

# Zeitschrift für Bildungsverwaltung

## Jahrgang 31 – 2015 – Heft 2

### Inhalt

<b>Editorial</b>	3
<i>Kristina Tillmann/Horst Weishaupt</i> Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse	5
<i>Arno Broux</i> Zur Bedeutung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die berufliche Bildung	27
<i>Alexander Steinhagen</i> Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine mehrperspektivische Gestaltungsaufgabe	39
<i>Brigitte Schumann</i> Wissenschaftliche Forschung widerlegt Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik	61
<b>Rezensionen</b>	67
<b>Annotationen</b>	89



## Editorial

Wählten die Autorinnen und Autoren der in der zweiten Ausgabe dieses Jahres veröffentlichten Beiträge auch unterschiedliche Forschungsansätze bzw. Perspektiven, fokussieren sie dabei auf verschiedene soziale, politische sowie didaktische Aspekte von Bildung, so verbindet sie doch ein zentrales Interesse, das jeweils auf eine konkrete Institution, einen spezifischen organisationalen Kontext des Gesamtbildungs-(-schul)systems gerichtet ist: Der Blick reicht so von der allgemeinbildenden Schule, über berufliche Bildung bis hin zum Kindergarten.

Zuerst analysieren *Kristina Tillmann/Horst Weishaupt* „sozial belastete Schulen“ in Hinblick darauf, dass diese vor besonderen Herausforderungen stehen, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler mit schwierigen soziökonomischen Herkunftsbedingungen zu sichern. „Vor diesem Hintergrund wird beschrieben, in welchem Umfang die Schulfinanzierung auf der Ebene des Landes verschiedene Komponenten und Ansatzpunkte einsetzt, um eine bedarfsgerechtere Ressourcenausstattung der Schulen in unterschiedlichen Problemlagen zu erreichen.“ (S. 5)

*Arno Broux* nimmt die traditionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zum Ausgangspunkt, um den von BMBF und KMK gemeinsam entwickelten Qualifikationsrahmen für die Berufliche Bildung auf dessen Potentiale zur Angleichung von Hochschul- und beruflicher Bildung hin zu untersuchen. Dabei geht er auch den Initiativen im Hochschulbereich zur Öffnung der Universitäten für beruflich Qualifizierte nach. Übergänge im Bildungssystem sind oft für den Einzelnen schwierig zu meistern, bedürfen aber auch auf Seiten der beteiligten Organisationen besonderer Strukturen, Kompetenzen und Maßnahmen, um diese adressatengerecht gestalten zu können. *Alexander Steinhagen* hat sich in diesem Zusammenhang mit dem Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule aus der Perspektive der Bildungspläne des Elementarbereichs beschäftigt. Entstanden ist ein detaillierter Einblick in die entsprechenden bundeslandspezifischen Vorgaben.

*Brigitte Schumann*, freie Bildungsjournalistin, stellt der ZBV eine Rezension zu einer Veröffentlichung zum Thema „Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus“ zur Verfügung. Dass dieser Text nun hier im Heft als eigenständiger Beitrag platziert wurde, hat damit zu tun, dass die dort enthaltenen Überlegungen ausgehend vom rezensierten Werk weiterführender Aufmerksamkeit bedürfen: Ein (immer noch virulentes) Defizit in der Aufarbeitung nationalsozialistischer Vergangenheit im Bildungsbereich wird angemahnt.

Im Folgenden findet die geneigte Leserschaft wieder zahlreiche Rezensionen und Annotationen zu neueren bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen und solchen, die Ihr Interesse auf andere Genres wecken sollen.

Wie immer freuen sich Herausgeber und Redaktion über eingereichte Beiträge!

Christiane Griese



**Kristina Tillmann/Horst Weishaupt**

## **Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse<sup>1</sup>**

Bekanntermaßen sind die Schulleistungen und Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler an deren soziale Herkunft gekoppelt. Neben der individuellen sozialen Lage der Kinder sind auch Einflüsse der sozialen Zusammensetzung von Lerngruppen und der Schülerschaft einzelner Schulen auf den Bildungserfolg zu beachten. Während individuelle Bildungschancen ausführlich untersucht wurden, sind Studien zur Auswirkung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule bzw. einer Schulklasse auf die individuelle Lernsituation bzw. Lernentwicklung in Deutschland nicht zahlreich (vgl. Maaz et al. 2011, S. 15f). Die einschlägige Forschung verweist beispielsweise bei landesweiten Vergleichsarbeiten darauf, dass Schulen in sozial benachteiligten Regionen in der Regel unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (vgl. Racherbäumer et al. 2012, Bellin 2009, Bensen et al. 2010). Auch eine Studie, welche Städte ab 60.000 Einwohnern anhand kleinräumiger Marktdaten untersucht (BMVBS 2010, S. 28), kommt zu dem Ergebnis, dass das durchschnittliche Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund niedriger ausfällt, wenn der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ein Drittel übersteigt. Diese Studien berücksichtigen aber nicht getrennt den Einfluss der individuellen Merkmale und der Gruppenzusammensetzung bei ihren Analysen, was aber notwendig ist, um Kontexteffekte zu erfassen (vgl. zur internationalen Diskussion: Thrupp et al. 2002). Ein aktueller Forschungsüberblick zum Einfluss der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Schulleistungen verweist auf die vorrangige Bedeutung der leistungsbezogenen Zusammensetzung, die aber wiederum sehr stark von der besuchten Schulart und zusätzlich der sozialen (nicht ethnischen) Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule abhängig ist (Dumont u.a. 2013).

Durch die Schulartdifferenzierung sind in Deutschland Schularteffekte und Kompositionseffekte (vgl. Rumberger & Parardy 2005; Van Ewijk & Slegers 2010) konfundiert (vgl. Maaz et al. 2011, S. 16). Durch die Unterschiede in der Qualifikation der Lehrkräfte, der Curricula, der Organisation des Unterrichts und der Ausstattungsbedingungen nach Schulart variiert die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Gruppen von diesen

---

<sup>1</sup> Dieser Bericht beruht auf den Ergebnissen einer von der BertelsmannStiftung in Auftrag gegebenen Studie. Der Stiftung sei für diese Forschungsunterstützung hier nochmals gedankt.

schulartspezifischen Gegebenheiten, die als „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ beschrieben werden können (vgl. Baumert et al. 2006). Als Kompositionseffekte (vgl. Baumert et al. 2006) werden nur jene Effekte bezeichnet, welche einen zusätzlichen Einfluss auf die Individualmerkmale auf der aggregierten Ebene anzeigen (vgl. Maaz et al. 2011, S. 15; Bonsel et al. 2010, S. 15). Solche kontextspezifischen Einflussfaktoren entstehen durch die soziale und migrationspezifische Zusammensetzung der Schülerschaft, die wiederum mit der sozialräumlichen Umgebung einer Schule in Zusammenhang steht, bedingt durch das Wohnumfeld bzw. die städtische Lage. Es ist davon auszugehen, dass die Kumulation negativer Kompositionsmerkmale eine additive nachteilige Wirkung auf den Lernfortschritt und die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Schulen mit einer privilegiierteren Schülerschaft ausübt (vgl. Baumert et al. 2006, S. 176 f.; Helbig 2010).

Nachgewiesen werden konnte, dass durch die Schulartdifferenzierung in Deutschland vornehmlich die Hauptschule häufig eine sozial benachteiligte Schülerschaft aufweist. In einigen Bundesländern liegt der Anteil der Hauptschulen, die dem Typus „besonders schwieriges Milieu“ zuzuordnen sind (Trautwein et al. 2007), bei über 50%. Sie haben eine Schülerschaft, deren Eltern überwiegend einen geringen sozialen Status und keinen Berufsabschluss aufweisen sowie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, oder aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache stammen. In diesen Schulen ist von stark benachteiligenden Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler auszugehen. In der Grundschule führt die zunehmende soziale Segregation zwischen Wohngebieten ebenfalls zu sozial belasteten Schülerzusammensetzungen, die durch sozial selektive Schulwahlprozesse noch verstärkt werden. Dadurch sind häufig soziale Segregationsprozesse zwischen der Schülerzusammensetzung von Grundschulen größer als zwischen Wohnbezirken (vgl. Kristen 2005; Schneider et al. 2012; Morris-Lange et al. 2013). Schulstatistisch dokumentiert wird nur die Problematik der Konzentration ausländischer Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen, deren Anteil unter den Grundschülerinnen und Grundschulern 10,2%<sup>2</sup> beträgt. Nur ein Drittel von ihnen lernt in Grundschulklassen mit bis zu 15% ausländischen Schülerinnen und Schülern, aber 19% in Klassen, in denen die Mehrheit der Kinder eine ausländische Nationalität besitzen oder Aussiedler sind (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 148).

Über welche Mechanismen sich die Kontextbedingungen in Schulen auf den individuellen Kompetenzerwerb und die Leistungsstärke in Schulen auswir-

---

<sup>2</sup> Nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik befinden sich in Deutschland etwa ein Drittel der Kinder, die zu Hause nicht überwiegend deutsch sprechen in Kindertageseinrichtungen, die mehrheitlich von Kindern nicht-deutscher Familiensprache besucht werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 56)

ken, kann bislang noch nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Baumert et al. 2005; Ditton & Krüsken 2006; Maaz et al. 2011, S. 21f.). Leistungserwartungen der Lehrkräfte und durch die Schülerzusammensetzung bedingte Lern- und Leistungsmilieus können eine Ursache sein. Aber auch Nachbarschaftseffekte dürfen als eine der Ursachen bei der Analyse von Kompositionseffekten angenommen werden.

Viele betroffene Schulen sind nur bedingt in der Lage, den Ausgleich dieser kontextspezifischen Defizite erfolgreich zu übernehmen (vgl. Solga & Wagner 2010, S. 212). Dennoch stehen Schulen in sozialen Brennpunkten vor der Herausforderung, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die aufgrund außerschulischer und schulischer Faktoren entstehenden Leistungsdefizite auszugleichen. In dieser Situation liegt es nahe, für eine gezielte Förderung und den Abbau der Bildungsungleichheit einen Mehraufwand an pädagogischer Förderung und Unterstützung vorzusehen und speziell Schulen in schwieriger Ausgangslage zusätzliche Mittel bereitzustellen, um Effekte der Schülerzusammensetzung kompensieren und chancenausgleichend wirken zu können: Gleiche Bildungschancen sollen mit ungleichem Mitteleinsatz erreicht werden.

Die Schulfinanzierung ist demnach ein Ansatz, um Schulen mittels einer nach Bedarf unterschiedlichen Ressourcenausstattung dabei zu unterstützen, den Zusammenhang zwischen erschwerten Kontextbedingungen und den Bildungschancen der Schülerschaft zu entkoppeln und zum Abbau sozialer Bildungsdisparitäten beizutragen. Sie kann als ein wirksames Steuerungsinstrument für gezielte Interventionen zugunsten bildungsbenachteiligter Gruppen dienen (vgl. Wößmann 2008). Ansatzpunkte bedarfsorientierter Ressourcensteuerung können bestimmte Merkmale der Schülerzusammensetzung (z.B. der Migrationsstatus, die Sprachkompetenz, die Übergangsquote auf das Gymnasium), Merkmale des Schulstandortbezirks (unter Berücksichtigung der SGB II-Quote, des Ausländeranteils, der Arbeitslosenquote, etc.) sowie die Schülerleistungen bzw. der Lernzuwachs sein (vgl. Makles & Weishaupt 2010).

Einige Staaten erkannten die Bedeutung unterschiedlicher Lernbedingungen als Quelle von Bildungsungleichheiten und versuchen dem zusätzlichen Bedarf von Schulen in schwieriger Ausgangslage durch die Etablierung gezielter Maßnahmen und Unterstützungssysteme gerecht zu werden. In den Niederlanden oder Frankreich kann in der Ressourcenausstattung von Schulen eine Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft beobachtet werden: Ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus Arbeiterfamilien sowie der Anteil ethnischer Minderheiten hoch, erhalten die Schulen zusätzliche Ressourcen (vgl. Karsten 1994). In Kantonen der Schweiz gibt es ebenfalls gut dokumentierte bedarfsgesteuerte Mittelzuweisungsverfahren mit einem Sozialindex. Neben Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2012) ist in dieser Hinsicht noch die Stadt Bern (Stadt Bern. Direktion für Bildung, Soziales und Sport 2012) zu nennen. Beide verwenden inzwischen den Anteil der Schüle-

rinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die Sozialhilfequote bezogen auf die Kinder/Jugendlichen von 5-14(16) Jahren und das zu versteuernde Einkommen (bzw. den Anteil Einkommensschwacher) für die Berechnung des Sozialindex. Die Stadt Bern weicht damit von dem Berechnungsverfahren des Kantons Bern ab (Regierungsrat des Kantons Bern 2013), der für die Bestimmung des Schulsozialindex den Anteil Nicht-Schweizer Schülerinnen und Schüler, den Anteil Arbeitslose (>15-jährig), den Anteil Gebäude mit niedriger Wohnnutzung und die Sesshaftigkeit (Anteil Einwohner mit > 5 Jahren gleiche Wohnadresse) verwendet.

Mit einem bedarfsgerechten und zielorientierten Einsatz der finanziellen Mittel im Bildungswesen wird nicht ausschließlich das Ziel eines chancengerechteren Schulsystems verfolgt. BildungsökonomInnen verweisen außerdem darauf, dass eine veränderte Steuerungsphilosophie auch einem effizienten Mitteleinsatz im Schulwesen zugutekommen kann. Ähnlich sehen es die Autoren eines Expertenberichts zur Bildungssituation in Baden-Württemberg: „Jeweils problemfokussierte Förderungen sollten allgemeine Regelungen und Strukturmaßnahmen ergänzen. Mittel sollten nicht nach dem Gießkannenprinzip eingesetzt, sondern zielgenau verwendet werden. Dies betrifft zum Beispiel die überproportionale Förderung von Ganztagschulen in sozial benachteiligten Wohnvierteln ebenso wie die gezielte und zusätzliche Förderung von Kindern und Jugendlichen, für die auf der Basis einer Förderdiagnostik Entwicklungsverzögerungen oder besonderer Lernbedarf festgestellt wurden.“ (Baumert et al. 2011, S. 22). Somit sollte der Art und Weise, wie die Mittel an die Schulen verteilt werden, grundsätzlich ein höherer Stellenwert zukommen als in der Vergangenheit.

Ausgehend davon, dass es zunehmend Ansätze gibt, Schulen in schwieriger Ausgangslage einen Mehraufwand über zusätzliche Ressourcen zu ermöglichen, um Defizite in den Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu kompensieren, soll nachfolgend auf der Grundlage eigener Recherchen näher analysiert werden, in welchem Umfang eine auf die soziale Situation der einzelnen Schulen abgestimmte Ressourcenversorgung in den Ländern Deutschlands bereits praktiziert wird. Im Zusammenhang der Diskussion dieser Ergebnisse wird versucht, diese Bemühungen in den Gesamtzusammenhang der Schulfinanzierung in Deutschland einzuordnen, um zu einer angemessenen Bewertung der Verteilungswirkung dieser Ansätze zu kommen. Ein Fazit beschließt den Text.

## **1. Grundlage der Recherchen**

Nachfolgend werden Ergebnisse der Analyse der spezifischen Voraussetzungen und Maßnahmen der Länder für bedarfsabhängige einzelschulische Mittelzuweisungen als Ansatzpunkt einer bedarfsgerechten Ressourcenausstattung von Schulen dargestellt. Als Grundlage bedarfsorientierter Ansätze der Mittelzuweisung kann hier ein Beschluss der Kultusministerkonferenz zur schuli-



schen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zitiert werden: „Die Länder sind sich bewusst, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch einen höheren Aufwand betreiben müssen, um Integrationsarbeit im erforderlichen Umfang leisten zu können. Es besteht deshalb Einigkeit, dass für diese Schulen auch spezifische Mittel bereitgestellt werden, sei es durch Senkung der Frequenzen, Erhöhung des Lehrpersonals oder Unterstützung der Lehrkräfte durch sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendhilfe. Diese Schulen benötigen besonders qualifiziertes Personal“ (Sekretariat der KMK 2007, S. 4).

Gegenstand unserer Untersuchung war die Analyse der gegenwärtigen Situation, indem in den Ländern der Bundesrepublik recherchiert wurde, auf welcher rechtlichen Grundlage welche Instrumente der bedarfsorientierten Mittelzuweisung an die Schulen zum Abbau sozialer Benachteiligungen zwischen den Schulen eingesetzt werden. Neben den einschlägigen rechtlichen Regelungen in den Ländern wurden Parlamentaria, sonstige Veröffentlichungen und Internetinformationen ausgewertet. Dabei stellte sich heraus, dass nicht in allen Ländern die Verordnungen oder Erlasse zur Lehrkräftezuweisung an die einzelnen Schulen veröffentlicht werden (z. B. in Bayern und Hessen). Für diese Länder mussten teilweise Informationen von den Ministerien/Senatoren eingeholt werden, um Einblicke in die Strategien der Versorgung der einzelnen Schulen mit Lehrkräften zu erhalten<sup>3</sup>. Dann gibt es in allen Ländern neben den Zuweisungsfaktoren auch im Detail nicht geregelte Ermessensspielräume für die Schulaufsicht, zwischen einzelnen Schulen die Lehrkräfteversorgung zu variieren.

Dabei wird besonders beachtet, ob allein die soziale Belastung des Schuleinzugsgebiets oder das Kriterium einer sozial benachteiligten Schülerschaft einer Schule – gemessen über einen Sozialindex – dazu führt, Schulen zusätzliche Mittel zuzuweisen. Daneben gibt es Bedarfskriterien, die als von der sozialen Lage der Schülerzusammensetzung abhängig zu sehen sind (Sprachförderung, sonderpädagogischer Förderbedarf und Ganztagsangebote) und weitere Sonderbedarfe (z. B. wegen der Durchführung eines Schulversuchs, des Erhalts einer kleinen Schule im ländlichen Raum oder für die Hochbegabtenförderung). Nur wenn die soziale Situation der Schule Grundlage einer ergänzenden Mittelzuweisung ist, wurden die Regelungen in den Ländern ausgewertet und hier berichtet. Beispielsweise werden sowohl für die sonderpädagogische Förderung und die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern als auch den Ganztagsbetrieb an den Schulen in allen Ländern zusätzliche Ressourcen bereitgestellt. Deren Zuweisung wird im Regelfall nicht nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler differenziert und daher hier nicht darüber berichtet.

---

<sup>3</sup> Der BertelsmannStiftung ist zu danken, dass über ihre Vermittlung alle Länder auf die Anfragen geantwortet haben.

Obwohl die kommunalen Anteile an der Schulfinanzierung durch die zwischen Land und Kommunen geteilte Finanzierungsverantwortung bedeutsam sind, konnten kommunale Strategien der bedarfsorientierten Mittelzuweisung an einzelne Schulen nicht berücksichtigt werden, weil darüber keine verwertbaren Dokumentationen und zum Zeitpunkt der Analysen 2012/13 nur von einigen Kommunen entsprechende Absichtserklärungen vorlagen.

## **2. Ergebnis der Recherchen in den Ländern**

Von den sechzehn Bundesländern gibt es nur fünf, die in den rechtlichen Vorgaben oder in der Verwaltungspraxis für die Mittelzuweisung an die Schulen die soziale Zusammensetzung ihrer Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Weise berücksichtigen (Tab. 1). Vier Bundesländer (Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen) berücksichtigen sozialräumliche oder sozioökonomische Merkmale, um Schulen in sozialen Brennpunkten zusätzliche personelle Ressourcen zukommen zu lassen. Für eine bedarfsgerechte Mittelverteilung bedienen sie sich eines Sozialindexes. Die eingesetzten Verfahren unterscheiden sich hinsichtlich der einfließenden Merkmale und ihrer Anwendungsbreite.

In Berlin orientiert sich die Berechnung der Unterrichtsstunden, die für Sprachförderung zusätzlich bereitgestellt werden, an der sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Stundenzuweisung „erfolgt auf der Basis der Anzahl der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (NdH) plus der Anzahl der lernmittelbefreiten Schüler einer Schule. Die Zumessung erfolgt an Schulen mit einem Anteil von  $\geq 40\%$  für Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache oder  $\geq 40\%$  für Schüler/innen mit Lernmittelbefreiung. Nur eine dieser Bedingungen muss erfüllt sein.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013, S. 2). Liegen beide Merkmale vor, ergibt sich eine doppelte Stundenzuweisung pro Schülerin oder Schüler. Die innerhalb der gezielten Zumessung zugewiesenen Stunden variieren noch nach Schulform. Darüber hinaus erhalten die Schulen eine „bedarfsgerechte Zumessung für die Beschulung von Neuzugängen ohne Deutschkenntnisse [...]“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013, Anlage 2). Dieses elaborierte Zuweisungsverfahren ist aber auf Maßnahmen der Sprachförderung beschränkt.

*Tabelle 1: Nach sozialer Belastung einzelner allgemeinbildender Schulen zugewiesene Mittel nach Verwendungszweck (Quelle: eigene Recherche und Zusammenstellung)*

Bundesland	Allgemeine Personalzuweisung	Sprachförderung	Sonderpädagogischer Förderbedarf	Ganztagschule
Berlin	-	A	-	-
Bremen	GS, OS	GS, OS	GS, OS	-
Hamburg	GS <sup>1</sup>	GS <sup>1</sup> , Sts/Sek I	GS <sup>1</sup> , Sts/Sek I	GS <sup>1</sup>
Hessen	A	-	-	-
Nordrhein-Westfalen	GS, HS	-	-	-

<sup>1</sup> einschließlich Grundschulklassen an Stadtteilschulen in Langform

A = alle allgemeinbildenden Schularten, GS = Grundschulen, HS = Hauptschulen, Sek I = Sekundarstufe I, OS = Oberschulen, Sts = Stadtteilschule, - = nicht vorhanden

Für die Stadt Bremen liegen keine Zumessungsrichtlinien für die Lehrkräfteversorgung der Schulen veröffentlicht vor. Nach Auskunft der Bildungssektorin erhalten bei der Unterrichtsversorgung im Grundschulbereich Klassen in schwieriger sozialer Lage niedrigere Klassenfrequenzen und durch Stunden für Inklusion sowie für den Sozialstrukturbedarf zusätzliche Unterstützung. Im Schuljahr 2012/2013 erhielten die Grundschulen neben der regulären Stundenzuweisung zusätzliche Lehrerstunden für den Inklusionsbereich Lernen, Sprache, Verhalten (Lern- und Entwicklungsstörungen) und über den Sozialstrukturbedarf (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013). Etwa fünf Prozent der Lehrkräftestunden werden nur über den Sozialstrukturbedarf zugewiesen (ohne Mittel für den Inklusionsbereich). „Um die Auswirkungen der Sozialstruktur auf die Stundenzuweisung zu ermitteln, wurde pro Schule der Faktor Lehrerstunden pro Schüler ermittelt. Unter Berücksichtigung der Grundversorgung und dieser beiden Förder-IDs (Lern- und Entwicklungsstörungen und Sozialstrukturbedarf, Ergänzung Tillmann/Weishaupt) erhält jedes Grundschulkind in der Stadt Bremen durchschnittlich 1,45 Lehrerstunden. Die Grundschulen mit einem Sozialindikator von 0-20 kommen auf 1,22 Lehrerstunden pro Schüler. Die Grundschulen mit einem Sozialindikator 80-100 kommen auf 1,66 Lehrerstunden pro Schüler. Ein Grundschulkind an einer Schule in schwieriger sozialer Lage erhält somit im Durchschnitt 36% mehr Personalressourcen als ein Grundschulkind an einer Schule in stabiler sozialer Lage“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013, S. 1-2).

Auch den Oberschulen der Stadtgemeinde Bremen werden über die reguläre Stundenzuweisung für Inklusionsaufgaben, Sozialstrukturbedarf, Ganztagsangebote sowie diverse Fördermaßnahmen zusätzliche Lehrkräftestunden zugewiesen: „Unter Berücksichtigung dieser zusätzlichen Zuweisungen werden ca. 15,3 % aller Lehrerstunden unter direkter bzw. indirekter Berücksichtigung von Sozialindikatoren zugewiesen. Ein weiterer Effekt wird durch die Reduzierung der Klassenfrequenzen bei Inklusionsklassen erzielt“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013, S. 1-2). Um den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln, haben in Bremen Schulen mit einem hohen Sozialindikator Vorrang bei der Umwandlung zu Ganztagschulen. Zusätzlich wurden in den vergangenen zwei Jahren 50 Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausschließlich in Schulen in schwieriger sozialer Lage eingestellt. Über den Bildungsbericht des Landes Bremen (Jasker et al. 2012) konnte die Ressourcenverteilung des Landes an die Schulen überprüft werden. Er bestätigt die Berücksichtigung der sozialen Ausgangssituation bei der Lehrerzuweisung: an Grundschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie Armutsrisiko waren die Klassenfrequenzwerte wesentlich geringer und die Lehrerwochenstunden pro Klasse wesentlich höher als an Grundschulen geringerer Risikolagen. Auch der überdurchschnittliche Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund fand in der Lehrerstellenzuweisung Beachtung, so dass auch Grundschulen mit einem hohen Migrantenanteil mit kleineren Klassen und mit mehr Lehrerwochenstunden ausgestattet wurden (Jasker et al. 2012, S. 195). Aus den Maßnahmen lässt sich erkennen, dass Bremen dem Einsatz gezielter Fördermaßnahmen, wie der sprachlichen, sonderpädagogischen und sozialen Integration sowie dem Ausbau von Ganztagschulen unter Berücksichtigung sozialräumlicher Gegebenheiten besondere Aufmerksamkeit schenkt. Allerdings lässt die Dokumentation der Maßnahmen für die Öffentlichkeit zu wünschen übrig. Es liegt auch keine Darstellung der Berechnung des Sozialindex durch die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen in Bremen veröffentlicht vor, um dessen Datengrundlagen und Berechnungsverfahren nachvollziehen zu können.

Hamburg hat das differenzierteste Verfahren der bedarfsorientierten Ressourcensteuerung an einzelne Schulen und dieses sehr ausführlich über die Mitteilungen des Senates an die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg dokumentiert. Da der Stadtstaat Hamburg durch sozialstrukturell sehr heterogene Gebiete gekennzeichnet ist, werden von der Bildungspolitik sozialstrukturelle Unterschiede besonders beachtet. Aufgrund der PISA Ergebnisse 2000 und 2003, empfahl die daraufhin eingesetzte Enquete-Kommission weitreichende Konsequenzen für die Hamburger Schulentwicklung: Ziel sollte sein, die PISA-Risikogruppe zu senken, den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln, die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser zu fördern, die Anschlussförderung für Risikoschüler nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht sicherzustellen und insgesamt das Bildungsniveau und

die Qualität von Schule in Hamburg zu heben (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2007).

Seit 1996 gibt es in Hamburg einen Sozialindex (auch „KESS-Index“ oder „LAU-Index“) für Grundschulen und weiterführende Schulen (Sekundarstufe I). „Dem Sozialindex zugrunde liegt ein theoretisches Modell, das verschiedene Dimensionen der sozialen Belastung voneinander unterscheidet: soziales Kapital, ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, Migrationsmerkmale.“ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2013, S. 2). Dem Sozialindex liegen Angaben von Schülerinnen und Schülern einer Schule sowie deren Eltern zugrunde, welche im Rahmen von Befragungen erhoben werden. Hinzu kommen als soziale Strukturdaten auf kleinräumiger Ebene (statistische Gebiete) die Wahlbeteiligung, der Anteil der Arbeitslosen und der Anteil der SGBII-Empfänger unter den unter 15-Jährigen, welche die soziale Belastung des Schuleinzugsgebiets aufgrund der sozialräumlichen Lage der Schule widerspiegeln. Sie ergänzen die Variablen der Schülerinnen- und Schüler- und der Elternbefragung. Hamburg sieht seit dem Schuljahr 2005/2006 auf der Grundlage eines Sozialindexes eine zusätzliche Ressourcenausstattung sozial belasteter Schulen vor (s. auch: Bos et al. 2006).

Der schulbezogene Sozialindex wird anhand der verschiedenen Indikatoren und Kennzahlen auf Grundlage eines Gesamtdatensatzes aller Schulen methodisch elaboriert berechnet, so dass den Schulen schließlich ein Sozialindex mit den Werten zwischen KESS-Index 1, der eine stark belastete soziale Lage der Schülerschaft indiziert, und KESS-Index 6, der eine privilegierte Schülerschaft kennzeichnet, zugeschrieben wird (Schulte et al. 2014).

In Abhängigkeit vom Sozialindex werden den Schulen sowohl für ihre Grundbedarfe als auch für bestimmte Fördermaßnahmen differenziert Personalressourcen zugewiesen (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2013, S. 1):

- Berechnung der Grundbedarfe für Unterricht in Grundschulen: Absenkung der Klassenfrequenzen für Grundschulen mit einem Sozialindex von 1 und 2 auf 17 Schülerinnen und Schüler (Sozialindex 3 bis 6:21 Schülerinnen und Schüler)<sup>4</sup>;
- Allgemeine Sprachförderung (Vorschulen, Grundschulen und Stadtteilschulen/Sekundarstufe I): Zuweisung von Wochenarbeitszeitstunden (WAZ) einer Lehrkraft nach dem Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell in Abhängigkeit von Schülerzahl und Sozialindex; ein niedriger Sozialindex führt zu anteilig höheren Sprachförderressourcen;
- Sprachstandsfeststellung Viereinhalbjährige (Grundschulen): Ausgleich des Mehraufwands für die Durchführung des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige;

---

<sup>4</sup> Diese Regelung präzisiert §87 Abs. 1 des Hamburger Schulgesetzes.

- Ganztagsberechnung (Jahrgangsstufen 1-4 der Grund- und Stadtteilschulen in Langform): Differenzierung der Bedarfsgrundlagen für die Betreuung und Unterrichtsversorgung sowie der Kostenerstattung an Dienstleister in Abhängigkeit vom Sozialindex; ein niedriger Sozialindex führt zu anteilig mehr Ressourcen;
- Inklusion (Vorschulen, Grundschulen und Stadtteilschulen/Sekundarstufe I): ab dem Schuljahr 2012/13 nach Sozialindex gestufte Zuweisung für sonderpädagogische Förderbedarfe; ein niedriger Sozialindex führt zu anteilig mehr Ressourcen;
- Sekretariatskapazitäten (Vorschulen, Grundschulen, Sekundarstufe I und II): gestufte Zuweisung von Ressourcen für die Personalbemessung in Schulbüros; ein niedriger Sozialindex führt zu anteilig mehr Ressourcen.
- Bei den nicht-staatlichen Schulen wird der Sozialindex bei der Berechnung der Schülerjahreskosten berücksichtigt.

