

Zeitschrift für Bildungsverwaltung

Jahrgang 32 – 2016 – Heft 1

Inhalt

Editorial	3
<i>Angelika Hüfner</i> Die neue Nachhaltigkeits-Agenda der Vereinten Nationen und ihre Bedeutung für die Schule	5
<i>Manfred Bönsch</i> Heterogenität verlangt Differenzierung	11
<i>Tanja Mansfeld</i> Neue Lehr-Lernkonzepte – die Nutzung von Computersimulation als Lernmedium	21
<i>Franziska Wehner/Wenke Mückel/Alexander Steinhagen</i> Schulstart = Fehlstart?! Gestaltungsmöglichkeiten beim Auf- und Ausbau der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen beim Übergang der Kinder in die Schule	33
<i>Holger Meyer</i> Bildung auf dem Lande – Aus der Praxis	49
<i>Brigitte Schumann</i> Plädoyer für politische Aufklärung über die Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus im Kontext von Inklusion	55
Rezensionen	61
Annotationen	89

Editorial

In Heft 1/2016 findet sich – im Rahmen der Möglichkeiten unserer Zeitschrift – ein breites Spektrum an Themen, mit denen sich die Autorinnen und Autoren aus Bildungswissenschaft und Bildungspraxis beschäftigen. Besondere Aufmerksamkeit wendet *Angelika Hüfner* der *Nachhaltigkeits-Agenda der Vereinten Nationen* zu und setzt diese in Beziehung zu aktuellen Aufgaben der Schule in der Bundesrepublik Deutschland. Danach folgt *Manfred Bönsch* mit schulpädagogischen bzw. didaktischen Überlegungen und Anregungen, wie unter den Bedingungen von *Heterogenität* differenzierende Unterrichtsgestaltung gelingen kann. Eine Fragestellung, die erfahrene Lehrkräfte genauso umtreibt, wie Studierende für das Lehramt.

Tanja Mansfeld beschäftigt sich anschließend mit dem *Einsatz von digitalen Lernmedien* insbesondere für die Berufsschule. Dabei stehen *Computersimulationen* im Vordergrund, beispielhaft veranschaulicht an solchen, die in der Metall- und Elektrotechnik Anwendung finden. Davon ausgehend leitet die Autorin grundsätzliche Erkenntnisse zu Potenzialen aber auch Grenzen eines didaktisch sinnvollen Einsatzes von Simulationen ab.

Der Beitrag von *Franziska Wehner*, *Wenke Mückel* und *Alexander Steinhagen* über Erkenntnisse bzw. Erfahrungen zur *Gestaltung des Übergangs von der frühkindlichen Erziehung in die Grundschule* kann als weiterführender Beitrag zu dem in Heft 2/2015 veröffentlichten Artikel von Steinhagen gelten. Wurden dort vor allem die gesetzlichen Rahmenbedingungen in den Bundesländer aufgezeigt, geht es jetzt um Strategien und Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs. Im Zentrum steht dabei die Forderung nach *Kooperation*.

Holger Meyer, Leiter des Grundschul-Verbandes in Wadersloh (NRW), berichtet anschließend aus der ländlichen Bildungspraxis. Sein Fokus liegt auf der *Zusammenlegung von Grundschulen*, den damit einhergehenden Chancen, aber auch Risiken für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, aber auch die betroffene Region.

Wie auch der Beitrag zum Übergang in die Grundschule stellt auch das Plädoyer von *Brigitte Schumann* eine Art Fortsetzung dar. Den Ausgangspunkt bildete ihre Beschäftigung mit der Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus in Heft 2/2015. Nun berichtet sie über ihre Erfahrungen beim Versuch, die KMK für eine notwendig erscheinende historische Aufarbeitung zu gewinnen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderung nach einer inklusiven Schule kommt sie zu einem enttäuschenden Fazit.

Das Heft schließt wie gewohnt mit zahlreichen detaillierten Rezensionen und knappen Annotationen zu neueren bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen und solchen, die Ihr Interesse auf andere Genres wecken sollen.

Wie immer freuen sich Herausgeber und Redaktion über eingereichte Beiträge!

Christiane Griese

Angelika Hüfner

Die neue Entwicklungs-Agenda der Vereinten Nationen und ihre Bedeutung für die Schule

1. Von den Millenniums-Entwicklungszielen (Millennium Development Goals, *MDGs*) zur neuen Entwicklungsagenda Post-2015

Die Entwicklungsziele, die 189 Staats- und Regierungschefs vor neun Jahren in New York für das Jahr 2015 festsetzten, waren seit ihrer Formulierung im Jahr 2001 die globale Leitlinie für die Entwicklungspolitik. Durch insgesamt acht Zielvorgaben wollten die Vereinten Nationen bis zum Jahr 2015 besonders drängende Probleme wie extreme Armut, Hunger und hohe Kindersterblichkeit bekämpfen sowie den Zugang zur Grundbildung für alle weltweit sichern. Die Politiker und Politikerinnen hatten ein großes Versprechen abgegeben und sind in vielen Bereichen furchtbar gescheitert. Der Anteil der armen Bevölkerung ist gestiegen statt zu schrumpfen, die Anzahl der chronisch Unterernährten nimmt stetig zu, die Bildungsbeteiligung stagniert weltweit und im Kampf ums Überleben ist der Schutz der Umwelt scheinbar nur im Weg. Natürlich gibt es Gründe für dieses Scheitern: Weltweite Zunahme von Krisen und Kriegen, anwachsender Terror, Flüchtlingsbewegungen in nie gekanntem Ausmaß, Dürre, Überschwemmungen, Erdbeben und Vulkanausbrüche. Kritische Stimmen sprechen dennoch von einem „moralischen Skandal“ (Thomas Pogge in: Vereinte Nationen, 6/2014, S. 250). In Wahrheit ist es ein politischer und gesellschaftlicher Skandal. Denn es gibt auf der Welt ausreichend Ressourcen und technologisches Know-how, um den globalen Wohlstand gerecht zu verteilen. Die Millenniumentwicklungsziele der UN waren nicht zu ehrgeizig. Es mangelte aber am politischen Willen, die erforderlichen Maßnahmen ganz oben auf die Agenden der lokalen, nationalen und internationalen Politik zu setzen.

Ein neuer Versuch, die Verantwortung der Weltgesellschaft wachzurütteln, wurde soeben gestartet. Es geht um das Gebot der Nachhaltigkeit, das, aufgefächert auf die Bereiche Wirtschaft, Gesellschaft und Ökologie, ausnahmslos für alle Staaten gelten soll, mit der Zielsetzung „Ending poverty, transforming all lives and protecting the planet“ (Ban Ki-moon: " The road to dignity by 2030“, Dezember 2014)

2. Die Post-2015-Strategie der Vereinten Nationen

Lange konnten wir uns zurücklehnen und die Lösung oben geschilderter Probleme getrost unseren Ministerien für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Finanzen überlassen. Ging es doch um Unterstützung der weniger entwickelten Staaten mit Geld, Gütern, Know-How oder Experten vor Ort. Dies hat sich mit der neuen Entwicklungsagenda Post-2015 grundlegend geändert. Erstmals wird ein universaler Entwicklungsprozess beschrieben, der nicht nur die Entwicklungsländer im Fokus hat, sondern alle Staaten in den Blick nimmt und allen Staaten umfassende Transformationsprozesse abfordert in den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit: Wirtschaft, Gesellschaft und Ökologie.

Alles begann **2001** mit der Formulierung der Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals). Dann **2012**, als ersichtlich wurde, dass die gesetzten Entwicklungsziele nicht überzeugend erreicht werden konnten, beschlossen die an der Konferenz der Vereinten Nationen über nachhaltige Entwicklung in Rio de Janeiro (Rio+20) teilnehmenden Staaten die Einrichtung einer Open Working Group, die bis zum Herbst 2014 tragfähige Zielvorgaben für diesen umfassenden Entwicklungsprozess aller Staaten erarbeiten sollte.

Im **Herbst 2014** legte die Open Working Group on SDGs (OWG) tatsächlich Zielvorgaben für umfassendere nachhaltige Entwicklungsziele vor. Dieser Vorschlagskatalog umfasst 17 Hauptziele mit insgesamt 169 Unterzielen. Im **Dezember 2014** erschien dann der mit Spannung erwartete Bericht des UN-Generalsekretär Ban Ki-moon: "The road to dignity by 2030: Ending poverty, transforming all lives and protecting the planet" (www.un.org). Dieser Bericht nimmt die Ziele der Open Working Group auf und macht sie zur entscheidenden Grundlage für den gesamten Post-2015-Prozess. Interessant ist der Titel des Berichtes, weil er dem Administrativen des geplanten Transformationsprozess so etwas wie eine philosophische bzw. moralische Ausrichtung geben will.

Auf der für **Juli 2015** in Addis Abeba geplanten dritten Internationalen Konferenz über Entwicklungsfinanzierung werden wichtige Entscheidungen darüber fallen, wie man sich die Finanzierung dieses Entwicklungsprozesses vorstellt. Man kann davon ausgehen, dass auf dem Gipfeltreffen der Vereinten Nationen vom **25.-27. September 2015** in New York die Post-2015-Entwicklungsagenda endgültig verabschiedet wird. Die Bundesregierung hat bereits ein positives Statement abgegeben, wie viele andere Staaten auch.

Der Vorschlag der Open Working Group on Sustainable Development Goals (SDGs) der UN für globale Nachhaltigkeitsziele sieht wie folgt aus ¹

1 Quelle der vorliegenden Übersetzung ins Deutsche: <http://www.dandc.eu/de/article/>

1. Armut überall und in allen Formen beenden
2. Hunger beenden, Ernährungssicherheit und höherwertige Ernährung erreichen und nachhaltige Landwirtschaft fördern
3. Gesundes Leben ermöglichen und Gesundheit in allen Altersgruppen fördern
4. Gesellschaftlich inklusive, gerechte und qualitativ hochwertige Bildung gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle fördern
5. Geschlechtergerechtigkeit und Mitwirkungsmöglichkeiten für Frauen und Mädchen
6. Allgemeine Verfügbarkeit von Wasser und Sanitärversorgung sowie nachhaltiges Wassermanagement
7. Allgemeiner Zugang zu erschwinglicher, zuverlässiger, moderner und nachhaltiger Energie
8. Förderung von anhaltendem, breitenwirksamen und nachhaltigem Wachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle
9. Aufbau stabiler Infrastruktur, sozial inklusive und nachhaltige Industrialisierung und Förderung von Innovationen
10. Abbau von Ungleichheit innerhalb von Ländern und zwischen ihnen
11. Städte und Siedlungen sozial inklusiv, sicher und belastbar machen
12. Nachhaltige Muster in Konsum und Produktion gewährleisten
13. Im Kampf gegen den Klimawandel und seine Folgen schnell handeln
14. Ozeane, Meere und maritime Ressourcen schützen und nachhaltig nutzen
15. Irdische Ökosysteme schützen, wiederherstellen und nachhaltig nutzen, nachhaltige Waldwirtschaft, Kampf gegen Wüstenbildung und Begrenzung des Verlusts der biologischen Vielfalt
16. Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne der Nachhaltigkeit fördern, Zugang aller Bevölkerungsgruppen zur Justiz und Schaffung wirksamer, rechenschaftspflichtiger und sozial inklusiver Institutionen auf allen Ebenen
17. Stärkung der globalen Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung und ihrer Implementationsmittel

3. Die Post-2015-Agenda und ihre Bedeutung für die Schule

Es gibt zahlreiche Berührungspunkte zwischen der Post-2015-Agenda der Vereinten Nationen und dem Lehrplan der Schulen, vor allem wenn man in Rechnung stellt, dass keins der 17 Ziele erreichbar sein wird, wenn es nicht gelingt, ihre Umsetzung politisch durchzusetzen und das heißt mit einem Mindestmaß an (aus)gebildeten Menschen. Konkreter aber wird der Bezug zu Unterricht und Schule mit dem 4. Ziel für nachhaltige Entwicklung, wie man die „Sustainable Development Goals“ übersetzen könnte. Es lautet: „Gesellschaft-

lich inklusive, gerechte und qualitative hochwertige Bildung gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle fördern.“

Auch wenn dies zunächst einmal ziemlich allgemein klingt, so lässt sich auf die deutsche Schule bezogen, doch die eine oder andere konkrete Aussage treffen, und zwar ungeachtet ihrer vielfältigen Differenzierung in Schultypen und auch ungeachtet ihrer kulturhoheitlichen länderspezifischen Ausprägungen.

- **Inklusive Bildung**

Nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat Deutschland sich auf den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht. Der Weg ist vielfach schwieriger als gedacht, sowohl was die baulichen Herausforderungen, insbesondere aber was die pädagogischen Herausforderungen betrifft. So gehen die gesetzlichen Regelungen und der Stand der Umsetzung in den einzelnen Ländern noch weit auseinander. Deutschland hat hier trotz aller Fortschritte immer noch erheblichen Nachholbedarf im internationalen Vergleich was den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen betrifft. Und die letzte FORSA-Umfrage unter Lehrkräften setzt kein ermutigendes Signal. Ob das gemeinsame Lernen eine gute Zukunft hat, wird wohl im Wesentlichen von einer besseren Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, wie auch von einer besseren Personalausstattung pro Klasse abhängen.

- **Gerechte Bildung**

Noch immer bestimmt in Deutschland die Herkunft der Schülerinnen und Schüler über ihre Bildungschancen in größerem Umfang als ihr tatsächliches potentiell Leistungsvermögen. Diese Abhängigkeit von der Vorbildung der Eltern und ihrer Einstellung zu Schule und Bildung, aber auch von ihrem Vermögen, ihre Kinder bei schulischen Aufgaben zu unterstützen, ist in Deutschland weit stärker ausgeprägt als in fast allen im OECD-Vergleich mit aufgeführten Staaten. Dies wurde erst jüngst in einer Allensbach-Umfrage wieder bestätigt, nach der fast zwei Drittel der befragten Pädagogen die Chancengleichheit an deutschen Schulen nur unzureichend oder überhaupt nicht gegeben sehen. Wobei hier die Gründe für diesen anhaltenden Befund in einem Defizit der Schule und ihrer Lehrkräfte gesehen wird, die nicht bereit seien, die Verantwortung für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, sondern sie dem Elternhaus überlassen. Umso wichtiger werden die weitere Entwicklung der frühen Förderung in den Kitas und der Ausbau der Ganztagschulen mit entsprechender pädagogischer Betreuung.

- **Qualitativ hochwertige Bildung**

Über die Qualität der Bildung lässt sich immer trefflich streiten. Nach PISA-Maßstäben liegt die deutsche Schule im oberen Mittelfeld, wobei die Rang- und Reihenfolge der auf die Länder bezogenen Ergebnisse in Stein gemeißelt zu sein scheint: Bayern, Sachsen und Thüringen oben, die Stadt-

staaten unten, was wenig über die einzelne Schule aussagt. In Bremen und Berlin wird es ebenso Schulen mit einem hohen Qualitätsstandard geben, wie es in Bayern oder Sachsen solche mit schlechten Lernergebnissen geben wird. Der Streit um den rechten Weg zur besseren Bildung ist lang noch nicht ausgefochten. Die Vertreter des Gymnasiums setzen auf Schülerauslese und hohen Leistungsanspruch auch unter Inkaufnahme eines geringeren Anteils an Hochschulreife und Zugang zum Hochschulstudium. Die Anderen setzen auf die Kraft der Peergroup und Leistungssteigerung durch längere gemeinsame Lernzeiten.

International wird dem enorm hohen Anteil an Hochschulabschlüssen z.B. in den nordischen oder asiatischen Staaten das ebenfalls sehr gut qualifizierende Dualen System der Berufsausbildung entgegen gehalten, freilich ohne Chance in OECD-Statistiken.

Zur Aufrechterhaltung und Steigerung einer nachhaltig wirksamen qualitativ hochwertigen Bildung in Deutschland werden weitere Anstrengungen im Bereich der frühkindlichen Bildung unerlässlich sein sowie der Ausbau der Fort- und Weiterbildungssysteme, die es den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ermöglichen, flexibel und überzeugend auf Veränderungen im Produktions- und Wirtschaftsbereich zu reagieren.

- Lebenslanges Lernen für alle

Das Lernen im Lebenslauf gehört zu den großen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen auch in Deutschland. Hier geht es um verpasste Bildungschancen, aber auch um rasch sich verändernde Berufsbilder. Es geht um eine alternde Gesellschaft, um einen wachsenden Anteil von Migranten, die in das deutsche Erwerbsleben integriert werden wollen, sowie um den Anspruch demokratischer Systeme auf anhaltende Teilnahme am öffentlichen politischen und kulturellen Leben.

Ein solch lebenslanges, verstanden als lebensbegleitendes Lernen ist in Deutschland noch lange nicht so selbstverständlich systemisch verankert, wie man es von einer so großen Wirtschaftsmacht erwarten könnte. Viel zu oft noch wird die Fort- und Weiterbildung der Eigeninitiative des Einzelnen überlassen. Wobei hinlänglich bekannt ist, dass die individuellen Bildungsvoraussetzungen auch über den Grad des Engagements bei Fort- und Weiterbildung entscheiden. Mit anderen Worten: Je besser die Vorbildung, desto intensiver die weitere Bildungsbeteiligung. Zurück bleiben die un- ausgebildeten jungen Migranten und die schlecht ausgebildeten älteren Arbeitnehmer. Ein „Luxus“, den sich Deutschland leistet.

