

Zeitschrift für Bildungsverwaltung

Jahrgang 31 – 2015 – Heft 1

Inhalt

Editorial	3
<i>Birger Antholz</i> Evaluation der G9 zu G8 Schulzeitverkürzung und des Schülerleistungstests PISA	5
<i>Ines Oldenburg/Jasmin Overberg</i> Warum wurde die Schulinspektion in Finnland abgeschafft? Eine Analyse aus Expertenperspektive	19
<i>Christiane Griese/Helga Marburger</i> Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung	31
<i>Matthias Rürup</i> Virtuelle Lernwelten als Legitimation normaler Schule – eine Übung im Denken	41
<i>Siegmond Pisarczyk</i> Fundraising unterstützte „Werte-Konzeption“ in Nonprofit- Organisationen unter sozial-pädagogischen Aspekten	59
<i>Ulrich J. Heinz</i> Titelentzug auch späterer Fälschung	73
Rezensionen	77
Annotationen	103

Editorial

In der vorliegenden Ausgabe der ZBV ist es gelungen, Beiträge in einem breiten Themenspektrum zu versammeln: Die Autorinnen und Autoren geben Einblicke in unterschiedliche Bildungsorganisationen und deren strukturelle Veränderungen – der Blick reicht dabei bis nach Finnland. Sie stellen aber auch aktuelle Debatten und Forschungsergebnisse vor und regen an, über neue Lernformen nachzudenken. In ebensolcher Breite und Vielfalt folgt zum Ende des Heftes wiederum eine Reihe von Rezensionen und Annotationen zu ausgewählter Fach- und Forschungsliteratur, sowie Hinweise auf Bücher unterschiedlichster Genres.

Zuerst betrachtet *Birger Antholz* unterschiedliche Untersuchungsergebnisse zur Leistungsentwicklung in Bezug auf die Umstellung von G9 zu G8 vergleichend und schätzt gleichzeitig ihre Aussagekraft ein. Im folgenden Beitrag gehen *Ines Oldenburg* und *Jasmin Overberg* der Frage nach, warum bereits Anfang der 1990er Jahre die Schulinspektion in Finnland wieder abgeschafft wurde. Sie stützen sich dabei insbesondere auf die Auswertung von Schulleiterinterviews.

Christiane Griese und *Helga Marburger* gehen aktuellen Debatten nach, die Deprofessionalisierungstendenzen in pädagogischen Berufen identifizieren. Sie plausibilisieren im Text eine notwendige Perspektiverweiterung, indem sie den Begriff der Hybridisierung als Referenzrahmen einführen. Vor dem Hintergrund der bereits stattfindenden Gestaltung computergestützter Lernwelten hat *Matthias Rürup* in seinem Beitrag diesen Trend konsequent zu Ende gedacht und mit Studierenden das Konzept einer vollständig virtuellen Schule als Gedankenexperiment durchgespielt.

Siegmund Pisarczyk beschäftigt sich bereits seit längerer Zeit mit der Entwicklung von Nonprofit-Organisationen. In diesem Heft betrachtet er deren Fundraising unterstützte „Werte-Konzeption“ unter sozial-pädagogischen Aspekten und macht damit auch die Relevanz solcher Überlegungen für Bildungsmanagementaufgaben deutlich.

Ausgehend von einer wachsenden Zahl von entdeckten Plagiaten veranschaulicht und diskutiert *Ulrich J. Heinz* zum Schluss die rechtsstaatlichen bzw. juristischen Festlegungen in Bezug auf „wissenschaftsbezogene Verfehlungen“, die zur Einschätzung der „Unwürdigkeit“ für den Dokortitel führen.

Das Jahr 2015 ist zwar nicht mehr ganz frisch, doch es scheint immer noch geboten, Ihnen, unseren interessierten Leserinnen und Lesern sowie Autorinnen und Autoren, von Seiten der Redaktion der Zeitschrift alles Gute für 2015 zu wünschen. Bleiben Sie uns weiterhin verbunden!

Christiane Griese

Birger Antholz

Evaluation der G9 zu G8 Schulzeitverkürzung und des Schülerleistungstests PISA

1. Einleitung

Das ökonomische Argument war das Hauptargument für die Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre bis zum Abitur. Der Bildungsmarkt sollte effizienter gestaltet werden. Mit dem Wegfall von einem von neun Gymnasialjahren könnte man $1/9 = 11\%$ bzw. die 6200 Euro, die ein Gymnasiast im Bundeschnitt im Jahr kostet (Bildung in Deutschland 2012, S. 37), einsparen. Tatsächlich zeigen die offiziellen Zahlen (Statistisches Bundesamt Fachserie 11 Reihe 1) dass von Einsparungen im Personal keine Rede sein kann. 2007, bei Beginn der Umstellung von G9 zu G8, gibt es bundesweit 169 791 voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrer an Gymnasien. 2011 sind es 179 116, welches einem Zuwachs von +5,5% entspricht. Gleichzeitig stagnieren die Schülerzahlen; 2007 gibt es 2 466 041 Schüler an Gymnasien und 2011 2 433 128 (-1,3%). Die sukzessive Schulzeitverkürzung an Gymnasien hat mithin keinerlei Personaleinsparungen gebracht. Selbst beim Blick auf die Bundesländer, die die Umstellung schon vollständig umgesetzt haben, zeigt sich kein Spareffekt. Hamburg hat 2007 zu G9 Zeiten 3764 Gymnasiallehrer und 2011 nach kompletter Umstellung auf G8 3955 (+5,1%). Auch hier liefern die Schülerzahlen als Drittvariable keine Extraerklärung. 2007 hat Hamburg 56 644 Gymnasialschüler und 2011 53 027 (-6,4%). Die volle Umsetzung von G9 zu G8 geht nicht mit Personalkosteneinsparungen, sondern mit einer Personalkostenerhöhung von rund 5% einher. Bei einem Bruttogehalt von 58 930 Euro pro Lehrer und Jahr (KMK Aufstellung 2012 für 15 Berufsjahre) entsprechen die bundesweit 9325 zusätzlichen Lehrer jährlichen Mehrlohn Ausgaben von 550 Millionen Euro. Mit Zusatzkosten von einer halben Milliarde Euro im Jahr wird das finanzielle Ziel der G8-Reform klar verfehlt.

Nicht nur die 5%ige Kostenerhöhung bei der Umstellung von G9 zu G8 blieb der Öffentlichkeit und Bildungsverwaltung verborgen. Auch bei der Evaluation von Bildungsveränderungen, bei den Schülerleistungstests, ist der Blick auf die Ausgaben vernachlässigt worden. Recht heimlich ist es im Bereich der Schülerleistungsüberprüfungen zu einer Quasi-Monopolisierung in den Händen der DPC (Data Processing and Research Center) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) gekommen (Friedmann 2013). Neben PISA führt DPC auch noch TOSCA, StEG, BiTe, BIIWISS, LISA, BeFo, SeMig, NEPS, DESI, ICCS und ICILS sowie die bekannten IGLU/PIRLS und TIMSS durch. Monopolstrukturen führen zu Mono-

polpreisen. Erst nach wiederholten Nachfragen lassen sich die Kosten für PISA ermitteln. In 2009 zahlen die Bundesländer 3,1 Mio. Euro für das Testen von 4979 Schülern (persönliche Auskunft an den Autor vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 23.08.2012). Das sind 623 Euro pro getestetem Schüler. Weil DPC mit Sitz in Hamburg an der Hamburger Universität über Aushänge studentische PISA-Befrager sucht, kann man berechnen, dass der studentische PISA-Umfragedurchführer ungefähr 1 Euro pro getesteten Schüler bekommt. 622 Euro (99,8%) verbleiben als Headkosten – man stelle sich das einmal für das Verhältnis von Bildungsverwaltung und Bildungsgesamtausgaben vor. Die Kosten für PISA sind im Übrigen nur in Deutschland so extrem hoch. Weil die Anzahl der getesteten Schüler in jedem Land ungefähr 5000 ist, kann man die Unterschiede schnell vergleichen. Österreich zahlt nur 1,6 Mio. Euro, d.h. 320 Euro pro getesteten Schüler (SN 2010).

Im folgenden Aufsatz werden diese beiden Hauptkritiken an einer unbemerkt ökonomisch fehlgeschlagenen G9-zu-G8-Schulzeitverkürzung und an dem Schülerevaluationsmonopol von DPC aufgegriffen. In einer eigenen empirischen Erhebung sollen beide Aspekte überprüft werden. Erstens soll die Schulzeitverkürzung evaluiert werden. Einhergehend mit der Schulzeitverdichtung wird oft geäußert, dass stillschweigend Prüfungs- und Leistungsstandards abgesenkt würden, quasi Qualitäts- und »Notendumping« (Klein 2012, S. 438) betrieben werde. Zweitens ist der eingesetzte Leistungstest nicht an PISA angelehnt, so dass gleichzeitig eine Evaluierung der PISA-Leistungsüberprüfungsmethode stattfindet. Die eigene Umfrage überprüft also sowohl die G9 zu G8 Umstellung als auch die bisher fast einzige sie begleitende Schülertesting PISA. Aus den anfänglich kritischen Worten sind die zugrunde gelegten gerichteten Arbeitshypothesen her leitbar: es wird erstens vermutet, dass sich die Schülerleistung bei der Schulzeitverkürzung reduziert hat. Zweitens wird erwartet, dass man zu anderen Ergebnissen als PISA kommt, wenn man methodisch anders, nämlich mit einem herkömmlichen curricular orientierten Schülerwissensabfragetest statt Literacy-Konzept, die Schüler überprüft. Die Untersuchungsfragen sind: Hat sich die Schülerleistung bei der Umstellung von G9 zu G8 verschlechtert? Lassen sich die PISA-Ergebnisse mit einer eigenen Schülertesting widerlegen?

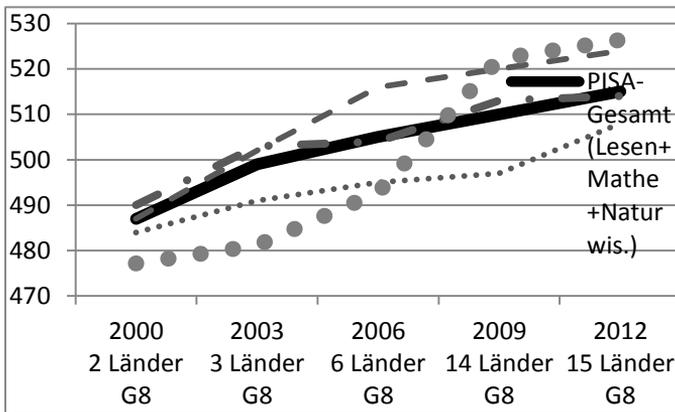
2. Forschungsaspekte

2.1 PISA-Werte steigen parallel zur G9 zu G8 Umstellung

Im Jahre 2000 kommt in 14 von 16 Bundesländern das G9er Abitur zur Anwendung und der durchschnittliche PISA Wert liegt bei 487 (Lesen + Mathematik + Naturwissenschaften). Danach findet in Deutschland die Umstellung auf G8 statt; bei der zweiten PISA Welle 2003 praktizieren bei den befragten 9. Klassen drei Bundesländer G8. Der eigentliche Umbruch findet zwischen 2006 (6 Bundesländer G8) und 2009 (14 Bundesländer G8) statt. 2012 fehlt nur noch ein Bundesland bei der Verringerung von 13 auf 12 Schuljahre bis zum Abitur. Parallel zur Schulzeitverkürzung steigen die PISA-Werte an: 2003 ist der PISA-Wert 499, 2006 steigt er auf 505, 2009 setzt sich der kontinuierliche Aufschwung mit 510 fort und im Jahre 2012 steht Deutschland mit 515 mittlerweile recht gut da.

Abb. 1: Koinzidenz von PISA-Anstieg und G9 zu G8 Umstellung

PISA	Gesamt	Lesen	Mathe	Naturwissens.	Bundesländer mit G8 in % aller
2000	487	484	490	487	2 (12%)
2003	499	491	503	502	3 (19%)
2006	505	495	504	516	6 (38%)
2009	510	497	513	520	14 (87%)
2012	515	508	514	524	15 (94%)



Man erkennt an der Graphik, dass mit zunehmendem Anteil der G8-Bundesländer an den insgesamt 16 Bundesländern (gepunktete Linie) die Schülerleistung bei PISA ansteigt. Natürlich betrifft die G9 zu G8-Umstellung nur den bei PISA getesteten gymnasialen Anteil der Neuntklässler. Allerdings erlangen bundesweit vom Abgangsjahrgang 2011 35,2% der Schüler die allgemeine Hochschulreife (Statistisches Bundesamt). Insofern könnte man aus den Zahlen der Tabelle 1 schlussfolgern, dass die G9 zu G8 Transition zu steigenden Schulleistungen führt. Dieser Frage der Achievement-Folgen von G9 zu G8 wird im Folgenden auch nachgegangen. Zusätzlich zu den bisherigen Untersuchungsfragen wird ergänzend untersucht: geht die Umstellung von G9 zu G8 tatsächlich mit einer Leistungsverbesserung der Schüler einher?

2.2. 49 Minuten weniger Freizeit, 6% mehr krank

Ein Kultusministerkonferenz-/ KMK-Beschluss schreibt 265 Jahreswochenstunden bis zum Abitur vor. Teilt man die 265 Stunden durch neun Jahre, kommt man auf 29,5 Wochenstunden bei G9 pro Schüler. Verteilt man die 265 Stunden auf acht Jahre, so erhöht sich die durchschnittliche Unterrichtsstundenanzahl von knapp 30 auf 33 um fast 13% bei G8. Das erklärt die höhere zeitliche Belastung der Schüler. Nachmittagsunterricht, mangelnde Freizeitmöglichkeiten, reduzierte Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung, Stress, gesundheitliche Belastungen und fehlende kulturelle, politische und sportliche Interessenswahrnehmung sind die Folgen für die Schüler.

49 Minuten Freizeit haben die 14- bis 17-Jährigen laut Freizeit-Monitor 2013 werktäglich weniger zur Verfügung als noch vor drei Jahren (Michler 2013). Das Turbo-Abitur verursacht maßgeblich den Freizeitrückgang und verändert damit das Leben der 10er-Jahre-Abiturientengeneration.

Bei einer Befragung von 2442 Schülern in Schleswig-Holstein geben 6,1 Prozentpunkte mehr G8 Schüler Krankheitsprobleme an als G9 Schüler. 38,3% der G8er haben Schlafbeschwerden, bei den G9ern sind es nur 29,6% (Ino 2013).

Da die Kerncurricula auch bei acht Gymnasialjahren nicht sehr viel geringer als bei neun Jahren ausfallen sollen (zumindest offiziell, in einzelnen Bundesländern wie Bayern kommt es zu Absenkungen), werden die Lehrpläne verdichtet und das Lerntempo erhöht. Das fördert die Selektivität des Schulsystems, weil nur Schüler mit ressourcenstarken Eltern mit den erhöhten Arbeitsbelastungen zu Recht kommen. Bundesweit erhalten 1,1 Mio. Schüler Nachhilfe mit Nachhilfeausgaben von bis zu 1,5 Mrd. Euro im Jahr, wobei ungefähr jeder vierte Sekundarschüler Nachhilfe erhält. Betroffene Familien geben im Schnitt 108 Euro im Monat aus (Klemm/Klemm 2010).

2.3. 200-jährige G9-Tradition

Die Verringerung von einer dreizehnjährigen zu einer zwölfjährigen Abiturientenausbildung ist für Deutschland revolutionär. Jahrhundertlang kämpft man um jedes zusätzliche Schuljahr. 1681 wird beispielsweise im Königreich Hannover die Schulpflicht bis zum 12. Lebensjahr durch Verordnung eingeführt, 1734 erfolgt eine Ausdehnung auf das vollendete 14. Lebensjahr (Dick 1963, S. 13f). Die Durchsetzung der in den meisten Ländern erst später erlassenen Verordnungen gestaltet sich zumal auf dem Lande schwierig, sodass faktisch in Preußen erst Mitte des 19. Jahrhunderts eine Schulbesuchsquote von 82% erreicht wird (Herlitz et al. 2005, S. 51). Das Gymnasium, Ende des 18. Jahrhunderts noch unbekannt, wird 1800-1812 institutionalisiert (Piaschinski 2009, S. 37-67). Seit dem preußischen Abiturreglement im Juni 1812 gilt in Preußen, nach der Reichsgründung im ganzen Deutschen Reich das neunjährige Gymnasium. Sexta, Quinta, Quarta (je einjährig), Tertia, Sekunda und Prima (seit 1837 je zweijährig mit Unter- und Ober-) heißen die Stationen zum G9-Abitur (Geißler 2011, S. 132, 136). Davor liegt die dreijährige Vorschule, sodass Gymnasiasten auf 12 Schuljahre kommen. Das gilt 108 Jahre bis im April 1920 das Reichsgrundschulgesetz die Vorschule durch eine vierjährige Grundschule ersetzt. Die neunjährige Gymnasialzeit bleibt bestehen, sodass ab 1920 13 Jahre bis zum Abitur in Deutschland notwendig sind. Hitler schafft 1937 die Oberprima, also die 13. Klasse ab, ebenso werden seit 1938 die lateinischen durch deutsche Klassenbezeichnungen ersetzt (Geißler 2011, S. 359, 554). Nach dem Zweiten Weltkrieg wird wieder das neunjährige Gymnasium in den Westzonen eingerichtet (= 13 Schuljahre), welches ab 1952 in allen Westflächenländern gilt. In der sowjetischen Zone werden maximal zwölf Schuljahre erlaubt, die auch für die DDR gelten (in Thüringen und Sachsen bis heute; Geißler 2011, S. 666, 696, 709). 2012 kann Deutschland auf eine 200-jährige G9-Tradition zurückblicken und leitet gleichzeitig deren Ende ein. Ab 2007 stellen die Bundesländer, zuerst Sachsen-Anhalt, auf 12 Schuljahre um (Beginn oft 8 Jahre früher). 2008 folgt Mecklenburg-Vorpommern, 2009 das Saarland, 2010 Hamburg, 2011 Niedersachsen, Bayern, 2012 Baden-Württemberg, 01Bremen, Berlin und Brandenburg, 2013 Nordrhein-Westfalen und Hessen. 2016 wird es auch in den verbliebenen beiden Bundesländern Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz (dort nur in Ganztagschulen) den letzten doppelten Abiturjahrgang bzw. den endgültigen Übergang von G9 zu G8 geben.

2.4. Re-Reform-Bemühungen

Die Umstellung von G9 zu G8 ist eine Bildungsmaßnahme von Bildungsexperten gegen die Betroffenen. In einer Umfrage aus dem Februar 2014 sprechen sich 70% der repräsentativ befragten Hamburger Bürger gegen G8 aus (Meyer 2014). Auch vorherige Umfragen belegen konstante Mehrheiten für die Beibehaltung von G9. In einer Emnid-Umfrage vom Juli 2012 sind 53% der Bundesbürger für eine Rückkehr zu 13 Jahren, 41% für 12 Jahre (o.V. 2012). Nach einer Untersuchung aus dem September 2012, die es mühelos auf die Titelseiten überregionaler Zeitungen schafft, wollen 79% der befragten Eltern an der etablierten 13-jährigen Schulzeit festhalten (Rische 2012). Im Februar 2013 sind 66% der Hamburger für die Abschaffung von G8 (Lehrerfreund 2013).

Aufgrund des öffentlichen Druckes kommt es in vielen West-Bundesländern zu einer Rückwärtsbewegung der in fast allen Bundesländern 2014 schon vollständig umgesetzten G8-Reform. In Hamburg legt eine Volksinitiative am 11. November 2013 16730 Unterschriften als erste Volksabstimmungs-Stufe für die Wahlfreiheit bei G9/G8 vor. Allerdings reichen die 45000 Unterschriften in der zweiten Stufe des Volksbegehrens im Herbst 2014 nicht aus, so dass Hamburg bei G8 bleibt (G9 in Stadtteilschulen = Gesamtschulen). Auch in Bayern scheitert im Sommer 2014 das Volksbegehren am ebenfalls hohen Quorum. Überraschend rückt die CSU selber im Herbst 2014 vom reinen G8 ab und will Schülern die Wahlfreiheit zwischen einer drei- oder vierjährigen Mittelstufe zubilligen (Mittelstufe plus). Seit 2013/14 bietet Hessen den Schulen die Wahl zwischen G9 und G8 an. Optionale G-9-Züge gibt es 2015 in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein (dort auch G9-Gymnasien). Am weitestgehenden dreht Niedersachsen das Rad der Schulgeschichte zurück. Ab Schuljahresbeginn August 2015 wird G9 wieder zur Regel, einzelne Schulen können G8 anbieten (Greiner 2014).

3. Eigene Untersuchung

Seit 2006 werden die Schüler, die zu den Hamburger Universitätstagen kommen, nahezu jährlich in einem Mehrthemenfragebogen befragt (Paper-pencil-Test). 2009, 2010 und 2011 wird in den Fragebogen ein Abi-Schnell-Test integriert. Jeder, der selber Umfragen durchführt, weiß, dass es an der Empirie immer etwas zu verbessern/mäkeln gäbe. Auch zu PISA kann man aus dem Stegreif seitenlang Kritik äußern. Die Leser der folgenden Untersuchung werden deshalb um Nachsicht gebeten. Bei der Hamburger Befragung werden nur 2,6 Cent pro befragtem Schüler investiert und nicht 623 Euro wie bei PISA. PISA ist 25000-fach teurer (62300:2,6). Sicherlich ist die Hamburger Befragung ein Convenience-Sample, aber auch bei PISA ist nicht klar, ob Schulleiter, die mittlerweile nach Eigenaussagen fünf Umfrageanfragen im Jahr be-

kommen, bei einer PISA-Anfrage mitmachen müssen (zumal bei schlechten Ergebnissen Ärger mit der Bildungsverwaltung droht). Auch bei PISA ist die Feldarbeit mit Schwächen verbunden, gibt es doch keinerlei Sanktionsmittel gegen Schüler, die Smartphonehilfen (scan apps, Lösungschatten mit WhatsApp) einsetzen. Bei der Hamburger Befragung ist das jährliche Sample nicht 5000 wie bei PISA, sondern nur 1000 (2009 1012, 2010 1040, 2011 1066). Statt langatmiger methodischer Erläuterungen verdeutlicht das Ergebnis des Schülerleistungstest, was abgefragt wird (Angaben in Promille bzw. Anzahl richtiger Schüler je Welle; es wird durchweg offen gefragt):

Tab. 1: Frageitems und Summe der 'vollrichtigen' Schüler auf 1000 bzw. richtige Lösungen in % bei Kommasetzung um eine Stelle nach links (z.B. 46/1000=4,6%)

Denne/erkläre/Zeitangabe/zeichne/rechne	2009	2010	2011	Differenz 2011-09
Bundesinnenminister	46	205	230	+184
Bundesumweltminister	34	218	318	+284
Kanzleramtsminister	64	57	124	+ 60
Bundesverkehrsminister	60	224	344	+284
„niesen“ auf englisch	350	398	480	+130
„husten“ auf englisch	400	460	564	+164
„niesen“ auf franz/span/lat	10	44	57	+ 47
„husten“ auf franz/span/lat	60	71	90	+ 30
Siebenjähriger Krieg	24	55	80	+ 56
30-jähriger Krieg	122	183	262	+140
Amerikanischer Bürgerkrieg	71	55	80	+ 9
Deutsch-französischer Krieg	91	118	167	+ 76
Blechtrommel Hauptfigur	31	31	50	+ 19
Berlin Alexanderplatz Hauptfigur	4,5	23	47	+ 42
Mann ohne Eigenschaften Hauptfigur	0,5	11	6	+ 6
Dreigroschenoper Hauptfigur	74	80	51	-23
Größe Deutschland	102	108	122	20
Größe Türkei	19	65	96	+77
Einwohner Deutschland	640	677	709	+69
Einwohner Türkei	162	195	220	+58
Formel Leistung	99	119	119	+20
Formel Arbeit	108	145	185	+77
Formel Fallbeschleunigung	27	63	43	+16
Formel Auftriebskraft	3,5	9	32	+28
Urvogel	183	146	126	-57
Urmenschen vor 2,5-4 Mio Jahren	18	6	20	+2

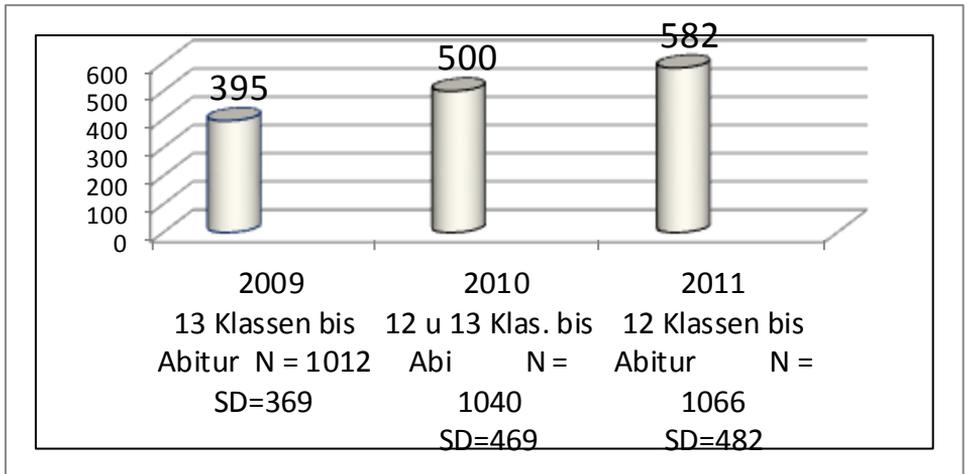
BMI-Index	77	80	70	-7
DNA	195	210	243	+48
Gotik	50	40	55	+5
Romanik	7	21	21	+14
Barock	118	160	176	+58
Historismus	7	19	27	+20
Byte	81	131	141	+60
Terabyte	225	363	397	+173
Fructose Strukturformel	15	11	42	+27
Glucose Strukturformel	47	33	37	-10
Ableitung mit Quotientenregel $(4x^2-1):x^3$	64	67	62	-2
Ableitung mit Quotientenregel $(2x^2-3):x^3$	68	59	45	-23
Gesamtpunkte von Maximalpunkte	9,3%	11,7%	13,7%	+4,4
Prozentpunkte				

Anmerkung: Für die Berechnung Gesamtpunkte von Maximalpunkte werden die Punkte für chemische und mathematische Formeln doppelt gewichtet. Außerdem werden die zwei Fragebogenvarianten (jeweils halbe Stichprobengröße) bei der Berechnung beachtet. Vollrichtig heißt, dass zwei halbe Punktezahlen zu einer vollrichtigen zusammengefasst werden.

Anhand dieser Ergebnistabelle sei die erste Arbeitshypothese G9 zu G8 führe zu einer Leistungsver schlechterung geprüft. 2009 können 9,3% der Schüler die gestellten Fragen lösen, 2010 sind es 11,7% und 2013 13,7%. Das ist ein eindeutig ansteigender Trend. Da dieser Anstieg parallel zur Hamburger Umstellung von G9 auf G8 stattfindet, erlaubt das den Befund, dass die Schülerleistung sich durch die Schulzeitverkürzung nicht verschlechtert hat.

Man kann die Durchschnittspunkte je Welle auch auf 500 normieren, um besser mit PISA vergleichen zu können. Benchmark ist der Mittelwert 2010 (neuer Punktwert = Punkte · 500 / Durchschnittspunkte 2010):

Abb. 2: Gesamtpunkte im Wissenstest (Durchschnitt) 2009 bis 2011



Anhand dieser Graphik sei die zweite Arbeitshypothese, durch die PISA-Methode würde womöglich nicht der richtige Trend ermittelt werden, kontrolliert. Bildet man 2009 für die 1012 befragten Schüler einen Durchschnittswert, liegt dieser bei 395 Punkten. Er steigt 2010 auf 500 Punkte und 2011 auf 582 Punkte. Die Unterschiede sind statistisch sehr signifikant (der T-Test auf Mittelwertunterschiede zeigt eine Irrtumswahrscheinlichkeit $p < 1\%$). Im Gegensatz zur Arbeitshypothese verläuft der Trend der Hamburger Befragung genau wie der Trend von PISA. Ähnlich wie bei PISA, wo der Wert sich von Welle zu Welle verbessert, steigt auch bei der Hamburger Befragung der Punktwert von Befragung zu Befragung. Die Hamburger Befragung, die konservativ Schülerwissen abfragt, kommt damit zum gleichen Ergebnis wie die Schülertestung PISA. Damit kann die Methode PISA, die Kompetenzen mittels des Literacy-Konzepte abfragt, als funktionsfähig bestätigt werden.

Als kleine Kontrolle der Befunde sei noch ein Blick auf die Mathematikaufgaben geworfen. Mathematikaufgaben erscheinen am stärksten invariant gegen Störungen. Auch beim Vergleich von TOSCA und LAU steht die Mathematikleistung im Mittelpunkt und wird zum wahren Kriterium – »objektiv« – erhoben (Neumann et al. 2009, S. 711). Deshalb sei noch einmal der Kompetenzverlauf der Mathematikfähigkeiten in den Jahren 2009 bis 2011 betrachtet (Einheit sind auf 500 normierte Punkte, nicht wie in Tabelle 1 die Anzahl der richtigen Schüler):

Tab. 2: *Durchschnittliche Mathematikprüfungsleistung*

Mathematikleistung	2009	2010	2011
durchschnittliche Punkte	26	24	20

Es zeigt sich ein Rückgang der mathematischen Fähigkeiten. Die durchschnittliche Punktzahl sinkt von 26 in 2009 über 24 in 2010 auf 20 in 2011. Mathematik zeigt gegenüber der allgemeinen Verbesserung bei der Hamburger Befragung einen leicht anderen Trend. Auch dieser Befund deckt sich mit PISA. Von allen drei Teilgebieten Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie dem Gesamtpunktwert ist der PISA-Anstieg in Mathematik der geringste. Bei Mathematik beträgt die Veränderung von 2000 bis 2012 nur 24 Punkte, insgesamt sind es 28 Punkte und in Naturwissenschaften sogar 37.

4. Diskussion

Die Testung von jeweils >1000 Schülern 2009-2011 zeigt eine Verbesserung der Schülerleistung im Rahmen des Überganges von 13 auf 12 Schuljahre von 395 auf 582 Durchschnittspunkte. Für den Unterschied von 187 Punkten Anstieg in den zwei Jahren 2009 bis 2011 weist das in der Psychologie gebräuchliche Maß Effektstärke (Unterschied/Standardabweichung) einen Wert von Cohens $d = 0,44$ aus, welches eine bestätigende mittlere Effektstärke anzeigt. Damit kann man festhalten, dass die Verkürzung von 13 auf 12 Schuljahre entgegen der Ausgangshypothese nicht zu einer Verschlechterung, sondern zu einer Verbesserung der Schülerleistung geführt hat. Lediglich im Teilgebiet Mathematik lässt sich der Leistungsanstieg nicht wiederfinden. Die zweite Arbeitsuntersuchung ist eine Evaluierung der Methode PISA. Auch hier kann man entgegen der Ausgangshypothese bestätigen, dass die Methode PISA funktioniert. Bei der Hamburger Befragung können die ansteigenden Werte von PISA reproduziert werden.

Zur abschließenden Überprüfung lassen sich noch zwei Studien finden, die weitere Methoden anwenden. Die Hamburger KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) ist eine von der Hamburger Schulbehörde selber durchgeführte Längsschnittstudie, bei der seit 2003 in Abständen der ganze erste G8-Schülerjahrgang Hamburgs überprüft wird. Im Mai 2011 werden zum fünften Mal 3800 Schüler in den Kompetenzbereichen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Diese KESS-Ergebnisse werden mit denen der 6 Jahre vorher durchgeführten LAU-Studie verglichen. Zum damaligen Befragungszeitpunkt 2005 befindet sich in der LAU-Studie (Lernausgangslagen) noch ein ganzer G9 Jahrgang. Die Ende November 2012

erstmalig in Auszügen veröffentlichten Ergebnisse (Gall 2012) entsprechen exakt den Anfang 2012 festgestellten Resultaten der Hamburger Befragungsserie. Im Vergleich des ersten G8 Jahrganges mit dem G9 Jahrgang sechs Jahre davor stellen die Evaluatoren einen Leistungsanstieg in allen Bereichen fest. Lediglich in der mathematischen Grundbildung ist der G9 Jahrgang 2005 etwas stärker. Genau zu diesen Befunden ist auch die PISA-Testung gekommen. Büttner/Thomsen (2010) befragen 2009 zwei Jahre nach dem Abitur postalisch Magdeburger und Halberstädter Abiturienten (N=724 ausgewertete Fragebögen, Querschnittvergleich). In Deutsch und Englisch liegt G8 knapp vorne, in Mathematik ist G9 besser. Dieses Schema liegt ähnlich bei KESS, bei der Hamburger Befragung und bei PISA vor.

