Lehrer, polytechnische Schule). Die Möglichkeit der ‚endgültigen‘ Exklusion (Gefängnis) wird auf ambivalente Weise angedeutet. Eine derartige professionelle Sichtweise ist mit einer modernen Prä- und Intervention von Schulentfremdung und -abbruch unvereinbar.

Individuelles oder gruppenorientiertes regelmäßiges Sozialtraining ist in Schulen nicht vorgesehen. Es wird auch nicht kontinuierlich und wirksam mit anderen Organisationen zusammengearbeitet, die ein solches Training bzw. eine solche Therapie anbieten. Die Eltern sind in dem intransparenten Markt der Anbieter von Sozialtraining und Therapie meist keine souveränen Konsumenten, sondern Zufällen ausgeliefert. Außerdem ist der Erfolg solcher Maßnahmen auch in sozialstaatlich geregelten Krankenkassensystemen vom ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Eltern abhängig. Es handelt sich also um eine strukturell hergestellte soziale Ungleichheit und einen ebensolchen Exklusionsmechanismus.

Schulschwänzen

In den Interviews wird mehrfach Schulschwänzen zentriert auf eine Vernachlässigung der Kinder und der schulischen Verpflichtungen durch Eltern dargestellt.

Ein Lehrer, der eindeutig dem defensiv kontrollorientierten Typus (siehe Kapitel 7) zugeordnet werden kann, nennt als zentrale Lösung für das Problem Schulschwänzen die geltende Strafregelung, wobei er ‚von oben‘ noch strengere Auflagen einfordert (Lehrer, polytechnische Schule).

Ein interviewter Lehrer (Hauptschule), der eine härtere Bestrafung fordert, verwirft eine demokratische und integrative Verhaltensvereinbarung als unwirksam.

Eine solche Sichtweise impliziert eine selbstverständliche Schuldzuweisung an die Eltern und „befreit“ die LehrerInnen von einer habitus- und feldbezogenen Ursachensuche.

Vor allem Eltern mit Migrationshintergrund werden als Probleme generierend beschrieben.

Wenn ein push-out angestrebt wird, da der Schüler/die Schülerin als völlig ungeeignet oder als zu störend angesehen wird, dann wird das Schwänzen von Lehrerinnen und Lehrern als begünstigend für dieses Ziel empfunden (Lehrerin, BHS).

Kompatibel mit Straforientierung und schulorientierten Selektionsinteressen ist ein fixiertes Weltbild einer festgelegten Persönlichkeit des/der von Schulabbruch gefährdeten Schülers/Schülerin. Prä- und Intervention sind gemäß dieser Sichtweise unnötige Maßnahmen. Die Exklusion aus der Schule ist häufig langfristig mit der Exklusion aus anderen Institutionen, z.B. guten Positionen in Organisationen oder intakten Familien, verbunden, und die Assoziation mit der endgültigen Einweisung in eine totale Organisation (Goffman 1973), Gefängnis oder Heilanstalt, liegt nahe. Diese Zusammenhänge wurden allerdings nur in einem Interview – und auch in diesem verkürzt – explizit geäußert (LehrerIn, polytechnische Schule).

Eine rigide formale Absentismuskontrolle wird von einigen Lehrern und Lehrerinnen gefordert, bzw. ist offensichtlich in manchen Schulen realisiert. Das strenge Kontrollsystem, d.h. sofort nach einem Tag Schulschwänzen bei den Eltern anzurufen und sich um die Angelegenheit zu kümmern, erweist sich nach Aussagen einiger LehrerInnen als erfolgreich. Ein derartiges Kontrollsystem und dessen Akzeptanz durch einen Lehrer/eine Lehrerin lässt jedoch noch keine eindeutigen Rückschlüsse auf die professionelle Habitusentwicklung zu, denn beim ausgeformten professionellen Typ wäre zu erwarten, dass diese Kontrollmaßnahme als eingebettet in eine moderne innovative Schulentwicklung dargestellt wird. Eine solche Argumentationsstruktur konnte in keinem Interview festgestellt werden.

In einem Interview wird die These vertreten, dass sich Schulschwänzen aufgrund von durch die Schule nicht beeinflussbaren Interaktions- und Kommunikationsereignissen ergibt, z.B. durch eine SchülerIn-LehrerIn-Unverträglichkeit, wobei die These mit der Ablehnung von

zusätzlichen schulischen Bemühungen in einer solchen Problemlage verbunden ist (Lehrerin, Neue Mittelschule).

Als spezifische Ursache für Schulschwänzen wird in Einzelfällen Schulangst genannt, wobei unkritisch eine medizinisch-psychologische Sichtweise übernommen wird (Lehrerinnen, BHS). Alternative Interpretationen oder Vorschläge werden nicht thematisiert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die meisten Schulen, in denen die interviewten LehrerInnen tätig sind, offensichtlich keine spezifischen Programme und keine Hilfen für die Bewältigung des Schulschwänzens anbieten, vielmehr wird die Hauptlast der Problemlösung an Eltern und schulexterne Professionelle delegiert.

Zusammenfassende Darstellung

Zwar werden direkte Aussagen über die Möglichkeiten, das Schulabbruchverhalten zu kontrollieren, vermieden, doch übereinstimmend interpretiert das Forschungsteam die LehrerInneninterviews dahingehend, dass die überwiegende Mehrzahl der Interviewten die eigenen Eingriffschancen als gering einschätzt. Dies entspricht auch einer US-amerikanischen Befragung von Lehrern und Lehrerinnen (Boston Youth Transitions Task Force 2006, 12).

Übergangsprobleme werden von den meisten Lehrern und Lehrerinnen nicht professionell behandelt, sondern es werden Routinen und Habitualisierungen eingesetzt. Dass es sich hierbei um eine Problematik handelt, die nur durch systematische Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrpersonenteams bewältigt werden kann, wird nicht thematisiert.

Die jahrzehntealten wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Leistungsbeurteilung und Notengebung haben offensichtlich keinen merkbaren Einfluss auf die Einstellungen und Praktiken der meisten interviewten LehrerInnen. Eine kleine Minderheit übt Kritik an der Notengebung, sieht jedoch in ihrer eigenen schulischen Praxis kaum Möglichkeiten der Verbesserung und Innovation.

Die Theorien und ‚Feldanschauungen‘ von Lehrern und Lehrerinnen werden durch fragmentarische psychologische und pädagogische Kenntnisse legitimiert, stehen aber in Abhängigkeit von einer intuitiven Vorstellung vom idealen institutionellen Habitus des Schülers/der Schülerin (auch genderorientiert) und sind somit nicht primär handlungsleitend.

Der institutionelle Habitus wird durch bürokratisch festgelegte Strukturen gerahmt, durch die doppelte Habitusbildung von LehrerInnen (Herkunfts- und institutioneller Habitus) und durch spezifische Feldeigenschaften, die von Schule zu Schule und Klasse zu Klasse unterschiedlich sind. Die Umgangsweisen mit Abweichungen vom institutionellen Habitus münden vorwiegend in die Exklusion: Wiederholung einer Klasse, Überweisung an eine Sonderschule, ‚unvermeidlicher‘ Übergang in eine rangniedrigere Schule, Schulabbruch.

Reflexionskompetenz würde bedeuten, dass sich LehrerInnen in Gesprächen als professionelle Mängelwesen zu erkennen geben. Dies ist jedoch kaum der Fall. Im Gegenteil,

die eigene Kompetenz wird nicht thematisiert oder es werden defensive Aussagen gemacht, die Abneigung bezüglich einer Kompetenzdiskussion signalisieren. Die meisten LehrerInnen erzählen Geschichten, welche die Problementstehung nach außen verlagern und die eigene Institution als gegeben und kaum bzw. nur von außen veränderbar darstellen.

Die professionelle Identität kann aus den Aussagen nur bruchstückhaft rekonstruiert werden. Vor allem bei Lehrern und Lehrerinnen, die sich auf dem Weg zu einer dynamischen, wissenschaftlich gestützten und gesellschaftlich reflektierten Professionalisierung befinden, kann eine Patchwork-Professionalität festgestellt werden, das heißt, Fragmente einer neuen professionellen Identität werden präsentiert, in der sich auch die unterschiedlichen Habitusphasen erkennen lassen: ich als SchülerIn, ich als LehramtsstudentIn, ich als Angehörige/r eines bestimmten Milieus, ich als Erinnerungsstelle für heterogene Berufserfahrungen, ich als FachspezialistIn, ich als HelferIn in der Not usw.

7. Bildung einer professionsbezogenen Typologie des LehrerInnenhabitus

Die Bildung einer professionsbezogenen Typologie des LehrerInnenhabitus erfolgt im Kontext der Beantwortung der drei zentralen Forschungsfragen und der durch die Literaturanalyse aufgefundenen und kritisch analysierten Typologien.

Habitusformen bzw. -typen von LehrerInnen wurden – wie berichtet – bereits in verschiedenen Untersuchungen (re)konstruiert, wobei allerdings der Schwerpunkt der Reduktion bzw. Vermeidung von Schul- und Bildungsabbrüchen nicht oder nur implizit und randständig einbezogen wurde. Die Habitusformung von Lehrern und Lehrerinnen in der Interaktion mit Schülern und Schülerinnen, die ‚feldfremde‘ Habitusdispositionen in die Schule mitbringen, ist ein bisher unterentwickelter Forschungsbereich.

Typologien sind Instrumente zur Erstellung von Theorien und Modellen, dienen zur Operationalisierung von Konstrukten und sind Transformationsinstrumente zur Vermittlung von Grundlagenforschung, angewandter Forschung und professionellem Wissen. Sie ermöglichen Komplexitätsreduktion und Vergleiche zwischen verschiedenen Elementen, Gruppen oder Feldern.

„A qualitative classification approach may consist of a deductive, theory-based, ‘top-down’ framework of ideal types into which items are placed.“ (Eppler/Hoffmann/Pfister 2011, 4)

Entwicklung einer Typologie

Aufbereitung des Materials und Datenerhebung	Vergleich von Typologien	Erstellen der Typologie	Fallvergleich und Revision der Typologie
<ul style="list-style-type: none"> - Stand der Forschung zu Schulabbruch und Professionalisierung - Interviewkonzeption und -durchführung 	<ul style="list-style-type: none"> - Erfassen und Systematisieren der Dimensionen von verwendbaren Typologien - Induktive und deduktive Kategorienbildung anhand der transkribierten Interviews 	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruktion und vorläufige Gruppierung von Typen - Erproben der vorläufigen Typologie am Interviewmaterial 	<ul style="list-style-type: none"> - kontrastive Fallvergleiche - Revision der Typologie

Wenn versucht wird, eine LehrerInnentypologie im Anschluss an Bourdieus Theorie zu erstellen, dann ist es zwar legitim, von Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen auszugehen, doch sollte man immer Feldmerkmale im Blick haben, wenn man eine habitusbezogene Typologie bildet.

