

Elke Wild | Nicole J. Fritzler |
Lena Sielemann | Malin Brückmann |
Stephanie Apresjan | Thomas Niewöhner

Psychologie für die Arbeit mit Schüler*innen und deren Eltern

Psychologie für Soziale Berufe

Herausgegeben von

Eva Wunderer | Christiane Heigermoser

Psychologie ist die Lehre vom Verhalten, Erleben und den mentalen Prozessen des Menschen. Sie schaut auf das Individuum, begreift den Menschen jedoch auch in seinen sozialen Zusammenhängen, als aktiven Teil eines größeren Systems. Psychologie beschreibt und erklärt, wie Menschen denken, fühlen, handeln und sich in Gruppen und Systemen bewegen; wie sie Probleme zu lösen versuchen und sich daraus möglicherweise Störungsbilder ergeben. Sie entwickelt Interventionen und versucht Vorhersagen über zukünftiges Verhalten zu treffen.

In Sozialen Berufen Tätige haben mit Menschen zu tun – was also liegt näher als die Psychologie? Sei es in der Diagnostik, in der Erklärung von Erleben, Verhalten, Problemen und Störungen, in der Beratung und Behandlung, in der Anwendung von Forschungsmethoden oder bei der professionellen Selbstsorge, überall fließt psychologisches Wissen ein.

Neben der Lebenslage nehmen Soziale Berufe die Lebensweise ihrer Klient*innen in den Blick. Diese Reihe führt beide Sichtweisen gewinnbringend zusammen und macht die Psychologie für Soziale Berufe nutzbar. Dies geschieht durch die Auswahl der Bände der Reihe wie auch durch didaktische Mittel: Anknüpfungen an die Praxis, Fallskizzen und Handlungsempfehlungen als Grundlage für Reflexionsanstöße für in Sozialen Berufen Tätige.

Und so hoffen wir als Reihenherausgeberinnen, dass Sie als Leser*in psychologische Sachverhalte, die Sie aus dem Berufs- oder Studienalltag kennen, einordnen können, zugleich aber neue entdecken und neugierig werden, Menschen zu verstehen; dass Sie Erlebnisse und Ereignisse aus verschiedenen psycho-sozialen Perspektiven betrachten, reflektieren und hinterfragen; dass Sie Ihre „professionelle Brille“ durch eine psychologische Färbung anreichern.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8088-9 Print

ISBN 978-3-7799-8086-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8087-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

EINFÜHRUNG	<u>9</u>
KAPITEL 1. SCHULE IM WANDEL	<u>13</u>
<i>Elke Wild</i>	
1.1. Einführung	<u>14</u>
1.2. Zur Entwicklung des deutschen Schulsystems im 20. und 21. Jahrhundert	<u>15</u>
1.3. Schule als Teilsystem eines sich verändernden Gesellschaftssystems	<u>25</u>
1.4. Schule als Ort der „Prävention“	<u>30</u>
1.5. Zum Potenzial guter intra- und interinstitutioneller Kooperationsbeziehungen	<u>32</u>
KAPITEL 2. WIE HERANWACHSENDE STÜRME ÜBERSTEHEN: RESILIENZ VERSTEHEN UND FÖRDERN	<u>37</u>
<i>Lena Sielemann</i>	
2.1. Einführung	<u>38</u>
2.2. Resilienz von Bildungssystemen	<u>40</u>
2.3. Das Resilienz-Konzept unter der Lupe: eine kritische Betrachtung	<u>43</u>
2.4. Entwicklung im Spannungsfeld von Risiko- und Schutzfaktoren	<u>46</u>
2.5. Schule als Ort der Resilienzförderung: Von der Prävention bis zum Risikomanagement	<u>56</u>
KAPITEL 3. DAS SELBST ALS RESSOURCE: WEGE ZU SCHULISCHER UND PERSÖNLICHER ENTFALTUNG	<u>63</u>
<i>Malin Brückmann</i>	
3.1. Einführung	<u>64</u>
3.2. Die Aspekte des Selbst benennen, erkennen, verstehen	<u>65</u>
3.3. Weiners Attributionstheorie – Selbstwertförderliche Ursachenzuschreibungen	<u>71</u>
3.4. Heckhausens Selbstbewertungsmodell – Leistungsemotionen als Selbstbekräftigung	<u>75</u>

3.5. Der Einfluss relevanter Bezugspersonen – wie die Selbstbewertung geprägt wird	<u>80</u>
3.6. Die Aspekte des Selbst stärken, schützen, fördern	<u>82</u>
3.7. Achtsamkeit und Selbstmitgefühl – Schlüsselkompetenzen im pädagogischen Alltag	<u>87</u>

KAPITEL 4. WAS ALLES ANTREIBT: MOTIVATION VERSTEHEN UND FÖRDERN [93](#)

Thomas Niewöhner

4.1. Einführung	<u>94</u>
4.2. Motivation verstehen	<u>97</u>
4.3. Motivation aufbauen	<u>108</u>
4.4. Fremdbestimmte Motivation in selbstbestimmte Motivation transformieren	<u>115</u>
4.5. Engagement ermöglicht Veränderung	<u>120</u>

KAPITEL 5. SELBSTREGULATION: GRUNDLAGE ERFOLGREICHEN LERNENS UND VERHALTENS [125](#)

Nicole J. Fritzler

5.1. Einführung	<u>126</u>
5.2. Selbstregulation: Benennen, verstehen und begleiten	<u>127</u>
5.3. Praktische Impulse zur Förderung selbstregulativer Fähigkeiten im Schulalltag	<u>133</u>

KAPITEL 6. WOHLFÜHLEN & WACHSEN: SCHULISCHES WOHLBEFINDEN VERSTEHEN UND FÖRDERN [147](#)