Es gäbe also auch ohne die neue UN-Agenda genug zu tun in deutschen Schulen. Ruft man sich allerdings ins Gedächtnis zurück, wozu diese einzelnen Bildungsziele der Post-2015-Agenda der Vereinten Nationen formuliert wurden, stehen neue Ziele im Mittelpunkt. Es geht um den Beitrag der Bildung als Wegbeschreibung aus der globalen Armut heraus und zur Rettung unseres Planeten durch nachhaltiges Wirtschaften, für die Umsetzung eines nachhaltigen

Lebensstils, für die Unterstützung einer Kultur des Friedens, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Anerkennung kultureller Vielfalt.

Wenn dieser neue UN-Aktionsplans nicht konkretisiert wird, besteht das Risiko, dass – ähnlich wie bei den Millennium Development Goals des Jahres 2000 – die Post-2015-Agenda in der westlichen Welt wieder ausschließlich als Richtschnur für Entwicklungsländer wahrgenommen wird, nicht aber für Veränderungen im eigenen Haus, in gemeinsamer Verantwortung für die globale Entwicklung. Deutschland sollte sich in die internationale Bildungspolitik durch „Key Positions“ einbringen. Das deutsche Bildungssystem mit all seinen Stärken und Schwächen kann Wege und Irrwege zur Entwicklung der Bildung für alle aufzeigen und so zur Optimierung weltweiter Bildungserfolge beitragen. Noch aber lässt sich leider nicht erkennen, dass die neue UN-Strategie ein Thema bei den bildungspolitischen Verantwortlichen in Bund und Länder wäre.

Manfred Bönsch

Heterogenität verlangt Differenzierung

Das Problem: Lerner sind sehr unterschiedlich! – Heterogenität ist Alltag

Mit dem Begriff „Heterogenität“ wird der elementare Sachverhalt bezeichnet, dass Menschen generell und Schüler und Schülerinnen speziell im guten Sinn eigenartig, einzigartig sind und jede Gruppe durch Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, Verschiedenartigkeit gekennzeichnet ist (Bönsch, 2014; Prengel, 2006, 3. Aufl.). Wenn mehr als ein Mensch anwesend ist, entsteht Heterogenität! Dies ist eigentlich ein sehr positiver Befund. Unterschiedliche Engagements, Interessen, Kompetenzen machen eine Gruppe interessant und produktiv. Nichts wäre z. B. schlimmer als ein Lehrerkollegium von durchgehend farblosen Langweilern! Schulpädagogisch gesehen aber besteht merkwürdigerweise ein starker Vorbehalt gegenüber zu großer Heterogenität. Man kommt mit der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte nicht so recht vorwärts, man muss den Anspruch unter Umständen senken. Die Arbeit wird schwieriger, weil die Unterschiedlichkeiten zu groß sind. Im deutschen Schulwesen ist daher immer „sortiert“ worden. Man versuchte, mit der Einteilung in Förder-, Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten Homogenität herzustellen, die immer nur eine relative Homogenität sein konnte (Bönsch, 2011, 5. Aufl.). Natürlich bestand und besteht auch in jeder Gymnasialklasse Heterogenität, die sich aktuell steigert. Wenn rund 50% der Grundschüler zum Gymnasium wechseln, wird dieses quasi zu einer „heimlichen Gesamtschule“. Nach wie vor ist die Praxis der Abstufung Realität. Wer den Ansprüchen nicht genügt, muss in die nächst niedrigere Schulart wechseln. Andererseits gibt es mit dem Konstrukt „Gesamtschule“ und der früheren Integrationspädagogik und der aktuellen Inklusionspädagogik die Auffassung, dass das möglichst lange gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichem Herkunft (schwierige Aufwuchsbedingungen, Armut, Bildungsferne, Migrationshintergrund) und Entwicklungsstand, recht großen Begabungs- und Leistungsunterschieden, evtl. sogar Handikaps (Lernbehinderungen und andere Einschränkungen) für den Fortbestand einer humanen und sozialen Gesellschaft wie für die Persönlichkeitsentwicklung der geeignetste Sozietop wäre. Die Grundschule war immer schon durch diese Auffassung bestimmt. Beim gegenwärtigen Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung über den Umgang mit Heterogenität generell und speziell in der Schule sind eindeutige Trends kaum zu beschreiben. An der langen (Leidens-)Geschichte der Gesamtschule und an den Kontroversen über den Erhalt oder Fortfall der Förderschulen kann man

das gut erkennen. Es scheint sogar eine Ermüdung in der Entwicklung inklusiver Schulen zu geben.

Der Paradigmenwechsel in der Didaktik: von der Unterrichtung von Gruppen (Klassen) zur Organisation variabler Lernwege

Wenn sich Unterricht in jedweder Schule an dem Ziel der optimalen Förderung jedes Schüler und jeder Schülerin orientieren will – und welcher andere Gedanke sollte handlungsleitend sein –, kann er nicht nur nach dem Bild des „Geleitzugs“ gestaltet werden, zumal dieses durch ein Illusion bestimmt ist. Die Linearität im Fortschreiten geht von der Annahme aus, dass der von einem Lehrer geführte Unterricht 20 oder mehr individuelle Lernprozesse synchron mitziehen kann. Man braucht keine großen Untersuchungen zu zitieren, um sich zu vergegenwärtigen, dass dies eine große Illusion ist. Aber erinnert sei an die etwas älteren Untersuchungen von Angelika Wagner und ihren Mitarbeitern (Wagner u.a., 1981; Wagner u.a., 1984). Wenn man im Unterrichtsalltag an Lernprozesse näher herankäme, würde man schnell feststellen, dass sich diese un stet gestalten und dass in den Köpfen häufig etwas anderes ist als der aktuelle Unterrichtsinhalt. Eine Zeit lang mag Synchronität bestehen, dann aber brechen Aufmerksamkeiten weg. Oder sie sind von vornherein noch gar nicht vorhanden bzw. wechseln von einem Aktiv- in einen Passivstatus und wieder zurück.

Zu der skizzierten unterrichtlichen Illusion kommen lernerschwerende Faktoren durch Fehler, die die Institution „Schule“ macht, hinzu. Wenn Klassen an einem Tage z. B. 7 oder 8 Unterrichtsstunden in dauernd wechselnden Fächern und bei ständig anderen Lehrern haben, ist lernpsychologisch leicht erklärbar, dass Lernprozesse, die nach 45 Minuten noch unvollständig sind, schnell wieder in Vergessensprozesse übergehen.

Man kann bis hierher resümieren, dass nicht nur Heterogenität, sondern zusätzliche unterrichtliche und schulische Fehlarrangements das schulische Lernen erschweren. Da Schüler das Lernen selbst realisieren müssen – Unterricht kann nur Anregung und Hilfe geben –, ist das Subjekt „Lerner“ in den Mittelpunkt didaktisch-methodischer Überlegungen zu stellen. Jeder Lerner ist ein eigenartiger Lerntyp mit Varianten in der Motivation, in der Auffassungsgabe, in den Modi der Eingangskanäle, im Lerntempo und in den Speicherkapazitäten. Wenn man auf diese Komplexität nur mit schlichten Vermittlungsarrangements reagieren wollte, sind erfolgreichem Lernen von vornherein Grenzen gesetzt. Das Problem ist, dass Misserfolge nur beim Schüler, kaum bei Lehrern, Schule und Unterricht verortet werden.

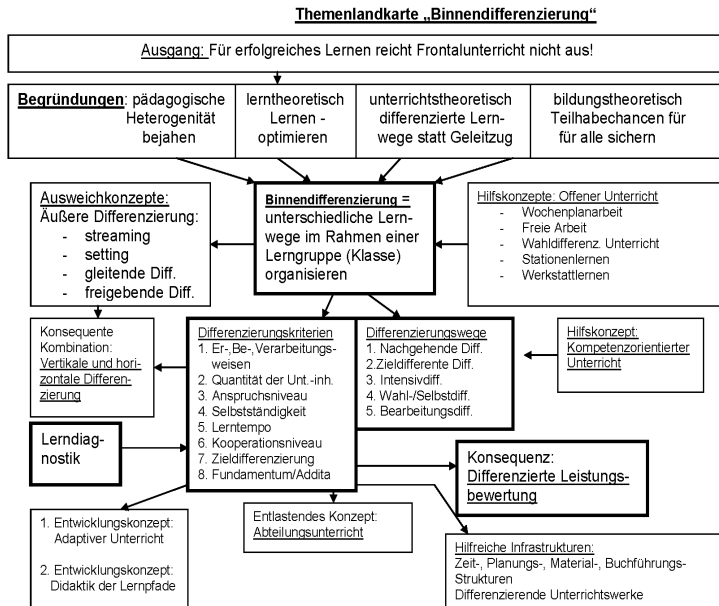
Die dringlich zu verfolgende Alternative ist, dem Lernen differenzierte Wege und dem Lerner eigene Wege anzubieten. Das heißt: eine Methodik der Differenzierung ist das Äquivalent zu Heterogenität und die Antwort auf eine (zu) schlichte Vermittlungsdidaktik und einfältige Unterrichtsorganisation!

Bemerkenswert ist, dass diese Feststellung wahrhaftig nicht neu ist. Historisch gesehen könnte man auf mancherlei Arsenele differenzierter Schularbeit zurückgreifen wie z. B. die der alten Landschulpädagogik in der wenig gegliederten Schule (Huber, 1961, 2. Aufl.: Strobel, 1963, 5. Aufl.). Aber das Thema ist ein „Stiefkind“ der Schulpädagogik geblieben und wird auch heute noch infrage gestellt, mindestens sehr kritisch hinterfragt (Wischer/Trautmann, 2012).

Didaktik und Methodik der Binnendifferenzierung

Mit dem Begriff der Binnendifferenzierung werden alle Maßnahmen gefasst, die innerhalb fester Lerngruppen (Klassen) Lernwege, Lernaufgaben, Lernansprüche, Lernzeiten und Lernhilfen für einzelne Lerner oder mindestens für Teilgruppen variabel und damit unterschiedlich gestalten. Man kann auf den Nachbarbegriff der äußeren Differenzierung eingehen, mit dem die Maßnahmen gemeint sind, die partiell Sondergruppierungen (setting) schaffen, um relative Homogenität zu schaffen. In der aktuellen Diskussion wird Binnendifferenzierung favorisiert, um die Balance zwischen gemeinsamem und differenziertem Lernen zu halten. Dazu gibt es elaborierte Konzepte, die zunächst auf einer Metaebene in einem didaktisch-lernpsychologisch ausgerichteten Kontext aufgezeigt werden sollen. Danach wird für die Handlungsebene das Repertoire entwickelt, das im Prinzip dem schulischen Alltag zur Verfügung steht. Insgesamt gesehen wird damit die angesprochene Alternative für die schulische Organisation des Lernens deutlich werden. Aber wiederholt sei auch hier gleich, dass sie in einer Art des „Zwei-Säulen-Denkens“ steht: Gemeinsam verschieden lernen ist das Motto!

Die Themenlandkarte soll die Komplexität der Thematik darstellen. Die Ausgangsthese ist, dass Frontalunterricht für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen unzureichend ist. Schon das Begründungstableau zeigt die Mehraspektigkeit des zur Rede stehenden Problems. Heterogenität ist zu bejahen – jeder ist wichtig! –, Lernen ist zu optimieren – jeder soll sein Optimum erreichen können! –, differenzierte Lernwege müssen das Geleitzugprinzip ersetzen – jeder muss sein Lerntempo gehen können! –, Teilhabechancen für alle zu sichern – keiner darf verloren gehen! –, das ist der außerordentlich anspruchsvolle Ausgang. Der Kernbereich führt dann die Definition, die Differenzierungskriterien und die Differenzierungswege auf, die ergänzt werden durch eine ausgefeilte Lerndiagnostik sowie eine noch zu entwickelnde differenzierte Leistungsbewertung. Mit ihr wird das Denken über Differenzierung erst zu einem produktiven Ende gebracht. Die Hilfs-, Ausweichs- und Entlastungskonzepte umgeben den Kernbereich und können je für sich Denkrichtungen markieren:



- Die Hilfskonzepte unter der Überschrift „Offener Unterricht“ stehen gut ausgearbeitet zur Verfügung. Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen und Werkstattlernen können als Subkonzepte verstanden werden, die Binnendifferenzierung realisierbar machen.
- Das Hilfskonzept „Kompetenzorientierter Unterricht“ ist in der Entwicklung begriffen. Es gibt ein gut ausgearbeitetes Konzept für den Mathematikunterricht (Bratzel u.a., 2013), das überzeugend darstellt, dass mit den Instrumenten Kompetenzraster, Lernwegelisten, Lernstandskontrollen, Lernateliers das Lernen eine andere Qualität bekommen kann und der Differenzierung wichtige Dienste leistet.
- Das Entlastungskonzept „Abteilungsunterricht“ kann für die eine Hilfe bedeuten, die eine fortgeschrittene Individualisierung als zu aufwändig ansehen, aber z. B. auf drei Leistungsgruppen in einer Klasse schon reagieren könnten.
- Formen der äußeren Differenzierung werden hier unter dem Sammelbegriff Ausweichkonzepte geführt. Es war schon kurz davon die Rede, dass das sog. Setting (Fachleistungsdifferenzierung) im Grunde die kleine Schwes-

ter der schulartbezogenen Gruppierung ist. A-, B-, C-Levels reproduzieren Haupt-, Realschule und Gymnasium. Die Gefahr der Verfestigung ist bekannt. Abstiege sind immer möglich, Aufstiege sind in der Regel selten. Dies gilt auch für das sog. Streaming, das man in den kooperativen Gesamtschulen findet: Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzug. Die „weicheren“ Varianten der beweglichen oder gleitenden Differenzierung nähern sich am ehesten Wegen der Binnendifferenzierung.

- Mit dem Begriff der „freigebenden Differenzierung“ kann man zur Kombination von vertikaler und horizontaler Differenzierung hinleiten. Die betrifft massive Änderungen in der Unterrichtsorganisation einer Schule. Wenn man das Lernen von der Jahrgangsgebundenheit befreien wollte, müsste man etwa an den Daltonplan (Eichelberger, 2002) denken oder an das Fachraumprinzip, das da und dort realisiert wird. Das Lernangebot wird über eine Fachlehrerkette organisiert und Schüler können je nach Lerntempo und Lernkompetenz frei fortschreiten. Altersgemischte Gruppen sind hier ebenfalls zu nennen.
- Die sog. hilfreichen Infrastrukturen sind angefügt. Auch sie bedürfen der Klärung im Kollegium einer Schule, weil Zeit-, Planungs-, Material-, Buchführungsverabredungen über den Handlungsrahmen eines einzelnen Lehrers hinausgehen.

Dieser erste Überblick – wie formuliert auf einer Art Metaebene – kann deutlich machen, was der Paradigmenwechsel vom Frontalunterricht zu differenzierten Lernwegen für einen schultheoretischen, didaktischen und lernpsychologischen Hintergrund hat. Die von Hentigschen Chiffren wie „die Schule neu denken“ (1993) oder „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (1985) wären dafür zu revitalisieren.

Das Handlungsrepertoire für Binnendifferenzierung

Wenn man von der Metaebene auf die Handlungsebene wechselt mit der Intention, konkret Differenzierungsansätze als Reaktion auf heterogene Lerngruppen (Klassen) zu beschreiben, trifft man auf ein Repertoire, das gar nicht so klein ist. Die kleineren, jeden Tag möglichen Ansätze (Arbeitsblattmethodik!) verbinden sich mit weitergehenden Arrangements und Formen der äußeren Differenzierung. Problematisch war immer einseitiges Didaktik-Denken! Aus der ersten Übersicht (Metaebene: Themenlandkarte) tauchen dabei einige Ansätze wieder auf. Sie sind jetzt gewissermaßen im Status konkreter Umsetzbarkeit.

1. Unterrichtsprozessgebundene Differenzierung

Hier geht es zunächst um die einfachen Differenzierungsangebote für eine Klasse heterogener Zusammensetzung. Die sog. nachgehende Differenzierung sorgt sich um die Vervollständigung von Lernprozessen. Aus der Lernpsychologie (Spitzer, 2009) ist bekannt, dass ein Lernprozess erst dann als abgeschlossen gelten kann, wenn über Verständnis hinaus ein Lerner über seinen Lernbesitz in dem Sinne verfügt, dass er ihn anwenden und Anderen verständlich mitteilen kann. Dafür brauchen unterschiedliche Lerner unterschiedlich viel Zeit, so dass Unterrichtszeit so eingerichtet werden muss, dass individuelle Übungszeiten in genügendem Umfang zur Verfügung stehen. Konkret heißt das, dass z. B. bei einem Langfach wie Deutsch mit wöchentlich vier Unterrichtsstunden zwei Stunden der gemeinsamen Erarbeitung dienen und zwei Stunden für individuelle Lernzeit zur Verfügung stehen. Lernpläne/Wochenpläne sichern die gezielte Lernarbeit. Mit dem Begriff des Lernbüros wird gern diese Lernzeit, dieses Lernarrangement benannt.

Die Variante der sog. Bearbeitungsdifferenzierung will schon bei der Erarbeitung unterschiedliche Anforderungsvarianten im Sinne einer Lernleiter anbieten, um variable Zugriffe/Zugänge zu ermöglichen. Ein Schüler mit Sprachdefiziten wird umfangreichere Sachtexte vielleicht noch gar nicht lesen können. Es käme dann darauf an, durch Variationen im Umfang oder durch Wechsel im Darstellungsmodus (bild- und übersichtsorientierte Informationen) Zugänge zu erleichtern.

Zieldifferente Differenzierung wird im Zusammenhang mit der Inklusionspädagogik ein wichtiges Subkonzept, weil für Schüler mit Handikaps (Lernbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten u.a.m.) von vornherein eine Differenzierung in den Zielen und Ansprüchen, nicht nur in den Wegen und Zeiten notwendig ist. Ein Einfachprogramm mag da schon genug Herausforderung sein.