Die dynamische reflexive Komponente kann als zentrales Merkmal für die Konstruktion der Typologie gewählt werden. Das Merkmal stellt eine Dimension dar, die vorerst kontinuierlich zwischen einem stabilen, nicht reflexiven, auf Ritualen und festgelegten Gewohnheiten aufbauenden Zustand am einen Pol und einem dynamischen, reflexiven, auf wissenschaftlichen und professionellen Fortschritt, Schulentwicklung und Identitätsentwicklung gerichteten Zustand am anderen Pol aufgespannt ist. Folglich kann man die Hauptdimension auch als Geschlossenheit vs. Öffnung bezeichnen. Der eine Pol wird durch den Typus der defensiv kontrollorientierten Lehrperson repräsentiert, der andere durch die professionell dynamische Lehrperson.

Die Typologie kann durch eine Mittelposition ergänzt werden, was sich nach einer ersten Analyse der Interviews als angemessen erwies:

1. Defensiv kontrollorientierter Typus
2. Pragmatisch flexibler Typus
3. Professionell dynamischer Typus

Allerdings ergaben weitere Interpretationen der Interviews, dass die Dynamisierung und Öffnung in zwei Modi erfolgt: einerseits ‚von außen‘ verursacht, durch bürokratischen oder

kollegialen Veränderungsdruck, evtl. auch durch einen Schulwechsel; andererseits ‚von innen‘ durch eine kritische Haltung, die sich sowohl auf die eigenen Schulerfahrungen bzw. außerschulische Berufstätigkeit als auch auf darüber hinausgehende Reflexion beziehen kann. Dadurch können zwei Typusformen zwischen dem defensiv kontrollorientierten Typus und dem professionell dynamischen Typus unterschieden werden:

1. Pragmatischer Typus
2. Kritischer Typus.

Eine bisher nicht geprüfte Hypothese erscheint für weitere Forschung relevant: Sowohl der pragmatische als auch der kritische Typ neigen zur Transition, wobei der kritische Typ seltener als der pragmatische Typ ‚Regressionen‘ unterliegt. Als ‚Regression‘ wird ein Übergang in Richtung einer traditionellen Unterrichtsroutine, hin zum defensiv kontrollorientierten Typ, bezeichnet. Ein Übergang beider Typen zum professionell dynamischen Typ erfolgt nur aufgrund von signifikanten Feldänderungen, die durch weitere Untersuchungen präziser erfasst werden sollten.

Die umgeformte Basistypologie ergibt nun eine Vierteilung der Dimension:

1. Defensiv kontrollorientierter Typ
2. Pragmatisch flexibler Typ
3. Kritisch flexibler Typ
4. Professionell dynamischer Typ

Kurzbeschreibung der Typen

Defensiv kontrollorientierter Typ

Ein-Weg-Kommunikation, Befehlssprache, Bestrafungsbefürwortung, uneingeschränkte Selektionsakzeptanz, Wirklichkeitskonstruktion der doxa wird ohne Reflexion anerkannt, Organisationspriorität, Emotionen von Schülern/Schülerinnen und Eltern sind für LehrerInnen nur instrumentell bedeutsam. Ideologische Positionen: Rahmenbedingungen des geltenden schulischen Regelsystems sollen nicht in Frage gestellt werden. In der Schule wird objektives Wissen vermittelt. Erziehung ist nur Aufgabe der Eltern. Psychologische, soziologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen anzustellen, wird für die Schulpraxis als unnötig erachtet. Einzelkämpfertum wird als unvermeidlich anerkannt.

Latenter (manchmal auch manifester) Ethnozentrismus. SchülerInnen werden stereotyp eingeteilt. Stigmatisierung in der Schule wird nicht thematisiert. Die Umgangsweisen mit Abweichungen vom rigide verstandenen institutionellen SchülerInnenhabitus laufen oftmals auf Exklusion hinaus: Wiederholung einer Klasse, Überweisung an eine Sonderschule, Übergangsempfehlung für die ‚geeignete‘, meist rangniedrigere Schule, Schulabbruch. Man kann eine feldbezogene LehrerInnendoxa mit typenbezogenen Varianten rekonstruieren. Der defensiv kontrollorientierte Typ bietet die konservative Variante: mangelhafte Erziehung durch Eltern, Begabungsfixierung, leistungshomogene Gruppen sind für guten Unterricht erforderlich, nicht die Fortbildung von LehrerInnen, sondern die Verkleinerung von Klassen führt zu besseren Ergebnissen, fachspezifisches Wissen zu erwerben, ist das zentrale Ziel, andere Ziele, wie Sozialverhalten, haben dafür instrumentellen Charakter, strenge Notengebung ist erforderlich, Einbeziehung der Eltern in die Schule über konventionelle Formen hinaus wird abgelehnt. Schulische Innovationen und Reformmodelle werden nicht angesprochen.

Pragmatisch flexibler Typ

Kommunikativ differenziert, gemäßigte Kritik an Selektion, fallbezogene Argumentation, wobei Bereitschaft zu persönlicher Zuwendung und Hilfe gezeigt wird, wissenschaftliche Kenntnisse sind mit Vorurteilen vermischt. Feldbezogene doxa wird häufig unkritisch wiedergegeben, z.B. dass die Förderung und Einbeziehung benachteiligter Kinder leistungsbezogene Nachteile für die leistungsstarken SchülerInnen erbringt. Ethnische Vorurteile und Stereotype werden im Gegensatz zum defensiv kontrollorientierten Typ explizit abgewiesen. Politische und ökonomische Aspekte werden genannt, jedoch nicht in Beziehung zum Unterrichtshandeln gesetzt. SchülerInnen werden als Einzelfallprobleme dem fürsorgenden Verhalten von Eltern und LehrerInnen übertragen. Erziehung ist zwar primär Aufgabe der Eltern, doch vor allem bei Schulversagen und Schulproblemen auch die des Lehrers/der Lehrerin, es besteht die Bereitschaft, sich auch über die Unterrichtsverpflichtung hinausgehend für Lösungen einzusetzen. Alltagspsychologische Interventionen werden relativ unreflektiert und ungeprüft durchgeführt. Einzelkämpfertum wird abgelehnt, kollegiales Verhalten gilt als wichtig, doch faktisch wird der Unterricht meist allein geplant

und durchgeführt und neue Formen der LehrerInnenarbeit z.B. in *professional communities* sind weitgehend unbekannt. Stigmatisierung wird thematisiert, jedoch in einer das LehrerInnenverhalten ‚schützenden‘ Weise, d.h. es wird auf strukturelle Phänomene bezogen, die ‚nicht veränderbar‘ sind. Manchmal gibt es Andeutungen für die Verwendung eines Systemansatzes, doch die Aussagen sind diffus („viele Faktoren“) und sie werden so formuliert, dass die Erkenntnis vermieden wird, das professionelle Verhalten von LehrerInnen sei als entscheidenden Faktor bei der Vermeidung von Schuldistanzierung und Schulabbruch anzusetzen. Unterricht wird als die zentrale Aufgabe definiert, doch im Gegensatz zum defensiv kontrollorientierten Typ wird Bereitschaft geäußert, Beratung und Unterstützung anzubieten, ohne allerdings eine professionelle Reflexion der Rollenstruktur durchzuführen. Schulreform und innovative Modelle werden – abhängig von persönlichen Erfahrungen – genannt, bleiben jedoch isolierte Elemente, das heißt, der vorgegebene schulische Rahmen wird pragmatisch hingenommen. Die eigenen Erfahrungen werden als isolierte Erfolgsberichte und nicht kritisch im Sinne einer professionellen Entwicklung dargestellt.

Kritisch flexibler Typ

Einnahme der Perspektive der anderen, vor allem der Unterprivilegierten. Einstellung: der Verpflichtung, Benachteiligten zu helfen, wird gesellschaftlich nicht ausreichend nachgekommen, ungünstige familiäre Bedingungen werden als zentrale Ursachen für Schulversagen angesetzt, Defizitsichtweisen werden zu wenig reflektiert, These der soziokulturellen Vererbung. Ablehnung von ‚konservativen Positionen‘ ohne ausreichende empirische Kenntnisse und ohne differenzierte Analyse. Kritik an politischen Vorgaben, starke Kritik an Selektion bis zur Befürwortung alternativer, z.B. reformpädagogischer, Schulmodelle. Der kritisch flexible Typ steht bei der traditionellen Polarisierung dem pädagogischen Pol nahe und äußert sich kritisch über eine enge fachwissenschaftliche Orientierung. Ethnische und regionale Vorurteile und Stereotype werden im Gegensatz zum defensiv kontrollorientierten Typ explizit abgewiesen, doch im Vergleich zum pragmatisch flexiblen Typ wird bei diesem Thema stärker gesellschaftskritisch argumentiert. Multikulturelle Veranstaltungen und Angebote in der Schule werden befürwortet. Eine

Verbindung mit sozialen Organisationen in der Gemeinde wird als wichtiges Anliegen der Schule gesehen. Der kritisch flexible Typ wird meist an der professionellen Entwicklung zum professionellen dynamischen Typ durch Feld- und Kapitalbedingungen gehindert. Er ist häufig Einzelkämpfer oder gehört einer Minderheitsgruppe in der Schule an. Oft erfolgt dann als Kompensation ein politisches oder soziales Außenengagement. Es besteht die Gefahr des burn-out bzw. der Resignation, da die eigenen Unterrichtserfolge nicht den Erwartungen entsprechen.

Professionell dynamischer Typ

Forschungsergebnisse werden in die Argumentation einbezogen, differenzierte Sichtweise, Perspektivenwechsel, wissenschaftliche Beobachtung des eigenen Feldes und des Habitus von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, kritische Stellungnahmen zu politischen und bürokratischen Vorgaben verbunden mit eigenständigen Innovationsvorschlägen. Die traditionelle Rolle des Lehrers/der Lehrerin wird als Auslaufmodell gesehen. Einzelkämpfertum wird abgelehnt, kollegiales Verhalten gilt als wichtig, Kenntnisse über neue Formen der kooperativen LehrerInnenarbeit, z.B. professional communities, sind vorhanden. Häufiger als bei den anderen Typen wird ein Systemansatz in der Argumentation verwendet, d.h. die Verbindung von Makro-, Meso- und Mikrosystemen wird im Gegensatz zu den anderen drei Typen zumindest gelegentlich angesprochen.