Stephanie Apresjan

6.1. Einführung	<u>148</u>
6.2. Fallbeispiele zum schulischen Wohlbefinden: Ein Blick auf zwei Schüler*innen	<u>149</u>
6.3. Was ist schulisches Wohlbefinden?	<u>151</u>
6.4. Woran ist eine Beeinträchtigung schulischen Wohlbefindens erkennbar?	<u>154</u>
6.5. Schutz- und Risikofaktoren	<u>155</u>
6.6. Präventive Ansätze – Förderung der sozialen Eingebundenheit	<u>162</u>
6.7. Handlungsempfehlungen zu den Fallbeispielen	<u>170</u>

KAPITEL 7. DAS MULTIPROFESSIONELLE TEAM UND DIE
PARTNERSCHAFT MIT DER ELTERNSCHAFT [175](#)

Nicole J. Fritzler & Elke Wild

7.1. Einführung [176](#)

7.2. Zusammensetzung des multiprofessionellen Teams [177](#)

7.3. Teamentwicklung [178](#)

7.4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern [180](#)

KAPITEL 8. BERATUNGSGESPRÄCHE: KOMMUNIKATIONS-
UND GESPRÄCHSFÜHRUNGSKOMPETENZ [191](#)

Malin Brückmann, Lena Sielemann & Thomas Niewöhner

8.1. Einführung [192](#)

8.2. Kernaussagen des Angebots-Aneignungs-Modells [193](#)

DIE AUTOR*INNEN [213](#)

LITERATURVERZEICHNIS [215](#)

Einführung

Wenngleich die primäre Sozialisation gemeinhin in der Familie stattfindet, kommt dem Schulwesen eine Schlüsselstellung für die Bildungsbiografien junger Menschen, deren Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sowie ihrem Befinden zu. Für Kinder und Jugendliche besteht hierzulande eine gesetzlich verankerte Schulpflicht, weshalb sie einen substanziellen Teil ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen. Dieser kommt somit eine besondere Verantwortung zu, allen Heranwachsenden einen angemessenen Lern- und Lebensraum zu bieten, die Chance auf bestmögliche Entwicklung zu eröffnen und Bildungsbarrieren abzubauen. Dass Schulen hierzulande ihrem Auftrag nur bedingt gerecht werden (können), zeigen u. a. länderübergreifende Panelstudien wie das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) im Verbund mit Befunden innerdeutscher Vergleichsstudien (z. B. „National Educational Panel Study“ [NEPS], Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung [IGLU], IQB-Bildungstrend). In diesen werden in verschiedenen Kohorten und in variierenden Zyklen wiederholt schriftsprachliche sowie mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen getestet. Hieraus ergibt sich ein umfassendes Bildungsmonitoring, dessen Ergebnisse in regelmäßig veröffentlichten, nationalen Bildungsberichten der Autorengruppe Bildungsberichterstattung zusammengefasst werden. In dem nationalen Bildungsbericht von 2022 heißt es:

„In den letzten zwei Jahrzehnten wurden viele Anstrengungen unternommen, Maßnahmen der Qualitätssicherung an Schulen zu implementieren. Dennoch zeigt sich, dass es nach wie vor nicht gelingt, alle Kinder und Jugendlichen auf eine gleichberechtigte soziale Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung vorzubereiten. Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht fort.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 162)

Analysen der IFS-Schulpanelstudie (vgl. Ludewig et al., 2022) beispielsweise, in der wiederholt die mathematische und Lesekompetenz von über viertausend Viertklässler*innen untersucht wurde, ergaben, dass die mittleren Leseleistungen 2021 signifikant niedriger ausfielen als fünf Jahre zuvor, wobei der Unterschied etwa einem halben Lernjahr entspricht. Zudem ist der Anteil an Grundschüler*innen, die (sehr) gut lesen können, gesunken, während der Anteil derjenigen, die die Mindeststandards nicht erreichen, gestiegen ist. Darüber hinaus belegen internationale Vergleichsstudien relativ konstant seit rund zwei Jahrzehnten, dass schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen in Deutschland besonders

stark von der sozialen und kulturellen Herkunft abhängen. Beispielsweise lagen 2019 – also noch vor der Corona-Pandemie – die durchschnittlichen mathematischen Kompetenzen von Kindern, deren Erziehungsberechtigte der oberen Dienstklasse angehören, 59 Kompetenzpunkte über denen der Kinder von un- und angelernten Arbeiter*innen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 156), was dem mittleren Zuwachs eines Lehrjahres entspricht. Der 2016 entsprechend analysierte Vorsprung von „Akademiker*innen-Kindern“ ist bei den Leseleistungen sogar noch erheblich größer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 173). Somit unterscheiden sich in Deutschland schon zu einem frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf die Voraussetzungen zum Erwerb verschiedener Abschlüsse substanziell. Mit dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (und bei allen weiteren Bildungsübergängen) vergrößern sich diese Differenzen. Diese Tatsache schlägt sich im Bewusstsein von Jugendlichen aus Familien mit sozial niedrigerem Status nieder: deutlich seltener als sozial privilegierte Gleichaltrige sind sie überzeugt, die erforderlichen Bildungsabschlüsse für ihren Wunschberuf erwerben zu können. Ebenso alarmierend wie die oben skizzierten Leistungsbefunde ist die fortlaufende Beobachtung, dass im Verlauf der Sekundarstufe die durchschnittliche Freude am Lesen, die allgemeine Lernmotivation, das Interesse an Fächern wie Deutsch und Mathematik und allgemein positive Einstellungen gegenüber Schule und Unterricht abfallen. Langeweile wird von Schüler*innen als im Unterricht häufigstes Gefühl genannt (Götz & Baumann, 2015) und auf die Frage, was ihnen an der Schule am besten gefällt, werden die Pausen und die Begegnung mit Gleichaltrigen am häufigsten angeführt. Selbst die geht jedoch für Schüler*innen mit (körperlichen) Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten mit Ausgrenzungserfahrungen bis hin zu Bullying einher (Mirian, 2021). Dabei ist hinlänglich nachgewiesen, dass eine Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung die Lernentwicklung befördert (Deci & Ryan, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse möchten wir im vorliegenden Buch aufzeigen, dass und wie (sozial-)pädagogische und psychosoziale Fachkräfte an Schulen zu einer bedürfnisorientierten Gestaltung von Schule(n) beitragen können, die auf die Förderung von (überfachlichen) Schlüsselkompetenzen zielt und somit allen Schüler*innen zu einer bestmöglichen Entfaltung der eigenen Persönlichkeit verhilft.