Auf der anderen Seite gibt es in jeder Klasse gut und schon sehr selbstständig lernende Schüler, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Wahl-/Selbstdifferenzierung zielt auf Lernangebote, die über das gemeinsam Erarbeitete hinausgehen und umfangreichere Projekte beinhalten. Sog. Enrichmentangebote – mitunter wird auch der Begriff des Drehtürmodells verwendet (sich eine gewisse Zeit aus dem gemeinsamen Unterricht ausfädeln) – sichern größere Herausforderungen und vermeiden Unterforderungen. Das Problem dabei ist, dass über längere Zeit hinweg die Leistungsstände in einer Klasse weit auseinandergehen.

Die in der Übersicht genannte Instruktionsdifferenzierung ist ein bis heute ungeklärtes Desiderat didaktischen Denkens und ist alles andere als einfach. Ihr Grundgedanke ist: Lehrer und Lehrerinnen haben unterschiedliche Lehrstile, die nicht in jedem Fall Lernende positiv ansprechen müssen. Das kann Lernen beeinträchtigen. Sofern z. B. Englischlehrer sich der Schülerpopulation des

5. Schuljahres vorstellen und ihr Unterrichtskonzept darlegen würden (den Unterricht gestalte ich mit folgenden Methoden, Materialien und Ansprüchen), könnten Schüler dann entscheiden, wer ihnen am ehesten liegen würde, könnte die Passung von Lehrstil und Lerntyp eine Verbesserung erfahren. Dabei entstehen sicher einige Probleme. Hier kann nur die Idee angesprochen werden.

2. Weitergehende innere Differenzierung

Denkt man über konventionelle Möglichkeiten, auf Heterogenität produktiv zu reagieren, hinaus, kann man einmal darauf hinweisen, dass in Zukunft über programmierte Lernprogramme und Computer-/Laptop-/Ipad-Nutzung das Lernen ganz neue Chancen bekommen wird. Wenn man an den Versuch in den Niederlanden (Ipad-Schulen) denkt, kann das gesamte Curriculum einer Schule Schülern zur individuellen Nutzung zur Verfügung gestellt werden. Der Schulbesuch wird im Grunde überflüssig (!), weil man morgens im Bett lernen könnte und evtl. nur zur Schule geht, um andere Schüler zu treffen oder Lehrer etwas zu fragen. Der engere Rahmen (Lernpläne, Wochenpläne, Lernbüro, Daltonplan) war schon angesprochen worden.

Wiederum eine größere Herausforderung steckt in der Idee, den häufig recht unbeweglichen „Koloss“ Schule flexibler zu organisieren, in dem an einer Fachlehrerkette entlang nach Lernvermögen und Lerntempo in freier Entscheidung gelernt werden kann. Mathematik würde dann nicht nach dem alten Jahrgangsmuster (Stufe für Stufe) organisiert werden, sondern in vertikaler Weise an Fachlehrern entlang, die für Teile des Curriculum zuständig sind. Ein Schüler könnte dann z. B. den Mathematikstoff bis Ende der Sekundarstufe I nach 8 Schulbesuchsjahren geschafft haben und bekommt Lernzeit für andere Fächer frei, ein Anderer kann sich aber beliebig Zeit in Sequenzen lassen, die ihm Schwierigkeiten bereiten. Wiederum enger ist das Lernarrangement des kompetenzorientierten Unterrichts. Davon war schon die Rede. Sein entscheidender Vorteil aber ist, dass die Zielvorgaben transparent sind, die Anspruchsstufen klar beschrieben werden, die Heterogenität der Lerner sich jederzeit auf den Kompetenzrastern abbilden lässt und kooperatives Lernen leicht zu organisieren ist (Konrad/Traub, 2012, 5. Aufl.).

3. Eventuell doch äußere Differenzierung

Die sog. „weichen“ Ansätze äußerer Differenzierung schließen an die Subkonzepte der Binnendifferenzierung recht nah an. Bewegliche Differenzierung hält eine heterogene Schülerpopulation (Klasse oder Jahrgang) pro Unterrichtseinheit zusammen und gruppiert nur nach den Lernverläufen zeitlich begrenzt: gemeinsame Erarbeitung/Instruktion + Lernstandstest + Gruppierung nach Lernerfolgen bzw. Lernschwierigkeiten + abermaliger Lernstandstest oder dann auch Leistungskontrollen. In der nächsten Unterrichtseinheit wird

wieder so verfahren. Problematisch ist der relativ große Organisationsaufwand. Gleitende Differenzierung ist ein gängiges Muster vor allem in Gesamtschulen. Eine Klasse oder auch wieder größerrahmig ein Jahrgang (4 Parallelklassen) lernt gemeinsam Englisch in drei Stunden pro Woche, die vierte Stunde wird dazu benutzt, in Teilleistungsbereichen (Grammatik, Lesekompetenz, Sprechkompetenz) gezielte Hilfen anzubieten. In vielen Bundesländern wird für die Sekundarstufe I ein Fachleistungskurssystem (setting) administrativ vorgeschrieben (Bönsch, 2015(b)), früher mit vier Leistungsebenen, heute mit zwei oder höchstens drei. Wie schon erwähnt dient es der Homogenisierung von Lerngruppen. Es hat seine eigenen Probleme, muss aber unvoreingenommen als eine Differenzierungsmöglichkeit geprüft werden. Eine häufige Beobachtung ist, dass sich in den Jahrgängen 9 und 10 Leistungsdispositionen verfestigen und eine „Entladung“ zu großer Heterogenität sinnvoll erscheint. Der vierte Ansatz der Inneren äußeren

Differenzierung strebt die konstruktive Verbindung der beiden Grundmöglichkeiten an. Das gemeinsame Lernen ist die Grundkonstante. Binnendifferenzierende Maßnahmen sichern, dass jeder Schüler sein Optimum finden kann. Zu große Leistungsdifferenzen werden aber durch zeitweilige oder auch dauerhafte Leistungsgruppierungen in einer Klasse (Abteilungsunterricht) aufgefangen.

Bilanz und Konsequenzen

Überblickt man die bisherigen Ausführungen, lässt sich bilanzieren, dass dem grundsätzlichen Problem der Heterogenität von Lerngruppen und den speziellen Entwicklungstrends zu längerem gemeinsamen Lernen (Gesamtschulentwicklung, die neuen Sekundarschulen, Inklusionspädagogik) schulpädagogisch und didaktisch gesehen gut entsprochen werden kann. Das Repertoire und der anfangs entfaltete Denkraum (Themenlandkarte „Binnendifferenzierung“) bieten mannigfaltige Ansätze und Realisierungsmöglichkeiten.

Auf zwei Konsequenzen muss aber noch aufmerksam gemacht werden:

1. Die Institution „Schule“ muss ihre Binnenorganisation viel flexibler und kreativer gestalten.

Das relativ starre Korsett herkömmlicher Stundenpläne wirkt etwas archaisch, wenn man von differenzierenden Lernarrangements her denkt. 45-Minuten-einheiten mit ständig wechselnden Fächern schränken zu stark ein. Einmal ist also mit Zeit viel einfallsreicher umzugehen (Doppelstunden, feste Basic-Lernzeiten als halbstündige Übungszeiten, mehrere Stunden Wochenplanarbeit pro Woche, gar ein Fach „Selbstverantwortetes Lernen“). Zum anderen wären sog. Bänder im Stundenplan (Mathematik für einen Jahrgang immer zur gleichen Zeit) hilfreich, um z. B. einem Jahrgangsteam die gemeinsame Planung differenziert realisieren zu helfen. Bei offenen Klassentüren könnten dann unterschiedliche didaktisch-methodi-

sche Intentionen geplant und spontan verfolgt werden: Instruktionsphasen, Übungsgruppen, selbstständiges Lernen mit Beratungsangebot, Intensivarbeit mit schwer lernenden Schülern u.a.m. Wenn eine Schule als gut organisierte Lernwelt zu gestalten wäre (Upplegger, 2009), wären auch die Orte und Angebote vielfältig zu organisieren, um unterschiedlichen Lernnotwendigkeiten Möglichkeiten zu eröffnen (Lernecken, Bibliothek, Selbstbildungszentrum). Ein gut organisierter Lernmaterialienpool dürfte heute das kleinere Problem sein.

2. Lehrer und Lehrerinnen müssen ihr Verständnis von Unterricht verändern. Die Planungsstrukturen für differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen verlangen einen Paradigmenwechsel. Nicht mehr der Unterricht für eine Klasse steht im Vordergrund, sondern die Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Lerner. Das verlangt für die Einen Planvorgaben in Gestalt von Tages- oder Wochenplänen, das verlangt für Andere Materialangebote für die selbstständige Organisation des eigenen Lernens, das verlangt für Dritte ein hohes Maß an direkter Zuwendung/Lernberatung, das durch Doppelbesetzung oder ein Tutoren-/Helfersystem zu sichern ist. Das größere Problem ist wohl heute noch, ein System der Buchführung zu finden, das unterschiedliche Lernwege und –ergebnisse übersichtlich festhält. Differenzierung wird die Heterogenität der Lernstände eher vergrößern. Umso wichtiger wird es, den Überblick zu bekommen.

Die Herausforderungen sind groß. Heterogenität ist zu bejahen. Aber die Chancen, Lernen für unterschiedliche Lerner erfolgreicher zu gestalten, sind eben auch nicht klein. Und wenn man sich zum Abschluss noch einmal an den Gedanken der Zweisäuligkeit erinnert, wird es zu schaffen sein: Zunächst wird viel gemeinsam gemacht (erarbeitet, besprochen, gelernt), danach muss jeder seine Wege finden, um zu guten Lernergebnissen zu kommen! Auf die Parallelaufgabe, den Lerner zu stärken, das Lernen zu lehren (Realschule Engern, 2001), Selbstkompetenz aufzubauen, kann hier nur hingewiesen werden.

Literatur

- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung, Weinheim, 2008
- Bohl, Th./Bönsch, M./Trautmann, M./ Wischer, B. (Hrsg.): Binnendifferenzierung, Band 1, Immenhausen, 2012
- Bönsch, M.: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden, St. Augustin, 2008, 4. Aufl.
- Bönsch, M. Intelligente Unterrichtsstrukturen, Baltmannsweiler, 2011, 5. Aufl.
- Bönsch, M.: Gemeinsam verschieden lernen, Berlin, 2012
- Bönsch, M.: Heterogenität ist der Alltag – Differenzierung ist die Antwort, Stuttgart, 2014

- Bönsch, M.: Lernen müssen Schüler und Schülerinnen selbst, Baltmannsweiler, 2015(a)
- Bönsch, M.: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik, Weinheim und Basel, 2015(b)
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht, Weinheim, 2007
- Bratzel, H.-M. (Hrsg.): Individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern in der Sekundarstufe I, Braunschweig, 2013
- Eichelberger, H. (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik, Innsbruck, 2002
- Eller, U./Greco, I./Grimm, W.: Praxishandbuch individuelles Lernen, Weinheim, 2012
- Fuchs, C.: Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext, Bad Heilbrunn, 2005
- Gunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule und Gesellschaft, 2 Bde., Baltmannsweiler, 2009/2010
- von Hentig, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart, 1985
- von Hentig, Hartmut: die Schule neu denken, München, 1993
- Huber, F.: Unsere Landschule, Bad Heilbrunn, 1961, 2. Aufl.
- Konrad, K./Traub, S.: Kooperatives Lernen, Baltmannsweiler, 2012, 5. Aufl.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, 2010, 3. Aufl.
- Mögling, K. (Hrsg.): Didaktik selbstständigen Lernens, Bad Heilbrunn, 2004
- Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.
- Niggli, A.: Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen, Bad Heilbrunn, 2013
- Ohidy, A.: Heterogenität und Lehrerhandeln, Baltmannsweiler, 2013
- Paradies, L./Linser, H.J.: Differenzieren im Unterricht, Berlin, 2001
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 2006, 3. Aufl. Realschule Engern: Lernkompetenzen I und II, 2Bde., Berlin, 2001
- Schöler, J.: Alle sind verschieden, Weinheim, 2009
- Solzbacher, C./Lotze, M./Sauerhering, M. (Hrsg.): Selbst – Lernen – Können, Baltmannsweiler, 2014
- Spitzer, M.: Lernen, Heidelberg, 2009
- Strobel, A.: Die Arbeitsweise der Landschule, Donauwörth, 1963, 5. Aufl.
- Upplegger, K.: Lernpark – erfolgreich individuell fördern, Baltmannsweiler, 2009
- Wagner, A. c. u.a.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht, Reinbek, 1981
- Wagner, A. C. u.a.: Bewusstseinskonflikte im Schulalltag, Weinheim und Basel, 1984
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn, 2013, 3. Aufl.

Tanja Mansfeld

Neue Lehr-Lernkonzepte – die Nutzung von Computersimulationen als Lernmedium

Einleitung

Wissenschaftliches Wissen spielt durch die hohe Relevanz von Wissenschaft und Technik für die heutige Gesellschaft eine maßgebende Rolle (Stehr 1994). Mit der Etablierung der 'digitalen Fabrik' als wegweisendes Produktionskonzept und der weiteren Forcierung von Hightech-Strategien (Stichwort Industrie 4.0) durch die Bundesregierung ändert sich der Zusammenhang von Wissen und Beruf entscheidend.

Um das neue Wissen auch einsetzen zu können, sind Bildungsprozesse zu seiner Vermittlung notwendig (Kurtz 2003). Die Qualität der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung wird durch die Gestaltung des Zugangs zu Wissen bestimmt sein (HBS 2007). Wissen ist das Resultat eines individuellen Konstruktionsprozesses und kann deshalb nicht instruktional determiniert werden, sondern nur durch individuelle Strategien erworben werden (Gerstenmaier und Mandl 1995). Lernkulturen in der beruflichen Bildung befinden sich bereits im Wandel. Digitale Lehr- und Lernmedien rücken immer weiter ins Zentrum fachdidaktischer und -methodischer Reflexion. Simulationen können dabei einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis produktionstechnischer Arbeitsabläufe und technischer Zusammenhänge leisten. Sie können Entscheidungen technischer und organisatorischer Art vorwegnehmen, Prozesse steuern bzw. strukturieren und Kontrollen vereinfachen. Die Simulation erweist sich auf diese Weise einerseits als geeignetes Lehrmittel für spezifische technische bildungs- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, andererseits als grundlegendes Lernmittel zur kognitiven Einstimmung auf innerbetriebliche Arbeitsabläufe ausgewählter Facharbeiterberufe. Dieser Beitrag beleuchtet anhand komplexer Lehr-Lern-Arrangements mit Computersimulationen aus kognitionspsychologischer, unterrichtstheoretischer und aus medientheoretischer aber auch aus technischer Sicht und mit Blick auf die Lehrerbildung den Einsatz von Multimedia und Simulationen.

Computersimulationen

Computersimulationen (oder kurz: Simulationen) stellen Computerprogramme dar, in denen der Lernende in kontrollierten Umgebungen virtuell Experimente durchführen kann, um das zugrundeliegende mathematische Modell der Simulation besser verstehen zu können (vgl. de Jong, van Joolingen et al. 1998;

van der Meij 2007). Das mathematische Modell bestimmt, wie die Simulation auf die Eingaben des Benutzers reagiert (Rieber 2005). Als Eingabemöglichkeiten zur Erkundung des Modells sind beispielsweise Schieberegler oder Eingabefelder üblich, auf die das Programm Ausgabewerte generiert. Häufig werden diese grafisch visualisiert.

Im berufs- und fachdidaktischen Kontext kann die Simulation ganz unterschiedliche Funktionen übernehmen. Simulationen ermöglichen es, sowohl kognitive Fähigkeiten als auch psychomotorische Fertigkeiten situationsunabhängig zu erproben. Deshalb werden sie u.a. dort eingesetzt, wo die kognitive Aufarbeitung von Lerninhalten das Unterrichtsziel bestimmt, aber auch motorische Fertigkeiten gefragt sind (Kerres 2000). Simulationen können entsprechend den verwendeten Lehr-Lernstrategien bzw. den zugrunde liegenden lerntheoretischen Modellen dem explorativen bzw. situierten Lernen zugeordnet werden (Mandl et al. 2002). Damit ermöglichen es digitale Medien, abstrakten Unterrichtsstoff in einem fachlichen Sinnzusammenhang darzubieten und dadurch anwendbar zu machen (Kerres 1999). Viele Simulationen sind der Kategorie interaktiver Lernprogramme zuzurechnen. Dennoch werden sie „unabhängig von ihrer Machart häufig zu Drill & Practice-Zwecken eingesetzt“ (Schulmeister 2007, S. 63).

Technologiebasierte Lernumgebungen können nach Mandl, Gruber und Renkl (2002) dazu beitragen, die Kluft zwischen der Lernsituation und der realen Berufssituation zu verringern, wenn Lern- und Anwendungssituation kongruierend gestaltet sind. Auf diese Weise kann Wissen in einem aktiven Konstruktionsprozess vom Lernenden generiert werden (situiertes Lernen). Bei Simulationen ist dies, wie der Name intendiert, weitgehend gegeben. In fach- und berufsdidaktischer Perspektive stützt sich das Lehren und Lernen mit Simulationen auf drei unterschiedliche Diskurse: den unterrichtstheoretischen einschließlich unterrichtsmethodischen (1), den kognitionspsychologischen (2) und den medientheoretischen Aspekt (3) (Mansfeld 2013).