Reflexionen über Habituskonflikte, z.B. selbst oder in Beziehung zu Eltern oder SchülerInnen erfahrene, sind in Ansätzen feststellbar. Die konkrete Schule, in der die Lehrerin/der Lehrer arbeitet, wird in der Feldstruktur (andere Schulen, Schulverwaltung, Politik, Ökonomie etc.) gesehen.

Als Erfolge in der eigenen Berufskarriere werden genannt: Teamarbeit, Individualisierung, Schwerpunkt benachteiligte SchülerInnen, curriculare Innovationsbereitschaft, nachhaltiges erziehungs- und fachwissenschaftliches Interesse. Doch auch scheinbar nebensächliche Aussagen können – selbstverständlich in Verbindung mit anderen genannten Aspekten – auf Dispositionen dieses professionellen Typs hinweisen: „Also wenn man unser Schulhaus betritt, ja, dann ist das wie neu. Und wir sind seit zehn Jahren da drinnen. Also es ist kaum, ja

ich mein Abnutzungserscheinungen wird man schon sehen. Aber dass jetzt Wände angeschmiert wären, oder Türen ausgehebelt, oder. Nichts.“ (LehrerIn, Neue Mittelschule)

Der professionell dynamische Typ ist in der hier skizzierten idealtypischen Form im Rahmen der Interviewinterpretationen in Ansätzen auffindbar. In einzelnen Interviews können Merkmale dieses Typs identifiziert werden. Trotz der ‚Minderheitsposition‘ dieses Typs erscheint uns die ‚Vision‘ für eine Konzeption der LehrerInnenaus- und -weiterbildung unverzichtbar. Dafür ist es empfehlenswert, die Aus- und Weiterbildung in Hinblick auf *professional communities* und flexible Arbeitsteilung auszurichten, sodass der Idealtyp gute Chancen der Realisierung erhält, da er nicht als isolierter Kompetenzträger, sondern als Akteur einer innovativen Habitus-Feld-Kapital-Konstellation auszubilden ist.

Eine Validierung der Typologie kann durch Verknüpfung mit bereits bestehenden und anerkannten Theorien und Typologien erfolgen.

Der erste Versuch der Validierung bezieht sich auf die vier Paradigmen der LehrerInnen-professionalisierung von Menter/Hulme/Elliot/Lewin (2010), die angelsächsische Konzeptionen der vergangenen Jahrzehnte zusammenfasst:

1. Das *Effective Teacher Model* ist kompetenz- und testorientiert.
2. Das *Reflective Teacher Model* sieht den Lehrer/die Lehrerin als aktiv planend, entscheidend, evaluierend und reflektierend.
3. Das *Enquiring Teacher Model* fügt dem *Reflective Teacher Model* eine Forschungskomponente hinzu.
4. Das *Transformative Teacher Model* fügt dem *Reflective* und dem *Enquiring Teacher Model* die Komponente der Berücksichtigung des sozialen Wandels und der Orientierung an den künftigen Positionen und Rollen der SchülerInnen hinzu.

Die hier vorgeschlagene Typologie kann mit den vier Paradigmen der LehrerInnen-professionalisierung von Menter et al. (2010) konfrontiert werden. Diese sind auf die idealtypischen Konzeptionen von ErziehungswissenschaftlerInnen und Erstellern von Zielkatalogen für LehrerInnenaus- und -weiterbildung ausgerichtet, während die hier vorgelegte Typologie eher pragmatisch konstruiert und auf Schulrealität bezogen ist, doch sieht man eine wichtige Gemeinsamkeit: die vier Typen und die vier Paradigmen können als

Phasen oder Stufen einer professionellen Entwicklung verstanden werden. Die Dimensionen Reflexions-, Forschungskompetenz und Einsatz sozialer und politischer Interventionsstrategien sind beim pragmatisch flexiblen Typ noch schwach und unsystematisch entwickelt, beim kritisch flexiblen Typ sind sie verstärkt festzustellen und entfalten sich in wirksamer Weise erst beim professionell dynamischen Typ, vor allem im Rahmen von *professional communities*.

Zwischen den beiden Extremtypen des defensiv kontrollorientierten Typs und des professionell dynamischen Typs können durch Analyse der Interviews und Berücksichtigung von Forschungsergebnissen folgende Unterschiede gefunden werden.

	defensiv kontrollorientierte Typ	professionell dynamischer Typ
Traditionelle curriculare Orientierung	+	-
Frontalunterricht/ lehrerInzentrierter Unterricht	+	-
Prozess- und Entwicklungsorientierung	-	+
Teamteaching/ <i>professional communities</i>	-	+
Umsetzung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse	-	+
Stärkere Elterneinbindung Schulbeteiligung der Eltern auch im Unterricht	-	+
Evaluationsorientierung	-	+
Aktionsforschung	-	+
Coaching, Tutoring, Mentoring	-	+
Benachteiligte SchülerInnen stehen im Fokus	-	+

Der pragmatische und der kritische Typ können je nach Situation in Schule und Unterricht stärker oder schwächer prozess-, entwicklungs-, forschungs-, eltern- und schülerInnenorientiert agieren.

Die zentrale Dimension der Bewertung des Schwerpunkts ‚Förderung benachteiligter SchülerInnen‘ ist in der Typologie theoretisch verankert, d.h. man kann die vier Entwicklungsstufen Vermeidung, Neutralität/Gleichgültigkeit, aktive Bearbeitung und höchste Priorität im eigenen professionellen Wertesystem den vier Stufen der Typologie

erwartungsgemäß zuordnen. Doch die empirische Bestätigung dieser theoretischen Zuordnung konnte durch die bisherigen Interviews nur unzureichend erfolgen. Folglich sind weitere Untersuchungen zur Prüfung dieser typologischen Übereinstimmung erforderlich, die auch detaillierter mit der Habitusentwicklung von der Schule bis zum Beruf verbunden werden müssen.

Die Typologie sollte nicht so verwendet werden, dass eine Lehrerin/ein Lehrer durch seine/ihre Aussagen eindeutig nur einem Typus zugeordnet wird, sondern so, dass die Tendenz der Aussagen einen Typus als Habitus repräsentiert, wobei Mischtypen in einer Minderheit der Fälle aufzufinden sind. Gleichzeitig können mit diesem Typus bzw. Habitus ‚unverträgliche‘ Aussagen als Habitus-Feld-Konflikte interpretiert werden, wobei es im Einzelfall schwierig sein mag festzustellen, ob es sich um einen Aspekt handelt, der aufgrund einer Prägung des institutionellen Habitus in der eigenen Schulzeit, in der Hochschulausbildung oder durch die Tätigkeit in einer anderen Schule entstanden ist, oder ob es sich um Feldwiderstände oder Konflikte zwischen Dispositionen und Feldstrukturen handelt, die z.B. durch Vorgesetzte, KollegInnen oder andere professionelle Kräfte repräsentiert werden.

8. Vorschläge für eine Professionalisierung zur Prä- und Intervention von Schulverweigerung und -versagen

Dass die Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen ein bedeutsamer wissenschaftlicher und politischer Entwicklungsbereich ist, wird nicht bestritten. Doch dass eine spezifische Professionalisierung zur Prä- und Intervention von Schulverweigerung, -versagen und -abbruch konzipiert und institutionalisiert werden sollte, wird selten thematisiert. Einige Begründungen dafür wurden hier schon angeführt.

Im EU-Projekt *Governance of Educational Trajectories in Europe* (GOETE) wurde ein vergleichender Bericht über Ausbildung und Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen in mehreren europäischen Staaten erstellt (Cramer/Bohl/du Bois-Reymond 2012). Ein Abschnitt dieses Berichts bezieht sich auf Interviews mit Experten und Expertinnen dieser Länder über die Möglichkeiten, durch die LehrerInnenausbildung spezifisch auf die Bildung benachteiligter SchülerInnen einzugehen. Die Homogenität bzw.

Heterogenität der Lehramtsstudierenden wird als wichtiger Faktor für die Problemlösung genannt. Die Untersuchung ergab, dass die Homogenisierung vor allem bezüglich Geschlecht zugenommen hat und dass die Datenlage für die Beurteilung der Entwicklung der Heterogenität bezüglich sozialer Herkunft und Ethnie unzureichend ist. Außerdem zeigte sich, dass bisher keine brauchbaren Programme existieren, die dem schulischen Wandel entsprechende Heterogenisierung der LehrerInnenprofessionalisierung nachhaltig fördern. Viele ExpertInnen empfehlen, dass der Anteil der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gesteigert werden sollte.

Die AutorInnen des Berichts nennen vier Dimensionen, die relevant sind für die Ausbildung von LehrerInnen, die sich spezifisch mit der Förderung benachteiligter SchülerInnen beschäftigen:

1. Kenntnisse über Theorien zur Erklärung der Benachteiligung im Bildungs- und Berufssystem,
2. Diagnose und Unterstützung individueller Lernprozesse,
3. Individualisierung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung in der Schule,
4. Beratung für die Planung der Bildungs- und Berufskarriere und der Übergänge.

Die Befragung von Experten und Expertinnen in acht europäischen Staaten erbringt den Nachweis, dass die LehrerInnenausbildung in diesen Ländern unsystematisch und lückenhaft auf die Bewältigung der Problematik ausgerichtet ist (ebd., 87 ff).

Ein hochrelevantes Ergebnis angelsächsischer Untersuchungen für eine derartige die Heterogenität in vielen Schulen berücksichtigende professionelle Entwicklung lautet nach Lessard et al. (2004), dass die beiden stärksten Prädiktoren für Dropout-Verhalten ungünstige familiäre Bedingungen und negative Einstellungen gegenüber Lehrern und Lehrerinnen sind. In den LehrerInneninterviews wurde der zweite Gesichtspunkt nur am Rande erwähnt und zu wenig als professionell beeinflussbare Angelegenheit wahrgenommen. Dieser Umgang mit dem Problem ist ein Hinweis auf eine verbesserungswürdige Professionalisierung.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Bericht aus der Dropout-Studie von Stamm (2012a, 93). Durch eine Regressionsanalyse, in der die schulischen Variablen als Schwerpunkt gesetzt wurden, zeigte sich folgendes Ergebnis: „In diesem Bereich hat nur die Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Erklärungswert (...). Jugendliche, die zu einer Lehrperson eine positive Beziehung hatten, finden somit den Weg in die Schule eher zurück, währenddem weder das Schulklima noch eine normgebende Struktur eine Rolle spielen.“

Ähnlich auch Fortin et al. (2012): „Teachers must develop positive attitudes and significant relationships with their students, and must be able to provide educational support and promote school achievement on a regular basis, for students at-risk of school dropout.“ Diese Einstellungen und Dispositionen können nicht einfach durch Kurse im Rahmen der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung erworben werden, sondern sind das Ergebnis komplexer professioneller Prozesse und der Bildung eines institutionellen Habitus unter günstigen Kontextbedingungen, die durch eine kontinuierliche schulische Innovation, geleitet von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen ermöglicht wird. Dass in diesem Bereich Entwicklungsbedarf auch auf ‚oberen Ebenen‘ besteht, kann man aus einem Ergebnis der bereits genannten EU-Studie erschließen. Zwar sind sich die befragten ExpertInnen in europäischen Staaten der Notwendigkeit einer verbesserten LehrerInnenausbildung und Professionalisierung bewusst, um die Probleme der sozial und bildungsmäßig benachteiligten SchülerInnen zu bearbeiten, doch unterschätzen sie die Bedeutung sowohl der Beziehungsstrukturen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als auch des Vertrauens und der Akzeptanz im Rahmen der Schulkultur (Cramer/ Bohl/ du Bois-Reymond 2012, 83).