Im Gesamtergebnis kommen alle vier Untersuchungen zu dem gleichen Befund. Die Schülerleistungen sind parallel zur G9 zu G8 Umstellung angestiegen. Entgegengesetzt zur Ausgangshypothese hat die Verkürzung von 13 auf 12 Schuljahre zum Teil zum Erstaunen der Öffentlichkeit (Gall 2012) bei Hamburger Schülern nach der eigenen Untersuchung und nach KESS sowie nach PISA auch deutschlandweit zu einer Verbesserung der Schülerleistung geführt. Es bleibt natürlich kritischen Beobachtern unbenommen, die zeitliche Koinzidenz von Leistungsverbesserung und G9/G8-Umstellung auf Drittfaktoren wie zunehmende Leistungsorientierung zurückzuführen. Der gemeinsame Befund aller vier methodisch unterschiedlich vorgehenden Examinationen sichert die Gültigkeit der verwendeten Methoden ab. Damit kann die Zuverlässigkeit der Methode PISA als gesichert gelten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung / Kultusministerkonferenz / Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld.
- Büttner, B. / Thomsen, S.L. (2010). Are we spending too many years in school? Causal evidence of the impact of shortening secondary school duration, ZEW-discussion paper, 10-011. Mannheim.
- Dick, R. (1963): Die niedersächsischen Bauern und ihre berufsbildenden Schulen seit Anfang des 19. Jahrhunderts. Hildesheim.
- Friedmann, J. (2013): Lernen nach Zahlen. Pisa und andere Vergleichsstudien prägen die Schulpolitik. Doch die Leistungstests stoßen zunehmend auf Widerstand: Was bringt die Vermessung der Schule? Spiegel, H. 49, 02.12.2013, S. 38-39.
- Gall, I. (2012): Turbo-Abiturienten bringen bessere Leistung. In der aktuellen Kess-Studie schneiden Hamburger Gymnasiasten in Englisch, Mathe und Naturwissenschaften etwas stärker ab als Gleichaltrige vor sechs Jahren. Welt, 28.11.2012, S. 29.
- Geißler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/Main.
- Greiner, Lena (2014): Gymnasium: Niedersachsen schafft Turbo-Abi wieder ab, Spiegel Online, 20.02.2014, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/gymnasium-niedersachsen-plant-rueckkehr-zu-g9-a-954574.html> [26.01.2015]
- Herlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 4. überarb. u. aktualisierte Auflage. Weinheim und München.
- Ino (Namenskürzel) (2013): Jeder zweite Schüler hat Kopfschmerzen. Welt, 11.10.2013, S.36.
- Klein, H. P. (2012): Qualitätssicherung durch Notendumping. Inkompetenzkompensationskompetenz verschlechtert das Scheitern der Schulreform. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 88, 3, S. 438-444.
- Klemm, K. / Klemm, A. (2010): Ausgaben für Nachhilfe - teuer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Gütersloh.
- Lehrerfreund (2013): 66% aller Hamburger wollen G8 abschaffen, <http://www.lehrerfreund.de/schule/1s/66-aller-hamburger-wollen-g8-ab-schaffen/4329>, ca. 16.02.2013, [18.02.2014]
- Meyer, Peter Ulrich (2014): Klare Mehrheit gegen Turbo-Abitur an Gymnasien, in: Welt, 17.02.2014, S. 25.
- Michler, I. (2013): Eltern stehlen ihren Kindern die Zeit. Welt 30.08.2013, S. 12.
- Neumann, M./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit. Von Abiturleistungen. Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen

- Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 691-714.
- OECD (2006): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris.
- o.V. (ohne Verfasser) (2012): Mehrheit im Westen für Abi nach 13 Schuljahren. *Welt*, 09.07.2012, S. 4.
- Piaschinski, S. (2009): *Macht, Glaube, Tradition – Der Wandel des Gymnasiums von 1800 bis PISA*. Hamburg.
- Rische, L. (2012): Gegen G8. Kritik am Turbo-Abitur. In: *Frankfurter Rundschau*, 06.09.2012. <http://www.fr-online.de/schule/gegen-g8-kritik-am-turbo-abi,5024182,17180644.html>, [13.01.2013].
- SN Salzburger Nachrichten (2010): PISA Test OECD sorgt für Wirbel, 12.02.2010, http://search.salzburg.com/display/sn0302_03.12.2010_41-29772531 [19.02.2014]

Ines Oldenburg/Jasmin Overberg

Warum wurde die Schulinspektion in Finnland abgeschafft? Eine Analyse aus Expertenperspektive

1. Einleitung

“[N]ow you are wondering that Germany wanted to give more independency and freedom to the teachers and Finland wanted to do the same but abolished the inspection and you created the inspection?”

Ehemaliger finnischer Inspektor im Interview 2013

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahre 2001¹ steht das Bildungssystem Finnlands im internationalen Rampenlicht. Die hervorragenden Leistungen der als ‚PISA-Weltmeister‘ bezeichneten finnischen Schüler und Schülerinnen bezüglich der Lesekompetenz führten dazu, dass Finnland ein beachtliches internationales Interesse zuteilwurde: Auf der Suche nach dem suomischen Erfolgsgeheimnis pilgerten hunderte Experten zumeist deutschsprachiger Länder nach Finnland, um sich vor Ort ein Bild zu machen und sich für das eigene Land inspirieren zu lassen. Auch außerhalb Finnlands wurden themenspezifische Seminare und Konferenzen einberufen und finnische Bildungsexpertinnen und -experten zuhauf dazu eingeladen (vgl. DOMISCH/KLEIN 2012, S.39f.). Doch nicht nur das herausragend gute Abschneiden Finnlands, auch die mittelmäßigen bis schlechten Ergebnisse deutscher Schüler regten hierzulande etliche Diskussionen und schließlich tiefgreifende bildungspolitische Reformen an (vgl. JUNGSMANN 2008, S. 43). Eine dieser Reformen war die Einführung der Schulinspektion als Instrument zur Qualitätsmessung, -sicherung und -entwicklung (vgl. BUSEMANN 2007, S.9).

Deutschland und Finnland können exemplarisch als zwei „Pole“ bezogen auf das Thema Schulinspektion angesehen werden: Während der ‚PISA-Gewinner‘ Finnland bereits zu Beginn der 1990er Jahre die Schulinspektion abschaffte (vgl. DOMISCH/LAPPALAINEN 2007, S. 165), wird beispielsweise in Niedersachsen erst 2005 die eigenständige Schulinspektion neu eingerichtet – und das u.a. als Folge der PISA-Ergebnisse (vgl. WILKEN/MÄRKEL 2007, S. 170). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in beiden Fällen eine

¹ In der aktuellen PISA-Studie aus dem Jahre 2012 ist Finnland sowohl im Bereich der Lesekompetenz als auch im Bereich Mathematik auf den jeweils sechsten Platz im internationalen Vergleich abgerückt, liegt aber noch immer weit über dem OECD-Durchschnitt (vgl. Statista 2014a/Statista 2014b).

Stärkung der Autonomie der einzelnen Schulen voraus ging (vgl. WEBB et al. 2008, S. 542/BROCKMANN 2007, S. 32 f.) – mit Folgen für die Schulinspektion, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Die Einführung der Schulinspektion als Folge einer Dezentralisierung des Bildungswesens ist ein international beobachtbares Phänomen; Deutschland ist diesbezüglich kein Einzelfall. Eine Übertragung von Verantwortlichkeiten auf einzelne Kommunen (z. B. in Schweden) oder einzelne Schulen (z. B. in England) ging oftmals mit der Ansicht einher, dass fortan neue Steuerungselemente aktiviert werden müssten (vgl. BÖTTCHER/KOTTHOFF 2007b, S. 11). Warum hat Finnland einen anderen Weg gewählt? Wie ist die Einschätzung der Akteure auf operativer Ebene, also der Inspektoren selbst?

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die im Mittelpunkt der hier vorgestellten qualitativ-explorativen Studie stehende Frage: Welche Gründe haben aus der Perspektive von ehemaligen finnischen Schulinspektoren dazu geführt, dass die Schulinspektion in Finnland abgeschafft wurde?

2. Abschaffung der finnischen Schulinspektion – Antworten aus der wissenschaftlichen Literatur

Die Inspektoren in Finnland waren Beamten der *kouluhallitus*, der obersten Schulbehörde, oder der *lääninhallitus*, der Bezirksregierungen. Ihre Aufgabe war es, als Fachreferenten in regelmäßigen Abständen die Schulen zu besuchen, den Unterricht zu beobachten und schließlich einen Bericht über ihre Erkenntnisse zu schreiben. Nach der Abschaffung der Inspektion arbeiteten sie in den Evaluationsgruppen der Schulbehörde oder in der Fortbildung der Lehrkräfte und der Lehrplanarbeit (vgl. DOMISCH/LAPPALAINEN 2008, S. 166).

Die Inspektionen hatten bis Anfang 1990 zum einen das Ziel, sicherzustellen, dass Vorschriften eingehalten wurden; zum anderen sollten sie Handlungsempfehlungen und Vorschläge für Verbesserungen anbieten (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, S. 1). Nachdem das vorherige nationale System der Schulinspektionen in den 1970er-Jahren in ein kommunales umgewandelt wurde, wurde es 1991 schließlich komplett eingestellt (vgl. WEBB et al. 1996, S. 542).

Die wenige Literatur belegt, dass es zum einen die Einschätzung der Schulinspektoren selbst war, die die Abschaffung der Schulinspektion bedingte: Die Schulinspektion habe keine brauchbaren Informationen gebracht und die Qualitätsentwicklung der Schulen nicht vorangetrieben (vgl. DOMISCH/LAPPALAINEN 2008, S.166). Das Prinzip der Inspektion von Schulen sei nicht sinnvoll, da Inspektoren nicht die Aufgabe der Beratung übernähmen, sondern ausschließlich beobachteten, erfassten und bewerteten (vgl. DOMISCH/KLEIN 2012, S. 192 f.). Des Weiteren müsse sich die Qualitätsentwicklung auf nachvollziehbare Fakten, nicht auf subjektive Meinungen und Einschätzungen stüt-

zen können (vgl. ebd., S. 72 f.). Zum anderen sei es die Rolle der Lehrer, die laut Angaben der Literatur die Abschaffung der Schulinspektion hervorgerufen habe: Die Lehrerbildung in Finnland liefe auf einem derart hohen Niveau ab, dass darauf vertraut werde, dass der Unterricht professionell und dem Lehrplan entsprechend durchgeführt wird (vgl. EUROPEAN EDUCATION INFORMATION NETWORK 1996, S. 40/WILBY 2013/FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, S. 1).

Einen weiteren wichtigen Grund für die Abschaffung der Schulinspektion liefert die Dezentralisierung des Schulsystems; „[...] in the early 1990s, a profound change in curricular philosophy and practice took place“ (SARJALA 2013, S. 34). Zeitgleich mit der Übertragung von diversen Entscheidungen auf die einzelnen Schulen (z. B. lokale Lehrplanentwicklung auf der Grundlage von Rahmenlehrplänen, finanzieller Gestaltungsfreiraum) kam es zu der Aufhebung des Schulinspektionssystems in Finnland (vgl. WEBB et al. 2008, S. 542/DOMISCH/LAPPALAINEN 2008, S. 165). Dass diese zeitliche Analogie kein Zufall ist und die Dezentralisierung auch Auswirkungen auf die Evaluationsinstrumente der Schulen hatte, liegt auf der Hand; „[...] a shift in political climate began gravitating towards a more open decentralised education system, leading e.g. to the abandoning of school inspections“ (KUPIAINEN et al. 2009, S.11). Die Entwicklung weg von einer zentralen Verwaltung hin zu einer eigenständigen Verwaltung der Einzelschulen erforderte auch eine Entwicklung weg von einer zentralen Inspektion hin zu einer – zumindest partiell – eigenständigen Evaluation (vgl. HIRVI 2001, S.94). Dass die Schulinspektion abgeschafft wurde, bedeutet allerdings nicht, dass die finnischen Schulen seit den 1990ern ohne externe Qualitätskontrolle agieren.

3. Finnische Bildungsevaluation aktuell

„A small nation, whose most important resource is the people, especially the children and the young, cannot afford negligence when monitoring the development of education. It's not enough just to think we are doing fine – we must also do so [...].“ (LINNAKYLÄ 2001, S. 63)

Das Bedürfnis nach Wissen, was wirklich in den Schulen passiert und welche Ergebnisse dort erzielt werden, wurde durch die Umstrukturierung der Verwaltung noch erhöht. Obschon oder gerade weil die Verantwortung auf die einzelnen Schulen delegiert wurde, besteht seitdem ein Bedarf an Sicherheit, dass effektiv Bildung betrieben wird. Außerdem sollen die Informationen, an denen Schulen des ganzen Landes interessiert sind, z. B. wie in der Einzelschule „Gleichheit“ hergestellt wird, weitergegeben werden (vgl. HIRVI 2001, S. 95). Evaluation (nicht Inspektion! S. dazu auch Anmerkung 4) wird in Finnland als Unterstützungsinstrument zur Bildungsentwicklung und als Instrument zur Verbesserung der Bildungsbedingungen definiert (vgl. KUPIAINEN 2009, S. 20). Die Basis der finnischen Bildungsevaluation bildet ein

Zusammenspiel aus externer und interner Evaluation – „[t]here is a strong focus both on self-evaluation of schools and education providers and national assessment of learning outcomes“ (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, S. 1). Zum einen werden den Schulen diverse interne Evaluationsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, damit sie sich beständig selbst überprüfen und ihr Entwicklungspotential herausarbeiten (vgl. DOMISCH/KLEIN 2012, S. 213), zum anderen agiert seit Mai 2014 ein ‚Zentrum zur Evaluation von Bildung‘, „an expert organisation implementing external evaluation of education and producing information for decision-making in the field of education policy and the development of education“ (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINLAND 2012, S. 7).²

Das FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013 arbeitet mit der Setzung, die schulische Qualitätsentwicklung durch Information, Unterstützung und Finanzierung zu lenken. Die schulischen Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung sollen durch Ziele, die durch Gesetze und nationale Lehrpläne definiert sind, gesteuert werden. Die Schulen sind aufgefordert, die Qualität auf freiwilliger Basis zu entwickeln. Die Behörden unterstützen dies durch die Bereitstellung von Tools und Support (dazu FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, sinngemäße Übersetzung des englischen Textes auf der Homepage http://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation, Zugriff am 24.10.2014).

4. Analyse aus Expertenperspektive: Interviews mit ehemaligen finnischen Schulinspektoren

Zur Klärung der Frage, warum Finnland die Schulinspektion abgeschafft hat, wurden in einer explorativen Studie mittels eines halbstrukturierten Interviews vier ehemalige finnische Schulinspektoren befragt.

Warum wurden Inspektoren zur Analyse herangezogen? Die Entscheidung, als Experten Schulinspektoren und nicht etwa Lehrkräfte oder beteiligte Politiker zu befragen, fiel aus dem Grund, dass sie über ein Expertenwissen verfügen, welches keine andere beteiligte Personengruppe in genau diesem Umfang be-

² Die externe Evaluation wurde bis 2013 von drei Institutionen ausgeführt: von dem Finnischen Evaluationskonzil, dem finnischen Konzil für höhere Bildung und der obersten finnischen Schulbehörde. Das ‚Zentrum zur Evaluation von Bildung‘ vereint die drei Einrichtungen und führt ihre vorherigen Aufgaben (Evaluation nach gesetzten Fragestellungen, Unterstützung von Bildungseinrichtungen bezüglich der Evaluation, Evaluation einzelner Fächer) weiterhin durch (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINLAND 2013, S. 1/KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTO 2011a/KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTO 2011b/FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, S. 2).

sitzt: Sie waren unmittelbar an der Inspektion beteiligt, haben in vielen Fällen zu ihrer Entwicklung beigetragen und wissen um die zugrunde liegenden Akteurskonstellationen.

Die Interviews wurden transkribiert. Im Anschluss wurde das erhobene Datenmaterial durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (MAYRING 2003) ausgewertet. Der Interviewleitfaden umfasst folgende Themen:

- ehemalige Arbeit der Schulinspektoren,
- Gründe für die Abschaffung der Schulinspektion,
- heutige Evaluationsmöglichkeiten im Bildungswesen,
- Einschätzung der diesbezüglichen Entwicklung.

5. Ergebnisse der Interviews

Im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) wurden vier Hauptkategorien formuliert:

1. Aufgaben der Schulinspektoren
2. Gründe für die Abschaffung der Schulinspektion
3. Heutige Evaluation.
4. Zukünftige Entwicklung

5.1 Aufgaben der Schulinspektoren

Auf die Frage, welchen Aufgaben die Schulinspektoren in ihrer Arbeit nachgegangen sind, antworten die Finnen sehr detailreich – „*It's quite difficult to tell everything what I have done at school*“ (FI2, S. 160). Generell habe es personenbezogene Unterschiede zwischen den einzelnen Inspektoren gegeben. Aufgabe der Schulinspektoren sei es zum einen gewesen, das Gespräch mit den Schulleitungen zu suchen, die Schulen in einem Rundgang zu besichtigen, die Inspektion in Teams durchzuführen, die Schulen zu beraten, die Inspektionsdurchführung zu organisieren, die Arbeit mit anderen Institutionen – national und international – zu vernetzen und im Anschluss an die Inspektion einen Bericht anzufertigen sowie mit dem Schulpersonal ein Auswertungsgespräch durchzuführen. Hinzu sei zum anderen die Prüfung des Schulprogramms, die Auswahl der Bewerber für weiterführende Schulen, die Vergabe von Baugenehmigungen für die Errichtung neuer Schulen, Durchführung von Bildungsforschung und die Anwendung der Ergebnisse auf die Inspektionsarbeit, Durchführung von Inspektionen auf Abruf bei ‚Problem-Schulen‘, Repräsentation des Inspektorenteams bei öffentlichen Veranstaltungen (z. B. bei Schuljubiläen), Durchführung der Fortbildung von Lehrern, Auffangen und Aufarbeiten von Beschwerden (z. B. von Eltern), Inspektionsgespräche mit Schulangestellten (z. B. mit Krankenschwestern oder Küchenangestellten), Auswahl der Lehramtsanwärter, Ausbildung der Lehrer, Arbeit in Schularchiven, Ent-

wicklung von Lehrplänen oder gar die architektonische Kontrolle und die Errichtung der Schulgebäude gekommen.

5.2 Gründe für die Abschaffung der Schulinspektion

Die Frage, warum die Schulinspektion in Finnland abgeschafft wurde, wird in den Interviews nicht eindeutig beantwortet. Insgesamt kristallisierten sich beim Auswerten acht unterschiedliche Erklärungsmuster heraus.

Zum einen werden monetäre Gründe angeführt: Die Inspektion sei aus dem simplen Grund abgeschafft worden, dass Geld gespart werden sollte.

Zum anderen sei die Inspektion als nicht mehr sinnvoll eingestuft worden, da die Inspektoren keine befriedigende Arbeit leisteten. So seien falsche Schwerpunkte im Rahmen der Inspektionsarbeit gesetzt worden und die Informationen, die an die Politiker geliefert wurden, seien keine essentiellen gewesen.

Als eine weitere Ursache für die Abschaffung wird der Protest öffentlicher Angestellter gesehen: Ihr Wunsch nach Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit bezüglich lokaler Bildungsangelegenheiten habe ihren Protest gegen eine externe Kontrolle hervorgerufen und sie richteten ihre Bitte, die Inspektion abzuschaffen, an die zuständigen Politiker:

„They couldn't accept this kind of external control and they tried to influence this kind of directors; 'We don't need any inspection system and we don't need any inspectors!'“ (FI4, S. 176).

Zudem habe das neue finnische Bildungsministerium einige Projekte zur Bewertung von Schulen gestartet, die den Platz der Inspektionsaktivitäten eingenommen hätten.

Des Weiteren seien politische Entscheidungen von der damals in der Gesellschaft vorherrschenden Abneigung staatlicher Kontrolle gegenüber beeinflusst worden;

„[s]o political parties agreed that this inspections, or that kind of job, that it was kind of old fashioned, an old relict from the tsar period“ (FI3, S. 170).

Die Installation neuer Steuerungssysteme habe die Inspektion ebenfalls als entbehrlich erscheinen lassen: So habe es in den 80er Jahren einen Paradigmenwechsel in der öffentlichen Verwaltung weg von wohlfahrtstaatlichem Denken hin zu „managerialistischem“ Denken gegeben:

„Managerialism implies lowering hierarchy of organizations, workforce reductions, the replacement of human labor by information technology and professional expertise by professional managers. Control is replaced by the steering by results. [...]“ (FI2, S.162 f.)

Betriebswirtschaftliche Managementmodelle seien also von der öffentlichen Verwaltung übernommen und die Kontrolle substituiert worden. Dieser Trend habe vor dem Bildungssystem keinen Halt gemacht und die Abschaffung der Kontrolle auch hier bedingt.

Ein weiterer Grund, der in den Interviews genannt wurde, ist der Prozess der Dezentralisierung, der in Finnland Ende der 80er Jahre vonstattengegangen sei. Den einzelnen Kommunen sei mehr und mehr Entscheidungsgewalt übertragen worden; die Staatskontrolle wurde laut der Inspektoren verringert. So habe es zuvor sehr detaillierte Normen und Regeln bezüglich der Staatskontrolle gegeben, die in den 80er Jahren Schritt für Schritt eliminiert wurden. Damit sei eine Situation geschaffen worden, in der keine gesetzliche Grundlage zur administrativen Schulinspektion mehr gegeben war.

Doch auch das Erklärungsmuster, dass politische Interessen einen enormen Einfluss auf die Existenz der Schulinspektion hatten, wird in den Interviews mehr als einmal angesprochen: So habe Harri Holkeri, der 1987 der erste konservative Ministerpräsident Finnlands seit dem Zweiten Weltkrieg wurde, als erste Amtshandlung die Schulinspektion abgeschafft. Dies sei aus dem folgenden Grund geschehen: Holkeris Partei, *Kansallinen Kokoomus*, sei gegen die Einführung der *peruskoulu* in den 70ern gewesen, sei allerdings von 1966 bis 1987 vom Kabinett ausgeschlossen gewesen und habe keinen Einfluss gehabt. Nachdem Harri Holkeri die Wahlen im Jahre 1987 gewonnen hatte, sei die Gesetzgebung in Richtung seines Parteiprogramms gründlich reformiert und eben die Schulinspektion beendet worden. Dies sei u. a. passiert, da nahezu ausschließlich alle Schulinspektoren von 1970 bis 1987 von Kandidaten der finnischen Partei der Sozialdemokraten, *Suomen Sosialidemokraattinen Puolue*, und der finnischen Zentrumspartei, *Suomen Keskusta*, besetzt worden seien. Ihr Einfluss auf die Schulen sollte so eliminiert werden.

Zusätzlich wird in den Interviews erklärt, dass die damalige Bildungsministerin nur wenig Erfahrung bezüglich der provinziellen Steuerungskultur und den zugehörigen Schulangelegenheiten aufweisen konnte. Die Tendenzen, die Inspektionsprozedur weiterzuentwickeln, sei demnach nicht vom Ministerium befürwortet worden; vielmehr sei eine Steuerungskultur angestrebt worden, die die unabhängigen, selbstbestimmten Schulen unterstützten sollte.

Ferner sei das Inspektionssystem als Hindernis bei der Verwaltung des Geldes gesehen worden, welches vom Bildungsministerium an die Kommunen verteilt worden sei. Während zuvor die Inspektoren einen Einfluss auf die Verteilung der Gelder gehabt hätten und diese kontrollierten, konnten ohne Inspektion die lokalen Politiker und Schulen das Geld frei verwalten, da die Bestimmungen von Seiten des Ministeriums nicht festgelegt gewesen seien.

5.3 Heutige Evaluation

In Finnland gibt es laut der Inspektoren heute diverse Möglichkeiten, wie Schule evaluiert werden kann. Zum einen wird eine lokale Evaluation genannt. Bildungsadministratoren müssten Schulen in ihrem Bereich evaluieren. Zum anderen gebe es die Evaluation auf Fachebene: Das Bildungsministerium lasse einzelne Fächer beurteilen. Zusätzlich wird erklärt, dass der vorherrschende

Konkurrenzdruck sowohl die Qualität der Bildung als auch die des Lehrmaterials auf einem hohen Niveau hält. Die Anzahl derjenigen, die es von einer Schule an eine Universität schafften, sowie die Verkaufszahlen von Lehrbüchern bildeten die Basis dieser ‚Evaluation‘. Damit verbunden sei die Tatsache, dass die Ergebnisse der Abiturprüfungen als Spiegel der Schulqualität gesehen werden. Außerdem wird von der Bildung neuer, privater Evaluationsfirmen gesprochen. Es bestehe die Möglichkeit, dass die Kommune sie als privaten Service bestelle und bezahle. Ein weiterer Weg, der zur Bewertung der Bildung in Finnland eingeschlagen werde, ist der Weg der Evaluation durch Universitäten: Unterschiedliche finnische Universitäten (Turku, Helsinki und Jyväskylä) führten Evaluationen durch und unterstützten so die Kommunen und ihre Schulen. Ebenfalls wird die Teilnahme an internationalen Evaluationen; wie z. B. an PISA oder TIMSS³, als Mittel zur Bildungsbewertung genannt.

Eine wichtige Institution im finnischen Evaluationssystem sei außerdem das *koulutuksen arviointineuvost*. Das Konzil evaluiere unabhängig und unterstütze alle Bildungseinrichtungen bezüglich ihrer eigenen Evaluation. Zudem gebe das Konzil nationale Evaluationsergebnisse an die einzelnen Schulen weiter, damit sie im Rahmen einer Selbstevaluation einen Vergleich mit ihrer eigenen Situation durchführen könnten.

Die zentrale und am häufigsten genannte Evaluationsmöglichkeit ist nämlich die Selbstevaluation an Schulen. Sie werde in den Interviews als typisch für finnische Schulen bezeichnet und an jeder Schule durchgeführt. Die einzelnen Modelle zur Selbstevaluation seien auf die jeweilige Schule zugeschnitten und Schulleiter und Lehrer erhielten diesbezügliche Trainings.

5.4 Zukünftige Entwicklung

Die finnischen Inspektoren sind durchweg der Meinung, dass die Inspektion in Finnland nicht neu installiert werde. Vielmehr betonen sie, dass die Qualitätsentwicklung an Schulen immer über der Kontrolle stehen solle. Auch wird das 2014 neu eingeführte ‚Education evaluation centre‘ erwähnt; ein Zentrum zur Evaluation, welches die bisherigen Evaluationsaufgaben der obersten finnischen Schulbehörde und des Evaluationskonzils vereine. Für die Zukunft wünschen sich die Interviewpartner vergleichende internationale Untersuchungen und die Rückkehr Finnlands zu einer nationalen Schulpolitik.

³ „TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe in einem vierjährigen Rhythmus“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2014).

6. Diskussion der Ergebnisse

Die zunächst teilweise widersprüchliche Diversität der zahlreichen Erklärungsmuster scheint sich nach genauerer Betrachtung und Interpretation zu klären: Die zentralen Gründe für die Deinstallation der Schulinspektion aus Sicht der finnischen Inspektoren sind die Dezentralisierung des Bildungswesens und die gleichzeitige ausbaufähige Qualität der Inspektionen. Die Idee der Beendigung fiel auf fruchtbaren Boden, da die publike Meinung und die der öffentlichen Angestellten contra Schulinspektion und pro Eigenständigkeit war. Die zu der Zeit vorherrschenden politischen Interessen begünstigten schließlich die Abschaffung der Inspektion.

Als weiterer Einstellungsgrund für die Inspektion wird in einem der Interviews formuliert, dass eine Wende in der öffentlichen Verwaltung hin zu einem managerialistischen Denken das Ende der Inspektion bedingt habe. Im Rahmen des New Public Managements sei die Kontrolle durch andere Steuerungselemente ersetzt worden. Doch mit dem Hintergrundwissen, dass neoliberale Steuerungstendenzen auch im deutschen Bildungswesen seit Ende 1990er Jahre beobachtbar sind und in beiden Ländern die Dezentralisierung Teil dessen war, ist dieser Grund hinfällig, schließlich hatte diese, wie bereits einleitend erwähnt, in beiden Ländern konträre Folgen für die Inspektion.

Sehr auffallend ist, dass der in der Literatur zu findende Abschaffungsgrund des Vertrauens in die Lehrer (vgl. EUROPEAN EDUCATION INFORMATION NETWORK 1996, S. 40/WILBY 2013/FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION 2013, S.1) in den Interviews nicht genannt wird.

Die Kategorie „Heutige Evaluation“ brachte die Erkenntnis, dass in Finnland die Evaluation der Schulen noch immer einen äußerst hohen Stellenwert hat und einige Alternativen zur Inspektion gefunden wurden. Es gibt etliche Möglichkeiten, um die Schulqualität festzustellen und zu entwickeln.

Wurde die Inspektion also nicht abgeschafft, sondern nur durch etwas ersetzt, das einen anderen Namen trägt?

Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten. Natürlich gibt es etwas, das an die Stelle der Schulinspektion getreten ist. Gerade der Zusammenschluss der staatlichen Evaluationsformen, der 2014 vonstattenging, scheint sich anfangs als die Etablierung eines Inspektorats zu entpuppen. Betrachtet man die Aufgaben genauer und vergleicht sie mit einer allgemeinen Definition von Schulinspektion⁴, so lässt sich feststellen, dass die Evaluation in Finnland eindeutig keine Schulinspektion ist, auch nicht unter anderem Namen. Die In-

⁴ „Schulinspektion bedeutet Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener, intern und/oder extern gewonnener Daten. Die Inspektionen erfolgen meist auf der Grundlage von Verfahren mit wiederkehrenden Standardelementen, die in öffentlich zugänglichen Handbüchern beschrieben sind.“ (MARITZEN 2008, S. 87)

spektion wurde also abgeschafft, weil sie als etwas Veraltetes, Mangelhaftes galt. Neue Evaluationsformen wurden eingeführt, die als innovativer galten und den Schulen mehr Freiraum boten.

Literatur

- Brockmann, Heinz-Wilhelm (2007): *Neue Steuerungsarchitektur in Niedersachsen*. In: Busemann, Bernd/ Oelkers, Jürgen/ Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): *Eigenverantwortliche Schule – Ein Leitfaden*. Köln: LinkLuchterhand, S. 31-39.
- Dederling, Kathrin (2012): *Externe Evaluation/Schulinspektion und Qualitätsentwicklung von Schulen*. URL: http://www.stebis.de/forschungsprojekte/SteBis_Pressegespr_ch_-_Befunddarstellungen_Dederling.pdf?1374053875 (Stand: 30.05.2014, 14.34 Uhr).
- Domisch, Peter/KLEIN, Anne (2012): *Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle*. München: Carl Hanser Verlag.
- Domisch, Peter/Lappalainen, Hannu-Pekka (2007): *Evaluierung schulischer Qualität in Finnland*. In: Böttcher, Wolfgang/ Kotthoff, Hans-Georg (Hrsg.): *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag, S.165 – 174.
- EUROPEAN EDUCATION INFORMATION NETWORK (1996): *Supplement to the Study on Preschool and Primary Education in the European Union: The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA Countries*. Brüssel: European Unit of EURYDICE.
- FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2013): *Quality assurance in general education: steering instead of control*. URL: http://www.oph.fi/download/148966_Quality_assurance_in_general_education.pdf (Stand: 24.01.2014, 16.21 Uhr).
- EUROOPPALAINEN SUOMI RY (2013): *About the project*. URL: <http://www.eurooppalainensuomi.fi/fi/project/5/85/> (Stand: 02.11.2013, 15.08 Uhr).
- HIRVI, Vilho (2001): *Challenges to a National Strategy of Evaluation: Visions and Expectations*. In: Leimu, Kimmo/Linnakylä, Pirjo/Väljjarvi, Jouni (Hrsg.): *Merging national and international interests in educational system evaluation*. Jyväskylä: Institute for educational research, S. 93-98.
- KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTO (2011a): *Introduction*. URL: http://www.edev.fi/portal/english5/basis_for_operation (Stand: 14.03.2014, 13.09 Uhr).
- KOULUTUKSEN ARVIOINTINEUVOSTO (2011b): *Completed Projects*. URL: <http://www.edev.fi/portal/english5/basic> (Stand: 14.03.2014, 13.13 Uhr).

- KUPIAINEN, Sirkku/HAUTAMÄKI, Jarkko/KARJALAINEN, Tommi (2009): *The Finnish education system and PISA*. Helsinki: Helsinki University Print.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014): TIMSS. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html> (Stand: 20.03.2014, 14.14 Uhr).
- Linnakylä, Pirjo (2001): *The National Intertwined With the International*. In: Leimu, Kimmo/Linnakylä, Pirjo/Väljjarvi, Jouni (Hrsg.): *Merging national and international interests in educational system evaluation*. Jyväskylä: Institute for educational research, S.63-76.
- Maritzen, Norbert (2008): Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. In: *Die deutsche Schule*, Heft 100/2008, S.85-96.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mikkola, Armi (2008): *Lehreraus- und -fortbildung in Finnland*. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hrsg.): *Jenseits von PISA: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S.181-195.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINLAND (2012): *Establishment of the Finnish Centre for Evaluation of Education*. URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr19.pdf?lang=en> (Stand: 11.03.2014, 13.38 Uhr).
- Sarjala, Jukka (2013): *Equality and Cooperation. Finland's Path to Excellence*. URL: <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2013/Sarjala.pdf> (Stand: 15.07.2014, 13.43 Uhr).
- STATISTA (2014a): *Punktzahl der OECD-Staaten bei der PISA-Studie 2012 im Bereich Mathematik*. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/168237/umfrage/punktzahl-pisa-studie-2009-mathematik/> (Stand: 15.07.2014, 12.16 Uhr).
- STATISTA (2014b): *Länder mit den höchsten durchschnittlichen Punktzahlen in Lesekompetenz bei der PISA-Studie 2012*. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/2283/umfrage/durchschnittspunktzahl-ausgewahlter-laender-auf-der-pisa-leseskala/> (Stand: 15.07.2014, 12.17 Uhr).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2013a): *Regionales*. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Regionaldaten.html;jsessionid=0385E72A9F48FD0815C8B51830E75EAC.ca.e2> (Stand: 29.08.2013, 15.20 Uhr).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2013b): *Finnland*. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Internationale/Land/Europa/Finnland.html> (Stand: 29.08.2013, 15.26 Uhr).

- Webb, Rosemary/Vulliamy, Graham/Häkkinen, Kirsh/ Hämäläinen, Seppo (1998): *External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland*. In: British Educational Research Journal, Jahrgang 24, Ausgabe 5, S. 539-556.
- Wilby, Peter (2013): *Finland's education ambassador spreads the word*. URL: <http://www.theguardian.com/education/2013/jul/01/education-michael-gove-finland-gcse> (Stand: 02.11.2013, 13.14 Uhr).
- Wilken, Werner/Märkl, Bert (2007): *Aufforderung zur Qualitätsentwicklung: Schulinspektion in Niedersachsen*. In: Busemann, Bernd/ Oelkers, Jürgen/ Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.): *Eigenverantwortliche Schule – Ein Leitfa-*den. Köln: LinkLuchterhand, S.170-180.

Christiane Griese/Helga Marburger

Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung

Im folgenden Beitrag werden Entwicklungslinien von Professionsprofilen im pädagogischen Handlungsfeld, insbesondere in Bezug auf das Lehramt sowie sozialpädagogische Berufe aufgezeigt, zu einander in Beziehung gesetzt, außerdem diskutiert.

Professionalisierung und Deprofessionalisierung sowie Hybridisierung werden dabei als sowohl gegenläufige als auch parallel ablaufende Tendenzen identifiziert. Damit soll ein bisher gängiges Bewertungsmuster in Bezug auf Veränderungen im Berufsfeld, das ausschließlich polarisierend Professionalisierung und Deprofessionalisierung markiert (u.a. Schramm 2010, Engter 2011), analytisch erweitert werden. Mit der Einführung des Begriffs ‚Hybridisierung‘ kann in Hinblick auf die Entstehung neuer Berufsprofile vor allem an Schnittstellen zwischen unterschiedlichen (traditionellen) Professionen einer vor-schnellen Stigmatisierung derselben als deprofessionalisierend entgegengewirkt werden. Analytisch erscheint eine derartige Differenzierung sinnvoll, um Fehlinterpretationen und -einschätzungen zu vermeiden bzw. Prozesse differenziert betrachten zu können.