Aus unterrichtstheoretischer bzw. unterrichtsmethodischer Sicht sind hier der Aspekt der Didaktik und die didaktischen Funktionen von Simulationen (Modellfunktionen) zu adressieren. Darüber hinaus sind aber auch die Mediendidaktik, Unterrichtskonzepte und die mediendidaktische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung. Auf die letztgenannten Aspekte kann im Rahmen dieses Artikels nicht näher eingegangen werden.

Aus didaktischer Sicht sollte Unterricht nach Klafki (1994/2007) im Sinne folgender vier Unterrichtsprinzipien gestaltet werden: Exemplarisches Lehren und Lernen (1), Methodenorientiertes Lernen (2), Handlungsorientierter Unterricht (3), Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen (4). Die Einbindung handlungsorientierter bzw. arbeitsprozessorientierter Ansätze für den Unterricht der Berufsschule führte zum Lernfeldkonzept. Die KMK legte 1996 nach Lernfeldern strukturierte Rahmenlehrpläne fest. Das Lernfeldkonzept ist dadurch gekennzeichnet, dass aus beruflichen Situationen bzw. Handlungsfel-

dern abgeleitete Lernfelder an die Stelle der traditionellen Fächerstruktur treten (Bruchhäuser 2009). Die wesentlichen Charakteristika des Lernfeldkonzeptes sind "Handlungskompetenz, handlungsorientierter Unterricht, Fächerintegration und Teamarbeit" (Schneider 2005, S. 90).

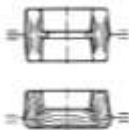
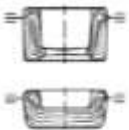
Simulationen im Bereich Metall- und Elektrotechnik

Insbesondere in den Berufsfeldern des Maschinenbaus, der Metall- und der Elektrotechnik eröffnen Simulationen vielfältige fachdidaktischen Möglichkeiten. Dabei bedienen sie unterschiedliche Zielebenen bzw. spezifische „Modellfunktionen“ (Fäßler 2000). Nicht alle Modellfunktionen sind für die berufliche Bildung von gleicher Bedeutung, vielmehr korrespondieren sie mit dem gewählten Unterrichtskonzept sowie der Planung von Lern- und Arbeitsaufgabentypen (Schütte 2006, S. 228ff.). In diesem Kontext sind sechs von curriculärer und fachdidaktischer Bedeutung. Modelle und Simulationen können eine Strukturierungs- und Deskriptionsfunktion (1), eine Trainings- (2), Ersatz- (3), Steuerungs- (4) und Prognosefunktion (5) sowie eine Kontroll-/Evaluationsfunktion (6) übernehmen.

Die Potenziale der Strukturierungs- und Deskriptionsfunktion liegen in der Verdeutlichung von Prozessen, die ansonsten schwerer zu durchschauen sind. Unklare Konzeptionen und Funktionen realer Zusammenhänge werden nachvollziehbar, wie z. B. die Vermittlung von Gestaltungsregeln bei angehenden Maschinenbautechniker/innen, die Energie- und Informationsflüsse in elektrischen, pneumatischen und hydraulischen Baugruppen produktionstechnischer Anlagen.

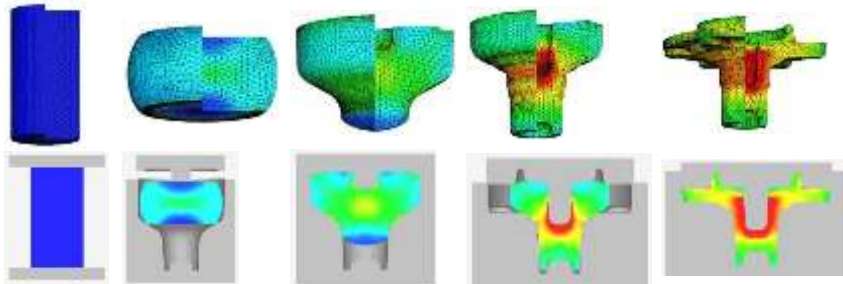
Für die Vermittlung von Gestaltungsregeln bei angehenden Ingenieur/innen und Maschinenbautechniker/innen werden bspw. oft folgende Darstellungen verwendet (Abbildung 1). Die dargestellten senkrechten oder waagerechten Fließlinien bieten kein deutliches Bild vom Entstehen eines Fehlers. Diese Linien reproduzieren nur ein Bild des Metallflusses. Eine fließgerechte Werkstückform mit großen Rundungen und weichen Übergängen ist für einen günstigen Faserverlauf, der auf die mechanischen Werte Einfluss hat, von Bedeutung. Beim Umfließen scharfer Kanten in den Gravuren steigt der Widerstand des Stoffs beim Umformen. An zu kleinen Radien entstehen Fehlstellen, sogenannte Stiche. Dies hat ungünstige Folgen für die Dauerfestigkeit der Bauteile.

Abbildung 1: Werkzeug-, fertigungs- und bearbeitungsgerechte Gestaltungsbeispiele von Gesenkschmiedeteilen (Kurz, Hintzen et al. 2004, S. 337)

ungünstig	besser	Hinweise
		Bei hohen und engen Gravuren ungünstiger Werkstofffluß, Gesenkteilung fließgerecht vornehmen

Mit Hilfe von Animationen oder auch Bildern aus Schmiedesimulationen kann die Bedeutung der Regeln für schmiedegerechtes Gestalten anschaulicher verdeutlicht werden (Abbildung 2). Die Bereiche mit den größten Spannungen bzw. Belastungen werden vom Programm rot dargestellt. Ebenso werden die Fehler im Bauteil vom Simulationsprogramm wiedergegeben. Die Simulation bietet hier darüber hinaus die Möglichkeit, entweder einen Film zu erstellen, der die Vorgänge bei unterschiedlichen Radien und in unterschiedlichen Ansichten (Schnitt 2D voll, 3D Schnitt und 3D Ansicht) zeigt, oder die Lernenden experimentieren selbst mit dem Programm und unterschiedlichen Radien etc.

Abbildung 2: Gesenkschmieden einer Radnabe (A.V. Forging 2010, von der Autorin überarbeitet). Obere Reihe Simulation ohne Umformwerkzeug in dreidimensionaler Darstellung mit Teilschnitt, untere Reihe im Vollschnitt mit Werkzeug. Die dunklen (im Original roten) Bereiche sind die Bereiche mit großen Spannungen bzw. Belastungen.



Die Trainingsfunktion ermöglicht es den Lernenden, sich mit berufsfachlicher Interaktion schrittweise vertraut zu machen. Bspw. können so Produktionstechnologinnen und -technologien die Programmierung von Industrierobotern oder das Planen und Einrichten von Produktionsanlagen mithilfe der Robotersimulationen erlernen oder Elektronikerinnen und Elektroniker mithilfe entsprechender Simulationen PCB (Leiterplatten) oder Kabelbäume layouts und die elektromagnetische Verträglichkeit überprüfen. Als Ersatzfunktion kann die Simulation dienen, wenn das Original nicht verfügbar oder seine Verwen-

dung für Ausbildungszwecke zu riskant oder aufwendig ist. Die Planung gegessener Produkte kann mit Hilfe von Gießsimulationen vermittelt werden, als Ersatz für Versuche, die teilweise viel zu gefährlich und aufwendig wären. Die Kontroll-, Evaluations- und Steuerungsfunktion ermöglicht den Lernenden, Lernfortschritte zu beurteilen und individuell zu steuern; sie ermöglicht die Bewertung von Original, Modell und Produkten, die auf der Basis des Modells entwickelt wurden, durch Modell-Original bzw. Modell-Produkt-Vergleiche. Im Zusammenhang mit der beruflichen Handlungsorientierung und dem Lernfeldkonzept sind hiermit zunächst die *Methodenkompetenz* – implizit auch die *Selbstlernkompetenz* – in Kombination mit der *Fachkompetenz* adressiert.

In vielen metalltechnischen Berufen gehören Simulationen zum beruflichen Alltag. So ist die Simulation des Zerspanprozesses, das Lösen steuerungstechnischer Aufgaben oder auch das fügegerechte Gestalten mithilfe digitaler Lehr- und Lernmittel unterrichtlicher Standard. Die Finite Elemente Methode (FEM) ist die am weitesten verbreitete Methode zur Simulation von Umformprozessen (Klocke/König 2006). Gussstücke können mit Erstarrungssimulationen bzgl. des Erstarrungsverlaufs und der Ausbildung unzulässiger Eigenspannungen einschließlich ihrer Verformungen simuliert werden (Fritz/Schulze 2008). Ferner kann man zur Ermittlung des Verzugs von Bauteilen beim Schweißen auf Schweißsimulationen zurückgreifen (DVS 2010). Komplexe Bewegungssysteme, wie Werkzeugmaschinen oder Kraftfahrzeuge werden bei ihrer Entwicklung nicht mehr an Prototypen getestet und optimiert, sondern mit Simulationssystemen.

Vergleichbare Entwicklungen sind im Berufsfeld Elektrotechnik zu erkennen. Mit zunehmender Anzahl elektronischer Geräte, bspw. in Kraftfahrzeugen, gewinnt die gegenseitige elektromagnetische Beeinflussung eine immer größere Bedeutung. Die Simulation der Elektromagnetischen Verträglichkeit (EMV) bietet die Möglichkeit, Probleme, die durch leitungsgebundene Störungen oder Störungen, die durch elektrische und magnetische Felder sowie Funkwellen entstehen können, nachzuvollziehen bzw. vorherzusagen. Sicherheitsrelevante Bauteile, wie z. B. der Airbag sollten bspw. nicht durch EMV-Wirkung der Türsteuerung beeinflusst werden. Ebenso bedient sich die Prozessleitelektronik bspw. der computergestützten Modellbildung und Simulation (CMS) mit dem Ziel, den Umgang mit komplexen regelungstechnischen Systemverhalten zu trainieren und damit Problemlösekompetenz zu fördern.

Der kognitionspsychologische Aspekt beleuchtet Simulationen aus der Perspektive von Realitätsnähe, Interaktivität, Medien-immanenten Faktoren, (mental) Modellen, vernetztem Denken, Motivation, Sinneskanälen, die angesprochen werden, der Cognitive Load Theory und der Cognitive Theory of Multimedia Learning. Auch an dieser Stelle kann nicht auf alle Aspekte eingegangen werden.

Ein häufig betonter Vorteil von Simulationen ist Realitätsnähe. Simulationen bieten die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, die auch in der Realität ge-

macht werden können, aber ohne die Gefahren und negativen Auswirkungen, wie bspw. Maschinenschäden bei fehlerhaften CNC-Programmen etc. Dies ist aber nicht immer von Vorteil. Insbesondere Anfänger haben von hoher Realitätsnähe nur wenig Nutzen, da sehr realitätsnahe Simulationen auch die komplexesten sind. Dadurch ist die Komplexität der Aufgaben genauso hoch wie in der Realität. Verallgemeinerungen können den Lernprozess oft besser unterstützen. Auch die Immersion, also die Empfindung, in einer Umgebung präsent zu sein und sie nicht nur von außen zu beobachten, hängt nicht ausschließlich von der Realitätsnähe ab. So zogen auch schon die frühen Flugsimulatoren mit ihren eher bescheidenen Grafiken die Benutzer in den Bann und vermittelten den Eindruck, bspw. ein Flugzeug zu landen.

Eine weitere Option, die eine Simulation bietet, ist die Reifikation. Winn (2002) bezeichnet damit Phänomene, die so in der Realität nicht wahrgenommen oder erfahren werden können; sehr kleine Phänomene oder Objekte wie bspw. atomare Strukturen oder aber auch sehr große wie bspw. das Sonnensystem. Da Reifikationen jedoch auf Metaphern bzw. Modellen beruhen (Kugeln, die Atome repräsentieren, Pfeile, die für Kräfte oder Geschwindigkeiten stehen, Farben, die Spannungen oder Temperaturen wiedergeben sollen), die sich Programmentwickler oder Designer "ausgedacht" haben, besteht die Gefahr von Missverständnissen. Deshalb ist es erforderlich, den Lernprozess genau zu beobachten und zu begleiten, und Lehrende müssen darauf vorbereitet sein, Schwierigkeiten zu erkennen und zu beseitigen.

Die aktuellen Simulationsprogramme differieren teilweise erheblich in Bezug auf die Qualität ihrer bildlichen Darstellungen, ihres Programmumfangs und ihrer Bedienerfreundlichkeit. Das liegt zum Teil an den technischen Möglichkeiten, daran, was durch die Simulation dargestellt werden soll und daneben an der Berücksichtigung softwareergonomischer Aspekte, aber auch den Kompetenzen der jeweiligen Programmierer. Viele Programme sind darüber hinaus komplex in ihrer Anwendung, benötigen hohe Rechnerleistung und sind teilweise sehr teuer in der Anschaffung (Preise/Anschaffungskosten in Höhe von bis zu 20.000 Euro und auch mehr pro Arbeitsplatz). Dafür ist in den Schulen Infrastruktur bereitzustellen, und Lehrkräfte müssen ausgebildet sein, um Komplexität der Programme für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu nutzen.

Potenziale von Simulationen

Die o.g. Modellfunktionen dienen als Orientierungspunkt dafür, wie eine Simulation im Rahmen eines Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt werden sollte und können Lehrenden als Unterstützung bei der Einschätzung von Potenzial, Aussagekraft und Grenzen der jeweiligen Simulationen dienen. Die Bewertung einer Simulation hängt von ihrer Funktion, die sie im Unterricht einnimmt, bzw. dem Lernziel, das mit ihrer Hilfe erreicht werden soll, ab.

Eingebettet in ein Lehr-Lern-Arrangement (in Verbindung mit differenziert entwickelten Kundenaufträgen, Projektaufgaben o.ä.) können Simulationen die Integration von systematischem und kasuistischem Lernen ermöglichen. Sie bieten anschauliche, situierte und damit anwendungsorientierte alternative Lehr-Lernmethoden und reduzieren die Kluft zwischen Lernsituation und beruflicher Praxis. Simulationen gestatten durch ihre Realitätsnähe das zuvor Erlernte unter wirklichkeitsnahen Gegebenheiten anzuwenden, gefahrlos zu experimentieren und auszuprobieren. Sie vereinfachen komplexe Zusammenhänge und erlauben es so, Fachwissen exemplarisch zu erschließen.

Mit Simulationen kann ebenso prozedurales Wissen, in Form von strategischen Lernmethoden und Handlungsweisen, vermittelt werden. Sie erlauben, durch den konkreten Umgang wiederholte, aber jedes Mal andere Variationen der gleichen Gesetzmäßigkeit oder Verfahrensweise zu erlernen. Auf diese Weise bilden sich schließlich Erfahrungen, wie solche Situationen zu handhaben sind, heran. Simulationen bieten die Möglichkeit, Handlungsalternativen zu finden und zu bewerten und Lernprozesse nach eigenem Lerntempo zu gestalten. Sie ermöglichen die Wahrnehmung oder Erfahrung von Phänomenen, die so in der Realität nicht entdeckt oder erfasst werden können (Reifikation).

Die kognitive oder generative Theorie multimedialen Lernens von Richard E. Mayer (1997, 2005; zus. m. Moreno 1998) lässt den Schluss zu, dass das gleichzeitige Präsentieren von bspw. Wörtern und Bildern wirksamer sein kann, als das Lernen mit konventionellen Medien. Bei Simulationen werden Inhalte, wie bspw. Texte, Bilder oder Videos miteinander verknüpft, präsentiert und können dadurch die Einbettung und Vernetzung von Lerninhalten im Gedächtnis unterstützen. Weiteres Potenzial von Simulationen liegt damit in den unterschiedlichen Präsentationsformen. Diese Möglichkeiten können traditionelle (konventionelle) Lehr- und Lernmittel oft nicht bieten. Dennoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen: Die Wahl des Unterrichtskonzepts ist wichtiger als die Wahl der Medien.

Grenzen beim Einsatz von Simulationen

Es kann keine allgemeine Aussage zur Lernwirksamkeit getroffen werden. Die Lernwirksamkeit simulierter Anwendungen ist individuell verschieden, je nach der Bedeutsamkeit, die der bzw. die Lernende der Simulation beimisst.

Darüber hinaus wurden die meisten Simulationen für die Anwendung in der Produktion oder Logistik entwickelt. Es gibt oft keine spezielle Ausbildungssoftware, sondern es wird mit der jeweiligen branchenspezifischen Software gearbeitet. Auch hier ist die Lernwirksamkeit fraglich. Eventuell wird nur sog. "Programm-Wissen" (Blömeke 2003, S. 72) und kein Fachwissen vermittelt. Auch können Schwierigkeiten der Lernenden nicht immer sofort erkannt und behoben werden, da der Programmablauf nicht unterbrochen oder angepasst

werden kann. Meist bieten Simulationsprogramme keine oder nur geringe Anpassungsmöglichkeiten.

Für die Benutzung der meisten Programme sind intensive Kenntnisse und lange Einarbeitungszeiten notwendig, die oft den Rahmen von Unterricht sprengen. Die Arbeitsunterlagen zu den Programmen sind teilweise defizitär. Für die Benutzung der Simulationen ist eine hohe Rechnerleistung erforderlich und die Software selbst ist oft teuer. Darüber hinaus müssen die Rechner an Schulen und Universitäten gewartet und erneuert werden, was wiederum mit Personalaufwand und hohen Kosten verbunden ist.

Darüber hinaus führt Unterricht mit Computern generell zur Isolation. Meist arbeitet eine Schülerin/ein Schüler allein am Computer, da z. B. die Handhabung von Programmen nur durch die Anwendung des Programms erlernt werden kann. Für das Lernen mit Simulationen sind Selbstlernkompetenzen erforderlich.

Bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements mit Simulationen muss die kognitive Kapazität des/der Lernenden berücksichtigt werden, damit die kognitive Belastung (Sweller 1988; 1994; Chandler und Sweller 1991; 1996) nicht zu groß wird. Da bereits ein gewisser Anteil der kognitiven Kapazität für den Umgang mit dem Simulationsprogramm benötigt wird, der bei der Verarbeitung interaktiver und bewegter Bilder größer ist als bei der Verarbeitung statischer Bilder, müssen weitere Faktoren, die zu einer Erhöhung der kognitiven Belastung führen, reduziert werden.

Spitzer (2012) weist darauf hin, dass Klicken nicht gleich Handeln ist¹. Da nur beim konkreten Handeln im Gehirn Handlungsaktivierungsmuster abgelegt werden können, ist bei der Auswahl der Simulation zu überprüfen, ob mit ihr das intendierte Wissen vermittelt werden kann. Da mit Computersimulationen in der Regel weder haptische noch motorische Erfahrungen gemacht werden können, ist es wahrscheinlich, dass sie zu einer Entsinlichung führen und deshalb nicht als Ersatz für echtes Handeln geeignet sind. Das bedeutet unter anderem auch, dass die Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements unter Berücksichtigung all dieser Faktoren sehr aufwendig ist. Das Verhältnis von Aufwand und Nutzen beim Einsatz von Simulationen im Unterricht muss sorgfältig abgewogen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass viele Begründungen für den Einsatz von Simulationen, wie etwa die Steigerung der Effektivität, die Realitätsnähe, die Interaktivität, die verschiedenen Sinneskanäle, die Multimedien ansprechen sollen, oder die Möglichkeit, Simulationen als Ersatz für reale Systeme zu nehmen, in mancher Hinsicht zu hoch bewertet werden.

Dennoch können Simulationen durchaus einen Beitrag leisten: Sie generieren Anschaulichkeit, können Motivation erzeugen, können anschauliche, situierte und anwendungsorientierte Lehr-Lernmethoden fördern und die Kluft zwi-

¹ Er bezieht sich dabei auf eine Studie von Kiefer et al. (2007).

schen beruflicher Praxis und Lernsituation verringern. Sie bieten damit aus unterrichtstheoretischer, unterrichtsmethodischer, kognitionspsychologischer und medientheoretischer Perspektive viele Potenziale. Um diese Intentionen einzuhalten, sind jedoch verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen.

Literatur

- A.V. Forging PVT. LTD. (2010): Automotive Parts. Forged Hub. Online verfügbar unter http://www.avforging.com/forged_hubs.html, zuletzt geprüft am 28.12.2015.
- Blömeke, Sigrid (2003): Lehren und Lernen mit neuen Medien - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (1), S. 57-82.
- Chandler, Paul; Sweller, John (1991): Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. In: *Cognition and Instruction* 8 (4), S. 293-332.
- Chandler, Paul; Sweller, John (1996): Cognitive Load While Learning to Use a Computer Program. In: *Applied Cognitive Psychology* 10 (2), S. 151-170.
- de Jong, Ton; van Joolingen, Wouter R. (1998): Scientific Discovery Learning with Computer Simulations of Conceptual Domains. In: *Review of Educational Research* 68 (2), S. 179-201.
- Kerres, Michael (2000): Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. In: *Bildung und Erziehung* 53 (1), S. 19-39.
- DVS (Hg.) (2010): Anwendungsnahe Schweißsimulation komplexer Strukturen. AiF-IGF-Verbundprojekt, Laufzeit: 01.07.2007 bis 31.12.2009 (verlängert bis 30.04.2010). Düsseldorf: DVS Media (DVS-Berichte, 282).
- Fäßler, Victor B. (2000): Entwicklung von Simulationen für technische Lernprozesse. Dissertation. Frankfurt/M; New York: Lang.
- Fritz, Alfred Herbert; Schulze, Günter (Hg.) (2008): Fertigungstechnik. 8., neu bearb. Berlin, Heidelberg: Springer.
- HBS (2007): Heinrich-Böll-Stiftung 2001-2007: Wissensgesellschaft. Online verfügbar unter <http://www.wissensgesellschaft.org/>, zuletzt geprüft am 23.03.2015.
- Gerstenmaier, Jochen und Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), S. 867-888.
- Kerres, Michael (2000): Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. In: *Bildung und Erziehung* 53 (1), S. 19-39.
- Kerres, Michael (1999): Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. In: *HMD-Praxis der Wirtschaftsinformatik* 36

- (205), S. 9-21. Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum, Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt: Suhrkamp.
- Kiefer, Markus; Sim, Eun-Jin; Liebich, Sarah; Hauk, Olaf; Tanaka, James (2007b): Experience-dependent plasticity of conceptual representations in human sensorymotor areas. In: *Journal of cognitive neuroscience* 19 (3), S. 525-542.
- Klafki, Wolfgang (Hg.) (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (Hg.) (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Klocke, Fritz; König, Wilfried (2006): Fertigungsverfahren 4. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Kurtz, Thomas (2003): Professionen und Wissensberufe. Sind Professionen Wissensberufe, sind alle Wissensberufe Professionen? In: *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 12 (1), S. 5-15.
- Kurz, Ulrich; Hintzen, Hans; Laufenberg, Hans (2004): Konstruieren, Gestalten, Entwerfen: ein Lehr- und Arbeitsbuch für das Studium der Konstruktionstechnik: Vieweg.
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Ludwig J. Issing und Paul Klimsa (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Weinheim: Beltz, PVU, S. 139-148.
- Mansfeld, Tanja (2013): Simulation. Fach- und berufsdidaktische Innovationen in metall- und elektrotechnischen Domänen. Dissertation. Technische Universität Berlin, Berlin. Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Online verfügbar unter http://www2.ub.tu-berlin.de/permalink/eTUB_OPUS4522.
- Mayer, Richard E. (1997): Multimedia learning: Are we asking the right questions? In: *Educational Psychologist* 32 (1), S. 1-19.
- Mayer, Richard E. (Hg.) (2005): The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge, U.K., New York: Cambridge University Press.
- Mayer, Richard E.; Moreno, Roxana (1998): A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. ACM SIGCHI Conference on Human Factors Computing Systems. Los Angeles, CA, April 1998.
- Rieber, Lloyd P. (2005): Multimedia Learning in Games, Simulations, and Microworlds. In: Richard E. Mayer (Hg.): The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press, S. 549-567.

- Schneider, Kordula (2005): Das Lernfeldkonzept – zwischen theoretischen Erwartungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten. In: Kordula Schneider, Elfriede Brinker-Meyendriesch und Alfred Schneider (Hg.): Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 79-113.
- Schütte, Friedhelm (2006): Berufliche Fachdidaktik: Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik ein Lehr- und Studienbuch. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum, Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt: Suhrkamp.
- Sweller, John (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: *Cognitive Science* 12 (2), S. 257-285.
- van der Meij, Jan (2007): Support for learning with multiple representations. Designing simulation-based learning environments. Enschede: University of Twente.
- Winn, William (2002): Current Trends in Educational Technology Research. The Study of Learning Environments. In: *Educational Psychology Review* 14 (3), S. 331-351.

Franziska Wehner/Wenke Mückel/Alexander Steinhagen

Schulstart = Fehlstart?!

Gestaltungsmöglichkeiten beim Auf- und Ausbau der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule beim Übergang der Kinder in die Schule

Als Dialog von Wissenschaft und Praxis fand am 18. und 19. Juni 2015 an der Universität Rostock ein Symposium zu eben genanntem Thema statt. Während dieser Veranstaltung, zu der an jedem Tag rund 130 Teilnehmer vor Ort waren, konnten Studierende mit Experten aus Wirtschaft, Staat, Gesellschaft und Medien ins Gespräch kommen. Ziel des Symposiums war es, studienbegleitend Anregungen für die akademische Ausbildung und für die berufliche Orientierung zu bieten. Gerade in den Begegnungen mit der Praxis bilden sich neue Erfahrungen und Verbindungen, die sich im Hochschulalltag sonst kaum ergeben. Studierende konnten mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vom Deutschen Jugendinstitut München, von den Universitäten Frankfurt am Main und Rostock, mit Grundschullehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften, Fachberaterinnen und Fachberatern und mit Vertreterinnen und Vertretern der Träger von Schulen und Kindertagesstätten in diesen zweitägigen Diskurs treten. In begleitenden Workshops wurde der Austausch zwischen den unterschiedlichen Professionen intensiviert. Die Veranstaltung wurde von der Hanns Martin Schleyer-Stiftung sowie der Heinz Nixdorf Stiftung maßgeblich unterstützt.

Dieser Beitrag soll nun in drei Schritten wesentliche Inhalte der Beiträge und der Diskussionen jener wissenschaftlichen Veranstaltung zusammenfassen. Dabei wird zunächst der Übergang in die Grundschule als multiperspektivische Gestaltungsaufgabe der dabei beteiligten Personen unter Einbeziehung einer selbst durchgeführten qualitativen Studie charakterisiert. Im Anschluss wird die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule als wichtiges vorbereitendes Element für einen erfolgreichen Schulstart unter Verwendung der Erkenntnisse einschlägiger Studien skizzieren. Am Ende des Beitrags folgt eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Schuleingangsphase sowie deren Voraussetzungen.

1. Der Übergang von der Kindertagesstätte (Kita) in die Grundschule als multiperspektivische Gestaltungsaufgabe

Prinzipiell sind Übergänge immer „zwischen etwas. Ihnen kommt im Lebenslauf eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden, strukturbestimmten und der prinzipiell strukturoffenen, zukünftigen Lebensphase zu. An Übergän-

gen verlässt der Mensch das Gewohnte und ist den Chancen wie Risiken einer für ihn noch nicht so stark strukturierten neuen Welt ausgesetzt“ (Carle & Samuel 2008, S. 12).

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

Der Übergang des Kindes in die Grundschule ist aus unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personengruppen (Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern, Kinder) zu betrachten. Das Bild einer Partnerschaft auf Augenhöhe wird als Idealbild und Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang begriffen. Professionelles und kooperatives Handeln der Fachkräfte und Lehrkräfte sind im Übergang zu intensivieren. Auch dies leistet einen Beitrag für die Kontinuität der Bildungsprozesse (vgl. Steinhagen 2015, S. 55).

Griebel & Niesel stellen fest: *„Der Übergang zum Schulkind wird ein wichtiges biographisches Ereignis bleiben“* (2003, S. 148). Alle beteiligten Akteure sehen *„in einem positiv gestalteten Übergang zwischen den Bildungssystemen einen zentralen Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen“* (KMK 2009, S.1). Demnach ist dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule vermehrt Aufmerksamkeit, auch als Forschungsgegenstand, zu schenken. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bleibt eine multiperspektivische, kooperative Gestaltungsaufgabe (vgl. Weißenfels, 2013, S. 190).

1.1 Betrachtung des Übergangs in die Grundschule im Rahmen einer qualitativen Studie

Die qualitative Studie *„Kompetentes Handeln im Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule“* wurde im Frühjahr 2014 als Expertenbefragung¹ (15 Interviews) durch die Universität Rostock im Raum Rostock an vier Kindertagesstätten (Kitas) und vier Grundschulen durchgeführt. Befragt wurden, nach einer Voruntersuchung und der dabei stattfindenden Testung des Fragebogens, sieben pädagogische Fachkräfte (Erzieherinnen und Erzieher) in den Vor-

¹ Beim Experteninterview gilt die befragte Person weniger als ganze Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld. Die befragte Person wird nicht als Einzelfall betrachtet, sondern als Repräsentant einer Gruppe von bestimmten Experten (vgl. Flick 2012, S. 214).

schulgruppen der Kitas und acht Grundschullehrkräfte in der 1. Klasse. Es sollte im Rahmen dieses explorativen², qualitativen Forschungsvorhabens herausgefunden werden, wie der Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule sowie die Kooperation zwischen diesen beiden Institutionen organisiert sind und wie die Schulvorbereitung verläuft. Alle Interviews lagen als digitale Audiodateien vor und wurden wörtlich transkribiert. Kodiert wurde mittels MAXQDA 15. Im Rahmen dieses Aufsatzes soll nur der Teil zum Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule aus Sicht der Fachkräfte auszugsweise ausgewertet werden. Jener Teil umfasste für diese Befragungsgruppe fünf Aspekte:

1. Maßnahmen der Institution und der handelnden Person selbst, die den Übergang gestalten
2. Gemeinsame Zielstellungen zwischen Kita und Grundschule
3. Verhältnis zwischen Fachkräften und Grundschullehrkräften
4. Erwartungsaustausch zwischen Fachkräften und Grundschullehrkräften
5. Maßgebliche Kompetenzen der Kinder für einen erfolgreichen Schuleintritt

1.2 Maßnahmen der Institution und der handelnden Person selbst, die den Übergang gestalten

Als Kategorien zur Gestaltung des Übergangs waren die festen Rituale in Vorbereitung auf die Schule, die Durchführung von speziellen Vorschulangeboten als angeleitete Aktivitäten, das Üben der Selbständigkeit und des Sozialverhaltens der Kinder, Schulbesuche, Ausflüge, Abschlussfeste bzw. Abschlussfahrten und die Elternarbeit identifizierbar. Eine Fachkraft beschreibt die festen Rituale im letzten Kindergartenjahr: *„Also wir haben zuerst angefangen, als wir in diesen Raum gezogen sind. Das ist ja für die Kinder schon mal ein kleiner Übergang, das ist der Vorschulraum“* (5.1.20). Zudem werden Vorschulhefter, eigene Vorschulfächer mit vorbereitenden Materialien und Federtaschen angelegt: *„Sie [die Kinder] haben jetzt eine Federtasche [...], sie haben ein kleines Fach mit ihrer Federtasche, das nutzen sie auch jeden Tag und sie sind ganz stolz auf ihre Stifte ...“* (6.1.23). Ferner haben die Kinder *„auch [...] nen eigenen Hefter, nen Vorschulhefter und da kommt alles auch die Vorschulblätter rein“* (1.1.26). Angeleitete Aktivitäten in den Bildungsbereichen des frühpädagogischen Bildungsplans Mecklenburg-Vorpommerns werden durchgeführt: *„wir ... machen wirklich gezielt mit den Vorschulkindern Vorschularbeit quasi, dass wir wirklich mal in der Woche wie Schulsituationen ähnliche Sachen so üben und Vorschulbildung betreiben“* (3.1.28). Dies geschieht in den Bereichen Sprache, elementare mathematische Grundlagen und

² „Die Exploration dient dazu, die Problemlage kennenzulernen und adäquate Operationalisierungen für die zu erhebenden Konzepte zu finden“ (Oswald 2010, S. 195).

Bewegung. Andere Fachkräfte setzen einen Schwerpunkt im Üben der Selbstständigkeit und des Sozialverhaltens der Kindergartenkinder: „*Also unser Hauptpunkt steht immer bei der Selbstständigkeit. Weil auch viele sehr unselbstständig sind. Wir versuchen sie so selbstständig wie möglich zu machen, da sie ja nachher alleine zur Schule gehen müssen, da den Alltag allein bewältigen müssen*“ (4.2.66). Das soziale Verhalten der Kinder wird von einer Fachkraft als „*das Wichtigste ... [und] das A und O*“ (6.1.25) betrachtet. Sie ergänzt: „*dass sie [die Kinder] in der Lage sind, in der Gruppe zu funktionieren oder miteinander vernünftig umzugehen*“ (6.2.26). Kindergartengruppen besuchen auch die Grundschule: „*wir gehen vierzehntägig in eine Schule*“ (5.1.18). Eine Fachkraft berichtet: „*dann gibt es mittlerweile einige Schulen, die die Kinder einladen zu so 'nem Kennenlerntag, da wird dann teilweise wohl schon geguckt, wie die Kinder miteinander harmonieren*“ (2.2.45). Spezielle Ausflüge im letzten Kindergartenjahr führen die Fachkräfte ebenfalls durch: „*das letzte halbe Jahr im Vorschuljahr machen wir auch Ausflüge, zur Polizei, Tierheim, Feuerwehr und sowas*“ (4.6.304). Des Weiteren finden Abschlussfeste und Abschlussfahrten statt: „*Nachher zum Schluss haben wir die Abschlussfahrt im Mai und dann feiert man das Abschlussfest*“ (2.2.47). Eine Fachkraft beschreibt: „*dann fahren wir ja nun nachher zur Abschlussfahrt. Drei Tage sind wir da weg. ... Das ist so die Abschlussfahrt für die Vorschulkinder ... und dann ist das Zuckertütenfest, ... das Abschlussfest von der Gruppe*“ (6.6.241). Die hohe Bedeutung einer aktiven Elternarbeit bei der Gestaltung des Übergangs akzentuiert eine frühpädagogische Fachkraft folgendermaßen: „*wichtig ist auch die Eltern darauf [auf den Schulbeginn] vorzubereiten, die sind ja manchmal noch aufgeregter als die Kinder*“ (8.1.40). Daher „*nehmen wir [alle Fachkräfte in der Kita] uns ganz viel Zeit dann für Fragen der Eltern, weisen noch mal auf bestimmte Dinge [Hinweise auf professionelle Hilfe durch Ergo- bzw. Logopädie] hin*“ (8.1.42). Sie kommt zu dem Schluss: „*Das funktioniert so eigentlich ganz gut. Das nehmen die Eltern ganz dankbar an*“ (8.1.45).

1.3 Gemeinsame Zielstellungen zwischen Kita und Grundschule

Sieben der acht befragten Fachkräfte können keine gemeinsame Zielstellung der Institutionen erkennen. Nur eine Fachkraft stellt fest: „*in dem Sinne verfolgen wir dasselbe Ziel, dass, nämlich dass es den Kindern möglichst gut geht, wenn sie mit der Schule anfangen*“ (3.2.85).