Die Aussagen vieler Dropouts weisen auf ein Schulklima hin, das nicht die durch empirische Untersuchungen geforderten Merkmale aufweist: Unterstützung durch LehrerInnen auch bei persönlichen Problemen und hohe Erwartungen, die auch an gefährdete Schülerinnen und Schüler gerichtet werden (vgl. Allensworth/Easton 2005; Neild 2009, 63). Häufig wird nur die klientenbezogene Diagnose des Problems thematisiert, nicht die Habitus-Feld-Problematik bzw. der Kontextbezug. Wenn Stamm (2012a, 93) feststellt, dass für die Bildungsresilienz von Dropouts und ihren Wiedereinstieg in eine Bildungsorganisation „die Abschlusserwartungen der Jugendlichen sowie ihr Leistungselbstkonzept“ am bedeutsamsten sind, dann

sollte dies professionstheoretisch im Zusammenhang mit den Erwartungen der LehrerInnen an diese SchülerInnen thematisiert werden.

Die Beziehungen von LehrerInnen zu benachteiligten SchülerInnen, die in Großstädten bereits mehrheitlich Migrationshintergrund aufweisen, werden oft unter den Aspekten der ethnischen Diskriminierung betrachtet, was in Schulen in der Regel nicht explizit erfolgt (vgl. Becker/Beck 2012). Doch schwerwiegender ist die strukturelle Diskriminierung, z.B. durch ein frühzeitig gegliedertes Schulsystem, durch Leistungsgruppen (tracking) oder durch Schulen mit überdurchschnittlichen Anteilen an benachteiligten SchülerInnen. Für die Bewältigung struktureller Diskriminierung sind neue systemische Formen der Intervention und Professionalisierung geeignet, z.B. *Harlem Children's Zone* (HCZ) (siehe Anhang).

Die Professionalisierungsvorschläge in der Fachliteratur beziehen sich auf die Anforderungen, die sich aufgrund von Heterogenität, Diversität, Multikulturalität, Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, Globalisierung und Mediatisierung ergeben. Eine Reihe von Anforderungen seien hier aufgelistet (Kunze/Solzbacher 2010; Levin 2012):

- Diagnostische Kompetenzen
- Beratungskompetenzen zur Verbesserung der Lernfähigkeiten, der Motivation, der Arbeitsorganisation etc.
- Verbesserung des Classroom Management und Ausweitung des Methodenrepertoires
- Neue Formen der Leistungsbewertung (Bohl/Bach-Blattner 2010)
- Teamteaching
- Professionelle Arbeitsgemeinschaften
- Elternarbeit
- Verbindung zur *community*
- Neue Formen der Schulleitung
- Vernetzung von Schulen.

Wenn man von P. Bourdieus Ansatz ausgeht, dann ist eine bestimmte Habitus-Feld-Kapital-Konstellation erforderlich, wenn man Konflikte vermeiden will. Folglich wäre eine allerdings Individualisierung erfordernde Kontrolle und Sensibilität auf Seiten der LehrerInnen

notwendig, um rechtzeitig Ungleichgewichte festzustellen. Sollte nun eine ‚Feldunverträglichkeit‘ festgestellt werden, dann wäre eine Beratung des Schülers/der Schülerin und der Eltern durchzuführen, und ein alternatives Feld müsste gefunden werden. Dies könnte eine andere Schule oder eine außerschulische Organisation sein, müsste aber bereits vor gravierendem Schulschwänzen, einer Verfestigung von Schuldistanz oder einem Schulabbruch geschehen. Das bedeutet, dass LehrerInnen professionell mit Habitus-Feld-Kapital-Konstellationen umzugehen wissen und dass sie entsprechende Konflikte oder ‚Unverträglichkeiten‘ akzeptieren, statt Defizitmodelle oder ressourcenorientierte Zugänge zu wählen.

„Im Kontext von Early School Leaving könnte man die These aufstellen, dass sich pädagogische Professionalisierung dort bewährt, wo die Energie, die über dissonante Strukturen freigesetzt wird, konstruktiv – im Sinne der Unterstützung und Förderung der SchülerInnen – genutzt wird, das heißt für Chancenungleichheit reduzierende pädagogische Maßnahmen genutzt wird.“ (Nairz-Wirth 2011b, 44)

Die folgenden Vorschläge für schulische Innovation und Professionalisierung, um Lernprozesse und Motivationslagen von gefährdeten Schülerinnen und Schülern zu verbessern, schließen an Thomas (2002) an, der Ergebnisse vieler empirischer Untersuchungen zu diesem Zweck eingearbeitet hat.

- Die Beziehungsstrukturen sollen so gestaltet werden, dass soziale und emotionale Distanz zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verringert wird.
- Das Schulklima ist so zu gestalten, dass SchülerInnen sich wertgeschätzt fühlen und jederzeit Beratungsangebote annehmen können.
- Die bisherigen Lern- und Schulerfahrungen von SchülerInnen, die von einer anderen Schule kommen, sollen berücksichtigt werden.
- Die Arbeitsaufträge für SchülerInnen sollen in der Regel in Gruppen erledigt werden.
- Kooperative Lernformen, z.B. Peer Tutoring, sollten verstärkt eingesetzt werden.
- Die Leistungsbewertung sollte individualisiert werden, d.h. den individuellen Lernfortschritt in einer Reihe von Kompetenzbereichen ins Zentrum rücken und immer auf ihre Wirkung auf Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitsförderung hin geprüft werden.

- Unterschiedliche Habitusformen von SchülerInnen sollen durch flexible Feldregelungen (Curriculum, Lernumgebungen, Bewertungsmodalitäten, individuelle Stundenpläne etc.) Entwicklungsmöglichkeiten erhalten.
- Die Partizipation der SchülerInnen an Entscheidungen über Curriculum, Lehr- und Lernmethoden, Lernorte und Bewertungsmodalitäten soll schrittweise verstärkt werden.
- LehrerInnen sollten in professionellen Gemeinschaften arbeiten, in denen auch SchülerInnen und Eltern bedeutsame Aufgaben erhalten.
- Forschung und Evaluation werden in die alltägliche Arbeit integriert.

9. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Modifikation und Optimierung der Professionalisierung

Als Rahmenbedingungen einer praxisorientierten Professionalisierung könnte man aufgrund der Sichtung internationaler erziehungswissenschaftlicher Schriften folgendes nennen: kontextsensitive, langfristige, forschungs- und teamorientierte Entwicklung der Professionellen im Feld mit einer Selbst- und Fremdevaluation, die diesem Konzept angemessen ist. Die derzeitige Ausbildung, berufliche Praxis und Weiterbildung vollzieht sich meist nicht unter solchen Rahmenbedingungen, da die Professionalisierung ein konfliktbeladenes Prozessgeschehen ist, in dem sich die unterschiedlichen ‚Spielregeln‘ der beteiligten Felder zumeist kontraproduktiv auswirken (vgl. Hardy 2008).

Modelle der Professionalisierung, die in der Arbeitspraxis und nicht in der LehrerInnenausbildung ansetzen, sollten stärker erprobt werden. Hier wird nun ein derartiger Ansatz kurz skizziert: „Inquiry based learning“ ist vor allem für konstruktivistischen Unterricht in naturwissenschaftlichen Bereichen eingesetzt worden (vgl. Radits/Rauch/Kattmann 2005), doch der Ansatz kann ausgeweitet werden. Basiskonzepte lauten:

In der *ersten Phase* werden von der professionellen LehrerInnengemeinschaft gewählte Probleme oder Entwicklungsbereiche untersucht. Dieser Wirklichkeitsbereich wird in seiner Vielfalt betrachtet, d.h. auch Persönlichkeitsaspekte, Interaktionen, curriculare Bedingungen und Lernumgebungen werden einbezogen, es wird arbeitsteilig – evtl. in Kooperation mit einer wissenschaftlichen Organisation – Fachliteratur gesichtet, es werden Daten gesammelt

und Modelle erstellt. Professionalisierung ist damit ein Explorationsprozess, der in der Arbeitspraxis gemeinsam mit KollegInnen und ForscherInnen in Gang gesetzt wird, wobei auch SchülerInnen und Eltern einbezogen werden können. Es ist ersichtlich, dass dies nur bei einer partiellen Befreiung von den derzeitigen bürokratischen Beschränkungen möglich sein wird.

In einer *zweiten Phase* werden eigene kleine ‚Experimente‘ geplant und durchgeführt. Gleichzeitig werden stärkere Kontakte zu anderen Gruppen, die in gleicher Weise arbeiten, und – wenn dies noch nicht geschehen ist – zu professionellen erziehungswissenschaftlichen ForscherInnen hergestellt.

In einer *dritten Phase* wird ein Aktionsforschungs- und Interventionsprojekt gemeinsam mit einer Hochschul- bzw. Universitätsinstitution durchgeführt. Diese Forschung ist gleichzeitig mit Unterricht verbunden, d.h. die SchülerInnen sind eingebunden.

Im folgenden ein Beispiel für ein Mission Statement von Schulleitung und Kollegium einer Schule, die sich ihrer Professionalisierungsverantwortung bewusst ist:

- Wir benötigen eigene Programme für die unterprivilegierten, leistungsschwachen, schuldistanzierten SchülerInnen.
- Diese Programme müssen erstklassig und evidenzbasiert sein (was keineswegs mit standardisierter quantitativer Forschung gleichzusetzen ist).
- Diese Programme müssen es ermöglichen, zu individualisieren und auf die Lernprozesse einzelner SchülerInnen kontinuierlich einzugehen.
- Die Lernfortschritte dieser SchülerInnen sind die Fortschritte unserer Organisation.
- Diese Programme müssen von möglichst vielen LehrerInnen und SchülerInnen dieser Schule als sinnvoll und notwendig angesehen werden.
- Wenn die SchülerInnen unsere Schule verlassen, dann müssen wir sie weiter begleiten, auch um Erfolge und Misserfolge unserer Organisation und Arbeit überhaupt feststellen zu können.