Der vom Land Hamburg verwendete Sozialindex unterliegt einer ständigen Qualitätskontrolle und einem Prozess der Weiterentwicklung. 2013 wurde er neu berechnet und die Eingruppierung der Schulen an die teilweise veränderten Ergebnisse angepasst (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2013a, 2013b). Eine interne Modellrechnung der Schulverwaltung<sup>5</sup> zeigt, dass durch die Verringerung der Klassengröße in den Grundschulen mit dem Sozialindex 1 bzw. 2 eine Erhöhung der Zahl der Lehrkräfte für die unterrichtliche Grundversorgung in den sozial belasteten Grundschulen um etwa sieben Prozent – gegenüber einer Gleichverteilung – erreicht wird. Durch eine Vergleichsrechnung lässt sich zusätzlich zeigen, dass Grundschulen mit einem Sozialindex 1 oder 2 insgesamt 15,4 Lehrerstellen, 120 Erzieherstellen und 1,26 Stellen von Sozialpädagogen mehr für ein ganztägiges Angebot zugewiesen bekommen als Grundschulen mit einem Sozialindex von 3 bis 6.

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (LSE) wird auf Basis empirischer Auswertungen ein nach Sozialindex variierender Anteil angenommen, für den eine „systemische Inklusionsressource“ bereitgestellt wird. Der angenommene Anteil von „LSE-Kindern“ variiert in der Grundschule zwischen 7,6% bei den Grundschulen mit Sozialindex 1 und 0,8% bei den Grundschulen mit Sozialindex 6. Bei den Stadtteilschulen betragen die entsprechenden Werte 14,1% und 1,4%. Für jede Schule wird auf diese Weise ein rechnerischer Wert an Schülerinnen und Schülern ermittelt, die einen Förderbedarf in den Bereichen LSE haben. Die Höhe der Zuweisung ist

---

<sup>5</sup> Für die interne Modellrechnung der Senatsverwaltung wurden die „alten“ Sozialindizes zu Grunde gelegt, da die neuen „aufwachsend“ eingeführt werden und Übergangsregelungen für Schulen bestehen, deren Sozialindex sich „verbessert“ hat und die deshalb künftig weniger Ressourcen zugewiesen bekommen.

von der Klassenstufe abhängig sowie von der Frage, ob es sich um eine Ganztags- oder eine Halbtagschule handelt. Sie reicht von 5 (Halbtagsgrundschule) bis 5,6 (Ganztagsstadtteilschule) WAZ pro rechnerisch bestimmtem „LSE-Kind“. Im Schuljahr 2013/14 betrifft dieses Vorgehen die Klassenstufen 1 und 2 und 5 und 6. Allein für diese Klassenstufen wurden im Schuljahr 2013/14 269,3 Lehrerstellen eingesetzt.

Festzuhalten ist, dass Hamburg einen schulscharfen Sozialindex für eine bedarfsgerechte Ressourcenversorgung einsetzt und damit zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen will. Hamburg bewirtschaftet seine Schulen auf der Grundlage von transparenten und von der Bürgerschaft beschlossenen Bedarfsgrundlagen zielgenauer als andere Länder (vielleicht mit Ausnahme von Bremen)<sup>6</sup>. Die Umverteilungswirkung der bedarfsorientierten Mittelzuweisung im Vergleich zu einem „Gießkannenprinzip“ ist jedoch in der Summe nur schwer bestimmbar, da insbesondere für die einzelnen Sonderbedarfe jeweils spezifische systemische und/oder schülerbezogene Bedarfsgrundlagen festgelegt sind. Insgesamt gilt sowohl für die Grundbedarfe als auch für die Sonderbedarfe das Prinzip einer positiven Diskriminierung der höher belasteten Schulen durch höhere Ressourcenzuweisungen in einem in keinem anderen Bundesland ähnlich nachgewiesenen Umfang. Zu beachten ist, dass Hamburg als Stadtstaat auch die Schulträgeraufgaben übernimmt und dadurch umfassend eine bedarfsdifferenzierende Schulfinanzierung praktizieren kann.

In Nordrhein-Westfalen wird seit dem Schuljahr 2006/07 ein zusätzliches Kontingent an Lehrkräften auf Basis eines Sozialindex auf Kreisebene (Schulamtsbezirke) verteilt. Damit wird das Ziel verfolgt, den Defiziten und Effekten, die aus schwierigen Lernausgangslagen entstehen, durch eine ungleiche Ressourcenzuweisung entgegenzuwirken und die individuelle Förderung an Grund- und Hauptschulen zu verbessern. Der Sozialindex<sup>7</sup> wird auf Basis von Kreisstrukturdaten berechnet und soll die soziale Belastung der Kreise und kreisfreien Städte messen. Die Arbeitslosenquote, die Sozialhilfequote, die Migrantquote und die Quote an Wohnungen in Einfamilienhäusern werden über eine Faktorenanalyse zu einer Skala zusammengefasst. Es konnte gezeigt werden, dass die Kreise mit einem hohen Sozialindex tendenziell eine höhere Quote an Förderschülern mit dem Schwerpunkt „Lernen“ sowie einen höheren Anteil an Hauptschulabgängern ohne Hauptschulabschluss vorweisen (kritisch dazu: Makles & Weishaupt 2010). Die Verteilung der zusätzlichen Lehrerstellen auf die von einer schwierigen Ausgangslage gekennzeichneten Schulen in-

---

<sup>6</sup> Hamburg bestimmt die soziale Belastung der Schulen anhand der Sozialindex-Erhebungen an den Schulen, also nur periodisch. In Bremen sind vermutlich nur Daten über die soziale Zusammensetzung der Einzugsbereiche der Schulen verfügbar.

<sup>7</sup> Der Sozialindex kann einen Wert zwischen 1 und 100 aufweisen, wobei ein Indexwert von 1 eine niedrige und ein Indexwert von 100 eine hohe soziale Belastung indiziert.

nerhalb der Schulaufsichtsbezirke übernimmt die Schulaufsicht. Um die Lehr- und Förderbedingungen an den Schulen gezielt zu verbessern, soll die Schulaufsicht die Verteilung an die betroffenen Schulen wiederum in Orientierung an den Belastungsfaktoren des Sozialindex vornehmen (vgl. Frein et al. 2006). Ausgehend davon, dass sozial belastete Schulen auch in niedrig sozial belasteten Schulamtsbezirken existieren, werden 30 % der zusätzlich zur Verfügung stehenden Lehrstellen den Schulamtsbezirken pauschal als Sockelbetrag zugewiesen. Die Zuweisung der übrigen 70 % der Lehrstellen erfolgt auf Basis des Sozialindex, welcher mit der Kreisschülerzahl gewichtet wird. Im Schuljahr 2012/13 standen landesweit 1.000 zusätzliche Stellen für die Grundschulen sowie 557 Stellen für die Hauptschulen bereit, um mit ihnen schulinterne Vertretungskonzepte zu optimieren und den vorgesehenen Unterricht und differenzierte Förderangebote zu realisieren (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2013). Die zusätzlichen Stellen entsprechen einem Anteil von 2,8% der Vollzeitlehreinheiten für die Grundschulen und 4,1% der Vollzeitlehreinheiten für die Hauptschulen. Über den Verbleib der Mittel und die Anzahl der Schulen, welche mit zusätzlichen Lehrstellen versorgt werden, liegen keine Informationen vor. Deshalb ist keine Aussage über die mit den Mitteln erzielten Umverteilungseffekte möglich.

Das Hessische Schulgesetz regelt in §152 die Zuweisung der nach dem Haushalt verfügbaren Schulstellen und Mittel für die Unterrichtsversorgung der Schulen. Nach Auskunft des Hessischen Kultusministeriums wird die Rechtsverordnung, die die Stellen- und Mittelzuweisung näher ausgestaltet, nicht im Amtsblatt veröffentlicht und konnte folglich nicht berücksichtigt werden. Das Ministerium kündigte aber an, dass mit Beginn des Schuljahres 2013/14 300 neu zur Verfügung stehende Stellen nach einem Sozialindex an die Bildungsregionen (Schulaufsichtsbezirke) in Hessen verteilt werden. Mit dem Sozialindex soll jeder Schule eine Zahl zur Bestimmung des sozialen Umfelds ihrer Schülerinnen und Schüler zugeordnet werden<sup>8</sup>. Wie in NRW fließen drei soziodemographische Merkmale (der Anteil der Arbeitslosen an der Wohnbevölkerung, der Anteil der SGB II-Empfänger an der Wohnbevölkerung und der Wohnungen in Einfamilienhäusern) sowie der Anteil der Zuwandererkinder unter den Schülerinnen und Schülern in den Index ein. Aufgrund des Einflusses dieser Sozialindikatoren auf die Leistungsergebnisse<sup>9</sup> werden diese bei der Berechnung unterschiedlich gewichtet: Zuwandereranteil unter den Schülerinnen und Schülern 28%, SGB II-Empfänger-Anteil (Hartz IV) an der Wohnbe-

---

<sup>8</sup> Hessen hat diesen Wert nicht auf einen Wertebereich normiert. Er variiert um 0 und reicht über den Wert  $\pm 100$  hinaus.

<sup>9</sup> Gemeint sind die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei den regelmäßigen Lernstandserhebungen. Im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen wird die Belastung der Schulen in Hessen nicht nur regional, sondern auch einzelschulisch bestimmt.



völkerung 25%, Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern 25%, Arbeitslosen-Anteil an der Wohnbevölkerung 22%. Auf dieser Berechnungsgrundlage erhält jede Schülerin und jeder Schüler den Sozialindikator bzw. den Index seines Wohnorts. Der Sozialindikator einer Schule bestimmt sich dann durch den Mittelwert der wohnortbezogenen Sozialindikatoren aller Schülerinnen und Schüler einer Schule (Weiler 2013, S. 22). „Ziel der Maßnahme ‚sozial indizierte Lehrerrzuweisung‘ ist, den Schülerinnen und Schülern an den sozial am stärksten belasteten Schulen im Sinne eines Nachteilsausgleiches durch verstärkten Ressourceneinsatz bessere Bildungschancen zu eröffnen und ihre Leistungsergebnisse zu verbessern“ (Weiler 2013, S. 23).

Die 205 am stärksten sozial belasteten Schulen erhalten im Schuljahr 2013/14 einen Zuschlag von mindestens 10% ihrer Grundunterrichtsversorgung, die am stärksten belasteten 20 Schulen sogar einen Zuschlag von mehr als 20% auf die Grundunterrichtsversorgung (Weiler 2013, S. 23).

Die Entscheidung über einen effektiven Mitteleinsatz liegt in der Eigenverantwortung der Schulen. Die Aufgabe jeder einzelnen Schule ist es, die Mittel im Hinblick auf die im Rahmen der mit dem Staatlichen Schulamt getroffenen jährlichen Zielvereinbarungen einzusetzen. Insofern unterliegen die Schulen einer Rechenschaftspflicht. Die Effektivität der geplanten Fördermaßnahmen sollte daher ein fester Bestandteil des jährlichen Schulentwicklungsgesprächs zwischen Schule und Schulamt sein, um das Ziel von verbesserten Lernchancen auch in qualitativer Hinsicht stetig zu überprüfen und zu verbessern (Weiler 2013).

In den anderen Bundesländern ergaben die Recherchen keine Anhaltspunkte für eine unterschiedliche Mittelzuweisung an die Schulen in Abhängigkeit von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft oder der sozialen Situation des Schulstandortbezirks.

### **3. Diskussion der Ergebnisse**

Ausgangspunkt dieses Beitrags waren Maßnahmen der Länder, um über eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung den Zusammenhang zwischen sozialer Belastung von Schulen und den Schülerleistungen zu entkoppeln und damit einen Beitrag zum Abbau ungleicher Bildungschancen im Schulwesen zu leisten. Es wurden die verschiedenen Ansatzpunkte der bedarfsorientierten Ressourcenausstattung analysiert, um Potenziale für eine faire Schulfinanzierung aufzuzeigen.

Vor dem Hintergrund des Bildungsföderalismus ist es nicht überraschend, dass die Zuweisungsverfahren von Ressourcen an die Schulen zwischen den Ländern sehr unterschiedlich sind. Die Zuweisungsverfahren sind häufig seitens der Länder nicht eindeutig öffentlich zugänglich dokumentiert und dadurch die Höhe der zusätzlichen Mittel, welche den Schulen aufgrund individueller Bedarfe zugewiesen werden, nur unzureichend erfassbar.

Nur vier Bundesländer ziehen bisher einen Sozialindikator heran, um die soziale Lage der Schulen und deren Lernausgangsbedingungen zu bestimmen und diese bei der Ressourcenzuweisung zu berücksichtigen. Berlin hat ein an spezifischen sozialen Indikatoren ausgerichtetes Konzept der Mittelzuweisung für die Sprachförderung an den Schulen. In Berlin, Bremen und Hamburg wird die Ressourcenzuweisung gezielt auf den Bedarf der Einzelschule abgestimmt, in den Flächenländern Hessen und Nordrhein-Westfalen übernimmt die Schulaufsicht nach nicht landesweit geregelten Kriterien die Verteilung der zusätzlichen Ressourcen auf die einzelnen Schulen. Damit wird die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung als Instrumentarium zum Chancenausgleich auf Landesebene nur in einer Minderheit von Ländern umgesetzt. Sie ist bisher kein zentrales Steuerungsinstrument zum Abbau von Bildungsungleichheiten im deutschen Schulwesen.

Werden soziale Merkmale der Schülerzusammensetzung einzelner Schulen berücksichtigt, dann erfolgt die Mittelzuweisungen generell anhand von Inputkriterien und nicht auf der Grundlage der über Testverfahren erfassten Schülerleistungen, der tatsächlichen und objektiv erfassten sonstigen Kompetenzen oder diagnostizierter Problemlagen. Die Länder, die inzwischen bereits längere Erfahrungen mit bedarfsgesteuerten Mittelzuweisungsverfahren sammeln, haben sich bisher um eine entsprechende Evaluation ihrer Programme nicht bemüht. Skeptisch einzuschätzen ist die fehlende Kopplung der Mittelzuweisungen an die Verwirklichung pädagogischer Maßnahmen. Mittelzuweisungen auf Basis eines Sozialindex oder anderer sozialer Kriterien einer Schule legen zwar einen Grundstein zur Unterstützung von Schulen in schwierigen Ausgangslagen, doch können diese ohne zweckgebundene Vorgaben bezüglich des Mitteleinsatzes auch zu Fehlstrategien verleiten. Bei der Weiterentwicklung dieser Ansätze wird es darauf ankommen, neben transparenten Zuweisungskriterien auch geeignete pädagogische Programme und ein geeignetes Evaluationsverfahren zu entwickeln, damit der Einsatz zugewiesener Ressourcen auch wirklich der Förderung der Schülerinnen und Schülern zugutekommt und die Wirkung der Maßnahmen überprüft werden kann.

Eine Bewertung dieser Strategien der Ressourcensteuerung würde zu kurz greifen, wenn nicht zugleich Chancenungleichheiten stützende oder gar befördernde strukturelle Rahmenbedingungen der Bildungsfinanzierung beachtet werden. Die Verantwortung für die Ressourcenausstattung der Schulen in Deutschland liegt entsprechend der schulgesetzlichen Regelungen über Schulaufsicht und Schulträgerschaft, in der geteilten Verantwortung der Länder und Kommunen (vgl. Avenarius 2010). Während dem Land die Verantwortung für die inneren Schulangelegenheiten – im Wesentlichen das pädagogische Personal und die Curricula – zukommt, liegen die äußeren Schulangelegenheiten in der Verantwortung der Kommunen. Die kommunale Zuständigkeit ist zwischen den Ländern sehr unterschiedlich geregelt. Sie liegt in einigen Ländern überwiegend bei den Gemeinden in einigen Ländern auch ausschließlich bei

den Kreisen und kreisfreien Städten. Landesrechtliche Unterschiede führen zu Variationen der Abgrenzung der Verantwortungsbereiche und Kostenträgerschaft innerer und äußerer Schulangelegenheiten zwischen den Ländern (vgl. Avenarius 2010, S. 199). Die Länder übernehmen mit der Zuständigkeit für die Lehrkräfte die größte Ausgabenlast.

Auf Landesebene ist unter Aspekten der Chancengerechtigkeit auf die erheblichen Variationen in den Deputatstunden je Woche sowie der Besoldungsstruktur bei den Lehrkräften nach Lehramt und nach Schulart hinzuweisen. Die wöchentlichen Deputatstunden unterscheiden sich nach Schulart zwischen 22,2 und 28 Unterrichtsstunden. Die Gymnasiallehrkräfte haben in allen Bundesländern weniger wöchentliche Unterrichtsstunden zu absolvieren als die Lehrkräfte an den Grund- und Hauptschulen. Die starke Differenzierung der Deputatstunden nach Schulart in der Sekundarstufe I stellt eine soziale Ungleichheiten verstärkende Regelung dar, wenn es als benachteiligend angesehen wird, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien und mit Migrationshintergrund eher Schulen besuchen, in denen Lehrkräfte höhere Lehrverpflichtungen haben. Hinzu kommt, dass sie meist ein kürzeres Lehramtsstudium absolviert haben. Darüber hinaus ergibt auch die unterschiedliche Besoldungsstruktur nach Schulart eine unterschiedliche Ressourcenausstattung (Schneider u. a. 2013, S. 131-136). Dies hat zur Folge, dass an den Grund- und Hauptschulen nicht nur die Unterrichtsdeputate am höchsten, sondern auch die Vergütung der Lehrkräfte am niedrigsten ist. Nicht zu vernachlässigen sind zusätzlich die mit den schulartspezifischen Unterschieden der Lehrkräfteversorgung verbundenen Unterschiede in der Fachkompetenz der Lehrkräfte (Kunter u.a. 2011), im Anteil fachfremd erteilten Unterrichts (Richter et al. 2012, S. 240; Richter et al. 2013, S. 375) und anderen Qualitätsdimensionen des Unterrichts, die bei Maßnahmen bedarfsorientierter Ressourcenzuweisung ebenfalls zu berücksichtigen sind<sup>10</sup>.

Die Städte und Gemeinden tragen mit 30% ebenfalls einen beachtlichen Anteil der Schulausgaben (vgl. Böhm-Kasper 2008; Schwarz & Weishaupt 2013). Mit ihrer Verantwortung für die Unterhaltung und Ausstattung der Schulgebäude sowie für das nicht lehrende Personal kommen den Städten und Gemeinden weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten für die Qualität der Schulen in ihren Gemeinden zu. Beispiele dafür sind die Ausstattung der Schulen für den Ganztagsbetrieb, zusätzliche Förderprogramme (z. B. Hausaufgabenhilfe), Sachmittel für die Unterrichtsgestaltung und nichtlehrendes pädagogisches (z. B. Schulsozialarbeiter) und sonstiges Personal. Auch auf der kommunalen

---

<sup>10</sup> Anhand der Ausgaben je Schüler werden diese Unterschiede nicht deutlich (Statistisches Bundesamt 2014, S. 53), weil die Personalausstattung beispielsweise an Hauptschulen deutlich günstiger ist als an Gymnasien. Doch lässt sich professionelle Kompetenz des Personals und die fachliche Qualität des Unterrichts offensichtlich nicht durch eine Verbesserung der Betreuungsrelation substituieren.

Ebene existieren strukturelle Bedingungen, die auf die Mittelverfügbarkeit und die Rahmenbedingungen der Ressourcensteuerung im Schulwesen Einfluss nehmen. Insbesondere die Unterschiede in der kommunalen Finanzkraft sind für die Ressourcenausstattung der Schulen von hoher Bedeutung. Die Kommunen finanzieren sich über Steuern, Zahlungen von Bund und Land, Gebühren, Erwerbseinnahmen sowie sonstige Einnahmen (vgl. Deutscher Städtetag 2012). Von großer Bedeutung für das Steueraufkommen sind die Einkommenssteuer- und die Gewerbesteuereinnahmen, die stark von dem Wohlstand der Bevölkerung bzw. der kommunalen Wirtschaftskraft abhängig sind. Um den Kommunen einen finanziellen Mindeststandard zu bewahren, führen die Flächenländer aus dem jeweiligen Landeshaushalt einen kommunalen Finanzausgleich durch (vgl. Eicker-Wolf & Truger 2012). Frühere Analysen zeigen, dass zwischen den Kreisen in Deutschland erhebliche Variationen in der Höhe kommunaler Schulausgaben sowie in den Ausgaben nach Schulart existieren (vgl. Fickermann et al. 2002). Unterschiede in der kommunalen Finanzkraft wirken sich nachhaltiger auf die Finanzausstattung der Schulen aus als Finanzkraftunterschiede zwischen den Ländern (vgl. Schmidt 2007, S. 109; Schwarz & Weishaupt 2013).

Festzuhalten bleibt, dass die an die Vergütung und Besoldung der Lehrkräfte gekoppelten Unterschiede in den Unterrichtsbedingungen, der Qualifikation von Lehrkräften auf Landesebene und die unterschiedliche Finanzkraft der Kommunen als strukturelle Komponenten zwei wesentliche Bedingungsfaktoren einer ungleichen Schulfinanzierung darstellen und im Zuge einer bedarfsgerechten Ressourcenversorgung und der Thematisierung ungleicher Lernbedingungen als vorgängige Einflussfaktoren beachtet werden müssen, um keine voreiligen Schlüsse aus den jetzt ergriffenen Maßnahmen zu ziehen.

#### **4. Fazit**

Im Vergleich zu den strukturellen Ausstattungsunterschieden zwischen den Schularten aufgrund der Unterschiede in den Lehrdeputaten und der Besoldung bzw. Vergütung der Lehrkräfte und den Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler nach Schulart werden durch die Anwendung eines Sozialindikators zur Lehrkräfteversorgung gegenwärtig nur geringe Umverteilungseffekte erzielt. Die verdeckte Bevorzugung von Schülern oberer Sozialgruppen über die strukturellen Bedingungen der Schulfinanzierung auf Landesebene müsste bei einer Debatte über eine chancengerechte Ressourcenzuweisung an einzelne Schulen mitbedacht werden, um nicht zu verkürzten Handlungsstrategien zu gelangen.

Auch auf der kommunalen Ebene können die Schulträger für eine bedarfsgerechte Mittelausstattung von Schulen wichtige unterrichtsergänzende Maßnahmen ergreifen. Diese sind jedoch durch die Finanzierungsbedingungen der kommunalen Haushalte stark von der ökonomischen Leistungskraft und den

Lebensbedingungen der Bevölkerung einer Kommune abhängig. Oftmals stehen gerade Kommunen mit massiven sozialen Problemlagen vor dem Dilemma, mit vergleichsweise geringen kommunalen Mitteln ausgestattet zu sein. Auch der kommunale Finanzausgleich durch die Länder nivelliert nicht die Unterschiede zwischen den Kommunen, sodass dieser das Dilemma einer geringen Finanzkraft und zugleich hohen Ausgabenlast nicht annähernd kompensieren kann. Diese strukturelle Problematik beeinflusst die Bestrebungen der Kommunen, eine chancengerechte Schulausstattung zu fördern. Zunächst müsste für eine von der ökonomischen Situation abgekoppelte und einheitlichere Finanzausstattung der Kommunen gesorgt werden, damit sich über Strategien einzelner Kommunen, bedarfsorientiert die Ressourcenzuweisung für einzelne Schulen zu differenzieren, die interregionalen Disparitäten der schulischen Förderbedingungen nicht noch weiter vergrößern, weil gegenwärtig nur finanzkräftige Kommunen den finanziellen Spielraum für bedarfsorientierte Mittelzuweisungsstrategien haben.

Insgesamt müsste die Bindung einer chancengerechten Mittelzuweisung an qualitätsverbessernden Zielkriterien stärker herausgestellt und die Maßnahmen stärker an zielführende pädagogische Programme gekoppelt werden. Darüber hinaus sollten die bedarfsorientierten Mittelzuweisungsstrategien der Länder mit kommunalen Maßnahmen, die auch Maßnahmen und Ressourcen der Jugendhilfe (Familienergänzende Hilfen, sozialpädagogische Unterstützung von Schulen) einschließen, abgestimmt werden. Insbesondere sollten sich die Landeszuweisungen an die Schulträger stärker an der finanzieller Leistungskraft und sozialen Bedarfsfaktoren der Kommunen orientieren und über Zweckbindungen eine chancenausgleichende Verwendung der Mittel gesichert werden.

## Literatur

- Avenarius, H. (2010). Schulträgerschaft, dienstrechtliche Zuordnung der Lehrkräfte. In Avenarius. *Schulrecht*, (8. Aufl., S. 197-209).
- Baumert, J., Artelt, C., Ditton, H., Fend, H., Hasselhorn, M., Macher, I., Rauschenbach, T., Solga, H. & Trautwein, U. (2011). *Empfehlungen des Expertenrats "Herkunft und Bildungserfolg"*. Stuttgart: Ministerium Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Baumert, J., Carstensen, C., H. & Siegle, T. (2005). Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In M. Baumert, J. Blum, W. Lehmann, R. Leutner, D. Neubrand, M. Pekrun, R. Rost & U. Schiefele (Hrsg), *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 323-365). Münster.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert,

- P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich – Bildungsplanung (2012): *Sozialindex – Hintergrundinformationen. Gültig ab Sozialindex 2012*. Zugriff am 28.2.2014  
<http://www.bista.zh.ch/usi/downloads/HintergrundinformationSozialindex.pdf>
- BMVBS (Hrsg.) (2010). *Migration/Integration und Stadtteilpolitik – Städtebauliche Strategien und Handlungsansätze zur Förderung der Integration*. BMVBS-Online\_Publikation 08/2010. Zugriff am 28.05.2013  
[http://www.bbsr.bund.de/cln\\_032/nn\\_821164/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/Online/2010/DL\\_ON082010,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DL\\_ON082010.pdf](http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_821164/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/Online/2010/DL_ON082010,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DL_ON082010.pdf)
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., Schräpler, J.-P., Teerporten, T., Weishaupt, H. & Wendt, H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bildungsforschung Band 31. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Böhm-Kasper, C. (2008). *Kommunale Schulausgaben. Eine empirische Studie zu Ausgabendisparitäten und deren Ursachen am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In Bos, W., Holtappels, H.-G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G., Schulz-Zander, R. (Hrsg.), *ISF-Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 149-160.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Bericht der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“. Drucksache 18/6000 vom 16.03.2007. Zugriff am 29.07.2014  
[http://www.hamburgischebuergerschaft.de/cms\\_de.php?templ=par\\_sta.tpl&sub1=64&sub2=424&sub3=426&cont=1831](http://www.hamburgischebuergerschaft.de/cms_de.php?templ=par_sta.tpl&sub1=64&sub2=424&sub3=426&cont=1831).
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013a). *Neuer KESS-Index*. Schriftliche Kleine Anfrage. Drucksache 20/7094. Neufassung vom 3.5.2013.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013b). *Neuer KESS-Index (II)*. Schriftliche Kleine Anfrage. Drucksache 20/7240 vom 19.3.2013.
- Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2012). *Gemeindefinanzbericht. Stabile Stadtfinanzen – nur mit Bund und Ländern. Schlaglichter aus dem Gemeindefi-*

- nanzbericht 2012 des Deutschen Städtetages*. Berlin/Köln: Deutscher Städtetag
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 163-183.
- Eicker-Wolf K. & Truger A. (2012). *Kommunalfinanzbericht 2012. Entwicklung und Perspektiven der Kommunal Finanzen in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (2009): *Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule*. Bern. Zugriff am 28.2.2014 [http://www.erd.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_informationsmaterial\\_leitfaden\\_ibem\\_d.pdf](http://www.erd.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_leitfaden_ibem_d.pdf)
- Fickermann, D. Schulzeck, U. & Weishaupt, H. (2002). Kommunale Finanzkraft und Schulausgaben. In A. Mayr, M. Nutz (Hrsg.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Band 6 Bildung und Kultur*, Institut für Länderkunde (S. 52-55). Heidelberg.
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A. & Wilpricht, M. (2006). Bedarfsgerechte Stellenzuweisung: Das neue Instrument Sozialindex. *Schulverwaltung NRW*, 6, S. 188-189.
- Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, S. 93-111.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2013). *Methodisches Vorgehen bei der Aktualisierung des Sozialindex für Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. Zugriff am 28.3.2014 <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1737>
- Jasker, L., Klemm, A., Kneuper, D., Ott, S., Bornschein, U. & Snieg, T. (2012). *Bildung - Migration - soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen*. Bremen: Die Senatorin für Bildung Wissenschaft und Gesundheit.
- Karsten, S. (1994). Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 9 (3), 211-226.
- Kristen, C. (2005): *School choice and ethnic school segregation. Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1991). *Organisationsuntersuchung im Schulbereich. Gutachten der Kienbaum Unternehmensberatung GmbH*. Hauptband mit Kurzfassung. Frechen: Ritterbach.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Maaz, K., Trautwein, U. & Dumont, H. (2011). *Definition und Verteilung von Schulen mit benachteiligter Schülerschaft*. Wissenschaftliche Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. (unveröff. Manuskript).
- Makles, A. & Weishaupt, H. (2010). *Sozialindex für Schulen – Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. *Recht der Jugend und des Bildungswesen (RdJB)*, 58 (2), 196-211.
- Makles, A. & Schwarz, A. (2011). Aspekte der Berechnung der Kosten je Schüler und Schulform am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. *Die Deutsche Schule*, (2), 108-124.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Sozialindex. Zugriff am 9. Juli 2014  
<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Sozialindex/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/14. Statistische Übersicht Nr. 386 – 1. Auflage, Düsseldorf: MSW.
- Morris-Lange, S./Wendt, H./Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. (Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) – Forschungsbereich), Berlin: SVR. Zugriff am 28.2.2014  
[http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB\\_Studie-Bildungssegregation\\_Web.pdf](http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf).
- Racherbäumer, K., Funke, C. & van Ackeren, I. (2012). Forschungsfeld „Schulen in schwieriger Lage“. Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr. *Schulverwaltung NRW*, 1(24), 24-26.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2013). *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV) gestützt auf Artikel 17 Absatz 3 des Volksschulgesetzes vom 19. März 1992*, Fassung vom 10.1.2013. Zugriff am 28.2.2014 [http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432\\_271\\_1.html](http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_271_1.html)
- Regionalverband Ruhr (Hrsg.) (2012). *Bildungsbericht Ruhr*, Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB- Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367-390). Münster: Waxmann.



- Ross, K. N. & Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resource Allocation in Education: Via Formula Funding Of Schools*. (Hrsg.) Scientific and Cultural Organisation United Nations Educational. International Institute for Educational Planning.
- Rumberger, R.W. & Palardy, G. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. In *American Education Research Journal*, 41, 3-42.
- Schmidt, C. (2007). Regionale Disparitäten in der kommunalen Schulfinanzierung in Nordrhein-Westfalen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart, U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung* (S. 109-129). Münster u.a.: Waxmann.
- Schmidt, C., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). Einzelschulische Bedingungen dezentraler Ressourcenverantwortung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 51, 105-120.
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H. & Riedel, A. (2012). The effect of free primary school choice on ethnic groups – Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28, 430-444.
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann, & Maritzen, N. (Hrsg.): *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 67 bis 80.
- Schwarz, A. & Weishaupt, H. (2013). Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 483-510.
- Sekretariat der KMK (2007): Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Freie Hansestadt Bremen (2013): Ergebnisbericht Ressourcensteuerung. Schriftliche Auskunft vom 30.01.2013 an die Bertelsmann-Stiftung. (unveröffentlicht)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. *Verwaltungsvorschriften für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen ab Schuljahr 2013/14*. Verwaltungsvorschrift Schule Nr. 10/2013 vom 24. Juni 2013. Zugriff am 28.3.2014  
[http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/zumessungsrichtlinien\\_lehrkraefte\\_2013\\_14.pdf?start&ts=1372247790&file=zumessungsrichtlinien\\_lehrkraefte\\_2013\\_14.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/zumessungsrichtlinien_lehrkraefte_2013_14.pdf?start&ts=1372247790&file=zumessungsrichtlinien_lehrkraefte_2013_14.pdf)
- Solga, H. & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker, W. Lauterbach (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 191-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. .