Eine andere Fachkraft bemerkt, dass sie Ziele der Grundschule gar nicht kennt, sie aber hofft, dass ihre vorbereitende Arbeit richtig ist: „*Wir hoffen es. Also wir können nicht so genau sagen, was die [die Schulen] für Ziele haben, sonst würden wir ja noch mehr drauf eingehen ... Also wir machen das so aus unseren Erfahrungen und hoffen, dass das richtig ist*“ (4.2.89). Eine andere Fachkraft macht deutlich: „*Also insofern haben wir mit der Schule nichts zu tun!*“

(6.1.51). Gemeinsame Zielsetzungen sind für eine Fachkraft nicht erkennbar: „Die Zusammenarbeit mit der Grundschule, an sich im Moment sehr, ... also eigentlich gar nicht. Die Schulen treten nicht an uns heran“ (5. 1.50).

1.4 Verhältnis zwischen Fachkräften und Grundschullehrkräften

Ähnlich wird das Verhältnis zwischen den Fachkräften der Kindertagesstätte und den Grundschullehrkräften beschrieben. Nur eine Fachkraft spricht von einem „kollegialen Verhältnis“ (3.10.87), eine andere Fachkraft bemerkt dazu: „Naja, wie gesagt ... also, kein Kontakt zu den Lehrern, nur privat, was man so mal in Erfahrung gebracht hat“ (2.3.139). Ein beschreibbares Verhältnis ist bei den Fachkräften oft nicht vorhanden. So sagt eine Fachkraft: „Ich kenn auch keine Lehrerin“ (4.1.86), für eine andere Fachkraft ist eine Kontaktaufnahme zwischen den Berufsgruppen noch nicht passiert: „Hab ich, ich persönlich noch nicht erlebt (5.1.74).

1.5 Erwartungsaustausch zwischen Fachkräften und Grundschullehrkräften

Demzufolge ist ein Erwartungsaustausch beider Berufsgruppen aus Sicht der überwiegenden Zahl der Fachkräfte nicht existent. Sieben von acht Fachkräften verneinen diese Frage. Eine Fachkraft erwähnt dazu: „Ne, gibt's leider nicht, das wär sehr hilfreich, aber is leider wirklich nicht“ (2.4.146). Ähnlich formuliert es eine andere Fachkraft: „Nicht wirklich, nein. Das könnte man sich wünschen, ja ... Das wäre ganz gut“ (1.3.95).

1.6 Maßgebliche Kompetenzen der Kinder für einen erfolgreichen Schuleintritt

Die Einschätzung der wichtigsten Kompetenzen der Kinder beim Schuleintritt gestaltet sich sehr ähnlich bei den Fachkräften in der Kita. Dies trotz mangelhafter Kommunikation der Anspruchsgruppen (Punkte zwei bis vier). Die Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder wird von allen befragten Fachkräften priorisiert: so meint eine Fachkraft: „Also für mich ist es absolut wichtig, dass die Kinder möglichst selbstständig sind, dass sie ihre Bedürfnisse äußern können, dass sie in Konfliktsituationen wissen wie sie sich verhalten, dass sie miteinander reden, dass sie auch auf einander zugehen und auch das sie wissen, wer sie selber sind und dass sie sich Wert schätzen“ (1.3.77). Eine andere Fachkraft meint: „Also ich wünsch mir ein selbstbestimmtes, selbstbewusstes, ein in sich ruhendes, aber von seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten total überzeugtes Kind“ (7.5.261). Diese Selbstkompetenz ist in enger Verbindung mit der Sozialkompetenz der Kinder zu sehen: „Und ja, was eben auch wichtig ist ..., dass sie sich ausdrücken können, dass sie kommunizieren können, dass sie

in der Lage sind in einem fremden Klassenverband oder mit neuen Kindern zu recht zu kommen ...“ (5.3.78). Aber auch fachliche Kompetenzen werden als wichtig erachtet: „also Sprache ist sehr wichtig: Sie müssen deutlich sprechen können, sie müssen nen großen Wortschatz haben, grammatikalisch sollte es auch schon (...) in Ordnung sein ... und mathematisch sollten sie die Mengen kennen“ (2.5.202).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fachkräfte in den befragten Kindertagesstätten über ein breites Portfolio an Maßnahmen der Übergangsgestaltung verfügen. Gemeinsame Zielstellungen der beiden Institutionen Kita und Grundschule sind für Fachkräfte eher nicht identifizierbar. Das Verhältnis der Berufsgruppen (Fach- und Lehrkräfte) ist bei den Fachkräften nicht beschreibbar. Ein Erwartungsaustausch zwischen den Anspruchsgruppen findet eher nicht statt. Die Einschätzung der wichtigen Kompetenzen der Kinder beim Schulübergang offenbart eine Priorisierung (Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder).

2 Die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule

Institutionelle Übergänge im Bildungssystem werden allgemein als Herausforderungen angesehen, welche gleichzeitig wichtige Entwicklungsimpulse darstellen. Insbesondere beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule spielen sowohl Diskontinuitäten als auch Kontinuitäten eine entscheidende Rolle. Die Anschlussfähigkeit der Bildung des Kindes als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule wird dabei seit vielen Jahren betont (vgl. Bülow, 2011). Neben strukturellen Reformen (z. B. Eingangsstufen) oder curricularen Abstimmungen (z. B. Erziehungs- und Bildungspläne der Bundesländer) sind Maßnahmen im Umfeld des Schuleintritts wie die Kooperationen zwischen Kindergarten und Grundschule als Versuche zur Abstimmung der beiden Bildungsstufen zu benennen. In den meisten Bildungsplänen ist die Kooperation als ein Mittel zur Erreichung von Anschlussfähigkeit verankert. Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von Personen, Gruppen oder Institutionen verstanden. Die Einrichtungen sollen gemeinsame Ziele bzw. Aufgaben verfolgen, in einem wechselseitigen Austausch stehen und sowohl im gegenseitigen Vertrauen als auch mit einer ausgewogenen Autonomie miteinander arbeiten (vgl. Hanke, Backhaus & Bogatz 2013). Dabei können kooperative Maßnahmen auf drei Ebenen unterschiedene werden: (1) gezielte Maßnahmen für Kindergartenkinder und Schulkinder, (2) Austausch und Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrkräften sowie (3) eine gemeinsame Elterntarbeit der beiden Institutionen.

2.1 Ausgewählte Untersuchungsergebnisse zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung, u. a. durch die Bildungspläne, wird seit einigen Jahren verstärkt die Realisierung der Kooperation am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in den Blick genommen. Dabei gehen die Forschungsarbeiten hauptsächlich auf die Verbreitung und Umsetzung von Maßnahmen ein.

In Bezug auf gemeinsame *Kontakte*, deren *Häufigkeit und die Anzahl der verschiedenen Maßnahmen* zeigen sich zwischen den Institutionen Unterschiede. Grundsätzlich scheint nicht jede Grundschule mit allen abgebenden Kindergärten und jeder Kindergarten mit allen möglichen Grundschulen zusammenzuarbeiten. In der Evaluation des Modellprojektes „Brückenjahr“ bestehen bei 30 % der Grundschulen zu allen Kindergärten im Umfeld Kooperationskontakte. Auf Seiten der Kindergärten geben mehr als die Hälfte der Einrichtungen an zu allen aufnehmenden Grundschulen Kontakt zu haben, weitere 40 % der Einrichtungen haben hingegen nur mit einigen Schulen bestehende Kooperationen (vgl. Cloos, Manning-Chlechowicz & Sitter 2011). In Bezug auf die Häufigkeit der Aktivitäten zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse und eine deutliche Heterogenität zwischen den Institutionen. Im Projekt TransKiGs gibt gut ein Viertel der Grundschule an sich nur einmal jährlich oder nie mit den Kindergärten zu treffen. Bei den Kindergärten ist der Anteil etwas höher, gut die Hälfte der brandenburgischen Einrichtungen und knapp 40 % der Kindergärten aus Nordrhein-Westfalen geben an, nur einmal im Jahr bzw. nie mit den Grundschulen zu kooperieren (vgl. Liebers & Kowalski 2007, Akgün 2006). Dies bedeutet ebenfalls, dass auf Seiten der Grundschulen fast drei Viertel und bei den Kindergärten immerhin mehr als die Hälfte der Einrichtungen mindestens zweimal oder mehrfach im Jahr Kooperationsmaßnahmen durchführen (ähnliche Ergebnisse bei Hanke et al. 2013). Im Rahmen der BiKS-Studie ist die Anzahl der praktizierten Maßnahmen höher. Bei den Grundschulen gibt es lediglich eine Institution, die keine Kooperationsmaßnahmen durchführt und fast 60 % der befragten Grundschulen berichten von sechs oder mehr Aktivitäten. Auf Seiten der Kindergärten finden immerhin noch 42 % der Einrichtungen fünf oder mehr Kooperationsaktivitäten statt (vgl. Faust, Wehner & Kratzmann 2011).

Eine genauere Betrachtung der Kooperationsaktivitäten zeigt, dass die Maßnahmen auf den drei Bezugsebenen unterschiedlich stark vorkommen. In den betrachteten Studien wird der Besuch von Kindergartenkindern in einer Schule als die häufigste Kooperationsmaßnahme angegeben (je nach Institution und Studie zwischen 83 % und 99 %; vgl. Cloos et al. 2011, Faust et al. 2011, Flender 2006, Hanke et al. 2013, Liebers & Kowalski 2007). Darüber hinaus kommen bei Kooperationen auf Ebene der Kinder bei ca. zwei Drittel der Institutionen Besuche einer Lehrkraft im Kindergarten vor (vgl. Cloos et al.

2011, Faust et al. 2011, Hanke et al. 2013). Kooperationen zwischen den pädagogischen Fachkräften der Institutionen finden bei fast allen Einrichtungen in Bezug auf einen allgemeinen und bei mindesten der Hälfte in Bezug auf einen inhaltlichen Austausch von Informationen statt. Mehr als zwei Drittel der Fachkräfte tauschen sich über Stärken und Schwächen einzelner Kinder aus (vgl. Faust et al. 2011, auch Liebers & Kowalski 2007). Unterschiede zeigen sich bei der Frage nach gemeinsamen Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrkräften. In der BiKS-Studie wurde allgemein nach gemeinsamen Fortbildungen gefragt und mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sowie gut ein Viertel der Erzieherinnen geben an, eine solche besucht zu haben (vgl. Faust et al. 2011). Hingegen berichten nur 13 % der Schulleitungen und 6 % der Kindergartenleitungen, dass in ihren Einrichtungen gemeinsam Fortbildungen zur Gestaltung des Übergangs besucht wurden (vgl. Liebers & Kowalski 2007). Kooperationsmaßnahmen, welche die Eltern einbeziehen, sind die am geringsten vertretenen Aktivitäten. Insbesondere die gemeinsame Beratung der Eltern zum Schuleintritt findet bei weniger als der Hälfte statt (vgl. Cloos et al. 2011, Faust et al. 2011, Hanke et al. 2013).

Dass Kooperation ein wichtiger Bestandteil der Arbeit in den Einrichtungen ist, lässt sich anhand der *Institutionalisierung* erkennen. In Bezug auf die Verankerung von Kooperation in Schulprogrammen, Konferenzbeschlüssen oder Einrichtungskonzeptionen berichtet die Mehrheit der befragten Einrichtungen davon, wobei die Anteile in den Studien zwischen gut 60 % bis hin zu 96 % liegen. Darüber hinaus existiert in fast allen Grundschulen und in ca. drei Viertel der Kindergärten eine Fachkraft als Kooperationsbeauftragte (vgl. Cloos et al. 2011, Faust et al. 2011, Hanke et al. 2013).

Neben der Frage nach dem Vorhandensein der Maßnahmen ist auch deren *Bedeutung aus Sicht der Fachkräfte* entscheidend. In der Studie von Huppertz und Rumpf aus dem Jahre 1983 zeigen sich deutlich kritische Einstellungen in Bezug auf Aussagen zur Kooperation. Eine positive Einstellung von Erzieherinnen und Lehrkräften auf einen Teil der Aussagen konnte bei einer erneuten Erhebung festgestellt werden. Der Vergleich beider Gruppen zeigt zudem, dass Erzieherinnen die kritischen Aussagen statistisch signifikant mehr ablehnen und Kooperation positiver gegenüberstehen als die Lehrkräfte (vgl. Faust et al. 2011). Die positive Einstellung zeigt sich auch in der Bewertung von Kooperation. Insgesamt halten die Erzieherinnen und Lehrkräfte fast alle Kooperationsaktivitäten für wichtig bzw. sehr wichtig. Hervorzuheben ist, dass Maßnahmen unter Einbezug der Eltern als etwas weniger wichtig angesehen werden (vgl. Faust et al. 2011, Liebers & Kowalski 2007). Unterschiede in der Bedeutung zwischen den Fachkräften zeigen sich bei Faust et al. (2011) insbesondere bei den Maßnahmen auf Ebene der Kinder. Die Lehrkräfte schätzen diese statistisch signifikant weniger wichtig ein als die Erzieherinnen.

Die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule wird seit mehreren Jahrzehnten diskutiert, fraglich ist daher, weshalb Kooperation noch nicht flä-

chendeckend und intensiv ausgebaut ist. Als *Hinderungsgründe* für eine weitreichende Kooperation wurden bereits in den 1980er Jahren organisatorische und strukturelle Probleme, wie Zeit- und Personalmangel, benannt (vgl. Hupertz & Rumpf 1983). Diese Probleme werden auch heute noch als Schwierigkeiten bei der Kooperation angegeben. Darüber hinaus ist die Schweigepflicht aus Sicht der Lehrkräfte eine deutliche Hürde bei der Zusammenarbeit (vgl. Faust et al. 2011). Auf organisatorischer Ebene der Einrichtungen stellt außerdem die Zuordnung der Kooperationspartner ein Problem dar. So haben Kindergärten meist wenig Grundschule mit denen sie zusammenarbeiten, während die Grundschulen mit mehreren bis vielen Kindergärten kooperieren müssen (vgl. Gernand & Hüttenberger, 1989, Liebers & Kolwalski 2007). Auch wenn die Lehrkräfte die Zuordnung als Hinderungsgrund angeben, lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kooperationspartner und der Breite der Maßnahmen ermitteln (vgl. Faust et al. 2011). Diverse Handlungstheorien sowie Ansätze für Erziehung und Unterricht zeigen auf, dass *Einstellungen* als eine bedeutsame Größe für das Handeln darstellen (z. B. Ajzen 1991, Helmke 2006). Der Zusammenhang zwischen Einstellung und Breite der Maßnahmen kann anhand der BiKS-Studie aufgezeigt werden. Je wichtiger die Kooperation eingeschätzt wird, desto mehr Maßnahmen finden statt. Sowohl bei den Erzieherinnen als auch bei den Lehrkräften trifft dies insbesondere auf die Kooperationsebene unter Einbezug der Eltern zu (vgl. Faust et al. 2011). Die Einstellungen der Beteiligten können somit als eine Bedingung für die Zusammenarbeit am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule angesehen werden.

2.2 Zusammenfassung und Ausblick

Die aktuellen Untersuchungsergebnisse zur Kooperation am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellen ein vielfältiges und in einigen Aspekten auch relativ einheitliches Bild über die verschiedenen Studien dar. Allerdings scheint es, dass die Umsetzung, trotz der anhaltenden Diskussion und positiveren Bewertung, noch nicht vollständig ausgebaut ist und sehr unterschiedlich erfolgt. Über alle Studien hinweg zeigt sich, dass eine Diskrepanz zwischen den Institutionen in der Häufigkeit der Kontakte sowie in der Anzahl an unterschiedlichen Maßnahmen besteht und andererseits bestimmte Maßnahmen von fast allen durchgeführt werden. Am häufigsten verbreitet sind hier die Kooperationsaktivitäten unter Einbezug der zukünftigen Schulkinder. Hingegen stellen insbesondere die Kooperationen unter Einbezug der Eltern eine eher seltene Aktivität dar. Dies steht sowohl im Widerspruch zu der in den Gesetzen (z. B. KJHG) und Bildungsplänen festgehaltenen Erziehungspartnerschaft von Schule, Kindergarten und Eltern als auch zur Bedeutung der Familie beim Übergang, die in diesem Prozess als Ko-Konstrukteur und wichtige

kontinuierliche unterstützende Umwelt angesehen wird (Griebel & Niesel 2002, Manning-Chlechowicz et al. 2011).

Unterschiede in der Sicht der Lehrkräfte und der Erzieherinnen auf die durchgeführten Maßnahmen und die Bewertung von Kooperationsaktivitäten bestehen kaum. Dennoch scheinen die Erzieherinnen der Kooperation gegenüber etwas positiver eingestellt zu sein als die Lehrkräfte, was möglicherweise an einem größeren Interesse und höheren Erwartungen in Bezug auf die Thematik liegen könnte (vgl. Faust et al. 2011).