Referenzrahmen

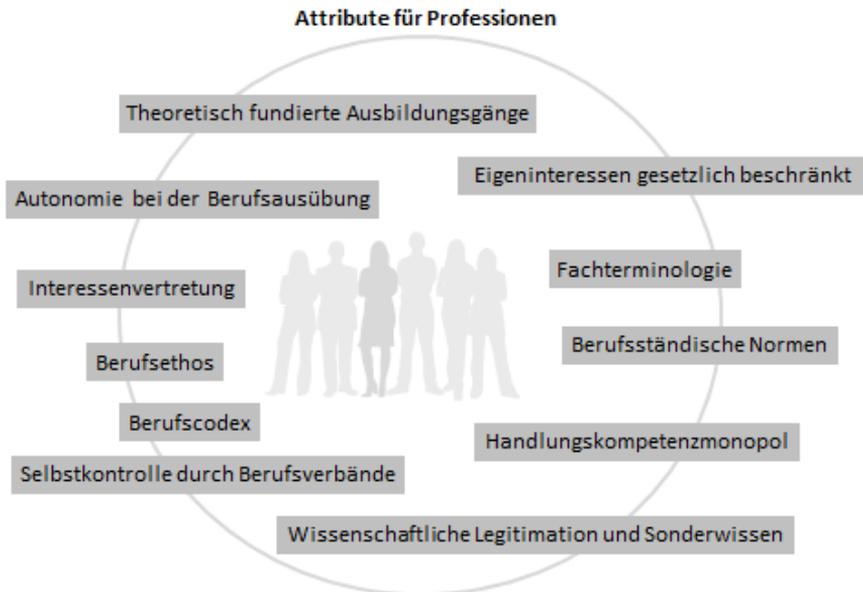
Debatten um Veränderungsprozesse von Berufs-/Professionsprofilen rekurrieren auf professionssoziologische Überlegungen.

Professionen gelten als das Ergebnis einer funktional differenzierten Gesellschaft, in der sich Experten für bestimmte Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche bzw. bestimmte Aufgaben innerhalb gesellschaftlicher Domänen herausgebildet haben. Diese legitimieren ihren professionellen Status durch einen zertifizierten und gesellschaftlich besonders hoch anerkannten akademischen Ausbildungsabschluss. Ihre Tätigkeit zeichnet sich durch eine hohe Verantwortung bei gleichzeitiger relativer Autonomie der Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten aus.

Grundlegend lassen sich Attribute benennen, die Professionen als Berufe von allen anderen Berufen kriterial unterscheiden. Dazu gehören im Kern folgende Merkmale: langandauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau, wissenschaftlich fundierte Legitimation und Sonderwissen, spezielle Fachterminologie, exklusives Handlungskompetenzmonopol, Berufscodex, Berufsethos, berufsständische Normen (code of ethics), gesetzlich eingeschränkte Eigeninteressen (non-profit), Autonomie bei der Berufsausübung auf der Basis von Fach- und Sachautorität, Selbstkontrolle durch Be-

rufsverbände, Interessenvertretung und hohe gesellschaftliche Wertschätzung. (Pfadenhauer/Kunz 2010, Demsky von der Hagen/Voß 2010)

Grafik 1: Attribute der Professionalität



Von einem solchen Professionsverständnis ausgehend wären Prozesse der Professionalisierung in einem Berufsfeld dann gegeben, wenn sich jene Merkmale als immanenter Bestandteil der beruflichen Tätigkeit ausmachen lassen und gleichzeitig die Ausprägung dieser Berufstypologie in einem entsprechenden akademischen Ausbildungsprozess zielführend verfolgt wird.

Ist der Begriff der Profession bzw. Professionalisierung theoretisch generalisiert, fachterminologisch definiert und im Wissenschaftsdiskurs etabliert, weist das Verständnis von Deprofessionalisierung keine klare Begriffsgenese auf. Deprofessionalisierung erscheint vor allem als zentrales Stichwort in Debatten um Veränderungen in Berufsständen wie Lehrkräfte, Sozialpädagogen oder auch Ärzte. Der Begriff bringt dabei die Bewertung von Beobachtungen im Sinne einer Diagnose auf den Punkt: „Deprofessionalisierung findet dann statt, wenn immer weniger Wert auf Professionalität gelegt wird, wenn die Professionalitätsmerkmale wie Autonomie der Fachlichkeit, wissenschaftliche Grundlagen, Nichtstandardisierbarkeit von Handlungsfolgen und Lösungswegen eine zunehmend geringe Bedeutung für die erforderliche Leistung (...) in der Praxis spielen“. (<http://einmischen.info/joomla2.5/index.php/de-professionalisierung-in-der-sozialen-arbeit/293-deprofessionalisierung>, am 12. 11. 2014)

Insbesondere in der sozialpädagogischen/sozialen Arbeit werden aktuell De-professionalisierungstrends konstatiert und mit einem wachsenden Grad an Standardisierung und Bürokratisierung begründet. Diese zeigten sich in Maßnahmen, die Soziale Arbeit entlang von „Rezepten“, generiert durch Handlungsanleitungen, statistische Evidenzen, Software und Best-Practice-Kopien (um) zu gestalten versuchen.

Der aus einem naturwissenschaftlichen Kontext entlehnte Hybriditätsbegriff markiert im Kern den Prozess der Entstehung von Mischformen: Zwei bisher voneinander abgegrenzte Systeme fließen ineinander und bilden ein qualitativ neues, eigenständiges System mit spezifischen Eigenschaften. In den letzten Jahren hat der Begriff auch in die Sozialwissenschaften Eingang gefunden. Insbesondere in Kulturosoziologie (Schwinn 2006) und Migrationsforschung wird er genutzt, um in kulturellen Überschneidungssituationen sich entwickelnde interkulturelle Entitäten bzw. „hybride Identitäten“ (Mecheril 2009) zu identifizieren.

Im Rahmen der Betrachtung von Berufsfeldern wird das Adjektiv ‚hybrid‘ durchaus bereits normativ genutzt, um Veränderungen vorrangig in technischen und kaufmännischen Berufen (beispielhaft der Mechatroniker) zu konstatieren, die sich auf die Erweiterung berufsspezifischer Kompetenzen entsprechend der Bedarfe der Berufsfelder bzw. der Anforderungen der Ausbildungsbetriebe beziehen. Diese wiederum geben Impulse für eine Beschäftigung mit sog. Hybrid-Berufen im Bereich der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Hier werden in erster Linie Konsequenzen in den jeweiligen beruflichen Fachdidaktiken diskutiert bzw. curricular in der Hochschule verankert (Schütte 2006).

Genese pädagogischer Professionen

Bildungshistorisch betrachtet begann die Professionalisierung des Lehrerberufs sowie von Berufen im Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik erst verzögert. Hatte sich immerhin die Gymnasiallehrausbildung bis 1918 an den Universitäten etabliert, wurden die Volksschullehrer bis dahin noch an Lehrerseminaren ausgebildet. Erst 1919 mit Artikel 143 der Weimarer Verfassung wurde auch für sie ein akademischer Anspruch festgeschrieben, der in der Einführung von Pädagogischen Akademien mündete (Führ/Furck 1998). Nach 1945 dauerte es in der alten Bundesrepublik noch bis in die 1960er Jahre der „Bildungsexpansion“ hinein, bis „die pädagogische Grundausbildung der Lehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen erweitert und systematisiert“ sowie die der Volksschullehrer dort etabliert wurde: „Besonders die Forderung nach der Ausbildung der Volksschullehrer auf der Grundlage der Erkenntnisse der fortgeschrittenen pädagogischen und sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung wurde in den sechziger Jahren von den Lehrerverbänden, den Ausbildungsstätten, pointiert auch vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs-

und Bildungswesen und schließlich von allen politischen Parteien erhoben und von den Kultusministerien dann schrittweise umgesetzt“ (a. a. O., 439).

Die bereits mehrere Jahrzehnte andauernden Debatten um die Frage, ob auch Soziale Arbeit als Profession zu definieren sei¹, fanden – im Vergleich beispielsweise zur USA – erst in neuerer Zeit eine positive Antwort: 2001 wurde Soziale Arbeit als Fachwissenschaft von der Hochschulrektoren- sowie Kultusministerkonferenz offiziell anerkannt. Das bedeutete auch anzuerkennen, dass Soziale Arbeit im Praxisfeld wissenschaftsfundiert agiert. Die Sozialarbeitswissenschaft etablierte sich und generierte eigene Forschungsfragen mit Blick auf die Qualitätssicherung des ihr eigenen Praxisfeldes.

Aktuelle Befunde zur Deprofessionalisierung

Vorrangig ist derzeit nun die Soziale Arbeit, kaum dass ihr Professionsstatus gesichert schien, von einem Trend zur Deprofessionalisierung erfasst. Debatten um die Ausweitung ehrenamtlicher Tätigkeit in der Kinderbetreuung, Lesepaten in Schulen, Laienhelfer in Krankenhäusern und Hospizen, Initiativen zur Rekrutierung von Altenpflegepersonal aus dem Kreis der Hartz-IV-Empfänger, außerdem die durch sozialpolitisch flankierte Maßnahmen propagierte Altenbetreuung/-pflege in der Familie durch Familienmitglieder weisen in diese Richtung. Nicht vorauszusetzendes Professionswissen erscheint durch Trainings, Kurse, kurzzeitige Weiterbildungsmaßnahmen kompensierbar.

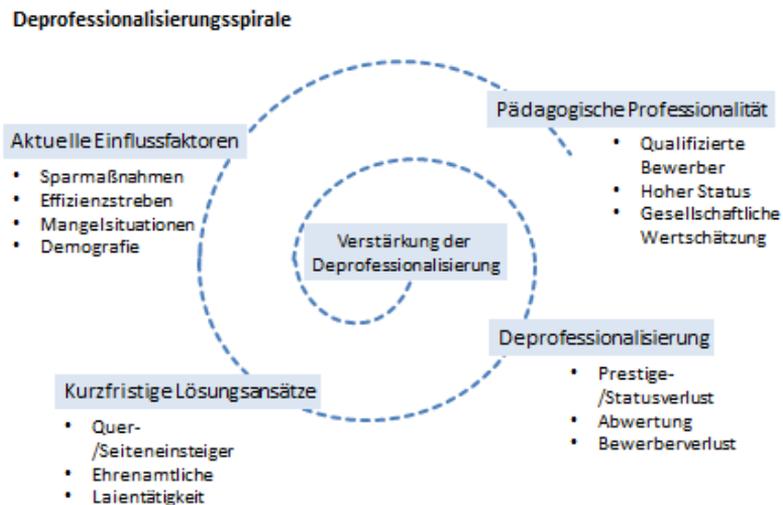
Angetrieben werden solche Tendenzen in erster Linie durch Mangelsituationen (Fachkräfte, räumliche Ressourcen, Finanzen) und angestrebte Effizienzlösungen durch Kostenersparnisse. Mögen solche (Not-)Lösungen auch auf den ersten Blick attraktiv erscheinen, weil damit kurzfristig Lücken zu schließen sind, Geld zu sparen ist, so begibt man sich damit in einen nicht zu verharmlosenden Teufelskreis: Mit der Deprofessionalisierung des Berufs/Berufsfeldes kommt es zu einer Abwertung der gesamten Professionskohorte, was dauerhaft zu Prestige- und Statusverlust führt. Befunde aus der Professionsforschung legen nahe, dass Prestige und gesellschaftliches Ansehen eines Berufes ausschlaggebend sind für Berufswahlentscheidungen.² Entsprechend wäre als

¹ Die Debatten um diese Frage, die auch bis in die 1990er Jahre in der Sozialen Arbeit selbst kontrovers geführt wurden, spiegeln sich u. a. in: J. Herwig-Lempp: „Ist Sozialarbeit überhaupt ein Beruf?“ Beitrag zu einer eigentlich überflüssigen Diskussion, in: Sozialmagazin 2/1997, S. 16-26 (<http://www.herwig-lempp.de/daten/veroeffentlichungen/9702berufsozarbJHL.pdf> vom 23. 11. 2014)

² Motivationale Entscheidungsgrundlagen, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, wurden bereits des Öfteren durch die Lehrerforschung erfasst. Dabei zeigt sich eben auch dezidiert die Attraktivität von Professionsmerkmalen wie hohes Ansehen oder hoher Freiheitsgrad und Unabhängigkeit des Arbeitens. Dagegen stehen Merkmale aktueller Trends in Bezug auf das Berufsfeld wie sinkendes öffentliches Ansehen

Folge von Deprofessionalisierungsprozessen zukünftig mit sinkenden Bewerberzahlen zu rechnen, was mittelfristig die Mangellagen im Berufsfeld nochmals verschärfen würde. Geradezu paradox muten außerdem solche, auch ideologisch verbrämte Attraktivitätsangebote zur Übernahme von Laien-/Ehrenamtstätigkeit an vor dem Hintergrund der parallel verlaufenden Qualitäts-offensiven, die standardbezogen sowie abnehmerorientiert gerade entlang von Professionswissen und -strategien die Qualität von Berufsfeldern bewerten.

Grafik 2: Deprofessionalisierungsspirale



Womöglich nicht ganz so dramatisch, jedoch deutlich erkennbar zeigen sich auch in Bezug auf den Lehrberuf für die Schule aktuell zunehmend Deprofessionalisierungstendenzen. Auch hier ist es der Mangel an Lehrkräften, der Schulpolitik und -verwaltung in fast allen Bundesländern (außer in Sachsen-Anhalt) dazu veranlassten, Nicht-Pädagogen als Quer- oder Seiteneinsteiger³ den Sprung in den Lehrberuf zu ermöglichen: Entsprechende Internetseiten von Kultusministerien werben mit „Möglichkeiten für Hochschulabsolventin-

oder wachsende Bürokratisierung, die den Lehrberuf „unattraktiv“ machen. Vgl. u. a. Terhart 2012, S. 47.

³ Die Handhabung ist in den Bundesländern unterschiedlich; Sachsen, Thüringen und Baden-Württemberg lassen Seiteneinsteiger z. B. nur für Berufsschulen zu.

nen und -absolventen **ohne Lehramtsausbildung**“: (<http://www.mbwwk.rlp.de/bildung/schuldienst-und-lehrerberuf/lehrerin-oder-lehrer-werden/was-bringe-ich-mit/hochschul-abschluss-ohne-lehramtsausbildung/> vom 23.11.2014)

Nicht unerheblich für die Einschätzung solcher aktuellen Prozesse ist der Verweis auf ähnliche Aktivitäten in der Vergangenheit, wie die aus dem Jahre 1963, als in Nordrhein-Westfalen der damalige Kultusministers Paul Mikat den durch die demografische Entwicklung sowie die Bildungsexpansion entstandenen Lehrermangel mit „Quereinsteigerinnen“ beheben wollte: Gezielt wurden verheiratete Frauen angesprochen, die „von den Aufgaben in der Familie nicht mehr voll in Anspruch genommen werden‘ und Zeit für die Schule hätten... Obwohl die Lehrerverbände protestierten und befürchteten, dass die Pädagogik auf der Strecke bleibt, startete am 1. Januar 1963 das Aushilfsprogramm – mit einjährigen Schnell-Lehrgängen: 1910 Frauen und 434 Männer absolvierten die Kurse“. („Mikätzchen helfen“, in: <http://geschichte.nrw.de/artikel.php?jahr=1963> vom 24. 11. 2014)

Interessanterweise zeigt sich an diesem historischen Beispiel auch eine Parallelität von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungsinitiativen: So forcierte beispielsweise um 1965 der Schulsenator von Hamburg dezidiert die Ausbildung der (Volksschul-)Lehrer an Universitäten: „Nicht zuletzt die mangelnde Reputation in der Öffentlichkeit, die sich schließlich auf die Bereitschaft, Lehrer zu werden, nur hemmend auswirken kann, hat den Hamburger Schulsenator dazu bewogen, die Ausbildung der Lehrer mehr noch als bisher in die Universität einzugliedern, sie dort zu einem Fachstudium werden zu lassen, die praktische Ausbildung in einem Referendariat anzuschließen: den gesamten Werdegang an die Ausbildung der ein wenig mehr Achtung genießenden Studienräte anzugleichen.“ (<http://www.zeit.de/1965/51/mikaetzchen-oder-vollakademiker/seite-3> vom 24. 11. 2014)

Heute – 2014 – werden zwar ausschließlich Hochschulabsolventen, in akademischen Berufen Tätige für einen Seiten- oder Quereinstieg in das Lehramt akquiriert, die pädagogische Kernprofessionalität jedoch ist keine Einstiegsvoraussetzung (mehr) und soll wiederum durch kurze „pädagogische Nachqualifizierung“ erzielt werden. Seiteneinstieg bedeutet, dass es zu einer direkten Einstellung im Schuldienst kommt: „So können vor allem in den Fächern Mathematik, Musik und in den Naturwissenschaften auch Lehrer zum Einsatz kommen, die kein Lehramtsstudium abgeschlossen, sondern stattdessen andere Qualifikationen erworben haben. Hierzu zählt zumindest der Abschluss eines Hochschul- oder Fachhochschulstudiums, auch wenn dieses keine pädagogische Ausbildung beinhaltet. Unter bestimmten Bedingungen können Hochschul- und Fachhochschulabschlüsse als Erste Staatsprüfung oder als Teile einer ersten Staatsprüfung anerkannt werden. Auch mehrjährige Berufserfahrung verbessert die Chancen zum Wechsel in den Lehrerberuf erheblich.“ (<http://quer-einstieg.de/voraussetzung/seiteneinstieg/> vom 24. 11. 2014)

Wie gering bei der Entscheidung für einen Seiteneinstieg die Bedeutung der pädagogischen Professionalität von Seiten der Schuladministration gewertet wird, zeigt eine Bemerkung in den Zulassungsbedingungen: Dort heißt es, dass in einigen Bundesländern zwar „auch zusätzlich Qualifizierungsmaßnahmen angeboten (werden), die parallel zum Schuldienst durchgeführt werden“ und eventuell fehlendes schulpädagogisches Wissen vermitteln sollen (a. a. O.), zwingend scheint das jedoch für einen Berufseinstieg nicht (mehr).

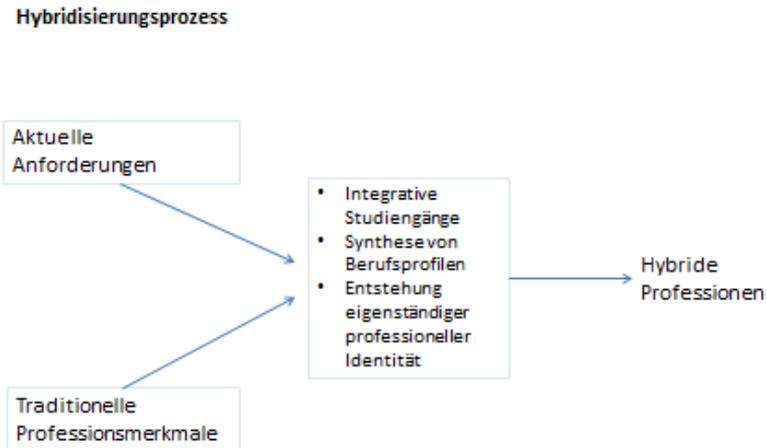
Auf Seiten der Schulverwaltung wird gern argumentiert, dass solche Maßnahmen immer nur außerordentlich und befristet seien, um einem akuten Mangel zu entgegen. Befürchtungen, dass einmal etablierte und weitgehend akzeptierte „Sonderregelungen“ in die Normalität eines Regelbetriebes übergehen, sind jedoch durchaus nicht unberechtigt, zumal eben – wie schon festgestellt –, die ökonomischen (Einsparungs)argumente schwer wiegen und eine finanzielle Besserstellung des Schulsektors im Moment kaum vorstellbar ist.

Hybride Professionen

Eine dritte Tendenz zeigt sich in einer Hybridisierung von pädagogischen Professionen. Diese entstehen durch neue Anforderungsprofile in sich verändernden pädagogischen Handlungsfeldern. Hier sind Bildungsmanager, Schulmanager oder Sozialmanager⁴ zu nennen. In diesen qualitativ neuen Professionen verknüpfen sich Anteile aus Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Management. In entsprechenden neuen akademischen, die beiden Professionsprofile integrierenden Studiengängen wird gegenwärtig ein adäquates professionelles Selbstverständnis generiert. Vermittelt werden integrativ aus beiden Bezugsprofessionen stammende wissenschaftliche Wissensbestände, Fachterminologien, berufsethische Grundlagen, wissenschaftlich fundierte Legitimation und Sonderwissen. Dabei zielt die Ausbildung dezidiert auf die Beibehaltung der Kernelemente von Professionalität ab: Es bestehen weiterhin ein exklusives Handlungskompetenzmonopol, berufsständische Normen sowie Autonomie bei der Berufsausübung auf der Basis von Fach- und Sachautorität.

⁴ Auch das Profil des Gesundheitsmanagers wird im Rahmen einer Professionsdebatte dem Arzt konträr gegenübergestellt und gilt unter Medizinern als Manifestation von Deprofessionalisierung (Bauer 2014): „Das Schlagwort Deprofessionalisierung beschreibt die derzeitigen Veränderungen im Arbeitsumfeld der Ärzte. Beispielsweise werden ärztliche Kompetenzen heute zunehmend von Patienten hinterfragt und die Ärzte selbst u. a. von Klinikverwaltungen und Kostenträgern unter Druck gesetzt.“ (Schönwälder 2009)

Grafik 3 Hybridisierungsprozess



Diese Einschätzung solcher Veränderungen im pädagogischen Handlungsfeld bzw. der Etablierung von hybriden Studiengängen wie etwa Bildungsmanagement (Griese/Marburger 2011) impliziert, dass es sich hier eben nicht um Deprofessionalisierungstendenzen handelt, sondern um die Herausbildung von synthetisierenden, hybriden Professionsprofilen.

Dies weiter analytisch zu sondieren, wäre umso wichtiger, als bisher in der Debatte um die Veränderung von Anforderungsprofilen in pädagogischen Handlungsfeldern die Deprofessionalisierungsthese dominiert. Vor allem die Zuschreibung von nichtpädagogischen (Schulentwicklungs-)Aufgaben an die Lehrer im Kontext erhöhter Autonomie der Einzelschule wird als pädagogische Deprofessionalisierung etikettiert. (Schultheis 1997) Parallel wird in diesem Deprofessionalisierungsdiskurs von einer Hierarchie der Wissenstypen ausgegangen: Managementwissen gilt hier lediglich als der pädagogischen Profession „angedocktes“, nichtprofessionalisiertes, nur instrumentell relevantes „Handwerkszeug“. (Tacke 2005)

Fazit

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Pädagogische Berufe zeichnen sich durch eine disponible und damit gleichzeitig fragile Professionalität aus. Das bedeutet: Ihre professionellen Standards sind in hohem Maße disponibel in Abhängigkeit von Demografie und Ökonomie. Darin spiegelt sich nicht nur ein fragiles (externes) Verständnis über die Profession wider, sondern es führt auch intern zu einer Schwächung der eigenen professionellen Identität.

Die diesbezügliche Analyse der je aktuellen Situationen in Professionen ausschließlich in der Polarität von Professionalisierung und Deprofessionalisierung kann zu vorschnellen Abwertungsprozessen und Fehldeutungen führen. Eine erweiterte Perspektive im Spannungsgefüge von Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung wird dagegen den Dynamiken in professionellen Handlungsfeldern und dem damit einhergehenden Wandel besser gerecht.

Literatur

- Bauer, W.: Deprofessionalisierung – ein nüchternes Wort für eine unerfreuliche Diagnose, in: Schweizerische Ärztezeitung 2010, 91. S. 196, in: <http://www.saez.ch/docs/saez/archiv/de/2010/2010-05/2010-05-044.PDF>, vom 1. 12. 2014
- Demsky von der Hagen, A./Voß, G. g.: Beruf und Profession, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, g. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden 2010, S. 751-804.
- Engter, T.: Professionelles Handeln und Deprofessionalisierung. Fakt oder Fiktion? Eine Beweisführung! (Kindle Edition) 2011.
- Führ, C. und Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998.
- Mecheril, P.: Politik der Unreinheit: Ein Essay über Hybridität. Wien 2009.
- Pfadenhauer, M./Kunz, A. M.: Professionen, in: Engelhardt, A., Kajetzke, L. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftsgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld 2010, S. 235-246.
- Schönwälder, M.: Deprofessionalisierung des Ärztestandes: München 2009.
- Schramm, K.: Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess. Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. Marburg 2010.
- Schütte, F.: Berufliche Fachdidaktiken. Theorie und Praxis der Fachdidaktiken der Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart 2006.
- Schultheis, K.: Deprofessionalisierung durch Schulreform? Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung des Lehrerberufs, in: Die deutsche Schule, 89 J., Heft 3, 1997, S. 323-334.

- Schwinn, T.: Konvergenz, Divergenz oder Hybridisierung? Voraussetzungen und Erscheinungsformen von Weltkultur, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 2/2006, S. 201-232.
- Tacke, V.: Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung, In: Klaetzki, T., Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden 2005. S. 165-198.
- Terhart, E.: Attraktivität des Lehrerberufs: Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung, in: ZBV- Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Heft 2/2012, S. 39-52.

Matthias Rürup

Virtuelle Lernwelten als Legitimation normaler Schule – eine Übung im Denken

Dem folgenden Beitrag sei eine Erklärung vorangestellt, warum es überhaupt von Interesse sein sollte, sich der folgenden Übung in spekulativem Denken lesend länger zu widmen. Schließlich geht es ja nur um eine Fiktion: In einer Zukunftsgesellschaft könne die heutige allgemein bildende Schule durch eine vollkommen realistische Computersimulation ersetzt sein, in der die zu beschulenden Jugendlichen einem Traum gleich eingepflanzt würden, um in dieser pädagogischen Provinz ohne zeitliche, organisatorische oder infrastrukturell-personelle Grenzen der Ausstattung sich ihrer Bildung zu widmen. Zwar gibt es wissenschaftliche und technische Entwicklungen, die die erfolgreiche Gestaltung computergestützter Lernwelten als zukünftig einmal machbar erscheinen lassen (Schleim 2007, Friedrich/Lorenz 2000) – ein vollkommenes psychisches Eingehen der Lernenden in solche virtuelle Lernumgebung, so dass sie diese für real halten könnten, erscheint gegenwärtig jedoch weitestgehend Science-Fiction. Höchstens Ansätze finden sich bei der Forschung zu künstlichen Gliedmaßen oder 3-D-Flugsimulatoren (vgl. Gröning 2007).

Die Frage der Realisierbarkeit einer solchen virtuellen Schule ist allerdings auch nicht Thema des folgenden Beitrags. Vielmehr soll mit ihm behauptet und demonstriert werden, dass ein denkerisches Einlassen und Durchspielen auf die Möglichkeit virtueller Beschulung wichtige schultheoretische Einsichten, wenn nicht zu entdecken, so doch zumindest in Erinnerung zu rufen und in Form eines Gedankenexperiments neu zu befragen vermag – und insofern wissenschaftlich produktiv ist.

Kurz zusammengefasst lautet die Frage und Konsequenz des folgenden Beitrages: Gerade in der Auseinandersetzung mit der Chance der Gestaltung idealer Lernwelten (ohne zeitliche, monetäre, materiale oder qualifikatorische Restriktionen durch allzu knappe Ressourcen) lässt sich neu und intensiv diskutieren, dass und wie in Bildungs- und Erziehungsprozessen negative und defizitäre Vorerfahrungen und Rahmungen notwendig vorausgesetzt und als (eigentliche) Bildungsanlässe genutzt werden. Anders gesagt: Die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit idealer Lernwelten führt beinahe zwingend zur Erkenntnis, dass in ihnen letztlich dann doch eine „normale“ Schule mit Lehrkräften, vor allem kognitiv orientierten Unterricht und domaindifferenzierten Stundenplan einzurichten wäre, um ein auf ein wirkliches Leben hin ausgerichtetes Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern – so das zentrale Argument der folgenden Analyse – überhaupt Lernen nicht nur als beiläufig-automatischen Prozess geschehen zu lassen, sondern als solchen kenntlich zu machen,

zu thematisieren, zielgerichtet anzuleiten und zu optimieren und schließlich zu einer bewussten, selbstbestimmt-reflektierten, planvollen Eigenaktivität der Lernenden weiterzuentwickeln.

Grundlage der im Folgenden vorgestellten Übung im Denken ist ein von mir an zwei Universitäten durchgeführtes Lehrforschungsprojekt, in dem Studierende dazu aufgefordert wurden, sich mit den Möglichkeiten und vor allem Konsequenzen einer – zukünftig vielleicht möglichen – Beschulung in Computersimulationen auseinanderzusetzen. Die als Machbarkeitsstudien konzipierten Rechercheberichte der Studierenden sind inzwischen online veröffentlicht (Rürup 2012a) – und stellen eine wesentliche Materialbasis für den hier vorgelegten Beitrag dar.¹ Der Name des Lehrforschungsprojekts war im übrigen *Walden III* – als Kennzeichen und Aussage, dass es in dem Lehrforschungsprojekt nicht um einen völlig freien, spekulativen Blick in eine ungewisse Zukunft gehe, sondern um Recherchen im Bewusstsein schon existierender Vorläufer eines ähnlichen Fragens zur Ausgestaltung idealer sozialer Gemeinschaften oder pädagogischer Provinzen. Neben den alten Utopien eines Morus, Castaneda oder Bacon (als Überblick siehe z.B. Mai 2010, oder Rürup 2012a, S. 11-40) wurden die Studierenden mit dem Namen Walden III vor allem an eine Denktradition von Thoreau (1854/1971) bis Skinner (1948/2002) erinnert.

Insbesondere Skinners Buch „Walden Two“ wurde den Studierenden als Reflexionsfolie für ihre eigene Arbeit nahe gelegt. Aufgeworfen mit Skinner war so – neben allen inhaltlichen Details und Anregungen – vor allem die Frage, inwieweit es ethisch legitim wäre, wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, welche Persönlichkeitsmerkmale ein Mensch benötigt, um friedlich, sorgsam und zufrieden mit anderen Menschen (und seiner unbelebten und belebten Umwelt) zusammenzuleben, in ein zielgerichtetes, allumfassendes und lebenslanges Erziehungsprogramm umzusetzen, das diese und nur diese Persönlichkeitsmerkmale fördern und garantieren soll. Die im Lehrforschungsprojekt als plausibel vorausgesetzte Denkmöglichkeit idealer virtueller Lernumgebungen war so – zumindest der Absicht nach – von vornherein mit einem Hinweis auf mögliche ethischen Grenzen des Machens von Schule und Bildung versehen, die in einer mildereren Form dann auch für die tagtägliche Praxis der Gestaltung von Schule relevant sind – und so den zentralen Lern- und Reflexionsgewinn der Studierenden im Seminar darstellen sollten.

Das argumentativ-schrittweise Vorgehen des folgenden Beitrages ist vielleicht ungewöhnlich, möchte sich aber legitimiert sehen als Einladung zum Mitdenken und zum Diskurs: Ein Erkenntnisfortschritt in Gedankenexperimenten ist

¹ Der Artikel ist weitestgehend identisch mit dem zusammenfassenden Beitrag des Projektreaders (siehe Rürup 2012 a., S. 324-338). Dass er hier eigenständig und erneut publiziert wird, hat so vor allem auch das Ziel, den Blick der Leserschaft auf die noch reichhaltigere Materialsammlung in der Online-Publikation zu lenken.

nur möglich durch detaillierte Prüfung und Verbesserung einer von vornherein detailliert offengelegten Gedanken- und Reflexionskette. Ausgehend von einer cursorischen Positionsbestimmung der traditionellen Erziehungswissenschaft/Pädagogik soll so im Folgenden eine systematische Prüfung von Erkenntnis- und Lernmöglichkeiten vorgelegt werden, die sich nach meiner Ansicht fast zwangsläufig bei der hinterfragenden Auseinandersetzung mit dem fiktiven Faktum einer idealen Lernsimulation als Schulersatz ergeben.

Zum Einstieg: Zur Technologiefeindlichkeit der Pädagogik

Die (allgemeine) Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, so sei als Ausgangspunkt der weiteren Reflektionen festgehalten, sieht sich traditionell als eine Wissenschaft, die sich insbesondere im Kontrast zur pädagogischer Psychologie, für parteiisch erklärt: nämlich normativ an die Interessen des heranwachsenden Kindes gebunden (vgl. Gruschka 2008, Böhm 2006 oder Buck 1984). Diese Interessen, so ist eine traditionell pädagogische Positionierung, dürfen durch gesellschaftliche oder sonst wie erwachsene Pläne nicht wesentlich eingegrenzt werden. Erziehung und Bildung sind zwar immer in einen konkreten gesellschaftlichen Kontext eingebunden, der bestimmte Verhaltens- und Qualifikationserwartungen definiert oder bestimmte – förderliche oder hinderliche – Rahmenbedingungen setzt, wie bildungssoziologische Studien vor allem hervor heben (vgl. Becker 2009, Kopp 2009). Wichtiger für die Pädagogik ist jedoch der Gedanke, dass bei (richtiger) Bildung und Erziehung immer ein bestimmtes Anliegen im Mittelpunkt steht: nämlich die zunehmende Befähigung des einzelnen Menschen zur Selbstbestimmung. Pädagogisch angestrebt ist eine möglichst freie Entfaltung, des in seinem erwachsenen Sein grundlegend unbestimmten Kindes. Die – begrenzte – Integration gesellschaftlicher Anforderungen in bewusst gestaltete Erziehungs- und Bildungsprozesse ist vor diesem Hintergrund nur insoweit legitim, als dass damit eine eigenständig-selbstbestimmte Mitwirkungsmöglichkeit des Heranwachsenden an seiner Umwelt gewährleistet wird. Zentrales Kriterium für die angestrebte Eigenständigkeit ist dabei die Befähigung des Einzelnen zur kritischen Distanzierung vom Bestehenden, also eine gedankliche, emotionelle als auch habituelle Freiheit.²

Sicher ist diese Skizze unzureichend (dafür ist es ja eine Skizze) und sicher würden nicht alle Personen, die sich der Erziehungswissenschaft oder neuerdings auch der Bildungsforschung verbunden fühlen, diese Kennzeichnung

² Nur am Rande sei hier erwähnt, dass sich aus diesem Interesse an der freien Entfaltung des Kindes auch ein gewisser sozialreformerischer Anspruch erwächst: gesellschaftliche Kontexte, die einer solche Entfaltung entgegenstehen (Armut, Diskriminierung, Stigmatisierung, Selektion), erscheinen als Missstände, die beseitigt werden müssen.

unterschreiben (vgl. Merkens 2006, oder auch Ehrenspeck 2010, analytisch bezogen auf die ‚Unmöglichkeit‘ einer Philosophischen Bildungsforschung). Dennoch möchte ich behaupten, dass eine solche individualistisch-normativ-aufklärerische Grundhaltung zumindest eine wichtige Traditionslinie in der Disziplin darstellt: von Kants praktisch-philosophischen Vorlesungen über die Reformpädagogik und geisteswissenschaftliche Pädagogik bis hin zur kritischen Erziehungswissenschaft und aktuellen schulpädagogischen, ethnographisch-einzelfallorientierten Konzeptionen der Disziplin (vgl. Marotzki u.a. 2006).

Wichtig ist mir aber nur der Hinweis, dass sich aus dieser Tradition ein anti-institutionalistischer Affekt ableitet (vgl. Terhardt 1986, Kuper/Thiel 2010): Als Grundform pädagogischen Denkens und Handelns gilt die emphatische Zweierbeziehung zwischen Erzieher und Zögling und nicht etwa die Schule, der Unterricht oder das Lernen. Pädagogisches Denken neigt so dazu gesellschaftliche und organisatorische Kontexte von Erziehung und Bildung zu vernachlässigen (was vor allem an der geisteswissenschaftliche Pädagogik moniert wurde) oder die negativ-einschränkende Seite gesellschaftlicher und organisatorischer Kontexte von Bildung und Erziehung zu betonen, nicht zuletzt als radikale Schul- und Gesellschaftskritik (vgl. Illich 1971, Ruder 1989 oder auch Geister 2006).