In den Kapiteln zwei bis sechs werden hierzu jeweils psychologische Ansätze und Erkenntnisse zur psychosozialen sowie emotionalen Entwicklung von Schüler*innen (Resilienz, Selbstwert und Selbstmitgefühl, Motivation, Selbstregulation und schulisches Wohlbefinden) zusammengefasst. Darauf aufbauend wird in den Kapiteln erläutert, wie Ideen zur Förderung in der Praxis umsetzbar sind. Weil diese Bemühungen nicht vom Engagement einzelner Fachkräfte abhängen, sondern strukturell im Rahmen der schulischen Organisationsentwicklung verankert sein sollten, gehen wir anschließend auf die besondere Bedeutung einer

guten Kooperation in multiprofessionellen Teams und vertrauensvoller Schule-Familie-Partnerschaften (siehe Kapitel 7) ein. Abschließend werden in Kapitel 8 die Themen „Kommunikation und Gesprächsführungskompetenz“ als Leitlinien für gelingende Gespräche im Schulkontext fokussiert.

Wir hoffen zum einen, dass bei der Lektüre deutlich wird, wie spannend, vielfältig und wichtig die Tätigkeit (sozial-)pädagogischer Fachkräfte an Schulen sein kann. Zum anderen möchten wir Sie motivieren, als engagierte Mitglieder „Ihrer“ Schulgemeinschaft nicht nur den eigenen Tätigkeitsbereich zu definieren, sondern mit Ihrem spezifischen professionellen Hintergrund auch das zukunftsgerichtete Selbstverständnis „Ihrer Schule“ mitzuprägen.

Wir verstehen unseren Band ausdrücklich als „Praxishandbuch“ und daher finden sich zahlreiche Fallbeispiele, anhand derer illustriert wird, wie Bedarfe von Schüler*innen zu erkennen sind und wie darauf reagiert werden kann. Teilweise werden auch Konzepte von Schulen vorgestellt, die beispielsweise neue Wege der Einbindung von soziokulturell benachteiligten Eltern und Schüler*innen mit besonderen (Lern-)Voraussetzungen entwickelt haben.

In unseren Fortbildungen an Schulen begegnen wir oftmals dem Einwand, dass eine Übertragung von „best practice“-Beispielen aufgrund der Rahmenbedingungen vor Ort nicht möglich sei. Dieses Argument ist gut nachvollziehbar, denn Schulen sind mit anderen Rahmenbedingungen und Anforderungen konfrontiert. So können – und sollen – hier dargelegte Handreichungen nur als „Leitplanken“ dienen. Umso wichtiger ist die Fähigkeit aller Fachkräfte vor Ort, „den Einzelfall“ nicht nur auf Basis der (naturgemäß beschränkten bzw. gefilterten) eigenen Erfahrungen analysieren und angehen zu können, sondern durch eine systematische Betrachtung aus jeweils relevanten Theorien auch stets neue Handlungsalternativen entwickeln zu können. Entsprechend blenden wir sehr bewusst vorliegende Theorien nicht aus, sondern möchten vielmehr greifbar machen, warum nichts praktischer ist als ein fundiertes Theoriewissen. Um Sie als Leser*in anzuregen, dieses auf Ihre persönlichen Erfahrungen anzuwenden, enthalten viele Kapitel Fragen zur Selbstreflexion, weiterführende Literaturhinweise und anderweitige Impulse, die zur vertiefenden Beschäftigung mit einem Thema einladen.

Zusammenfassend hoffen wir mit dem vorliegenden Buch angehenden und in der Schulpraxis bereits tätigen (sozial-)pädagogischen und psychosozialen Fachkräften ein gutes Rüstzeug für Ihre Arbeit jetzt und in der Zukunft mitzugeben.

Im Namen des gesamten Autor*innenteams,
Elke Wild

Kapitel 1. Schule im Wandel

Elke Wild

1.1. Einführung

In diesem Kapitel möchten wir Sie zunächst auf eine Reise „im Zeitraffer“ mitnehmen. Sie startet mit den Anfängen des deutschen Schulsystems und endet im Heute. Für Ihre Berufstätigkeit können Sie aus der Lektüre zwei zentrale Einsichten mitnehmen:

1. Für die Schule als gesellschaftliches Teilsystem war und ist ein permanenter Wandel konstitutiv, daraus ergeben sich Chancen und Herausforderungen für die Zukunft.
2. Da Bildung in Deutschland Ländersache ist und Schulen im Zuge der Einführung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2007; KMK, 2010) eine zunehmende Autonomie in der Gestaltung ihres Angebots eingeräumt wurde, gibt es nicht „die“ Schule und es liegt mehr denn je in der Verantwortung aller Mitglieder des Schulpersonals bzw. der Schulgemeinschaft, „ihre“ Schule bestmöglich zum Wohle aller Schüler*innen zu gestalten.

Das erste Unterkapitel gibt Ihnen einen (historischen und hoffentlich kurzweiligen) Überblick über veränderte gesellschaftliche Erwartungen an das Leistungsspektrum öffentlicher Schulen und bildungspolitische Reaktionen. Das zweite Unterkapitel fokussiert gegenwärtige Herausforderungen des Schulsystems und beleuchtet die Frage, inwieweit eine in Teilen beobachtbare „Reformmüdigkeit“ an Schulen (a) objektiv erschwerten Rahmenbedingungen, (b) strukturell angelegten Widersprüchlichkeiten in der Förderung von Schüler*innen (Neumann, 2019) bzw. (c) einem systemtheoretisch begründbaren Beharren auf tradierten Strukturen und Haltungen geschuldet ist, welches die Verdeckung anhaltender struktureller Benachteiligungen einschließt (Bender et al., 2023). In den letzten beiden Unterkapiteln werden Schulen als Ort der primären und sekundären Prävention in den Blick genommen und Kooperationsbemühungen als Schlüssel für eine chancengerechte Bildung herausgestellt.