- Stadt Bern. Direktion für Bildung, Soziales und Sport (2012): *Informationsveranstaltung zur Einführung eines neuen Sozialindex in der Stadt Bern*. Zugriff am 28.02.2014  
[http://www.artikel17.ch/media/archive1/Sozialindex\\_Pr%C3%A4sentation\\_SL-SK\\_4.12.12.pdf](http://www.artikel17.ch/media/archive1/Sozialindex_Pr%C3%A4sentation_SL-SK_4.12.12.pdf)
- Stadt Mannheim (Hrsg.) (2010): *Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungsbericht 2010*. Mannheim: Dezernat für Bildung.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bildungsfinanzbericht 2013. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Stat. Bundesamt. Zugriff am 29.07.2014  
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206137004.pdf?__blob=publicationFile)
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002): School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504
- Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. (2007). Hauptschulen = Problemschulen? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 28, 3-9.
- Van Ewijk, R.J.G. & Sleegers, P.J.C. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 237-265.
- Weiler, J. (2013). Zur sozial indizierten Lehrerzuweisung in Hessen. *Hessische Lehrerzeitung* 66(7-8), 22-23.
- Wößmann, L. (2008). Efficiency and Equity of European Education and Training Policies. *International Tax and Public Finance*, 15 (2), 199-230.

**Arno Broux**

## **Zur Bedeutung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die berufliche Bildung**

### **1 Das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung**

Die Bestrebungen zur Überwindung der traditionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung haben unterschiedliche Ursachen. Für Marktliberale bedeutet die Isolierung beider Bereiche vor allem Nachteile in der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit. Begründet wird eine Angleichung der Bildungsbereiche mit der Notwendigkeit von Standardisierung und flexibler Anpassung der unterschiedlichen Qualifikationen. Die Gewerkschaften sprechen sich in erster Linie für eine Angleichung aufgrund von Chancengleichheiten aus. Des Weiteren gehen sie von einer Wechselwirkung zwischen Bildung und Arbeit aus.

#### **Bologna, Kopenhagen und Lissabon**

Der Bologna- und der Kopenhagenprozess stehen für die Förderung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit. Durch die Beschlüsse von Lissabon im Jahre 2000 erklärt der Europäische Rat lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit zu Leitlinien zukünftiger Berufs- und Bildungspolitik. Fortgesetzt wurde dieses Anliegen inzwischen von der „Strategie Europa 2020“, welche zwei Bildungsziele explizit formuliert:

1. Die Zahl der Schulabbrecher soll europaweit unter 10 % fallen.
2. Der Anteil der Hochschulabsolventen in der Gruppe der 30 bis 34-Jährigen soll europaweit auf 40 % anwachsen.

Aufgrund der unterschiedlichen Systematiken sind Bologna und Kopenhagen weder bei der Initiierung noch bei der Umsetzung direkt miteinander verknüpft. Der Bologna-Prozess ragt inzwischen mit seinen 47 Mitgliedsstaaten weit über den politischen Raum der Europäischen Union hinaus und konzentriert sich auf das Hochschulsystem; der Kopenhagen-Prozess zielt vorrangig auf die Modernisierung der Berufsbildungssysteme ab.

Gemeinsame Ziele sind jedoch die bessere Vergleichbarkeit der unterschiedlichen nationalen Bildungsabschlüsse sowie eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene.

Angestrebt werden standardisierte und flexibilisierte Bildungswege und deren Zugänge. Vermittelndes Instrument soll an dieser Stelle der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sein. Dieser bildet die gemeinsame Klammer zwischen Bologna- und Kopenhagenprozess, mit deren Hilfe berufliche und aka-

demische Abschlüsse in ganz Europa zugeordnet und aufeinander bezogen werden können (vgl. Kuda/Kaßbaum 2012, S. 69f).

## 2 Qualifikationsrahmen

Im Oktober 2006 einigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, einen DQR zu entwickeln. Auslöser war das Inkrafttreten des EQR im April 2008 sowie die Empfehlung des Europäischen Parlaments zur Einführung nationaler Qualifikationssysteme bis 2010. Diese sollen dann bis 2012 an den EQR gekoppelt werden. Der EQR bildet den Referenzrahmen für die jeweiligen nationalen Bildungssysteme in acht Niveaustufen ab.

Ziel des DQR ist es, als Instrument zur Übersetzung zu fungieren, um zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der einzelnen Mitgliedstaaten Lernergebnisse aus allen Bildungsbereichen international vergleichbarer und verständlicher darzustellen und dadurch die Mobilität der europäischen Arbeitnehmer zu aktivieren.

Die Zuordnung von Qualifikationen und Abschlüssen in Bezug auf die Niveaustufen obliegt den einzelnen Staaten. Das bestehende System der Zugangsberechtigungen soll nicht ersetzt, sondern ergänzt werden. Jedes Qualifikationsniveau muss auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein, berechtigt aber nicht automatisch zum Zugang zur nächsthöheren Stufe (vgl. BMBF 2012b, S. 1).

Im Februar 2009 wurde ein erster Entwurf der interessierten Öffentlichkeit zur Diskussion gereicht. Eine Erprobung in vier Arbeitsgruppen der Tätigkeitsfelder Gesundheit, Handel, IT und Metall/ Elektro erfolgte von Mai 2009 bis Juli 2010. Die Arbeitsgruppen versuchten durch die exemplarische Zuordnung von ausgewählten formalen Qualifikationen die Handhabung der DQR-Matrix zu prüfen und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten.

Ab Juli 2010 überarbeitete der „Arbeitskreis DQR“ seinen Entwurf und verabschiedete im November des Jahres seinen Vorschlag für einen DQR (vgl. Gebraunde 2011, S. 8).

Die DQR-Matrix bildet wie die EQR-Matrix (ausführliche Beschreibung der jeweiligen Matrixunter: [www.dqr.de](http://www.dqr.de)) acht Niveaustufen ab, die Lernergebnisse anhand von Kompetenzen abschlussunabhängig beschreiben. Alle in Deutschland erworbenen Qualifikationen können hier zugeordnet werden.

Abweichend zum EQR unterscheidet der DQR zwei Kompetenzkategorien:

**Fachkompetenz**, unterteilt in:

- Wissen und
- Fertigkeiten

**Personale Kompetenz**, unterteilt in:

- Sozialkompetenz und
- Selbstkompetenz.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Vier-Säulen-Struktur des DQR.

*Tabelle 1: Die Vier-Säulen Struktur des DQR (Arbeitskreis DQR 2011, S. 5)*

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungskompetenz	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Die erste Stufe des DQR (siehe Tab. 2) ist als Einstiegsstufe zu verstehen (z. B. Förderschulen oder berufsvorbereitende Maßnahmen). Grundsätzlich gilt, dass sämtliche Niveaustufen über unterschiedliche Bildungswege zu erreichen sind. Die achte Stufe ist die höchste im System (Promotion). Die Kompatibilität zum Qualitätsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), der 2005 eingeführt wurde, ist bei den Niveaustufen sechs bis acht gesichert (vgl. BMBF 2012b, S. 2).

Der DQR soll als nationale Umsetzung des EQR, unter Berücksichtigung der Querschnittsdimensionen „Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit“, die historisch gewachsenen Sektoren des deutschen Bildungssystems zusammenführen. Aufgrund seines übergreifenden Ansatzes nimmt der DQR Einfluss auf das bestehende Bildungssystem. Ziel ist es, die bisher getrennt stehenden Sektoren Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Berufliche Bildung und Weiterbildung zu verzahnen und anschlussfähige Bildungswege herzustellen. Zur Umsetzung des EQR wurde den europäischen Mitgliedsstaaten empfohlen, bis 2010 eigene Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) aufzustellen und diese an den EQR zu koppeln. Ziel war es, dass alle neu ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen bis 2012 „einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten“ (ebenda, S. 3).

Die Tabelle 3 skizziert, wie Qualifikationsrahmen zweier europäischer Länder durch den EQR als Metarahmen vergleichbar werden. Eine ausgewählte Qualifikation des Landes A wird anhand des NQR einer EQR-Stufe zugeordnet. Gleiches geschieht mit Land B. Dadurch können Qualifikationen verschiedener Länder verglichen werden, um sie so anzuerkennen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz kooperieren in der Entwicklung des DQR und schaffen dadurch erstmals ein nationales Rahmenwerk für die berufliche und die allgemeine Bildung (vgl. Gebrande 2011, S. 6ff).

Tabelle 2: Struktur des DQR (BIBB 2013b, o. S.)

Niveau	Qualifikation
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promotion</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Master</li> <li>▪ Staatlich anerkannte Fortbildungsgänge (z. B. Betriebswirte, Strategische Professionals)</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bachelor</li> <li>▪ Staatlich anerkannte Fortbildungsgänge (z. B. Meister, Fachwirte, Operative Professionals)</li> <li>▪ Fachschule</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Staatlich anerkannte Fortbildungsgänge (z. B. Fachberater)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Drei- und dreieinhalbjährige staatlich anerkannte Ausbildungsordnungen (Berufsbilder)</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zweijährige staatlich anerkannte Ausbildungsordnungen (Berufsbilder)</li> <li>▪ Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)</li> <li>• Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)</li> <li>• Einstiegsqualifizierung (EQ)</li> </ul> </li> <li>▪ Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Basisqualifikationen</li> <li>▪ Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)</li> <li>• Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)</li> <li>• Einstiegsqualifizierung (EQ)</li> </ul> </li> </ul>

Tabelle 3: Der EQR als Übersetzungsinstrument (Arbeitskreis DQR 2011, o. S.)

NQR Land A		EQR Metarahmen		NQR Land B
Stufe 9	→	Stufe 8		Stufe 7
Stufe 8	→	Stufe 7		Stufe 6
Stufe 7	→	Stufe 6	←	Stufe 5
Stufe 6	→	Stufe 5	←	Stufe 4
Stufe 5	→	Stufe 4	←	Stufe 3
Stufe 4		Stufe 3		Stufe 2
Stufe 3	→	Stufe 2	←	Stufe 1
Stufe 2		Stufe 1		
Stufe 1				

### 3 Kompetenzentwicklung – Berufsbildungssystem versus Hochschulsystem

Sollen die Kompetenzen im Berufsbildungssystem mit denen im Hochschulsystem anhand des DQR oder EQR verglichen werden, so zeigt sich, dass ein einheitliches Kompetenzverständnis für beide Systeme kaum zu erzielen ist.

Der erreichte Konsens in Bezug zum DQR und EQR hat durch die geringe Spezifität in der Ausformulierung nur bedingt Aussagekraft. Selbstreferenzielle Beschreibungen führen nicht zu einer vereinfachten Anwendung des Kompetenzbegriffes, daher schlagen Straka/Macke (vgl. 2009, S. 15) vor, Kompetenzen als Kombination aus Handlungs- und Orientierungsdispositionen anzusehen. Weitere Definitionen skizzieren Kompetenzen als ein Personenmerkmal und sehen sie als Voraussetzung für das Handeln; Fach-, Sozial und Handlungskompetenz werden vereint (vgl. Becker 2012, S. 146).

Erst wenn die Domäne mit ihren Aufgabenstellungen und Problemfällen beschrieben ist und der Begriff die Fähigkeit der gezielten Anwendung auf die Probleme und Aufgabenstellungen mit beinhaltet, kann der Kompetenzbegriff verwendet werden. Die folgende Arbeitsdefinition liegt daher nahe: „Kompetenz ist die sich in der Aufgabenausführung und Problembewältigung zeigende und entstehende Leistung einer Person“ (ebenda, S. 147).

Für Kompetenzen, die im Hochschulsystem entwickelt werden, ergibt sich hieraus ein Problem, da Studienfächer nicht nach Domänen aufgebaut sind, sondern nach wissenschaftlichen Disziplinen. So müssen Studierende nur vereinzelt Aufgabenstellungen außerhalb des Kontextes Hochschule und Wissenschaftssystem lösen. Das Studium ist in der Regel nur ein Beginn zur Entwicklung von Kompetenzen sowie zur beruflichen Qualifikation.

Berufliche Kompetenzen hingegen sind wesentlich leichter zu definieren, da das Berufsbildungssystem deutlich unmittelbarer mit den konkreten Aufgabenstellungen und Problemfällen konfrontiert wird. Wer Motoren konstruieren kann (Hochschul- und Wissenschaftssystem) hat nicht zwangsläufig die Expertise einen solchen zu reparieren (Berufsbildungssystem).

Das in Expertensystemen vorzufindende Wissen ist oftmals nur in einer abgegrenzten Domäne anwendbar und kann nicht immer auf andere Domänen übertragen werden. Es gibt also für die verschiedenen Bereiche unterschiedlich kompetente Personen. Es gibt Handlungsexperten, die eher dem beruflichen Bereich zuzuordnen sind, und es gibt Wissensexperten, deren Expertise eher im wissenschaftlichen Bereich liegt. Zu berücksichtigen ist zudem, dass berufliche Kompetenzen in der Regel nicht ohne Interaktion mit der Realität, sondern nur durch konkretes Handeln entwickelt werden können.

Im wissenschaftlichen Studium hat das berufliche Handeln bislang wenig Relevanz, da berufliches Wissen an der Hochschule wenig Akzeptanz erfährt. An dieser Stelle bleibt abzuwarten, ob es den dualen Studiengängen gelingt, eine

attraktivere Vernetzung praktischer und theoretischer Kompetenzen zu erreichen (vgl. Becker 2012, S. 147ff).

#### **4 Zuordnung von Bildungsabschlüssen**

Die Zuordnung von beruflichen Bildungsabschlüssen in den DQR ist umgesetzt.

Die anerkannten Ausbildungsberufe des dualen Systems befinden sich auf den Niveaus drei und vier. Berufe mit einer Ausbildungsdauer von zwei Jahren sind deutlich niedriger eingegliedert. Die Niveaustufen fünf bis acht sind für betrieblich-berufliche Bildungsabschlüsse und für wissenschaftlich-hochschulisch erworbene Bildungsabschlüsse vorgesehen. Die beruflichen Qualifikationen auf Niveaustufe fünf bilden die IT-Spezialisten und die Servicetechniker ab. Auf Stufe sechs befinden sich Fachwirte, Fachkaufleute, Meister und die operativen IT-Professionals. Die Niveaustufe sieben wird von den strategischen IT-Professionals besetzt.

Durch die Eingruppierung der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFS) auf Stufe zwei bzw. drei und der vollqualifizierenden BFS auf Stufe vier sind auch diese Bildungsabschlüsse klassifiziert. Die Beamtenlaufbahnen erstrecken sich über die Stufen drei bis sieben.

Mit der praktischen Anwendung des DQR werden immer mehr Bildungsabschlüsse diesem zugeordnet. Die Aufgabe zur Zuordnung wird seit 2013 von der Bund-Länder-Koordinierungsstelle übernommen. Das Verfahren wird in einem Handbuch dokumentiert; eine Zuordnungsübersicht soll geführt und veröffentlicht werden (vgl. Broux 2014, S. 155).

Parallel zu diesen Neuerungen wird die Durchlässigkeit von der beruflichen zur akademischen Bildung durch einschlägige KMK-Beschlüsse gefördert. Dem berufsbildenden System werden zukünftig weitreichendere Zielsetzungen zugestanden:

*Aufstieg durch Bildung und lebensbegleitendes Lernen sind die Schlüssel zu einem erfolgreichen Berufsleben. In Zeiten eines immer schneller werdenden sozialen, technologischen und informationstechnischen Wandels bereitet die duale Ausbildung deshalb auf selbstorganisiertes Lernen vor und ebnet damit Wege auch zu weiterführender akademischer Bildung. Um Bildungsbiografien so effizient wie möglich zu gestalten, müssen Abschlüsse und nachgewiesene Teilleistungen bewertet und auf Studiengänge und Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen angerechnet werden (KMK 2009b, o.S.).*

Meister, Techniker und Personen mit einem kammer- oder bundesweit anerkannten Fortbildungsabschluss erwerben die allgemeine Hochschulreife; Personengruppen mit einem Berufsabschluss im dualen System und zusätzlich mindestens dreijähriger Berufserfahrung die fachgebundene Hochschulreife (vgl. KMK 2009a, o.S.).



## 5 Übergänge: Vom Berufsbildungssystem ins Tertiäre Bildungssystem

Die deutschen Hochschulen sind mehr denn je gefordert, zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Hochschulsystems beizutragen. So besteht die Notwendigkeit, verstärkt beruflich Qualifizierte, die keine formale Hochschulzugangsberechtigung nachweisen können, in das System aufzunehmen und beruflich erworbene Kompetenzen anzuerkennen und dementsprechend auch anzurechnen.

Ausgelöst werden derartige Erwartungen durch gesellschaftspolitische Forderungen nach einer gerechteren Chancenverteilung und den sich zunehmend verändernden Qualifikationsanforderungen, z. B. in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik). Gerade hier ist aufgrund der demographischen Entwicklung mit einer Verknappung von Hochschulabsolventen zu rechnen. Sowohl der sich auf die berufliche Bildung beziehende Kopenhagen-Prozess, als auch der Bologna-Prozess stellen neben dem DQR weitere Instrumente zur Verfügung, um Lernleistungen vergleichbarer und international anrechenbar zu machen. Neben dem Diploma-Supplement und anderen Dokumenten gehören hier vor allem die Leistungspunktsysteme European Credit Transfer System (ECTS) und European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) genannt.

Die inhaltliche Umsetzung des Bologna-Prozesses, ergänzt um weitere Maßnahmen, wie z. B. Modularisierung und Akkreditierung nahezu aller Bachelor- und Masterstudiengänge, haben an den Hochschulen zu massiven Veränderungen geführt; die Öffnung des Tertiären Systems für beruflich Qualifizierte, eine bessere Durchlässigkeit sowie die Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Leistungen gehören zu den Folgeerscheinungen.

Eine Orientierung an beruflicher Handlungsfähigkeit und entsprechendem Kompetenzerwerb im Hinblick auf die Neugestaltung von Studien- und Lehrangeboten ist jedoch oftmals ausgeblieben. Die anzustrebende Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung scheint seitens vieler Hochschulen nicht gewollt oder zumindest nicht ernsthaft in Betracht gezogen worden zu sein. Aufgrund einer zunehmenden Wettbewerbssituation an den deutschen Hochschulen lassen sich jedoch Tendenzen erkennen, die auf eine Verzahnung hindeuten. Dies könnte auch dazu beitragen, den Auswirkungen mittelfristig zurückgehender Abiturienten- und Studierendenzahlen entgegenzuwirken, um so z. B. die Absolventenzahlen in den MINT-Fächern zu steigern.

Zentraler Aspekt müsste eine Studiengangs- und Lernprozessgestaltung sein, die zielgerichtet auf unterschiedliche Lernbiographien, Studienvoraussetzungen und Qualifikationsinteressen der heterogenen Klientel eingeht, ohne qualitative Ansprüche zu vernachlässigen.

Aktuelle empirische Untersuchungen zeigen auf, dass sich in einigen Teildisziplinen der Ingenieurwissenschaften die Erfolgsquoten der Bachelor- und

Masterstudiengänge gegenüber den früheren Diplom-Studiengängen noch verschlechtert haben. Dies betrifft überproportional häufig Studierende mit einer beruflichen Qualifizierung. Weiterhin zeigen die Erhebungen, dass im Unterschied zu früheren Untersuchungen die Organisation des Studiums sowie die Leistungsanforderungen die entscheidenden Determinanten für Studienabbrüche sind; soziale und finanzielle Gründe werden seltener erhoben.

Die Identifikation mit dem System Hochschule, welches durch akademische Traditionen geprägt ist, fällt den vorwiegend beruflich sozialisierten Studierenden oftmals schwer. Dies liegt auch daran, dass sowohl beim Zugang als auch beim Studium und bei prinzipiell möglichen Anrechnungen von Kompetenzen auf die vorwiegend theoretisch und wissenschaftlich ausgerichteten Leistungsanforderungen Bezug genommen wird. Auf individuelle Lernbiographien oder kompetenzorientierte Vorgehensweisen sind die Hochschulen nicht eingestellt. Dies ließe sich ändern, indem sich diese Institutionen, entsprechend den Ansprüchen des Bologna-Prozesses und der Konzepte des lebenslangen Lernens, stärker auf eine berufliche Qualifizierung mit einer Ausrichtung an zu erreichenden Lernergebnissen, umfangreichen Kompetenzerwerb und einer individuellen und differenzierten Lernförderung einlassen würden. Hierzu müssten parallel zu den Inhalten des Studiums auch die Lehr- und Lernformen sowie die Prüfungsmodalitäten modifiziert werden, um so zu einer positiven Veränderung der bestehenden Studiengänge zu gelangen und damit den Bezugsrahmen für den Studienzugang und Anrechnung erworbener Leistung neu zu setzen. Darüber hinausgehend müssten Studiengänge entwickelt werden, die in spezifischer Art und Weise auf die Belange beruflich Qualifizierter und beruflich Tätiger eingehen. Von Beginn an sollte der Kompetenzerwerb durch Berufsarbeit (work based learning) Berücksichtigung finden und in die didaktische und methodische Konzeption von Studienmodulen einfließen (vgl. Heitmann 2012, S. 113ff).

Eine sich verändernde Studiengangs- und Lernprozessgestaltung hängt maßgeblich von drei Aspekten ab:

#### **Zugang zum Tertiären Bildungssystem**

Mit Beschluss vom März 2009 hat die Kultusministerkonferenz den Hochschulzugang für Meister und Personengruppen mit definierten Fortbildungsabschlüssen festgeschrieben. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, für Studieninteressierte mit Berufsausbildung und Praxiserfahrung, über eine Eignungsfeststellung, in einigen Bundesländern alternativ über ein erfolgreich absolviertes Studium auf Probe, die Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten.

Speziell in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengängen liegen die Anforderungen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagenmodulen sehr hoch, auch weil sich die Didaktik traditionell an der Fachsystematik orientiert und nicht problemorientiert ausgerichtet ist.

Eine gezielte Betreuung in überschaubaren Gruppen, Brückenkurse, eine Verlagerung von ausgewählten Inhalten in eine spätere Phase des Studiums sowie

die stärkere Verzahnung mit anwendungsorientierten Studienmodulen würde den Übergang ins System Hochschule für beruflich Qualifizierte erleichtern. Auch die bislang nur selten praktizierte zeitliche Streckung durch Reduktion der zu erbringenden Leistungspunkte oder Modulangebote mit Anrechnungspotential, wie z. B. die zur Praxisreflexion, wären ein Signal in die richtige Richtung (vgl. Heitmann 2012, S. 117).

### **Anrechnung von im Vorfelde erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen**

Die Anrechnung von bereits erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf beruflich Sozialisierte, sondern auf alle Studierenden. Die größte Zielgruppe dürfte jedoch durch jene Personengruppe repräsentiert sein, die die entsprechenden Qualifikationen durch eine Berufsausbildung oder durch Berufspraxis erlangt haben und oftmals auch über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Die Anrechnung könnte in diesen Fällen, gemäß einschlägiger KMK-Beschlüsse, individuell oder pauschal erfolgen. Dies setzt voraus, dass diese nach Inhalt und Niveau den jeweiligen Studienanforderungen entsprechen. Maximal die Hälfte der Studienleistungen können angerechnet werden; Bezugsrahmen ist der jeweilige Studiengang. Die meisten Hochschulen versperren sich jedoch einer großzügigen Anrechnung von im beruflichen Kontext erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. So steht immer noch der Erwerb wissenschaftlichen Fachwissens, welches mit dem in der beruflichen Fort- und Weiterbildung erworbenen Fachwissen oft nicht vergleichbar ist, im Mittelpunkt der angebotenen Seminare oder Module. Ein weiterer Grund für geringe Anerkennungsquoten könnte sein, dass der Erwerb spezifischer, im Prinzip der Anrechnung entgegenkommender, anwendungsbezogener Kompetenzen normalerweise nicht gezielt in einzelnen Modulen erfolgt, sondern verteilt über unterschiedliche Module und Semester. Hier bedarf es, zugunsten der Beruflichkeit und einer damit vereinfachten Anrechnung, der Umgestaltung.

Ein Studienverlauf, der durchgängig und von Beginn an Praxisphasen und praxisorientierte Projektarbeit beinhaltet, würde die Anrechnungsmodalitäten deutlich verbessern. Auch Wahlmöglichkeiten bezüglich der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen wären hilfreich, sind aber gerade in den Anfangssemestern der Bachelorstudiengängen noch wenig ausgeprägt (vgl. Heitmann 2012, S. 117f).

Eine noch progressivere, in Frankreich und England praktizierte Form der Anerkennung, könnte so ausgestaltet sein, dass individuelle Curricula im Rahmen eines Lernkontraktes ermöglicht werden. Dies wurde in England bereits in den 1970er Jahren vom North East London Polytechnic unter der Bezeichnung „Independent Studies“ praktiziert. Grundlage ist die Bewertung bereits vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Studienbewerber. Hierauf aufbauend wird dann entschieden, welche Studienleistungen zum Er-

werb eines bestimmten Studienabschlusses erbracht werden müssen (vgl. Neef/Hamann 1983, S. 116).

Eine Variante zu den „Independent Studies“ stellen jene Studiengänge dar, die die aktuelle berufliche Situation eines Studienplatzbewerbers berücksichtigen und die Potentiale des Lernens am Arbeitsplatz mit einbeziehen. In Verbindung mit hierauf explizit angepassten Modulen oder Lernarrangements wird den Studierenden so der Erwerb eines anerkannten Studienabschlusses ermöglicht. Durch einen hohen Grad an Flexibilität seitens der Hochschule (Minimierung von Präsenzzeiten und Lernangeboten via Internet) gelingt es den Studierenden ihre Berufstätigkeit aufrechtzuerhalten. Dieser Variante kommen in Deutschland am ehesten berufsbegleitende und berufsintegrierende Studiengänge nahe.

Inzwischen werden aber auch auf Bachelor- und Masterebene berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge angeboten. Hauptklientel bilden hier die Meister und Techniker, die unter Einbezug von praxisnahen und projektorientierten Konzepten, teilweise in direktem Kontakt zu Betrieben, studieren.

### **Verbesserung des Studienerfolges**

Der erfolgreiche Zugang beruflich Qualifizierter in den Hochschulbereich sowie die Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist nur dann sinnvoll, wenn auch der angestrebte Studienabschluss erreicht wird. Die Abschlussquote eines Studiums fällt in Deutschland vergleichsweise niedrig aus und liegt bei den Ingenieurwissenschaften je nach Hochschule und Fachrichtung oftmals unter 50 % (bezogen auf die Studienanfänger). Die Einführung der Bachelor-Studiengänge soll die Erfolgsquoten nachhaltig steigern; gerade in den MINT-Fächern ist dies angezeigt, um den demographisch bedingt sinkenden Studienbewerberzahlen zu begegnen (vgl. Heitmann 2012, S. 119ff).

Einige Universitäten sehen eine Option zur Verbesserung der Erfolgsquoten darin, die Selektion bei der Auswahl von Bewerbern zu verschärfen und gegebenenfalls ergänzend zur Hochschulzugangsberechtigung weitere Kriterien und Verfahren der Bewerberauswahl anzuwenden. Ob ein Bewerberprofil mit zusätzlichem beruflichem Hintergrund hier ein Wettbewerbsvorteil ist, bleibt abzuwarten. Die Hochschulen sind aufgefordert, durch geeignete Maßnahmen der Studiengestaltung zur Verbesserung des Studienerfolges beizutragen. Im Hinblick auf die heterogenen Voraussetzungen der Studienplatzbewerber, die sich in völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerntypen und Lernstrategien widerspiegeln, ist eine Differenzierung der Lehr- und Lernarrangements zwingend nötig. Hilfreich wären hier:

- Orientierungsangebote zu Beginn des Studiums,
- Brückenkurse,
- durch Tutoren betreute Gruppenarbeit sowie Selbstlernphasen,
- Wahlmöglichkeit von Modulen zu einzelnen Fachgebieten,

- Web-basierte Beratungs- und Lernangebote,
- formative Leistungsnachweis- und Prüfungsverfahren,
- kontinuierliches Feedback zum Lernverhalten und zum Lernfortschritt,
- Beratung bei Lernproblemen,
- Handhabung und Vermittlung von aktivierenden und handlungsorientierten Lehr- und Lernformen.

Im Hinblick auf beruflich Qualifizierte mit entsprechenden Lehr- und Lernerfahrungen würde sich so das Spektrum der Lernkulturen und -umgebungen ausweiten; der Studienerfolg wird wahrscheinlicher.

Diese Vorgehensweise darf sich nicht auf Einzelmaßnahmen reduzieren, sondern muss durch ein koordiniertes und qualitätsgesichertes Paket von Maßnahmen einer Fachrichtung oder im Idealfall der ganzen Hochschule erfolgen.

Die Fachhochschule Köln hat im Jahre 2009 ein vom Stifterverband gefördertes Projekt (Educational Diversity) ins Leben gerufen, mit dem sie zielgerichtet auf die heterogenen Lernbiographien ihres Klientels eingehen will. Die Unterschiedlichkeit der Studierenden wird dabei nicht nur anhand des Alters, des Geschlechts oder der ethnischen Herkunft deutlich, sondern vor allem an den Studienvoraussetzungen (vgl. ebenda, S. 122ff).

Im Wintersemester 2010/2011 hatten 44 % der zirka 5000 Studienanfänger ihre allgemeine (Fach)Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule erworben; 16 % wurden mit einem ausländischen Studienabschluss aufgenommen. 39 % der Erstsemester hatten eine berufliche Ausbildung mit zum Teil beruflicher Praxis. Ergänzt wurde diese Qualifikation überwiegend durch die erworbene (Fach)Hochschulreife an einer berufsbildenden Schule (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2011, S. 77).

Das zentrale Anliegen dieses Projektes ist die Verbesserung des Studienerfolges durch die explizite Berücksichtigung der heterogenen Studienvoraussetzungen. Es gilt Lernkontexte zu schaffen, die auf die Kenntnisse, Fähigkeiten und das Lerntempo des Einzelnen zugeschnitten sind.

Vergleichbare Projekte sind inzwischen auch von anderen Hochschulen initiiert worden. In der Summe könnten sie dazu beitragen, den Studienerfolg beruflich Qualifizierter zu verbessern und durch neue Lehrangebote auch Anknüpfungspunkte zu schaffen, um die Anrechenbarkeit zu erhöhen (vgl. Heitmann 2012, S. 124f).

## Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin.
- Becker, M./Spöttl, G. (2003): Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwpat, Ausgabe 5.
- Broux, A. (2014): Berufliche Bildung in Schleswig Holstein. Entwicklung - Status quo - Perspektiven. Münster.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2013b): DQR – aktueller Stand, Einordnung und Konsequenzen. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012b) (Hrsg.): Sachstandsbericht - Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Bonn.
- Gebrande, J. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. München.
- Heitmann, G. (2012): Gestaltung von Studiengängen und Lernprozessen als Beiträge zur Verbesserung von Durchlässigkeit und Anrechnung. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? S. 113-127. Hamburg.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011) (Hrsg.): Gute Lehre – Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Kuda, E. / Kaßbaum, B. (2012): Bologna- und Kopenhagen-Prozess: Auf dem Weg zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung? In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? S. 68-95. Hamburg.
- Kultusministerkonferenz (2009a): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Kultusministerkonferenz (2009b): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009.
- Neef, W. / Hamann, M. (1983) (Hrsg.): Projektstudium in der Ausbildung von Ingenieuren, Wirtschafts- und Naturwissenschaftlern. Darmstadt.
- Straka, G. A./Macke, G. (2009): Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. In : Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 3, S. 14-17.

Alexander Steinhagen

## Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule - eine mehrperspektivische Gestaltungsaufgabe

### 1. Problemaufriss: PISA 2000 und die Folgen

Der große, länderübergreifende standardisierte Schulleistungstest PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD (Organisation für Zusammenarbeit und Entwicklung in Europa) im Jahr 2000 zeigte gravierende Schwachstellen des Deutschen Bildungssystems auf. Gerade PISA-E, als deutsche Erweiterung der internationalen PISA-Studie, bewies, dass die mittleren Ergebnisse der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland in allen Kompetenzbereichen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt lagen. (vgl. Baumert, et al., 2002, S. 75 ff.) Zudem war die Streuung der Leistungen breiter als in den meisten OECD-Mitgliedsstaaten, im Bereich der Lesekompetenz sogar die Größte. (vgl. ebenda, S. 80)

Die deutsche Bildungspolitik hat, quasi auf der „Suche nach neuen Wegen aus dem Dilemma die Frühpädagogik<sup>1</sup> als neue ultima ratio entdeckt [...], die zu neuen, insbesondere aber zu bisher nicht gekannten Lösungen zu führen in der Lage ist.“ (Hansel et al., 2012, S. 3) Dabei wurde in Folge begonnen, den frühpädagogischen Bereich als erste Säule des deutschen Bildungssystems zu etablieren. (vgl. Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 172)

Zu betonen ist jedoch die Legitimationsschwäche von Reformen im frühpädagogischen Bereich auf Basis von PISA 2000. Es ist nicht möglich aus dem vergleichsweise schwachen Abschneiden deutscher 15-jähriger Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000 schlüssig und ursächlich auf ein Versagen des frühpädagogischen Bereichs oder der Grundschule zu schließen. (vgl. Hansel, 2012, S. 2 ff.; Liegele, 2006, S. 156; Dollase, 2004, S. 38)

„Eine solche kurzschlussige Argumentation übersieht, dass die querschnittlich angelegte Studie keinerlei Auskunft über die Ursachen des schwachen Abschneidens 15jähriger Schüler hinsichtlich ihrer Lesekompetenz erlaubt und demnach auch keine kausalen Feststellungen hinsichtlich der Qualität institutionalisierter Frühpädagogik treffen kann, deren Zielgruppe bekanntlich 3- bis 6-jährige Kinder sind.“ (Hansel, 2011, S. 3f.)

Nichtsdestoweniger konnte das erneut starke Interesse an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen, als Folge dieses standardisierten Schulleis-

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Frühpädagogik“ wird synonym zum Wort „Elementarpädagogik“ in diesem Aufsatz verwendet. Gleiches gilt für den „Frühpädagogischen Bereich“ und den „Elementarbereich“. Beides bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern bis sechs Jahre.

tungstest gerade im frühpädagogischen Bereich (Elementarbereich), in Deutschland etliche Reformen auf den Weg bringen wie etwa der nun gesetzlich normierte Bildungsauftrag der Kindertagesstätte im deutschen Sozialgesetzbuch oder die Bildungspläne der Bundesländer für den frühpädagogischen Bereich. (vgl. Hansel, 2004, S. 17) Rauschenbach und Diller stellen ebenfalls fest: „Insofern hat die nationale Kränkung der ersten PISA-Studie auch im Elementarbereich einen erheblichen Veränderungsdruck ausgelöst.“ (Rauschenbach/Diller, 2006, S. 9)

Zudem wandelte sich das Selbstverständnis der Frühpädagogik stetig von der sozialpädagogisch ausgerichteten Betreuungswissenschaft zu einer bildungswissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft. (vgl. Hansel, 2011, S. 6) Parallel etablierte sich die Kindertagesstätte (Kita) als Bildungseinrichtung (vgl. Volkert, 2008, S. 10) mit einem in den Kindertagesförderungsgesetzen der Bundesländer, neben dem Betreuungs- und Erziehungsauftrag, explizit formulierten Bildungsauftrag. So steht zum Beispiel im Kindertagesförderungsgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern:

Die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege erfüllt einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag. Bildung und Erziehung sind entscheidende Grundlagen für die erfolgreiche Bewältigung weiterer Bildungsverläufe und sollen die Kinder befähigen, ein Leben lang zu lernen. (KiföG MV, 2010, S. 1)

Eine bedeutende Konsequenz der PISA 2000-Befunde ist die erneute Einführung von Rahmenplänen (nach 1970) für die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten im Jahr 2004 ff. in allen Bundesländern (vgl. Dollase, 2004, S. 38). Im selben Jahr wurde auch ein gemeinsamer Rahmen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) – „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ – veröffentlicht, der als Grundlage für die Bildungspläne der Bundesländer dient. Diese Bildungs- bzw. Rahmenpläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung geben in Lernbereichen (auch Erziehungs- und Bildungsbereiche genannt) Ziele (in Form von zu erwerbenden Kompetenzen), Aufgaben und inhaltliche Schwerpunkte für die frühpädagogische Bildungsarbeit in Kindertagesstätten und in der Tagespflege vor. (vgl. Fthenakis, 2007, S. 11) Mittlerweile ist die „zweite Generation“ der Pläne in einigen Bundesländern implementiert, „bei denen eine größere Altersspanne (z.B. 0 bis 10 Jahre) und die in diesem Zeitraum bedeutsamen Übergänge beachtet werden und in denen nicht mehr auf die Kindertageseinrichtungen fokussiert wird, sondern alle Lernorte (Familie, Kindertagespflege, Schule, Medien, Peergroup usw.) Berücksichtigung finden.“ (Textor, 2012a)

Für den Bereich des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule bietet zudem seit 2009 der Beschluss von KMK und JFMK „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam



gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ zentrale Vorgaben/Orientierungen.

## 2. Problemmodellierung: Übergänge für Kinder von 0 bis 10 Jahren im Bildungssystem

Wie kann die Bezeichnung *„in diesem Zeitraum bedeutsame Übergänge<sup>2</sup>“* von Textor, 2012 zunächst begrifflich gefasst werden?

Prinzipiell sind Übergänge immer *„zwischen etwas. Ihnen kommt im Lebenslauf eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden, strukturbestimmten und der prinzipiell strukturoffenen, zukünftigen Lebensphase zu. An Übergängen verlässt der Mensch das Gewohnte und ist den Chancen wie Risiken einer für ihn noch nicht so stark strukturierten neuen Welt ausgesetzt. [...]“*. (Carle, 2006, S. 16) Der Bildungsplan Bayerns ergänzt diese Begriffsfassung, indem er ausführt: *„Übergänge sind zeitlich begrenzte Lebensabschnitte, in denen markante Veränderungen geschehen, und Phasen beschleunigten Lernens. Auslöser sind Ereignisse, die der Einzelne als einschneidend erlebt, weil sie für ihn erstmals oder nur einmal in seinem Leben vorkommen. [...] Es sind kritische Lebensereignisse, deren Bewältigung die persönliche Entwicklung voranbringen, aber auch erschweren kann, die Freude und Neugier auf das Neue ebenso hervorbringen kann wie Verunsicherung oder Angst.“* (Bayern, 2012, S. 109)

Im erwähnten Zeitraum (0 bis 10-jährige Kinder) fallen die Übergänge *„von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.“* (Baden-Württemberg, 2011, S. 22)

In Folge soll der Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule näher betrachtet werden. Beide Institutionen haben *„neben dem Übergang als Raumwechsel weitere Übergänge zu beachten. Insbesondere sind das: der Statuswechsel, Wechsel von Qualitäten der Persönlichkeit, Wechsel von Qua-*

---

<sup>2</sup> Der Bayerische Bildungsplan fügt den Begriff der „Transitionen“ für „Übergänge“ ein. Dies ist ein *„Ansatz zur Beschreibung und Bewältigung von Übergängen [und] stammt aus der Familienentwicklungspsychologie. Er ersetzt den alltagssprachlichen Begriff „Übergänge“ durch den theoretisch fundierten Fachbegriff „Transitionen“*. Dies sind komplexe Veränderungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt durchläuft. Der Transitionsansatz rückt die Herausforderung und damit die motivierende Seite von Anforderungen in den Blick, anstatt den Schwerpunkt auf Belastungen und Überforderungen zu setzen.“. (Bayern, 2012, S. 109) Im Rahmen dieser Abhandlung ist jedoch der Begriff „Übergänge“ zu favorisieren, da Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und die anderen Bildungspläne (bis auf Bayern und Hessen) ausschließlich diese Formulierung nutzen.

*litäten des Weltwissens, Wechsel von Qualitäten des methodischen Vorgehens, Wechsel von Qualitäten der Kooperation und Kommunikation“.* (Carle, 2006, S. 16)

2009 betonten KMK und Jugend- und Familienkonferenz (JFMK): *„Der Übergang in die Grundschule [...] in seiner Bedeutung für das einzelne Kind [ist] in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Betrachtung und Gestaltung gerückt.“* (KMK, 2009, S. 1) Beide begreifen diesen Übergang als zentrale, gemeinsame Herausforderung. (S. 1) Zudem wird die *„Notwendigkeit, dass die Länder durch Rechtssetzung oder Vereinbarung Ziele zur Gestaltung des Übergangs und der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule verbindlich formulieren und durch geeignete Instrumentarien auf ihre Umsetzung achten“*, (S. 6) angemahnt.

Auf Ebene der Bundesländer ist eine verbindliche Formulierung im Bereich der Schul- beziehungsweise Kindertagesförderungsgesetze zu finden. Beispielfähig kann für diese gesetzliche Normierung Mecklenburg-Vorpommern angeführt werden. Im Schulgesetz im § 13 heißt es:

*„Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen sowie individuellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler an und bereitet sie auf die Fortsetzung ihres Bildungsweges an Schulen mit schulartunabhängiger Orientierungsstufe vor. Die Grundschulen gewährleisten durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen den bestmöglichen Übergang in den schulischen Bildungsgang. Sie legen die Grundsätze und Maßnahmen dieser Zusammenarbeit in ihrem Schulprogramm fest.“*

Auf Seiten der politischen Entscheidungsträger wird hier eine bestmögliche Gestaltung des Übergangs in die Schule gefordert. Grundschulen sollen eng mit Kindertagesstätten zusammenarbeiten. Das Kindertagesförderungsgesetz (KiföG MV) fordert zudem eine curriculare Abstimmung zwischen den Rahmenplänen der Grundschule und der für die Kindertagesstätten gültigen Bildungskonzeption. Weiterhin wird das Zusammenarbeiten von Fachkräften und Lehrerinnen und Lehrern in Form von Kooperationsvereinbarungen gefordert:

*„Die Bildungskonzeption für Kinder von null bis zehn Jahren und die Rahmenpläne für die Grundschulen sind aufeinander abzustimmen. Die Kindertagesförderung hat den Auftrag, den Übergang der Kinder in die Grundschule gezielt vorzubereiten, zu begleiten und mitzugestalten. Dazu sollen die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, die Tagespflegepersonen und die Lehrkräfte der Grundschulen in einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Verhältnis zusammenarbeiten und in geeigneten Bereichen an gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollen Kooperationsvereinbarungen sein.“* (KiföG MV, 2013, § 1 (2))

### 3. Problemanalyse: Bildungspläne im inhaltsanalytischen Vergleich

Was sagen nun die Bildungspläne der Bundesländer aktuell (2014) zum Übergang in die Grundschule? Infolge sollen die Bildungspläne einer qualitativen Inhaltsanalyse mittels MAXQDA 11 unterzogen werden. Ziel ist es zu eruieren, wie die Forderung der KMK sowie der JFMK den Übergang sinnvoll und wirksam zu gestalten in den einzelnen Bildungsplänen umgesetzt wird. Einen Überblick zu den Bildungsplänen der Bundesländer liefert zunächst die folgende Tabelle:

*Tabelle 1: Die Bildungspläne im Elementarbereich im Überblick  
(Quelle: eigene Darstellung)*

	<b>Bundes- ebene Bundesland</b>	<b>Titel</b>	<b>Heraus-ge- ber</b>	<b>Erschei- nungs- jahr/ Auflage</b>	<b>Alters- gruppe</b>
<b>00</b>	<b>Bundesebene</b>	Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren	KMK <sup>3</sup> & JMK <sup>4</sup>  KMK & JFMK <sup>5</sup>	2004  2009	-  -
<b>01</b>	<b>Baden- Württemberg</b>	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg	Fassung vom 15. März 2011	Bis 6 Jahre

<sup>3</sup> Kultusministerkonferenz (KMK)

<sup>4</sup> Jugendministerkonferenz (JMK), bis 2006 existent

<sup>5</sup> Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), ab 2006 existent

02	<b>Bayern</b>	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen <sup>6</sup>	5., erweiterte Auflage 2012	Bis 6 Jahre
03	<b>Berlin</b>	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin	2004	Bis 6 Jahre
04	<b>Brandenburg</b>	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg <sup>7</sup>	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg	2004	Bis 6 Jahre
05	<b>Bremen</b>	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich	Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen	Erstausgabe 2004, 2. unveränderte Auflage 2012	Bis 6 Jahre
06	<b>Hamburg</b>	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg	Erstausgabe 2005, 2. überarbeitete Auflage 2012	Bis 6 Jahre
07	<b>Hessen</b>	Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration Hessisches Kultusministerium	Erstausgabe 2007, 6. Auflage, März 2014	Bis 10 Jahre

<sup>6</sup> In Verbindung mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik München.

<sup>7</sup> Grundsätze sind aus dem Jahr 2004. 2012 wurde ein Ergänzungspapier allein für die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten und den Grundschulen verabschiedet. Dieses ist nicht Bestandteil des Rahmenplans.

08	<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege	Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern	2011	Bis 10 Jahre
09	<b>Niedersachsen</b>	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	Niedersächsisches Kultusministerium	Januar 2005	Bis 6 Jahre
10	<b>Nordrhein-Westfalen</b>	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen	Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen	Mai 2010	Bis 10 Jahre
11	<b>Rheinland-Pfalz</b>	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz	August 2004	Bis 6 Jahre
12	<b>Saarland<sup>8</sup></b>	Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland	2007	Bis 6 Jahre
13	<b>Sachsen</b>	Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege	Sächsisches Staatsministerium für Kultus	2011	Bis 6 Jahre

<sup>8</sup> 2012 wurde eine Weiterführung des ursprünglichen Rahmenplans unter o. g. Namen eingeführt. Ergänzend sind die Übergänge akzentuiert. Dieses ist Bestandteil des Rahmenplans.

14	<b>Sachsen-Anhalt</b>	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt Bildung: elementar – Bildung von Anfang an	Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt	Fort-schreibung 2013	Bis 6 Jahre
15	<b>Schleswig-Holstein</b>	Erfolgreich starten Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrich- tungen	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung Schleswig- Holstein	Fünfte Auflage 2012	Bis 6 Jahre
16	<b>Thüringen</b>	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	August 2010	Bis 10 Jahre

Wie in der Tabelle 1 ersichtlich, unterscheiden sich die Bildungspläne für den Elementarbereich unter anderem in der Herausgeberschaft, im Alter (Auflage, Aktualisierung) und in der avisierten Ziel- bzw. Altersgruppe beträchtlich. *„Ihre [Anm.: die Bildungspläne] Unterschiedlichkeit zeigt sich im Umfang von knapp 30 bis fast 500 Seiten und in der Tiefe der inhaltlich- methodischen Ausgestaltung.“* (Schneider, 2013, S. 177)

Herausgeber ist entweder das jeweilige Bildungsministerium (9 Bundesländer, 56 Prozent), das Sozial- und Bildungsministerium zusammen (2 Bundesländer, 13 Prozent) oder nur das Sozialministerium (5 Bundesländer, 31 Prozent).

2004 wurden die ersten Bildungspläne eingeführt. Bei diesen Plänen der sogenannten „ersten Generation“ ging es *„um die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen [...] - mit dem Ziel, eine höhere Bildungsqualität zu erreichen und bisher vernachlässigte Bildungsbe- reiche (z.B. mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Bildung, Sprachförderung) zu beleben.“* (Textor, 2012b)

Bis heute sind Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz bei dieser Erstausgabe geblieben. Teilweise wurden diese neu aufgelegt.

Zu Bildungsplänen der zweiten Generation (vgl. Textor, 2012a) gehören beispielsweise die Ausgaben Hessens, Mecklenburg-Vorpommerns, Nordrhein-Westfalens, Sachsens und Thüringens. Sie betrachten Bildungsaufgaben und Übergänge für Kinder bis 10 Jahre. Alle anderen beziehen sich auf bis zu 6-jährige Kinder.

Bezogen auf den Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule wurden diese Pläne inhaltsanalytisch nach folgenden drei Kategorien untersucht:

- 1 die (curriculare) Verbindung zwischen Elementar- und Grundschulpädagogik,
- 2 mehrperspektivische Betrachtung des Übergangs und
- 3 Gestaltung des Übergangs.

Diese Kategorien wurden induktiv im Rahmen der eher zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010, S. 59) aus dem Material selbst gewonnen.

### **1 Die (curriculare) Verbindung zwischen Elementar- und Grundschulpädagogik**

*„Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen.“* Dies betont 2004 die KMK. *„Zugleich akzeptieren Kindertageseinrichtungen und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen.“* (S. 2) Im Mittelpunkt steht dabei *„die Kontinuität des Lernens des Kindes.“* (S. 2) Dies ist *„durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen“* (S. 2) zu sichern. Die Bildungsprozesse in beiden Einrichtungen sollen sich vernetzen. Diese Vernetzung findet ihren Ausdruck in *„gemeinsame(n) Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame(n) Projekte und [im] Aufbau von Kooperationsstrukturen“.* (S. 2)

KMK und JFMK unterstreichen 2009 *„die grundgesetzlich unterschiedliche Verankerung der Systeme des Elementar- und Primarbereichs [...]“* (S. 5) Daher weist der Bildungsauftrag in Kindertagesstätte und Grundschule *„verschiedene Traditionen der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung“* (S. 5) auf. *„Dem Grundsatz nach sind deshalb Besonderheiten des jeweiligen pädagogischen Angebots (inhaltlich wie methodisch) angemessen und notwendig.“* (S. 5) Eine gemeinsame Ausrichtung ist jedoch mit der Orientierung beider Institutionen an der individuellen Bildungsbiographie eines Kindes mit seinen Entwicklungsphasen zu erkennen. (vgl. ebenda, S. 5)

Diese unterschiedliche Verankerung unterstreicht der Bildungsplan BRANDENBURGs: *„Damit unterscheiden sich die Bildungsbereiche in der Kindertagesbetreuung grundsätzlich von Schulfächern oder einem schulischen Curriculum. Nicht eine Leistung oder ein bestimmtes Produkt der Kinder wird eingefordert, sondern eine an ihre Aktivitäten anknüpfende stimulierende Umwelt geboten, die Bildungsprozesse fördert.“* (S. 4) Der Plan MECKLENBURG-VORPOMMERNs sieht dies ähnlich: *„Kindertageseinrichtungen und Schulen haben je einen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der gesetzlich bestimmt ist. [...] Schule ist ein Ort, an dem zwar weiterhin informelle und non*

*formale Bildung stattfindet, sie ist jedoch in erster Linie der institutionelle Rahmen für formale Bildung.*“ (Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 238)

HESSEN<sup>9</sup> betont allerdings: „Somit wird die bisherige Auffassung zurückgewiesen, der zufolge die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und -philosophischen Grundsätzen folgen sollten.“ (Hessen, 2012, S. 10) Als maßgeblich wird vielmehr „die Kontinuität in den Grundlagen erachtet.“ (S. 10)

Die Pläne HAMBURGS und HESSENS akzentuieren zudem die Verbindung beider Curricula, des Bildungsplans in der Kindertagesstätte und des Lehrplans in der Grundschule. HAMBURG bemerkt: „im Rahmen des Austausches (z.B. gemeinsamer Elternabend, Projekttag etc.) können auch die Hamburger Bildungsempfehlungen bzw. die Bildungspläne der Hamburger Grundschule zur Sprache kommen. Ziel ist es, einen guten Einblick in und ein wechselseitiges Verständnis von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kita und Schule zu gewinnen.“ (Hamburg, 2012, S. 44)

HESSEN spricht sich sogar für eine Passung der Bildungsstandards ab Klasse 4 mit der Konzeption des Bildungs- und Erziehungsplans aus: „Die Bildungsstandards am Ende der Klasse 4 als aufbauendes Element für den schulischen Bereich passen sich in die Konzeption des Bildungs- und Erziehungsplans ein und liefern die fachspezifische Differenzierung.“ (Hessen, 2012, S. 6) NORDRHEIN-WESTFALEN betont: „Im schulischen Bereich werden Bildungsprozesse zielorientiert und zunehmend verbindlich fortgeführt. Auf der Grundlage der Lehrpläne werden erstmals am Ende der Schuleingangsphase Kompetenzerwartungen in einzelnen Fächern definiert.“ (Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 20)

SACHSEN begreift den (neuen) Bildungsplan als „eigenständige Arbeitsgrundlage für Erzieherinnen und Erzieher“ (Sachsen, 2011, S. 25) und den (neuen) Lehrplan als „Grundlage für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.“ (S. 25) Die darin formulierten Inhalte und Grundüberlegungen „sind stärker als bisher ein wichtiger Bestandteil gemeinsamer Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern.“ (S. 25) Des Weiteren wird betont, dass „Lernen und Bildung im Sinne des Bildungsplans [...] in weiten Teilen mit den Formulierungen im Sächsischen Schulgesetz (§5) und den Lehrplänen für die Grundschule konform“ (S. 25) gehen. Somit kann festgestellt werden: „Die Inhalte des Bildungsplans und der neuen Lehrpläne für die Grundschule harmonisieren miteinander, greifen ineinander und geben [...] Orientierungen für das pädagogische Handeln während des Übergangs.“ (S. 25)

---

<sup>9</sup> Wenn hier in Folge nur die Bundesländer aus Gründen guter Lesbarkeit benannt werden, ist zu beachten, dass hier jeweils die Aussagen ihrer Bildungspläne gemeint sind.



THÜRINGEN räumt dem Bildungs- und Lehrplan eine gleichrangige Bedeutung ein: *„Für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den Grundschulen des Landes Thüringen sind der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre als auch der Lehrplan für die Grundschule gleichermaßen von Bedeutung.“* (Thüringen, 2011, S. 20) Dabei ist *„der Bildungsplan [...] an der kindlichen Entwicklung orientiert. Deshalb ist jeder Bildungsbereich ausdifferenziert in die Phasen basale, elementare und primäre Bildung. Der Lehrplan präzisiert hingegen Lernziele für den schulischen Unterricht auf der Grundlage des Bildungsplans.“* (S. 39)

## 2 Mehrperspektivische Betrachtung des Übergangs

*„Der Übergang wird vorrangig von folgenden Beteiligten bewältigt: Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Erzieher (abgebende Stelle) bzw. Tagespflegeeltern (abgebende Stelle), Lehrerinnen und Lehrer (aufnehmende Stelle), Familienbildungsstätten und gegebenenfalls Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter helfender Dienste und spezieller Förderangebote.“* (Hessen, 2012, S. 101)

*„Die Kompetenzen für die Gestaltung gelingender Übergänge liegen nicht allein beim Kind, sondern insbesondere bei allen Beteiligten.“* (Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 227) Daraus resultiert auch der Name dieser Kategorie *„mehrperspektivische Betrachtung des Übergangs“*. Jeder am Übergang Beteiligter, nimmt eine Perspektive ein.

Der BERLINER Rahmenplan bezeichnet den Übergang in die Grundschule bzw. die Einschulung aus der Perspektive des Kindes als einen *„entscheidenden Schritt in der Biographie eines Kindes“* (2004, S. 14), HAMBURG sieht ihn als *„bedeutenden Schritt im Leben des Kindes“* (2012, S. 43), MECKLENBURG-VORPOMMERN bezeichnet ihn als *„bedeutsamen Entwicklungsschritt“* (2011, S. 227), für NIEDERSACHSEN ist es ein *„Meilenstein in seiner [des Kindes] Entwicklung“* (2005, S. 46), RHEINLAND-PFALZ bezeichnet ihn als *„entscheidende Schnittstelle“* (2004, S. 64), das SAARLAND sieht *„eine wichtige Änderung seines [des Kindes] Status“* (2007, S. 164) gegeben und im Bildungsplan THÜRINGENS wird der Übergang als *„besonders herausfordernder Lebensabschnitt“* (2011, S. 38) bezeichnet. Dieser kindzentrierten Sichtweise folgen alle Pläne.

Dennoch gilt: *„Übergänge sind nicht nur für die Kinder bedeutsam – sie sind es auch für die Erwachsenen, die diese gemeinsam mit den Kindern gestalten.“* (Hamburg, 2012, S. 40) Gerade für die Eltern zum Beispiel *„ist der Schuleintritt ihres Kindes ein kritisches Lebensereignis. Sie bewältigen dieses Ereignis gut, wenn sie darauf vertrauen können, dass ihr Kind in der Schule seine Potentiale bestmöglich nutzen kann.“* (Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 230)

Im Rahmen dieser Abhandlung ist in Folge vertiefend auf die spezifische Sicht der Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertagesstätte und auf die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule einzugehen.

„Der Blick richtet sich gleichermaßen auf den Bewältigungsprozess des Kindes bei seinem Übergang zum Schulkind und dessen Begleitung. Dies erfordert, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und Schulen ihr professionelles, kooperatives Handeln, bezogen auf das einzelne Kind, intensivieren.“ (Hessen, 2012, S. 101)

MECKLENBURG-VORPOMMERN betont die „veränderte Haltung zwischen Schule und Kindertageseinrichtung im Sinne einer Partnerschaft auf Augenhöhe. Ausgangspunkt aller Bemühungen der pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung und Schule muss ein gemeinsames Bild vom Kind auf der Grundlage der Rahmenpläne und Konzepte“ (Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 227) sein.

Für NORDRHEIN-WESTFALEN ist der Übergang in die Grundschule einzu- binden „in regional abgestimmte frühpädagogische und schulische Bildungskonzepte mit entsprechenden Leitzielen, aus denen Entwicklungsanstöße abgeleitet werden können. (Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 20) Dann soll gewährleistet sein, dass sich abgebende und aufnehmende Institutionen gegenseitig kennen und abstimmen können. Dadurch wäre die „Kontinuität der Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (S. 20) gewährleistet.

Erzieherinnen und Erzieher auf der einen Seite müssen „Kinder und Eltern möglichst langfristig und angemessen auf den Übergang in die Grundschule vorbereiten. Die Vorbereitung beginnt am Tag des Eintritts in die Kindertageseinrichtung. Sie bezieht sich sowohl auf die Förderung von Basiskompetenzen<sup>10</sup>, als auch auf die Förderung fachlicher Kompetenzen.“ (Hessen, 2014, S. 103) Lehrerinnen und Lehrer auf der anderen Seite müssen mit der „Kindertageseinrichtung kooperieren und auf den dort entwickelten Kompetenzen aufbauen, Informationen über pädagogische Konzeption und Schwerpunkte des Kindergartens [...] und seine Vorbereitungsarbeit auf die Schule einholen und Kommunikation und Austausch mit dem Kindergarten als gleichberechtigtem Partner mit eigenem Bildungsauftrag suchen. (ebenda, S. 101)

Kriterien und Anforderungen an die (Übergangs-)Arbeit von Erzieherinnen und Erzieher beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrer formuliert der Bildungsplan MECKLENBURG-VORPOMMERNs:

„Es erfolgt eine methodische Abstimmung, Fachtermini werden einheitlich gebraucht, sowohl die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen als auch die Lehrkräfte in der Schule kennen die Inhalte der Bildungskonzeption als

---

<sup>10</sup> Basiskompetenzen bezeichnen „grundlegende Fertigkeiten und Persönlichkeitscharakteristika, die das Kind befähigen, mit anderen Kindern und Erwachsenen zu interagieren und sich mit den Gegebenheiten in seiner dinglichen Umwelt auseinander zu setzen“. (Bayern, 2013, S. 43) Hierzu zählen die Selbstkompetenz des Kindes, seine Sozialkompetenz und die sogenannte Lernmethodische Kompetenz. (vgl. ebenda, S. 43)

*Grundlage für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und die Inhalte der Rahmenpläne für die Schule, es finden gemeinsame Fortbildungen statt, der Übergang wird gemeinsam unter Einbeziehung der Eltern gestaltet.*“ (Mecklenburg-Vorpommern, 2011, S. 248)

Auf die gemeinsamen Fortbildungen des Personals in der Kindertagesstätte und der Grundschule als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang nimmt auch der Rahmen der KMK für die frühkindliche Bildung Bezug: *„Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen.“* (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4)

Die Bildungspläne BAYERNs, BERLINs und des SAARLANDES enthalten Aufgabensammlungen für Erzieherinnen und Erzieher, die aufzeigen, wie das pädagogische Fachpersonal in der Kindertagesstätte seinen Beitrag zu einem gelungenen Übergang leisten kann. Dabei wird die Schulvorbereitung betont. BAYERN formuliert zum Beispiel direkt als Aufgabe: *„Kinder und Eltern möglichst langfristig und angemessen auf den Übergang in die Grundschule vorbereiten.“* (Bayern, 2013, S. 108) BERLIN und das SAARLAND<sup>11</sup> benennen als zentrale Aufgaben von Erzieherinnen und Erziehern:

- [...] die Neugier der Kinder, ihre Lernbereitschaft und Vorfreude auf die Schule stützen,
- [...] mit Kindern Strategien entwickeln, die helfen mit Unsicherheiten und Ängsten zu Recht zu kommen,
- [...] durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern dazu beitragen, dass diese sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben [...].“ (Berlin, 2004, S. 120 & Saarland, 2007, S. 168)

BERLIN benennt gemeinsame Aufgaben: *„Die allgemeine Aufgabenbeschreibung der Lehrkräfte an Grundschulen weist [...] Schnittmengen mit der Aufgabenbeschreibung von Erzieherinnen in Kitas auf. Auch diese müssen sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einstellen und kindgerechte individuelle Bildungsangebote unterbreiten.“* (Berlin, 2004, S. 119)

Für den Plan BADEN-WÜRTTEMBERGs steht fest: *„Für Kindergarten und Schule stellt sich die Aufgabe, Angebote auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder abzustimmen, um eine möglichst gute Passung und Kontinuität der Bildungsbiografie zu ermöglichen.“* (Baden-Württemberg, 2011, S. 22) Beide Institutionen sollen an dieser gemeinsamen Aufgabe arbeiten. (vgl. ebenda)

---

<sup>11</sup> Beide Pläne wurden vom selben Autorenkollektiv (Internationale Akademie, INA gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der Freien Universität Berlin) verfasst.