Wie in der Einleitung erwähnt, zielt Kooperation am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule unter anderem auf die Anschlussfähigkeit der Bildung des Kindes ab, um so auch einen erfolgreichen Start in der nächsten Bildungsstufe zu ermöglichen. Während über den Stand der Kooperation mittlerweile viel bekannt ist, sind Auswirkungen der Kooperation, z.B. auf die Bewältigung des Übergangs oder die schulischen Anforderungen, im deutschsprachigen Raum bisher weitgehend unerforscht. In einer finnischen Studie konnte festgestellt werden, dass sich die kindlichen Fähigkeiten stärker entwickeln, je vielfältiger die durchgeführten Kooperationsmaßnahmen sind. Insbesondere ein gemeinsam erarbeitetes Curriculum und die Weitergabe von Entwicklungsportfolios zeigen statistisch signifikante Veränderungen. Im Gegensatz dazu hat die Teilnahme an Aktivitäten zum Kennenlernen der Schule (z. B. Schulbesuch) keinen Einfluss auf schulische Fähigkeiten in der ersten Klasse (vgl. Ahtola et al. 2011). In Anlehnung an Hanke et al. (2013) zeigt sich, dass die meisten und auch am häufigsten durchgeführten Maßnahmen auf einem niedrigen Niveau stattfinden. Die in der Studie von Ahtola et al. (2011) herausgearbeiteten wirksamen Kooperationsmaßnahmen sind jedoch jene, welche eher selten praktiziert werden und sich auf dem höchsten Niveau verorten lassen. Neben der Häufigkeit scheint auch die Qualität der Kooperationsmaßnahmen ein entscheidender Faktor zu sein. Ziel sollte demnach die Förderung einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation sein, um insbesondere Maßnahmen auf einem höheren Niveau auszubauen. Unterstützt werden könnte dies durch eine deutlichere gesetzliche Verankerung und verpflichtende gemeinsame Fortbildungen. Dies würde gleichzeitig die Wichtigkeit, Verbindlichkeit und Legitimation von Kooperationsaufgaben für alle hervorheben.

3 Voraussetzungen und Gestaltung der Schuleingangsphase

Vom Kindergartenkind zu einem Grundschüler zu werden, ist einer der prägendsten biographischen Schritte in der Kindheit, denn er ist mit erkennbaren Wechseln im alltäglichen Leben, in der institutionellen Eingebundenheit und in den Persönlichkeitsstrukturen verbunden: Das spielende, sich selbst erfahrende Kind wird zum institutionell eingebundenen, lernenden Schüler:

„Mit dem Schuleintritt beginnt der Weg der Kinder im Pflichtschulsystem. Dieser Übergang gilt als besonders schwierig: Kindergarten und Grundschule gehören zu verschiedenen Systemen, nämlich der Kindergarten zum Sozial- und die Grundschule zum Schulbereich, ihr Personal ist unterschiedlich ausgebildet und die Ziele und Methoden sind wenig aufeinander abgestimmt. Bis vor kurzem waren beide weitgehend unverbundene Institutionen. Dies hat sich allerdings mittlerweile geändert“ (Faust 2013, S. 33)

In Veränderung begriffen ist die institutionelle Unverbundenheit, die sich mit zunehmender Problembewusstheit in eine institutionelle Verbundenheit wandelt, indem sowohl kooperative, administrative, logistische als auch curriculare Angleichungs- und Abstimmungsprozesse zwischen den beiden Bildungsinstitutionen initiiert werden.

Die *kooperativen* Formen resultieren aus einer Einsicht in den ko-konstruktiven Charakter des Transitionsprozesses und umfassen die gesamte Spannweite von konkreten personenbezogenen und organisatorischen Maßnahmen, die die am Übergang beteiligten Einrichtungen und Personen leisten. Sie können beispielsweise eingekleidet sein in:

- gemeinsame Vorschulprojekte, Erlebnisse und Feierlichkeiten/ Feste,
- einen langfristig angelegten Austausch zwischen Kindergärtnerin und künftiger Klassenlehrerin bzw. eine grundsätzlichere Kommunikation zwischen dem Personal beider Einrichtungen, – eine generelle Kooperation des Kindergartens mit der benachbarten Grundschule (sofern die kommunalen Rahmenbedingungen diese Eindeutigkeiten zulassen),
- eine untereinander und aufeinander abgestimmte Lern- und Entwicklungsdokumentation zu den betreffenden Kindern,
- eine Partnerschaft zwischen Grundschulern und den potenziellen Mitschülern in der Kindertageseinrichtung, sofern der Aspekt der Peer-Group-Beziehungen berücksichtigt wird.

Die Bedeutung solcher kooperativen Verbindungen, die eher im lokalen Umfeld anzusiedeln sind und auf dem persönlichen Engagement von Erzieher- und Lehrpersonal bei der gemeinschaftlichen Gestaltung der Übergangsphase basieren, ist sehr hoch einzuschätzen, denn dadurch wird den spezifischen Bedingungen des Übergangs für das einzelne Individuum Rechnung getragen; es erfährt Halt in einem Netzwerk, das auf sein konkretes Bedingungsgefüge ausgerichtet ist und das ihm dadurch Konstanten erhalten und Veränderungen rhythmisieren kann. In diesem Geflecht müssten unbedingt die Eltern eine Verankerung finden, denn sie wirken als der vierte Aktant im System Kita – Grundschule – Eltern/ Familie – Kind aktiv an der Gestaltung des Übergangs mit. Diese Seite des Übergangs vom Kindergartenkind zum Grundschüler, die durch die Kooperationsbeziehungen bestimmt ist, zielt auf die Ausbildung von stabilen Persönlichkeitsstrukturen beim Kind, mit deren Hilfe es die Herausforderungen des Übergangs als eines Rollen-, Status-, Identitäts- und Systemwechsels annehmen und seine individuelle Ausgangslage für das künftige Ler-

nen (verstanden im umfassenden Sinn der Welterschließung in der schulischen Lernumgebung) optimieren kann. Im Zentrum steht hierbei die Ausbalancierung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten an der biographischen Schnittstelle *Schulübergang und -eintritt*, um erstere als ein sicheres Fundament zu wahren und Letztere im Kontrast zur Kontinuitätserfahrung als natürliche Formungs- und Umgestaltungsprozesse innerhalb einer Lernerbiographie zu erleben. Mit dem Übergang in die (Grund)schule wird eine nachdrückliche Veränderung vollzogen und eine starke Wechsel- und Umstellungserfahrung gemacht, die von der Umgestaltung familiärer Organisationsstrukturen und Tagesrhythmen über eine neue Dimension einerseits von Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfreiheiten, aber andererseits auch Eingebundenheit in Pflichten, Verbindlichkeiten und Regelsysteme bis hin zu einem vielgliedrigen Kommunikationssystem reicht, in dem das Kind den unterschiedlichsten Ansprechpartnern und Bezugspersonen begegnet und in dem es die Mittlerrolle bei der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule übernimmt. Diese Veränderungen als einen Bruch zu begreifen, dem aber keine Überforderung und kein Scheitern folgen, sondern ein (selbst)bewusster Gestaltungsakt, impliziert eine gereifte kindliche Persönlichkeit, die ihrerseits durch Kontinuitätserfahrungen gefestigt ist.

Für den Aufbau von Kontinuitäten wäre eine Ausrichtung der Kooperationsbeziehungen auf die Schaffung günstiger sozialer, psychosozialer, psychologischer und physischer Voraussetzungen erstrebenswert, um eine vorteilhafte schulische Lernausgangslage zu gewährleisten, die das vorschulische Lernen nahtlos weiterentwickelt und die Entfaltung eines systematischen, unterrichtlich gesteuerten Lernens anbahnt. Dass sich bezüglich des Voraussetzungsgeflechts ein sehr heterogenes Bild bietet, könnte gerade zum Anhaltspunkt dafür werden, Kooperationsziele inhaltlich abzustecken und an einer konsensfähigen (allgemeinen) Bildungsphilosophie von Kita und Grundschule zu arbeiten. Die Zielrichtung im *sozialen* Bereich könnte es werden, die soziale (und sozioökonomische) Unterschiedlichkeit durch die Erzeugung gemeinsamer Erfahrungs-, Erlebnis-, Entdeckungs- und Bildungsräume abzufedern und auf dieser Ebene eine Chancengleichheit herzustellen. Im *psychosozialen* Bereich wären die gemeinsamen Anstrengungen darauf zu richten, das Kind für neue, die vertrauten Gewohnheiten durchbrechende Situationen aufzuschließen, ihm ein flexibles Reagieren aus einer sicheren persönlichen Grunddisposition heraus zu ermöglichen und bei ihm die Fähigkeit auszubilden, sich auf veränderte Umgebungen, institutionelle Rahmen, hierarchische Strukturen und Gruppenkonstellationen einzustellen. Unter *psychologischem* Aspekt wäre der Fokus auf die Schulung von Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit zu legen, ebenso wie auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, die mit Selbstbestätigungserfahrungen einhergehen und in ein positives Selbstkonzept münden sollte; eng daran gekoppelt sind Motiviertheit und Lernfreude, da sie als Motoren für das eigenständige, freudvolle, neugierige Erschließen der Welt wirken.

Die gemeinsame Formung *physischer* Voraussetzungen könnte darauf abheben, neben der altersgemäßen körperlichen Entwicklung sowie einer natürlichen Robustheit und Widerstandsfähigkeit vor allem auch die Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung zu schärfen und die volle Funktionstüchtigkeit der Sinnesorgane zu garantieren.

An der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, der damit verbundenen Berücksichtigung heterogener Lernergruppen sowie einem daraus resultierenden differenzierenden, individualisierenden Zugriff auf Lernprozesse setzen auch die *curricularen* Abstimmungsprozesse an. Neben den Kooperationsbeziehungen, die in der Realität „vor Ort“ gelebt und daran ausgeformt werden müssen, helfen übergeordnete Rahmungen bei der Etablierung der Übergangstrukturen; sie geben Eckdaten und prinzipielle Orientierungen, die dann im Spezifischen gefüllt werden müssen. Dass sich – wie im oben angeführten Zitat – inzwischen die bis dato unverbundenen Institutionen Kita und Grundschule allmählich in der Frage der Übergangsgestaltung und der Anlage der Schuleingangsphase angenähert haben, ist unter anderem auch auf ministerielle Bestrebungen in Bildungs-, Kultus- und Sozialministerien zurückzuführen. Eines der wirksamen Instrumente sind dabei die Bildungs-, Lehr- und Rahmenpläne der Länder für Grundschulen und Kindertageseinrichtungen (z.B. die „Bildungskonzeption für 0 – 10Jährige des Landes Mecklenburg-Vorpommern“ in Abstimmung mit den „Rahmenplänen Mecklenburg-Vorpommern“ für die einzelnen Grundschulfächer). Wie curricular der Übergangsgedanke aufgegriffen wird, soll die folgende Passage aus dem *Lehrplan Grundschule Sachsen, Fach Deutsch* illustrieren:

„Die vierjährige Grundschule ist eine eigenständige Schulart. Sie baut auf vorschulischer Bildung auf und vermittelt in einem gemeinsamen Bildungsgang für alle Schüler Grundlagen für weiterführendes Lernen. (...) Um den Schulbeginn für die Schüler bestmöglich zu gestalten, ist eine enge Kooperation mit allen für die Erziehung und Bildung der Kinder verantwortlichen Partnern erforderlich. Von besonderer Bedeutung ist die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten entsprechend der Kooperationsvereinbarung zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Gestaltung der Schuleingangsphase erfolgt auf der Grundlage eines schuleigenen Konzepts, das den individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder Rechnung trägt. Im Interesse eines flexiblen Arbeitens in dieser Phase sind in den Lehrplänen die Lernziele und -inhalte für die Klassenstufen 1 und 2 zusammengefasst. (...)“ (Lehrplan Grundschule Sachsen/ Fach Deutsch, 2004/ 2009, S. VII/ VIII).

Über die Rahmenvorgaben curricular vorgespurt und bildungspolitisch legitimiert müssen nun die konkreten Kooperationsbeziehungen der in den beteiligten Institutionen Handelnden auf- und ausgebaut werden. Das hat neben Organisations- und Infrastrukturen auch eine inhaltliche Ausformung der Übergangsgestaltung zur Folge, denn die Strukturen allein tragen nicht – sie müssen auch ausgefüllt sowie mit der Persönlichkeit des Kindes, seinen Schulein-

gangsbedingungen und seinem Übergangserleben abgeglichen werden. Dazu müssen die beiden Institutionen mit der Instanz Elternhaus ebenso interagieren wie mit dem Bezugs- und Mittelpunkt dieses Transitionsprozesses – dem Kind in seinem Übergang vom Kindergartenkind zum Grundschüler.

Literatur

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Bülow, K. v. (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carle, U., & Samuel, A. (2008). Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren: Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Cloos, P., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (2011): Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt "Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule". In: Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz Y. & Sitter, M. (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung: Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa, S. 121-141.
- Faust, Gabriele (2013): Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule - Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In: Gabriele Bellenberg und Matthias Forell (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 33-45.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule: Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal für Bildungswissenschaft Online* (3), 38-61.
- Flender, J. (2006). Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 233-241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gernand, B. & Hüttenberger, M. (1989): Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung, dargestellt am Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt (Inauguraldissertation). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002): *Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern* (1. Aufl.). München: Don-Bosco-Verlag.

- Griebel, W., & Nießen, R. (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (5th ed., pp. 136-152). Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013): *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Huppertz, N. & Rumpf, J. (1983): *Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Beiträge zur Theoriebildung*. München: Bardtschlagler.
- KMK (2009): *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Lehrplan Grundschule. Deutsch. 1, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) 2004/2009.*
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007): *Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 06.03.2010 unter http://www.transkigs.de/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/Befragung_bergang_BB.pdf.*
- Manning-Chlechowicz, Y., Oehlmann, S. & Sitter, M. (2011): *Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Eine Einleitung*. In: Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung: Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa, S. 7-16.
- Steinhagen, A. (2015). *Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine mehrperspektivische Gestaltungsaufgabe*. Zeitschrift.

Holger Meyer

Bildung auf dem Lande – Aus der Praxis

Zusammenlegung von Grundschulen

Der demografische Wandel und die damit verbundene Herausforderung, auch kleine Grundschulstandorte zu erhalten, mündeten im Jahre 2006 in der Möglichkeit, Grundschulen zu Grundschulverbänden zusammenzulegen. Seither kennt das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen diese Möglichkeit, um auch bei sinkenden Schülerzahlen ein wohnortnahes, pädagogisch und ökonomisch sinnvolles Angebot vorzuhalten. Der nachfolgende Beitrag zeigt Möglichkeiten und Schwierigkeiten auf, die sich aus der Praxis einer gelungenen Standort-Zusammenlegung des weiland größten nordrhein-westfälischen Grundschulverbundes ergeben.

Im Zuge der nordrhein-westfälischen Gemeindereform von 1975 waren die ehemals selbstständigen Gemeinden Wadersloh, Liesborn und Diestedde zusammengelegt worden, mit Wadersloh als Namensgeber und Verwaltungssitz. Wadersloh versteht sich seither selbst als „Großgemeinde“ mit drei dörflichen Mittelpunkten, gilt jedoch in der Typologie des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung als „größere Kleinstadt“.

Wie viele andere ähnlich strukturierte Städte und Gemeinden stand und steht auch Wadersloh vor den Herausforderungen der demografischen Entwicklung. Die Flächengemeinde mit ca. 13.000 Einwohnern sah sich im Jahre 2009 mit folgender Situation konfrontiert: In den drei Ortsteilen existierten drei eigenständige Schulen. Die Schulleitungen der beiden kleineren Schulen in Liesborn und Diestedde standen kurz vor der Pensionierung. Bereits zu diesem Zeitpunkt war sowohl dem Schulträger als auch der Schulaufsicht klar, dass es durchaus schwierig werden würde, die Schulleitungsstellen angesichts der Schulgröße von nur ca. 120 Kindern zu besetzen. In ihrem Bestand gefährdet waren diese beiden Standorte zu dem Zeitpunkt allerdings nicht, die größte der drei Grundschulen im Ortsteil Wadersloh lag mit etwa 250 Kindern ebenfalls außerhalb der Gefahrenzone.

Nicht ausschließlich, aber auch aus diesem Anlass beauftragte der Schulträger ein Schulentwicklungsbüro mit einer langfristigen Schulentwicklungsplanung. Diese resultierte in der Empfehlung, die drei bis dato selbstständigen Grundschulen zu einem Grundschulverbund zusammenzulegen. Rasch stellte sich heraus, dass der Schulträger der Empfehlung der Gutachter folgen würde: Die beiden kleineren Standorte würden aufgelöst und dem größten Standort in Wadersloh angeschlossen werden. In die Überlegungen und Planungen wurden von Beginn an die Schulleitungen der Grundschulen einbezogen, was sich im Rückblick als sehr hilfreich erwies. Alle Beteiligten begegneten sich bei den

Arbeitstreffen auf Augenhöhe, vor allem die scheidenden Schulleitungen hatten die Gelegenheit, den Prozess mitzugestalten und die Kollegien entsprechend zu informieren und zu begleiten.

Bereits im Zuge der Vorbereitungen – auf die den Prozess begleitenden politischen Diskussionen soll im Rahmen dieses Beitrages nicht näher eingegangen werden – gab es neben regelmäßigen Arbeitstreffen der beteiligten Schulleitungen erste Kontakte der designierten gemeinsamen Schulleitung mit den Lehrerkollegien. Neben dem persönlichen Kennenlernen standen hier gemeinsame Überlegungen, wie der Prozess unter aktiver Beteiligung der Kollegien vollzogen werden könnte, im Focus.

Schlussendlich wurde im Mai 2011 ein einstimmiger Ratsbeschluss gefasst: Ab dem 01.08.2011 sollten die beiden bis dato selbstständigen Schulen in Liesborn und Diestedde aufgelöst und der verbleibenden Schule in Wadersloh organisatorisch angeschlossen werden. Die Bezirksregierung Münster stimmte diesem Vorhaben zeitnah zu, so dass ab dem 01.08.2011 eine aus nunmehr drei Standorten bestehende Schule mit insgesamt 491 Schülerinnen und Schülern existierte, welche fortan unter dem Namen „Grundschulverbund Wadersloh“ firmieren sollte.