Anregung zur Selbstreflexion

Seit Einführung der Schulpflicht vor rund 200 Jahren hat sich das Schulsystem in Deutschland permanent gewandelt. Worin bestanden aus Ihrer Sicht die größten Veränderungen? Haben Sie mit Ihren Eltern und (Ur-)Großeltern über deren Schulzeit gesprochen? Worin unterschied sich Ihre eigene hiervon? Und was wünschen Sie sich von einer Schule für Ihre Kinder und/oder allgemein nachkommender Schüler*innengenerationen?

1.2. Zur Entwicklung des deutschen Schulsystems im 20. und 21. Jahrhundert

1.2.1 Die allgemeine Schulpflicht – ein Auftakt mit vielen Widersprüchen

Mit der 1919 im Rahmen der Weimarer Verfassung eingeführten Schulpflicht wurde in Deutschland erstmalig auch Kindern aus sogenannten „einfachen“ sozialen Verhältnissen der Zugang zu einer mindestens grundlegenden Bildung eröffnet. Dass diese Errungenschaft von Elternseite nicht gerade frenetisch begrüßt wurde, ist dennoch nachvollziehbar. Für das sogenannte Bildungsbürgertum implizierte sie schließlich eine potenzielle Bedrohung bislang gesicherter „Bildungskarrieren“. Und für Eltern aus dem ländlichen und städtischen Prekariat bedeutete es, auf den Beitrag ihrer Kinder zum existenziellen Überleben der Familie zu verzichten und zudem Mehrkosten zum Beispiel für Schulbücher aufbringen zu müssen. Dabei blieb der tatsächliche Nutzen dieser Bemühungen oft fraglich, da sich die Schule im Sinne ihrer *Selektions- und Allokationsfunktion*¹ an einem eher formalen Verständnis von „Leistungsgerechtigkeit“ orientierte: So wurde beispielsweise davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen unter gleichen Bedingungen lernen und bewertet werden können. Unterschiede – zum Beispiel darin, wie stark sie zu Hause unterstützt wurden oder welche Voraussetzungen sie mitbrachten – wurden kaum berücksichtigt. Dadurch wurden bestehende soziale Ungleichheiten nicht ausgeglichen, sondern eher verstärkt. Auch im Hinblick auf die *Sozialisationsfunktion* der damaligen Volksschule zeigte sich dies deutlich: Während höhere Schulformen wie das Gymnasium lange Zeit vor allem privilegierten Gruppen vorbehalten waren, vermittelte die Volksschule vor allem Verhaltensweisen, die im (groß-)bürgerlichen Milieu erwartet und dann über sogenannte „Kopfnoten“ bewertet wurden (z. B. Autoritäten zu respektieren). In der deutschen Wiederaufbauphase nach Ende des zweiten Weltkriegs etablierte sich eine „Arbeitsteilung“, die eine primäre Zuständigkeit von Eltern für Erziehungsfragen und Schulen für Bildungsfragen im engeren Sinne vorsah. Warum diese seit Mitte der 1990er in Frage gestellt wird, ist dem nächsten Unterkapitel zu entnehmen.

1 Die Selektions- und Allokationsfunktion nach Fend (2009) beschreibt die Aufgabe der Schule, Schüler*innen anhand von Leistungsbewertungen auszuwählen (Selektion) und auf soziale Positionen sowie berufliche Laufbahnen zu verteilen (Allokation).



Literaturtipps

Zur eigenständigen Aufarbeitung des Verhältnisses von Schule und Familie vor und während der NS-Zeit

Tauchen Sie anhand der Zeichnungen von Heinrich Zille (2006) in den Lebensalltag von Kindern und Familien in Berlin zur Zeit der Industrialisierung ein. Besonders empfehlenswert ist der Band „Mein Milljöh“. Rekonstruieren Sie die national-sozialistische Erziehungsphilosophie anhand der Schriften von Johanna Haarer (1900–1988), einer Ärztin, die mit der von ihr propagierten „schwarzen Pädagogik“ zur Bestsellerautorin avancierte. Besonders empfehlenswert ist die Auseinandersetzung der Journalistin Elena Weidt (2025) mit den Kernbotschaften der Schriften von Johanna Haarer und ihren mutmaßlich generationenübergreifenden Folgen.

1.2.2. Etablierung unterschiedlicher Bildungssysteme im geteilten Deutschland

Springen wir von den Anfängen „der“ Schule in die Zeitspanne von 1949 bis 1990, in der Deutschland in zwei unabhängige Staaten geteilt war: die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (DDR). Interessanterweise sah die Bildungspolitik der DDR-Führung unter anderem eine längere gemeinsame Beschulung vor, wie sie heute in vielen anderen Ländern anzutreffen ist. In der ehemaligen BRD wurde dagegen an einem dreigliedrigen Schulsystem (mit Gymnasium, Real- und Hauptschule) festgehalten, welches nach der Wiedervereinigung im Wesentlichen wieder in ganz Deutschland etabliert wurde. Dabei wurde schon ab 1964 umfassende Kritik an diesem System geübt. Starke öffentliche Aufmerksamkeit erfuhren insbesondere die Arbeiten von Georg Picht, der gestützt auf empirische Analysen einen nationalen „*Bildungsnotstand*“ konstatierte. Aus heutiger Sicht ist besonders bemerkenswert, dass er diesen mit zwei gesellschaftlichen Folgeproblemen verknüpfte: mit einer drohenden *Schwächung der deutschen Wirtschaft* im internationalen Wettbewerb und – wie kurz danach auch Ralf Dahrendorf – mit einer *Gefährdung der Demokratie*.