Lernen mit Walden III: Angemessenheit pädagogischer Technologiekritik

Eine umsetzungsorientierte Beschäftigung mit der Idee der Lernsimulation Walden III käme aus Sicht dieser Traditionslinie dem Bemühen gleich, die schon jetzt zu umfassende (totalitäre und deformierende) Einwirkung der Schule bzw. des Staates auf die einzelnen Individuen noch weiter optimieren zu wollen. Schließlich legt die Idee einer umfassend funktionierenden Lernsimulation einen Vollzugriff auf die Wahrnehmungswelt von Heranwachsenden nahe und eine Kontrollmöglichkeit aller Eindrücke und Herausforderungen, die den Heranwachsenden begegnen. Sinnvoll und umsetzbar könnte eine solche totale Erziehung nur jenen erscheinen, so würde aus dieser Traditionslinie heraus zu interpretieren sein, die ein funktionalistisch-gesellschaftsdienersches Menschenbild haben: Erziehung und Bildung (die Schule) sei demnach lediglich dazu da, der nachwachsenden Generation jene Werte, Normen und Qualifikationen zu vermitteln, die in der Gesellschaft vorhanden oder erforderlich sind, um zuverlässig am Fortbestand der Gesellschaft (dem Staat, der Nation, der Wirtschaft, dem Wohlstand) mitwirken zu können. Aufgabe der Wissenschaft (der kognitiven Eliten) sei es vor diesem Hintergrund nur noch, geeignete Mittel und Wege der Umsetzung dieser funktionalen Aufgabenstellung von Erziehung und Bildung zu bestimmen. Empirisch zu klären, bliebe

„nur“ noch: Wie kann eine systematische Vermittlung der benötigten Vorstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gestaltet werden?

Grundsätzlich – und vorgängig einer argumentativ-schrittweisen Beantwortung – sind mit einer solchen Frageperspektive traditionell zu nennende pädagogische Vorbehalte gegen eine allzu wirksame, das lernende Subjekt übergehende und entmündigende Erziehungstechnologie angesprochen.

Kurz gesagt: Walden III hilft bei der Aufarbeitung genereller pädagogischer Vorbehalte gegen Erziehungstechnologien und institutionalisierte Erziehung, die allerdings angesichts aktueller Entwicklungsprozesse in Schulsystem, Bildungs- und Hirnforschung oder Computertechnologie zunehmend unter Legitimationsdruck geraten.

Schließlich ist aktuell im Bildungswesen ein gewisser Machbarkeitsoptimismus zu konstatieren, der sich in der vielfach unhinterfragten Adaption von Befunden der Hirnforschung als verlässliche, schulgestalterisch wegweisende Tatsache wiederfinden lässt (vgl. Casale u.a. 2010), als auch in der politisch geförderten empirischen Bildungsforschung mit ihren umfassenden und letztlich unrealistischen Erkenntnisversprechen als auch den neuen indikatorenbasierten Steuerungsinstrumenten im Bildungswesen (Stichwort: Outputorientierung und Bildungsmonitoring, vgl. Brosziewski 2007, LISUM u.a. 2008). Aber anstatt eine Antwort zu geben bzw. eine Position vorzugeben, führt Walden III ‚lediglich‘ in den Mittelpunkt der Debatte: In dem die technologische Machbarkeit von Erziehung plötzlich als real gegeben behauptet wird, kann sich die pädagogische Kritik nicht mehr – wie bisher vielfach – auf die systemtheoretisch geborgte Position eines fundamentalen Technologiedefizits von Erziehung und Bildung zurückziehen (vgl. als häufig unterbotene Grundlegung der Debatte Luhmann/Schorr 1982), sondern muss sich explizieren. Die Frage ist: Wenn ich Walden III könnte, warum darf ich es dann pädagogisch gesehen nicht tun?

Lernen mit Walden III: Differenzen und Konsequenzen von Freiheitsbegriffen

Im Hinblick auf die Umsetzung von Walden III als ideale Schule moderner Gesellschaften dürfte fast automatisch noch eine zweite Differenz von pädagogischen und ‚nur‘ funktionalistisch-alltagsorientierten Betrachtungen des Bildungswesen auffallen, die normalerweise in identisch gebrauchten Formulierungen verborgen bleibt.

Das (heranwachsende) Individuum mit den Eigenschaften der Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie, das der Pädagogik/Erziehungswissenschaft traditionell so wichtig ist, ist keineswegs nur im pädagogischen Denken eine wichtige Argumentationsfigur. Schließlich gründet sich die moderne westliche (bürgerlich-kapitalistische) Gesellschaft ganz allgemein und unabhängig von pädagogischen Empathie- und Fürsorglichkeitsgedanken auf einem Konzept

der individuellen Freiheit und Eigenverantwortung. Allerdings ist Freiheit hierbei oftmals nicht als eine gesellschaftliche Unabhängigkeit konzipiert (z.B. nicht als ganzheitlich-idealistische Verwirklichung des Menschen an sich wie bei Wilhelm von Humboldt), sondern als eine Voraussetzung der erfolgreichen (kreativen, innovativen, flexiblen) Teilhabe an der modernen Gesellschaft. Die Freiheit des Kindes muss dann anders als in der traditionellen Vorstellungswelt der Pädagogik nicht vor feindlichen Einflüssen geschützt werden, sondern ist als gesellschaftliche Anforderung eines selbstbewusst-zielstrebigem Auftretens und eines individuellen Leistungs- und Durchsetzungswillens, gegenüber den ursprünglich behütungs- und schutzbedürftigen Kindern erst aufzubauen und einzuprägen. Freiheit ist in dieser Sicht ein Zwang, der dem modernen Mensch auferlegt ist.³

In der Auseinandersetzung mit der Idee von Walden III werden divergente Freiheits- und Mündigkeitsbegriffe sichtbar, die für ein angemessenes Verständnis pädagogischen Denkens und Handelns zwingend zu differenzieren sind.

Der zentrale Impuls, über den diese Konfrontation erfolgt, ist die Aufhebung bisheriger Restriktionen eines erzieherischen Zugriffs auf den einzelnen Menschen durch die Vorstellung einer komplett gestaltbaren Lernsimulation. Die bisher auch in funktionalistischen Gesellschaftskonzeptionen einzurechnenden unkontrollierbaren Einflüsse einer pluralen, ausdifferenzierten, unbeherrschbaren – von einem Individuum angesichts individueller Erfahrungen und Begegnungen individuell konstruierten – Welt existieren nicht mehr. Wenn man wollte, könnte man – wie Skinner in Walden Two – alle Sozialisationsinstanzen, die auf ein Individuum einwirken, koordinieren und erzieherisch gleichschalten, so dass die gesellschaftlich unerwünschten Impulse, Triebe und Gefühle von vornherein abtrainiert werden können. Die Zwangsmöglichkeiten des erzieherischen Zugriffs sind plötzlich total – und zwar so total, dass auch die Konstruktivität des individuellen Weltzugangs (wie bei Skinner) keine Rolle spielt, da es im gesellschaftlichen Kontext doch nur darauf ankommt, ob die Individuen in der Lage sind, ein sozial erwünschtes Verhalten zu zeigen, egal aufgrund welcher innerlichen Vorstellungen sie es subjektiv hervorbringen.

³ Vgl. hierzu vertiefend und erhellend die Untersuchung der unterschiedlichen Rezeption und kulturkritischen Ausdeutung der Psychoanalyse in den USA und Frankreich durch Alain Ehrenberg (2011). Neben der Anschlussfähigkeit der amerikanischen Kulturkritik am narzistischen Menschen (u.a. auch Sennetts „Der flexible Mensch“) an die kontinentaleuropäische Aversion gegenüber marktliberalen Gesellschaftstheorien zeigt Ehrenberg vor allem kulturelle Differenzen zwischen den USA und Frankreich auf. Diese zeigen sich vor allem darin, ob das Verhältnis von individueller Freiheit und gesellschaftlichem Wohlergehen als grundsätzlich konvergierend-harmonisierend wie in den USA oder wie in Kontinentaleuropa als antinomisch-konfligierend gedacht wird.

Im Gedankenexperiment „Walden III“ ist die technische Realisierbarkeit einer solchen totalen Lernwelt als in der Zukunft gelöstes Problem vorausgesetzt. Inwieweit es schon heute Anzeichen einer Realisierbarkeit gibt, transformiert sich so „nur“ zu einer Rechercheaufgabe.

Lernen mit Walden III: Distanzierung von Alltagsbildern der Schule

Angesichts der potentiell unbegrenzten Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten, die Walden III verspricht, rücken schließlich zwei Fragen in den Mittelpunkt der implizit motivierten Reflexionen, die schon seit Kant und Herbart, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung prägen:

- 1) Wie können wir wissen, welche Ziele wir unserem Erziehungs- und Bildungsprogramm unterlegen sollen?, und
- 2) Welche Mittel sind geeignet und in ihrer Anwendung moralisch zu rechtfertigen, um diese Ziele zu erreichen?

Leicht und gut beantwortbar scheinen beide Fragen, solange man in der gegebenen Gesellschaft bleibt, sich also auf gegebene, historische gewachsene institutionelle Kontexte wie die Schule und ihr in Fächer und Bildungsgänge strukturiertes Curriculum bezieht. Zu vermitteln ist, was als notwendiges Wissen oder als Standardkompetenzen definiert ist; moralisch gerechtfertigt sind dabei prinzipiell alle sachbezogenen, unpersönlichen Vermittlungsmaßnahmen, da es schließlich „nur“ um das Vorstellen bestimmter Sachverhalte und das Training bestimmter Verhaltensweisen (mathematisches Aufgabenlösen, fremdsprachliche Sprachbeherrschung) geht.

Walden III, dies wird beim Nachdenken über die Ausgestaltung virtueller Lernsimulationen schnell deutlich, hebt aber die institutionelle gegebene Realität von Schule grundsätzlich auf: Warum, so lassen die schier unendlichen Gestaltungsmöglichkeiten virtueller Räume fragen, soll man in Walden III die heutige Schule und den heutigen Unterricht replizieren? Die Einteilung des Wissens in Fächer, die Zusammenfassung von Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen oder generell Schule als ein nüchternes Gebäude, mit Lernkabinetten, in denen man sich anhand stellvertretender Lernmaterialien mit einer Realität außerhalb des Klassenzimmers beschäftigt, sind doch nichts anderes als Ausdruck und Ergebnis organisatorischer Notlösungen und Kompromisse, die mit der Lernsimulation Walden III nicht mehr nötig sind.

In Walden III kann jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine eigene, persönlich zugeschnittene und in allen Wissensbereichen umfassend informierte Lehrkraft haben oder auch so viele Lehrkräfte, wie irgend wünschbar. Schulklassen oder Lerngruppen muss es nicht mehr geben, wenn nicht das Leben und Lernen in der Gruppe selbst Thema des Unterrichts werden soll. Die Zeit zum Lernen ist prinzipiell unendlich (dies sei zusätzlich vorgegeben), so dass

jegliche organisatorischen Restriktionen einer fortgesetzten individuellen Förderung (der Lernfortschritt der Anderen, das Ende der Unterrichtsstunde, des Schuljahres oder der Schulzeit) aufgehoben sind.⁴ Prüfungen und Noten könnte es womöglich als Diagnose- und Rückmeldeinstrumente zum individuellen Lernfortschritt anhand potentiell noch erreichbarer Lernerfolge weiter geben, nur müssen sie keine strengen Selektions- und Lenkungsinstrumente mehr sein, die den Zugang zu bestimmten weiterführenden Bildungsmöglichkeiten eröffnen oder schließen. Wenn man bestimmte Leistungen zu einem Zeitpunkt noch nicht zeigen konnte, warum sollte den Schülerinnen und Schülern verweigert werden, weiter zu lernen und die Prüfung, die Klausur, den Test zu wiederholen, so oft sie wollen?

Auch bei der Konstruktion des Curriculums von Walden III muss keine Rücksicht mehr darauf genommen werden, was alles und was alles nicht in einer durch die Verfügbarkeit und Finanzierbarkeit von Lehrmitteln und Lehrkräften als auch durch die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler zeitlich begrenzten Wochenstundentafel untergebracht werden kann, die neben Unterricht ja auch noch außerschulisch-ungeplante Begegnungs-, Beschäftigungs- und Erholungszeiten für die Schülerinnen und Schüler vorsehen muss. In Walden III kann jede und jeder so viel und so lange lernen – und auch mit so vielen Pausen und Freizeithobbies – wie er möchte. Und natürlich muss man in Walden III nicht mehr anhand von mehr oder weniger didaktisch geschickt aufbereiteten Lernmaterialien (Büchern!) lernen, sondern kann alle nötigen Erfahrungen selbst sammeln: durch alle Welt und alle Zeiten reisen und vom Urknall ab alles selbst in Augenschein nehmen. Statt über Shakespeare zu lesen, kann man ihm begegnen und alle seine Werke in unendlichen vielen Aufführungsvarianten so oft anschauen, so oft man will.

Kurz: Walden III fordert heraus, die Notwendigkeit als normal erlebte schulische Organisationsstrukturen im Hinblick auf ihre Eignung für individuelle Lernprozesse kritisch zu befragen, vermutlich mit der Tendenz sie weitgehend als unnötig einzuschätzen.

Was braucht es da überhaupt noch Stundenpläne und Fachstrukturen? Wozu braucht es Lehrkräfte, wenn man das Original sehen und mit ihm reden kann? Wozu braucht man noch irgendeine Disziplinierung und Lenkung der heranwachsenden Schülerinnen und Schüler im Sinne eines bestimmten Lehrplans? Reicht nicht eine aufmerksame pädagogische Begleitung, die den Schülerinnen und Schülern in den richtigen Momenten als Berater und Ideengeber gegenübersteht (und natürlich auch unsichtbar in wechselnder Verkleidung auftreten kann), um den Fortgang des individuellen Lernens nach den individuellen Wünschen tatkräftig zu unterstützen. Ein Ende des Lernens bzw. von Walden III kann nicht zuletzt davon abhängig gemacht werden, dass das Kind für sich

⁴ Eine Unabhängigkeit der Walden-III-Zeit von der realen Zeit war eine der technischen Ausstattungsvorgaben der Lernwelt.

und gänzlich frei zur Entscheidung kommt, dass es nun genug sei und es endlich „wirklich“ leben wolle.

Lernen mit Walden III: Zur langfristigen Untauglichkeit pädagogischer Inseln

Das Nachdenken über Walden III und die unbegrenzt-endlosen Gestaltungsmöglichkeiten in Computersimulationen schafft so zuerst eine Tabula Rasa: Alles ist möglich! Vorausgesetzt, dass dieses unbegrenzte Gestaltungspotential dann auch auf ideale pädagogische Weise genutzt wird, führt die Auseinandersetzung mit Walden III beinahe zwingend zu weiteren - irritierenden - Fragen. Die wichtigste und zentralste ist: Wieso sollen die Lernenden, denen in Walden III ja die idealsten Möglichkeiten gegeben werden, sich selbst - und mit so vielen Freunden und Freundinnen und in so vielen Abenteuern wie irgend erwünscht - zu verwirklichen, den Wunsch entwickeln oder gar die Idee haben können, diese Welt zu verlassen? Das Lernen in Walden III ist ja nicht langweilig, öde oder von beständigen Rückschlägen geprägt; die Lernmöglichkeiten sind ja - unterstelltermaßen - kein unzureichender Ersatz für Leben, sondern so reichhaltig, wenn nicht sogar reichhaltiger als das kommende Erwachsenenleben selbst. Wieso soll man mühevoll und unter einem erheblichen Bewährungsdruck arbeiten, wenn man sich auch in Walden III anstrengen und bewähren kann?

Die ideale Reichhaltigkeit, Gestaltungs- und Entwicklungsoffenheit von Walden III verweist mit diesen Fragen automatisch zurück auf systematische nicht-ideale Begrenztheiten und Knappheiten in der modernen Gesellschaft. In ihr fehlt es oftmals und immer wieder an den zureichenden Bedingungen und Ressourcen, dass aller Bürgerinnen und Bürger ihre grundlegenden Bedürfnisse (Nahrung, Wohnung, soziale Eingebundenheit) erfüllt sehen können. Stattdessen müssen sie Mühe (Zeit und Kraft) investieren, um die Mittel (in der Regel Geld, manchmal aber auch Freunde) zur Erfüllung dieser Bedürfnisse zu erlangen. Damit die guten Momente (wiederholt) eintreten, müssen sie schlechtere Momente durchstehen. Walden III - dies wird im Vergleich schnell deutlich - besteht stattdessen aus einer heilen „Kinder“-Welt: Mühen zur Erfüllung der eigenen Bedürfnisse sind entweder nicht notwendig oder sie werden von anderen Personen stellvertretend (den Eltern oder der Gemeinschaft aller = der Öffentlichkeit) übernommen, die sich entsprechend mehr mühen müssen.

Da Walden III selbstverständlich nur ein temporärer Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft sein soll, muss es ein Exit-Konzept aus der Lernsimulation geben, das nicht allein von einer individuellen Erschöpfung des Lernwillens ausgehen kann, was in einer idealen Walden-III-Welt einem

Wunsch zu sterben gleich käme.⁵ Walden III muss zudem darauf vorbereiten, dass den Lernenden in der realen Welt stärkere Mühen auferlegt werden und dass sie bereit sein müssen, diese Mühen zu übernehmen.⁶ Anschaulich gemacht werden muss den Lernenden entsprechend auch, dass die ideale Walden-III-Welt nicht die eigentliche Welt ist und für ihre Teilnahme an Walden III andere Personen in der realen Welt zusätzliche Anstrengungen auf sich nehmen, die sie nicht dauerhaft durchhalten können. Ansonsten könnten die Lernenden ja auf die Idee verfallen, in Walden III bleiben zu wollen, da es hier viel angenehmer sei. Ihnen muss so also auch ein Solidaritäts- und Verbundenheitsgefühl zu der Welt und den sich für sie mühenden Personen außerhalb mitgegeben werden.

Kurz, das Gedankenexperiment Walden III führt fasst automatisch zum Gedanken, dass ideale Lernwelten bzw. Schulen nur begrenzt sinnvoll sind, wenn die Gesellschaft, die dieses Lernen fördert, nicht auch im Alltag vergleichbar ideale Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten kann. In der Konsequenz müsste Walden III die reale Welt – gerade auch im Schlechten – angemessen repräsentieren.

Damit kommt der hier vorgestellte Gedankengang zur zweiten, der oben benannten pädagogischen Grundfragen (Welche Erziehungsmittel sind geeignet und moralisch gerechtfertigt?), und den mit ihr grundsätzlich verbundenen Dilemmata. Die Lernenden in Walden III, die prinzipiell in einer idealen Lernwelt (einer pädagogisch idealen Schule) aufwachsen könnten, darf dieses Ideal nicht geboten werden. Sie müssen mit Erfahrungen und Eindrücken konfrontiert werden, die sie akzeptieren lassen, dass die eigentliche Welt und die eigentliche Bewährung außerhalb von Walden III liegt – und dass diese Welt von ihnen beständige Mühen abverlangt und es in ihr nicht sicher ist, ob sie mittels dieser Mühen ein ansonsten sorglos gesichertes Leben führen können. In der realen Welt gibt es schließlich Armut, Krankheit, Tod, Einsamkeit, Missverstehen, Eifersucht, Neid, Gier, Herrschsucht, Grausamkeit, Gewalt, Triebhaftigkeit und Wahnsinn ...

⁵ Die Realität nach Walden-III wäre dann eine Gesellschaft der Todesmüden: wie diese dann, die Energie, Nahrung und Bereitschaft, Walden-III als Simulationsprogramm aufrecht erhalten zu wollen, erbringen sollen, ist dann ausgesprochen fraglich.

⁶ Sollte dies nicht geplant und verwirklicht werden, würde ich vermuten, dass der Abschied aus Walden-III mit erheblichen Umstellungsanforderungen und „Entzugerscheinungen“ einhergeht, die einen erheblichen – und damit pädagogisch (moralisch) kaum verantwortbaren – Therapiebedarf mit sich bringen würden.

Lernen mit Walden III: Ethische Probleme der Bildungsplanung

Die Frage ist: Inwieweit sollen und müssen die Lernenden diesen Facetten des realen Lebens auch in Walden III begegnen, damit sie ihre Realität nicht vergessen und auf sie vorbereitet sind? Und darauf aufbauend: Wäre es selbst nicht grausam, den Lernenden in Walden III solche Eindrücke vorzugeben, wo sie eben nicht als Teil des normalen Lebens selbstverständlich und zufällig sind, sondern absichtsvoll hergestellt werden müssten?

Diese Fragestellung wiederum führt zu einer typischen didaktischen Abwägung: Welche stellvertretend-mildere Erfahrung kann als ausreichende Vorbereitung oder Repräsentation des eigentlichen Sachverhalts eingesetzt werden? Vielleicht reicht ja eine Rangelei unter Schulkameraden aus, um in die Möglichkeit von Verletzung, Gewalt und zwischenmenschlicher Grausamkeit einzuführen und somit auf Extraerfahrungen mit Krieg und Folter verzichten zu können? Aber zumindest eine solche – vorprogrammierte – Rangelei müsste es in Walden III geben: also eine erzieherisch legitimierte, planvoll umgesetzte Grausamkeit, die den Schülerinnen und Schüler angetan wird!

Das Nachdenken über Walden III führt so zielstrebig zur Frage der Legitimität erzieherisch eingesetzter Gewalt oder auch der Notwendigkeit von Schauspielerlei und Verstellung als erzieherisches Mittel.

Schließlich wirft die zu guten Zwecken angezettelte Rangelei, das Folgeproblem auf, wie die soziale Aufarbeitung der gegenseitigen Verletzungen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden soll: Mit welchem Recht können die Erzieher in Walden III von den Schülerinnen und Schülern verlangen, nur unter sich die Frage der Schuld, Verantwortung, Reue und Verzeihung zu besprechen? Sind nicht in Wirklichkeit sie selbst oder zumindest der Programmierer schuld, der diese Rangelei herausfordert, ermöglicht oder zugelassen hat? Ist es denn moralisch gerechtfertigt als didaktisches Mittel, einen Schüler bewusst ins Unrecht zu setzen, damit er lernt, dass es Unrecht gibt?

Und was ist mit der Gefahr des persönlichen Scheiterns und dem Sachverhalt, dass der richtige Augenblick schnell verstreichen kann und oft nicht wieder kommt? Sollen diese selbstverständlichen und wichtigen Aspekte der Realität den Schülerinnen und Schülern in Walden III vorenthalten werden? Ist es nicht ein letztlich milderes Mittel, wenn sie dieses Erlebnis in der Schule sammeln, z.B. über die Teilnahme an nicht wiederholbaren und konsequenzenreichen Prüfungen? Das Erfahren und Einüben solcher Jetzt-Oder-Nie-Momente, in denen es gar ausdrücklich auf die eigene Leistung ohne Hilfsmittel ankommt, sollte, nein: MUSS auch Teil von Walden III sein.

Lernen mit Walden III: Die pädagogische Legitimität von Sekundärerfahrung

Die Problematisierung der moralischen Rechtfertigung bestimmter Maßnahmen in Walden III hat schließlich noch einen anderen Aspekt. Emotional verstörend oder sogar traumatisierend können nicht nur negative Erlebnisse im eigenen sozialen Umfeld oder in Leistungssituationen sein. Gerade ein unverstellter Durchgang durch die menschliche Geschichte dürfte eine solche Fülle von Momenten enthalten, die selbst Erwachsene äußerst ungerne in den Blick nehmen, so dass fraglich ist, wie Kinder oder Jugendliche die Brutalität aushalten sollen, die Menschen gegenüber Menschen gezeigt haben. Anders gesagt: Pädagogisch ist es sicherlich nicht sinnvoll, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, den Horror der Schützengräben und des Gaskrieges im ersten Weltkrieg oder Folter und Vergewaltigungen unverkürzt und unverstellt mitzuerleben. Zugleich ist es sicherlich auch nicht wünschenswert, entsprechende Realitäten nicht zu thematisieren, zu verbergen und auszublenden.

Im Vergleich zu direkten Begegnungen mit menschlicher Barbarei scheint es alles in allem ein angemesseneres (ausreichend, aber milderer) Mittel, lediglich Texte zu lesen, Abbildungen zu betrachten oder Zeitzeugen zu hören. Oder um ein anderes – biologisches – Beispiel zu nehmen: Ein Selberlernen bzw. Selber-Erarbeiten des inneren körperlichen Aufbaus von Menschen oder Tieren ist ohne ein oft wiederholtes, systematisches Sezieren schwer denkbar. Dies ließe sich virtuell sicherlich problemlos ermöglichen, verweist aber zugleich auf eine pädagogische Vermittlungsaufgabe, der notwendigen Achtung und Schonung des Lebens als Eigenwert. Zumindest in der realen Welt gibt es – letztlich auch moderiert und dokumentiert über die nicht-beliebige Verfügbarkeit und Ersetzbarkeit von „Untersuchungsobjekten“ – zu berücksichtigende ethische Grenzen des menschlichen Forschungsdrangs, dass eben nicht einfach alles angefasst, aufgeschnitten und mikroskopiert werden darf.

Ein vertiefendes Nachfragen zur Anschaubarkeit – und damit der eigenständigen und eigentätigen Erschließbarkeit – wichtiger gesellschaftlicher Wissens- und Tätigkeitsbereiche dürfte schließlich dahin gehend irritieren, ob es wirklich ein gutes pädagogisches Konzept wäre, die Lernenden in Walden III quasi endlos durch Raum und Zeit zu schicken.

Lernen mit Walden III: Die Notwendigkeit von Sekundärerfahrungen

Abgesehen davon, dass solche Raum- und Zeitreisen nicht nur sehr unrealistisch wären und falsche Vorstellungen über die wirkliche Wirklichkeit unterstützen würden, würde ein solches Konzept fälschlicherweise davon ausgehen, das physikalische, chemische oder auch mathematische Sachverhalte „in der

Natur“ selbst zu sehen wären. Dabei handelt es sich immer wieder nur um menschliche Konstruktionen: Eigenständig ausformulierte und begründete Begriffskonzepte, die lediglich auf bestimmte Phänomene angewendet werden, die so erst als diese Phänomene erkennbar sind. So gibt es in der Natur kein Dreieck, schon deswegen, weil es in der Natur keine „nur“ zwei Dimensionen gibt. Und niemals wird sich in der Natur ein Wasser finden lassen, das sich als eindeutiges Beispiel für die chemische Molekülverbindung H_2O bezeichnen ließe (wie ein Blick durchs Mikroskop auf die Kleinstlebewesen in einem Wassertropfen leicht erkennen lässt).

Historische Ereignisse lassen sich ebenso wenig durch eine bloße Teilnahme an bestimmten Momenten in ihrer Bedeutung erschließen,⁷ noch wäre eine Begegnung mit herausragenden Persönlichkeiten der Vergangenheit in irgendeiner Weise eine Gewähr dafür, dass etwas von der Klugheit und Gewitztheit eines Aristophanes, von der Redegewandtheit eines Cicero, dem künstlerischen Genie eines Mozarts oder der Ingenieurkunst eines Ziolkowskies auf die Besucher abfärben würde.⁸

Das Gedankenexperiment Walden III macht so sichtbar, dass erst die kognitive Separierung und eigenständige textliche bzw. symbolisch-verkürzte Fassung von natürlichen oder auch kulturellen Phänomenen, die grundlegenden Kenntnis- und Fähigkeitsbereiche der modernen Gesellschaft erzeugt.

Es gibt keine Wissenschaften außerhalb der Bücher und Formelwerke, in denen sie Menschen festgehalten haben; es gibt keine Literatur außerhalb der menschlichen Sprache; keine Geschichte unabhängig von der menschlichen Erzählung und keine moderne Kunst und moderne Musik, ohne die kunstgeschichtliche Rückschau und Reflexion.

Und daraus folgt wiederum: Es gibt keine Möglichkeit, sich diese Wissensbereiche ohne Bücher, ohne die alten Texte und Erzählungen, ohne das Durcharbeiten von Argumentationen und Daten oder den Nachvollzug basaler Experi-

⁷ Dies würde nicht nur implizieren, dass ein Neuling in einer Situation sofort erkennen könnte, welche Personen in welchen Rollen mit welchem symbolischen Hintergrund und welcher Bedeutung ein bestimmtes Ritual (das zunächst erst einmal als Ritual identifiziert werden muss) vollzieht. Wie soll Barbarossas Gang nach Canossa durch Danebenstehen verstanden werden?

⁸ Weitergehend stellt sich die Frage, ob ein un gelenkter Durchgang durch die Geschichte, die Lernenden auch das richtige lernen ließe: Sollen die Schurken der Geschichte besser nicht besucht werden, damit ihre Schurkerei nicht abfärbt? Und wie soll vermieden werden, dass die Lernenden angesichts einer jahrtausendlangen Geschichte des Patriachats und einer Ausbeutung des Menschen durch den Menschen zu einer modernen-westlichen Grundsatzüberzeugung kommen, dass auch Frauen, Sklaven, Leibeigene und Hartz-IV-Empfänger, die gleiche Rechte haben, wie alle anderen Menschen? Das wären doch kontrafaktische, erst aus der Hinterfragung und der Negierung des lange-lange Zeit gültigen erwachsene Aussagen!

mente und Beobachtungen zu erschließen. Dass die Schule ihre curriculare Vermittlungsarbeit in Fächer strukturiert und vorwiegend über kognitiv-theoretische Auseinandersetzungen praktiziert, ist womöglich gar kein Organisations- und Ausstattungsdefizit, sondern eine sich aus dem Vermittlungsauftrag der Kultureinführung ergebende Notwendigkeit – so lässt das Gedankenexperiment Walden III fragen!

Lernen mit Walden III: Die Notwendigkeit von Schule

Wenn aber, und dies soll der vorletzte hier aufgeführten Reflexionsschritt sein, die in Schule angestrebte Einführung in die moderne Denk- und Wissenswelt, eine weitgehend gelenkte, kopflastig-handlungsarme und rezipierend-reproduzierende Unterrichtsgestaltung verlangt, dann ist Walden III geradezu sinnlos. In Walden III müssten es letztlich wieder als solche erkennbare Schulgebäude, Bibliotheken und Universitäten geben, wo Lernen eindeutig erkennbar als Lernen stattfindet. Architektonisch mögen diese Einrichtungen vielleicht anheimelnder sein (alles ist möglich). Und natürlich gäbe es eine bessere Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien. Aber diese Differenzen zur Schule von heute sind nur äußerlich... Walden III würde zwar bessere Möglichkeiten der didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten bieten, dies wäre aber lediglich so, als würde der Lehrfilm statt auf einem Schwarz-Weiß-Fernseher einfach in 3-D laufen. Denn so wie der Film im heutigen Unterricht nur ein Anlass oder eine Veranschaulichung zu einem Lehrgegenstand ist und nicht der Lerninhalt selbst, so müsste auch in Walden III nach jeder noch so interaktiv-lebensechten Erarbeitungsphase eine Phase der Theoretisierung und abstrahierenden Einordnung des Fallwissens erfolgen, um überhaupt ein individuell erkennbares, fallübergreifendes und aufbauend fachbezogenes Lernen zu organisieren.

Lernen mit Walden III: Zur erzieherischen Wirkung der Naturwissenschaften

Zu guter Letzt führt Walden III (fast zwangsläufig) zur Überlegung, dass selbst die scheinbar so sachbezogen-neutralen Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Physik wichtige erzieherische Impulse setzen. Sie führen – auf dem ersten Blick nur nicht so deutlich wie Geschichte oder Sozialkunde – in eine typische westlich-moderne Vorstellungswelt ein, die auf einem bewussten denkerischen Rückzug aus der „Natur“ beruht. Mathematik und Physik sind Wissenschaften, die man nur im eigenen Kopf oder im Labor betreiben kann; sie erfordern nicht nur das Erlernen von Begriffen, Gesetzmäßigkeiten und Formeln, sondern vor allem ein äußerst konzentriertes, logisch-kombinatorisches Denken in einer eigenen Symbolwelt.

Damit man so Denken kann und damit viele, wenn nicht alle Menschen so denken können, braucht es einen Ort, an dem man zum Stillsitzen und zum denkerisch-zielgerichtet Sich-Vertiefen erzogen wird, da dies im „normalen“ hektischen Lebensalltag kaum geschieht. Dieser Ort, so dürfte den Studierenden auffallen, ist dann genau die Schule, wie sie sie kennen: die Schule nämlich nach der Curriculumreform der 1960/70er Jahren als in der Bundesrepublik auch für die Volksschule und spätere Hauptschule die Hinführung zum wissenschaftlichen Denken zum zentralen Bildungsauftrag erhoben wurde.

Zusammenfassung

Systematisch – und mehr sollte dieser Rundgang durch Fragen und Probleme nicht vermitteln – lassen sich mit dem Gedankenexperiment Walden III zentrale und traditionelle erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erschließen und als ergebnisoffene Dilemmatabeschreibungen erkennen:

1. Die grenzenlose Gestaltungsmöglichkeiten von Walden III führen in einem ersten Reflexionsschritt zur Aufhebung der vordringlichen gesellschaftlich-funktionalen Bestimmung von Schule und Unterricht. Wenn keine Ressourcengrenzen bei der Durchführung von Schule existieren, gibt es keine Gründe, warum nicht alle alles lernen können sollen.
2. Der Umstand, dass es ein Leben nach der Schule bzw. Walden III gibt, erzwingt eine Ausrichtung der Schule auf die nachfolgende Lebenszeit. Schule kann keine ideale pädagogische Provinz sein. Sonst gäbe es keinen Grund bzw. ein wesentliches Problem damit, die Schule zu verlassen und sich in die Gesellschaft aktiv einzubringen.
3. Die Lernwelt von Walden III muss realistisch sein und damit auch negative und prospektive Erfahrungen enthalten, die auf zukünftige Herausforderungen hin trainieren bzw. ein Durchleben noch negativerer Erfahrungen verhindern können. Das Lernen in Walden III muss also auch Aspekte der Immunisierung haben – der gezielten Infizierung mit einer begrenzten Menge von Krankheitserregern, um einem zukünftig gravierenderen Ausbruch der Krankheiten entgegen zu wirken. Rechtfertigen lassen sich so Leistungs- und Prüfungssituationen mit ernsthaften, nicht leicht korrigierbaren Konsequenzen.
4. Eine umsichtige Reflexion auf die möglichen Lerninhalte von Walden III lässt erkennen, dass das Konzept eines wesentlich gelenkten, reproduzierenden und anschauungsarmen Unterrichts nur teilweise Ausdruck der Unmöglichkeit ist, den Lernenden eine aktivierende und lebensnähere Lernumgebung zu geben. Dieses Vorgehen ist auch Ausdruck dessen, dass das fortgeschrittenste Wissen unserer heutigen Gesellschaft sowohl Ergebnis als auch Teil einer Schrift- und Buchkultur ist, eine sprachlich-symbolisch differenzierte Ausdeutung der „Wirklichkeit“, die inzwischen

ein hochgradig spezialisiertes Beobachtungs- und Analysesystem darstellt, das keine direkte natürliche Entsprechung hat.