10. Zusammenfassung

Die Aufarbeitung von Professionstheorien und empirischen Untersuchungen zu Einstellungen, Verhaltensweisen und Praktiken von LehrerInnen mit einer Fokussierung auf Erklärungen durch P. Bourdieus Theorie führte zu Erkenntnissen, die für die LehrerInnenausbildung, -weiterbildung und die Schulentwicklung verwendbar sind. Außerdem konnte dadurch und durch offene Interviews mit LehrerInnen eine vorläufige Typologie erstellt werden, die auch als Phasenansatz für die Entwicklung der LehrerInnenprofession gelesen werden kann.

Die Ergebnisse der LehrerInneninterviews zeigen, dass die Professionalisierung von LehrerInnen mit dem Schwerpunkt auf Prävention von und Intervention bei Schuldistanzierung und Schulabbruch bisher unzureichend erfolgte. Das ist auch daran festzustellen, dass ein differenziertes Bewusstsein für diesen Mangelzustand nur bei sehr wenigen LehrerInnen und nur im Ansatz aus den Aussagen im Interview rekonstruiert werden konnte.

Durch eine Aufarbeitung der internationalen Fachliteratur und eine Auswahl von Best Practice Beispielen werden Anregungen für die Entwicklung differenzierter Modelle zur Verbesserung der Professionalisierung von LehrerInnen vermittelt. Es werden Konzepte und Anregungen für eine Vernetzung der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung und der Schulforschung und für die Bildung von *professional communities* in Schulen geliefert.

Die Förderung von *professional communities* in Schulen ist nach international führenden ErziehungswissenschaftlerInnen eine zentrale Aufgabe von Schulbehörden und Schulleitungen. Dies erfordert eine Autonomisierung der *communities* und eine Flexibilisierung der inneren schulischen Strukturen: gemeinsame Lehr- und Lernplanung, räumliche, zeitliche und curriculare Entscheidungen, Gruppenbildung, Evaluation, Vernetzung mit anderen *professional communities*, interne und externe Fortbildung sowie Begleitforschung.

Die weitere Entwicklung von Professionalisierungsmodellen sollte im Rahmen kontinuierlich arbeitender Aktionsforschung erfolgen, wobei als zentrales Ziel vorgegeben ist, den Prozess der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, vor allem der von Schulabbruch gefährdeten SchülerInnen, ihrer Primärgruppen und -umwelten zu optimieren. Aufgrund zunehmender

Diversität, z.B. bezüglich der Schule-Milieu-Passungen (Kramer/Helsper 2011), und aufgrund größerer Konkurrenz um Zertifikate und Berufspositionen verstärken sich sowohl die Kritik an den Spielregeln schulischer Felder als auch die Zweifel an Fairness und Chancengleichheit (vgl. den Ansatz der *value chains von Childress 2009*). Diese Probleme können durch eine kontinuierliche Erforschung der Bildungsfelder und durch deren Gestaltung mit Hilfe von *professional communities* bearbeitet werden, um letztlich auf Vertrauen und interinstitutioneller Vernetzung aufbauende Gemeinschaften und Organisationen errichten zu können (vgl. Nairz-Wirth 2011b, 88f).

11. Best Practice Beispiele für die Professionalisierung von LehrerInnen

Best Practice Beispiele für die Professionalisierung von LehrerInnen mit dem Schwerpunkt auf Prävention und Intervention bei Schuldistanzierung und Schulabbruch sind nach unserer internationalen Recherche keineswegs zahlreich – vor allem wenn man strenge Evaluationskriterien anlegt. Außerdem ergeben sich Selektionsprobleme, da die Beispiele für eine Implementierung im Wiener Schulsystem geeignet sein sollen.

Zwar wird heute der Blick von PolitikerInnen, LehrerInnen und engagierten Eltern viel häufiger als früher ins Ausland gerichtet. Doch die Übertragung beschränkt sich meist auf einzelne Bausteine. In den für dieses Projekt geführten Interviews mit LehrerInnen wurden lediglich zweimal ausländische Beispiele als vorbildlich genannt:

- In einer Partnerschule in Kalifornien werden *school counsellors* eingesetzt, die SchülerInnen und Eltern bei der Bewältigung von Problemen helfen.
- In einem zweiten Beitrag werden Teamarbeit und Vertrauensbasis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im finnischen Schulsystem lobend genannt.

Weltweit werden seit Jahrzehnten Programme zur Professionalisierung von LehrerInnen entwickelt, erprobt und teilweise auch evaluiert. In erziehungswissenschaftlich hochentwickelten Regionen und Staaten werden Metaanalysen durchgeführt, um eine Auswahl der Programme zu ermöglichen. In einer Metaanalyse australischer Programme (Ingvarson/Meiers/Beaves 2005) erwiesen sich Programme mit folgenden Merkmalen als

erfolgreich: unterrichts- und forschungsorientierte inhaltliche Fokussierung, Ansatz des aktiven Lernens und Erproben innovativer Methoden, Wirksamkeitsprüfung, Kooperation der LehrerInnen, Coaching in der Schule und auf Praktiken bezogenes Feedback. Die Lernergebnisse der SchülerInnen, die von LehrerInnen, welche die Programme absolviert hatten, unterrichtet wurden, verbesserten sich signifikant. Probleme der Auswahl ergeben sich jedoch durch die Vielfalt der schulischen Kontextbedingungen, vor allem wenn die Aspekte Heterogenität, Diversität, Migration, Armut und Diskriminierung in den Blick genommen werden.

Im Folgenden wird eine Auswahl geprüfter Programme angeboten, die auf die professionelle Entwicklung von LehrerInnen für die Unterrichtung und Betreuung benachteiligter SchülerInnen fokussieren.

Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools Project²

Dieses australische Lehrerbildungsprogramm (Burnett/Lampert 2011), das auf unterprivilegierte Schulen und SchülerInnen fokussiert, setzt folgende Maßnahmen ein:

In der ersten Phase der Ausbildung von Lehrenden wird eine Auswahl geeigneter KandidatInnen vorgenommen, wobei überdurchschnittliche Leistungen ein notwendiges Kriterium darstellen.

Diese Gruppe erhält ein spezifisches curriculares Angebot, in dem der Schwerpunkt auf Forschungen zu benachteiligten Kindern und Jugendlichen gelegt wird. Die Praktika finden in Schulen mit hohem Anteil sozial benachteiligter SchülerInnen statt. Schließlich werden diese LehramtsstudentInnen in der ersten Phase der Berufsarbeit unterstützend begleitet und es werden für sie ausreichende Chancen geschaffen, erfolgreich ihre Kompetenzen in entsprechenden Schulen einzusetzen.

² <http://www.qut.edu.au/education/about/projects/exceptional-teachers-for-disadvantaged-schools>

Refugee Action Support³

Refugee Action Support wird an der University of Western Sydney im Rahmen der LehrerInnenausbildung als Programm gestaltet. Die StudentInnen arbeiten als TutorInnen mit benachteiligten SchülerInnen. Nicht nur die benachteiligten SchülerInnen, die primär aus Flüchtlingsfamilien stammen, erhalten Unterstützung beim Erwerb akademischer und soziokultureller Kompetenzen, unterstützt werden auch die Lehramtsstudierenden beim Erwerb konkreter Erfahrungen mit Diversität und Heterogenität. LehrerInnen werden als SupervisorInnen eingesetzt. Die bisherigen Evaluationen zeigen, dass sowohl für die TutorInnen als auch für die SchülerInnen die erwünschten kognitiven und sozialen Kompetenzen besser erreicht werden, wenn die benachteiligten SchülerInnen in normalen Schulklassen integriert werden und die Studierenden Hochschulkurse besuchen, die dem Thema der LehrerInnenarbeit in Schulen mit hohem Anteil an soziokulturell benachteiligten SchülerInnen gewidmet sind (vgl. Ferfolja/Vickers 2010).

Das Selbstvertrauen der unterprivilegierten SchülerInnen konnte gestärkt werden. Die Eltern der SchülerInnen wurden in Veranstaltungen in der Schule einbezogen, sodass sich Klima und Zusammenarbeit verbesserten. Die Beziehungen zwischen den drei Feldern Universität, Schule und *community* entwickelten sich positiv. Die TutorInnen erhielten ein spezielles Training. Die meisten Treffen fanden in tutoring centers in high schools statt.

Die Habitus-Feld-Konstellationen in Schulklassen erschweren Kindern und Jugendlichen mit einem anderen kulturellen Hintergrund die Integration. Peer Tutoring oder Coaching schafft ein ‚Schonfeld‘ mit reduzierter Komplexität, in dem zwar auch Habitusinkompatibilität auftritt, aber nicht bedrohend wirkt, da sie in direktem persönlichen Kontakt leichter ‚entschärft‘ werden kann.

Student Success Teachers (Ontario)

Inzwischen gibt es in allen high schools in Ontario die Position des ‚student success teachers‘.

³ https://alnf.org/Content/Files/Files/WhatWorksInSchools_LoRes.pdf

Student success teachers kümmern sich um gefährdete SchülerInnen, Dropouts, SchulverweigerInnen etc. und verfügen über eine spezifische wissenschaftliche Ausbildung für diese Aufgabe. Von ihnen wird erwartet, dass sie gemeinsam mit der Schulleitung Programme maßschneidern. Eine häufig verwendete Methode ist Peer Tutoring, d.h. ältere SchülerInnen, die ein Training erhalten haben, arbeiten mit jüngeren Schülerinnen und Schülern in den kritischen Lernbereichen. Es wird eine permanente Evaluation durchgeführt, mit deren Hilfe die SchülerInnen eruiert werden, die unterdurchschnittliche Leistungszuwächse oder sogar einen Leistungsabfall verzeichnen. Individuelle Zuwendung ist in diesen Fällen selbstverständlich und scheitert nicht am Mangel an Sachmitteln und Personal (Fullan 2010, 8ff). Die Interventionen werden möglichst früh angesetzt, da dies die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht. Zwischen 2003 and 2010 hat sich die Rate der high-school-Abschlüsse in Ontario, einem Bundesstaat, in dem 27% der SchülerInnen außerhalb Kanadas geboren wurden und 80% zumindest einen Elternteil haben, dessen Muttersprache nicht Englisch ist, von 68% auf 82% erhöht, wobei das politische Ziel eine Rate von 85% ist.⁴

Harlem Children's Zone (HCZ)⁵

HCZ ist eine Non-Profit-Organisation, die in Harlem, New York, mehr als 100 Häuserblöcke betreut, in denen viele benachteiligte Kinder leben. Die Organisation bietet den Kindern und ihren Bezugspersonen ein Netzwerk, das ihnen den Zugang zu Bildung, Gesundheitsvorsorge und anderen sozialen Angeboten erleichtert. Im Vorschulbereich werden z.B. Workshops für Eltern sowie Ganztagskindergärten mit speziellen Förderprogrammen angeboten. Außerdem gibt es eigene Schulen, die spezifisch für diese benachteiligten Kinder inner- und außerschulische Programme zur Verfügung stellen. Kindern oder Jugendlichen, die Hilfe benötigen, stehen ausgebildete Case-ManagerInnen zur Seite. Besonderer Wert wird darauf gelegt, den Schulabbruch zu vermeiden und unterprivilegierte Kinder auf das Absolvieren einer College-Ausbildung vorzubereiten. Jugendliche werden angeleitet, in Schulen als AssistentInnen für LehrerInnen und als MentorInnen oder TutorInnen mitzuwirken. Gemein-

⁴ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentsuccess/strategy.html>
<http://www.edutopia.org/education-everywhere-international-canada-video>
http://static.battelleforkids.org/images/BFK/GES_Ontario_ppt.pdf

⁵ <http://www.hcz.org/home>

sam mit den BewohnerInnen des Stadtviertels werden verschiedene Veranstaltungen geplant und durchgeführt. Das Hauptziel dieses langfristig angelegten Ansatzes ist eine positive Kulturveränderung in dem Stadtteil.