Beide beschriebenen Problemkreise – Konjunkturflaute und Demokratieverdrossenheit – sind heute aktueller denn je. Allein weil Deutschland als Exportnation im internationalen Wettbewerb um Absatzmärkte und Zukunftstechnologien immer weiter abzufallen scheint, steigt hierzulande die Angst der Menschen vor dem Verlust von Arbeitsplätzen und Einschnitten im Sozial- und Gesundheitswesen. Diese wird wiederum von (links- und) rechtsextremen Parteien über soziale Netze geschürt und aufgegriffen, um die Grundfesten der Demokratie zu erschüttern und wissenschaftliche Erkenntnisse zu diskreditieren. Dabei waren es Wissenschaftler*innen, die frühzeitig auf die wirtschaftlichen Folgen nicht nur des Klima- (vgl. Meadows et al., 1972), sondern auch des *demographischen*

Wandels in Deutschland hinwiesen. Mit Blick auf letzteren zeigen aktuelle Statistiken, dass die Geburtenziffer seit Ende der 1940er Jahre unter zwei Kindern liegt, die Lebenserwartung hingegen kontinuierlich steigt. Dass spätestens im Jahre 2036 alle Babyboomer das gesetzliche Renteneintrittsalter erreicht haben werden, stellt (unter anderem) eine ernste Herausforderung für das bisherige, auf dem sogenannten Generationenvertrag basierende Rentensystem dar und zeigt sich schon jetzt in einem Mangel an Fachkräften.

Bezogen auf den Bildungsbereich ergeben sich hier zwei Parallelen zu den 1970er Jahren, auf die im folgenden Unterkapitel noch näher eingegangen wird. Zum einen ist wie damals, als Gastarbeiter*innen aus wirtschaftspolitischen Gründen aktiv angeworben wurden, eine offensive Zuwanderungspolitik anzustreben, in deren Kontext Schulen einmal mehr zu einem zentralen *Ort der kulturellen Begegnung* werden. Zum anderen gilt es erneut sogenannte Bildungsreserven auszuschöpfen, das heißt bestehende *Bildungsungleichheiten* schneller und besser abzubauen. Ein kurzer Blick zurück auf die damals initiierten Reformanstrengungen ist also lohnenswert, um aus den erzielten positiven Folgen wie aus den Versäumnissen zu lernen.

Forschungshighlight



Dass über Jahrzehnte hinweg weitaus mehr Akademiker*innen-Kinder eine gymnasiale Oberstufe besuchen und sich auch sehr viel häufiger für ein Studium entscheiden als Nicht-Akademiker*innen-Kinder, ist lange bekannt. Doch danach hört die soziale Selektion nicht auf: Bis zum Master steigt die Relation auf knapp 1:6, bis zum Dokortitel sogar auf 1:10. Das heißt, von 100 Akademiker*innen-Kindern erwerben durchschnittlich zehn den Dokortitel, von 100 Nichtakademiker*innen-Kindern nur eines. Lesen Sie im Hochschul-Bildungs-Report 2020 nach, wie „Leaky pipelines“, d. h. absinkende Anteile einer Personengruppe auf den verschiedenen Qualifizierungsstufen, ermittelt werden und welche Gründe für soziale Selektionen bei Bildungsübergängen aufgeführt werden!

1.2.3. Von der Ära der Bildungsreformen bis zur Gegenwart

Die „Weckrufe“ von Wissenschaftler*innen wie Georg Picht lösten in den 1970er Jahren zahlreiche *bildungspolitische Reformen* aus. Bezogen auf die 1970er Jahre ist – neben der Einführung des „Bafögs“ – vor allem die – zunächst versuchsweise – Einführung von *Gesamtschulen* zu nennen (a). Anfang des 21. Jahrhunderts kam der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen hinzu (b), gefolgt von diversitätsbezogenen Anstrengungen (c), die nach der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention im Jahr 2009 zunächst zu einem Ausbau inklusiver

Schulen führten und seit rund zehn Jahren auch die Entwicklung und Umsetzung von Konzepten der schulischen Integration von Heranwachsenden mit Fluchterfahrung einschließen.

a) Zur bewegten Entwicklung von Ganztagschulen

Bildungspolitisch zielte die Einführung von Ganztagschulen (GTS), in denen ein Haupt- oder Realschulabschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann, auf eine größere Durchlässigkeit innerhalb des dreigliedrigen Sekundarstufensystems. In deren Ausgestaltung gingen aber auch bildungstheoretische Überlegungen, namentlich von Wolfgang Klafki (1985), ein, der u. a. in seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ die *Gegenwartsbedeutung von Unterrichtsinhalten* für die Schüler*innen als zentrales pädagogisches Ziel von Schule hervorhob und vehement für eine am *Interesse und (Wohl-)Befinden von Schüler*innen* ausgerichtete Gestaltung von Schule eintrat. Dementsprechend wurde speziell in *integrierten* Gesamtschulen auf eine Binnendifferenzierung in Form separater Kurssysteme verzichtet, damit Schüler*innen beim gemeinsamen Lernen den sozialen Umgang miteinander erleben und ihrem individuellen Leistungsvermögen gemäß unterrichtet und gefördert werden.

In der „Konkurrenz“ zu den gängigen Schulformen drohten Gesamtschulen zwischenzeitlich zum „Sammelbecken“ für Schüler*innen mit Lern-/Leistungsproblemen und hohen (elterlichen) Bildungsaspirationen zu werden. Denn Ergebnisse aus frühen Leistungsvergleichsstudien (Prenzel et al., 2003) ergaben, dass die mittleren Kompetenzwerte von Gesamtschüler*innen deutlich hinter denen von Gymnasiast*innen und nur etwas vor denen von Hauptschüler*innen lagen. Dies wurde im politischen Diskurs oft als Argument für die Abschaffung der Gesamtschulen herangezogen. Dass sie sich dennoch in vielen Bundesländern als eine inzwischen gefragte Schulform etablieren konnten, hat sicher viele Gründe. Nicht zuletzt dürfte aber auch ihre Anpassungsfähigkeit an bildungspolitische Vorgaben unter Bewahrung von Grundsätzen pädagogischer Arbeit (s. Praxistipp) entscheidend sein, die heutzutage auf breite Akzeptanz stoßen und in der teilweise neu verwendeten Bezeichnung der *Gemeinschaftsschule* zum Ausdruck kommen.