5. Schule ist auch in der Form ihrer heutigen Ausgestaltung keineswegs mangelhaft oder dringend reformbedürftig: in ihr wird nach und nach der rationale, logisch-differenziert-umsichtig denkende Mensch hervorgebracht, wie er in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt wird. Dazu braucht es vielfältige affektive Disziplinierungen: Als moderner Mensch muss man länger und konzentrierter Stillsitzen können, um komplexe und abstraktere Aufgaben lösen oder Erklärungen von Zusammenhängen und Entwicklungen in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen verständlich und kritisch folgen zu können.

Dass die Schule von heute – mit all ihren Unzulänglichkeiten und pädagogisch nicht wünschenswerten Zuständen (Mobbing, Burnout) – letztlich eins zu eins in Walden III nachgebaut werden müsste, um eine ideal zu unserer Gesellschaft passende Bildung und Erziehung zu gewährleisten, ist dann doch – vielleicht – eine etwas zu radikal-absurde These. Dass diese Irritation am Ende eine Reflexion über eine ideale Schule stehen kann, sollte aber schon für sich die heuristische Ergiebigkeit des Reflexionsimpulses bestätigen. Mehr als dies aufzuzeigen und zu exemplifizieren konnte und sollte nicht der Auftrag dieses Beitrages sein.

Literatur

- Becker, R. (Hrsg.) (2009): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag
- Böhm, W. (2006): Quo vadis - Pädagogik? In: Eykmann, W./Böhm, W./Seichter, S. (Hrsg.): Die Person als Maß von Politik und Pädagogik. Würzburg: Ergon, S. 189-204.
- Brosziewski, A. (2007): Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In: Bemerburg, I/ Niederbacher, A. (Hrsg.): Die Globalisierung und ihre Kritik(er). Zum Stand der aktuellen Globalisierungsdebatte, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 135-148
- Buck, G. (1984), Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn, München: Schöningh.
- Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 43-66, Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4028/pdf/ErzWiss_2010_41_Casale_etal_Entkoppelung_von_Lehrerbildung_D_A.pdf (Stand 05.11.2014)
- Ehrenberg, A. (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

- Ehrenspeck, Y. (2010): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 155-159.
- Friedrich, P./Lorenz, C. (2000): Alles nur in deinem Kopf – Zur Konzeption des Virtuellen im Science Fiction-Film. In: Hörnlein, F./Heinecke, H. (Hrsg.): Zukunft im Film, Magdeburg: Scriptorum, S.13-30.
- Geister, O. (2006): Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht. Münster: Waxmann.
- Gröning, R. (2007): Zukunftsprognosen. Traum und Wirklichkeit. Münster: IPT-Verlag.
- Gruschka, A. (2008): Ist die Pädagogik das Forschungsthema der Erziehungswissenschaft? Online: <http://bildungsklick.de/a/62258/ist-die-paedagogik-das-forschungsthema-der-erziehungswissenschaft/> (Stand 05.11.2014)
- Illich, I. (1971): Plädoyer für die Abschaffung der Schule. In: Kursbuch 24, S. 1-16
- Kopp, J. (2009): Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS-Verlag.
- LISUM, bm :ukk, EDK (Hrsg.) (2008). Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, Online: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsmonitoring%20Vergleichsstudien%20und%20Innovationen.%20OECD-CERI%20Seminar%202007.pdf> (Stand 13.11.2012)
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W./Krüger, H.-H. (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Budrich.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ruder, G (1989): Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (4), S. 575-594.
- Rürup, M. (2012a) (Hrsg.): Walden III. Dokumentation eines Lehrforschungsseminars. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität. Online: <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5221> (Stand: 05.11.2014)
- Schleim, S. (2007): Was wäre, wenn Gedankenlesen wahr würde? In: Iglhaut, S./Kapfer, H./Rötzer, F. (Hrsg.): What if? Zukunftsbilder der Informationsgesellschaft, Hannover: Heise, S.109-116.
- Skinner, B. F. (2002): Walden Two. Die Vision einer besseren Gesellschaftsform. Dt. Übersetzung von Master, H. T.. München: FiFa-Verlag.
- Thoreau, H. D. (1854/1971): Walden oder Leben in den Wäldern. Zürich: Diogenes.

Siegmond Pisarczyk

Fundraising-unterstützte „Werte-Konzeption“ in Nonprofit - Organisationen unter sozial-pädagogischen Aspekten¹

1. Einleitung

Das Stiften und Spenden für einen guten Zweck ist keine Erfindung des 21. Jahrhunderts. Westliche Demokratien können auf eine lange Geschichte der praktischen „Fundraising-Werte“, und zwar der Solidarität, Wohltätigkeit und der Barmherzigkeit zurückblicken. Einige Beispiele belegen den Stellenwert der Hilfsbereitschaft in der christlichen Ethik: Martinslegende (demnach sollt der Hl. Martin eine Hälfte seines Mantels einem frierenden Bettler abgegeben haben), Mutter Theresa (1979 ausgezeichnet mit dem Friedensnobelpreis) und die 30-Milliarden-Dollar-Spende des Bill Gates (USA). Fundraising hat sich in Nonprofit-Organisationen (NPO) in Deutschland inzwischen etabliert. Die NPO stehen künftig vor enormen finanziellen, sozialen und pädagogischen Herausforderungen. „Spenden oder nicht spenden“ steht im Zentrum der gesellschaftlichen Wertediskussion. Auch Wirtschaftsunternehmen beginnen in Deutschland immer öfter, wertorientiert und verantwortungsethisch zu handeln (Opaschowski 2010, S. 205).

In den öffentlichen Medien wird permanent über Werteerziehung, Wertevermittlung und Werteverchiebung kontrovers diskutiert. Es bleibt aber festzustellen, dass die Wertedebatte eine sinnvolle und notwendige sozial-pädagogische, aber auch „freizeiterzieherische“ Angelegenheit ist.

NPO funktionieren durch Freiwilligenarbeit (More-Hollerweger/Rameder 2013, 381). Dabei spielen die Werte von Demokratie und Freiheit eine wichtige Rolle (Benl 2012, 5). Altruismus, Freiwilligenarbeit und Hilfsbereitschaft sind das Motto einer NPO (Simsa, Steyer 2013, 364). Fundraising-Handlungen, z. B. Zeitspenden und Patenschaftsübernahmen, zählen zu den willkommenen philanthropischen Erscheinungen der NPO. Das Hauptmerkmal liegt hier jedoch im Finanziellen. Fundraising braucht die Anerkennung als Indikator der Werteschöpfung, der Wertepflege und der Wertegewinnung zum Wohle der Zielgruppen in der Erziehungswissenschaft. Fundraising und Gestaltung einer „Werte-Konzeption“ in NPO sind Teil der Erwachsenenbildung, auch sie leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Integration in

¹ Dieser Artikel ist bereits erschienen in: „Die Zukunft des Spendens. Aufsätze aus dem Dritten Sektor“, Alexander Glück (Hrsg.): Pagina Verlag: Goch 2014. S. 98 bis 110.

der Gesellschaft (Tippelt/ Hippel 2010, 13). Fundraising bedeutet „to raise fund“; es ist aber mehr als lediglich Mittelbeschaffung (Urselmann 2012, 11). In dieser Arbeit geht es um eine „Werte-Konzeption“, die durch Fundraising in einer NPO materiell, ideell und organisatorisch unterstützt wird. Eine solche „Werte-Konzeption“ in NPO, z. B. in Stiftungen, gGmbHs (gemeinnützige GmbH) und Vereinen muss mehr im Vordergrund stehen, besonders wenn diese Organisationen mit sozial-pädagogischem Anspruch öffentlich handeln möchten. Dazu zählen u.a. Freizeitvereine, Bürgerhäuser, Kulturinitiativen, Fördervereine, Gemeindehäuser und Behindertenhilfetreffs nach dem Motto, was der Öffentlichkeit gehört, muss auch öffentlich diskutiert werden, zumal eine „Werte-Konzeption“ unter sozial-pädagogischem Aspekt in NPO keine private Angelegenheit ist.

Es werden folgende Fragen untersucht:

- Was meinen wir mit NPO und Fundraising?
- Wie lassen sich diese Werte klassifizieren?
- Wofür steht „Tue Gutes und rede darüber“?
- Wofür brauchen wir eine solche „Werte-Konzeption“ in NPO?
- Wie kann Sozial-Pädagogik davon profitieren?

2. Soziale und pädagogische Relevanz des Themas

Pädagogik setzt bekanntlich Erziehungsziele voraus, die wiederum auf den Werten der jeweiligen Gesellschaftsordnung basieren. Es ist bekannt, dass neue Werte durch neue Bedürfnisse entstehen. So entstehen neue Märkte von Vorteil für private Haushalte als auch für NPO (Opaschowski 2011, 177). Diese sozialen Erkenntnisse lassen sich in die Problematik überleiten. Eine Konzeption in der Erziehung, im Fundraising und in NPO besteht aus diversen sozialen Normen und Werten. Konzeptionen dienen allen Beteiligten als Orientierung bzw. als Richtlinie. Dem Werte-Begriff kommt in unseren Betrachtungen eine erhebliche Rolle zu. Sozial-pädagogisch lassen sich „Werte“ beispielsweise wie folgt darstellen:

W = Wir-Gefühl (S.54)

E = Ehrlichkeit (S.42)

R = Rollenwechsel (S.151)

T = Teamleistungen (S. 132)

E = Erziehungsziele (S.183)

Quelle: eigene Zusammenstellung nach Opaschowski 2010, S. 42-183.

Eine Werte-Einheit ist objektiv ein soziales Gefühl, eine politische Dimension, ein objektiver Maßstab für das Gute und eine Vorstellung, was das Leben sinnvoller machen kann.² Werte sind „...Präferenzvorstellungen über ein gutes Leben; wichtige Bezugspunkte für die Legitimation von Anliegen und Interessen oder Verhaltensweisen“ (Sander/Bauer 2011, 57). In Anlehnung an Opaschowski 1990, Schulze 1996 und Opaschowski 2007 lassen sich konkrete Werte-Ansätze kurz beschreiben und als Impulse in diese Arbeit einbringen. Opaschowski (1990) präsentiert in seinen Umfragen Menschenbild und Werteorientierung der Erziehungsziele:

1. Die Werte der Arbeitspersönlichkeit, z. B. Fleiß und Pflichterfüllung
2. Die Werte der Idealpersönlichkeit, z. B. Selbstvertrauen und Selbstständigkeit
3. Die Werte, die sich an der Freizeit orientieren, z. B. Ehrlichkeit und Offenheit (S. 126).

Opaschowski betont: „Lebensfreude kann kein Privileg der Freizeit, sondern muss auch in der Arbeit möglich sein.“ (S. 127). So verstandene und ausbalancierte Lebensfreude bestimmt auch das Belohnungs-Ziel in der Ehrenamtlichkeit.

Diese Erkenntnisse sind seither für alle Untersuchungen über Freiwilligkeit, soziales Engagement, Ehrenamtlichkeit und Zeitspender grundlegend, weil sie in den Fokus sinnvoller Freizeitgestaltung rücken. Spontaneität und Gefühlsintensivität bestimmen die Psyche des Menschen primär (Schulze 1996, 59). Schulzes und Opaschowskis Erkenntnisse erlauben uns die Annahme, dass wir von einer Verschiebung von Werten sprechen dürfen, und zwar Richtung Individuum und subjektiver Selbstdefinition nach dem Motto „lebe dein Leben“ (Opaschowski 2007, 20).

Diese Trends und Fakten des Wertewandels beeinflussen uns alle und die Entwicklungen in der Personalpolitik in den NPO und die Gestaltung des Fundraising in diesen Organisationen allemal. Mit den dargelegten Erläuterungen zum Werteverständnis lässt sich eine Brücke für die Auslegung des Fundraising-Begriffes schlagen. Mit Fundraising verbinden wir Folgendes: intelligentes Betteln für einen guten Zweck, Überzeugungsarbeit, um potenzielle Förderer für sich zu gewinnen oder professionelle Geldsammlung für eine NPO und vieles mehr. NPO müssen für ihre finanzielle Existenz immer größere Anstrengungen unternehmen; die Bezeichnung „Nonprofit“ darf nicht irreführen. NPO sind angesiedelt im dritten Sektor, d. h. neben dem Staat und der freien Wirtschaft. Das John-Hopkins Comparative Nonprofit Sektor-Project empfiehlt in seiner Klassifikation 12 Bereiche, u.a. Kultur, Sport, Freizeit, Bildung, Sozia-

² Plastisch ausgedrückt kann man eine „Werte-Einheit“ nicht in Millimetern, Gramm, Sekunden oder in Wärmegraden berechnen bzw. messen. Werte sind oft unsichtbar, aber wahrnehmbar durch Beobachtung und Gefühle.

les und Forschung (Gahrman 2012, 11). Die rechtliche Organisationsform der NPO bezieht sich grundsätzlich auf Vereine und Stiftungen. Inzwischen haben sich die Begriffe Nonprofit Management und Nonprofit Marketing für NPO in Deutschland etabliert. Der Nonprofit Sektor ist in Deutschland von festen Merkmalen bzw. Prinzipien gezeichnet; dazu zählen Subsidiarität, Selbstverwaltung und Gemeinwirtschaft. NPO sind von der Förderung durch den Staat abhängig. Durch die sinkenden Zuschüsse des Staates für die NPO kommt dem Fundraising darum eine wichtige Rolle zu. NPO genießen in Deutschland bestimmte steuerliche Vorteile, besonders wenn sie den gemeinnützigen Status beantragen und genehmigt bekommen. Die überwiegende Zahl der NPO hat sich im Bereich Jugend, Sport und Soziales etabliert. Damit haben diese Organisationen, z. B. Stiftungen, gGmbHs³ und Verbände bestimmte soziale und pädagogische Erwartungen gegenüber der Öffentlichkeit zu erfüllen. Den Erwartungen können sie gerecht werden, wenn sie konzeptionell und planvoll arbeiten. Eine Konzeption kann hier das Bindeglied werden zwischen Fundraising-Akteuren, NPO und sozial-pädagogischen Aspekten bzw. sozial-pädagogischen Ansprüchen.

Fazit: Nach Ahorn/Stehr werden „verbindliche Werte und Normen (...) über Sozialisations- und Erziehungsinstanzen an das Individuum als normative Erwartungen herangetragen“ (2012, 63). Eine NPO gilt als Sozialisations- bzw. Erziehungsinstanz. Über den Stellenwert des Fundraising in einer NPO entscheiden immer deren Leitungsgremien (und in einer Stiftung der Wille des Stifters). Fundraising kann in einer NPO zu einer festen pädagogischen und wertestiftenden Größe werden, wenn mit Förderprojekten konkrete soziale und pädagogische Aufgaben zu realisieren sind⁴. Für Fundraising soll sowohl der Förderer als auch der Bedürftige dialogisch erreichbar sein: „Für die Pädagogik ist sowohl der Geber als auch der Nehmer gleichrangig. Die Tugend des Gebens und der Mut des Nehmens als ethische Herausforderung des Fundraising öffnen der Pädagogik des 21. Jahrhunderts neue Wege. Fundraising kann besonders in der Werbung durch „Face-to-Face-Werbung“ (Urselmann 2012, 70) sozial-pädagogisch zur Geltung kommen, indem man poten-

³ gGmbHs sind gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung. Diese Organisationsform hat sich bereits im Bereich der NPO in Deutschland etabliert.

⁴ Der Hamburger Motorrad-Gottesdienst (MOGO) fand am 26. Juni 2011 in der St. Michaelis-Kirche statt. Olaf Scholz, Erster Bürgermeister, sagte: „‘Follow me’ ist das Motto des diesjährigen MOGO. Ein gutes Motto, wenn es Vertrauen weckt und bestätigt. Ich freue mich darum besonders über das ehrenamtliche Engagement der Helferinnen und Helfer, die Sie als Gäste begrüßen, informieren und betreuen. Sie können ihnen beruhigt folgen. Zu Recht werden die MOGO-Helfer in diesem Jahr mit dem MOGO-Engel geehrt. Denn ohne ihre Mithilfe wäre dieses Großereignis nicht zu stemmen“, in: MOGO News, Ausgabe 2011/2012, S. 26.

zielle Förderer persönlich von der Relevanz des Anliegens überzeugt. Bestimmte sozial-pädagogische Stadtteilprojekte z. B. gegen Jugendgewalt können mit Geld-Spenden/Sozial-Sponsoren/Mäzenen und Freiwilligen (Freizeit-Spendern) gefördert werden.

3. Die Innenarchitektur einer durch Fundraising unterstützten „Werte-Konzeption“

Eine „Werte-Konzeption“, die durch Fundraising konzeptionell unterstützt wird, muss sich an folgenden Leitfragen orientieren: Was wollen wir erreichen? Warum lohnt es sich, danach zu streben? Wie möchten wir unsere Ziele erreichen? Wem nützt dann unsere „Werte-Konzeption“? Was bestimmt den Anfang einer „Werte-Konzeption“?

Eine „Werte-Konzeption“ ist die Summe einzelner Werte. Aus dem Marketing Lernen wir den Wertezuwachs bzw. den Wertegewinn als Unterschied zwischen der Wertesumme und den Kosten für Produkt bzw. Angebot (Kotler, Keller, Bliemel 2007, 43). Gegenwärtig sprechen wir sogar von Wertemanagement im Fundraising (vgl. Gahrman 2012, S. 184). Es darf aber nicht als selbstständiges Management in einer NPO funktionieren, sondern es muss in die Philosophie der NPO eingegliedert werden.

Fundraising definiert sich oft durch Spenden-Markt-Erfolge. Fundraising und Sozial-Pädagogik können daraus lernen, dass der Markt als Ort des Angebots und der Nachfrage die Werteentwicklungen beeinflussen kann. Je nach Bereich Soziales, Kultur oder Gesundheit sucht in einer NPO jede Spenden-Zielgruppe nach eigenen Produkten. Eine Spenden-Zielgruppe aus dem Umweltbereich z. B. sucht in einer NPO nach glaubwürdigen Umwelt-Schutz-Projekten (also nach dem Wert von Glaubwürdigkeit und Umweltschutz). Eine Fundraising - „Werte-Konzeption“ hat ihre feste Basis (Abb.1). Sie ist ein Gemeinschaftsprodukt. Zu den Werten müssen sich dann alle Teilnehmenden bekennen.

Abb. 1: *Architektur einer Werte-Konzeption*

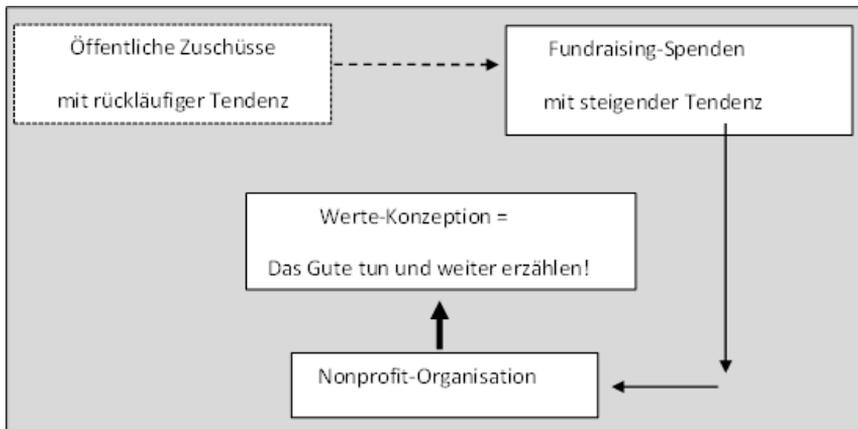


Das Ziel des Fundraising hinsichtlich einer „Werte-Konzeption“ in NPO muss sein, das, was sozial als wertvoll erscheint, genau zu erfassen, zu definieren, zu pflegen und für das Gemeinwohl zu bewahren. Die Geschichte lehrt uns, dass das Spenden als Akt des Gebens und des Nehmens als traditionelle christliche Tugend gilt⁵. Diese beruht auf ethischen Prinzipien: Ein Spender gibt nur so viel, wie er kann, und ein Bedürftiger erweist für die erhaltene Spende nicht Demut, sondern Dankbarkeit. Diese Konzeption muss sozial-integrativ für alle Beteiligten wirken. Bei den potenziellen Spendern muss sie aber dialogisch und einladend wirken (Urselmann 2012, 28-30). Mit Hilfe des Schemas (Abb. 2) lassen sich feste Eckpunkte einer Innenarchitektur einer so verstandenen „Werte-Konzeption“ sichtbar machen. Die Ausgangsposition lautet hier, dass Fundraising an Bedeutung zunimmt, öffentliche Zuschüsse dagegen systematisch zurückgehen werden. Dadurch ist es notwendig, Fundraising mit allen Optionen in einer NPO konzeptionell zu integrieren. Das strategische Ziel des

⁵ Bei Viktor Hugo heißt es: „Nach kurzer Zeit flossen ihm Spendenangebote zu. Die Geld hatten und denen es mangelte, klopfen an Herrn Myriels Tür, die einen, um das Almosen sich abzuholen, das die anderen bei ihm niederlegten“, in: Die Elenden, 1960, Berlin, S.12.

Fundraising als Mittelbeschaffung in NPO muss das Gemeinwohl⁶ sein. Abb.2 veranschaulicht den steigenden Bedarf an Fundraising in gemeinnützigen NPO.

Abb. 2: *Finanzielle Determination einer Werte-Konzeption*



Gemeinnützigkeit bedeutet, dass eine Organisation gemeinnützige Zwecke nach §52 AO verfolgt (Urselmann 2012, 14-15; 174). Sie gibt die Richtlinien für ein gemeinwohlorientiertes Handeln vor. Die Ausgewogenheit zwischen sozial Relevantem und pädagogisch Sinnvollem, zwischen Wirtschaftlichkeit und Denken in Nonprofit-Kategorien muss beibehalten werden. Es kommt darauf an, wie man potenzielle Spender/Förderer anspricht bzw. anschreibt (Crole 2010, 127f.).

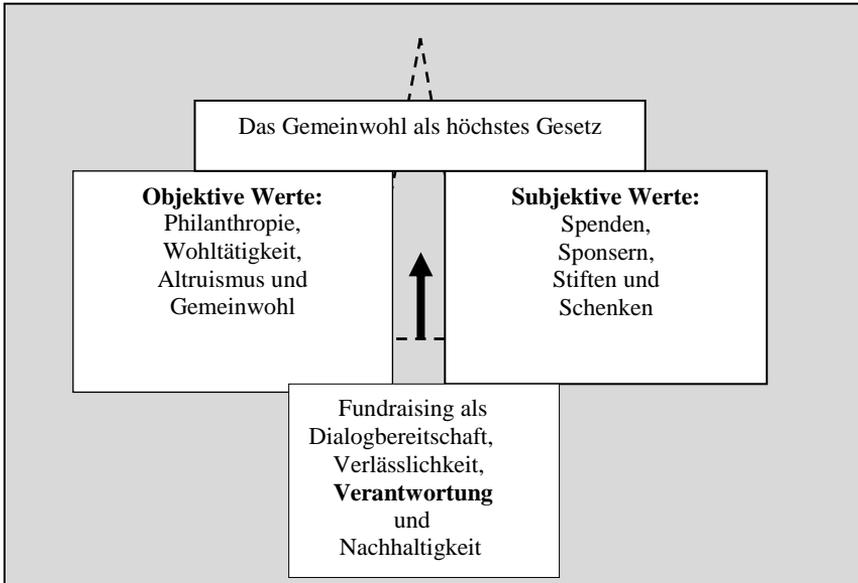
Der Anfang einer „Werte-Konzeption“ wird durch das Bewusstsein der Hilfsbereitschaft in dem Sinne, sich für Bedürftige verantwortlich zu fühlen, bestimmt. Eine Fundraising „Werte-Konzeption“ sollte ein dialogisches Forum sein; daran sollen sich Stifter, Sozial-Sponsoren, Paten und Geld- und Zeitspender beteiligen. Besonders den Zeitspendern kommt in der Gestaltung der „Werte-Konzeption“ eine wichtige soziale und pädagogische Rolle zu. Mit Zeitspenden meinen wir bürgerschaftliches Engagement in der Freizeit (Free-ricks/Hartmann/Stecker 2010, 88f.).

⁶ „Das Gemeinwohl ist das höchste Gesetz“- so lautet der Text einer Medaille im Hamburger Rathaus.

4. Fundraising-unterstützte „Werte-Konzeption“ – das Herz einer Nonprofit-Organisation

Die Erstellung einer „Werte-Konzeption“ in einer NPO ist kein beliebiger Exkurs. Sie besteht aus objektiven und subjektiven Faktoren. Diese müssen nach internen Prioritäten einer NPO positioniert werden. NPO als sinnstiftende Institutionen beteiligen sich automatisch am wert-förderndem Austausch zwischen einem Individuum und der Gesellschaft. Die Zukunftsforschung spricht hier von einem gemeinsamen Markt der Werte (vgl. Opaschowski 2007, S. 161-162) als Chance zur Förderung einer demokratisch legitimierten Werteziehung. Das bedeutet: NPO als Teil der überwiegend gemeinnützigen Wohlfahrtsverbände⁷ haben ihre sozialen Pflichten zu erfüllen. In den NPO sollen Tombolas, Basare, Benefize und Flohmärkte mehr Beachtung finden. Diese philanthropischen Fundraising-Handlungen können zwei Zielen nachgehen: erstens als Plattform der Spendensammlung für konkrete Fundraising-Projekte, zweitens als Multiplikations-Forum mit eigener „Werte-Konzeption“ der jeweiligen NPO, um bei den Teilnehmenden dieser Veranstaltungen um mehr Aufmerksamkeit zu werben.

Abb. 3: „Werte-Konzeption“ für die Praxis aus sozial-pädagogischer Sicht



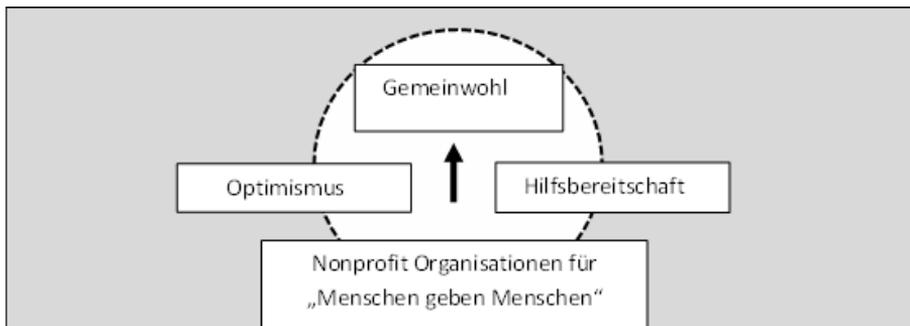
⁷ Zu den großen gemeinnützigen Wohlfahrtsverbänden gehören Caritas und Diakonie.

Abb. 3 zeigt uns Bestandteile einer durch Fundraising unterstützten „Werte-Konzeption“ in NPO. Dazu zählen aus sozialer und pädagogischer Sicht z. B. folgende Werte: Demokratie, Freiheit, Solidarität⁸ (als objektive Verfassungswerte), Altruismus und soziales Engagement (als soziale Werte, auch als Fundraising-Haltungen definiert) und Verantwortung, Verlässlichkeit und Vertrauen (also individuelle Werte). Alle Förderer einer NPO, also Stifter, Spender und Mäzene, können sich persönlich nach Bedarf an der Gestaltung einer „Werte-Konzeption“ beteiligen. Diese kann durch Spenden und durch konkrete Wünsche, für welche Projekte das Geld ausgegeben wird und welche Werte-Vorstellungen der Förderer damit verbunden sind, ausgedrückt werden. Diese Beispiele können als Kern bzw. Herz einer Fundraising „Werte-Konzeption“ im Sinne von „Menschen geben Menschen“ (Pisarczyk 2010a, 46) in NPO bezeichnet werden und sind bei einer systematischen Planung zu berücksichtigen. Das Gefühl, gebraucht zu werden und etwas Gutes tun zu dürfen (ohne dabei Geld zu verdienen), ist zugleich eine menschliche Haltung, die im Fundraising besonders bei den Zeitspenden eine wichtige Rolle spielt. Diese Haltung stärkt das Selbstgefühl und fördert das Gemeinwohl (vgl. Opaschowski 2011, S. 237).

5. Zusammenfassung

Das primäre Ziel einer durch Fundraising unterstützten „Werte-Konzeption“ in einer NPO muss die Handlungsorientierung für das Gemeinwohl sein (Abb.4):

Abb. 4: *Fundraising-unterstützte „Werte-Konzeption“ – als sozialpädagogischer Kreislauf*



⁸ Solidarität meint, dass der Stärkere den Schwächeren freiwillig unterstützen kann und soll.

Es lassen sich folgende Thesen formulieren:

1. Eine durch Fundraising unterstützte „Werte-Konzeption“ muss die strategischen Ziele und ethischen Werte einer NPO widerspiegeln, z. B. Hilfsbereitschaft (Abb. 4), Verantwortung, Optimismus⁹, Nachhaltigkeit und Verlässlichkeit.
2. Eine „Werte Konzeption“ ist aus der Satzung einer NPO und aus der Rechts- und Steuerordnung des Staates abzuleiten (z. B. durch Gemeinnützigkeit und Abgabenordnung) und wirbt für ihre Ziele nach dem Motto „Tue Gutes und rede darüber“!
3. Das Bestimmen von Werten in einer solchen „Werte-Konzeption“ wird gelingen, wenn Dauerspender/Stifter regelmäßig über die Verwendung der Spenden genau informiert werden (z. B. welche Spendengelder für welche gemeinnützigen Projekte).
4. Spenden und Fundraising in einer NPO lassen sich u.a. durch das DZI-Deutsches Zentralinstitut für Sozialfragen in Berlin¹⁰ zertifizieren, um der Öffentlichkeit und künftigen Förderern den glaubwürdigen Umgang mit Spendengeldern zu dokumentieren (z. B. durch ein DZI-Spendensiegel).
5. Eine „Werte-Konzeption“ in einer NPO wird „sozial-pädagogisch“ erfolgreich funktionieren, wenn Fundraising mit seinen Chancen und Stärken von allen Mitarbeitern mitgetragen wird. Auch mitarbeitende (hauptberufliche) Sozial-Pädagogen einer NPO dürfen sich vor (ehrenamtlichem) Fundraising nicht scheuen.
6. Organisatorisch von Vorteil ist, wenn alle Förderer/Spender für eine NPO in einem Portfolio-Förderkreis vertreten sind. Es verschafft der NPO-Leitung den Überblick für die notwendige Förderkreis-Evaluation und strategische Planung.
7. Eine Fundraising - „Werte-Konzeption“ hat in einer NPO zwei Funktionen zu erfüllen: Sie integriert Fundraising in die NPO, und zugleich wirbt sie nach außen um mehr positive Aufmerksamkeit. Diese Funktionen haben zum Ziel, „karitative und selbstlose Inhalte“ ehrenamtlich zu kommunizieren, z. B. bei der Hamburger Tafel.¹¹

⁹ „Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung (81 Prozent) blickt optimistisch in die Zukunft: `Bei mir überwiegt die positive Einstellung zum Leben“, in: Opaschowski 2010, S. 21.

¹⁰ DZI-Deutsches Zentralinstitut für Sozialfragen in Berlin gilt als relevante moralische und autorisierte Kontrollinstanz in Spenden-Fragen in Deutschland.

¹¹ Bei der Hamburger Tafel engagieren sich ehrenamtlich täglich hunderte Bürgerinnen und Bürger, und zwar beim Sammeln und beim Transport von Lebensmitteln aus den Lebensmittelgeschäften. Anschließend werden die Lebensmittel in über 20 Lebensmittel-Vergabepunkten von Ehrenamtlichen an Bedürftige verteilt. Das ist eine logistische Leistung. Allen Ehrenamtlichen gebührt Dank und Anerkennung

8. Eine durch Fundraising unterstützte „Werte-Konzeption“ wird in einer NPO einen respektablen Stellen-Wert haben, wenn sowohl der ideelle als auch der materielle Werte-Zuwachs für die NPO sichtbar wird, d. h. positives Image, erwarteter Zuwachs an Spenden und zufriedene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Fundraising kann durch seine Unterstützung einer so strukturierten „Werte-Konzeption“ die komplexe Unternehmensphilosophie einer NPO sozial-pädagogisch beeinflussen und integrativ mittragen. Schließlich bedeutet Fundraising freundschaftliche und partnerschaftliche Pflege der Dialoge zwischen Stiftern/Mäzenen/Spendern und NPO. Beauftragte Fundraiser sind lediglich die sozialen Koordinatoren, die nach ethischem Verhaltenskodex im Dienste der jeweiligen NPO einen eigenen Beitrag für die „Werte-Konzeption“ einbringen müssen. Optimal bzw. „ideal“ wäre es, wenn eine NPO ihre eigenen Fundraiser besitzt, z. B. durch interne Betriebsausbildung für Fundraising (vgl. Pisarczyk 2010b, S.46-47; 2010c, S. 34-35). Intern ausgebildete Fundraiser identifizieren sich mit der jeweiligen NPO und kennen den Spendenbedarf vor Ort. Diese intern ausgebildeten Fundraiser können auch die einzelnen Elemente der „Werte-Konzeption“ im Sinne der NPO lenken bzw. mitgestalten. Eine durch Fundraising unterstützte „Werte-Konzeption“ ist ein gemeinschaftliches Ergebnis und motivierendes Erfolgserlebnis zugleich. Erst durch die Mitwirkung aller Beteiligten an einer „Werte-Konzeption“ (NPO-Leitung, NPO-Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter, Sozial-Pädagogen, externe bzw. interne Fundraiser, Spender, Mäzene und Freiwillige/Ehrenamtliche für bestimmte wohltätige Projekte) kann es zu einer wertestiftenden und identitätsbildenden Einheit und damit zur Corporate Identity in einer NPO kommen.