Dieser umfassende, die Mikro-, Meso- und Makrobereiche betreffende Interventionsansatz ist ursprünglich aus einer Initiative hervorgegangen, die sich in den 1970er Jahren dem Problem Schulschwänzen gewidmet hatte.

Evaluationsstudien, die sich auf die Verbesserung der familiären Lage und den Schulerfolg bezogen, haben eindeutige Erfolge dieses Programms nachweisen können (Dobbie/Fryer 2010; Whitehurst/Croft 2010).

Zusätzlich zu den ausländischen Beispielen soll hier kurz ein österreichisches Programm dargestellt werden.

Das COOL-Modell

In diesem Lernmodell werden freie Lernphasen mit Teamarbeit und spezifischen Elementen wie einem Klassenrat oder Reflexions- und Supervisionsphasen kombiniert.

Die Elemente des COOL-Konzepts sind:

- Maximal ein Drittel der Unterrichtsstunden aus sechs bis acht Fächern findet in Form von offenen Lernphasen statt.
- Die beteiligten SchülerInnen werden von einem Team aus drei bis vier interessierten Lehrkräften betreut.
- Schriftliche Arbeitsaufträge mit Angaben über Lernziele, Zeitrahmen, Kontroll- und Beurteilungskriterien, Materialien und Wahlmöglichkeiten werden den Schülern und Schülerinnen gegeben, die sie nach von ihnen selbst festgelegten zeitlichen Plänen und Sozialformen bearbeiten.
- Das COOL-Team der beteiligten LehrerInnen koordiniert die Arbeit.
- Der wöchentlich tagende Klassenrat dient der Konfliktlösung und der Verbesserung der Gesprächs- und Kommunikationskultur.
- In COOLzilien (in Anlehnung an das lateinische consilium), d.h. mindestens zweimal pro Semester stattfindenden Treffen aller KollegInnen, werden Themen behandelt, die alle COOL-Klassen betreffen.

- Außerdem gibt es noch zusätzlich LehrerInnen-SchülerInnen-Foren, die Raum zur Diskussion von Problemen und zur Entscheidungsfindung bieten.
- Die fachliche Beurteilung berücksichtigt sowohl die Leistungen aus dem gebundenen Unterricht als auch Leistungen aus den freien Arbeitsphasen, die bspw. durch mündliche Prüfungen, Referate, Reflexionsbögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung oder Arbeitsprotokolle nachgewiesen werden können. Durch diese Flexibilisierung der Notengebung sollen primär schwächere SchülerInnen unterstützt werden (vgl. Rabl 2008).

Zwei Beispiele für Schulen mit Best-Practice-Maßnahmen:

Mead Valley School, California (Auswahl von Maßnahmen)

- LehrerInnen entwickelten gemeinsam das Curriculum und die Evaluationsrichtlinien.
- Sprachkompetenz ist vorrangig: drei Stunden täglich sind dieser Kompetenz gewidmet.
- Einmal in der Woche, zwei Stunden lang, besprechen die Lehrpersonen die zentralen Aspekte Curriculum und Sprachkompetenz.
- Durch leistungsbezogene Rituale werden Schulklima und Vertrauen verbessert.
- Lehrpersonen werden regelmäßig bewertet und erhalten Feedback über die Bewertung.

(vgl. Nairz-Wirth et al. 2011b, 82f.).

Tupper School, Vancouver (Auswahl von Maßnahmen)

Die LehrerInnen der Tupper School kooperieren regelmäßig in Bezug auf Unterrichtsmethoden, speziellen Förderbedarf und didaktische und pädagogische Fortbildung.

- Regelmäßige Team-Meetings der Schulgemeinschaft werden abgehalten, um dem Personal (Lehrkörper, SozialarbeiterInnen, BetreuungslehrerInnen etc.) zu helfen und Strategien für das Assessment und den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen zur Verfügung zu stellen.
- Das Schulpersonal trifft sich am Anfang jedes Semesters, um speziellen Förderbedarf festzustellen, Förderangebote zu koordinieren und Ziele und Interventionsstrategien zu besprechen.
- KlassenlehrerInnen und BeratungslehrerInnen treffen sich regelmäßig im Schuljahr, um das von SchülerInnen (8. bis 12. Schulstufe) erhaltene LehrerInnen-Feedback zu evaluieren.

(vgl. Nairz-Wirth et al. 2011b, 33f.).

Literaturverzeichnis

- Allensworth, Elaine M.; Easton, John Q. (2005): The On-Track Indicator as a Predictor of High School Graduation. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago. Chicago. Online verfügbar unter <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p78.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Allmendinger, Jutta; Giesecke, Johannes; Oberschachtsiek, Dirk (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- Ames, Carole; Ames, Russell (Hg.) (1989): Research on Motivation and Education. Goals and cognitions (Volume 3). San Diego: Academic Press.
- Asia Society (2012): Teaching and Leadership for the Twenty-First Century. The 2012 International Summit on the Teaching Profession. New York. Online verfügbar unter <http://asiasociety.org/files/2012teachingsummit.pdf>, zuletzt aktualisiert am 21.06.2012, zuletzt geprüft am 08.11.2012.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE 9 (4), S. 469–520.
- Becker, Rolf (Hg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf; Beck, Michael (2012): Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 137–163.
- Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Bohl, Thorsten; Bach-Blattner, T. (2010): Neue Formen der Leistungsbewertung. In: Thorsten Bohl, Carla Schelle und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 376–379.
- Bohl, Thorsten; Schelle, Carla; Helsper, Werner (Hg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boston Youth Transitions Task Force (2006): Too Big To Be Seen: The Invisible Dropout Crisis in Boston and America. Boston. Online verfügbar unter http://www.bostonpic.org/sites/default/files/resources/too_big_to_be_seen.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt, M: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Pierre Bourdieu/ Löic Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 251-294.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Univ.-Verlag Konstanz.

- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boyd, Brian (2005): *CPD. Primary-secondary transition : an introduction to the issues*. Paisley: Hodder Gibson.
- Brain, Kevin; Reid, Ivan; Comerford Boyes, Louise (2006): Teachers as mediators between educational policy and practice. In: *Educational Studies* 32 (4), S. 411–423.
- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2010): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung. Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In: Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer (Hg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Budrich, S. 251–276.
- Bronfenbrenner, Urie; Lüscher, Kurt; Cranach, Agnes von (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bryk, Anthony S.; Allensworth, Elaine; Easton, John Q.; Luppescu, Stuart; Sebring, Penny (2010): *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Burnett, Bruce; Lampert, Jo (2011): Teacher Education and the Targeting of Disadvantage. In: *CE 02* (05), S. 446–451. Online verfügbar unter <http://eprints.qut.edu.au/48354/1/48354P.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Caselmann, Christian (1946): *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Klett.
- Childress, Stacey; Doyle, Denis P.; Thomas, David A. (2009): *Leading for equity. The pursuit of excellence in Montgomery County Public Schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Cochran-Smith, Marilyn; Feiman-Nemser, Sharon; McIntyre, D. John (Hg.) (2008): *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. 3. Aufl. New York, [Manassas, VA]: Routledge; Co-published by the Association of Teacher Educators.
- Cochran-Smith, Marilyn; Fries, K. (2005): Researching teacher education in changing times. Politics and paradigms. In: Marilyn Cochran-Smith und Kenneth M. Zeichner (Hg.): *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, S. 69–107.
- Cochran-Smith, Marilyn; Zeichner, Kenneth M. (Hg.) (2005): *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cognato, C. A. (1999): The effects of transition activities on adolescent self-perception and academic achievement during the progression from eighth to ninth grade. Paper presented at the annual meeting of the National Middle School Association, Orlando.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–48.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/8966163X.pdf>.
- Cooper, Paul; McIntyre, Donald (1996): *Effective teaching and learning. Teachers' and students' perspectives*. Buckingham [England], Philadelphia: Open University Press.

- Covington, Martin V. (2000): Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. In: *Annu. Rev. Psychol.* 51, S. 171–200, zuletzt geprüft am 08.11.2012.
- Cramer, Colin; Bohl, Thorsten; Du Bois-Reymond, Manuela (2012): Comparative report teacher training. GOETE WP3 Comparative Report. University of Tübingen, University of Amsterdam. Online verfügbar unter http://www.goete.eu/download/working-papers/doc_download/28-wp3-comparative-analysis-teacher-training, zuletzt aktualisiert am 06.06.2012, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Darling-Hammond, Linda (2010): *The flat world and education. How America's commitment to equity will determine our future.* New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, Linda; Fickel, Letitia (2006): *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, Christopher; Stobart, Gordon; Sammons, Pam; Kington, Alison (2006): Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (2), S. 169-192.
- Dechert, Hans-Wilhelm (Hg.) (1972): *Team teaching in der Schule.* Texte hg. von Hans-Wilhelm Dechert. München: Piper.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2012): Self-Determination Theory. In: Paul A. M. van Lange, Arie W. Kruglanski und Edward Tory Higgins (Hg.): *Handbook of theories of social psychology.* Los Angeles [etc.]: Sage, S. 416-437.
- Delpit, Lisa D. (2006): *Other people's children. Cultural conflict in the classroom.* New York: New Press; Distributed by W.W. Norton.
- Diexer, Barbara (2010): *Maßnahmen zur Begegnung von Schulabsentismus und Early School Leaving. Ein narrativer Review von internationalen Good Practice Modellen.* Masterarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien, Wien.
- Dobbie, Will; Fryer, Roland G. (2011): *Are High Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Social Experiment in Harlem.* NBER Working Paper No. 15473, Issued in November 2009. Online verfügbar unter http://www.nber.org/papers/w15473.pdf?new_window=1, zuletzt aktualisiert am 05.12.2011, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Dzelili, Amet (2009): *Noten gehören verboten –aber warum?* In: *BILDUNG SCHWEIZ* (1), S. 8–11. Online verfügbar unter http://www.lch.ch/dms-static/985ca963-35c4-4398-89f5-f0f83b09d386/noten_verboten.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung.* Opladen: Budrich.
- Eccles, J. S.; Midgley, C. (1989): Stage-Environment-Fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: Carole Ames und Russell Ames (Hg.): *Research on Motivation and Education. Goals and cognitions (Volume 3).* San Diego: Academic Press, S. 139–186.
- Eder, Ferdinand (1995): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.* Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck ;, Wien: Studien-Verl. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15670/befindlichkeitsstudie_07.pdf.
- Eder, Ferdinand (2007): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005.* Innsbruck u.a.: Studien-Verl. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 20).