Praxistipp

Auszug aus der Homepage der Friedrich Wilhelm Murnau-Gesamtschule, einer für ihre Projekte vielfach ausgezeichneten, inklusiven Gesamtschule im Bielefelder Stadtteil Stieghorst:

(...) „Chancengerechtigkeit ist unser zentrales Anliegen. Unsere Kinder und Jugendlichen lernen gemeinsam und voneinander; eine Klasse wird von zwei eng kooperierenden Lehrkräften vom 5. bis zum 10. Schuljahr betreut. Wir verwirklichen

Chancengerechtigkeit durch die Förderung der vielfältigen Begabungen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen. Drei Prinzipien stehen dabei für uns im Mittelpunkt:

- *Individualität*: Kinder und Jugendliche lernen auf ihre eigene Weise – individuell. Sie erschließen sich ihre Welt auf ganz unterschiedlichen Wegen; diese betrachten wir als gleichwertig. Die Friedrich Wilhelm Murnau – Gesamtschule eröffnet ihren Schüler*innen daher unterschiedliche Lernwege zu ihren Zielen, auf denen sie ihre Fähigkeiten individuell entwickeln und entfalten können.
- *Innovation*: Unsere Schule ist ein dynamisches System, das sich den neuen Herausforderungen des Lernens stellt. Die Entwicklung effizienter Lernformen in den Fächern, das Lernen in attraktiven Projekten, die intensive Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, die Mitwirkung der Schüler- und Elternschaft, die Entwicklung einer kreativen Kulturschule – dies sind wichtige Merkmale unserer Schule.
- *Integration*: Wir begreifen integrative Bildung als Gewinn und Chance. So gestalten wir das gemeinsame Lernen von allen Kindern und Jugendlichen: solchen mit besonderen Begabungen ebenso wie mit zusätzlichem Förderbedarf, mit Bielefelder Wurzeln ebenso wie mit Zuwanderungsgeschichte, mit ausgeprägten Sprachtalenten ebenso wie mit naturwissenschaftlichen Interessen. Aus diesem Grund kommen viele Kinder und Jugendliche auch noch im Laufe der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe zur Friedrich Wilhelm Murnau – Gesamtschule.

Alle Kinder und Jugendliche erfahren unsere Schule als eine auf individuelle Bedürfnisse eingehende, innovative und integrative Schule.“ (...)

b) Ganztagschulen im Spannungsfeld hoher Erwartungen und pragmatischer Hürden

Parallel zur Etablierung der Gesamtschulen erfolgte der *Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (GTS)*, der insbesondere durch das Investitionsprogramm des Bundes „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003 bis 2009) und durch verschiedene Programme in den Ländern angestoßen bzw. massiv gefördert wurde. Mit dieser Initiative wurden nicht zuletzt wirtschaftspolitische Anliegen verfolgt, namentlich die frühere und umfanglichere Rückkehr von Müttern ins Berufsleben durch eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Gleichwohl wurde der Ausbau von GTS von Anfang an auch mit der dezidierten Erwartung verknüpft, eine verbesserte individuelle Förderung zu erreichen, Schule als Lern- und Sozialraum zu stärken sowie herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten zu verringern (z. B. Holtappels et al., 2008; Rekus, 2005). Hierzu sollen auch Potenziale im Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Akteur*innen wie der Kinder- und Jugendhilfe optimiert werden (Arnoldt, 2011).

Laut Ganztagsschulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK, 2025) waren im Schuljahr 2020/21 bereits 71 % der allgemeinbildenden Schulen ganztägig organisiert, wobei die Nachfrage nach GTS-Plätzen noch höher ist. Überwiegend werden offene (vs. gebundene) Ganztagsmodelle realisiert, sodass das anzubietende Nachmittagsprogramm in Abhängigkeit davon, wie viele Eltern ihr Kind zu welchen Angeboten für welche Zeiträume anmelden, variiert. Das hier verfolgte Prinzip der freiwilligen Teilnahme ist angesichts der Diversität der familiären Lebenslagen gut nachvollziehbar. Gleichwohl könnte es dem bereits im Gesundheitssektor (vgl. Bauer, 2005) und den Frühen Hilfen (NZFH, 2024) hinlänglich beobachtbaren „Präventionsdilemma“ auch im Bildungsbereich Vorschub leisten (siehe Theorie: Präventionsdilemma).