Literatur

- Ahorn, R., Stehr, J. (2012): Grundmodelle von Gesellschaft und soziale Ausschließung: Zum Gegenstand einer kritischen Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. In: *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierung – Perspektiven.* Elke Schimpf/ Johannes Stehr (Hrsg.), Wiesbaden, S. 57-76.
- Benl, N. (2012): *Fundraising und Public Relations: Das Zusammenspiel von Öffentlichkeitsarbeit und „Spenden sammeln“*, Hamburg.
- Crole, B. (2010): *Profi-Handbuch Fundraising. Direct Mail: Spenden erfolgreich akquirieren. Für soziale und kulturelle Projekte, 2., aktualisierte Auflage*, Regensburg.
- Freericks, R., Hartmann, R., Stecker, B. (2010): *Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung*, München.
- Gahrman, Ch. (2012): *Strategisches Fundraising*, Wiesbaden.
- Kotler, P., Keller, K. L., Bliemel, F. (2007): *Marketing-Management. Strategien für wertschaffendes Handeln. 12., aktualisierte Auflage*, München.
- More-Hollerweger, E., Rameder P. (2013): *Freiwilligenarbeit in Nonprofit – Organisationen.* In: *Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management*, Ruth Simsa/Michael Meyer/Christoph Badelt (Hrsg.), 5., überarbeitete Auflage, Stuttgart, S. 381-399.
- Opaschowski, H. W. (1990): *Pädagogik und Didaktik der Freizeit. 2. durchgesehene Auflage*, Opladen.
- Opaschowski, H. W. (2007): *Das Moses Prinzip. Die 10 Gebote des 21 Jahrhunderts, 4. Auflage*, Gütersloh.
- Opaschowski, H. W. (2010): *Wir! Warum Ichlinge keine Zukunft mehr haben*, Hamburg.
- Opaschowski, H. W. (2011): *Der Deutschland-Plan, 1. Auflage*, Gütersloh.
- Pisarczyk, S. (2010a): *Fundraising und Erziehungswissenschaft – Neue Herausforderungen als neue Chance.* In: *Erziehungswissenschaft und Beruf, 1 / 2010*, S. 37-50.
- Pisarczyk, S. (2010b): *Fundraising in der innerbetrieblichen Weiterbildung von NPO. Teil 1: Grundlagen und Einordnung.* In: *Stiftung & Sponsoring. Das Magazin für Nonprofit-Management und -Marketing*, Ausgabe 3/2010, S. 46-47.
- Pisarczyk, S. (2010c): *Fundraising in der innerbetrieblichen Weiterbildung von NPO. Teil 2: Praxiskonzept.* In: *Stiftung & Sponsoring. Das Magazin für Nonprofit-Management und -Marketing*, Ausgabe 4/2010, S. 34-35.
- Sander, G., Bauer, E. (2011): *Strategieentwicklung kurz und klar. Das Handbuch für Non-Profit-Organisationen, 2. Auflage*, Bern. Stuttgart. Wien.
- Schulze, G. (1996): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, 6. Aufl. Studienausg.*, Frankfurt/New York.

- Simsa, R., Steyer, J. (2013): Führung in NPOs. In: Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management, Ruth Simsa/Michael Meyer/Christoph Badelt (Hrsg.), 5., überarbeitete Auflage, Stuttgart, S. 359-377.
- Tippelt, R., Hippel, von A. (2010): Einleitung. In: Tippelt, R., Hippel, von A. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 11-19.
- Urselmann, M.(2012): Fundraising. Professionelle Mittelbeschaffung für steuerbegünstigte Organisationen. 5., überarbeitete und ergänzte Auflage, Bern. Stuttgart. Wien.

Ulrich J. Heinz

Titelentzug auch späterer Fälschung

Vorwürfe wegen Plagiats und gelegentliches Tilgen der Promotion kommen häufiger vor, als öffentlich breit getreten wird. Etwa wenn ein Prälät sein Werk in der Dissertation eines Imam entdeckt.

Den überkommenen und schwammigen Begriff der „Unwürdigkeit“ für den Dokortitel hat die Rechtsprechung nach & nach auf „wissenschaftsbezogene Verfehlungen“ zugeschnitten. Dieses hat das Bundesverfassungsgericht mit verfahrensrechtlichem Beschluss vom 3. September 2014 bestätigt – 1 BvR 3353/13 . Es knüpfte dabei an seine Zweifel vom 30. November 1988 **an** – 1 BvR 900/88 – **zur Aberkennung des Dokortitels im Zusammenhang einer Straftat.**

Es hat nun auch bestätigt, dass selbst Fälschungen beim Forschen nach der Promotion zu deren Rücknahme führen dürfen. Denn die Allgemeinheit müsse sich auf die Redlichkeit des Doktors verlassen können.

Rechtsstaatlicher Blick

Der Beschwerdeführer hatte sich gegen verwaltungsgerichtliche Urteile gewandt, wonach ihm sein Dokortitel wegen manipulierter Forschungsergebnisse zu Recht aberkannt

worden sei. Es ging hier nicht um Fälschung in der Doktorarbeit, sondern bei späterer Forschung. Die Kammer stellte insbesondere klar, dass eine Auslegung des Merkmales der „Unwürdigkeit“, die sich nur auf die Besonderheiten der Wissenschaft und die Bedeutung akademischer Titel bezieht, mit dem verfassungsrechtlichen Bestimmtheitsgebot vereinbar ist.

Den Beschwerdeführer hatte eine badische Universität 1988 zum Doktor der Naturwissenschaften promoviert. An einer Forschungseinrichtung in den USA, wo er sodann arbeitete, wurde im Jahre 2002 festgestellt, er habe Daten seiner Versuche, die er veröffentlicht hat, manipuliert und falsch dargestellt. Das bestätigte die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die ihn fast 3/2 Jahre als Postdoktoranden gefördert hatte, zwei Jahre später. Der heimatische Promotionsausschuss entzog ihm im Jahr 2004 wegen seines Fehlverhaltens den Doktorgrad.

Seine Klage dagegen scheiterte beim Verwaltungsgerichtshof und beim Bundesverwaltungsgericht, denn die wissenschaftsbezogene Tatbestandsauslegung, die gemäß Landeshochschulgesetz an „sein späteres Verhalten“ anknüpft – § 36(7) – sei hinreichend bestimmt.

Zuvor hatte das Verwaltungsgericht der Klage dieses Physikers stattgegeben, denn das wissenschaftsbezogene Verständnis des im damaligen Hochschulge-

setz enthaltenen Begriffes der Unwürdigkeit sei verfassungsrechtlich nicht zulässig und die Unwürdigkeit auf Fälle besonders zu missbilligender Straftaten zu beschränken. Außerwissenschaftliche Gründe bestätigten manche Obergerichte noch in den 1960er Jahren und später – laut BverwG 6 C 9.12.

Im Falle des KZ-Arztes Josef Mengele, Dr.med. der Goethe-Universität seit 1938, lagen für das Entzugsverfahren 1961 sowohl Verbrechen als auch fachliche Untaten nahe.

Des Doktors Unwürde ist rechtlich eng zu fassen

Urteile des baden-württembergischen VGH hingegen begrenzten früh das Unwürdige auf wissenschaftlich, bezogen jedoch Fälschungen außerhalb der Dissertation ein; bei solchem Mangel an Redlichkeit gehe es auch darum, Annahmen über die wissenschaftliche Zuverlässigkeit aus dem Titel wegen seiner besonderen Bedeutung zu beenden. Davon unterscheidet er akademische Grade, die auf einen berufsqualifizierenden Abschluss abheben, denn diese wiesen nur einen erreichten Ausbildungsstand nach.

Laut Verfassungsgericht wird dem verfassungsrechtlichen Bestimmtheitsgebote genügt, „wenn sich aus der gesetzlichen Regelung und ihrer Zielsetzung richtungsweisende Gesichtspunkte für die Auslegung unbestimmter Rechtsbegriffe ergeben. Zwar ist der Begriff der Würdigkeit an sich unscharf. Er lässt sich im Wissenschaftsrecht jedoch durch Wesen und Bedeutung des akademischen Grads präzisieren. Ein solches wissenschaftsbezogenes Verständnis erzwingt eine restriktive Handhabung, da sich die Würdigkeit unmittelbar auf die mit dem Doktorgrad verbundene fachlich-wissenschaftliche Qualifikation bezieht...“.

Das Bundesverwaltungsgericht habe zutreffend darauf hingewiesen, dass die Unwürdigkeit ausschließlich wissenschaftsbezogen auszulegen ist, und eine Entziehung eines akademischen Titels etwa bei Verfehlungen außerhalb des Wissenschaftsbetriebs nicht in Betracht kommt. „Es verstieße gegen das Bestimmtheitsgebot, für eine Entscheidung über die Unwürdigkeit Kriterien heranzuziehen – wie eine Enttäuschung traditioneller gesellschaftlicher Vorstellungen über den Doktorgrad –, die keine gesetzliche Grundlage haben. Die Hochschulen sind zur Abgabe und Durchsetzung solcher außerhalb der Wissenschaft angesiedelter Werturteile nicht berufen.“

Auch der mittelbare Eingriff in die Berufs- und die Wissenschaftsfreiheit (Art. 12 und 5 GG) des Beschwerdeführers sei angemessen.

Antastbare Vorgeschichte

Laut Hochschulgesetz kann der „von einer baden-württembergischen Hochschule verliehene Hochschulgrad ... entzogen werden, wenn sich ... der Inhaber durch sein späteres Verhalten der Führung des Grades als unwürdig erwiesen

hat“ – LHG BaWü § 36(7). Rechtsgeschichtlich kam auch außerwissenschaftliches Verhalten in Betracht.

Dieses Gesetz war freilich 2005 beim Anerkenntnis ausländischer Hochschulabschlüsse genauer. Deren „Bewertung ist auf der Grundlage der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu treffen. Umstände, die mit dem Wert der Qualifikation, ... nicht zusammenhängen, dürfen nicht berücksichtigt werden“ – § 37(7).

Einst hatte die Reichsregierung das „Gesetz über die Führung akademischer Grade“ vom 7. Juni 1939 beschlossen. Als Bundesrecht aufgehoben wurde es zum Dezember 2010. Demnach konnte „der ...akademische Grad ...wieder entzogen werden,

- a) wenn sich nachträglich herausstellt, daß er durch Täuschung erworben worden ist, oder wenn wesentliche Voraussetzungen für die Verleihung irrigerweise als gegeben angenommen worden sind,
- b) wenn sich nachträglich herausstellt, daß der Inhaber der Verleihung eines akademischen Grades unwürdig war,
- c) wenn sich der Inhaber durch sein späteres Verhalten der Führung eines akademischen Grades unwürdig erwiesen hat“ – § 4 AkadGrG.

Durch ausgreifendes Auslegen des Unwürdigen verloren etliche doctores ihren Grad wegen Politik oder Rasse. Der Marburger Strafrechtler Erich Schwinge hatte damals als Juristendekan den Rektor beschieden, „gerade in der neuen Zeit“ sei das rechtens.

Die Unwürde der Eigenschaft oder des Verhaltens wegen entsprach auch vor und nach dem Dritten Reich verschiedenen Denkweisen. Etwa in der Weimarer Republik beim Entzug der Lehrbefugnis des Heidelberger Mathematikers Emil J.Gumbel nach pazifistischen Reden außerhalb. Zuvor hatte er statistisch belegt, dass die Justiz einige Zehn politische Gewalttaten von links heftiger verfolgte als die Vielfachen von rechts.

Entsprechend brachte der Marburger Akademische Senat 1964 ein Werturteil außerhalb der Lehre mittels studentischen Disziplinarrechtes zu Wege. Ein orientalischer Medizinstudent hatte als Mitglied des AStA einen Rundbrief versandt, in welchem sein König als Diktator beschrieben wurde. Der Ordinarius für Handelsrecht betrieb daraufhin eifrig das consilium abeundi, weil der Rundbrief gegen die hiesigen außenpolitischen Belange verstoße. Der Senat vertrieb den Ausländer an eine andere Universität.

Nun hat das Verfassungsgericht den bundesrepublikanisch entwickelten Brauch, alte Bestimmungen verfassungskonform auszulegen, bekräftigt. Das mag der Würde des doctors dienen. Der Gesetzgeber darf also den promovierenden Fachbereich ermächtigen, den Doktorgrad auch wegen anderen Fälschungen zu entziehen. Ob er es muss, steht auf einem anderen Blatte.

doctor dignus de scientia solus

Beim Entzug des Doktorgrades mehrerer Politiker in den letzten Jahren haben die jeweils zuständigen Universitäten, soweit öffentlich bekannt, nur Fragen des wissenschaftlichen Handwerkes zu Grunde gelegt. Rechtsgeschichtlich ist das ein Gewinn.

Diesen Maßstab missachtet haben hingegen einige Verteidiger der plagiatsverdächtigen Bildungsministerin, die einstens oder derweil Spitzensprecher für die deutsche Wissenschaft waren. Das hat der Abschlussbericht für die Philosophische Fakultät der Universität Düsseldorf vom Juni 2014 dargetan – www.docdroid.net/f4h2/abschlussbericht-vertraulich.pdf.html .

Die Vorgänge unterstreichen, dass bei Dissertationen das schriftstellerische Urteil nicht das wissenschaftliche überblenden soll.

Rezensionen

Hans Döbert / Horst Weishaupt (2013). Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 285 Seiten, 34,90 €, ISBN 978-3-8309-2916-1.

Die Gefahr liegt nahe: Bücher zum Thema „Inklusive Bildung“ veralten gegenwärtig ausgesprochen schnell – sowohl was die adressierte Praxis als auch die in ihnen dokumentierten wissenschaftlichen Diskussionen angeht. Das ist, so viel als generelle Einschränkung allen weiteren Aussagen vorangestellt, bei dem hier zu besprechenden Buch nicht anders – allerdings mit einem feinen und möglich folgenreichen Unterschied. Schließlich ist das von Hans Döbert und Horst Weishaupt herausgegebene Buch von vornherein in bundesweite bildungspolitische Beratungen eingebunden (gewesen) und in diesem Sinne mehr als eine bloße Debatte.

Dokumentiert ist mit dem Buch „Inklusive Bildung professionell gestalten“ ein aus mehreren Fach-Expertisen bestehendes Grundlagen- und Strategiepapier, das im Auftrag des BMBF erstellt wurde und der Vorbereitung der Nationalen Konferenz „Inklusion braucht Professionalität – Qualität inklusiver Bildung durch qualifizierte Fachkräfte“ im Jahr 2013 diente. Insofern kann dieser Publikation neben ihrem fachlichen Anregungsgehalt auch ein großes Potential bescheinigt werden, bildungspolitische Abwägungen und Planungen zu leiten bzw. zu prägen – oder, da ja bis zu dieser Rezension doch schon deutlich Zeit verstrichen ist, geleitet und geprägt zu haben.

Insgesamt sind in dem Herausgeberband sechs Expertisen zum Professionalisierungsbedarf für Inklusive Bildung in allen großen Bildungsbereichen (von der Elementar- bis zur Weiterbildung) versammelt, zum allgemein bildenden Schulwesen gibt es sogar zwei eigenständige (konkurrierende) Expertisen. Ergänzt werden diese Analysen durch zwei weitere – von den Herausgebern als flankierend bezeichnete – Beiträge. Der eine Beitrag, beigebracht von Vera Moser mit dem Titel „Professionsforschung als Unterrichtsforschung“, beschäftigt sich nochmals mit dem Schulbereich. Der andere Beitrag, vorgelegt von Reinhard Lelgemann, Birgit Rothenburg und Christiane Schindler, thematisiert „Inklusive Bildung in Hochschulen und die Professionalisierung der Lehrenden“.

Am Ende des Bandes steht schließlich ein von Döbert und Weishaupt ‚bearbeitetes‘ Fazit, dass sich bemüht sowohl im Blick auf Forschungsperspektiven als auch auf politische Handlungserfordernisse, die Darstellungen und Erkenntnisse der Einzelexpertisen pointiert zusammenzufassen.

Wenn man sich bei der Beurteilung des Bandes allein von diesem Fazit leiten lässt, so scheint das Konfliktpotential der hier zusammengefassten Expertisen eher gering. Sie bestätigen –die durchaus dringliche – Notwendigkeit mehr sonderpädagogisch qualifiziertes Personal in allen Bildungsbereichen zur Ver-

fügung zu stellen. Angesichts voraussehbarer Schwierigkeiten einer zahlenmäßig ausreichenden grundständigen Erst-Qualifizierung bedeutet dies, dass in naher Zukunft umfangreich in Weiterbildungsprogramme – auf wissenschaftlichem Niveau – zu investieren ist (S. 264). Bei Fachkräften im frühkindlichen Bereich wird allerdings die Notwendigkeit einer verstärkten sonderpädagogischen Qualifizierung noch überlagert von der generellen Handlungsherausforderung, dass akademische Qualifikationsniveau von Erzieherinnen und Erziehern grundsätzlich anzuheben (S. 265).

Bezogen auf die Lehrerbildung verweist das Fazit auf eine wichtige – international zu beobachtende – Rollenverschiebung für Lehrkräfte für Sonderpädagogik, denen in inklusiven Schulen zunehmend Führungs-, d.h. Anleitungs- und Entwicklungs- oder sogar Forschungs-Aufgaben im Kollegium zuwachsen und nicht nur (unterstützend-ergänzende) Handlungsaufgaben. Neben intensiven Anpassungsbemühungen der bestehenden Aus- und Fortbildungsstrukturen für alle Lehrkräfte wird – in Übernahme einer entsprechenden Empfehlung im Gutachten von Heinrich, Urban und Werning, S. 109 – langfristig eine grundlegende Neustrukturierung der Lehrerausbildung vorgeschlagen mit a) Stufen-Lehrämtern und b) jeweils allgemeineren inklusionsbezogenen oder anspruchsvolleren sonderpädagogischen Lehrbefähigungen, wobei im zweiten Fall (ab der Sekundarstufe I) ein Unterrichtsfach durch eine sonderpädagogisch spezialisierte Qualifizierung ersetzen werden könnte.

Hinsichtlich der beruflichen Bildung, der Hochschule und Weiterbildung dünnt der Konkretisierungsgrad der Handlungsempfehlungen zunehmend aus: sowohl bezogen auf erst noch notwendige Klärungen, was den Überarbeitungsbedarf schon bestehender Rahmencurricula (insbesondere in der beruflichen Bildung) anbelangt; als auch bezogen auf die bisher nur geringe didaktische Qualifizierung bzw. Standardisierung des Lehrpersonals in den Hochschulen und Weiterbildung. Zitat: „Die fehlende curriculare Verankerung inklusiver Inhalte in der allgemeinen akademischen Bildung [...] werfen zunächst grundlegende Fragen nach Bedarf und Nutzen einer Implementierung von obligatorischen Veranstaltungen für alle Bereiche der akademischen Bildung auf.“ (S. 270)

In allen Bildungsbereichen konstatieren Döbert & Weishaupt erheblichen Forschungsbedarf, der erst notwendiges Grundlagenwissen über Qualifikationsbedarf und -möglichkeiten der professionell Beschäftigten herstellen kann und muss, wenngleich allgemeine Grundsätze (in Anlehnung an die bisherige sonderpädagogische Praxis) benennbar sind. Bezogen z.B. auf die allgemein bildende Schule bemerken die Autoren einerseits eine skeptisch stimmende internationale Befundlage zu Möglichkeiten der zielgerichteten Einstellungsänderung zur Inklusion, glauben jedoch zugleich nicht daran, dass mehr Forschung hierzu, vordringlich nötig und hilfreich sei. Andererseits existierten aktuell erhebliche Wissensdefizite: „Es fehlen jedoch Erkenntnisse zu den Themen Interventionen und lernprozessbegleitende Diagnostik, Kooperation und Bera-

tung sowie der erfolgreichen Vermittlung fachlicher Kompetenzen an (zukünftige) Lehrkräfte und dem Transfer dieser Kenntnis in das Handeln“ (S. 275)

Noch weitergehend positioniert sich das Fazit (in einer kaum bearbeiteten Kopie eines Absatzes auf dem Gutachten von Hillebrand u.a., S. 58) hinsichtlich der Notwendigkeit einer stärker evidenzbasierten Ausrichtung einer mehr schulbasierter Forschung als auch – darauf aufbauend – von Schule und Unterricht. Zitat: „Für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems sind insbesondere Forschungsprojekte erforderlich, die gemäß der Standards evidenzbasierter Verfahren (RCT-Design, kontrollierte Einzelfallstudien, Replikationsstudien) alle schulbezogenen Verfahren einer kritisch-empirischen Prüfung unterziehen.“ (ebd.)

Als aktuell bildungspolitischer als auch bildungswissenschaftlicher Trend mag eine solche Orientierung an Standards der Evidenzbasierung (die dann schnell und leicht in bestimmte forschungsmethodische Standards übersetzt werden) plausibel erscheinen; im Hinblick auf die im Buch versammelten Gutachten irritiert dennoch die Klarheit und Eindeutigkeit dieses Fazits.

Denn insbesondere die drei (konkurrierenden) Beiträge zum Qualifizierungs- und Forschungsbedarf von Lehrkräften allgemein bildender Schulen legen eine solch eindeutige Konklusion eher nicht nahe. Während sich das Gutachten von Hillenbrand, Melzer und Hagen recht eindeutig hinter das in den USA sehr verbreitete Forschungs- und Entwicklungsprogramm des RTI-Ansatzes (Response-to-Intervention) stellt und letztlich sogar „die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems nach dem RTI-Modell“ (S. 59) explizit nahe legt, findet sich in dem zweiten Schul-Gutachten von Heinrich, Urban und Werning weder eine Nennung des RTI-Ansatzes noch eine Rezeption der entsprechenden, dafür allerdings einer anderen US-amerikanischen Forschungsliteratur. Auch zitieren sich die Autoren beider Gutachten nicht untereinander, so dass sich der Eindruck zweier separierter Forschungsbereiche noch verstärkt. Referenzpunkte in beiden Gutachten sind allerdings das Professionsmodell von Baumert und Kunter sowie immer wieder Hattie.

Mit dem dritten – flankierenden – Beitrag zum allgemein bildenden Schulwesen von Vera Moser wird der durch die zwei Gutachten unterdrückt-unausgesprochene Konflikt unterschiedlicher Konzepte von inklusiver Bildung, Sonderpädagogik und insbesondere (sonder-)pädagogischer Diagnostik explizit: Er positioniert sich wiederum mit Verweis auf andere US-amerikanische Literatur und Forschungsreviews gegen eine allzu dominante Evidenzbasierung in der Bildungsforschung (als Trend von gestern) als auch gegen den zu sehr auf Trainings fokussierten und noch nicht ausreichend in seinem Erfolg belegten RTI-Ansatz (S. 140). Unterstützt wird von Moser vielmehr der von Heinrich u.a. zumindest im Ansatz entfaltete Fokus auf eine Unterrichtsforschung für heterogene Lerngruppen. Zugespitzt formuliert wird hier eine Öffnung sonderpädagogischer Fragestellung hin zu allgemeinen Aspekten pädagogischer Professions- und Schulentwicklung vorgeschlagen. Sonderpädagogik tritt dabei

als eine sowohl fachdidaktische, medizinisch-psychologische als auch soziologisch-systemische Ansätze integrierende Expertise hervor, eine Kompetenz, die letztlich allen Lehrkräften zu wünschen wäre. Explizit wendet sich Moser schließlich gegen die im Gutachten von Hillebrand u.a. vorgetragene und von Döbert & Weishaupt in das Fazit übernommene Empfehlung, zukünftige Forschungsbemühungen nicht so sehr auf die Fragen der Lehrereinstellungen (‚beliefs‘) zu fokussieren – sichtlich auch mit dem Hintergrund eigener bisheriger und zukünftiger Forschungsinteressen (S. 143).

Man könnte mit diesen Beobachtungen den Herausgebern des Bandes angesichts ihrer Zusammenfassung leicht den Vorwurf machen, nicht nur vorhandene und aktuell wissenschaftliche Kontroversen ausgeblendet, sondern auch faktisch einseitig/parteiisch aufgelöst zu haben. Allerdings würde dies eine vielleicht allzu wohlwollende Einordnung des inhaltlich schwer greifbaren, letztlich aber allzu sehr im allgemein-reflektierenden und wünschenswerten verbleibenden Gutachten von Heinrich, Urban und Werning bedeuten. Zentrales und wiederkehrendes Thema ihrer Argumentation ist die normative Begründung einer inklusiven Bildung als geforderte bessere und umfassendere Realisierung der schulischen Integrationsfunktion (S. 75ff, in seltsamer Umdeutung der entsprechenden Funktionsbeschreibung von Bildungssystemen nach Helmut Fend) bzw. der Rücknahme von sowohl äußeren als auch schulinternen Verfahren der Separierung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Lerngruppen (S. 87ff). Inklusion bedeutet hier also vorrangig und zumindest mittelfristig eine pädagogische Individualisierung in heterogenen Lerngruppen (S. 100f). Dazu kann sonderpädagogische Expertise einen wertvollen und unterstützenden Beitrag leisten und ist entsprechend einzubeziehen. Das universitäre Fach Sonderpädagogik scheint sich indes wenig ändern zu müssen (und ist in seiner forschungsstrategischen Ausrichtungen so auch kein Thema). Die zentralen Herausforderungen liegen vielmehr in der allgemeinen Schulpädagogik bzw. in der Schul- und Unterrichtsforschung. Lediglich bezogen auf zukünftige Lehramtsstudiengänge wäre – so das Gutachten in einer sehr differenzierten Argumentation (S. 108 bis 114) – auf eine stärkere Verbindung von Unterrichts-Fachlichkeit und sonderpädagogischer Schwerpunkt-kompetenz zu achten. Positiv gesprochen, kann man dem Gutachten von Heinrich u.a. einen sehr übergreifend-komplexen Ansatz attestieren, der sich auch gegenüber ambivalenten Diskursen zum Beispiel zum Professionsverständnis in der deutschen Erziehungswissenschaft aufgeschlossen zeigt. Kritisch anzumerken – zumindest im Hinblick auf eine politische Rezeption und Verarbeitung – wäre aber dasselbe: zu übergreifend, zu komplex, zu vorsichtig-unsicher, zu ambivalent ist die Argumentation und insbesondere im Vergleich zu den Konkurrenzgutachtern um Hillebrand: zu wenig dynamisch-jugendlich-rigoros-selbstbewusst-vorwärts-stürmend.

Insgesamt dokumentiert der Band somit wohl sehr anschaulich, die aktuelle Situation bzw. das Forschungswissen zur Qualifikation des pädagogischen

Personals für die Aufgaben inklusiver Bildung in allen Bildungsbereichen – und insbesondere für den Schulbereich aktuell bestehende Kontroversen um mögliche grundlegende Reformperspektiven sowohl der Inklusion als auch der Sonderpädagogik als akademisches Fach. Dass das Fazit diese Kontroverse unterdrückt und verschleiert mag man den Autoren nicht vorwerfen: Dies ist wohl ebenso Stand der aktuellen Diskussion bzw. Ausdruck eines möglicherweise nicht durchsetzbaren oder immer durchhaltbaren Bemühens um Stringenz und Harmonie bei einem anspruchsvollen gesellschaftlichen Reformanliegen.

Matthias Rürup

Milna Kirschenfauth: Schüler helfen Schülern. Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen ins Schulleben. Beltz: Weinheim, Basel 2014. 128 S., Euro 19,95

Peer-Tutoring-Programme werden von der Autorin als ein Unterrichtsmodell zusammengefasst, bei dem der Erwerb von Kompetenzen über längere Zeitspannen zum beiderseitigen Nutzen der beteiligten Schüler/-innen unidirektional durch ältere und fachlich qualifizierte Schüler/-innen außerhalb des durch Lehrkräfte geleiteten Unterrichts erfolgt. Dabei konzentriert sich die Darstellung des Peer-Tutoring in diesem Buch insbesondere auf eine vom Stundenplan ungebundene Form an weiterführenden allgemein bildenden Schulen.

Im Mittelpunkt der Veröffentlichung werden praxisnah notwendige Module in Variationen eines Peer-Tutoring-Programms detailliert erläutert. Zu den zentralen Bausteinen eines Programms werden die Rekrutierung der Tutorinnen und Tutoren, ihre Schulung sowie die Bereitstellung der Lernmaterialien gezählt. In Ergänzung werden Hinweise zur Evaluation und Außendarstellung sowie zur Finanzierung gegeben, sofern nicht auf ehrenamtlicher Grundlage Programme durchgeführt werden.

Rund die Hälfte des Buches thematisiert die Schulung der Tutorinnen und Tutoren als „Herzstück der Programme“. Zu der differenzierten Darstellung dieses Abschnitts gehört ebenso die Aufnahme von Kopiervorlagen (Anschreiben, Vordrucke, Tabellen, Übungsanleitungen usw.), um Anregungen zu geben und eine optimale Rekrutierung (*train and select*) künftiger Tutorinnen und Tutoren zu gewährleisten. Organisatorische Hinweise auf Programm- und Schulebene sowie Hinweise zu Möglichkeiten der Evaluation von Peer-Tutoring-Programmen schließen das Buch ab. Die Stärke des Buches, das sich zunächst an Lehrkräfte wendet, die die Implementierung von Peer-Tutoring-Programmen planen oder bereits laufende Vorhaben optimieren wollen, liegt in erfahrungsbasierten Anregungen, weniger in einer theoretischen oder bildungspolitischen Begründung der Thematik.

Christian Ernst

Anke B. Liegmann, Ingelore Mammes, Kathrin Racherbäumer (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Waxmann: Münster, New York 2014. 288 S., Euro 34,90

Die Herausgeberinnen der Aufsatzsammlung sehen Defizite im deutschen Diskurs zu Übergängen oder auch Transitionen im Bildungssystem. Aufgrund der Ergebnisse internationaler Leistungsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS hat sich der Fokus der Forschung hierzulande aus ihrer Sicht auf die Bedeutung von Übergängen im Bildungssystem als Reproduktion sozialer Ungleichheit gelegt, sodass Ergebnisse internationaler Transitionsforschung bisher nicht hinreichend berücksichtigt wurden. Unverändert richtig bleibt in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass national wie international Übergänge als subjektorientierte Kontinuität von Lern- und Entwicklungsprozessen Herausforderungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen.

Die 18 Beiträge werden fünf Kapiteln zugeordnet. Die ersten drei Kapitel zeichnen den Bildungsverlauf nach und gliedern nach Übergängen in die Grundschule, in den Sekundarbereich I sowie in den Sekundarbereich II bzw. in den Beruf. Das vierte Kapitel befasst sich mit sog. irregulären Übergängen. Hierzu werden Schulformwechsel im Zeitraum des Sekundarbereichs I, Klassenwiederholungen und Akzelerationen im Schulverlauf gezählt, das fünfte Kapitel schließlich versammelt überwiegend englischsprachige Beiträge. Sie umfassen Beispiele empirischer Forschung aus Australien, China, Schweden, Großbritannien und Schottland.

Die beiden Beiträge des ersten Kapitels sehen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zwar ein anhaltendes Forschungsthema der letzten Jahre, bei dem aber unverändert empirische Untersuchungen ausstehen, um belastbare Aussagen treffen zu können, welche Voraussetzungen den Übergang von der Kita zur Grundschule begünstigen bzw. welche sich nachteilig auswirken. Beide Beiträge des ersten Kapitels sehen ohne eine bisherige empirische Gewissheit die Notwendigkeit curricularer Abstimmungen und Verbindungen zwischen Kindergarten und Grundschule.

Die Facetten des Übergangs in den Sekundarbereich I befassen sich im zweiten Kapitel mit der Wahl eines Gymnasiums mit neunjährigem Bildungsgang, den Ergebnissen einer Befragung von Lehrkräften zum individualisierten Lehren als Unterrichtsgestaltung im Übergang unter Einbeziehung der Diagnosepraxis, den Anschlussperspektiven einer technischen Bildung von der Grundschule bis zum Gymnasium sowie der schulstufenübergreifenden Kooperation von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse am Beispiel der Naturwissenschaften und Mathematik. Die Beiträge des zweiten Kapitels gehen dabei auf differenzierte Konzepte institutioneller Rahmenbedingungen sowie eine konkrete Ausgestaltung der Übergangspraxis von der Grundschule in den Sekundarbereich I ein.

Im sich anschließenden Teil der Veröffentlichung werden Möglichkeiten des Übergangs vom Sekundarbereich I in die gymnasiale Oberstufe thematisiert. Dabei wird deutlich, dass die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf die Wege zum Abitur Einfluss nimmt und damit auch auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems. Der Beitrag Determinanten von Berufswahlentscheidungen bei eingeschränkter Informationsbasis stützt sich auf eine Umfrage unter Jugendlichen in sechs Deutschschweizer Kantonen, um den Übertritt in den Arbeitsmarkt empirisch nachzuvollziehen. Der letzte Beitrag dieses Kapitels thematisiert das Bildungsmanagement im Übergang von der Ausbildung in den Beruf am Beispiel der Stadt Köln.

Am deutlichsten tritt der Titel der Veröffentlichung „Facetten von Übergängen“ im Bildungssystem anhand empirischer Forschungsergebnisse im internationalen Teil hervor und dies gilt für die Auswahl der Staaten ebenso wie für die mit ihnen verknüpften Themen. Möglicherweise können die internationalen Beiträge einen Impuls geben, die Übergangssysteme der deutschen Länder kritisch zu hinterfragen, so zumindest die Intentionen des Einbandtextes der Aufsatzsammlung.

Christian Ernst

Sven Thiersch: Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen 'Erbes'. Springer VS: Wiesbaden 2014 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 52). 334 S., Euro 49,99

Die Veröffentlichung geht aus einer Dissertation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hervor, die im Rahmen des DFG-Projekts „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – eine qualitative Längsschnittuntersuchung zur biografischen Verarbeitung schulischer Selektionsprozesse“ entstanden ist. In der Veröffentlichung wird eine Perspektive eingenommen, die Schulwahlen als Ergebnisse sozialisatorischer Prozesse der Familie versteht und schulbezogene biografische Erfahrungen sowohl der Kinder als auch Eltern einbezieht, um Mechanismen der Weitergabe und Aneignung des schul- und bildungsbezogenen 'Erbes' der Familie zu fokussieren. Dabei erhält die theoretische Verortung des Habituskonzepts eine Rahmung durch die kultursoziologische Theorie Bourdieus.

Die Familien, die in dieser Studie befragt wurden, leben in einem Bundesland, in dem zum Zeitpunkt der Schulwahl am Ende der vierjährigen Grundschulzeit allein der Elternwille für den Besuch eines Gymnasiums, einer Sekundarschule als integrierter Haupt- und Realschule oder einer Gesamtschule ausschlaggebend ist. Die Darstellung stützt sich auf zehn Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, von denen fünf ausgewählt und mit der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet wurden, um die Biographien der Eltern und Kinder im Schulalter, den Familienalltag und den Übergang von der Primarstufe in den Sekundarbereich I zu rekonstruieren. Die El-

tern gehören der Geburtskohorte der 1960er- und 1970er-Jahre an, die ihre schulische Sozialisation in der DDR vollzog.

Nach einer Darstellung der Ansätze und -befunde zur Familien-, Bildungs- und Schülerbiografieforschung wird ein Konzept habitusbezogener Bildungsforschung dargelegt sowie die Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Studie vorgestellt. In einem weiteren Kapitel werden die fünf ausgewählten Familien als Fallbesonderheiten dargelegt, um anschließend die Ergebnisse der fünf Fallstudien komparativ gegenüberzustellen und zu einer Typologie von Schulwahl- und Bildungsentscheidungen in Familien zu abstrahieren. Die Abhandlung berücksichtigt hierbei schulische wie auch außerschulische Entwicklungen, die für die Ausprägung von Bildungshaltungen relevant sind. Die beiden letzten Kapitel umfassen eine empirische und theoretische Einordnung der Ergebnisse sowie einen forschungsorientierten Ausblick.