- Edmonds, Ronald (1979): Effective schools for the urban poor. In: Educational leadership 37 (1), S. 15–24. Online verfügbar unter http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf, zuletzt geprüft am 19.12.2011.
- Eppler, Martin J.; Hoffmann, Friederike; Pfister Roland (2011): Rigor and Relevance in Management Typologies. Assessing the Quality of Qualitative Classifications. =mcm working paper. No. 1/2011, Juli 2011. Gallen: =mcm institute, University of St. Gallen. Online verfügbar unter <http://www.knowledge-communication.org/pdf/Rigor%20and%20Relevance%20in%20Management%20Typologies%20Working%20Paper%20July2011.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Evangelou, Maria; Taggart, Brenda; Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram (2008): What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? Findings from the Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 (EPPSE) Project. DCSF Research Brief (RB019).
- Evetts, Julia (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. In: Current Sociology 59 (4), S. 406–422, zuletzt geprüft am 10.05.2012.
- Feldman, Allan (2000): Decision Making in the Practical Domain: A Model of Practical Conceptual Change. In: Science Education 84 (5), S. 606–623, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität ; [Lehrbuch]. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Ferfolja, Tania; Vickers, Margaret (2010): Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. In: Critical Studies in Education 51 (2), S. 149–162.
- Filipp, Sigrun-Heide (1995): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie VerlagsUnion.
- Fortin, Laurier; Marcotte, Diane; Diallo, Thierno; Potvin, Pierre; Royer, Égide (2012): A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. In: Eur J Psychol Educ.
- Freidson, Eliot (2001): Professionalism. The third logic. Cambridge, UK: Polity.
- Fullan, Michael (2005): Leadership & sustainability. System thinkers in action. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Fullan, Michael (2010): All systems go. The change imperative for whole system reform. Thousand Oaks: Corwin.
- Gatt, Suzanne; Ojala, Mikko; Soler, Marta (2011): Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. In: International Studies in Sociology of Education 21 (1), S. 33–47, zuletzt geprüft am 10.05.2012.
- Gazeley, Louise (2012): The impact of social class on parent–professional interaction in school exclusion processes: deficit or disadvantage? In: International Journal of Inclusive Education 16 (3), S. 297–311, zuletzt geprüft am 10.05.2012.
- Gess-Newsome, Julie; Lederman, Norman G. (Hg.) (1999): Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education. Dordrecht ;, Boston: Kluwer Academic.
- Gitschthaler, Marie (2011): Ursachen und Auswirkungen von Bildungsarmut auf Individuum und Gesellschaft. Diplomarbeit, Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

- Glaser, Barney G. (2002): Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. In: *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), S. 23–38. Online verfügbar unter http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/glaser.pdf, zuletzt geprüft am 19.12.2011.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Goffman, Erving (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grossman, Pam; Loeb, Susanna (2010): Learning from Multiple Routes. In: *Educational leadership* 67 (7), S. 22–27.
- Grossman, Pamela L. (1990): *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Grunder, Hans-Ulrich (Hg.) (2011): *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer - Band 1-10*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hg.) (2009): *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; Rivkin, Steven G. (2004): Why Public Schools Lose Teachers. In: *The Journal of Human Resources* 39, S. 326–354, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Hardy, Ian (2008): The impact of policy upon practice: an Australian study of teachers' professional development. In: *Teacher Development* 12 (2), S. 103–114.
- Hardy, Ian (2009): Teacher Professional Development. A Sociological Study of Senior Educators PD Priorities in Ontario. In: *Canadian Journal of Education* 32 (3), S. 509–532. Online verfügbar unter <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-Hardy.pdf>, zuletzt geprüft am 19.12.2011.
- Hardy, Ian (2010): Critiquing teacher professional development: teacher learning within the field of teachers' work. In: *Critical Studies in Education* 51 (1), S. 71–84.
- Hattie, John (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Havighurst, Robert James (1981): *Developmental tasks and education*. 6. Aufl. New York: Longman.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63–80.
- Hennemann, Thomas; Hagen, Tobias; Hillenbrand, Clemens (2010): Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3, S. 26–47. Online verfügbar unter <http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/3-2010/hennemann-20101201.pdf>, zuletzt geprüft am 11.11.2011.
- Holme, Jennifer Jellison; Richards, Meredith P.; Jimerson, Jo Beth; Cohen, Rebecca W. (2010): Assessing the Effects of High School Exit Examinations. In: *Review of Educational Research* 80 (4), S. 476–526.
- HSTW (Hg.) (2009): *High Schools That Work – An Enhanced Design to Get All Students to Standards*. Online verfügbar unter <http://publications.sreb.org/2009/05V07->

R09_HSTW_enhanced_design_2009.pdf, zuletzt aktualisiert am 01.09.2011, zuletzt geprüft am 12.11.2011.

HSTW (2011): Access to Challenging and Relevant Learning Opportunities Improves Achievement for All. A Comparison of Most-Improved and Non-Improved HSTWSchools from 2004 to 2006. Atlanta, GA. Online verfügbar unter

http://publications.sreb.org/2011/11V01_Access_to_Opportunities_Most,Non-Improved_Comparison.pdf, zuletzt aktualisiert am 18.01.2011, zuletzt geprüft am 08.11.2011.

Ingvarson, Lawrence; Meiers, Marion; Beavis Adrian (2005): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. In: Education Policy Analysis Archives 13 (10). Online verfügbar unter

http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?filename=0&article=1000&context=professional_dev&type=additional, zuletzt geprüft am 06.11.2012.

Jimerson, Shane R.; Ferguson, Phillip; Whipple, Angela D.; Anderson, Gabrielle E.; Dalton, Michael J. (2002): Exploring the Association Between Grade Retention and Dropout: A Longitudinal Study Examining Socio-Emotional, Behavioral, and Achievement Characteristics of Retained Students. In: The California School Psychologist 7, S. 51-62, zuletzt geprüft am 10.11.2012.

Kaplan, Dianas S.; Peck, B. Mitchell; Kaplan, Howard B. (1997): Decomposing the Academic Failure—Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. In: The Journal of Educational Research 90 (6), S. 331–343.

Kelle, Udo; Kluge, Susanne (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Kenk, Martina (2010): Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Online verfügbar unter

http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3342/pdf/Klieme_Leutner_Kenk_Kompetenzmodellierung_D_A.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.11.2010, zuletzt geprüft am 06.11.2012.

Kraler, Christian (Hg.) (2012): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl, S. 103-126.

Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (2010): Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In: Thorsten Bohl, Carla Schelle und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 329–332.

Lange, Paul A. M. van; Kruglanski, Arie W.; Higgins, Edward Tory (Hg.) (2012): Handbook of theories of social psychology. Los Angeles [etc.]: Sage.

- Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der "Gesellschaft mit begrenzter Haftung". In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269-287.
- Lange-Vester, Andrea (2007): Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften 56 (1), S. 75-88.
- Lessard, Anne; Fortin, Laurier; Joly, J.; Royer, Égide; Iaya, C.: Students at-risk for dropping out of school: are there gender differences among personal, family and school factors? In: The Journal of At-Risk Issues 10, S. 19-127.
- Levin, Benjamin (2012): More high school graduates. How schools can save students from dropping out. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press; A Joint Publication With Ontario Principals' Council.
- Levin, Henry; Belfield, Clive; Muennig, Peter; Rouse, Cecilia (2007): The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children. Columbia University. Online verfügbar unter http://www.cbse.org/media/download_gallery/Leeds_Report_Final_Jan2007.pdf, zuletzt aktualisiert am 01.12.2006, zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- Lindsay, Dianna (1998): Middle-level to high-school transition. In: Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review 63 (6), S. 62-74.
- Lumpe, Andrew T.; Haney, Jodi J.; Czerniak, Charlene M. (2000): Assessing Teachers' Beliefs about Their Science Teaching Context. In: Journal of Research in Science Teaching 37 (3), S. 275-292. Online verfügbar unter <http://ret.fsu.edu/Files/Tools/CBAST.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- McClelland, David C.; Atkinson, John W.; Clark, Russell A.; Lowell, Edgar L. (1953): The achievement motive. Princeton: Van Nostrand.
- Menter, Ian; Hulme, Moira; Elliot, Dely; Lewin, Jon (2010): Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Hg. v. The Scottish Government. Online verfügbar unter <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/325663/0105011.pdf>, zuletzt aktualisiert am 07.09.2010, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Mizelle, Nancy B. (2005): Moving Out of Middle School. In: The Adolescent Learner 62 (7), S. 56-60. Online verfügbar unter <http://bbnn.wikispaces.com/file/view/Moving+Out+of+Middle+School+.pdf>, zuletzt geprüft am 08.11.2012.
- Mizelle, Nancy B.; Irvin, Judith L. (2000): Transition from Middle School to High School. What Research Says. In: Middle School Journal 31 (5), S. 57-61. Online verfügbar unter <http://www.temescalassociates.com/documents/resources/transition/TransitionfromMiddleSchoolintoHighSchool.pdf>.
- Morine-Dershirmer, Greta; Kent, Todd (1999): The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In: Julie Gess-Newsome und Norman G. Lederman (Hg.): Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education. Dordrecht ;, Boston: Kluwer Academic, S. 21-50.
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Nairz-Wirth, Erna (2011a): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (Hg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 163-186.