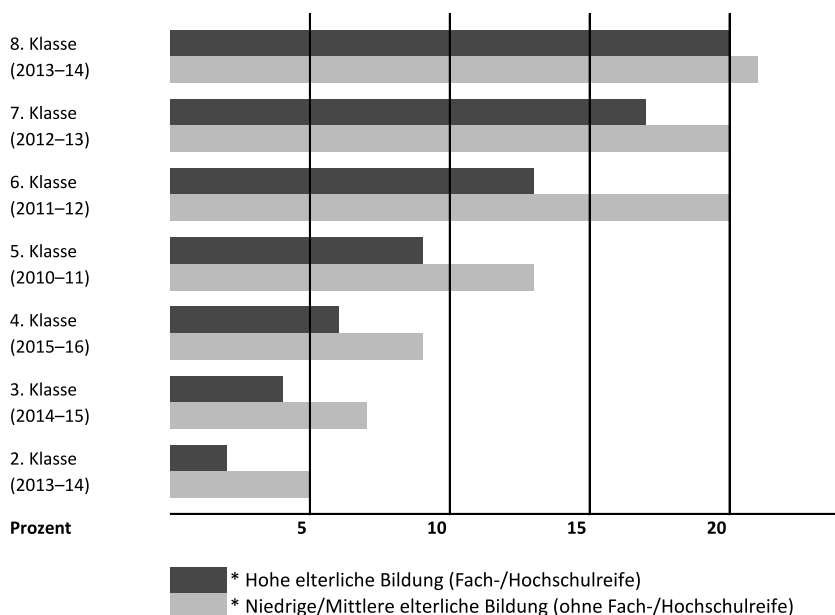
Theorie

Präventionsdilemma

Unter dem Präventionsdilemma bzw. Präventionsparadox versteht man das Problem der unzureichenden Teilnahme von Personen an Unterstützungsangeboten, deren Lebensumstände durch verschiedene Belastungsfaktoren gekennzeichnet sind und bei denen insofern von einem hohen Präventions- (und Interventions-) bedarf auszugehen ist. Walter und Jahn (2015) erachten die Schaffung geeigneter Zugangswege zu entsprechenden Angeboten sogar als eine der größten Herausforderungen für die Forschung sowie für die Praxis in der Prävention und Gesundheitsförderung. Bezogen auf die bislang wenig erforschte Inanspruchnahme und Wirkung informeller Bildung (z. B. im Rahmen der Familie oder der Gleichaltrigen und non-formaler Bildung [z. B. Kurse im offenen Ganzttag oder in der Kinder- und Jugendarbeit]) schlagen Lohaus und Wild (2021) ein Angebot-Aneignungs-Modell vor. In diesem werden Merkmale des Angebots (z. B. zeitliche und monetäre Kosten der Inanspruchnahme, ausgewiesene Qualifikation des Personals), personenseitige Faktoren (z. B. Leidensdruck, Aspirationen) und Charakteristika der Angebotsumsetzung (z. B. klientenzentriertes Vorgehen, angenehme Atmosphäre) benannt, die entscheidend sein sollten, ob und wie regelmäßig, dauerhaft und engagiert die Teilnahme an einem Angebot erfolgt. Fritzler (2022) hat dieses Modell auf die Vorhersage der elterlichen Inanspruchnahme von Förder- und Lerntherapie-Angeboten für Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten angewandt und theoretisch spezifiziert. Ihre Arbeiten zeigen, dass auch hoch belastete Eltern mit niedrigschwelligen (z. B. digitalen), gut verteilten (mehrere 1- bis 2-stündige Sitzungen im Abstand von 1–2 Wochen) und auf die Umsetzung erworbener Kompetenzen im Alltag abhebenden Trainings erreichbar sind (Fritzler et al., in Druck).

Zeitgleich mit dem oben genannten Investitionsprogramm wurde eine „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ aufgelegt, die fortlaufend mit dem Programm erzielte Effekte untersuchen sollte. Die über Jahre gewonnenen Ergebnisse sind in mehreren Büchern, Zeitschriftenartikeln und Stellungnahmen veröffentlicht worden. Zusammengefasst unterstreichen sie zwar durchgängig eine von Eltern erlebte Entlastung durch eine verlässliche schulische Betreuung am Nachmittag. Die Befunde zu genuin pädagogischen Zielsetzungen fallen jedoch weniger konsistent aus, was angesichts der (kaum vollständig zu erfassenden) Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung des Ganztags nicht überrascht. Beispielsweise wird die *Hausaufgabenbetreuung*, die zum „Standardangebot“ (offener) GTS zählt, nicht immer von Fachkräften durchgeführt und selbst diese können überfordert sein, wenn in einer Gruppe Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen fachlichen und sozial-emotionalen Bedarfen zusammengefasst werden (müssen). Zudem ist bei einer freiwilligen Inanspruchnahme nicht sicherzustellen, dass diejenigen Schüler*innen, die am meisten von einem regelmäßigen Besuch profitieren könnten, erreicht werden (zum Präventionsdilemma siehe oben). So sind einige GTS dazu übergegangen, die Lern- und Übungsfunktion von „Hausaufgaben“ systematisch in den Schulunterricht zu integrieren. Dass erste Befunde (z. B. Brisson & Theis, 2020) nicht den erhofften Mehrwert belegen, spricht indes nicht gegen das grundlegende Förderpotenzial verbindlicher, schul- bzw. unterrichtsintegrierter Lernzeiten. Denn zum einen ist zu vermuten, dass sich am Bildungserfolg ihrer Kinder interessierte Eltern nicht davon abhalten lassen, zusätzlich außerschulische Fördermaßnahmen zu verfolgen. Hierunter kann ein intensiviertes Üben zuhause oder auch die Organisation privat finanzierter Nachhilfestunden fallen, die von Schüler*innen im Verlauf der Sekundarstufe zunehmend häufig absolviert werden (siehe Abbildung 1). Da sich nicht alle Eltern solche kommerziellen Angebote leisten können, sind soziale Spreizungseffekte in der Kompetenzentwicklung von Schüler*innen also auch bei unterrichtsintegrierter „Hausaufgabenbetreuung“ denkbar.

Abbildung 1. Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht aus Elternsicht nach Jahrgangsstufe und Bildung der Eltern in Prozent (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 111)



Zum anderen ist zu bedenken, dass beispielsweise Schüler*innen mit gravierenden Lese-, Rechtschreib- und/oder Rechenschwierigkeiten oft eine spezifische Förderung benötigen. Die ist oftmals aber weder in der schulischen Hausaufgabenbetreuung noch in kommerziellen Nachhilfeinstituten leistbar. Hinzu kommt, dass es an etablierten Qualitätsstandards für lerntherapeutische Praxen mangelt und der Begriff der „Lerntherapeut*in“ nicht geschützt ist. Schließlich bleibt zu betonen, dass der Nutzen „klassischer“ Hausaufgaben nachweislich durch die Sicherstellung einer einheitlich hohen Qualität der Hausaufgabenstellung seitens der Lehrkräfte befördert wird (Trautwein et al., 2001; Trautwein et al., 2002). Insofern kann und sollte von Seiten der Schule darauf hingewirkt werden, dass das spezifische Potenzial häuslichen Lernens (Wild & Lorenz, 2010) besser ausgeschöpft wird.