Nach der Studie gestalten sich Schulwahlentscheidungen in Familien mit Blick auf den Zeitpunkt der Entscheidung, die Wahrnehmung der Schulen sowie der Selbst- bzw. Fremdbestimmung höchst unterschiedlich, sodass die Ergebnisse der Veröffentlichung Befunde relativieren, nach denen Bildungsentscheidungen insbesondere als bewusste und einmalige Entscheidung der Erziehungsberechtigten unter Kosten-Nutzen-Kalkülen erscheinen. Damit positioniert sich der verfolgte habitusbezogene Ansatz in Abgrenzung zu Konzepten der Rational-Choice-Theorien.

Im Ergebnis schlussfolgert die Studie, dass weder Eltern über den Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden, wie eine Reihe quantitativer Studien zur Bildungsbeteiligung unterstellen, noch die Kinder selbst. Vielmehr ist es erforderlich, eine familiäre Ordnung zu ermitteln, die von sozialen und kulturellen Bedingungen gerahmt ist und im Bildungshabitus zum Ausdruck gelangt. Als inhaltliche Dimensionen des Bildungshabitus werden als zentrale Komponenten bestimmt: Sprache und Sprachsozialisation; Status-, Leistungs- und Scholorientierung; Art und Weise des Wissenserwerb und der Informationsbeschaffung sowie Erziehungs- und Anerkennungsverhältnisse der Eltern-Kind-Beziehung.

Bemerkenswert sind in der Veröffentlichung die gewählten aufwendigen und intensiven Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die Nuancen und „feine Unterschiede“ in den dargestellten Fallrekonstruktionen sichtbar werden lassen und unausweichlich Leser/-innen für die Komplexität von Themen wie Schulwahl und Bildungsentscheidungen sensibilisieren.

Christian Ernst

Stephan Gerhard Huber (Hrsg.): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Carl Link: Köln, Kronach 2014 (Praxishilfen Schule). 358 S., Euro 39,00

Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis gleichermaßen sind Zielgruppe der Veröffentlichung, die die Absicht einer verbesserten Kooperation aller an Bildung Beteiligten verfolgt, um in einem kohärenten Gesamtsystem Qualität von Bildung und nicht zuletzt Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zu erhöhen.

Der erste Teil der Aufsatzsammlung thematisiert Gestaltungsperspektiven im Bildungssystem. In einem einleitenden Beitrag des Herausgebers werden aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen von Kooperation dargelegt. Im Einzelnen werden Ausprägungen und Modelle der Kooperation präsentiert, begriffliche Abgrenzungen von Netzwerk, Bildungslandschaft/-region und *system leadership* vorgenommen, Wirkungen von Kooperation aufgelistet sowie abschließend Hemmnisse und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit benannt. H. Altrichter sieht in seinem Beitrag über regionale Bildungslandschaften und neue Steuerung des Schulsystems einen Bedarf an veränderter Koordinierung, greift Konzepte der Systemsteuerung und Koordination auf und erläutert, welche Formen der Koordination mit regionalen Bildungslandschaften verbunden sind, um Forschungsergebnisse zu regionalen Bildungslandschaften zu präsentieren.

Weitere Beiträge des ersten Teils der Veröffentlichung befassen sich mit der kommunalen Bildungsberichterstattung, mit der Rechenschaftslegung in Bildungsnetzwerken sowie einem theoretischen Rahmenmodell, das für die Planung von und die Arbeit in Bildungslandschaften, gleichsam aber auch für Forschungs- und Evaluationsvorhaben Orientierung gibt. Der Beitrag „Bildungsnetzwerke und Bildungsregionen: eine `Gebrauchsanleitung´, wozu sie hilfreich sind, was man unbedingt vermeiden sollte, wie es gehen könnte“ gibt Hinweise zur notwendigen Anpassung von Vorhaben an örtliche Gegebenheiten.

Der zweite Teil des Bandes gibt Länder- und Projektperspektiven wieder. In einem einleitenden Beitrag wird eine Auswahl an 16 bekannten Programmen in Großbritannien und in Deutschland (wie Lebenswelt Schule, regionale Bildungslandschaften, Lernen vor Ort, Schulen im Team usw.) nach einheitlichen Kriterien vorgestellt: Es erfolgen Programmbeschreibungen anhand von Zielen und Interventionen sowie die Präsentation zentraler Ergebnisse. Zusammenfassend werden im Beitrag die wichtigsten Evaluationsergebnisse im Hinblick auf Gelingensbedingungen und Risiken vorgestellt. Das Kapitel Länderperspektiven enthält darüber hinaus drei Beiträge aus der Schweiz sowie die Darstellung des Projekts Schulmanagement in Bildungsregionen Baden-Württembergs und regionale Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen.

Der dritte Teil des Buches versammelt zehn Praxisbeispiele ausgewählter Bildungsregionen in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nord-

rhein-Westfalen und Thüringen, die mit thematischen Schwerpunkten verknüpft werden. Hierzu zählen u.a. Fragen des Aufbaus, der Gestaltung und Steuerung einer Bildungsregion sowie Formen der Kooperation und Partizipation. Manche der Vorhaben, über die von Praktikerinnen und Praktikern aus unterschiedlicher Perspektive berichtet wird, existieren bereits seit über zehn Jahren, sodass Gelingens- und notwendige Rahmenbedingungen für Bildungsregionen über längere Zeiträume reflektiert werden.

Durch seine weitgehend kompakte Form der Darstellung bietet der Band vielfältige Praxishilfen, setzt Impulse und gibt umfangliche Anregungen für jene, die sich im Rahmen der Entwicklung von Bildungslandschaften für Formen der Kooperation und Vernetzung engagieren. Inhaltliche Redundanzen (insbesondere als Schnittmengen zwischen den 24 Beiträgen der Veröffentlichung) ließen sich offenbar nicht immer vermeiden.

Christian Ernst

Kai Maaz, Marko Neumann, Jürgen Baumert (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Springer VS: Wiesbaden 2014 (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24). 420 S., Euro 49,99

Grundlage der Veröffentlichung sind Expertisen, die von dem – durch die Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg – im Jahr 2010 berufenen Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ in Auftrag gegeben und in denen der Forschungsstand zu zentralen, dem Expertenrat gestellten Fragen zu Herkunft und Bildungserfolg beschrieben und analysiert wurden. Für das Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ist die Gruppe der Autorinnen und Autoren erweitert sowie in den Beiträgen der Bezug zu Baden-Württemberg zugunsten einer nationalen und internationalen Darstellung der Themen vernachlässigt und um die Einbeziehung von Interventions- und Fördermöglichkeiten zur Reduktion sozialer Disparitäten im Bildungssystem ergänzt worden. Die 16 Aufsätze werden den vier Kapiteln gesellschaftliche Veränderungen und Ungleichheit im Lebensverlauf, herkunftsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb, psychosoziale Risikofaktoren für die Entstehung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem sowie Förder- und Interventionsmöglichkeiten und deren Erträge zugeordnet. Der Auftakt-Beitrag zu Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der deutschen Schülerschaft aus demografischer Perspektive gibt mit seinen Analysen auf der Grundlage der Mikrozensusdaten 2008 Hinweise, dass für die Entwicklung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung der bildungsbezogene Hintergrund und die sozioökonomischen Ressourcen in den Familien bedeutender als Merkmale der Zuwanderung und ethnischer Ressourcen sind. Zwei weitere Beiträge im ersten Kapitel erschließen das Thema Herkunft und Bildungserfolg anhand von Bildungsbio-

graphien. Beide Beiträge gehen ebenso auf Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungseinrichtungen und notwendige Rahmenbedingungen ein, um den Einfluss sozialer Herkunft auf den Bildungsverlauf zu reduzieren.

Die Beiträge des sich anschließenden Kapitels zeichnen die Phasen des Bildungsverlaufs teilweise unter Fokussierung der Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen nach. Im Einzelnen befassen sich die sechs Beiträge mit dem Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige, mit der Herkunft und dem Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (auf der Grundlage von Ergebnissen der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ – BiKS), ferner mit dem Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I, mit sozialen Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und im Sekundarbereich I, mit sozialen Ungleichheiten beim Zugang in eine Berufsausbildung sowie mit primären und sekundären Disparitäten des Hochschulzugangs. Die beiden Beiträge des dritten Teils der Veröffentlichung legen ihren Schwerpunkt auf Risikofaktoren im psychosozialen Bereich und ihre Bedeutung für die Genese sozialer Ungleichheit.

Der letzte Teil des Sonderhefts befasst sich mit Förder- und Interventionsmöglichkeiten und deren Erträgen, und zwar der Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten, mit der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, mit der kompensatorischen Wirkung von Ganztagschulen zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg sowie mit Möglichkeiten außerschulischer Hilfen am Beispiel ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit.

Deutlich wird in diesen Beiträgen, dass die Befundlage zur Wirksamkeit der Förderansätze nicht immer eindeutig ist, zudem weiterer Forschungsbedarf erforderlich ist. Eine einheitliche positive Bewertung liegt allerdings vor, dass Förderung möglichst frühzeitig einsetzen müsse. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung volkswirtschaftlicher Erträge wirksamer Bildungsreformen zur Reduktion der Zahl der Risikoschüler/-innen. Der Schlusssatz dieses Beitrags könnte auch als Motto des Kapitels dienen, dass nämlich „...die Erträge die Kosten jeder üblicherweise angedachten Bildungsreform bei weitem übersteigen (dürften), solange sie die Zahl der Risikoschüler wirksam reduziert.“

Die Veröffentlichung löst ihre verfolgten Absichten ein und gibt einen aktuellen und profunden Überblick des Forschungsstandes zum Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg über den Zeitraum der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Die in diesem Zusammenhang aufgezeigten Interventions- und Fördermöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive zum Abbau bzw. zur Vermeidung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem fundieren die Aufarbeitung der Thematik und dürften den Kreis der Interessierten an der Aufsatzsammlung erweitern.

Christian Ernst

Gustav Keller: Die Schülerschelte. Leidensgeschichte einer Generation. Centaurus Verlag: Herbolzheim 2014 (Reihe Pädagogik, Bd. 52). 100 S., Euro 18,80

Gustav Keller, promovierter Diplom-Psychologe, von 1974-2012 tätig als Schulpsychologe, psychologischer Schulberater, Supervisor und Lehrerfortbildner, ist Autor pädagogisch-psychologischer Fach- und Sachbücher und befasst sich mit der schwierigen Rolle der Schüler/-innen in einer fünftausendjährigen Problembilanz. Der Band folgt der ein Jahr zuvor im selben Verlag erschienenen „Lehrerschelte, der Leidensgeschichte einer Profession“.

Im Parforceritt betrachten Leser/-innen beginnend mit der Zeit der Sumerer bis in die Gegenwart (Dezember 2013: Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2012) Schülerbilder in den verschiedenen Epochen. Die immerwährende Rangliste der Kritik an Schüler/-innen umfasst nach der Zusammenstellung des Autors: mangelnde Lernmotivation (oder Faulheit), Konzentrationsschwäche, Lese-Schreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten, fachbezogene Wissenslücken, Unterrichtsstörungen, fehlerhaftes Sozialverhalten und moralische Defizite. Ingenkamp fasste nach einer Analyse von Untersuchungen über Studien- und Berufsanfänger (wird in der Schülerschelte auch zitiert) den vermeintlichen Leistungsabfall wie folgt zusammen: „Wenn dieser seit Jahrhunderten beklagte Leistungsabfall tatsächlich so stattgefunden hätte, dann müsste nach dem Maßstab von 1820 die heutige Professoren- und Ausbildungsgeneration unfähig sein, einfache Sätze niederzuschreiben oder einfache Maschinen in ihren Konstruktionsprinzipien zu verstehen.“

Folglich tritt Keller in seiner Veröffentlichung für ein adäquates Bild von Schülerinnen und Schülern ein und belegt dies kursorisch an einer Reihe von Studien untersetzt mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und den Ursachen selektiver Wahrnehmung.

Alles in allem eine kurzweilige Lektüre, die – nebenbei bemerkt – sich übrigens auch als Fundus an Zitaten eignen dürfte, um beispielsweise Reden vielfältiger Anlässe im Rahmen schulischer Veranstaltungen zu bereichern.

Christian Ernst

Dagmar Killus, Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie. Waxmann: Münster, New York 2014. 240 S., Euro 24,90

JAKO-O, Versandhandel für „Kindersachen mit Köpfchen“, ist Förderer auch des dritten Trendberichts zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Grundlage der Studie sind Befragungen von rund 3.000 Eltern mit schulpflichtigen Kindern durch das Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid Mitte Januar bis Mitte Februar 2014.

Nach K.-J. Tillmanns Zusammenfassung der Elternbefragungen seit dem Erscheinen der ersten JAKO-O Bildungsstudie im Jahr 2010 zeichnet sich ein stabiles Meinungsbild ab: Eltern fordern ein Bildungssystem, das auf Chancengleichheit, Sicherung der Grundbildung und individuelle Förderung ausgerichtet ist.

Zu einzelnen bildungspolitischen Reformbestrebungen nehmen Erziehungsberechtigte folgende Positionen ein: Über 80 % der Befragten lehnen eine Einschulung vor dem vollendeten sechsten Lebensjahr ab, fast zwei Drittel der Eltern plädieren für eine sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit, vier Fünftel der Erziehungsberechtigten sprechen sich für den Bildungsgang G 9 und über 90 % sogar für ein bundesweites Zentralabitur aus.

Der Inklusion wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Die Einstellungen der Befragten seit 2012 scheinen sich zu verstetigen: Das Meinungsbild der Eltern bleibt uneinheitlich. K. Dederich und M. Horstkemper konstatieren, dass bei körperlich beeinträchtigten Kindern und Kindern mit Lernschwierigkeiten ein gemeinsamer Unterricht Zustimmung findet, Skepsis herrscht hingegen vor, wenn es um schulische Inklusion von Kindern mit geistiger Behinderung oder mit Verhaltensauffälligkeiten geht. Die überwiegende Mehrheit sieht eine fördernde Wirkung des gemeinsamen Lernens auf das Sozialverhalten der nicht behinderten Kinder, rund die Hälfte der Eltern befürchtet allerdings eine Entschleunigung des fachlichen Lernens. Vor allem bildungspolitische Überzeugungen der Eltern prägen Einstellungen zur Inklusion. Eigener Bildungsabschluss, Verortung in einer Region oder Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen treten dahinter zurück.

Ganztagsschulen liegen unverändert im Trend der Zeit. Mehr als zwei Drittel der Eltern wünschen sich für ihre Kinder hier einen Platz. Die hohe Akzeptanz der Ganztagsschulen steht aber nicht im Einklang mit der Zufriedenheit über ihre pädagogische Qualität. Nach Auswertung der Elternantworten durch K.-J. Tillmann liegt Verbesserungsbedarf vor allem bei der individuellen Förderung und Hausaufgabenbetreuung vor.

Auch Schulen in freier Trägerschaft haben Konjunktur. D. Killus stellt folgende Ergebnisse vor: Schülerinnen weiterführender allgemein bildender Schulen, insbesondere aus bildungsnahen Elternhäusern besuchen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Privatschule. Unterrichts- und Schulqualität der Privatschulen werden positiv eingeschätzt, es herrscht die Auffassung vor, dass Jugendliche hier besser gefördert werden.

Mit der Elternbeteiligung auf Klassen- und Schulebene ist es gut bestellt. Fast 60 % der Befragten würden sich gerne noch stärker in schulische Belange einbringen. Am häufigsten werden Formen der Elternbeteiligung genannt, die eher rasch zu erledigen sind, wie z.B. die Teilnahme an Schulausflügen, seltener wird am Unterricht oder schulischer Hausaufgabenbetreuung partizipiert. Das elterliche Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes ist ungebrochen: Zwei Drittel der Eltern erarbeiten mit ihrem Kind schulische

Lerninhalte, drei Viertel kontrollieren Hausaufgaben und helfen gezielt vor Klassenarbeiten und Referaten. Nach der Analyse von D. Killus und A. Paseka engagieren sich besonders stark Eltern mit einem eher niedrigen Bildungsabschluss, deren Kind eine Grund- oder Hauptschule besucht. Dabei erweisen sich Alleinerziehende, also „Ein-Eltern-Familien“, wie M. Horstkemper feststellt, als eine Familienform wie andere auch. Mit der Bewertung der Bildungschancen von Kindern durch Eltern befasst sich J. Nicht. Gut die Hälfte der Befragten schätzt die Bildungschancen als „sehr gerecht“ bis „eher gerecht“ ein. Der Einfluss soziodemographischer Merkmale der Eltern auf die Bewertung der Bildungschancen ist hierbei gering. Eltern, die die Bildungschancen für Kinder „mehr oder weniger gerecht“ wahrnehmen, sehen vor allem die bildungspolitischen Ziele der Inklusion als wenig verwirklicht an.

Kinder kosten Geld. Diese Erkenntnis ist nicht neu. M. Weiß will es genauer wissen. Nach seinen Berechnungen ergibt sich das folgende Ergebnis: Wenn bei einem Kind die Ausgabenpositionen Nachhilfe, Nachmittagsbetreuung, Schulveranstaltungen, Lernmittel/Beförderung anfallen, dann ist ein Betrag durchschnittlich von 112,00 € monatlich zu zahlen. Wenn für ein Kind nur eine der genannten Ausgabenposition anfällt, beträgt der mittlere monatliche Betrag rund 20,00 €.

Die letzten beiden Kapitel der Studie gehen folgenden Themen nach: R. Valtin fragt, ob Elternwünsche Richtschnur für politisches Handeln werden sollen, B. Riekmann befasst sich mit Folgerungen und Perspektiven der Elternbefragung für die pädagogische Praxis. Valtin kommt zu dem Schluss, dass viele Wünsche und Forderungen der Eltern durch Ergebnisse der Bildungsforschung bestätigt werden. Sie sieht aber auch Informationsbedarf der Eltern, vor allem wenn es um die Vorteile inklusiver Beschulung, um Folgekosten bei einer rekonstruierenden Umstellung auf G 9 oder die Einführung eines bundesweiten Zentralabiturs geht. Riekmann kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung von Schulen bildungspolitisch langfristig angelegt und nicht von wechselnden Mehrheiten in Landesparlamenten abhängig sein sollte. Angesichts komplexer Herausforderungen im Bildungswesen könnte aus ihrer Sicht ein nationaler Bildungsrat vonnöten sein.

Die JAKO-O Bildungsstudie, die den Meinungen und Einstellungen von Eltern und Großeltern schulpflichtiger Kinder und Enkel Gewicht verleihen will, besitzt mit ihren Befragungen im zweijährigen Rhythmus in Deutschland ein Alleinstellungsmerkmal. Die mediale Berichterstattung beim Erscheinen der Studien und die Reaktionen von Gewerkschaft und Verbänden im Bildungsbereich verschaffen der Bildungsstudie zusätzlich Gehör, sodass mit dieser Bildungsstudie offenbar nun eine weitere Stimme im Chor der deutschen Bildungsberichterstattung erklingt.

Christian Ernst

Wolf von Bernuth: Fälle zum Urheber- und Medienrecht. Wolters Kluwer: Köln, Kronach 2014 (Grundkurs Schulrecht, Bd. 11). 144 S., Euro 20,00

Eine breite Nutzung urheberrechtlich geschützter Medien prägt den heutigen Schulalltag. Nicht selten wird dabei übersehen, dass die Nutzung dieser urheberrechtlich geschützten Medien außerhalb des privaten Rahmens Einschränkungen unterliegt und dass Urheberrechtsverstöße strafbar sind.

Während Band 10 der Reihe Grundkurs Schulrecht sich mit Grundzügen des Urheber- und Medienrechts sowie mit Rechtsfolgen von Urheberrechtsverstößen befasst, wendet sich der Folgeband auf der Grundlage von rund hundert Praxisfällen an den Schulalltag, insbesondere an Lehrkräfte sowie Schüler/-innen. Aber auch Ausführungen z.B. zur Nutzung der von Lehrkräften entworfenen Prüfungsaufgaben durch den Dienstherrn sind in der Veröffentlichung enthalten. Die Praxisfälle umspannen die Themenfelder des Erstellens eigener Medien, der Wiedergabe von Werken, des Umgangs mit Kopien, der Online-Nutzung von Werken, des Internetauftritts einer Schule und der Schülerpresse. Die gut hundert Praxisfälle werden als Fragen präsentiert, die im Anschluss – um Begründungen ergänzt – bejaht oder verneint werden, sodass die Veröffentlichung auch als Lern- und Arbeitsbuch gut verwendbar ist. Erleichtert wird die Nutzung des Buches durch eine Übersicht der Praxisfälle sowie ein Stichwort-, Abkürzungs- und Literaturverzeichnis.

Außerordentlich nützlich erscheinen in der Veröffentlichung aufgezeigte Alternativen, wie gewünschte Absichten dennoch erreicht werden können, wenn für unterrichtliche Zwecke bestimmte Nutzungen von Medien unzulässig sind. Anschaulich wird dies zum Beispiel am Änderungsverbot urheberrechtlich geschützter Werke und der bearbeiteten Erstellung schulischer Kopiervorlagen erläutert. Auch werden fallbezogenen Voraussetzungen aufgezeigt, wie beispielsweise die Wiedergabe von Werken auf offenen Schulveranstaltungen erlaubnisfrei gestaltet werden kann.

Dass in diesen Zusammenhängen bisweilen Besonderheiten der Rechtsprechung zutage treten, gehört zu den Überraschungen bei der Lektüre des Buches. So dürfen Noten für den Musikunterricht nur durch händisches Abschreiben kopiert werden, aber Lehrkräfte dürfen für den eigenen Unterrichtsgebrauch bei kleineren Druckwerken, die ab dem Jahr 2005 erschienen sind, unter bestimmten Voraussetzungen sogar Scans erstellen. Ebenso ist beispielsweise der Mitschnitt zur eigenen Unterrichtung über Tagesfragen erlaubt, jedoch nur in sog. analoger (Video oder Kassette), nicht aber in digitaler (DVD oder CD) Vervielfältigung. Und sollen Fotos oder Kunstwerke von Schülerinnen und Schülern in der Schule ausgestellt werden, bedarf dies ihrer ausdrücklichen Zustimmung.

Die letzten beiden Kapitel des Buches befassen sich mit besonders komplexen Themen, und zwar dem Internetauftritt einer Schule und der Schülerpresse. Im Zusammenhang mit schulischen Webseiten erfolgen Ausführungen u.a. zum

Domainrecht, zu Links und Kontrollpflichten sowie zum Datenschutz. Das Kapitel zur Schülerpresse schließlich stellt die im Vergleich zur außerschulischen Presse schulspezifischen Besonderheiten heraus, und dies gilt für Schul- und Schülerzeitungen gleichermaßen. Insbesondere dieses Kapitel ist mit Bezügen zu schulrechtlichen Regelungen in den Ländern verknüpft.

Es ist dem Buch, das nach dem Rechtsstand vom 1. Januar 2014 abgeschlossen wurde, nicht nur zu wünschen, Schadensersatz- und Unterlassungsansprüche vermeiden zu helfen, sondern ebenso Achtsamkeit für eine komplexe Rechtslage zu schaffen. Die Veröffentlichung ist im Grunde genommen eine Pflichtlektüre im schulischen Alltag und dies gilt für Lehrkräfte wie für Schüler/-innen gleichermaßen.

Christian Ernst

Gabriele Stemmer-Obrist: Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Haupt Verlag: Bern 2014. 359 S. Euro 54,90

Die Autorin berichtet in diesem Buch von einer Studie, bei der "in qualitativen Interviews komplexe Selbst- und Fremdreferenzen (Luhmann, 1999) von Schulleitenden erhoben und mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1993, 1995, 2001, 2003) bearbeitet" (S. 13) wurden.

Ziel der Autorin war es, "ein Verständnis für den Aufbau und die Ausgestaltung eines beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden zu erhalten" (S. 13).

Neben den Erkenntnissen der Schulentwicklungs- und Schulleitungsforschung werden eine soziologische und eine organisationspsychologische Perspektive berücksichtigt.

Zur Schulleitungsforschung wird von der Forschung zu School Effectiveness, der Forschung zu Aufgaben-, Rollen- und Führungsverständnis und beruflichem Selbstverständnis von Schulleitenden, der Forschung zu Schulleiterinnen und Forschungsarbeiten und Evaluationen zu Schulleitungen in der Deutschschweiz berichtet. Das alte Paradigma wird dem neuen gegenübergestellt: die egalitäre-demokratische Schule und die Geleitete Schule der Argauer Volksschule. Zum Schulleitungshandeln unter akteurtheoretischer Perspektive werden das Bildungssystem als Ergebnis gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse beschrieben und klassische Akteurmodelle und die akteurtheoretischen Perspektiven auf soziales Handeln aufgezeigt. Zu Führung und zur Führung einer Schule werden Führungsforschung und Führungstheorien, Mikropolitik, Frauen und Führung, spezifische Aspekte zu Führung und die Führung einer Einzelschule dargelegt. Im Methodenteil werden das qualitative Forschungsdesign, die Datenerhebung und die Datenauswertung detailliert beschrieben.

Zu den strukturellen Merkmalen des Samples werden die quantitativen Sampel-daten dargestellt und eine Übersicht gegeben, qualitative Daten zum lebens-

und berufsbiographischen Zusammenhang der Befragten zum Zeitpunkt des Berufswechsels werden aufgezeigt. Zur Wahl und Anstellung werden die Bedeutung des Geschlechts im Wahlverfahren und eine theoriegeleitete Interpretation und Diskussion dargelegt.

Zum beruflichen Selbst- und Führungsverständnis wird von Anreiz- und Motivationslagen der Schulleitenden, dem Übergang in die Führungsrolle und Rollenerleben, der Führungsphilosophie, Führungsgrundsätzen zu guter Führung, aus dem konkreten Führungsalltag der Schulleitenden, den persönlichen Eigenschaften und der beruflichen Entwicklung und von vergleichenden und übergreifenden Aspekten zum beruflichen Selbst- und Führungsverständnis berichtet. Unterstützende und erschwerende Faktoren werden auf der Mikroebene, der Mesoebene, der Makroebene, den theoriegeleiteten Interpretationen und Diskussionen und den Merkmalsunterschieden in den empirischen Daten her dargestellt und diskutiert. In der Schlussdiskussion werden die Erkenntnisse konzentriert und abschließende Überlegungen zu den schulischen Funktionen vorgestellt. Dieses Buch ist für alle an Führung von Schule Interessierten uneingeschränkt zu empfehlen.

Birgit Milbach

Rudolf H. Strahm: Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Hep Verlag: Bern 2014. 235 S. Euro 28,00

Der Autor Rudolf H. Strahm nimmt das Drama der Jugendarbeitslosigkeit in Europa und die Fallstricke arbeitsmarktferner akademischer Ausbildung als Ausgangspunkt um aufzuzeigen, dass es sich lohnt, die Berufsausbildung zu pflegen und zu fördern. Ergänzt wird die bildungspolitische Analyse von Rahel Eckert-Stauber mit zehn exemplarischen Biografien von Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Berufslaufbahnen. Als Intention wird vorgegeben: "Das Buch möchte all jenen eine Fülle an empirischem Material und Argumenten liefern, die die Berufsbildung und die Qualifizierung der praktischen Intelligenz als Basis für die Schaffung von breit verteiltem Wohlstand, von internationaler Konkurrenzfähigkeit und – als wichtigstem Instrument – von wirksamer Armutsprävention erkennen" (S. 8). Es wird aufgezeigt, dass jene Länder in Europa mit den höchsten Maturitäts-, Abitur- und Hochschulquoten die höchste Jugendarbeitslosigkeit verzeichnen und einen wirtschaftlichen Abstieg erleben. Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem (Kombination von betrieblicher Ausbildung und öffentlicher Berufsfachschule) stehen in Bezug auf Konkurrenzfähigkeit und Wirtschaftskraft und Jugendarbeitslosenquoten am besten da. Die Wechselwirkungen des Bildungssystems mit Sozialindikatoren wie Arbeitslosigkeit, Armut, Integrationsstand und der ökonomischen Performance wie Effizienz, Produktivität, Konkurrenzfähigkeit werden deutlich gemacht.

Birgit Milbach

Evelyne Wannack, Kisten Herger: Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe. Hep Verlag: Bern 2014. 60 S., Euro 13,00

Dieses Buch ist der erste Band einer neuen Reihe "Beiträge aus der pädagogischen Praxis", die sowohl eine Reflexion als auch eine Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zum Ziel haben. Die Autorinnen wollen mit ihrem Forschungsprojekt untersuchen, welche Elemente des Classroom Management sich in der Schuleingangsstufe finden und wie diese Elemente eingesetzt werden. In ihrer Studie kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz. Zur quantitativen Untersuchung konnten die Daten einer Befragung von 209 Kindergarten- und 183 Primarlehrpersonen ausgewertet werden. Mit Hilfe der Fragebogendaten wurde die Stichprobe für den qualitativen Teil der Untersuchung bestimmt. Die Stichprobe wurde nach den Kriterien Berufserfahrung, Klassenlehrerinnen-Funktion, Arbeitspensum (mindestens 50 Prozent), Einschätzungen zum Classroom-Management im Fragebogen, Einverständnis zur videobasierten Unterrichtsbeobachtung ausgewählt.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Wellen: eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung und ein fokussiertes Interview mit der jeweiligen Lehrperson. Die Videoaufnahmen und die Interviews wurden transkribiert. Es folgte eine Segmentierungsanalyse der Videoaufnahmen und die Erarbeitung eines Kategoriensystems zur qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews. Die qualitativen Inhaltsanalysen der Videoaufnahmen und die fokussierten Interviews bilden die Grundlage für die Erarbeitung eines Modells zum Classroom Management.

Die Forschungsergebnisse werden zusammengefasst und im ersten Teil der Arbeit ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Im zweiten Teil wird das Classroom-Management-Modell mit Beispielen aus der Praxis erläutert.

Zum pädagogisch-didaktischen Konzept für die Schuleingangsstufe gehören: die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die Unterrichtsgestaltung mit den Unterrichtssequenzen, die Spiel- und Lernbegleitung, das Classroom Management. Zum Classroom Management in der Schuleingangsstufe werden die theoretischen und empirischen Grundlagen, Elemente (Regeln, Prozeduren, Rituale, Raumgestaltung) und Funktionen des Classroom Management vorgestellt. Im Fazit werden die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und eine Verwendung der erarbeiteten Unterlagen für die Lehrergrund- und Weiterbildung empfohlen. Durch die detaillierte Beschreibung der Elemente und Funktionen des Classroom-Management ist diese Arbeit eine Fundgrube mit vielen Anregungen zur Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe.

Birgit Milbach

Daniel Ingrisani: Die "neuen" Lehrerinnen und Lehrer - Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung in der deutschen Schweiz. Haupt Verlag: Bern 2014. 424 S., Euro 60,90

Diese Arbeit ist Band 26 der Reihe "Prisma- Beiträge der Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive" des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, hrsg. von Elmar Anhalt, Rolf Becker und Walter Herzog. Nach mehr als zehn Jahren nach der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Schweiz will der Autor die Frage beantworten: "wie es um die Reform steht und ob nun alles besser oder schlechter ist, als zu den Zeiten der seminaristischen Ausbildung der Vorschul- und Primarlehrpersonen" (S. 11).

Nach der Einführung in Kapitel 1 beschäftigt sich das Kapitel 2 mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform in der deutschen Schweiz. Im Zentrum der Arbeit stehen die Ablösung des seminaristischen Ausbildungsmodells durch die Pädagogischen Hochschulen als dritten Hochschultyp. Auf strukturelle und inhaltliche Brüche und Kontinuitäten zwischen dem alten und neuen Ausbildungsmodell wird eingegangen. Drei zentrale und strukturelle Reformanliegen werden ausgelagert und unter dem Aspekt der Professionalisierung angehehender Lehrpersonen betrachtet: die Modularisierung und Studienorganisation, die Kompetenzausrichtung und Lehrerbildungsstandards, die Frage der Berufseignung und die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. In Kapitel 3 werden die theoretischen Grundlagen zur Professionalisierung und beruflichen Entwicklung betrachtet. Beanspruchung und Bewältigung werden als Rahmenmodell beschrieben. Der thematische Rahmen für die Studie wird aus der Lehrerbiographieforschung abgeleitet. Der Fokus wird auf die biographischen und karrierespezifischen Schwerpunktsetzungen gelegt. Unter Berücksichtigung der Studien- und Berufswahlforschung wird die Zeit kurz vor der Ausbildung thematisiert. Mit Blick auf die Verbleibs- und Mobilitätsforschung werden die ersten Berufsjahre nach der Ausbildung zur Vor- und Primarschullehrerin beschrieben. Mit Blick auf die Berufsbelastungsforschung wird die Bewältigung beruflicher Beanspruchungen diskutiert. Die Erkenntnisse der Berufszufriedenheitsforschung und die Frage nach schützenden und gesundheitserhaltenden Ressourcen werden aufgezeigt. In Kapitel 4 wird die Fragestellung der vorliegenden Arbeit konkretisiert. Das Untersuchungsdesign und die methodischen Grundlagen werden in Kapitel 5 vorgestellt: das Erhebungsinstrument, der Pretest, die Stichprobe, die Datenaufbereitung und -auswertung. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 beschrieben. Zu den Karriereverläufen wird von der Verteilung der Karrieremuster, den beruflichen Tätigkeiten, der Begründung der Karriereentscheidungen berichtet. Zur Situation vor Ausbildungsbeginn werden die Bedingungen vor Ausbildungsbeginn beschrieben, der Einfluss der Studien- und Berufswahlmotive auf den Karriereverlauf dargelegt, der Einfluss der Motive auf Belastung und Zufriedenheit aufgezeigt, die Be-

rufswahlmotivation beschrieben. Zur Beruflichen Situation werden die Belastung, die Zufriedenheit und die Ressourcen untersucht. Der Einfluss der Belastung und Zufriedenheit auf den Karriereverlauf werden skizziert. Die Bedeutung der Ressourcen für Belastung und Zufriedenheit werden herausgestellt. Zur beruflichen Zukunft werden deren Einschätzung, deren Einflüsse auf Aufstiegschancen und Wiedereinstiegsabsichten dargestellt. In der Diskussion werden die Karriereverläufe in Bezug auf unterrichtsbezogene Kriterien diskutiert. In einem chronologischen Aufbau wird auf die Ergebnisse zur Situation vor Ausbildungsbeginn, zur Berufsausübung, zu den Zukunftsperspektiven eingegangen. Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird kritisch diskutiert. Diese Arbeit ist für alle, die in der Lehrerbildung tätig sind und interessierte Lehrerinnen und Lehrer unverzichtbar.

Birgit Milbach

Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner, Karin Fasseing Heim (Hrsg.): Vorsprung für alle. Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik. Hep Verlag: Bern 2014. 230 S. Euro 28,00

Dieses Buch ist der erste Band einer neuen Reihe "Erste Bildungsjahre", die Anliegen und Weiterentwicklungen der ersten Lebensjahre aufnimmt und Impulse für die praktische Arbeit geben will. Im Zentrum stehen dabei die Professionalisierung der institutionellen Bildung, Betreuung, Erziehung im Frühbereich sowie der ersten Jahre des öffentlichen Schulsystems.

Die in diesem Band vorliegenden Beiträge können nach Prof. Dr. Wolfgang Tietze als exemplarische Sammlung frühpädagogischer Forschungsbeiträge in der Schweiz betrachtet werden (S. 5, 6). Alle Artikel basieren auf empirischen Forschungs- und Praxisprojekten.