- Nairz-Wirth, Erna (2011b): Early School Leaving. Stigma und Diversität. In: *Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies* (01/11), S. 41-49.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Diexer Barbara; Elisabeth, Wendebourg (2011a): Prävention und Intervention bei Schulverweigerung und frühem Schulabgang. Handlungsempfehlungen und internationale Good Practice Modelle. Durchgeführt im Auftrag der Magistratsabteilung 27 der Stadt Wien. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien (unveröffentlichter Projektbericht). Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22692/nairzwirth_handlungsempfehu.pdf.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Gitschthaler, Marie; Meschnig, Alexander; Elisabeth, Wendebourg; Mörtelmayr, Lukas (2011b): Herausforderungen von ethnisch-segregierten Schulstandorten in Ballungsräumen - Das Modell Vancouver. Auf der Suche nach einem Good-Practice-Modell für Wien. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien (unveröffentlichter Projektbericht).
- Nairz-Wirth, Erna; Gitschthaler, Marie; Feldmann, Klaus (2011): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Phänomen des Early School Leaving. (unveröffentlichter Bericht). Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.
- Nairz-Wirth, Erna; Meschnig, Alexander (2010): Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. In: *WissenPlus* (3).
- Nairz-Wirth, Erna; Meschnig, Alexander; Gitschthaler, Marie (2010): Quo Vadis Bildung. Eine qualitative Studie zum Habitus von Bildungsabbrechern und -abbrecherinnen. Wien: Arbeiterkammer Wien. Online verfügbar unter <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf>.
- Neild, Ruth Curran (2009): Falling Off Track during the Transition to High School: What We Know and What Can Be Done. In: *The Future of Children Journal* 19 (1), S. 53–76. Online verfügbar unter http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/19_01_04.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Neild, Ruth Curran; Balfanz, Robert (2006): Unfulfilled Promise: The Dimensions and Characteristics of Philadelphia's Dropout Crisis, 2000–2005. Philadelphia Youth Transitions Collaborative. Philadelphia. Online verfügbar unter http://www.csos.jhu.edu/new/Neild_Balfanz_06.pdf, zuletzt aktualisiert am 13.10.2006, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Neild, Ruth; Farley, Elizabeth (2008): "Within-School Variation in Teacher Quality: The Case of Ninth Grade". In: *American Journal of Education* 114 (3), S. 271-306.
- Newmann, Fred M. (Hg.) (1992): Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press.
- Newmann, Fred M.; Wehlage, Gary G.; Lamborn, Susie D. (1992): The significance and sources of student engagement. In: Fred M. Newmann (Hg.): Student engagement and achievement in American secondary schools. New York: Teachers College Press, S. 11-39.
- OECD (2010): Overcoming school failure. Policies that Work. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>, zuletzt aktualisiert am 02.04.2010, zuletzt geprüft am 18.12.2011.
- Oelkers, Jürgen (2006): Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase - Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 17. November 2006 im Landesinstitut für Schule Hamburg, 21.11.2006. Online verfügbar unter <http://www.daz-lernwerkstatt.de/fileadmin/Lehrerausbildung/Infos/Vortrag%20Prof%20Oelkers%20HH.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.

- Oelkers, Jürgen (2012): Noten und Leistungen: Befunde und praktische Vorschläge. Vortrag auf der LUXDIDAC am 3. Oktober 2012, 02.10.2012. Online verfügbar unter http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/Luxemburg_Noten.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Osgood, Jayne (2006): Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze 7 (1), S. 5–14. Online verfügbar unter http://www.academia.edu/401932/Deconstructing_Professionalism_In_Early_Childhood_Education_Resisting_the_Regulatory_Gaze.
- Paavola, Sami; Lipponen, Lasse; Hakkarainen, Kai (2004): Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. In: Review of Educational Research 74 (4), S. 557-576. Online verfügbar unter http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/2006/valintakoekysymykset06/AikuiskasvatustiedeMO06_aineistoteksti.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (2008): Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabl, Maria (2008): Offenes Lernen in der Lehrerfortbildung und im Unterricht am Beispiel von COOL. In: WissenPlus 07/08 (5), S. 48–52, zuletzt geprüft am 10.11.2012.
- Radits, Franz; Rauch, Franz; Kattmann, Ulrich (2005): Gemeinsam Forschen, gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und nachhaltige Entwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- Ratzki, Anne (2008): Wie kann Gemeinschaftsschule gleichzeitig Starke und Schwache fördern? In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Gemeinschaftsschule: Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. 1. Aufl. Weinheim, Bergstr: Beltz, J, S. 78-93.
- Reay, Diane (1998): 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. In: Journal of Education Policy 13 (4), S. 519-529.
- Reay, Diane (2004): 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. In: British Journal of Sociology of Education 25 (4), S. 431-444.
- Reay, Diane; David, Miriam; Ball, Stephen (2001): 'Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice'. In: Sociological Research Online 5 (4). Online verfügbar unter <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>, zuletzt geprüft am 10.11.2012.
- Reitbauer, Eva (2009): Kognitive und emotionale Aspekte während des Übergangsprozesses von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (1 & 2), S. 5-14.
- Rice, Suzanne (2008): Getting good teachers into challenging schools. In: Curriculum Leadership 6 (14), S. 1-3.
- Roderick, Melissa (1994): Grade Retention and School Dropout. Investigating the Association. In: American Educational Research Journal 31 (4), S. 729-759.
- Sanders, William L.; Rivers, June C. (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Centre. Knoxville. Online verfügbar unter

- http://heartland.org/sites/all/modules/custom/heartland_migration/files/pdfs/3048.pdf, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Schleicher, Andreas (2011): Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. Paris: OECD. Online verfügbar unter <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf>.
- Schön, Donald A. (1982): The Reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). Online verfügbar unter <http://hubertmitter.8ung.at/didaktik/web-data/Komponenten/EPIK%20Artikel%2007.pdf>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2007, zuletzt geprüft am 10.11.2012.
- Schrittmesser, Ilse; Hofer, Monika (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In: Christian Kraler (Hg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel. Münster: Waxmann, S. 141-154.
- Seashore Louis, Karen; Leithwood, Kenneth (2000): From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Kenneth A. Leithwood und Karen Seashore Louis (Hg.): Organizational learning in schools. Lisse [Netherlands] ;, Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Sebring, Penny Bender; Allensworth, Elaine; Bryk, Anthony S.; Easton, John Q.; Luppescu, Stuart (2006): The Essential Supports for School Improvement. Chicago. Online verfügbar unter <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/EssentialSupports.pdf>.
- Sherer, Jennifer Zoltners (2008): Power in Distributed Leadership: How Teacher Agency Influences Instructional Leadership Practice. Paper presented at the AERA conference, Washington, DC, March 27, 2008. University of Pittsburgh. Pittsburgh. Online verfügbar unter <http://www.lrdc.pitt.edu/pubs/Abstracts/ShererPower.pdf>, zuletzt aktualisiert am 02.04.2008, zuletzt geprüft am 10.11.2012.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1), S. 1–21. Online verfügbar unter <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2012.
- Sleeter, C. (2008): Preparing white teachers for diverse students. In: Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser und D. John McIntyre (Hg.): Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. 3. Aufl. New York, [Manassas, VA]: Routledge; Co-published by the Association of Teacher Educators.
- Solga, Heike (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395-432.
- Spillane, James P.; Diamond J.B. (2007): Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press.
- Spillane, James P.; Healey, Kaleen (2010): Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective. An Exploration of Some Study Operations and Measures. In: The Elementary School Journal 111 (2), zuletzt geprüft am 09.11.2012.
- Stamm, Margit (2012a): Vom 'Out' zum 'In' : wenn Schulabbrecher zu Wiedereinsteigern werden. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10 (1), S. 83–98.

- Stamm, Margrit (2012b): Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, Margrit; Kost, Jacob; Suter, Peter; Holzinger-Neuling, Melanie; Safi, Netkey; Stroezel, Holger (2011): Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 187–202, zuletzt geprüft am 02.11.2011.
- Streckeisen, Ursula (2011): Störfaktor 'Selektion' : wie Lehrkräfte mit dem Anwalt - Richter - Dilemma umgehen. In: Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer - Band 1-10. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 225-243.
- Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea (2009): Fördern, Selektion und der Umgang mit Heterogenität. Deutungsmuster von Lehrpersonen in soziologischer Hinsicht. In: Hans-Ulrich Grunder und Adolf Gut (Hg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 128-147.
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 89-106.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster ;, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverdrossenheit – Schulschwänzen – Stören – Schulverweigerung. In: SP Blatt 1, S. 3-21.
- Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: Journal of Education Policy 17 (4), S. 423–442. Online verfügbar unter <http://www.ulster.ac.uk/star/resources/stu%20retention.pdf>, zuletzt geprüft am 07.11.2012.
- Thornberg, Robert (2011): A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. In: Urban Education 47 (1), S. 312-342.
- Topping, Keith (2011): Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. In: Improving Schools 14 (3), S. 268-285.
- van Driel, Jan H.; Verloop, Nico; van Werven, H. Inge; Dekkers, Hetty (1997): Teachers' craft knowledge. In: Higher Education 34 (1), S. 105-122.
- vanDriel, Jan H. Beijaard Douwe; Verloop, Nico (2001): Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. In: Journal of Research in Science Teaching 38 (2), S. 137-158.
- Vincent, Carol; Braun, Annette (2011): 'I think a lot of it is common sense. ...' Early years students, professionalism and the development of a 'vocational habitus'. In: Journal of Education Policy 26 (6), S. 771–785. Online verfügbar unter <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680939.2010.551143>.
- Whitehurst, Grover J.; Croft, Michelle (2010): The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education. Brown Center on education policy at Brookings. Online verfügbar unter

http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2010/7/20%20hcz%20whitehurst/0720_hcz_whitehurst.pdf, zuletzt aktualisiert am 19.07.2010, zuletzt geprüft am 07.11.2012.

Widmer, Patrik (2004): "Ist ein gewisses Bild eines Lehrers bereits in mir drin". Berufsselbstverständnis, Ausbildungserwartungen und Berufswahlerwägungen von Lehramtstudierenden zu Beginn ihrer Ausbildung. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich, Zürich. Pädagogisches Institut.

Young, John W.; Lakin, Joni; Courtney, Rosalea; Martiniello, María (2012): Advancing the Quality and Equity of Education for Latino Students: A White Paper. Research Report. ETS RR-12-01. ETS, Princeton, New Jersey. Online verfügbar unter <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-12-01.pdf>, zuletzt aktualisiert am 13.01.2012, zuletzt geprüft am 07.11.2012.

Anhang

In der folgenden Grafik werden unabhängig von der entwickelten Typologie Kategorien in eine Systematik gebracht, die Aussagen der LehrerInnen bezüglich des Unterrichtsgeschehens entsprechen. Es zeigt sich eine professionelle Struktur, die idealtypischen Charakter im Sinne einer groben Situationsbeschreibung hat, d.h. es lässt sich daraus keineswegs erschließen, wie die konkreten Interaktions- und Lernprozesse ablaufen und welche Ergebnisse erzielt werden.