Als Zusammenfassung dieses Teils der qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse soll ein Zitat aus dem Papier der KMK & FJMK, 2009 dienen: *„Die Orientierung am einzelnen Kind, d.h. an seinen individuellen Ressourcen und Hintergründen, ist Maßstab pädagogischen Handelns im Elementar und Primarbereich. Eine individuelle Begleitung und Förderung der Bildungsprozesse trägt darüber hinaus maßgeblich zur Überwindung sozialer Segregation bei.“* (KMK & FJMK, 2009, S. 4) Dies macht deutlich, die unterschiedlichen Perspektiven aller am Übergang beteiligten Personen müssen Berücksichtigung finden, ohne zu vergessen, dass das einzelne Kind im Zentrum aller Aktivitäten steht: *„Statt der Anpassung an Strukturen und Bedingungen steht die Entwicklung über die Lebensspanne hinweg im Vordergrund – bei Kindern ebenso wie bei Erwachsenen.“* (Bayern, 2012, S. 110)

### 3 Gestaltung des Übergangs

Grundsätzlich *„kommt gerade auch dem Kindergarten die Aufgabe zu, Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang in die Schule zu schaffen. Ungeachtet des eigenständigen Bildungsauftrags des Kindergartens ist dies eine Anforderung der „praktischen Bildung“, denn die Schule ist für die älteren Kindergartenkinder ein Teil ihrer bevorstehenden praktischen Lebensanforderung.“* (Baden Württemberg, 2011, S. 9)

Was führen die Bildungspläne der Bundesländer nun zum „gelingenden Übergang“ aus?

Für die Pläne BAYERNs und HESSENs<sup>12</sup> liegt der Schlüssel in der Entwicklung eines „*Transitionsprogramms*“ durch alle am Übergang beteiligten Personen (siehe 2). *„Insbesondere beinhaltet dies: Festlegung von Zielen, Verständigung über Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozesse, Schriftliche Planung, Strategieentwicklung, Evaluierung (z. B. über Zielerreichung, Aufdecken von Mängeln).“* (Bayern, 2012, S. 112) Dabei sind *„spezielle Angebote für Schulkinder wie Schulkinderkonferenzen, Lernwerkstatt, Verkehrserziehung oder Begleitung von Rollenspielen in denen sich Kinder mit dem neuen Lebensumfeld ‚Schule‘ auseinandersetzen“* (S. 113) im letzten Kindergartenjahr sinnvoll. *„Wichtig sind Gelegenheiten den Lebensraum Schule möglichst frühzeitig kennen zu lernen, z. B. Schulbesuche, Kindergartenbesuche von Lehrkräften, die ausführliche Information der Kinder und das Eingehen auf ihre Fragen.“* (S. 135) Für den Übertritt in die Schule sind regelmäßig 12 Monate zu veranschlagen. (vgl. ebenda, S. 135) Zudem beschreibt der Plan BAYERNs die Gestaltung des Abschiednehmens vom Kindergarten: *„Neben der feierlichen Verabschiedung der Schulkinder, etwa in Form eines Schultütenfestes, empfehlen sich als Abschiedsgeste besondere Aktivitäten, die*

---

<sup>12</sup> Beide Pläne wurden vom selben Autorenkollektiv (Staatsinstitut für Frühpädagogik München) verfasst.

sich die Kinder wünschen dürfen, z. B. Ausflug, Übernachten im Kindergarten.“ (S. 135)

Der Plan BADEN-WÜRTTEMBERGs sieht einen, auf die örtlichen Verhältnisse zwischen Kindertagesstätte und Grundschule abgestimmten, „Jahresplan“ vor. In diesem wird „die Förderung der Kinder, die Kooperation mit Eltern und gegebenenfalls mit Fachdiensten sowie gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern“ (Baden-Württemberg, 2011, S. 22) beschrieben. Weiterhin sollen die Vorschulkinder „gemeinsam kleine Projekte, wie z.B. „Wir stellen ein Buch her“ (Papier schöpfen, Kritzelbriefe, Bilder und Fotos aufkleben; Besuch einer Bibliothek) oder „Ich bin bald ein Schulkind“ (S. 22) planen und durchführen.

Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kindertagesstätte und Grundschule) akzentuieren mehrere Pläne. Der Bildungsplan BERLINS skizziert eine Idealvorstellung vom Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Diese „geht davon aus, dass Erzieherinnen, Erzieher, Grundschullehrerinnen und -lehrer, Eltern und Kindern sich optimal abstimmen und dass viele Kinder einer Kita-Gruppe gemeinsam in eine Grundschulklasse [...] eingeschult werden. (Berlin, 2004, S. 119) BREMENs Bildungsplan bemerkt: „Der Übergang zur Grundschule ist dann gelungen, wenn eine verbindliche und langfristige Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen stattfindet, die wechselseitige Hospitationen, wechselseitige Einbeziehung auf Konferenzen und Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgespräche und [einen] Erfahrungsaustausch einschließt.“ (Bremen, 2012, S. 21)

Der Plan HAMBURGs sieht für alle Schulanfänger ein verpflichtendes „Vorstellungsgespräch“ in der Schule vor: „Nach dem Hamburger Schulgesetz werden alle Hamburger Kinder ca. 1 ½ Jahre vor ihrer voraussichtlichen Einschulung zu einem Vorstellungsgespräch in die regional zuständige Grundschule eingeladen. Das Kind und seine Eltern haben im Rahmen des Gesprächs die Gelegenheit, die Schule kennenzulernen und mit den Lehrerinnen und Lehrern [...] ins Gespräch zu kommen.“ (Hamburg, 2012, S. 44) Zudem hält dieser Bildungsplan fest: „Ein gutes Beispiel für die Gestaltung des letzten Kita-Jahres ist der Qualitätsrahmen, den die Hamburger Kita-Anbieter [...] entwickelt haben: „Kita-Brückenjahr – garantiert gut vorbereitet in die 1. Klasse!“ Das Konzept „Brückenjahr“ beschreibt Qualitätskriterien, die die Grundlage für die einrichtungsindividuelle Gestaltung des Jahres vor der Einschulung bilden.“ (S. 46)

Für NIEDERSACHSEN muss der Übergang „sorgfältig gestaltet werden, soll er für die Mädchen und Jungen der Beginn einer weiteren positiven Entwicklungsphase sein. (Niedersachsen, 2005, S. 46) Er empfiehlt „konkrete Strukturen und Abläufe zu schaffen, die im letzten Kindergartenjahr zum Tragen kommen und den Übergang vorbereiten und gestalten. (S. 46) Dafür bietet es sich an, „einen Zeitablauf abzustimmen und eine Struktur gemeinsam zu erarbeiten, die alle Einzelvorhaben einschließlich der Inhalte und Methoden bei-

*spielhaft darstellt. Solch ein Kooperationskalender ist [...] jeweils von den Beteiligten konkret zu besprechen und zu verändern.* (S. 46)

SACHSEN plädiert zudem für eine *„Inszenierung des Übergangs mit Hilfe von Ritualen.* (Sachsen, 2011, S. 166) Damit soll die *„Spannung [...] zwischen der Bewahrung von Kontinuitäten und der Hervorhebung und Markierung des neuen Lebensabschnitts“* (S. 166) aufgehoben werden. Dies gelingt mit Ritualen wie *„den Ranzen auch schon in der Kindertageseinrichtung tragen und sich groß fühlen dürfen, schon einmal in einer Schule gewesen sein, die Einschulung in der Kindertageseinrichtung und in der Familie feiern. Derartige Rituale verbinden Bekanntes und Neues, sie erleichtern den Übergang durch die Gewährleistung von Kontinuitäten.“* (S. 166)

SCHLESWIG-HOLSTEIN bemerkt noch zu Recht, dass *„die Institutionen vor allem in städtischen Räumen vor organisatorischen Problemen stehen. Nicht alle Kinder einer Kindertageseinrichtung besuchen anschließend die gleiche Schule.“* (Schleswig Holstein, 2012, S. 57) Dieses Problem in Teilen größerer Städte muss bei der Gestaltung des Übergangs bedacht werden. *„Lösungen für dieses Problem können nur vor Ort gefunden werden.“* (S. 57)

Abschließend ist noch festzustellen, dass der Rahmenplan der Kultusministerkonferenz, 2004 ähnlich wie viele Pläne der Bundesländer (z. B. BERLIN, NORDRHEIN-WESTFALEN, RHEINLAND PFALZ, SAARLAND oder SACHSEN) die Problematik der letzten Phase des Übergangs, den Schulanfang, unter dem Fokus der Zurückstellungen von Kindern akzentuiert. Die KMK mahnt flexible Modelle des Schulanfangs an, *„die unter weitgehendem Verzicht auf Zurückstellungen allen Kindern eine individuelle Förderung ermöglichen [und geeignet] sind den Bildungsprozess der Tageseinrichtung fortzuführen.* (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8) BERLIN *„verzichtet auf eine Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes. [...] Grundschulen in Berlin sollen nicht selektieren (...). Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, keines darf von der Schulbildung zurückgestellt oder ausgeschlossen werden.* (Berlin, 2004, S. 120) NORDRHEIN-WESTFALEN betont: *„Alle schulpflichtigen Kinder werden in Nordrhein-Westfalen in die Schulen im Primarbereich aufgenommen. Zurückstellungen vom Schulbesuch werden nur in gesundheitlich begründeten Ausnahmefällen vorgenommen.“* (Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 21) Für RHEINLAND-PFALZ *„ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziele dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.* (Rheinland Pfalz, 2004, S. 65) Der Plan des SAARLANDES bemerkt: *„Im Umkehrschluss folgt daraus, dass die Schulfähigkeit der Kinder mit dem Erreichen des schulpflichtigen Alters gegeben ist. [...] Eine Selektion findet nicht statt.“* (Saarland, 2007, S. 168) SACHSEN benennt noch das zentrale Ziel beim Schulbeginn: *„Die Ermittlung der Lernausgangslage zielt auf Förderung nicht auf Selektion. Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase müssen daher als Gestaltungspro-*

*zesse verstanden werden, die zeitlich parallel und aufeinander bezogen verlaufen.“ (Sachsen, 2011, S. 169)*

#### **4 Problembewertung: Zusammenfassung und Ausblick**

Die deutsche Bildungspolitik hat, als unmittelbare Reaktion auf PISA 2000 begonnen, den frühpädagogischen Bereich als erste Säule des deutschen Bildungssystems zu etablieren. Das nun erneut starke Interesse an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen konnte im frühpädagogischen Bereich in Deutschland etliche Reformen auf den Weg bringen. So wurde zum Beispiel der Bildungsauftrag der Kindertagesstätte gesetzlich normiert und Rahmenbeziehungsweise Bildungspläne für die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten in allen Bundesländern im Jahr 2004 eingeführt.

Ein zentraler Aspekt, zunehmend in den Plänen der zweiten Generation, sind gelungene Übergänge im Aufwachsen des Kindes. Fokussiert werden sollte in dieser Abhandlung der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Dabei sind drei zentrale Kategorien für die zusammenfassende Inhaltsanalyse induktiv gebildet worden:

- 1 die (curriculare) Verbindung zwischen Elementar- und Grundschulpädagogik,
- 2 mehrperspektivische Betrachtung des Übergangs und
- 3 Gestaltung des Übergangs.

Beide Rahmenpapiere der Kultusministerkonferenz beziehungsweise der Jugend- und Familienkonferenz (2004 & 2009) sehen gemeinsame pädagogische Grundlagen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Dies liegt vor allem in der Orientierung an der individuellen Bildungsbiographie und der damit verbundenen Förderung der Gesamtpersönlichkeit sowie der Selbst- und Sozialkompetenz des Kindes begründet. Sehr wohl werden aber die unterschiedliche Verankerung und die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen beider Systeme gesehen und akzeptiert. Gerade die Pläne der 2. Generation kennzeichnen im Hinblick auf die Sicherung von Kontinuitäten in der Bildungsbiographie des Kindes die Verbindungslinien der beiden Curricula. Den Grundsätzen der pädagogischen Arbeit mit dem Kind fühlen sich sowohl die Kindertagesstätte als auch die Grundschule verpflichtet.

Der Übergang des Kindes in die Grundschule ist aus unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personengruppen betrachtbar. Im Rahmen dieses Aufsatzes standen die Erzieherinnen und Erzieher sowie die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Mittelpunkt.

Das Bild einer Partnerschaft auf Augenhöhe wird als Idealbild und Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang begriffen. Professionelles und kooperatives Handeln der Fachkräfte und Lehrerinnen sowie Lehrer sind im Übergang zu intensivieren. Auch dies leistet einen Beitrag für die Kontinuität der Bildungsprozesse. Mehrere Bildungspläne formulieren dezidiert Anforderun-

gen beziehungsweise Aufgaben für die Arbeit am Übergang in die Grundschule für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Lehrerinnen und Lehrer in Form von Aufgabensammlungen. Ein zentrales Momentum sind dabei die gemeinsamen Fortbildungen des pädagogischen Personals der Kita und Grundschule. Auch der grundlegende Rahmenplan für die frühpädagogische Bildungsarbeit der Kultusministerkonferenz 2004 sieht dies als eine zentrale Grundlage für die Optimierung des Übergangs an. Die verschiedenen Perspektiven der Anspruchsgruppen stimmen allerdings in der gemeinsamen und zentralen Orientierung am einzelnen Kind überein.

Bei der Gestaltung des Übergangs konnte gezeigt werden, dass hier die Mittel und Wege der einzelnen Bundesländer höchst verschieden sind. Dies erstreckt sich von einem „*Transitionsprogramm*“ oder einem „*Jahresplan*“ über ein „*Vorstellungsgespräch*“ bis hin zu „*konkreten Strukturen und Abläufen*“ oder der „*Inszenierung durch Rituale*“. Unabhängig von diesen unterschiedlichen Mitteln und Wegen wird eine langfristige Abstimmung und Zusammenarbeit eingefordert. Gegenseitige Hospitationen, Besuche, gemeinsame Konferenzen, Mitarbeitergespräche und Weiterbildungen sowie ein allgemeiner Erfahrungsaustausch werden eingefordert.

Zentral ist auch die Debatte um das Zurückstellen von Kindern. Alle Pläne lehnen dies ab und fordern keine Selektion am Schulanfang.

Das Ziel dieser Arbeit war zu eruieren, wie die Forderung der KMK sowie der JFMK den Übergang sinnvoll und wirksam zu gestalten in den einzelnen Bildungsplänen umgesetzt wird. Diesbezüglich ist festzustellen, dass gerade die Pläne der 2. Generation dezidiert zum Übergang in die Grundschule Stellung nehmen. Gestaltungsoptionen werden präsentiert, Aufgaben der Akteure benannt, Ziele aufgestellt, ein Bild des Zusammenwirkens von Kindertagesstätte und Grundschule wird präsentiert. Pläne der 1. Generation enthalten Ausführungen zum Thema nur in begrenztem Ausmaß.

Griebel/Niesel haben Recht, wenn Sie abschließend in ihrem Beitrag feststellen: „*Der Übergang zum Schulkind wird ein wichtiges biographisches Ereignis bleiben.*“ (2003, S. 148) Es stimmt auch die Feststellung: Alle beteiligten Akteure (siehe 3.2) sehen „*in einem positiv gestalteten Übergang zwischen den Bildungssystemen einen zentralen Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen*“. (Kultusministerkonferenz, 2009, S.1) Demnach ist dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule vermehrt Aufmerksamkeit, auch als Forschungsbereich, zu schenken. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bleibt eine mehrperspektivische Gestaltungsaufgabe!



## Literatur

### **Rahmenpläne der Kultusministerkonferenz:**

Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz. (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Berlin: Autor.

Kultusministerkonferenz & Jugendministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Autor.

### **Gesetzestexte:**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2012). *Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern*. Schwerin: Autor.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2013). *Kindertagesförderungsgesetz - KiföG M-V*. Schwerin: Autor

### **Bildungspläne der Bundesländer:**<sup>13</sup>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart: Autor.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. München: Autor.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. (2004). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Autor.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2004). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Brandenburg: Autor.

Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen. (Erstausgabe 2004, 2. Unveränderte Auflage 2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. Bremen: Autor.

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg: Autor.

---

<sup>13</sup> Die aktuellen Versionen der Bildungspläne wurden dem Deutschen Bildungsserver entnommen.

<http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html> (Stand: 30.04.14)

- Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium. (2014). *Bildung von Anfang an Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Autor.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2011). *Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: Autor.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: Autor.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Autor.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. (2004). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Autor.
- Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland. (2007). *Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten*. Saarbrücken: Autor.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Dresden: Autor.
- Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt. (2013). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Magdeburg: Autor.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung Schleswig-Holstein. (2012). *Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Kiel: Autor.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2010). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Erfurt: Autor.
- Baumert, J. et al. (2002). PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. In Baumert, J. et al. (Hrsg.) PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht*. Bremen: Autor.
- Fthenakis, W. (2007). Auf den Anfang kommt es an. Die Qualität von Bildungsprogrammen, die Dilemmata deutscher Bildungspolitik und Perspek-

- tiven der Entwicklung. *Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen*. Heft 08-09/07. 6-17
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule In Fthenakis, W. (Hrsg. *Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden* (S. 136-152). Freiburg: Herder.
- Hansel, A. & Jendrowiak, H. W. & Steinhausen, A. (2012). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg – Vorpommern. Abschlussbericht der Projektgruppe Frühpädagogik im Institut für Schulpädagogik an der Universität Rostock*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Rostock.
- Hansel, A. (2011, Juni). *Frühpädagogik im Umbruch zur Bildungswissenschaft*. Papier präsentiert auf dem Kongress zur Einführung der Bildungskonzeption für 0 bis 10 jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Güstrow. Deutschland.
- Hansel, A. & Schneider, I. (2008). *Bildung im Kindergarten. Förderkonzeption der Arbeitsgruppe Frühpädagogik der Universität Rostock*. Hertbolzheim: Centaurus.
- Hansel, A. (2004). Frühkindliche Bildung und Anschlussfähigkeit. In Hansel, A. (Hrsg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA* (S. 16-28). Hertbolzheim: Centaurus.
- Hansel, A. (2004). Der Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung der Kinder in Kindertageseinrichtungen auf die Schule als Instrument der Herausbildung grundlegenden Könnens mit dem Ziel der Sicherung der Anschlussfähigkeit beim Eintritt in die Schule. In Hansel, A. (Hrsg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA* (S. 70-101). Hertbolzheim: Centaurus.
- Dollase, R. (2004). Die Didaktisierung der Situation oder: Wissenschaftliche, politische und praktische Illusionen über Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. In Hansel, A. (Hrsg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA* (S. 38-67). Hertbolzheim: Centaurus.
- Liegele, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rauschenbach, Diller (2006). *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?: Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI Verlag

- Robert Bosch Stiftung (2008) (Hrsg.). *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart.
- Schneider, I. (2013). *Schulanfang. Erleben-Konzeptionen-Gestaltungsmöglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Textor, M. R. (2012). *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. Entnommen 30.04.14. Von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>
- Volkert, W. (2008). *Die Kindertagesstätte Als Bildungseinrichtung: Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Brigitte Schumann**

## **Wissenschaftliche Forschung widerlegt Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik**

Dagmar Hänsel, ehemalige Professorin für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, hat aktuell eine auf umfangreicher Quellenforschung basierende, inhaltlich hochbrisante Arbeit unter dem Titel „Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus“ veröffentlicht. Sie liefert damit die gesicherte wissenschaftliche Grundlage für eine Neubewertung sowohl der sonderpädagogischen Geschichte als auch der Geschichtsschreibung durch die Sonderpädagogik. Daraus lassen sich auch für die Gegenwart unabweisbare bildungspolitische Fragen zur Rolle der Sonderpädagogik ableiten.

### **Aufklärung versus Vertuschung und Mythenbildung**

In ihrer jüngsten Buchveröffentlichung konfrontiert Dagmar Hänsel ihre Leser mit der unverfälschten Geschichte der Sonderpädagogik in Deutschland, für die der Hilfsschulverband prägend war. Die Wissenschaftlerin zeichnet ein konturenscharfes und gleichzeitig detailliertes Bild von den sonderpädagogischen Vorstellungen und Forderungen des Verbands, der sich – mit der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik im Zentrum – immer auch als Akteur für eine übergreifende Heil- und Sonderpädagogik verstand. Dabei wird eine bruchlose Entwicklungslinie der Sonderpädagogik von ihren Anfängen am Ausgang des 19. Jahrhunderts in die Zeit der Weimarer Republik hinein sowie während und nach der Zeit des Nationalsozialismus sichtbar, die Zusammenhänge bis in die Gegenwart aufweist. Mit Hilfe einer beeindruckenden Recherche, einer sorgfältigen Sichtung und wissenschaftlichen Auswertung von unveröffentlichten und veröffentlichten Dokumenten ist es Hänsel gelungen, die sonderpädagogischen „Kontinuitäten“ freizulegen und mit aussagekräftigen Zitaten überzeugend und anschaulich zu untermauern.

Ihr besonderes Augenmerk gilt durchgängig der Sonderschullehrerausbildung. Daran kann sie zeigen, wie durch kontinuierliche, zielstrebige Bemühungen des Verbands etappenweise Fortschritte auf dem Weg zu einer grundständigen wissenschaftlichen Ausbildung für Sonderpädagogen an Universitäten gemacht wurden, bis dieses Ziel ab den 1960er Jahren in den Bundesländern erreicht wurde. Für ein Verbot der Hilfsschullehrerausbildung unter der NS-Herrschaft, wie die sonderpädagogische Geschichtsschreibung behauptet, gibt es keine Belege. Hänsel kann im Gegenteil den Nachweis erbringen, dass man im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung von der Notwendigkeit der Hilfsschule überzeugt war, ihre Zukunft auch nicht durch die Umsetzung des „Erbgesundheitsgesetzes“ in Frage stellte und tatkräftig an

dem Ausbau der Ausbildungsgänge im Kontext des Entwurfs zur „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ arbeitete.

Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung über die Rolle der Hilfsschule im Nationalsozialismus, deren Wahrheitsgehalt führende Vertreter der sonderpädagogischen Disziplin selbst in unserer Zeit nicht in Frage stellen, wird von Hänsel als Mythenbildung zur Vertuschung der tatsächlichen Verhältnisse entlarvt. Bis heute verbreitet die Sonderpädagogik, das Naziregime habe die Hilfsschule und die Sonderpädagogik diskriminiert, an der Zerschlagung des Hilfsschulwesens gearbeitet und die Ausbildungslehrgänge für Hilfsschullehrer verboten. Fast 70 Jahre nach dem Ende der Naziherrschaft ist die Sonderpädagogik noch immer nicht in der Lage, für lücken- und schonungslose Selbstaufklärung zu sorgen.

### **Im besten Einvernehmen mit der nationalsozialistischen Rassenpolitik**

„Ich bin der Überzeugung, daß eine sinnvolle Durchführung des Gesetzes „Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ ohne weitgehende zielbewußte Mitarbeit aller Gruppen der Heilerzieher garnicht möglich ist, und habe darum wiederholt die Einrichtung einer eigenen Fachschaft für Heilerziehung (Sonderschulen) beantragt.“ Dieses Zitat hat Hänsel einem Brief entnommen, den der Hilfsschulrektor Martin Breitbarth an den Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) 1933 schrieb. Breitbarth war vom Hilfsschulverband offiziell mit der Überführung des Verbands in den NSLB unmittelbar nach der Machtergreifung Hitlers beauftragt worden. Dieses Zitat lässt keinen Zweifel daran aufkommen, dass der Hilfsschulverband gewillt war, sich vorbehaltlos in den Dienst der nationalsozialistischen Rassenpolitik zu stellen. Und es wird auch deutlich, dass sich an dieses Angebot Erwartungen im Sinne eines Gebens und Nehmens knüpften.

Hänsel belegt mit Hilfe auch bisher unveröffentlichter Quellen die Übereinstimmung des Verbands mit der NS-Politik und die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem System und seinen zuständigen Organen. Sie weist nach, wie sich diese Zusammenarbeit auf der Reichsebene und auf regionaler Ebene vollzog und für den Hilfsschulverband positiv auswirkte. Als Fazit von Hänsels Untersuchung ist festzuhalten: Der Hilfsschulverband war kein willfähriger Helfer des NS-Regimes, der willen- und gedankenlos mitmachte. Er wurde auch nicht durch Druck zum Mitmachen gezwungen, sondern war aktiver Unterstützer und Profiteur der NS-Politik. Der Hilfsschulverband gab seine ungeteilte Zustimmung zu der rassenhygienischen Politik der Nationalsozialisten und kommunizierte seine Positionen verbandsöffentlich. In Denkschriften der „Reichsfachschaft Sonderschulen“ wurde die besondere Aufgabe und Unentbehrlichkeit der Hilfsschule als „bestes Sammelbecken“ für die wirkungsvolle Umsetzung der Rassenpolitik herausgestellt.

Der Verband machte Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des „Erbgesundheitsgesetzes“ von 1933. Er unterstützte das „Reichsschulpflichtgesetz“ von 1938, mit dem der Besuch der Hilfsschule und anderer Sonderschulen für „Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolg zu folgen vermögen“, reichsweit gesetzlich verpflichtend gemacht wurde. Er beeinflusste entscheidend über enge persönliche Kontakte zu Referenten im zuständigen Reichsministerium Erlasse und Anordnungen. Dazu gehörte der Erlass „Personalbogen für Hilfsschüler“ von 1940, der die reichsweite Vereinheitlichung der Auslese aus der Volksschule in die Hilfsschule vorsah. Dazu gehörte auch der Runderlass von 1942 zur „Überweisung von Kindern an die Hilfsschulen, Sehschwachen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen“. Diese Anordnung sah eine reichseinheitliche Verschärfung der Selektion von Kindern aus der Volksschule in die Hilfsschule bzw. in die anderen Sonderschulen vor. Damit sollte, so die Erläuterung zum Erlass, der Ausbau des Hilfsschulwesens und anderer Sonderschulen auf kommunaler Ebene sowie der Ausbau von Ausbildungslehrgängen für die genannten Lehrerguppen vorangetrieben werden. Der Erlass der reichsweiten „Hilfsschulrichtlinien“ von 1942 sollte aus Sicht des Ministeriums sicherstellen, „daß die Arbeit an der Hilfsschule künftig im ganzen großdeutschen Reich in einheitlichem Geiste und einheitlicher Zielsetzung“ erfolgte.

Der 1941 erstellte Referentenentwurf einer „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ trug nachweislich die Handschrift von Karl Tornow, Hauptschriftleiter des Fachschaftsorgans „Die deutsche Sonderschule“, Provinzialschulrat in Berlin und Berater des zuständigen Referenten im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Neben der Vereinheitlichung der Hilfsschullehrerbildung war vorgesehen, die Tätigkeit der Hilfsschullehrer an eine formelle wissenschaftliche Ausbildung zu binden. „Damit war der entscheidende Schritt getan, um die Hilfsschullehrer aus der Berufsgruppe der Volksschullehrer herauszulösen und eine eigenständige sonderpädagogische Berufsgruppe zu etablieren“, stellt Hänsel heraus. Die Einrichtung entsprechender Ausbildungslehrgänge an ausgewählten Standorten scheiterte zwar, aber nicht an ideologischen Vorbehalten, wie Hänsel am Beispiel von Hamburg darlegen kann. Sie scheiterte an einem Mangel an Bewerbern, „der sich nicht zuletzt aus dem Volksschullehrermangel und der Einberufung der einschlägigen Jahrgänge durch die Wehrmacht erklärte“.

### **Rassenhygienische Begründung der Hilfsschulpädagogik als Wegbereiter**

Die Hilfsschulpädagogik, die der 1898 gegründete „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ entwarf, beruhte auf rassenhygienischen Begründungen. Wie Hänsel zeigt, ging die Hilfsschulpädagogik nicht von der Bildsamkeit aller

Menschen aus. Sie blieb somit hinter den Vorstellungen zurück, die die allgemeine Pädagogik schon entwickelt hatte. Sie unterteilte Menschen in Bildungsfähige, Noch-Bildungsfähige und Nicht-Bildungsfähige. Die Noch-Bildungsfähigen wurden als „schwachsinnig“ bezeichnet und galten zu einem großen Teil als „erbgeschädigt“. Diese aus den Volksschulen zu selektieren und von den „gesunden“ Volksschülern ebenso abzutrennen wie von den „Blödsinnigen“, denen keine Bildung, sondern nur noch Pflege und Dressur in „Idiotenanstalten“ zustand, darin sah der Hilfsschulverband neben der ökonomischen „Brauchbarmachung“ dieser Kinder für die Gesellschaft und der Entlastung der Volksschullehrer die anspruchsvolle sonderpädagogische Kompetenz der Hilfsschullehrer in Abgrenzung zu den Volksschullehrern. Die reale Armut der Hilfsschulkinder wurde ignoriert und die Armutfolgen, unter denen sie litten, wurden pathologisiert. Auf dieser Basis begründete der Hilfsschulverband den Anspruch auf eine eigenständige Hilfsschule und die Forderung nach einer gesonderten Lehrerausbildung für Sonderpädagogen. Im Blick war dabei immer auch eine höhere Statusanerkennung und bessere Besoldung als die der Volksschullehrerschaft, aus denen sich die Hilfsschullehrer rekrutierten.

Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung, die der Sonderpädagogik die Entdeckung der Bildungsbarkeit aller Kinder zuschreibt und in der Hilfsschulpädagogik die Verfechterin des Rechts auf Bildung auch für diejenigen sieht, die die Volksschule verstoßen hatte, wird durch Hänsel widerlegt. Schließlich war es gerade der Hilfsschulverband, der gegen Proteste von Volksschullehrern und Eltern forderte, dass der Eintritt in die Hilfsschule nicht dem Elternwillen überlassen werden dürfe, sondern gesetzlich geregelt werden müsse. Im Nationalsozialismus wurde diese Verbandsforderung dann realisiert. Die Volksschulrektoren wurden verpflichtet, alle Kinder, die während der ersten drei Jahre in zweijährigen Rückstand zu geraten drohten, für die Überprüfung zur Hilfsschule zu melden. Abweichungen von dieser Regel mussten ausführlich begründet werden.