c) Debatten und Evidenzen rund um das Thema Inklusion und Diversität

Die mit dem Ausbau von GTS verknüpften Erwartungen wurden mit den nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 forcierten *Inklusionsbestrebungen* in ihrer Bedeutung unterstrichen, aber auch komplexer. In nahezu allen Bundesländern kann inzwischen ab der Einschulung ein sonderpädagogischer Förderbedarf geltend gemacht werden, um Kindern und

Jugendlichen, die aufgrund körperlicher, intellektueller oder sozial-emotionaler Einschränkungen nur mit besonderer Unterstützung, Betreuung oder Beratung am Regelunterricht teilnehmen können, eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Der bundesweite Anstieg der Inklusionsquote bei gleichbleibender Förderschulbesuchsquote deutet in diesem Kontext darauf hin, dass in inklusiven Schulen nun schneller Verfahren zur Feststellung eines Förderbedarfs auf den Weg gebracht werden. Durch diese Verfahren können personelle Ressourcen für die Unterrichtung und Betreuung von Schüler*innen mit besonderen Bedarfen erlangt werden (zusf. Steinmetz et al., 2021). Zudem gibt es große länderspezifische Differenzen im Hinblick auf die Vorgaben zur Feststellung eines Förderbedarfs, die nachfolgende Ressourcenallokation sowie die gesetzlich fixierte Vorrangstellung des gemeinsamen Lernens (zusf. Klemm, 2021).

Für Eltern von Schüler*innen mit Einschränkungen ist es daher nicht einfach, sich über vor Ort gegebene Möglichkeiten und zu beachtende (Antrags-) Vorschriften zu informieren oder auch pädagogische Konzepte von inklusiven und Förderschulen vergleichend zu bewerten. In Teilen ähnlich geht es Eltern mit *Migrations- bzw. Fluchthintergrund*, die mit der deutschen Sprache und den Regularien des hiesigen Bildungssystems wenig vertraut sind. Schulen können hier schon im Rahmen ihrer regulären Informationsveranstaltungen viel *Aufklärungsarbeit* leisten und dies umso mehr, wenn sie sich auf die Expertise ihrer pädagogischen Fachkräfte stützen. Diese wird noch einmal relevanter, wenn es *im Rahmen der Organisationsentwicklung von inklusiven (diversitäts-sensiblen) Schulen* gilt, vorliegende Konzepte zum Umgang mit Vielfalt unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestmöglich zu implementieren und fortzuentwickeln. Denn wie eine systematische Auswertung von prämierten inklusiven Schulen unterstreicht (Arndt & Werning, 2018), zeichnet diese (u. a.) eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit innerhalb der Schule und darüber hinaus aus (siehe Kapitel 7). Aus dieser Perspektive betrachtet unterstreichen Ergebnisse aus dem Deutschen Schulbarometer 2024 der Robert Bosch Stiftung (vgl. Anregung zur Selbstreflexion) letztlich die Notwendigkeit, eine optimale Förderung aller Schüler*innen mit *vereinter* Kraft aller Fachkräfte, Eltern und Stützsysteme umzusetzen.

Anregung zur Selbstreflexion

„Mehrheit der Lehrkräfte sieht Inklusion nicht als gewinnbringend für alle“. Unter diesem Titel fasst die ZEIT im April 2024 (Eydlin, A., 24. April 2024) Ergebnisse des im Auftrag der Robert Bosch Stiftung durchgeführten Schulbarometers zusammen. In der Studie wurden bundesweit 1.608 Lehrkräfte zu inklusionsbezogenen Themen befragt. Von diesen waren 68 % der Meinung, dass die Qualität des Unterrichts unter der Heterogenität von Schüler*innen, also den starken Unterschieden innerhalb einer Klasse etwa bei Leistung und sozialer Herkunft, leide. Dass „die Inklusion“ von 71 % der befragten Lehrkräfte als große Belastung wahrgenommen



wird, deutet also – positiv gewendet – auf ein weit gefasstes Inklusionsverständnis hin. Umso ernüchternder ist gleichwohl, dass 55 % der Aussage, dass Inklusion für alle Schüler*innen gewinnbringend sei, widersprechen und dies mehrheitlich in Verbindung mit einem Mangel an spezieller Unterstützung für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gebracht wird. Dieser ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Schulen in der Ausgestaltung inklusionssensibler Praktiken mittlerweile zwar auf umfängliche bildungswissenschaftliche Erkenntnisse, vielfältige Fortbildungsangebote und frei zugängliche Fördermaterialien zugreifen können. Jedoch bilden sich, wie in der Studie auch betont wird, deutsche Lehrkräfte im internationalen Vergleich deutlich weniger fort, was für die Etablierung von verpflichtenden Fortbildungsstunden – wie es sie hierzulande bereits für einige Berufsgruppen gibt – spricht.

Besonders beachtenswert sind schließlich die von den Autor*innen abschließend formulierten Handlungsempfehlungen an die deutsche Schulpolitik. Hier heißt es u. a.: *„(...) Das deutsche Schulsystem ist wie kaum ein anderes im internationalen Vergleich auf Selektion, Homogenität und Wettbewerb ausgelegt.“* (...). *„Die Lösung kann in einer superdiversen Gesellschaft nicht sein, Schüler*innen noch mehr zu selektieren.“* Der Veränderungsdruck werde vielmehr umso größer, *„je länger man darauf beharrt, das alte System aufrechtzuerhalten.“*

Dieses Fazit kann (und sollte u. E.) als Appell an alle, auch in der Studie nicht befragte Fachkräfte in Schulen verstanden werden, sich in kooperativer Verantwortung den Herausforderungen einer zunehmend heterogenen Schüler*innen- und Elternschaft zu stellen.