Alex Knoll gibt im ersten Beitrag zu "Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit" eine Übersicht zur Pädagogik der frühen Kindheit in der Schweiz. Skepsis und Kritik von erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Seite werden aufgezeigt und diskutiert, ob Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sinnvolle bildungspolitische Ziele sind und welche Alternativen es in der Frühpädagogik gibt. Lars Eichen, Luzia Tinguely, Hilda Geissmann und Catherine Walter-Laager thematisieren Lernchancen für Kinder in fokussierten Spielumwelten. Spielideen für die Erfahrungsfelder "Technik", "Bilderisches Gestalten", Anhaltspunkte für die Sprachförderung werden vorgestellt. Kathrin Brandenburg, Catherine Walter-Laager und Naxhi Selimi untersuchen Eltern-Kind-Interaktionen mit Bildungsgehalt und empfehlen Reflexionspunkte für die Praxis. Mesut Gönc und Therese Salzmann stellen die Befunde einer zweisprachigen Bildungsförderung als Brückenangebot zwischen Spielgruppe und Kindergarten vor. Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner und Jürg Schwarz stellen Beobachten und Dokumentieren als Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags dar. Sie berichten von Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, erforderlichen diagnostischen Fähigkeiten

ten von Pädagoginnen und Pädagogen, ausgewählten Beobachtungsverfahren, von den Ergebnissen eines entsprechenden Projekts und zeigen Optimierungsmöglichkeiten der Beobachtungspraxis auf. Karin Fasseing Heim berichtet von einem Projekt, den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell zu gestalten und gibt viele Anregungen dazu: Informationen und Aktivitäten vor dem ersten Kindergarten tag, Beziehungsaufbau und Interaktion, Unterrichtsarrangements, Ablösungsprozesse individuell begleiten. Frühförderung wird als unterstützende Maßnahme vor der eigentlichen Transition dargelegt. Die Beiträge enthalten vielfältige Anregungen für die eigene Arbeit in der Früh- und Grundschulpädagogik

Birgit Milbach

Elke Grundler, Carmen Spiegel (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Hep Verlag: Bern 2014. 252 S. Euro 32,00

Dies ist der Band 3 aus der Reihe Konzeptionen des Mündlichen. Er ist aus Vorträgen der "Sektion Mündlichkeit" des "Symposiums Deutschdidaktik" 2012 in Augsburg entstanden. Ziel war es: "zumindest für einige (Teil-) Disziplinen die in sie hineinwirkenden Konzeptionen von Mündlichkeit aufzuspüren, sie bewusst zu machen und deren jeweilige Konsequenzen für die Domänen der Sprachdidaktik zu diskutieren bzw. den Einfluss der jeweiligen Mündlichkeitskonzeption auf die Konturierung der je spezifischen Fachgegenstände auf den Prüfstand zu stellen" (S. 10). Ergebnis ist ein Band mit Beiträgen zu den theoretischen Auseinandersetzungen mit Konzeptionen des Mündlichen über praktische Auswirkungen spezifischer Konzeptionen bis hin zur Gegenstandskonturierung der Sprachdidaktik. Reinhard Fiehler analysiert und expliziert den Begriff Mündlichkeit mit Rekurs auf mündliche Kommunikation. Jürgen Spitzmüller verwendet Mündlichkeit als Kontrastfolie zur Schriftlichkeit. Rüdiger Vogt berichtet von drei wissenschaftlichen Ansätzen zur Erforschung der Mündlichkeit: ein Beispiel aus dem Unterricht wird in den verschiedenen Perspektiven rekonstruiert (mit den Analyse kategorien der funktionalen Pädagogik, mit dem Konzept des Unterrichts als Sprachspiel und mit dem interaktionistischen Ansatz). Olaf Gätje zeigt mit seiner historischen Rekonstruktion am Beispiel der Präsentationen im gymnasialen Deutschunterricht, dass nicht alles, was der Domäne der Mündlichkeit zugeschrieben wird, auch Eingang in den Unterricht gefunden hat. Günter Schmale greift auf das Fiehler'sche Konzept der kommunikativen Praktik zurück und zeigt Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Einbindung dieses Konzepts in den Fremdsprachenunterricht auf. Laura Lahti zeigt exemplarisch am Beispiel von Sprachenprüfungen im Fach Deutsch in Finnland auf, "wie sehr sich DaF-Lehrende bei der Beurteilung von gesprochen sprachlichen Fremdsprachenkompetenzen an systemgrammatischen Normen orientieren" (S. 11). Anne Berkemeier und Carmen Spiegel beschreiben entlang des Zuhörens, Argumentierens und Mo-

derierens Mündlichkeitsanforderungen im und für den Unterricht. Ruth Gschwend modelliert ein Kompetenzmodell für das Zuhören und leitet daraus didaktische Konsequenzen ab. Hanna Hauch und Marita Pabst-Weinschenk explizieren die sprechwissenschaftliche Sicht auf Mündlichkeit am Beispiel des sogenannten überzeugenden Sprechens und bieten Methoden der Einübung auch für die Lehrerbildung an. Ulrike Behrens, Armin Vohr und Sebastian Weirich suchen nach einer reliablen, möglichst objektiven Beurteilung von Präsentationen von Studierenden und entwickeln ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche Seminarpräsentationen in der Lehrerbildung. Michael Krelle und Josefine Prengel berichten über die Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch und leiten didaktische Konsequenzen ab. Astrid Neumann, Isabelle Mahler und Inga Buhrfeind untersuchen, inwieweit Settings der Mündlichkeit im schulischen Unterricht helfen, andere schulisch zu vermittelnde Kompetenzen zu fördern. Dieser Band enthält eine Fülle von praxisorientierten Unterrichtsvorschlägen. Für Mündlichkeitsdomänen wie das Sprechen und Zuhören sowie Präsentieren und Moderieren werden Konsequenzen und Anregungen für den Unterricht formuliert und Bewertungsmöglichkeiten auf den Prüfstand gestellt.

Birgit Milbach

Marco Zimmer: Strategisches Management in Bildungseinrichtungen. Waxmann: Münster. New York 2014. 177 S. Euro 26,99

Kolibris demonstrieren mit ihrer Balance-Technik zur Nektargewinnung, wie ein strategisches Management effizient funktionieren kann. In der Wirtschaft ist es ähnlich, d. h. eine gute Strategie und Management helfen einem Unternehmen im Wettbewerb. Bildungseinrichtungen müssen zunehmend mit dem Einsatz eines strategischen Managements eigene wirtschaftliche Vorteile ausmachen bzw. durchsetzen. In Deutschland werden Bildungseinrichtungen von folgenden Trägern geführt: öffentlich-staatlichen, z. B. Schulen und Universitäten, kommerziellen, z. B. Privatinstitute und gemeinnützigen Nonprofit-Organisationen, z. B. Stiftungen und Vereine. Zimmers Arbeit bietet gelungene Erklärungen zur Chancen des strategischen Managements von Bildungseinrichtungen, die grundsätzlich öffentlich-staatlich finanziert werden. Seine Publikation ist Führungskräften und Managern in allen Formen der Bildungseinrichtungen zu empfehlen, jedoch besonders denen, die öffentlich-staatlich finanziert bzw. bezuschusst werden. Sie besteht aus fünf Kapiteln und einem umfangreichen Glossar. Besonders im zweiten Kapitel werden die Grundlagen und Ziele des strategischen Managements ausführlich analysiert.

Diese Veröffentlichung befasst sich mit folgenden Fragen: Wie ist das strategische Management zu verstehen und welchen Aufgaben soll es nachgehen? Seit über dreißig Jahren spricht man in Europa über das „New Public Management“, und zwar wie öffentliche Institutionen effizient zu führen sind. Die

meisten Bildungseinrichtungen wurden bzw. sind nach wie vor staatlich subventioniert. Strategisches Management meint die Vorgehensweise, wie sich Einrichtungen intern und schließlich extern auf dem Markt vorteilhaft positionieren sollen. Die Öffentliche Hand hat viele Aufgaben auf private Anbieter übertragen. Bildungseinrichtungen genießen seit dieser Zeit immer mehr Freiheiten. Es ergibt sich die Frage nach der Finanzierung dieser Freiheiten. Aus dem „New Public Management“ in den achtziger Jahren entstand in den neunziger Jahren das Fundraising als Finanzierungsoption der Bildungseinrichtungen. Diese Entwicklung hat auch z.T. das strategische Management beeinflusst, besonders in den nicht kommerziellen Bildungseinrichtungen wie z. B. Vereinen und Stiftungen, was künftig in der Debatte zu berücksichtigen ist. Es ist klar, dass das Haupt-Ziel des strategischen Managements in den kommerziellen Bildungseinrichtungen die Gewinnmaximierung ist. Durch staatliche Kontrolle und Bezuschussung der Bildungseinrichtungen, spielen die strategischen Überlegungen des Managements jedoch oft eine nur sekundäre Rolle. Am Anfang jeder strategischen Planung müssen die Ressourcen einer Bildungseinrichtung geklärt werden. Nach der Analyse von Stärken und Schwächen werden die Chancen und Risiken analysiert und strategisch wertvolle Ressourcen einer Bildungseinrichtung abgesichert, z. B. Räume und Fachpersonal. Das „Top-Down-Verfahren“ der strategischen Planung verlangt, dass anfangs die langfristigen Orientierungen bzw. Ziele der Bildungseinrichtung ausgewählt werden müssen. Bei der Strategie-Wahl müssen u.a. die Konkurrenz und die eigene Situation berücksichtigt werden. Auf der Basis dieser Erkenntnisse kann man mit Entscheidungsprozessen im Bereich des strategischen Managements beginnen.

Zimmer beschreibt zwei Perspektiven des strategischen Managements: erstens die Produkt-Markt -orientierte, zweitens die Perspektive der internen Ressourcen einer Bildungseinrichtung. Aufgrund der Differenzierung müssen Wege und Mittel für das Erreichen der Wettbewerbsvorteile gesucht werden. Bei der Suche nach der richtigen Lösung müssen folgenden Alternativen berücksichtigt werden, und zwar die „deliberate“ und die „emergente“ Strategie. Die „deliberate Strategie“ kann vor ihrer praktischen Umsetzung die Ziele der Bildungseinrichtung bestimmen; die „emergente Strategie“ dagegen wird bereits vor ihrer Umsetzung in der Bildungseinrichtung verankert. Zimmer argumentiert provokant, wenn er schreibt, dass in Bildungseinrichtungen „organisierte Anarchien mit Mülleimer-Entscheidungen“ (S. 129) herrschen. Seine Sichtweise mag polemisch erscheinen; die Lektüre bietet jedoch wertvolle und überzeugende Empfehlungen. Der Autor macht sich Sorgen und appelliert damit an die Fachöffentlichkeit. Bildungseinrichtungen sind eine Nischenstrategie zu empfehlen, damit spezifische Dienste und Produkte der Kundschaft angeboten werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zimmers Werk eine gelungene Einführung zur Bedeutung des strategischen Managements in Bildungseinrichtun-

gen ist. Er stellt nüchtern und offen bestimmte Defizite in den Bildungseinrichtungen fest, z. B. dass strategische Veränderungen in Bildungseinrichtungen oft an den traditionellen Machtstrukturen besonders im Bereich der Geschäftsführung scheitern. Seine couragierte Arbeit ist ein Ansporn, künftig die Vorzüge der Rationalität strategischen Managements als immanent für das Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen zu nutzen.

Siegmond Pisarczyk

Wolfgang Mayer: Fundraising für Schulen. Erfolgreiche Konzepte entwickeln und Förderpartner gewinnen. Beltz Verlag: Weinheim und Basel 2013. 151 S., Euro 39,90

Fundraising und Schulen ist ein kulturpolitisch relevantes Thema. Schulen befinden sich gegenwärtig in existenziellen Krisen; immer mehr Schulen werden geschlossen, immer weniger Kindern werden eingeschult. Diese Entwicklungen werden verstärkt durch finanzielle Unterfinanzierung der Schulen; neue Geld-Quellen werden benötigt. Fundraising bietet den Schulen eine wichtige Alternative.

Der Autor ist ausgebildeter Bankkaufmann, Diplom-Sozialarbeiter, Fundraising-Manager und erfahrener Fundraising- und Sponsoringfachmann mit dem Schwerpunkt Schulfundraising und gilt als Fundraising-Experte am Jesuiten-Kolleg St. Blasien.

Bereits im Geleitwort schreibt Thomas Kreuzer, dass wir auf dieses Buch gewartet haben. Mayers Publikation besteht aus acht Kapiteln und befasst sich mit folgenden Fragen: Wie muss moderne Schule finanziert werden? Was kann man mit Fundraising erreichen? Woraus besteht ein erfolgreiches Schulfundraising? Durch zahlreiche Abbildungen (23 insgesamt), Schaukästen bzw. konkrete Ratschläge im Anhang wird seine Konzeption überzeugend dargestellt. Sein Buch ist allen Schulen zu empfehlen, die Fundraising seriös und nachhaltig einführen und strategisch praktizieren möchten.

Alle Bildungseinrichtungen, müssen sich gegenwärtig nach neuen Finanzierungsmodellen umgucken. Fundraising als Geld,- Sach- und Zeitinstrument bietet sich nolens volens an. Die meisten Schulen werden in Deutschland nach wie vor durch öffentliche Gelder finanziert. Allerdings werden Gelder immer knapper. Fundraising und Non-Profit-Management lassen sich im Schulwesen in Anspruch nehmen: Dies setzt aber Professionalität, Vorfinanzierungen und Nachhaltigkeit voraus. Moderne Schulen können z.T. wie ein Unternehmen funktionieren. Es gibt zahlreiche Beispiele, dass die freie Wirtschaft für Schulen sponsert. Fundraising beinhaltet die Kunst des Gebens und des Nehmens. Spenden und Gaben sind freiwillig. Das Deutsche Zentralinstitut für soziale Fragen (2010) berichtet über Merkmale von Spendern: Am meisten spenden Menschen mit überdurchschnittlich guter Bildung und über 50 Jahre. Nach Mayer gehören zu den wichtigen Fundraising-Methoden Spenden, Stiftungen, Bußgeldzuweisungen, Erbschaftsfundraising und Sponsoring. Erfolgreiches

Fundraising setzt immer eine A - Z - Planung bzw. Konzeption voraus. Alle Konzeptsschritte müssen aufeinander abgestimmt werden. Anfangs steht die Frage, ob eine Schule an Fundraising überhaupt interessiert ist bzw. wie der finanziell erhoffter Fundraising-Bedarf ist; konkrete Zahlen sind erforderlich. Zu empfehlen sind folgende Formen des Fundraising für Schulen: Alumni-Fundraising (durch „Ehemaliger“), Anlass-Spenden, Bildungspartnerschaften, Events, Benefize, Fördervereine und Freiwilligenarbeit. Gesondert müssen in dieser Diskussion Sponsoring und Werbeaktionen behandelt werden (nach Abgabenordnung und Gemeinnützigkeit). Bei laufenden Fundraising-Projekten kommen in den Schulen wichtige Rollen dem Management zu; dazu zählen Datenbank, Datenpflege und Öffentlichkeitsarbeit.

Die kirchliche Schulfundraising-Debatte wird im Ausblick des Buches durch P. Klaus Mertens SJ, Direktor des Kollegs St. Blasien bereichert: Er erwähnt hier fünf „geistliche Regeln“ für das Fundraising: Förderprojekte, Öffentlichkeitsarbeit, Annehmen, Treuhänderschaft und Dankbarkeit. Sein Credo lautet: „Von Herzen kommende Dankbarkeit ist das Gütesiegel eines guten Fundraising. Umgekehrt wird aber auch echte Dankbarkeit wieder die Herzen öffnen für noch mehr – wenn sie nicht berechnend ist“ (S. 112). Der Gedanke macht viel Hoffnung, dass Schulfundraising keine Bettelei ist, sondern eine moderne Methode der Spendensammlung im Sinne „Wer schenkt, der wird beschenkt“. Fundraising öffnet Schulen neue Perspektiven. Geldspenden-Aspekte sind das eine, Zusammenarbeit der Schule mit Ehrenamtlichen, z. B. Eltern, Nachbarn bzw. Schul-Förderkreisen das andere. Sie eröffnen der Schule eine neue Werte-Identität im Sinne von „Wir sitzen alle in einem Boot.“

Siegmond Pisarczyk

Annotationen

Manuel Ade-Thurrow, Wilfried Bos, Andreas Helmke u. v. a. (Hrsg.): Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung. Waxmann: Münster, New York 2014. 163 S. und DVD. Euro 49,90

Dieser Band umfasst vier Studienbriefe zu den titelgebenden, aktuell Lehrprofessionalität besonders herausfordernde Themen. Die Module entstanden als Vorhaben der KMK, wobei das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Koordination inne hatte. An den Universitäten Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen und Koblenz-Landau wurden zusätzliche Lerninstrumente (Datenbank, Online-Diskussionsplattform) etabliert bzw. entsprechende Lehrveranstaltungen durchgeführt. Insofern ist das vorliegende Material ein Angebot der Bildungswissenschaft an die Praxis der Lehrerbildung.

Wolfgang Böttcher, Christian Kerlen u. a. (Hrsg.): Evaluation in Deutschland und Österreich. Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. Waxmann: Münster, New York 2014. 220 S. Euro 29,90 (E-Book Euro 26,99)

In 17 Beiträgen berichten die Autoren aus den Arbeitsfeldern der DeGEval und zeigen damit, in welchem Umfang inzwischen Evaluation in gesellschaftlichen Bereichen (u. a. öffentliche Verwaltung, Kulturpolitik, Hochschule, Gender Mainstreaming) verankert ist. Gleichzeitig gibt der Band einen anschaulichen Überblick über den aktuellen Stand der Evaluationsforschung. Häufig jedoch – so wird auch konstatiert - spiegelt die vielfältige Evaluationspraxis Schwächen in der professionellen Planung und Durchführung von Evaluation wider. Hier geht es vor allem um die künftig bessere Sicherung der Einhaltung von Qualitätsstandards.

Rolf Arnold: Begriff sind Fenster. Systemische Pädagogik von A bis Z. Antworten, Algorithmen und Akronyme. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2014. 219 S. Euro 19,80

Erziehungswissenschaftliche Sprache, ihr wissenschaftlicher Begriffsapparat ist nicht statisch, sondern spiegelt auch Entwicklungstrends, die wiederum zeigen, wie sich konventionelle Konstruktionen, die Bilder über pädagogische Praxis generieren, verändern. Das manifestiert sich in diesem Band, der nicht nur traditionell in der Erziehungswissenschaft verankerte (Grund)Begriffe systemisch (um)deutet (wie Aneignung, Kompetenz, Lebendiges Lernen), sondern auch solche aus einem weiteren wissenschaftlichen wie alltagsprachlichen Zusammenhang – wie Deutungsmuster, Nachhaltigkeit, Paradoxie – aufgreift, die für das Verständnis und die (Neu)Gestaltung von pädagogischer Praxis Potentiale entfalten können. Wie stets gelingt es Arnold, dem Lernen-

den Brücken zu bauen zwischen Theorieaneignung und der Einsicht über deren Bedeutsamkeit für die Lern-Lehr-Praxis.

Diederika Forster, Ulrike Waterkamp: Systemisch denken – Schule erfolgreich leiten und Gabriele Warkus: Lehren in Balance. Strategien gegen Stress und für mehr Wohlbefinden im Schulalltag. Beide Carl-Auer Verlag: Heidelberg 2014. 101 bzw. 115 S. Euro je 9,95

Band 6 und 7 aus der Reihe „Spickzettel für Lehrer“ bündeln wie schon die vorherigen Bände (u. a. zu Inklusion, Motivation und Lehrer-Eltern-Konflikten) im Hand-/Hosentaschenformat Expertise in den jeweiligen Handlungsfeldern in Schule und Unterricht. In Band 6 werden direkt Schulleiter angesprochen, denen die systemischen Grundlagen und Methoden der komplexen organisatorischen und pädagogischen Aufgaben von Schulmanagement anhand vor allem von Übungen und Materialien nahe gebracht werden. Band 7 soll zum Selbstcoaching anregen. Möglichkeiten dafür zeigt die Autorin anhand von Beispielen und Themen aus dem Schulalltag auf. Diese sollen zur Aktivierung von unentdeckten Ressourcen führen.

Ein neues Lesejahr hat angefangen. Um dieses abwechslungsreich gestalten zu können, findet die geneigte Leserschaft im Folgenden wieder – durchaus persönliche – Leseempfehlungen aus verschiedenen Genres und Lebensbereichen: Belletristik, Kinderliteratur, essayistisch- gesellschaftskritische Texte, Fotografie und Kunst, Ratgeber- und Lebenshilfeleratur; ein Gesellschaftsspiel mit Lehrcharakter ist auch dabei:

Jean-Marie Ghislain: Schönheit besiegt Angst. Wie ich unter Haien ein freier Mensch wurde. Elisabeth Sandmann Verlag: München 2014. 159 S., Euro 19,95 und Jean-Marie Ghislain: Berührende Schönheit. 120 Fotos. Elisabeth Sandmann Verlag: München 2014. 191 S. Euro 48,00

Die Rezensentin wurde auf Ghislain und seine unglaublichen Erfahrungen mit Haien in einem Fernsehbericht aufmerksam – und war tief berührt. Davon, wie ein Mensch seine biografischen Wunden zu heilen vermag in Auseinandersetzung und gleichzeitig Nähe suchend zu einer Tierart. Und es ist ja auch nicht irgendeine Art, sondern die als menschenfressend diskreditierte. Gleichzeitig dokumentiert Ghislain nicht nur die Geschichte einer Selbstheilung, sondern ein neues Verhältnis zur Natur, zu anderen Lebewesen. Aber insbesondere seine grandiosen Fotos über diese ungewöhnliche Kontaktaufnahme faszinieren. Sie zeigen, welchen Grad an Sensibilität Ghislain entwickelt hat, um einschätzen zu können, welcher Hai Nähe akzeptiert und wo Distanz geraten scheint. Die Fotos entstanden ohne künstliches Licht; sie strahlen Ruhe aus und sind damit ein Gegenentwurf zur vorherrschenden hektisch-aggressiven und dramatisierenden Bildsprache, mit der Haie uns vor Augen geführt werden. Ohne Risiken bei den zahlreichen Tauchgängen zu verschweigen oder zu

missachten, gelingt Ghislain damit ein zwar vorerst irritierender, aber gleichwohl überzeugender Perspektivwechsel.

Bernhard Heisig. „Gestern und in unserer Zeit“ oder „Das Elend der Macht“. Das Welttheater eines deutschen Malers in sechs Akten. Hrsg. von Dieter Brusberg. Edition Brusberg im Hirmer-Verlag. München 2014. 372 S. Euro 59,90

Bernhard Heisig (1925-2011) gilt einerseits als einer der bedeutendsten deutschen Maler der Nachkriegszeit, war „Fürst der Leipziger Schule“. Gleichzeitig löste und löst sein Werk kontroverse Debatten aus; nicht zuletzt deshalb, weil er in der DDR und für die DDR arbeitete und wirkte. Heisigs Werk zeugt jedoch in erster Linie von einer intensiven Auseinandersetzung mit der widerspruchsvollen deutschen Geschichte, die er in großartigen Bildern festhielt. Damit schuf er ein ganzes Welttheater, in dem sich meisterhafte Porträts, gewaltige Schlachtenbilder, Bilder von der Hölle der Kriege und dem Elend der Macht versammeln. Im vorliegenden Band – einer umfassenden Monografie mit über 250 Abbildungen – macht nun ein intimer Kenner und Freund Heisigs, Dieter Brusberg, das Gesamtwerk für den staunenden Betrachter zugänglich. Texte u. a. von K. Arrieta, E. Beaucamp, J. Fest, K. M. Kober und A. Zweite erhellen Werk und Wirken des Künstlers eindrucksvoll. Ein prachtvoller Band!

Matthias Koeppel: Himmel, Berlin! Hrsg. von Franziska Nentwig und Dominik Bartmann. Stiftung Stadtmuseum Berlin. Nicolai Verlag: Berlin 2014. 176 S. 250 Abbildungen. Euro 29,90

Koeppel, der bis 2003 auch als Hochschullehrer an der TU Berlin, im Fachbereich Architektur erfolgreich war, wurde jüngst mit dem Verdienstorden des Landes Berlin ausgezeichnet. Die Laudatio des Regierenden Bürgermeister Wowereit bringt seine Bedeutung als Berliner Maler auf den Punkt: „Matthias Koeppel ist der Dokumentarist Berlins in der Gegenwartsmalerei... Mit Genauigkeit und Überzeichnung, mit Humor und Sinn für die Geschichte bannt er Berliner Leben authentisch auf die Leinwand... Er ist auch in künstlerischer Form zu einem Mitgestalter der Stadt geworden“. Dabei dokumentieren seine Bilder oft genug auch und unmissverständlich klar seine kritische Einstellung insbesondere zur Geschichtslosigkeit von Bauprojekten, zu Abriss- und Erneuerungswahn, städtebaulich-politischen Machtentscheidungen und mangelndem Respekt vor den Bedürfnissen der Stadtbewohner. Facettenreich und ironisch ist sein Werk, das ihn zeigt als politischen Maler, als Historien-, Menschen- und Landschaftsmaler. Der vorliegende hochwertige Band versammelt Bilder einer Berliner Ausstellung und macht Lust auf mehr.

Jörg Zittlau: Wer braucht denn noch Sex? Warum wir es immer seltener tun – und warum das nicht so schlimm ist. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2014. 159 S. Euro 14,99

Gleich am Beginn dieses „Aufklärungs“-Buches sucht der Autor Rückendeckung bei Andy Warhol für seine ungewöhnliche Betrachtung der abnehmenden Bedeutung von Sex: „Wahre Freiheit gibt es erst, wenn man mit dem Sex durch ist!“ Zittlau geht zuerst den Ursachen nach dafür, dass der Sexus sich „davon schleicht“. Dass dafür Leistungsanforderungen und Alltagsstress eine hervorragende Rolle spielen, dürfte (noch) nicht überraschen. Dass er dann aber eine Lanze bricht für ein glückliches, erfülltes Leben ohne Sex, darin Sinn und Verstand entdeckt, dürfte manchen überraschen. Wäre das nicht eine Diskussionsgrundlage, um den derzeit breit beklagten Trend zur Pornografie unter Jugendlichen zu kontrastieren?

Maren Schneider: Seelenstärke. Der achtsame Weg zu Regeneration und Heilung. Kailash Verlag: München 2014. 251 S. Euro 17,99

Die erfahrene Heilpraktikerin für Psychotherapie und Lehrerin für Stressbewältigung geht davon aus, dass es jeder Mensch, sei er noch so erschöpft, desillusioniert, dem Leben entfremdet, wieder einen Zugang zu seinen inneren Kräften finden kann, um auch schwierige Lebensabschnitte zu bestehen. Dass dies gelingen kann, ist keine Zauberei (vielmehr kann die Autorin auch auf Ergebnisse der Hirnforschung/Neurowissenschaft verweisen), sondern braucht Strategien zur Stärkung der Seele: liebevoller, achtsamer Umgang mit unserem Körper, Meditation, Hinwendung zur Natur und Gestaltung stiller Momente, aber auch Ordnung im Leben schaffen. Eine sehr lohnende Lektüre gerade auch für Lehrpersonal.

Karen Duve: Warum die Sache schiefgeht. Wie Egoisten, Hohlköpfe und Psychopaten uns um die Zukunft bringen. Galiani Verlag: Berlin 2014. 192 S. Euro 12,00

Duve, die in der Märkischen Schweiz lebt, hat sich bereits nicht nur einen Namen als Romanautorin gemacht, sondern löste auch bereits mit ihrem lebensmittel-konsumkritischen Text „Anständig essen“ eine Debatte aus. Nun wagt sie eine komplette Infragestellung unseres aktuellen Lebensstils, der nicht anders kann als zu zerstören: Klima, Arten, Menschen, Märkte. Der Klappentext bringt es auf den Punkt: Duve „haut auf den Tisch und ihrem Leser die Fakten um die Ohren“. Das liest man mit Spannung und fühlt die Wut der Autorin darüber mit. Für diese fast apokalyptische Situation macht sie die Machthabenden verantwortlich, deren Egoismus, Dummheit und Gier. Die Schlussfolgerung für Duve: Andere müssen an die Macht (gelassen werden). Doch: Ist das tatsächlich die Lösung?

George Dyson: Turings Kathedrale. Die Ursprünge des digitalen Zeitalters. Aus dem Amerikanischen von Karl Heinz Siber. Propyläen: Berlin 2014. 591 S. Euro 26,00

Junge Menschen können sich nicht nur ein Leben ohne Smartphone, Internet und soziale Netzwerke schlicht weg nicht vorstellen, sondern sie sind sich wohl auch kaum bewusst, welche geschichtlichen Ereignisse das digitale Zeitalter eingeläutet haben. Erstmals erzählt der renommierte amerikanische Wissenschaftshistoriker George Dyson die faszinierende Geschichte von den Anfängen von Bits und Bytes. Alles begann mit Alan Turings „Universalmaschine“, die dieser 1936 – aber nur – „als theoretisches Konstrukt entworfen hatte“. 1945 wurde sie dann tatsächlich gebaut, was eine rasante Entwicklungsgeschichte auslöste. Diese erzählt Dyson anschaulich, wobei er auch biografische Details der beteiligten Forscher einbezieht. Eine fesselnde Lektüre.

Dennis Lehane: Mystic River. Roman. Neuübersetzung. Diogenes: Zürich 2014. 621 S. Euro 11,90

Womöglich ist vielen die hervorragende gleichnamige Verfilmung des Buches (von Clint Eastwood mit Sean Penn, Tim Robbins und Kevin Bacon) bekannt. 2003 erhielt Lehane für „Mystic River“ den Deutschen Krimipreis. Der Autor erzählt jedoch viel mehr als eine Kriminalgeschichte um drei ehemalige Freunde, die sich anlässlich der Ermordung der Tochter eines der Protagonisten, Jimmy, in eine verhängnisvolle Affäre aus alter Schuld, Ängsten und todbringenden Aktionen verstricken. Ein Weltbestseller, für wahr, der dem Leser unter die Haut geht.

Tomi Ungerer: Kein Kuss für Mutter. Diogenes: Zürich 2014. 44 S. Euro 14,90

Es geht um das (richtige) Maß an Liebe (Untertitel: Eine Geschichte über zu viel oder zu wenig Liebe): Wie immer wunderbar gezeichnet von Ungerer zeigt sich Toby Tatze, der kleine Kater, widerborstig gegenüber den Schmuseattacken der Katzenmutter. Er kommt in Rage, zeigt die Krallen, wenn Mutti „Knutschen“ will. Ein rechter Rüpel, der aber dann doch sein liebevolles Herz – ganz ohne Kuss – offenbart.

Sarah Lotz: Die Drei. Thriller. Ins Deutsche übertragen von Eva Bonné. Goldmann: München 2014. 510 S. Euro 14,99

Vier Passagierflugzeuge stürzen fast zeitgleich auf unterschiedlichen Kontinenten ab. Dabei überleben unerklärlicherweise drei Kinder und eine Frau. Pamela May Donald gelingt es noch, eine Handynachricht an ihren Pfarrer daheim zu übermitteln, bevor sie stirbt. Jener deutet sie als Warnung vor den apokalyptischen Reitern in Gestalt der überlebenden Kinder. Die Autorin entschied sich für eine (schein)dokumentarische Darstellung: Interviews, Gesprächsprotokolle, „offizielle“ Dokumente, Zeitungsartikel verfolgen den

Gang der Ereignisse, suchen nach den Ursachen der Abstürze, geben unterschiedliche Interpretationen der Fakten wieder. Es kommt zur Eskalation.

Alicia Kennedy, Emily Banis Stoeher: fashion – Das Handbuch der Mode. Haupt Verlag: Bern 2014. 416 S. Euro 59,90

Ziel dieses Buches ist es, aufzuzeigen, wie Mode im Rahmen komplexer sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Systeme erdacht, produziert und vertrieben wird. Zu den Hauptkapiteln gehören Grundlagen, Prinzip, Verbreitung und Praxis. Die Modegeschichte von 1500 bis 1999 wird im Überblick mit Hilfe von Texten und Illustrationen präsentiert. Die einzelnen Schritte der Herstellung einer Kollektion werden vom Entwurf bis zur Produktion beschrieben. Neue Strömungen wie Nachhaltigkeit und Technologie werden dargelegt. Es wird die Frage diskutiert, ob Mode Kunst ist. Dieses Buch ist ein hochwertig ausgestattetes Nachschlagewerk mit vielen farbigen Fotografien, Zeichnungen, Illustrationen und Abbildungen.

Bürokratopoly. Ein Lehrspiel aus der DDR. Brettspiel plus Unterrichtsmaterial. Hrsg. vom DDR Museum Berlin 2014. Kostenlos anzufordern beim DDR-Museum Berlin (ddr-museum.de)

Auf spielerische Weise soll hier Geschichte vermittelt werden – auch im Geschichtsunterricht. Das Lehrspiel ist bereits 1985 erdacht worden und fand aufgrund seines „negativ-feindlichen Charakters“ Erwähnung in den Akten der Staatssicherheit. Nachempfunden den Prinzipien des „im Westen“ äußerst beliebten (kapitalistischen) Monopoly-Spiels können die Spieler sich hier entlang von politischen Krisen (wie „Staatsgefährdende Umtriebe“) oder wirtschaftlichen Problemen („Missernte“) in einem bürokratischen System „bewähren“, d. h. gewinnen oder verlieren.

Autoren/Rezensenten

DR. BIRGER ANTHOLZ – Universität Hamburg

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

APL. PROF. DR. CHRISTIANE GRIESE – Technische Universität Berlin

ULRICH J. HEINZ – Marburg

PROF. DR. HELGA MARBURGER – Technische Universität Berlin

DR. BIRGIT MILBACH – Erziehungswissenschaftlerin, Annweiler

DR. INES OLDENBURG – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

JASMIN OVERBERG – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

DR. PHIL SIEGMUND PISARCZYK – Non-Profitorganisationen, Hamburg

DR. MATTHIAS RÜRUP – Bergische Universität Wuppertal

Richtigstellung:

In Heft 2/2014 findet sich leider ein Namensfehler (auf S. 78, S. 82 und im Autorenverzeichnis): Es muss selbstverständlich Dr. Siegmund (nicht Siegfried) Pisarczyk heißen. Wir bitten, den Fehler zu entschuldigen.

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
Internet: 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

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 Bildungsverwaltung.

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

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 Abschied von der gesamtstaatlichen Verantwortung?
Das Bildungswesen nach der Föderalismusreform
28. Jahrestagung 2007. 128 S., 10,- Euro _____
- ___ Ex Bildungsverwaltung im Wandel – neue Rollen für
Bildungsverwalter
29. Jahrestagung 2008. 124 S., 10,- Euro _____
- ___ Ex Bildung(s)macht Europa –
nutzen wir unsere Chancen?
30. Jahrestagung 2009. 128 S., 10,-Euro _____
- ___ 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: www.dgbv.de abrufbar)

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.

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 dem ersten Heft 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