Das heil- und sonderpädagogische Ausbildungskonzept nahm in den 1920er Jahren Gestalt an. Es war fokussiert auf „die Besonderung der heilpädagogischen Ausbildung und damit ihre zeitliche, institutionelle und inhaltliche Trennung von der allgemeinen Lehrerausbildung und auf die Eingliederung der Heil- und Sonderpädagogik in die Universität“, wie Hänsel zeigen kann. Ungeachtet der eindeutig rassenhygienischen Bezüge in der Ausbildungskonzeption wird diese Zeit vor dem Nationalsozialismus auch heute noch von renommierten Vertretern der sonderpädagogischen Disziplin als „Hochblüte“ der Sonderpädagogik gefeiert. In der Begründung der Hochschultauglichkeit der Heilpädagogik sei ein „Durchbruch“ für die sonderpädagogische Lehrerausbildung erzielt worden.



### **„Kontinuitäten“ nach 1945**

In Hamburg trat die „Prüfungsordnung“ zusammen mit der „Ausbildungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen“ am 14. April 1948 in Kraft. Hänsel hat diese Ordnungen mit dem Entwurf der reichsweiten „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer“ von 1941 verglichen und unverkennbare Übereinstimmungen festgestellt. Zwar waren die unmittelbaren Bezüge auf die nationalsozialistische Rassenideologie und die bevölkerungspolitischen Maßnahmen entfallen, aber die Diagnostik von „Anomalien“ und „Schwachsinn“ stand weiterhin im Zentrum der sonderpädagogischen Ausbildung. Die im Nationalsozialismus vorgenommene Erweiterung des Inhaltskatalogs veränderte das sonderpädagogische Ausbildungskonzept nicht grundsätzlich, „so dass die im Nationalsozialismus neu hinzugekommenen Inhalte nach der NS-Zeit wie eine Schlangenhaut abgestreift werden konnten“, betont Hänsel. Auch die „Prüfungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen“, die in Niedersachsen am 28. Februar 1950 erlassen wurde, zeigte große Übereinstimmung mit den Vorgaben im Nationalsozialismus, wie Hänsel herausstellt. „Vertraut sein mit der Eigenart des kindlichen Schwachsinn“ war darin als eine Anforderung an die Bewerber für das Lehramt an Hilfsschulen formuliert worden.

In Hannover gelang es erstmals, ein selbstständiges, von der allgemeinen Pädagogik losgelöstes heilpädagogisches Institut an einer Pädagogischen Hochschule einzurichten und damit eine Professur für Heilpädagogik zu begründen. „Auch wenn das heilpädagogische Institut an der Pädagogischen Hochschule gegenüber einem heilpädagogischen Institut an der Universität für den Verband zweite Wahl war, erwies es sich doch für die Entwicklung als zukunftssträchtiges Modell und das heilpädagogische Institut in Hannover als Muster für die heilpädagogischen Institute, die in der Folgezeit in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik entstanden“, urteilt Hänsel.

Die Bedeutung der personellen Kontinuitäten kann Hänsel u.a. an der Ausrichtung des 1949 neu gegründeten „Verbands Deutscher Hilfsschulen“ aufzeigen. Gustav Lesemann, vormals Vorsitzender des „Verbands der Hilfsschulen Deutschlands“, wurde Schriftführer des neuen Verbandsorgans „Heilpädagogische Blätter“, die nur wenig später in „Zeitschrift für Heilpädagogik“ umbenannt wurden. Er sorgte aktiv für die Verbreitung der Lesart, wonach die heilpädagogische Idee im Nationalsozialismus niedergehalten und die Hilfsschule diskriminiert worden war. Nur dem deutschen Hilfsschullehrer und seinem „unerschütterlichen Glauben und seiner idealen Berufsauffassung“, so der Verbandsvorsitzende Paul Dohrmann, sei es zu verdanken, „daß die Hilfsschule nicht ins Bedeutungslose absank“. Dem Nationalsozialismus wurde die Idee der Heilerziehung gegenübergestellt, die „aus christlicher Nächstenliebe und der Verpflichtung für die Schwachen unseres Volkes“ entstanden war. Es sei „eine Pflicht, der Hilfsschule gegenüber eine wiedergutmachende Haltung

einzunehmen und das nachzuholen, was in den hinter uns liegenden 16 Jahren versäumt worden“ sei.

Mit konkreten Hinweisen auf die Positionierungen von Ulrich Bleidick und Sieglind Ellger-Rüttgardt zur Geschichte der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus verweist Hänsel auf die ungebrochene „Kontinuität“ der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung bis heute.

### **Zusammenhänge und Fragen**

Anstelle von konkreten Forderungen ihrerseits gibt uns die Wissenschaftlerin in dem letzten Abschnitt ihres Buches unter dem Titel „Zusammenhänge“ eher einiges zum Nachdenken auf. Rückblickend fasst sie noch einmal die Gewinne für die Sonderpädagogik unter den ideologischen Vorgaben des Nationalsozialismus zusammen, um dann den Blick auf die Gegenwart zu lenken, die bildungspolitisch durch die Inklusion bestimmt wird.

Sollte es uns nachdenklich machen, dass die Sonderpädagogik – zwar unter völlig anderen politischen Vorzeichen – heute wieder eine bedeutende Rolle im bildungspolitischen Geschehen einnimmt? Damals wuchs unter dem Nationalsozialismus mit dem Gesetz „Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ die Bedeutung der Hilfsschullehrer, während heute die Bedeutung der Sonderpädagogen mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen zunimmt. Mit dem Bedeutungszuwachs wuchs unter der politischen Vorgabe der verschärften Selektion mit Hilfe der Hilfsschullehrer auch die Zahl der „schwachsinnigen“ Hilfsschulkinder, heute steigt mit Hilfe der Sonderpädagogen unter der politischen Vorgabe der Inklusion die Zahl der Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen, die von der Sonderpädagogik als „behindert“ behauptet werden.

Was zeichnet die Sonderpädagogik heute als eigenständige Wissenschaftsdisziplin aus? Worin besteht ihre sonderpädagogische Kompetenz, die heute für unverzichtbar gehalten wird und die die Politik dazu veranlasst, die Sonderschullehrerbildung massiv auszubauen?

Gibt nicht die Sonderpädagogik heute wie die Hilfsschulpädagogik damals vor, die „besonderen“ Kinder mit ihrer Diagnostik trennscharf von den „anderen“ identifizieren zu können, um sich mit ihrer Zuständigkeit für diese Kinder den allgemeinen Pädagogen als Entlastung anzubieten? Werden nicht damals wie heute die diagnostizierten, wenn auch mit einer unterschiedlichen Terminologie bezeichneten Kinder stigmatisiert und sind es nicht damals wie heute fast ausschließlich Kinder in Armut, für die die Sonderpädagogik ihre Zuständigkeit reklamiert?

## Rezensionen

**Norbert Heimken: Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. Springer VS: Wiesbaden 2015. 122 S., Euro 34,99**

Ziel der Studie ist es, die Verbindung von Sprachkompetenz und Bildungssozialisation über Sprachtests und Befragungen zu erforschen, um individuelle, schulische und gesellschaftliche Bedingungen aus soziologischer Sicht zu analysieren, unter denen Spracherwerb und Sprachgebrauch erfolgen. Als Datengrundlage dienen die Ergebnisse von Fragebogenerhebungen und Testverfahren zur Sprachkompetenzmessung, an denen sich rund 450 Schüler/-innen in verschiedenen Schularten der Jahrgangsstufen 9-12 beteiligten. Insgesamt wurden 22 Klassen an 13 Schulen in acht Städten Nordrhein-Westfalens in die Studie einbezogen. Die vorgenommene Auswahl der Schüler(innen) erfolgte dabei nicht systematisch, auch wird die Zufallsstichprobe als nicht repräsentativ bewertet. Die Befragung erfasst vor allem Informationen und Einstellungen zu den Bereichen Freizeit, Medien, Kommunikation, Schulerfolg, Lernförderung, Migration, Bildungsaspiration und -infrastruktur. Der Sprachtest besteht aus zwei Teilen: einerseits Fragen zum Lese- bzw. Textverständnis anhand eines Zeitungsartikels, andererseits ein Lückentext, in den passende Wörter bzw. Wortendungen eingetragen werden sollen.

Der Migrationshintergrund der Studienteilnehmer(innen) wird in Stufen systematisiert: Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund, Migrationshintergrund eines Elternteils bzw. beider Eltern und eigene Migration. Die Datenanalyse nimmt im Umfang fast die Hälfte der Veröffentlichung ein und bestätigt Ergebnisse zahlreicher thematisch ähnlich angelegter Erhebungen der Vergangenheit: Kompetenzunterschiede ergeben sich durch Alter der Schüler(innen) und besuchter Schulart, Herkunftsgruppen haben unterschiedliche Kompetenzstände im Spracherwerb, in der Bildungsaspiration bestehen kaum Unterschiede zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund, fehlende Sprachkompetenzen lassen keinen signifikanten Zusammenhang mit individuellem Lernerfolg erkennen, Bildungsdefizite können nicht mit einer fehlenden Bildungsaspiration erklärt werden, Nachhilfe wird auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund messbar nachgefragt, vorschulische Förderung erhöht die Sprachkompetenz (allerdings bei Kindern mit Migrationshintergrund in geringerem Umfang als bei Kindern ohne Migrationshintergrund), zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind Freizeitverhalten und Mediennutzung ähnlich ausgeprägt (bis auf die Nutzung von Fernsehsendern in der Herkunftssprache), der Sprachgebrauch in der Familie tendiert in der nachwachsenden Generation zur deutschen Sprache, die sprachliche Integration der Mütter durch Berufstätigkeit wirkt sich positiv auf den Spracherwerb der Kinder aus.

Nach einer Diskussion und Einordnung der Ergebnisse präsentiert die Studie sog. Handlungsperspektiven. Genannt werden u.a.: eine professionelle Frühförderung im Spracherwerb, hinreichende Steuerung der Sprachförderung durch die Fachaufsicht, Professionalisierung schulischer Rahmenbedingungen zum Spracherwerb einschließlich der Lehrerbildung, Ausbau der Beratung sowie Unterstützung durch ergänzende Förderkonzepte, der Dialog mit Migrantengruppen.

Die Veröffentlichung vermittelt den Eindruck eines Kompendiums bekannter Sachverhalte. Dabei befasst sie sich in besonderem Maß mit den Argumentationslinien der Diskussion um Zuwanderungen nach Deutschland aus soziologischer Perspektive. Wo sich die Abhandlung an Lehrkräfte und Erzieher(innen) wendet, wirkt die Darstellung eher holzschnittartig und wartet mit entsprechenden Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung auf: „Die Pflicht des Lehrers ist es, Schüler mit Anforderungen zu konfrontieren, die ihnen möglichst viel abverlangen, die aber in der Regel erfolgreich und mit möglichst wenig Fehlern bewältigt werden können (...) Aufgaben und Anforderungen für Schüler mit Sprachproblemen sollten sich demnach, soweit es geht, an den Möglichkeiten dieser Schüler orientieren.“ So erscheint es wünschenswert, dass nach der empirischen Wende im Erforschen des Spracherwerbs sich zeitnah eine Renaissance der Didaktik des Spracherwerbs einstellen möge.

Christian Ernst

**Martin J. Ahmed: Deutschlands zukünftige Bildungsstruktur. Bevölkerungsvorausberechnungen unter Einbezug bildungsdifferentieller Fertilität und intergenerationaler Bildungsmobilität. Springer VS: Wiesbaden 2015. 302 S., Euro 39,99**

Einblicke in die Zukunft der Bildungsstrukturen Deutschlands aus demographischer und soziologischer Perspektive gibt diese Veröffentlichung, die als Dissertation am Forschungsinstitut für Soziologie und Sozialpsychologie der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln verfasst wurde. Die Studie geht der Frage nach, wie es künftig um die Bevölkerung Deutschlands bestellt ist, wenn der Bildungsertrag der nachwachsenden Generation in starkem Maß an den sozialen Status der Elternhäuser gekoppelt ist, wenn Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen weniger Kinder als Niedriggebildete haben bzw. wenn trotz umfangreicher Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte in Deutschland die intergenerationale Bildungsmobilität von Chancengleichheit behaftet ist.

Die Veröffentlichung beansprucht für sich, als erste diesen Fragen auf systematisch statistischer Grundlage nachzugehen, entwirft verschiedene Szenarien für die Alters- und Bildungsstruktur Deutschlands der Jahre 2030 bzw. 2060 und stellt die Forderung auf, dass nicht nur Geschlecht und Alter, sondern auch Bildung ein Thema für Bildungsvorausberechnungen sein sollte.

Das zentrale Anliegen der Studie ist eine Prognose künftiger Bildungsstruktur, die Effekte bildungsdifferentieller Fertilität und Bildungsmobilität auf die Bevölkerungsentwicklung der nächsten Jahrzehnte im Rahmen einer Sensitivitätsanalyse aufzeigt. Die Analyse fokussiert dabei Bildungszertifikate: Schulische, universitäre und berufliche Abschlüsse werden in eine untere Bildungsschicht ohne berufliche Qualifikation, eine Mittelschicht und eine akademisch gebildete Schicht einschließlich beruflicher Meisterabschlüsse gegliedert. Die Operationalisierung erfolgt anhand der „International Classification of Education“ der UNO, kurz: ISCED.

Dem Überblick der Bevölkerungsvorausrechnungen (die Arbeit basiert auf der im Jahr 2009 veröffentlichten zwölften koordinierten Bevölkerungsvorausrechnung des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden) folgen zwei Kapitel, die sich mit den Forschungsständen zur bildungsdifferentiellen Fertilität (Mit höherem Bildungsabschluss bekommen Frauen später und weniger Kinder.) sowie zur Bildungsmobilität befassen (Soziale Herkunftseffekte prägen den Bildungsverlauf, gestalten sich aber bei Söhnen und Töchtern sowie bei Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich.). Die sich anschließenden Kapitel gehen u.a. auf das gegenwärtig in der Wissenschaft gängige Kohorten-Komponenten-Modell sowie die Datenauswahl ein: Sozioökonomisches Panel (SOEP), allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) sowie „Generation and Gender Survey“ (GGS) dienen als weitere Datengrundlagen für Berechnungen.

Der Veröffentlichung gelingt es, eine Reihe prognostischer Ergebnisse zu präsentieren: Die Bevölkerungszahl in Deutschland wird weiter abnehmen. Obwohl auch künftig Bildungsabschluss und soziale Herkunft miteinander korrelieren, werden mehr Nachwuchsende in ihren Bildungsabschlüssen auf- als absteigen und damit einen Wandel der sozialen Herkunftsstruktur in der oberen Bildungsschicht forcieren. Ein Schrumpfen der Akademikerschicht wird auf längere Sicht ausgeschlossen. Für die Jahre 2030 bzw. 2060 werden die jüngsten und zugleich kleinsten Alterskohorten den höchsten durchschnittlichen Bildungsstand aufweisen. Dabei verläuft die Entwicklung zwischen den Geschlechtern ungleich: Frauen werden in den nächsten Jahrzehnten einen deutlich größeren Zuwachs an Hochgebildeten als Männer aufweisen. Bis zur Mitte des Jahrhunderts werden über 40 % der Frauen höchste Bildungsabschlüsse erzielen, bei Männern werden es rund zehn Prozent weniger sein. Durch ein anwachsendes Aufrücken Jüngerer in die obere Bildungsschicht ergibt sich im Zeitverlauf hier ein höherer Quotient an Jugendlichen als in der übrigen Bevölkerung.

Christian Ernst

**Klaus Dyrda: Innovationen nachhaltig gestalten. Carl Link Verlag: Kronach 2015 (Grundkurs Schulmanagement; Bd. 9). 110 S., Euro 9,90**

Klaus Dyrda, Geschäftsführer einer Unternehmensberatung, Managementtrainer und Autor zahlreicher Veröffentlichungen zur Schul- und Qualitätsentwicklung, geht in der Veröffentlichung der Frage nach, wie im Schulmanagement neue Wege beschritten werden können, die nachhaltig wirken.

Die Ausführungen resultieren aus über zwanzigjährigen Erfahrungen in der schulischen Fortbildung bzw. Schulberatung und folgen den Erkenntnissen des sog. Change-Managements. Als zentrale Gelingensbedingungen werden den Ausführungen folglich vorangestellt, dass Konzepte der Schulentwicklung als selbstbestimmte und selbst gesteuerte Prozesse der Einzelschule angelegt, für die jeweiligen Entwicklungsaufgaben Steuerungsgruppen eingerichtet und Vorhaben schulischer Entwicklung systematisch und schrittweise geplant und umgesetzt werden müssen.

Im ersten Kapitel wird die Konzeption des Schulentwicklungsmanagements als ein erfolgreicher Weg dargelegt und mit Fallbeispielen wie dem Projektmanagement für die Unterrichtsentwicklung oder wie der Rolle von Lehrkräften für das Projektlernen in der Ausbildung untersetzt. Aspekte des Themas wie Innovation und Nachhaltigkeit; Ansatzpunkte, Implementierungs- und Qualitätsstufen der Schulentwicklung; Fragen der Kontrollierbarkeit und Risikominimierung bei der Durchführung von Vorhaben werden in diesem Zusammenhang aufgegriffen.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den Akteuren, mit der Führungsrolle von Schulleitungen, dem Selbstverständnis von Lehrkräften und der Rolle von Steuerungsgruppen, um auf die notwendige Qualifizierung aller Beteiligten für ein professionelles Projektmanagement einzugehen. Hierbei fließen Erfahrungen ein, die der Autor im Rahmen des Vorhabens „Schule & Co.“ der Bertelsmann-Stiftung und des Landes Nordrhein-Westfalen sammeln konnte.

Die sich anschließenden Abschnitte der Veröffentlichung stellen ein Konzept für die erforderliche Situationsanalyse als Grundlage für eine abgesicherte Beschreibung von Projektzielen sowie die Erarbeitung von Lösungsalternativen vor. Die Ausführungen werden ergänzt durch ein gutes Dutzend an Arbeitsblättern, die als Kopiervorlagen dienen können, um das Verfahren einer Situationsanalyse und die Zielklärung eines Vorhabens in Schulen zu begleiten und zu unterstützen.

Abschließend werden Verfahren der Durchführung von Projekten unter besonderer Berücksichtigung des Zeitmanagements sowie der Qualitätssicherung präsentiert. Der Band stellt bewährte Anregungen zum Schulentwicklungsmanagement zusammen, wie sie in den letzten Jahren auch andernorts angeboten werden. Der Schwerpunkt der Veröffentlichung liegt hierbei auf der praxisnahen Darstellung von Verfahren einer Situationsanalyse und der Zielklärung schulischer Entwicklungsvorhaben.

Christian Ernst

**Heiner Barz, Katrin Barth et al.: Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland: Essen, Düsseldorf 2015. 98 S. (kostenfrei unter <https://www.vodafone-stiftung.de>)**

Die Studie dokumentiert die Ergebnisse des zweijährigen Forschungsprojekts „Bildung, Milieu und Migration“ der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement am Institut für Sozialwissenschaften der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, das durch die Stiftung Mercator und die Vodafone Stiftung Deutschland gefördert wurde. Migrationshintergrund heißt im Kontext dieser Veröffentlichung, dass die befragten Personen keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder der Geburtsort sich außerhalb der Grenzen Deutschlands befindet und eine Zuwanderung nach 1949 erfolgte oder der Geburtsort mindestens eines Elternteils der befragten Person außerhalb Deutschlands liegt und dieser Elternteil nach 1949 zuwanderte.

Die Datengrundlage wurde in einem zweistufigen Verfahren erarbeitet: In einem explorativen Teil wurden zunächst 120 qualitative Interviews (März bis Juli 2013) mit Blick auf Bildungsaspiration und -barrieren ausgewertet, um daran anschließend im Rahmen einer quantitativen Erhebung repräsentativ 1.700 Telefoninterviews (März bis April 2014) in allen Bundesländern durchzuführen. Dreiviertel der Befragten im Alter von mindestens 16 Jahren kamen aus Süd- und Osteuropa sowie der Türkei. Die Studienergebnisse werden ergänzt durch Bild- und Videomaterial, das die Bildungsprofile der einzelnen Milieus veranschaulicht und ausgewählte Studienteilnehmer/-innen porträtiert.

Das Forschungsvorhaben nimmt das Gesellschaftsmodell sozialer Migranten-Milieus des Heidelberger Sinus-Instituts als Grundlage. Schwerpunkt der Studie mit rund einem Drittel im Umfang der Veröffentlichung liegt auf der Darstellung dieser sozialen Milieus, die durch Menschen mit Migrationshintergrund, ähnlicher Lebensweise und -auffassung definiert sowie anhand der Wertorientierungen (x-Achse) und der sozialen Lage (y-Achse) abgebildet werden. Es ergeben sich vier Gruppen: das bürgerliche, ambitionierte, traditionsbewusste und prekäre Migrantenmilieu, die wiederum in jeweils zwei Untergruppen geteilt werden. Diese Gruppen werden in der Studie um Bildungsprofile ergänzt, der rund ein Dutzend Kriterien zugrunde liegen: Sie reichen von Bildungseinstellungen und -erfahrungen bis zur Gesamtbeurteilung des deutschen Bildungssystems.

Zu den Kernaussagen der Studie werden gleichsam Handlungsempfehlungen formuliert: So konnte bei Eltern mit Migrationshintergrund eine grundlegend hohe Wertschätzung von Bildung konstatiert werden. Vor diesem Hintergrund sollten nach Ansicht der Studie Bemühungen um aktive Bildungspartizipation der Eltern mit Migrationshintergrund intensiviert werden. Ermittelt wird eine hohe Diskrepanz zwischen den Erwartungen an Bildungseinrichtungen und der Schulrealität. Vier Fünftel der Eltern mit Migrationshintergrund halten eine

gezielte Förderung ihrer Kinder für wichtig, erfahren hat diese aber weniger als ein Drittel. Grundsätzlich erscheinen Information zum Bildungssystem nicht hinreichend für Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem mit Blick auf die verschiedenen Bildungsprofile der Milieus. Die Erweiterung um zielgruppenorientierte Beratungs- und Informationsangebote erscheint erforderlich. Schulentwicklungsprozesse sollten kulturelle Vielfalt und ihre Wertschätzung in den Blick nehmen. Als Maßnahmen werden u.a. die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, Lehrerfortbildungen, die Beschäftigung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und eine Vernetzung mit Migrantenorganisationen angeführt.

Die Studie stellt Einstellungen und Erfahrungen von Menschen mit Migrationshintergrund in den unterschiedlichen sozialen Milieus Deutschlands vor und gibt Hinweise, wie Vorhaben im Bildungssystem an Zielgruppen ausgerichtet und damit Schüler/-innen auf ihrem Bildungsweg unterstützt werden können.

Christian Ernst

**OECD: The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence. OECD Publishing: Paris 2015. 180 S., Euro 30,00**

Kurz vor Beginn der PISA-Erhebungen 2015 erschien ein weiterer thematischer Bericht zu PISA 2012, der sich im Schwerpunkt mit geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden in der Bildung befasst und bemerkenswert große Resonanz in den Medien erhielt. Mit Überschriften wie „Eltern trauen Töchtern weniger zu“, „Bildungsgefälle zwischen Jungen und Mädchen in Deutschland besonders groß“ oder „Mathe ist `männlich`, gute Leistungen `weiblich`“ wurde über Ergebnisse dieser OECD-Auswertung berichtet.

Die PISA-Resultate zeigen für Deutschland, dass 15-jährige Jungen mit höherer Wahrscheinlichkeit leistungsschwächer als Mädchen gleichen Alters sind: 60 % der in Mathematik, im Lesen und in den Naturwissenschaften am schlechtesten Abschneidenden sind Jungen. Gründe für die unzureichenden schulischen Leistungen werden in den Antworten der Fragebogen gefunden, die parallel zu den Leistungstest zum Einsatz kamen: Jungen verbringen pro Woche beispielsweise eine Stunde weniger mit Hausaufgaben als Mädchen und nach OECD-Berechnungen schlägt jede Wochenstunde Hausaufgaben sich bei PISA mit vier Punkten mehr in den Testdomänen nieder. Ihre Freizeit verbringen Jungen offenbar häufiger mit Videospiele: Jeder fünfte Junge spielt täglich online, aber nur zwei Prozent der Mädchen. Hingegen lesen 75 % der Mädchen nach eigenen Angaben zum Vergnügen, aber nur die Hälfte der Jungen. Allerdings machen sich wiederum zwei Drittel der Mädchen gegenüber der Hälfte der Jungen oft Sorgen über ihre Leistungen in Mathematik. Selbst leistungsstarken Mädchen fehlt es im Mathematikunterricht an Selbstvertrauen, sodass sie ihr Potenzial nicht ausschöpfen können. Die Autorinnen der Studie nehmen an, dass Geschlechterklischees hierfür die Ursache sind.



Werden die Ergebnisse von PIAAC herangezogen (der OECD-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“, die die Kompetenzen Erwachsener erfasst), dann gleichen sich im Verlauf der Berufsausbildung und des Berufslebens die Kompetenzstände zwischen den Geschlechtern teilweise an: So erreichen Männer eine höhere Lesekompetenz als in der Schulzeit, Frauen hingegen holen im Durchschnitt Rückstände in Mathematik der allgemein bildenden Schule im Beruf nicht mehr auf.

Insgesamt bleibt sich auch in dieser Veröffentlichung die OECD treu und verbindet die Analyse zur Geschlechtergleichheit im Bildungsbereich mit einer Vielzahl an Ländervergleichen. In über 70 Abbildungen lässt sich ablesen, dass Staaten bei diesem Thema unterschiedliche Entwicklungen nehmen, zumal auch die Ergebnisse der PISA-Studien seit dem Jahr 2000 im Längsschnitt der Studie als Grundlage dienen: So erreicht beispielsweise eine durchschnittlich gute Schülerin in Mathematik aus Schanghai auf der PISA-Skala mehr Punkte als durchschnittlich Jungen in allen anderen Staaten und übrigens genauso viel wie der durchschnittliche Junge in Schanghai. Und in Deutschland (einmal mehr) werden hohe Kompetenzen in Mathematik keineswegs nur vom Geschlecht, sondern eben auch von der sozialen Herkunft bestimmt. Und schließlich haben Mädchen in Albanien, Bulgarien, Serbien, Rumänien und der Türkei nicht mehr Angst vor Mathematik als Jungen. Und in Jordanien, Katar und den Vereinigten Arabischen Emiraten haben Jungen sogar mehr Angst vor dem Fach Mathematik als Mädchen.

Das letzte Kapitel widmet sich notwendigen Reformen, die unterrichtspraktische und schulnahe Vorschläge und Konzepte umfassen sowie finanzierbar erscheinen: Die Auswahl an Schullektüre sollte vergrößert werden, vor allem auch Jungen interessieren und schwächeren Lesern angepasst sein. Ebenso sollten Geschlechterklischees aufgebrochen werden, um das Interesse der Mädchen an den Naturwissenschaften und Mathematik zu erhöhen. Lehrkräfte sind zu sensibilisieren, Jungen und Mädchen gleich zu behandeln. Der OECD-Strategie folgend, denn Staaten sollen auch in ihrem Bildungssystem voneinander lernen, werden in einem Anhang (Annex A) gelungene Beispiele einzelner OECD-Staaten aufgeführt, um Geschlechtergleichheit in der Bildung zu stärken. In der Liste erscheint Deutschland beispielsweise mit dem „Lese-start“-Vorhaben, dem MINT-Programm für Mädchen sowie mit dem Plan: „Mehr Männer in Kitas“.

Christian Ernst

**Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Bildung. Frankfurter Societäts-Medien GmbH: Frankfurt/Main 2015 (Aus Politik und Zeitgeschichte 18-19/2015). 48 S. (kostenfrei unter <http://www.bpb.de/apuz>)**

„Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?“ Dieser Frage geht E. Terhart in dem einleitenden Essay nach, der auch als Vortrag im Rahmen einer Fachtagung zur Überarbeitung der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2012 diente. Terhart skizziert Genese und Leistungen dieser Gesamtstrategie (mit ihren Bestandteilen der Teilnahme an internationalen Leistungsstudien, der Durchführung von Ländervergleichen zur Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards und länderübergreifender Vergleichsarbeiten sowie der Bildungsberichterstattung), klassifiziert Abwehrhaltungen gegen Verfahren des Bildungsmonitorings und geht auf seine Erkenntnisgrenzen, auch auf Risiken und Nebenwirkungen ein. Im Ergebnis gelangt er zu der Forderung nach einer Neujustierung der Perspektive eines Bildungsmonitorings, die drei Prinzipien berücksichtigen sollte: eine Ausweitung der Überprüfung schulischer Lern- und Erfahrungsbereiche, mehr Small-scale-Studien, also mehr die Akteure berücksichtigende Formen sowie eine stärkere Einbeziehung pädagogischer Berufe und deren Voraussetzungen und Möglichkeiten in ein regelmäßiges Monitoring. Gleichsam verbindet Terhart damit die Hoffnung, dass Bildungspolitik und -administration künftig häufiger und gezielter Forschungsaufträge und Expertisen an die Wissenschaft vergeben.

Die folgenden Beiträge der Veröffentlichung greifen Aspekte der Qualitätssicherung in Schule, Berufsbildung, Hochschule sowie Fort- und Weiterbildung auf: H. Becker legt in ihrem Beitrag „Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule“ den Schwerpunkt auf die Einbeziehung außerschulischer Partner und die Qualität außerunterrichtlicher Angebote. Ihr Beitrag endet mit einer optimistischen Einschätzung: „Je mehr Erfahrungen Schulen und Partner mit dem Ganztagsbetrieb haben, umso besser arbeiten sie zusammen und umso mehr erfüllen sie die Qualitätserwartungen.“ T. Reglin thematisiert Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Bildung anhand des gleichnamigen Förderschwerpunkts des Bundesinstituts für Berufsbildung, der in den Jahren 2010-2014 mit zehn Modellversuchsschulen unter Beteiligung von rund 390 Betrieben durchgeführt wurde. Aus seiner Erfahrung müssen Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Ausbildung die Berufsbildungspolitik als Querschnittsaufgabe begleiten.

Zwei Beiträge befassen sich mit dem Hochschulbereich: W. Schubarth thematisiert die Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen und als Bestandteil der Bologna-Reform, skizziert ein heuristisches Modell zur Förderung professioneller Handlungskompetenz im Hochschulstudium und führt

Good-practice-Beispiele zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit durch ein anwendungs- und berufsfeldbezogenes Studium auf. L. Zechlin stellt in seinem Essay die Frage, ob das New Public Management an Hochschulen wissenschaftsadäquat sei, um das Fazit zu ziehen, dass für das Gelingen der Zusammenführung von New Public Management mit seiner Produktorientierung sowie schwierig steuerbaren Bereichen der Wissenschaft eine notwendige und hinreichende Entwicklung von Führungskompetenzen in Politik, Ministerialverwaltung und Hochschulen vorausgesetzt werden muss.

Der letzte Beitrag der Veröffentlichung befasst sich mit Gelingensbedingungen in der Fortbildung am Beispiel von Multiplikator(inne)n aus Jugendarbeit, Schule, Polizei, Verwaltung und anderen Berufen, wie sie in gemeinsamen Seminaren von Anbietern politischer und beruflicher Bildung im Themenbereich des Rechtsextremismus erprobt werden.

Christian Ernst

**Hans Döbert, Horst Weishaupt (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Waxmann Verlag: Münster, New York 2015. 320 S., Euro 39,90**

Das Handbuch wurde überwiegend von den Mitarbeiter(inne)n der Projektgruppe „Kommunales Bildungsmonitoring“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung im Programm „Lernen vor Ort“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeitet. Um die Form eines Handbuchs als Nachschlagewerk zu unterstützen, wurde die Veröffentlichung anhand von 14 Schlagworten bzw. Sachverhalten gegliedert.

Das erste Kapitel befasst sich einleitend mit grundlegenden Begriffen, wie sie auch im Titel der Veröffentlichung erscheinen, die in einen historischen bzw. funktionalen Zusammenhang gestellt werden. Diese Grundlagen werden in den folgenden Beiträgen um die Strukturen kommunaler Bildungssteuerung als ein Geflecht an Zuständigkeiten ergänzt, um Voraussetzungen für eine gelingende kohärente Bildungssteuerung auf kommunaler Ebene aufzuzeigen, bzw. erfahren eine Betrachtung aus rechtlicher Sicht. So hängen bekanntlich mögliche Kooperationen im Bildungsbereich nicht nur von den Akteuren, sondern auch von den bildungspolitischen Handlungsfeldern ab, bei denen es deutliche Unterschiede in den Zuständigkeiten gibt.

Den ersten Schwerpunkt der Veröffentlichung bildet das Bildungsmonitoring, dem fünf Beiträge gewidmet sind: Nach einer Einführung, die sich mit Verständnis und Funktionen des Bildungsmonitorings befasst sowie auf das System des Bildungsmonitorings und auf die Besonderheiten seiner kommunalen Formen eingeht, wird der Konzipierung eines kommunalen Bildungsmonitorings ein gesonderter Abschnitt eingeräumt. Neben Problemorientierung und Steuerungsrelevanz werden ebenso Ressourcenplanung und organisatorische Umsetzung sowie die Notwendigkeit der Qualitätssicherung durch wissenschaftliche Standards thematisiert. Der dritte Abschnitt geht auf spezifische

Formen des Bildungsmonitorings ein, indem das Konzept des kommunalen Bildungsmonitorings und verschiedene seiner Produktformen in „Lernen vor Ort“ dargestellt und durch weitere Formen ergänzt werden. Der folgende Abschnitt präsentiert einen Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings und zeigt Möglichkeiten seiner praktischen Anwendung und Weiterentwicklung auf. Der fünfte Beitrag schließlich befasst sich mit den Datengrundlagen eines kommunalen Bildungsmonitorings.

Der zweite Schwerpunkt der Veröffentlichung liegt auf der kommunalen Bildungsberichterstattung. In dem einführenden Beitrag wird die Entwicklung der Bildungsberichterstattung auf nationaler und kommunaler Ebene mit dem Stand des Jahres 2014 präsentiert. Die sich anschließende Analyse kommunaler Bildungsberichte in über 30 Kommunen nimmt im Umfang rund ein Viertel der Veröffentlichung ein und besitzt einen bemerkenswerten Fundus an Anregungen, die als eine gute Grundlage für weitere Vorhaben dienen können. Ebenso nützlich erscheinen in diesem Zusammenhang die Kriterien für kommunale Bildungsberichte.

Die letzten beiden Abschnitte des Handbuchs befassen sich mit dem kommunalen Bildungsmanagement. Der Grundkonzeption der Veröffentlichung folgend werden zunächst Begriffsklärungen vorgenommen, der Deming-Zyklus als theoretisch-konzeptionelle Grundlage eines Bildungsmanagements in seinem Modellcharakter vorgestellt sowie auf die Anforderungen an ein Bildungsmanagement und die damit verbundenen Herausforderungen eingegangen, um Besonderheiten eines kommunalen Bildungsmanagements aufzuzeigen. Mit seinen Möglichkeiten der Realisierung befasst sich der letzte Beitrag des Handbuchs. Dabei wird dem Zusammenhang von Bildungsmonitoring und Bildungsmanagement nachgegangen, um ihn anhand einer Reihe an Beispielen aus dem Programm „Lernen vor Ort“ zu verdeutlichen.

Das Handbuch, das sich an Bildungspolitik und -verwaltung in Kommunen, an Bildungspraxis und -forschung richtet, gibt einen aktuellen und profunden Überblick der Thematik, um aus Erfahrungen zu lernen und um Steuerungswissen in Handlungsstrategien vor Ort umsetzen zu können.

Christian Ernst

**Jürgen Kaube: Im Reformhaus. Zur Krise des Bildungssystems. Zu Klampen Verlag: Springe 2015. 176 S., Euro 18,00**

Jürgen Kaube, seit 2015 Mitherausgeber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, versammelt in dem Band zehn seiner Essays, die auf Beiträgen beruhen, die zwischen 2006 und 2014 bereits andernorts erschienen sind und den Kapiteln Bildungsziele und Bildungsreden, Bologna und die Folgen sowie zur Lage der Geisteswissenschaften zugeordnet werden.

Die Einleitung zu den drei Kapiteln umreißt seine Sicht auf das deutsche Bildungssystem: Die Bildungskrise liegt nicht darin, dass Deutschland oben ein paar PISA-Punkte fehlen, sondern dass unten eine Bevölkerung entsteht, die zu

elementarer Selbstständigkeit der Lebensführung nicht mehr in der Lage ist. So sei es nötig, die Zeit der Reformen zu beenden, von Bildung in Schulen und Hochschulen nicht einzufordern, die Unterschicht abzuschaffen und die Gleichgültigkeit gegenüber Bildung zu kompensieren, sondern dass das Bildungssystem wache, wahrnehmungsfähige und kenntnisreiche Bürgerinnen und Bürger hervorbringt. Mit einem Blick in das 18. Jahrhundert liest es sich dann wie folgt: „Als der Begriff Bildung im 18. Jahrhundert prominent wurde, ging es um Erziehung zur Individualität. Gebildet sei, wer über sich selbst nachzudenken vermöge... Der Unterricht sollte es dem Schüler ermöglichen, herauszufinden, was alles in ihm steckt.“

Den drei Beiträgen im Kapitel Bildungsziele und Bildungsreden gemein ist, dass sie sich mit Ergebnissen und möglichen Folgen bildungssoziologischer Studien auseinandersetzen. In dem Essay, „Was Schule leisten soll und kann“, wird der Bildungsforschung unterstellt, eine „Art Filiale des Statistischen Bundesamtes und des PISA-Konsortiums geworden“ zu sein und mit der Forderung verknüpft, Schule von nicht leistbaren kompensatorischen Aufgaben gesellschaftlicher Entwicklungen zu befreien. Im folgenden Aufsatz („Erziehung oder Sozialisation?“) kann Schule nur dann eine sozialisierende Funktion erfüllen, wenn das schulische Kerngeschäft von Erziehen und Lehren erhalten bleibt. Der dritte Beitrag befasst sich mit dem Bildungshabitus und gesellschaftlicher Hierarchiebildung ausgehend von Shaws Komödie Pygmalion.

Der Abschnitt „Bologna und die Folgen“ verknüpft gegenwärtige universitäre Entwicklungen mit organisationssoziologischen Fragen. Neigungen, universitäre Alltagsaufgaben trendigen Prestigewettbewerben wie der Exzellenzinitiative bzw. reißerischen Hochschulrankings unterzuordnen („Universität, Prestige, Organisation“) oder Universitäten als profitorientierte Unternehmen zu führen („Hochschule als Unternehmen“), werden kritisch erörtert. Dazu passt (zumindest im Duktus der Aufbereitung) die Kritik am „Rückzug des Streits aus den Wissenschaften“ als dritter Beitrag des Kapitels.

Die Abhandlungen des letzten Kapitels zeigen Schnittmengen zum Hochschulbetrieb und befassen sich mit den Geisteswissenschaften („Wachstum als gemischtes Vergnügen“) oder ihren Modeströmungen („Was die Mode streng geteilt“), mit Sprachkritik („Diskursive Klingeltöne“) sowie Darstellungsfragen und Informationsvermittlung („Der Essay als Freizeitform von Wissenschaft“).

Angesichts der zahlreichen inhaltlichen Zuspitzungen bei durchaus gelungenen sprachlichen, auch amüsanten Darstellungen in den Essays kann dennoch oder sogar deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass auf der skizzierten oder karierten „Gegenseite“ in den Abhandlungen sich kaum jemand wirklich angesprochen fühlt. Möglicherweise ist die Erklärung hierfür in einem Zitat im letzten Essay des Buches zu finden: „Schreiben ist hier der Versuch, eine der Sache selbst – nicht dem Publikum und der Sprech- oder Schreibsituation – angemessene Darstellung zu finden.“ Ungeachtet dessen bleibt die Stoßrich-

tung der Essays erhalten, Bildung einen Eigenwert einzuräumen, oder mit den Worten Kaubes: „Bildungsreden haben oft etwas Deprimierendes. Nicht nur, weil sie so undurchdacht sind...“, sondern dass „sie sich Bildung nur als eine Durchgangsstation zu etwas Besserem vorstellen können: zu Wohlstand, Aufstiegsmobilität, Wettbewerbsfähigkeit.“

Christian Ernst

**Edith Glaser, Edwin Keiner (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2015 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 37). 130 S., Euro 29,90**

Kommunikation, Disput und Dialog sind Ziele dieser Veröffentlichung, die auf einer Tagung im Oktober 2012 der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft basiert. Ausgehend von den PISA-Erhebungen im Jahr 2012 und der Diskussion im Umfeld der Ergebnisveröffentlichungen dieser Studie im Dezember 2013 führt die Einleitung der Veröffentlichung aus, dass nur wenige Vertreter/-innen der empirischen Bildungsforschung der Einladung zur Tagung folgten und ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung für die Aufsatzsammlung nicht bereitgestellt werden konnte, obwohl die Beiträge der Veröffentlichung sich eben dieses Themas in besonderem Maß annehmen.

E. Keiner skizziert anhand der Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und empirische Bildungsforschung die jüngere Geschichte der Erziehungswissenschaft und stellt die genannten Bezeichnungen in ihren jeweiligen gesellschaftlichen und funktionalen Kontext, insbesondere von Generationsverhältnissen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, aber auch von disziplinären und organisatorischen Grenzen.

Auf die sog. „realistische Wendung“ gehen gleich drei Beiträge ein: A. Hoffmann-Ocon thematisiert vergleichend die „realistische Wendung“ in den Schriften von Heinrich Roth und Walter Guyer im Spannungsverhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie. T. Fuchs geht auf Roths „realistische Wendung“ ein, beschreibt ihren Verlauf, fragt nach ihrem Bestand und stellt programmatische und forschungsinduzierende Weiterführungen vor, um schließlich auf eine erforderliche Dialogbereitschaft theoretischer und empirischer Konzepte zu zielen.

Auch der Beitrag von P. Vogel nimmt zum Ausgangspunkt Roths „realistische Wendung“ und thematisiert den Positivismus-Streit als Kontroverse um die Rolle der Empirie in der Erziehungswissenschaft. Die Ursachen der Kontroverse sieht er in der ambivalenten theoretischen Funktion des Bildungsbegriffs begründet und einer weiterhin ausstehenden überzeugenden Lösung des Prob-

lems, das auch künftig Kontroversen in der Erziehungswissenschaft initiieren dürfte.

Zwei Beiträge aus der Schweiz befassen sich mit der Forschung im Bildungsbereich und ihren Veränderungen seit den 1960er-Jahren im Zusammenhang mit ihrer Organisation an Universität, Bildungsplanungsstellen und Pädagogischen Hochschulen (L. Criblez) bzw. mit der Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Bildungspolitik (K. Manz).

Im letzten Beitrag beschreibt R. Girmes Bildungsräume als ein Zusammenspiel von Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und pädagogischer Artikulationswissenschaft gestützt und begleitet durch Bildungsforschung und Artikulationsforschung, um der Frage nachzugehen, worum es bei Erziehung und Bildung und beim Dialog ihrer Wissenschaften geht.

Die in der Veröffentlichung versammelten Beiträge nehmen historische, vergleichende und programmatische Perspektiven ein, deren Stärke es ist, wissens- und wissenschaftstheoretische Orientierungen anzubieten, um ein tieferes Verständnis aktueller Kontroversen in der Erziehungswissenschaft zu erhalten. Gleichsam geben die Beiträge Einblick in ein komplexes Verständnis von Bildung als Anliegen einer kritischen am Subjekt und seiner Bildung orientierten Theorie, die sich in Abgrenzung zu einem Bildungsbegriff unterkomplexer Kompetenzmessung positioniert.

Christian Ernst

**Arno Broux: Berufliche Bildung in Schleswig-Holstein. Entwicklung – Status quo – Perspektiven. Waxmann-Verlag 2014. 278 Seiten, Euro 29,90**

Das Fachbuch analysiert das System der beruflichen Bildung in Deutschland unter der besonderen Berücksichtigung Schleswig-Holsteins. Der Autor gliedert das Fachbuch dazu in drei Hauptteile, die sich mit der Entwicklung seit dem 11. Jahrhundert, mit dem aktuellen Stand sowie den möglichen Perspektiven der beruflichen Bildung beschäftigen.

Im ersten Hauptteil wird die Entwicklung der beruflichen Bildung zunächst aus der Perspektive der Berufsausbildung ausgehend vom 11. Jahrhundert beschrieben. Das Mittelalter mit seinen in Zünften organisierten Handwerkern war maßgeblich durch eine enge Beziehung zwischen Meister und Lehrling geprägt. Hier vollzog sich auch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dabei spiegelt der Meister die Zielperspektive der traditionellen Handwerkslehre wider. Im 19. Jahrhundert kam dieses System unter staatliche Vorgaben. Die in dieser Zeit entstandenen Fortbildungsschulen galten bereits als Vorläufer der heutigen berufsbildenden Schulen. Die von den Nationalsozialisten 1938 eingeführte allgemeine Berufsschulpflicht wurde von den Machthabern auch als eine Möglichkeit der Ideologisierung angesehen. Die Tren-

nung allgemeiner und beruflicher Bildung wurde in Deutschland auch nach dem Zweiten Weltkrieg beibehalten. In den 1970er Jahren wurde die Möglichkeit zum Erwerb der fachgebundenen, später auch der allgemeinen Hochschulreife an berufsbildenden Schulen ermöglicht. Auch dadurch kam es zu einer Expansion des Berufsschulwesens. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts schreitet die Eigenverantwortung der berufsbildenden Schulen weiter voran. In Schleswig-Holstein spiegelt sich dieser Trend unter anderem in der Möglichkeit der Umwandlung der berufsbildenden Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts wider. Hierzu stellt der Autor u.a. die Schrittfolge des RBZ-Prozesses von der Planung über die Vorbereitung der Einrichtung bis zur Einrichtung dar. Interessant und nachvollziehbar wird dem Leser somit die Entwicklung der beruflichen Bildung insbesondere in Schleswig-Holstein bis heute verdeutlicht.

Der zweite Hauptteil stellt den Status Quo – also die aktuelle Beschreibung – der beruflichen Bildung unter besonderer Berücksichtigung Schleswig-Holsteins dar. Der Autor beschreibt in acht Kapiteln sinnvoll und in sich schlüssig den institutionellen Rahmen, das Berufsbildungssystem sowie konkret die Schularten der insgesamt 33 berufsbildenden Schulen und Regionalen Berufsbildungszentren. Es wird beispielsweise anschaulich dargestellt, welche Schularten an den Standorten angeboten werden. Diese Beschreibung abrundend erläutert Arno Broux die entsprechende Unterrichtssituation sowie die Entwicklung der Lehrkräftezahlen. Insbesondere stellt der Autor deutlich die Heterogenität bezüglich der Laufbahnvoraussetzungen des Lehrpersonals dar. Darüber hinaus werden verständlich die Struktur und die Aufgaben des Bildungsministeriums sowie die des Landesseminars Berufliche Bildung (LS-BB) am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) aufgezeigt. Insgesamt verschafft dieser zweite Hauptteil den Leserinnen und Lesern einen hervorragenden Überblick über das Berufsbildungssystem in Schleswig-Holstein.

Der dritte Hauptteil dieses Fachbuchs befasst sich mit perspektivischen Überlegungen im Hinblick auf das schleswig-holsteinische Berufsbildungssystem. In weiteren sieben Kapiteln beschreibt der Autor zielführend zunächst demographische Aspekte, nationale und internationale Trends sowie den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Besondere Bedeutung hat in diesem Hauptteil die Darstellung der Ergebnisse einer zweitägigen Expertenarbeitstagung bei der mittels Szenario-Technik 13 Thesen für eine innovative und leistungsfähige berufliche Bildung in Schleswig-Holstein entwickelt wurden. Diese Thesen sind nicht nur für das Berufsbildungssystem in Schleswig-Holstein interessant, sondern darüber hinaus auch für andere Bundesländer.

Abgerundet wird das Fachbuch durch einen interessanten und umfangreichen Anhang mit Informationen zu den anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO sowie einer Übersicht der öffentlichen berufsbildenden Schulen



und Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein und deren Bildungsangebote für das Schuljahr 2013/2014.

Insgesamt stellt diese Veröffentlichung mit seinen drei Hauptteilen durch die theoretische und empirische Bearbeitung des Themas einen kompletten und fundierten Überblick der beruflichen Bildung in Schleswig-Holstein dar. Das System der beruflichen Bildung in Schleswig-Holstein wird dabei strukturiert und nachvollziehbar dargestellt. Der Autor skizziert die Spezifika der beruflichen Bildung ebenso wie die Chancen und Möglichkeiten. Hiermit trägt Arno Broux wesentlich dazu bei, das System der beruflichen Bildung zu veranschaulichen. Somit ist das Fachbuch nicht nur für Leserinnen und Leser, die in der beruflichen Bildung tätig sind, sondern darüber hinaus auch für alle anderen an Bildung Interessierte, eine sehr empfehlenswerte Lektüre.

Martin Scharschmidt

**Winfried Schubart, Andreas Seidel, Karsten Speck, Lech Sałaciński (Hrsg.): Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung. Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland: Universitätsverlag: Potsdam 2011. 204 S. Euro 15,00**

Aus den pädagogischen Ländervergleichen lassen sich wichtige Erkenntnisse gewinnen. Deutschland, Polen und Russland streben nach engerer Zusammenarbeit denn je. 20 Jahre nach der Wiedervereinigung wird diese Zeit durch Transformationsprozesse in Richtung der Globalisierung gekennzeichnet. Zu den Herausgebern gehören drei Wissenschaftler aus Deutschland (Winfried Schubart, Andreas Seidel, Karsten Speck) und Lech Sałaciński aus Polen. Oksana Baitinger fasst die Ergebnisse, der offenen Befragung aus deutscher Sicht zusammen. An dieser Studie beteiligen sich aus polnischer Sicht Grażyna Miłkowska, Magdalena Piorunek und ebenfalls Lech Sałaciński. Die russische Seite wird präsentiert durch neun Wissenschaftler der Universität St. Petersburg.

Diese kulturvergleichende Studie befasst sich mit sozialen Problemen der Jugendlichen aus Ostdeutschland, Polen (eher Westpolen) und Russland (grundsätzlich aus St. Petersburg). Das Buch wurde in drei Sprachen geschrieben. Es zeigt sich, wie aufwendig es ist, alle drei Sprachen im Original unter einen Hut zu bringen, wohl wissend, dass in der Sprachgeschichte Deutsch, Polnisch und Russisch wenig miteinander verbindet. Zu empfehlen ist diese Studie Pädagogen, Lehrern, Politologen, Sozialarbeitern und Personenkreisen, die sich für die Verständigung und Zusammenarbeit zwischen allen untersuchten Ländern einbringen möchten.

Globalisierung birgt Gefahren und bietet zugleich Chancen. Vergleichende Wissenschaft und besonders Vergleichs-Pädagogik setzt Fremdsprachenkenntnisse, Partnerschaftswille und das Verständnis für die Kultur des jeweiligen Landes voraus. Es lassen sich folgende Fragen stellen: Was ist charakteristisch für einen Ländervergleich? Was verbirgt sich überhaupt unter dem Zauberwort

Vergleich? Wo liegen die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei den hier untersuchten Zielgruppen? Der Vergleichsbegriff lässt sich wie folgt darstellen:

<b>V</b>	=	Verständnis
<b>E</b>	=	Erkenntnis
<b>R</b>	=	Respekt
<b>G</b>	=	Gemeinsamkeiten
<b>L</b>	=	Lernen
<b>E</b>	=	Ethik
<b>I</b>	=	Information
<b>C</b>	=	Chance
<b>H</b>	=	Herausforderung

Bereits diese Veranschaulichung zeigt, dass der Ländervergleich vielseitig und ertragreich sein kann. Diese vergleichende Pilotstudie ist jedoch an ihre Grenzen gestoßen die sich politischen Systemunterschieden und Traditionen des jeweiligen Landes ergeben. In Deutschland basiert Erziehung und Jugendbildung an den Werten des Grundgesetzes also Freiheit, Demokratie und die Würde des Menschen. In Russland ist die Situation nolens volens anders, z. B. im Bereich der Menschenrechte und Jugendarmut. Vergleicht man alle drei Kulturen, basierend auf dem Verständnis der Grundbegriffe, wie z. B. Freiheit, Familie und Freizeit, stellen wir fest, dass die Unterschiede größer sind als wir denken. Trotzdem bietet diese vorliegende Studie wertvolle Informationen, die vom gegenseitigen Nutzen sein können. Sowohl die polnischen als auch die russischen Jugendlichen machen sich mehr Sorgen über die gesellschaftlichen Entwicklungen als über die eigene Lebensproblematik. Auffallend ist, dass bei den Jugendlichen im Bereich der Werteorientierung die Selbstverwirklichung (S. 28) an der ersten Stelle steht; dagegen hat für sie eine Verantwortungsübernahme nur eine sekundäre Bedeutung. Die Ergebnisse dieser Vergleichsstudie belegen, dass die Polen und die Deutschen sich gegenseitig eher wenig mögen (S. 41); die Sympathien der Russen gegenüber den Deutschen wiederum liegen im mittleren Feld. Was aber die Jugendlichen in allen der Länder verbindet, sind eher fehlende Lebensperspektiven. Die Mehrheit der Jugend in Polen vertritt die Meinung, dass durch die Globalisierung mehr Chancen für Ausbildung und Weltreisen entstehen. Die Wissenschaftler aus St. Petersburg liefern uns mit ihren Befragungsergebnissen wichtige Daten über das Verhalten von Jugendlichen in der Schule und über Lösungsansätze von Jugendproblemen im täglichen Leben in allen drei Ländern. Festgestellt wurde, dass alle Jugendlichen bei der Suche nach Problemlösungen ähnlich reagieren, und zwar: sie sprechen untereinander, mit Erwachsenen bzw. ihren Eltern (S. 187). Relevant ist, dass die russischen Jugendlichen am optimistischsten sind. Die Befragten in den untersuchten verbindet vordergründig Selbstrealisierung und Lebensgenuss.

Lech Sałaciński betont in der Schlussfolgerung, dass der Mensch heute auf neue Technologie und Fremdsprachen angewiesen ist.

Diese Studie zeigt zahlreiche Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Jugendlichen in den drei Ländern. Die größte Übereinstimmung zeigt sich in ihrem Streben nach persönlicher Selbstverwirklichung.

Sigmund Pisarczyk

**Mario B. Stephan: Strategietransformation. Entwicklung eines Verfahrens zur effektiven Umsetzung von Strategien. Springer Gabler Verlag: Wiesbaden 2014. 457 S. Euro 69,99**

Grassschneiderameisen zeigen, wie sie Grass bzw. Blätter in Stücke zerteilen und effektiv zu ihrem Nest transportieren, obwohl die Grasstücke mehrfach größer als die Ameisen selbst sind. Damit wird verdeutlicht, wie man eine Strategietransformation optimal einsetzen kann.

Stephans anspruchsvolle Arbeit besteht aus acht Kapiteln, 94 Abbildungen und 76 Tabellen und beschäftigt sich mit Antworten auf Fragen wie: Woraus besteht eine Strategietransformation? Welche Instrumente der Strategietransformation verdienen besondere Aufmerksamkeit?

Der Autor plädiert dafür, dass sozialwissenschaftliche Aspekte mehr in die Betriebswirtschaftslehre einbezogen werden sollen. Damit ist gemeint, dass im betriebswirtschaftlichen Denken komplexe Organisationen durch eine komplexe Umwelt beeinflusst werden. Strategietransformation bedeutet strategische Führung eines Unternehmens; in diesem Zusammenhang spricht man vom strategischen Management, aber auch von Unternehmenspolitik. Allgemein lassen sich Strategien wie folgt unterteilen: Unternehmensstrategien, Geschäftsbereichsstrategien und Funktionsstrategien. Betriebswirtschaftslehre und Sozialwissenschaften funktionieren in bestimmten sozialen Systemen, die wiederum (die soziale Systeme) in komplexen Strukturen agieren und funktionieren ( S. 60ff.). Komplexe Strukturen eines Unternehmens bilden die Ausgangsbasis für die Entscheidungssituation einer Strategietransformation. Im strategischen Management spricht man von gut strukturierten und schlecht strukturierten Entscheidungssituationen ( S. 125): Erstere sind in der Praxis kaum zu finden, weil sie vollständige und komplexe Handlungen voraussetzen. Schlecht strukturierte Entscheidungssituationen (z. B. Lösungsdefekte, Zielsetzungsdefekte, Bewertungsdefekte, Wirkungsdefekte und Komplexitätswahrnehmungsdefekte) benennen bereits in ihren Bezeichnungen die Defizite. Diese werden je nach Zielsetzung in der Strategietransformation genutzt. Die Strategietransformation verlangt nach bestimmten Instrumenten; das Reaktanzmanagement z. B. funktioniert nach dem Impuls-Prinzip; damit ist die Fähigkeit gemeint, nutzbare Reaktionen zu verstehen und sie sich im System zu eigen zu machen. Daraus ergibt sich die Frage, warum Instrumente der strategischen Unternehmensführung besonders bezüglich der Handlungsorientierung

viele Defizite aufweisen. Das liegt vor allem daran, dass die Instrumente der strategischen Unternehmensführung erst in der Praxis auf ihre Eignung verifiziert werden können.

Die Strategietransformation ist ein Bindeglied zwischen Strategieformulierung und Strategieexekution. Man kann nun danach fragen, wie das Konzept einer Strategietransformation zu erstellen ist? Das Konzept soll vier Elemente beinhalten und zwar: normatives Management, Sinnmanagement, Systemdiagnostik und Reaktanzmanagement. Am Anfang dieses Konzeptes steht die Vision, die aus normativen Vorgaben abgeleitet wird. Konkret lassen sich diese Erkenntnisse erst in der Fallstudienanalyse gewinnen. Stephans Werk zeigt optimale Wege einer Strategietransformation in einem Unternehmen. Diese sind wesentlich durch Systemtheorie und Entscheidungstheorie beeinflusst und bestimmen die Anforderungskriterien für eine optimale Strategietransformation in einem konkurrenzfähigen Unternehmen des 21. Jahrhunderts.

Sigmund Pisarczyk

**Rainer Bendel (Hrsg.): Migration und Integration. Gedanken und Gespräche über Generationen und Grenzen hinweg. LIT Verlag: Berlin 2013. 104 S., Euro 19.90**

Der Begriff „Integration“ erscheint gegenwärtig in den Massenmedien inflationär. Vielen ist unbewusst, dass durch gelungene Integration 15 Millionen von Deutschen aus den Ostgebieten nach 1945 in Westdeutschland ihre ersehnte Heimat fanden. Der Anfang ist vielen durch kirchliche Organisationen erleichtert worden. In vielen einzelnen Schicksalen bedeutet Integration eine lebenslange Herausforderung.

Rainer Bendel arbeitet als Professor für Kirchengeschichte an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und liefert der Öffentlichkeit mit seiner Studie wichtige Befunde. Sie besteht aus vier Teilen:

1. Künftige Aufgaben kristallisieren sich heraus.
2. Gedanken und Wege zur Realisierung der anstehenden Aufgaben.
3. Heimat und Fremde - einige Aspekte im Rückblick.
4. Ein Beispiel im Hintergrund zur Pflege regionaler Identität.

Die Stärke der Arbeit ist die Fakten-Analyse und die damalige Integration von Sudetendeutschen in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland.

Es ist den sozialen und kirchlichen Verbänden zu empfehlen, aber auch Privatpersonen, die Integrationsarbeit fördern möchten.

Diese Studie untersucht folgende Fragen: Was ist charakteristisch an der Vertriebenenarbeit? Wofür steht gute Integration? Warum hat sich die Kirche so erfolgreich engagiert?

Integration als kulturpolitische Angelegenheit ist gegenwärtig in aller Munde. Gleichwohl hat, geschichtlich gesehen, Integration an neuen Aspekten dazu gewonnen. Nach dem Kriege wurde der Integrationsaufgabe z. B. mit Schaf-

fung von Wohnraum für die Vertriebenen erfüllt. Die Kirche in Deutschland hat große Verdienste daran, Vertriebenen und Migranten den Start in ein neues Leben zu vereinfachen. Die kirchliche Vertriebenenarbeit in Deutschland und besonders die Seelsorge befinden sich im Umbruch. Zugleich muss die Geschichte in den damaligen deutschen Gebieten (Leid und Gewalterfahrungen zwischen den Völkern) in die öffentliche Diskussion einbezogen werden. Das ist ein dauernder Prozess.

Integration von Vertriebenen basiert sowohl auf objektiven als auch subjektiven Kriterien; besonders wichtig ist die Weitergabe von Erlebnissen an die nächste Generation. Aus Böhmen berichtet Katerina Kovačková über ihren Standpunkt zu den deutsch-tschechischen Beziehungen und ihr literaturwissenschaftliches Interesse besonders bis 1945. Gábor Gonda beschreibt die Vertreibung der Deutschen aus Ungarn nach 1945. Die Folgen der Vertreibung der Deutschen lassen nach wie vor viele Fragen offen. Markéta Hájková-Barth schildert als Tschechin (geb. 1979 in Liberec/Reichenberg) ihre Erfahrungen in der Ackermann-Gemeinde/Diözesenverband Freiburg. Sie befürwortet die Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Tschechen u.a. bei gemeinsamen Erkundungsgängen durch die „gemeinsame Geschichte“ (S. 31). In dem Kapitel „Heimat in der Fremde – Zukunft braucht Herkunft. Ein Gespräch“ moderiert Michael Joachim Ross die Diskussion an der sich die Publizisten Adler, Jatzko, Gonda und Bendel beteiligen.

Bruni Adler (geb. 1952 in der ehemaligen DDR) bringt im Gespräch zum Thema „Heimat in der Fremde - Zukunft braucht Herkunft“ folgenden Gedanken: „Meiner Meinung nach ist es ganz wichtig, innerkirchliche oder außerkirchliche Geschichtsbilder bzw. Geschichtsmymen zu hinterfragen, die immer wieder dazu instrumentalisiert werden, die eine oder andere Gewalt zu rechtfertigen“ (S. 56). Es handelt sich dabei um Glaubwürdigkeit und historische Wiedergabe von Fakten.

Bendel fragt: „Kann Fremde zur Heimat werden?“ (S. 58). Es ist wichtig und richtig, zu betonen, dass gute Integration von Vertriebenen eine vertrauensvolle Umgebung benötigt. Otfried Pustejovsky stellt eine rhetorische Frage: „Sudetendeutsche: Ende oder Neubeginn einer `Volksgruppe`?“ (S. 73ff.). Er bringt mit seinen wissenschaftlichen Analysen eine Menge an politischem Realismus, wenn er schreibt; „Die Welt von 2013 ist kaum oder gar nicht mehr vergleichbar mit der Welt vor 1938“ (S. 76). Nichts desto trotz bleiben viele Fragen offen. Was passierte mit dem Vermögen von Sudetendeutschen durch die Enteignung durch NS-Behörden? Warum kann man die Geschichte der Deutschen in Böhmen, Mähren und Schlesien in den letzten 200 Jahren mit einer Tragödie der Antike vergleichen?

Auch im vereinten Europa dürfen bestimmte historische Fakten nicht verdrängt werden. Die europäische Integration findet in allen gesellschaftlichen Ebenen statt, Philanthropie nicht ausgeschlossen. Deutsche und Österreicher spenden seit der Wende 1990 u.a. für den Erhalt der Kirchen und Gedenktafeln in ehe-

maligen, deutschen Gebieten. Die Vertreibung der Deutschen aus Osteuropa birgt ungezählte Einzelschicksale, Schmerzen und Erinnerungen. Ein freiheitlich-demokratisches Europa muss auf Realismus basieren, ohne an Identität zu verlieren (ein Balance-Akt). Deutsch-tschechische und deutsch-polnische Integrationsprojekte der EU müssen in den Ländern u.a. die Heimatforschung noch mehr fördern. Ein Gemeinsames Europa in 21. Jahrhundert benötigt keine Utopien, sondern partnerschaftsfördernde und bilaterale Dialoge. Vertriebenenbetreuung anfangs des 21. Jahrhunderts befindet sich im Umbruch und benötigt soziale, politische und kulturelle Neu-Orientierungen. Bendel gibt in seiner Veröffentlichung wertvolle Hinweise zur Verständigung, wie man Geschichte friedvoll und mit Gegenwart und Zukunft erfüllen kann.

Sigmund Pisarczyk

**Reinhold Popp, Ulrike Garstenauer, Ulrich Reinhardt, Doris Rosenlechner-Urbanek (Hrsg.): Zukunft. Lebensqualität. Lebenslang. Generationen im demographischen Wandel. LIT Verlag: Wien 2013. 161 S., Euro 19,90**

Lebenslange Qualität erleben können ist ein Traum von vielen, eine reale Chance nur von wenigen. In den Industrieländern wie Deutschland und Österreich untersucht die Zukunftsforschung Rahmenbedingungen der Lebensqualität für alle Generationen. Lebensqualität ist eine komplexe Problemlage, sie besteht aus kurzfristigen und langfristigen, aus materiellen und nicht-materiellen Bedingungen. Die Herausgeber des Buches sind Wissenschaftler der Fachhochschule Salzburg. Die einzelnen Beiträge werden von erfahrenen Vertretern aus der Verwaltung und Politik verfasst. Den Herausgebern als auch den Autoren gebührt Dank für diese Veröffentlichung. Alle Beiträge zu würdigen, würde den Rahmen dieser Rezension sprengen.

Es entstand an der Basis anlässlich der Tagung „Zukunft. Lebensqualität. Lebenslang“, durchgeführt im Mai 2012 vom Zentrum für Zukunftsstudien der Fachhochschule Salzburg in Kooperation mit dem Europäischen Forum Alpbach und der Hamburger Stiftung für Zukunftsfragen. Die Erkenntnis dieser Tagung lautet, dass jede Phase des menschlichen Lebens wertvoll und qualitativ sein kann. Die Arbeit besteht aus drei Themenblöcken: Zusammenarbeit der Generationen, Lebenslust vs. Lebensoptimierung und Generationen - Geschlecht - Arbeit. Die Studie untersucht folgende Fragen: Welche sozialen Faktoren beeinflussen die Lebensqualität in allen Lebensphasen? Welche arbeitsrechtlichen Bedingungen fördern die lebenslange Qualität der Erwachsenenwelt? Wo liegen die Herausforderungen und daraus resultierenden Chancen für alle Generationen?

Eingangs wird betont, dass unser Lebens in seiner ganzen Komplexität untersucht werden soll: Ökonomie, Ökologie und Soziales müssen ausbalanciert behandelt werden. Das materielle Wachstum in unserer Gesellschaft muss hinterfragt werden. Soziale, politische und ökologische offene Fragen drängen sich auf. Solidarität in den Beziehungen zwischen den Generationen gehört zu

den Herausforderungen der Gegenwart. Das Single-Leben in der eigenen Wohnung bzw. in einem Altersheim erfordert von jüngeren Generationen Fürsorge und Solidarität. Zu Recht schreibt Cornelia Schewpe, dass die Familie wohl der wichtigste Pflegedienst für pflegebedürftige alte Menschen in unserer Gesellschaft ist. Am Beispiel der Stadt Bielefeld wird gezeigt, welche demografische Planung kommunal gesehen, von Bedeutung ist. Dazu zählt eine gezielte Familienpolitik, die Integration von Zuwanderern und die Bildungspolitik. Pfallers Frage „Wofür es sich zu leben lohnt. Elemente materialistischer Philosophie“ (S. 63), lässt sich beantworten: nämlich das Leben mit Werten zu erfüllen. Die Scheinvorzüge des „Human Enhancement“ (S. 81), wonach sich das Leistungsvermögen des Menschen medizinisch steigern lässt, wird oft als moderne „Erlösungssehnsucht“ (S. 92) gesehen. Diese Auffassung ist immer zu teilen. Das, was schulmedizinisch möglich ist, bedeutet nicht automatisch einen Gewinn an Lebenswert. Die Realisierung des „Human Enhancement“ muss mit Augenmaß betrieben: Alle eventuellen neuropharmakologischen Einflüsse auf unser Wohlbefinden müssen ebenfalls individuelle und zurückhaltend umgesetzt werden. Qualitative Lebensoptimierung in allen Lebensphasen wissenschaftlich zu steuern gehört zu den komplexen und interdisziplinären Herausforderungen unserer Gesellschaft.

Sigmund Pisarczyk

**Allan Guggenbühl: Von Gangstern, Diven und Langeweilern. Break Thru – Geschichten als Inspirationsquelle und Mittel der Klassenführung. Hep Verlag: Bern 2014. 115 S. Euro**

Wegen unterschiedlichen Positionen und Funktionen besteht zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen eine Barriere, diese möchte der Autor durchbrechen. Mit Hilfe von Geschichten zeigt Guggenbühl, wie auf spielerische Weise der Einstieg in die Welt der Jugendlichen ermöglicht werden soll. Geschichten dienen als Lernmedium, sie sollen helfen, das Verhalten der Menschen einzuordnen und zu verstehen. Lernende erfahren durch die Geschichten Hintergründe und Dynamiken des Sozialverhaltens. Die Geschichte sollte auf eine Differenz oder etwas Ungewöhnliches hinweisen. Dank solcher "mental movers" sollen Schülerinnen und Schüler den Denkhorizont erweitern, die soziale Maske ablegen und von ihren Wünschen, Erlebnissen und Phantasien berichten. Break-Thru wird damit zu einem Programm, "das den Dialog zwischen Lehrpersonen und Lernenden fördern will" (S. 9). Im ersten Teil werden die heutigen Herausforderungen für Lehrpersonen aufgezeigt: Klassen als heterogene Gebilde mit Gruppencodes und Tabuisierungen, Parallelwelten, der Einfluss der Gleichaltrigen, die Lehrperson als Gegenfigur, die Bedeutung von Regeln in der Schule und Geschichten als Spielraum über die Regeln hinaus. Im zweiten Teil werden Geschichten als Mittel der Klassenführung und als Denkanstoß beschrieben: Eindrücke in einen Zusammenhang stellen und Sinn kreieren, Themen werden auf den Tisch gebracht, Sensibilisierung, Selbstbild

entwerfen, Geschichten stiften Identität, Motivation für Einzelne und Gruppen, Geschichten als Ausdruck der persönlichen Matrix. Zu den Geschichten als Denkanstoß gehören u.a.: Mut zum wertfreien Dialog, das Erzähltheater Kamishibai, das Mythodrama. Im dritten Teil werden die Unterrichtseinheiten, deren Ablauf und Methoden dargestellt. Im vierten Teil wird auf Mobbing eingegangen: Erscheinungsbilder und Maßnahmen (Gründe, Methoden, Typen, psychologische Folgen, Maßnahmen gegen Mobbing in der Klasse). Als Beispielgeschichten werden die Rache der Diva, der Gangster, die mysteriöse Inselbevölkerung und die Goldgräber vorgestellt und Fragen für die Bearbeitung in der Klasse formuliert. Der Anhang des Buches enthält Materialien dazu, was ein guter Erzähler mitbringen sollte, Schritte und Elemente einer Interpretation und einen Lektionsaufbau zum Break-Thru während eines Projekthalbtages. Das Buch ist für alle Lehrpersonen geeignet, die Hilfe suchen, Klassensdynamiken zu verstehen.

Birgit Milbach

**World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education. Edited by Tara Fenwick, Eric Mangez and Jenny Ozga. London/New York: Routledge 2014. 239 S. Kindl Edition 97,58 Euro; gebunden 139,40 Euro**

Der 26. Band des World Yearbook of Education stellt eine äußerst bedeutsame Entwicklung in der internationalen Bildungspolitik in den Mittelpunkt: die Nutzung wissensbasierter Technologien als Quelle für die Formulierung politischer Zielsetzungen und als Schlüssel zur Entwicklung politischer Maßnahmen. Die scheinbar unbegrenzten Kapazitäten der Datenspeicherung und -analyse (Stichwort Big Data) werfen die Frage, inwiefern Daten als Vergleichsmaßstab zur Grundlage politischen Handelns werden, neu auf. Neben einer Einleitung der Herausgeber\_innen besteht der Band aus zwei Teilen: Die vier Beiträge des ersten Teils (S. 11-72) untersuchen, inwiefern Wissen, Vergleich und Daten als Regierungspraktiken verstanden werden können. Die elf Beiträge des zweiten Teils (S. 72-231) erörtern Beispiele der globalen Produktion sowie der nationalen Rezeption dieses Wissens und seiner Umsetzung in politisches Handeln. Auch weil die Beiträge von unterschiedlichen disziplinären Perspektiven ausgehen, gewinnt man durch die Lektüre einen differenzierten, zur Diskussion anregenden Einblick in ein kontroverses Themenfeld, das auch in Zukunft hoch relevant bleiben dürfte.

Tomas Müller



## Annotationen

**Birgit Palzkill, Günter Müller, Eva Schute: Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule. Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten. Mit Materialien auf CD-Rom. Cornelsen: Berlin 2015. 120 S. Euro 21,95**

Dieses Buch gibt eine praktische Schritt-für-Schritt-Anleitung, um Gespräche in der Schule zielgerichteter, entspannter und sicherer zu führen sowie Konflikte und Belastungen zu minimieren. Ausgehend von kurzen Beschreibungen typischer Gesprächssituationen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und im Kollegium werden unterschiedlichen Gesprächstypen (Beratungsgespräch, Lernberatung, Informationsgespräch, Konflikt- und Vermittlungsgespräch, Elterngespräch, kollegiale Beratung) vorgestellt. Anhand von Leitfäden können sich Lehrerinnen und Lehrer Gesprächs-Grundmuster erarbeiten, auch konkrete Formulierungsvorschläge können helfen, Gesprächsverläufe nicht dem Zufall zu überlassen. Zahlreichen Materialien auf der beigefügten CD-ROM sollen dazu dienen, die eigene Gesprächsführung zu professionalisieren. Das Material eignet sich auch sehr gut als Basis für eine schulinterne Weiterbildung im Kollegium.

**Ioanna Zacharaki, Thomas Eppenstein, Michael Krummacher (Hrsg.): Praxisbuch Interkulturelle Kompetenz. Vermitteln, Vertiefen, Umsetzen. Debus Pädagogik Verlag: Schwalbach/Ts. 2013. 173 S. Euro 19,80**

Im Einwanderungsland Deutschland bedarf es zunehmend professioneller interkultureller Kompetenzen, nicht nur, aber auch für soziale und pädagogische Berufe und ihre Einrichtungen. Das vorliegende Buch enthält dazu breitgefächerte Beiträge von Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen im Kontext von Pädagogik und Sozialpädagogik, aber auch zu politischen und juristischen Rahmenbedingungen, genauso wie zu ethischen Fragen im Kontext von Migration. Außerdem wird das Modellprojekt „Zertifikatskurs: Basisqualifikation Interkulturelle Kompetenz für Soziale Berufe“ detailliert vorgestellt als ein Beispiel gelungener praktischer Umsetzung.

**Veronika Fischer, Monika Springer, Ioanna Zacharaki (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Debus Pädagogik Verlag: Schwalbach/Ts. 2013. 270 S. Euro 19,80**

Interkulturelle Kompetenz meint die Fähigkeit, das berufliche Handeln vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation zu reflektieren und interkulturelles Wissen in professionelles Handeln unter den Bedingungen einer Einwanderungsgesellschaft umzusetzen. Trotz einer guten Literaturgrundlage, eines ausdifferenzierten Methodenreservoirs und intensiven pädagogischen Bemühungen vor allem in der Erwachsenenbildung bleibt der entsprechende

Kompetenzgrad hinter den Erwartungen und Erfordernissen in den beruflichen Handlungsfeldern zurück. Zunehmend geht es deshalb auch um eine grundsätzliche Organisationsentwicklung im Sinne einer interkulturellen Öffnung der Institutionen. In diesem Zusammenhang bedarf es besonderer didaktischer Konzeptionen, damit ein Transfer des erworbenen Wissens in die Organisation ermöglicht wird; Initiativen zur Personalentwicklung müssen mit Maßnahmen der Organisationsentwicklung ergänzt werden. Unter den drei Aspekten: Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung wird interkulturelle Kompetenz in diesem Buch thematisiert. Entsprechend gliedert sich die Veröffentlichung in drei größere inhaltliche Blöcke, von denen der erste dem Thema Fortbildung und Transfer des Gelernten in die Praxis, der zweite verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder und der dritte Fragen der Organisationsentwicklung nachgeht. Die vorliegende Veröffentlichung stellt für Fach- und Führungskräfte aus verschiedenen Bereichen Sozialer Arbeit, Erziehung und Bildung eine wertvolle Praxishilfe dar und gibt Studierenden Einblicke in Professionalisierungskontexte der Einwanderungsgesellschaft.

**Monika Rummler (Hrsg.): Vorlesungen innovativ gestalten. Neue Lernformen für große Lerngruppen. Beltz: Weinheim und Basel 2014. 190 S. Euro 34,95**

Wie lassen sich Studierende in großen Lerngruppen begeistern? Wie können sie motiviert werden, besser zu arbeiten und aktiv zu lernen? Das vorliegende Buch aus der Reihe „Lehren an der Hochschule. Weiterbildung. Training“ stellt neue Wege der Hochschuldidaktik vor, die besonders vor dem Hintergrund wachsender Studierendenzahlen und zunehmend überfüllter Lehrveranstaltungen an Bedeutung gewinnen. Praxisnah werden u. a. Peer Instruction, virtuelle Lernumgebung bis hin zum Einsatz von Vorlesungsaufzeichnungen und Lehrvideos, aber auch eher klassische Methoden wie das Lernen am Beispiel oder mithilfe von Quizfragen vorgestellt. Darüber hinaus werden Methoden zur Rückmeldung von Lernfortschritten sowie zur Bewertung und Benotung großer Lerngruppen aufgezeigt. Best-Practice-Beispiele von Vorlesungskonzepten der Technischen Universität Berlin zeigen die Praktikabilität in der Umsetzung.

**Michael Becker-Mrotzek, Hartmut Günther, Simone Jambor-Fahlen: Lesen und Schreiben lehren und lernen. Grundlagen für die Schulentwicklung – ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht (= Schulmanagement Handbuch 154). Oldenbourg Verlag: München 2015. 88 S. Euro 20,90**

Wie immer kompakt in dieser Reihe erhält auch in dieser Ausgabe die Leserschaft einen grundlegenden und an den neuesten Forschungsergebnissen orientierten Überblick zum Gegenstand. Der vorliegende Band enthält die wich-

tigste didaktisch-pädagogischen Positionen zum Lesen- und Schreibenlernen sowie diagnostischen Testverfahren, erklärt die Prinzipien des deutschen Schriftsystems, fasst Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Einsatz von Lehr-Lernmethoden zusammen und erörtert Konsequenzen für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

**Rainer Moritz: Wer hat den schlechtesten Sex? Eine literarische Stellen-suche. DVA: München 2015. 240 S., Euro 17,99**

Vielerlei könnten die ersten Assoziationen sein, liest man den Titel dieses Buches; nicht unbedingt sofort wird klar, dass es sich tatsächlich um eine literaturkritische Auseinandersetzung handelt, in der der renommierte Autor (und Leiter des Literaturhauses Hamburg) den „peinlichen Verrenkungen“ zur Darstellung des Geschlechtsaktes in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nachgeht und gnadenlos der Lächerlichkeit preis gibt. Offensichtlich haben gerade Schriftsteller, die Herrscher über Wort und Schrift, Probleme, die richtigen Worte für die Liebe zu finden. Andererseits meint der Gegenwartsroman, ohne die Darstellung von Sex nicht mehr auskommen zu können. Hier tut sich also eine Professionalitätslücke auf. Dieses Buch regt auf und an!

**Katharina Lamprecht, Stefan Hammel, Adrian Hürzeler, Martin Niedermann: Wie das Krokodil zum Fliegen kam. 120 Geschichten, die das Leben verändern. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel 2015. 188 S. Euro 14,90**

Streitende Elfen, unzufriedene Kakteen, eine traurige Nixe, ein zu zähmender Drache, das Loch im Schweizer Käse, ein Krokodil, das fliegen lernt: 120 therapeutisch bewährte Geschichten aus der Welt der Fantasie und des Alltags können dazu beitragen, Erlebnisse und Situationen, Alltag und Unvorhergesehenes, Sorgen und Nöte aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Vor allem Menschen, die auf der Suche nach neuen Wegen oder bisher verborgenen Lösungen sind, finden in den humorvollen und optimistischen Geschichten Anregungen, etwas zu wagen. Dabei knüpfen die Geschichten an verschiedene Lebensbereiche wie Beruf, Freizeit, Jugend und Alter, Gesundheit, Sinnerleben, Partnerschaft und Alleinsein an.

**Adriaan in 't Groen: Jenseits der Utopie. Ostprofessoren der Humboldt-Universität und der Prozess der deutschen Einigung. Mit einem Vorwort von Heinz-Elmar Tenorth. Metropol Verlag: Berlin 2013. 191 S., Euro 19,00**

2009 promovierte der Autor an der Universität Leiden (Niederlande) über die Folgen der deutschen Wiedervereinigung für die Berufspraxis der Professoren der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Erkenntnisse sind in diesen Band der „Zeitgeschichte“-Reihe eingeflossen. Er verweist damit auf „blinde Stel-

len“ in der Wahrnehmung des wissenschaftlichen Lebens von „Ostprofessoren“, darüber, wie sie durch die deutsche Einigung gezwungen wurden, ihr wissenschaftliches Leben neu zu ordnen. Der Autor veröffentlichte seine Forschungsergebnisse auch wider vorherrschende Ignoranz gegenüber „Ost“-Biografien; diese sollen endlich zur Kenntnis genommen und ihrer Besonderheit gewürdigt werden. Ein überaus aufschlussreiches Dokument historischer Forschung!

**Ian McEwan: Kindeswohl. Roman. Aus dem Englischen von Werner Schmitz. Diogenes: Zürich 2015. 223 S. Euro 21,90**

Seit dem der Autor 1987 für seinen Roman „The child in Time“ mit dem Whitbread Novel Award ausgezeichnet wurde, gehört McEwan zu den bekanntesten, wichtigsten und produktivsten britischen Gegenwartsautoren, der mit seinen Geschichten zu fesseln versteht. In seinem neuesten Buch erzählt er einen Lebensabschnitt der erfahrenen Familienrichterin am High Court in London, Fiona Maye; Scheidungen, Sorgerecht, Fragen des Kindeswohls sind ihr Alltag und nehmen sie gänzlich ein. Doch sowohl beruflich als auch privat wird sie unerwartet mit dramatischen Ereignissen konfrontiert: Ihre seit über dreißig Jahren glückliche Ehe steht zur Disposition. Zugleich wird ihr ein dringlicher Gerichtsfall vorgelegt, in dem es um den Widerstreit zwischen Religion und Medizin und um Leben und Tod eines 17-jährigen Jungen geht.

**Kai Twilfer: Schantall, tu ma die Omma winken! Aus dem Alltag eines unerschrockenen Sozialarbeiters. Schwarzkopf & Schwarzkopf: Berlin 2013. 217 S. Euro 9, 95 und Kai Twilfer: Schantall, tu ma die Omma Prost sagen! Neues aus dem Alltag eines unerschrockenen Sozialarbeiters. Schwarzkopf & Schwarzkopf: Berlin 2014. 235 S. Euro 9,95**

Der Autor selbst meinte und „Bild“ jubelte: Dies sei eine humorvolle und satirische Milieustudie! Die Rezensentin jedoch kann sich nur grundsätzlich folgender Einschätzung anschließen: „Die ‚Satire‘ des Unternehmers Kai Twilfer über eine ‚chaotische Unterschichtsfamilie‘ entpuppt sich als verletzend und diffamierende Abrechnung mit allen Sozialleistungsbezieher\_innen, die als faul, fett, dumm und dekadent gezeißelt werden.“ (<http://www.kritisch-lesen.de/rezension/ein-ideologisches-lehrstueck>) Warum also überhaupt dieser Veröffentlichung hier einen Platz geben? Müsste sie nicht, insbesondere von Pädagogen mit Ignoranz gestraft werden?! Keinesfalls, alle mit pädagogischer und sozialer Verantwortung sollten sie lesen! Denn wir haben hier zwei „Spiegel (!!)-Bestseller“ vor uns: Der erste Teil erreichte zwischen Februar 2013 und August 2014 siebzehn (17!) Auflagen. Das heißt, man darf mit breiter Zustimmung und Wirkung bei der Leserschaft rechnen. Die „schonungslose“ Darstellung von „Kuriositäten im Leben einer bildungsfernen Familie“ bedient die in der Gesellschaft bereits fest etablierte (Vor)Urteilsstruktur über „Hartz-

IV- Empfänger aufs trefflichste. Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer sollten wissen, aus welchen Quellen sich diese schöpft. Und wenn dann noch der Leser aufgefordert wird, sich die Frage zu stellen, „ob nicht bereits ein bisschen »Schantall« in jedem von uns steckt“, dann wird alles gut, denn alle fühlen sich wohl in ihrer Haut. Gesellschaftskritik wird obsolet.



## **Autoren/Rezensenten**

DR. ARNO BROUX – Landesseminar Berufliche Bildung am IQ Schleswig-Holstein, Kronshagen

CHRISTIAN ERNST – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

DR. BIRGIT MILBACH – Annweiler

THOMAS MÜLLER M.A. – Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft

DR. PHIL. SIEGMUND PISARCZYK – Nonprofit-Organisationen, Hamburg

MARTIN SCHARSCHMIDT – Leiter der Lehrplanentwicklung am LS-BB

DR. BRIGITTE SCHUMANN – freie Bildungsjournalistin, Essen

DIPL.-HDL. ALEXANDER STEINHAGEN – Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik

KRISTINA TILLMANN – Dipl.-Soz., ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, z. Z. im Ausland

PROF. I. R. DR. HORST WEISHAUPT – Rudolf-Carnap-Senior-Professor der Bergischen Universität Wuppertal, Ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit "Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens" des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung





## Impressum

Die Zeitschrift (ZBV) für Bildungsverwaltung wird herausgegeben von der *Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)*. Die *DGBV* wurde 1979 als unabhängiges und übergreifendes Forum für Fragen der Bildungsverwaltung gegründet. Sie versteht sich als eine Vereinigung, in der Praktiker aller Sparten und Stufen der Bildungsverwaltung wie auch Wissenschaftler miteinander über ihre Aufgaben in einem sich ändernden Umfeld diskutieren und Konsequenzen für ihr eigenes Tun entwickeln. Interessenten erhalten weitere Informationen bei der:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche

Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26

e-mail: [krueger-dgbv@web.de](mailto:krueger-dgbv@web.de)

Internet: [www.dgbv.de](http://www.dgbv.de).

### *Herausgeberin:*

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V. (DGBV)

Vorsitzende: Rebekka Kötting, Stellv. Generalsekretärin der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn

### *Redaktion:*

apl. Prof. Dr. Christiane Griese (verantwortlich) und Bernd Frommelt,

c/o Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften

Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin

Tel.: (030) 314 73 669

E-Mail: [christiane.griese@tu-berlin.de](mailto:christiane.griese@tu-berlin.de)

### *Rezensionen:*

Christian-Magnus Ernst, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

### *Redaktionsbüro:*

Sibylle Krüger

### *Erscheinungsweise*

jährlich zwei Ausgaben

© 2015 Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Druck: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

ISSN 0179-5465



## **Antrag auf Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.**

Ich/wir beantrage(n) die Aufnahme in die Deutsche Gesellschaft für  
Bildungsverwaltung e.V.

---

(Name, Titel/Amtsbezeichnung)

---

(Beruf, Funktion)

---

(Arbeits- bzw. Dienststelle, Institution)

Es handelt sich um eine korporative Mitgliedschaft der genannten  
Institution.

Eingetragen ist der/die Vertreter(in), der/die im Rahmen der Mitgliedschaft  
handelt.

Privatanschrift

Dienstanschrift

---

(Straße und Hausnummer)

(Straße und Hausnummer)

---

(PLZ, Ort)

(PLZ, Ort)

---

(Telefon, Fax, e-mail)

(Telefon, Fax, e-mail)

Die Post wird grundsätzlich an die Privatanschrift verschickt. Wird dies nicht  
gewünscht, dann bitte ankreuzen:  Post bitte an Dienstanschrift.

Sie sind gleichzeitig Mitglied *im Europäischen Forum*  
für Bildungverwaltung.

Hiermit *ermächtige* ich die DGBV widerruflich, den von mir zu entrichtenden Jahresmitgliedsbeitrag (Einzelmitglieder 60,00 Euro, korporative Mitglieder 120,00 Euro) zu Beginn eines Jahres (in der Regel im Mai) zu Lasten meines Kontos durch *Lastschrift* einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des Geldinstituts keine Verpflichtung zur Einlösung. Wir bitten zur Erleichterung unserer Arbeit nachdrücklich um die Erteilung der Einzugsermächtigung. Verbindlichen Dank.

---

(Geldinstitut) (Bankleitzahl)

---

(Kontonummer) (Kontoinhaber/in, sofern abweichend)

---

(Ort, Datum) (Unterschrift)

Die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung ist als *gemeinnützig* anerkannt; Mitgliedsbeitrag und Spenden sind somit steuerlich abzugsfähig. Bescheinigungen werden nach Eingang der Zahlungen unaufgefordert ausgestellt und zugesandt bzw. sind bei den Einzelmitgliedern auf den Lastschriftträgern aufgedruckt.

Ihre *Daten* werden im Rahmen und zum Zwecke der Mitgliedschaft gespeichert, eine Weitergabe erfolgt nicht, und die Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes werden eingehalten.

Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.  
Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche  
Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26  
e-mail: [krueger-dgbv@web.de](mailto:krueger-dgbv@web.de)

Konto 368 78-608 – Postbank Frankfurt am Main – BLZ 500 100 60

## Bestell- und Abonnementformular für Publikationen

---

(Name bzw. Institution)

---

(Straße und Nummer oder Postfach)

---

(PLZ, Ort, Zustellpostamt)

I. Hiermit *bestelle(n)* ich/wir von der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung folgende Dokumentationen der Jahrestagungen ab 2007:

___ Ex	Werde selbstständig und ich sage dir wie! Bildung und die Anforderungen an Führungspersonal 31. Jahrestagung 2010. 118 S., 10,-Euro	_____
___ Ex	PISA und Co – wozu? 32. Jahrestagung 2011. 112 S., 10,-Euro	_____
___ Ex	Antreiberin oder Getriebene – Bildungsverwaltung heute 33. Jahrestagung 2012. 68 S., 10,-Euro	_____
___ Ex	Kommunale Verantwortung für Bildung – Herausforderungen und Perspektiven 34. Jahrestagung 2013. 102 S., 10,- Euro	_____
___ Ex	Das Verhältnis beruflicher zu akademischer Bildung in Deutschland: Chancen, Risiken, Potentiale 35. Jahrestagung 2014. (Beiträge unter: <a href="http://www.dgbv.de">www.dgbv.de</a> abrufbar)	

Summe \_\_\_\_\_

Bei den Preisen handelt es sich um Selbstkostenpreise inklusive Porto und Verpackung.

Den Rechnungsbetrag werde(n) ich/wir sofort nach Erhalt der Lieferung, der eine Rechnung beigelegt ist, auf das Konto der Gesellschaft überweisen:

Konto 368 78-608 – Postbank Frankfurt am Main – BLZ 500 100 60

II. Hiermit abonniere(n) ich/wir

\_\_\_\_ Ex. der einmal jährlich erscheinenden *DGBV-Jahrestagungsbande* ab Band \_\_ (Jahrestagung 19\_\_\_\_ ) zum Preis von jeweils 10,-Euro (Umfang jeweils ca. 150 Seiten).

Das Abonnement kann jeweils nach Erscheinen eines Bandes für das darauf folgende Jahr schriftlich gekündigt werden.

\_\_\_\_ Ex. der zweimal jährlich erscheinenden *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* ab Heft \_\_ des Jahrgangs 19\_\_\_\_ zum Preis von 15,- Euro jährlich (fällig mit Heft 1 des entsprechenden Jahrgangs).

Das Abonnement kann zum Ende eines Jahres unter Einhaltung einer Frist von drei Monaten schriftlich gekündigt werden.

III. Ich/Wir interessiere(n) mich/uns für eine *Mitgliedschaft* in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Ich/Wir erhalte(n) dadurch zukünftig u.a. die Tagungsbande und die Zeitschrift kostenlos.

O Bitte senden Sie mir/uns Informationsmaterial.

\_\_\_\_\_  
Ort/Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

Mir/Uns ist bekannt, dass ich/wir die Abonnementsvereinbarung(en) innerhalb einer Woche durch Mitteilung an die Deutsche Gesellschaft *widerrufen* kann/können. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs. Ich/Wir bestätige(n) die Kenntnisnahme durch meine/unsere zweite Unterschrift.

\_\_\_\_\_  
Ort/Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift

Bestellungen richten Sie bitte an:

Geschäftsstelle der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung e.V.

Frau Sibylle Krüger, Platanenstraße 5, 15566 Schöneiche

Fon: (0160) 991 38 977, Fax: (030) 649 038 26,

e-mail: krueger-dgbv@web.de