Bereits unmittelbar nach dem endgültigen Ratsbeschluss und damit vor dem offiziellen Start des neuen Grundschulverbundes fand eine erste gemeinsame Konferenz der drei Kollegien statt, in welcher Chancen der neuen Organisationsform eruiert wurden, aber auch Raum gegeben wurde, Skepsis zu äußern und Herausforderungen klar zu benennen. Zeitgleich luden Schulträger und Schulen die Vorsitzenden der Klassenpflegschaften ein, um zu informieren und Bedenken, aber auch Hinweise und Ideen der Elternvertreter aufzunehmen. Es zeigte sich, dass die Befürchtungen der Eltern und Kollegien sich in weiten Teilen deckten: Die Gefahr, „geschluckt“ zu werden und damit die über Jahrzehnte in den Ortsteilen gewachsene Identität zu verlieren, wurde übereinstimmend als sehr real empfunden.

Bereits zu diesem Zeitpunkt nahm eine Steuerungsgruppe, bestehend aus Lehrkräften aller drei Standorte sowie der Schulleitung, die Arbeit auf. Aufgabe dieser Steuerungsgruppe war es, das Verschmelzen der drei bislang selbstständigen Standorte prozessbezogen zu begleiten. Erste Betätigungsfelder waren u.a. die Initiierung der Vereinheitlichung der Lehrwerke sowie die Implementation der Teamarbeit. Dieser letzte Faktor sollte sich als einer der bedeutendsten bei der Schulentwicklung herausstellen: Waren am dreizügigen Hauptstandort bereits Teamstrukturen etabliert, so war es an den beiden bislang einzügigen Grundschulen bislang kaum möglich gewesen, in jahrgangsbezogenen Teams zu arbeiten, Unterricht zu planen und durchzuführen. Eine schulinterne Evaluation der Teamarbeit zwei Jahre nach Gründung des Grundschulverbundes Wadersloh brachte eine hohe Akzeptanz der Teamarbeit zutage und zeigte zudem deutlich, dass besonders die Kolleginnen der kleineren Standorte diese neuen Möglichkeiten als sehr gewinnbringend erfahren hatten.

Neben der schulischen Steuerungsgruppe, die, nachdem wesentliche Weichen gestellt worden waren, nach einem Schuljahr in eine reguläre Steuergruppe überführt wurde, fungierte jeweils eine Kollegin als Standortsprecherin. Deren Aufgabe bestand u.a. darin, im ad-hoc-Falle für Vertretungsunterricht zu sorgen und im Allgemeinen erste Ansprechpartnerin in allen Belangen des Standortes zu sein, sowohl für das Kollegium als auch für die Schulleitung.

Kontroverser diskutiert wurde die Frage des Ortes der zukünftigen Schulverwaltung: Bislang hatten alle drei Schulen eigene Sekretariate. Aus Sicht der Schulleitung ergab allerdings nur eine zentrale Verwaltung Sinn. In Abstimmung mit dem Schulträger wurden nach einer ca. sechsmonatigen Übergangszeit die Sekretariate in den kleineren Standorten aufgelöst sowie die Datenbanken und Aktenbestände am Hauptstandort zusammengeführt, so dass es ab dem Frühjahr 2011 nur noch ein Sekretariat gab. Sehr hilfreich war die optimale Ausstattung der Standorte mit Telekommunikationseinrichtungen: So wurden z.B. alle Klassen- und Fachräume der drei Standorte mit Telefonen ausgestattet und in einer großen Telefonanlage zusammengefasst. So wurde es möglich, Informationen schnell weiterzugeben: Krankmeldungen von Kindern wurden am Hauptstandort gesammelt und zu festgelegten Zeitpunkten an die Standorte übermittelt, die Kolleginnen und Kollegen konnten bei Bedarf – beispielsweise bei plötzlicher Erkrankung eines Kindes – sofort Kontakt zum Sekretariat aufnehmen, welches umgehend die Eltern informieren konnte. Wie eingangs erwähnt, wurde die Zusammenlegung der Sekretariate von vielen Kolleginnen mit eher gemischten, teils auch ablehnenden Gefühlen aufgenommen: An vielen Schulen stellt das Sekretariat die „Mitte“ der Schule dar; oftmals geht dies einher mit der Persönlichkeit der jeweiligen Schulsekretärin. Dies brach nun weg. Demgegenüber steht eine weitaus effizientere Verwaltung sowie ein deutlich besserer Service für die Eltern: Waren alle drei Sekretariate bislang nur an einigen Tagen für jeweils einige Stunden besetzt, so kann das neue tägliche Sprechzeiten von morgens bis nach Unterrichtschluss anbieten.

Ein wesentlicher Aspekt des Zusammenwachsens ist die Präsenz der Schulleitung: Nach wie vor ist die Schulleitung mindestens zwei Mal pro Woche an jedem Teilstandort vor Ort. Es zeigte sich bald, dass eine noch häufigere Anwesenheit im Alltag kaum zu bewerkstelligen ist. Damit sich das gesamte Kollegium schneller kennen lernen konnte, wurde in der Lehrerkonferenz der Beschluss gefasst, sich nun im Zweiwochentrakt zu Dienstbesprechungen und Konferenzen zu treffen, dann aber zu festen, einzuhaltenden Zeiten. Die Teamsitzungen finden nach wie vor im direkten Anschluss an die Konferenzen statt und sind somit langfristig, d.h. für ein ganzes Schuljahr planbar.

Gerade in der Anfangsphase wurde darauf geachtet, die Lehrkräfte möglichst nur im Ausnahmefall zwischen den Standorten pendeln zu lassen. Mit dem Fortschreiten des Zusammenwachsens erkannten jedoch einzelne Kolleginnen und Kollegen die Chancen, die ein Wechsel des Standortes mit sich bringen kann und betrieben aktiv ihre Umsetzung. Durch Personalveränderungen

wurde es in den folgenden Jahren unumgänglich, dass Kolleginnen und Kollegen für einzelne Wochenstunden den Standort wechseln, um einen geordneten Schulbetrieb zu gewährleisten. Fächer wie Musik, Sport, Englisch, welche gerade an den kleinen Standorten teilweise nur von fachfremd unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen unterrichtet wurden, konnten so an Fachkolleginnen und -kollegen übertragen werden.

Die Entfernungen zwischen den drei Standorten betragen jeweils zwischen vier und zehn Kilometer. Der zusätzlichen Belastung durch die Fahrten wurde dadurch begegnet, dass die unterschiedlichen Unterrichtszeiten beibehalten wurden, was sich im Alltag als sehr vorteilhaft erwies: Der Unterricht beginnt, dem Schulbusverkehr geschuldet, in den Teilstandorten um 07:30 Uhr, am Hauptstandort um 08:00 Uhr. Bei regulärem Unterricht oder im Vertretungsfall federn diese 30 Minuten Zeitunterschied den Druck ab, nach dem Ende der Unterrichtsstunde möglichst schnell zum anderen Standort zu gelangen, um dort den Unterricht pünktlich aufnehmen zu können. Zudem wurde der Wechsel zwischen den Standorten auf maximal einen pro Tag begrenzt. Nicht zuletzt war die Frage der Reisekosten zu klären. Hier besagt die aktuelle Erlasslage in NRW, dass Reisekosten erstattet werden, sofern Fahrten zur Sicherstellung eines geordneten Unterrichtsbetriebes notwendig sind. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte Reisekosten erhalten, sofern sie an einem anderen Standort Unterricht erteilen; im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass für andere dienstliche Tätigkeiten – Teilnahme an Konferenzen, Fortbildungen, Besprechungen, Teamsitzungen – die in diesem Zusammenhang entstehenden Fahrtkosten nicht übernommen werden und damit von den Lehrkräften im Rahmen der Steuererklärung geltend zu machen sind.

Diese Wechsel zwischen den Standorten – für einzelne Stunden, aber auch dauerhaft – haben nicht zuletzt dazu beigetragen, dass die Akteure der drei doch unterschiedlichen Schulen sich gegenseitig und die jeweiligen individuellen Gegebenheiten kennenlernen konnten. Dies sei erläutert am Beispiel der Pausenaufsichten: Verteilen sich die Pausenaufsichten am Hauptstandort auf 16 Personen, so müssen an den Teilstandorten vier bzw. fünf Kolleginnen diese Zeiten abdecken. Dies verdeutlicht, dass an den drei Standorten bisweilen unterschiedliche Bedingungen herrschen und aus der Natur der Sache heraus teilweise Unterschiede in den Aufgaben anfallen, die kaum änderbar sind. Der Wechsel zwischen den Standorten und die damit selbst gemachten Erfahrungen haben jedoch letztlich zu einer hohen Akzeptanz der Organisationseinheit „Grundschulverbund“ beigetragen. Die Qualitätsanalyse vom November 2013 bestätigte, dass insbesondere die intensive, gemeinsame Planung von Unterricht, u.a. durch die Erarbeitung von Lernaufgaben, eine positive Wirkung im Hinblick auf eine vergleichbare Unterrichtskultur einer Schule mit drei Standorten sowie im Rahmen der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität zeigte.

Zusammenfassend sollen die Herausforderungen und Grenzen, aber auch die Chancen eines Grundschulverbundes skizziert werden:

Probleme:

- Höhere Arbeitsbelastung für die Schulleitung: Vor allem in der Anfangszeit fallen viele Tätigkeiten doppelt/dreifach an: Gespräche mit Elternvertretern, Mitarbeitern der Offenen Ganztagschule, Informationsveranstaltungen, Koordination von Projekten etc.
- Zeitlich beschränkte Präsenz der Schulleitung an den einzelnen Teilstandorten: Viele Alltagsgeschäfte können nur mit zeitlicher Verzögerung erledigt werden, informelle Gespräche zwischen Schulleitung und Kollegium finden weniger statt.
- Zusätzliche Belastung der Lehrkräfte durch Fahrzeiten und Fahrtkosten.
- Unterrichtsmaterialien müssen oft in mehrfacher Ausführung beschafft werden.
- Möglicher Identitätsverlust der bislang eigenständigen Schule: Traditionen, besondere Merkmale etc. sollten möglichst beibehalten werden, sofern das gemeinsame Schulprogramm es erlaubt.

Chancen bestehen:

- im Erhalt eines wohnortnahen Schulangebotes,
- in der Vermeidung von Vakanz der Schulleitungsstelle durch höhere Attraktivität gegenüber kleineren Schulen sowie
- in der Vermeidung von Unterrichtsausfall, da Vertretung im größeren System eher zu realisieren ist.
- für eine einfachere Umsetzung einer angemessenen Verteilung außerunterrichtlicher Aufgaben,
- für die Bildung standortübergreifender Jahrgangsteams und projektbezogener Arbeitsgruppen
- für vielfältigen Austausch von Ideen, Materialien etc. in einem großen Kollegium sowie
- für gemeinsame Schulprogrammarbeit.

Der Prozess der Annäherung benötigt Zeit, er kann nur unter Einbeziehung aller am Unterricht und der Erziehung der Kinder Beteiligten gelingen und ist maßgeblich von deren Mitteln abhängig.

Brigitte Schumann

Plädoyer für politische Aufklärung über die Rolle der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus im Kontext von Inklusion

Die im damaligen Hilfsschulverband organisierte sonderpädagogische Profession verbreitete nach 1945 die verfälschende Geschichtskonstruktion, die Sonderpädagogik habe in der NS-Zeit die Interessen leistungsschwacher und behinderter Kinder verteidigt. Sie sei daher vom Nazi-Regime bekämpft worden und selber Opfer der nationalsozialistischen Ideologie gewesen. Das Ansehen der Sonderpädagogik in Politik und Öffentlichkeit ist bis heute davon geprägt.

Die Sonderpädagogik – ein blinder Fleck in der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit

In einer gründlich und umfassend recherchierten wissenschaftlichen Forschungsarbeit hat Prof. Dagmar Hänsel unlängst diese Geschichtsdarstellung als Mythenbildung widerlegt und dabei Kontinuitäten in der Geschichte der Sonderpädagogik sichtbar gemacht. Sie weist nach, dass der Hilfsschulverband als Organ der Sonderpädagogik mit Zustimmung der Hilfsschullehrerschaft sich unter der NS-Diktatur aktiv für deren rassenhygienische Politik einsetzte. Zum einen sorgte er dafür, dass die ureigenen und vor 1933 längst praktizierten Vorstellungen von der Notwendigkeit, leistungsschwache Kinder aus der Volksschule als „behindert“ auszusondern, in der NS-Zeit reichseinheitlich und rechtsverbindlich mit aller Schärfe umgesetzt wurden. Zum anderen setzte sich der Verband dafür ein, dass die Selektion so genannter erbkranker Kinder für die Sterilisation reibungslos durchgeführt werden konnte. Planungen im Reichskultusministerium, eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagogen einzuführen, trugen ebenfalls die Handschrift eines Verbandsvertreters. Kriegsbedingt kamen diese zwar nicht zur Durchführung, sie wurden aber von der Sonderpädagogik zum Anknüpfungspunkt für die sonderpädagogische Ausbildung nach 1945 gemacht.

Hänsel kritisiert, dass die sonderpädagogische Wissenschaft bis heute keinen Beitrag geleistet hat, das öffentliche Geschichtsbild zu revidieren und gesellschaftliche Aufklärung über die Kontinuitäten der sonderpädagogischen Geschichte zu betreiben. Sie verweist auf exponierte Vertreter der sonderpädagogischen Disziplin in unserer Zeit, die sich mit der Behauptung, die Sonderschullehrerbildung sei von den Nationalsozialisten eingeschränkt bzw. verboten worden, apologetisch in den Dienst der Geschichtsfälschung stellen.

Verfälschung der sonderpädagogischen Geschichte und ihre Folgen

Hänsel weist nach, wie folgenreich die Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik sich auswirkten und wie die Sonderpädagogik bis heute davon profitiert. Sie belegt, dass der Ausbau des Sonderschulsystems als „Wiedergutmachung“ an den Kindern, die in der nationalsozialistischen Zeit Opfer von Sterilisation und Euthanasie geworden waren, vom Hilfsschulverband moralisch eingefordert und letztlich politisch erschlichen wurde. Um sich von historischer Schuld bequem zu entlasten, machte sich die Politik zum Handlanger der Sonderpädagogik. In der Folge entstand eine weltweit nahezu einzigartige Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Fördersystems in Westdeutschland. Parallel zum Ausbau des Sonderschulsystems gelang es der Sonderpädagogik, auch die eigenständige wissenschaftliche Ausbildung für Sonderpädagogen an Hochschulen und damit die Abtrennung der Sonderpädagogik von der allgemeinen Pädagogik durchzusetzen.

Mit Unterstützung der Politik konnte nach 1945 die Sonderpädagogik die Hilfsschule, die später umbenannt wurde in Sonderschule für Lernbehinderte und heute Förderschule Lernen heißt, zum Kern des sonderpädagogischen Systems entwickeln. Dabei wurden die rassenhygienischen Spuren aus der NS-Zeit abgestreift und die sonderpädagogischen Begründungen passten sich dem Wandel der Zeit an, wie Hänsel darlegt. Erhalten konnte sich jedoch – im öffentlichen Bewusstsein nicht mehr als nationalsozialistisches Erbe wahrgenommen – bis in unsere Zeit die Zwangszuweisung zur Sonderschule von Kindern mit auffälligen Leistungsschwächen und/oder Verhaltensproblemen.

Ebenfalls im institutionellen Interesse der Sonderpädagogik, aber entgegen der menschenrechtlichen Inklusionsverpflichtung hält die Bildungspolitik auch heute diese Schulform für unverzichtbar, die sozial benachteiligte Kinder mit Problemen des Lernens und/oder Verhaltens als „behindert“ aussondert und damit im Kompetenzerwerb zusätzlich benachteiligt. Der Vorranganspruch des gemeinsamen Lernens nach der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird mit Ausnahme von Bremen in allen Bundesländern unterlaufen: zum einen durch die Einführung des Elternwahlrechts, zum anderen durch die Beratungs- und Diagnoseaufgaben der Sonderschulen im Rahmen sonderpädagogischer Feststellungsverfahren. Statistisch ist nachgewiesen, dass trotz steigender Inklusionsquoten die Anteile von Kindern in segregierten Sonderschulen stabil bleiben und in einigen Bundesländern sogar wachsen, weil immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird.

Mit der Verfälschung ihrer Geschichte ist es der Sonderpädagogik erfolgreich gelungen, sich als Anwalt der Behinderten und Benachteiligten gesellschaftlich zu etablieren. Diesen Status setzen Vertreter der Wissenschaftsdisziplin und des Fachverbandes gezielt ein, um die UN-BRK, die auf die Überwindung von Sondersystemen zielt, bildungspolitisch auszubremsen. Sie nutzen stattdessen die Inklusionsverpflichtung der UN-BRK, um den Geltungsanspruch der Son-

derpädagogik in Wissenschaft und pädagogischer Praxis politisch auszubauen und das vielgliedrige Sonderschulsystem zu bewahren, so das Fazit von Hän-
sel.

KMK in politischer Verantwortung

Es gehört zum demokratischen Selbstverständnis, sich dem Denken zu wider-
setzen, man könne unter die Geschichte des Nationalsozialismus in Deutsch-
land einen Schlussstrich ziehen. Wie wenig abgeschlossen, wie schwerfällig
und mühsam die Aufarbeitung der NS-Zeit auch heute noch ist, habe ich erfah-
ren, als ich Paul Brune bei seinem erfolgreichen Kampf um Anerkennung als
Geschädigter der NS-Psychiatrie unterstützen durfte. Nach vielen vergeblichen
Anläufen wurde ihm im sechsten Petitionsverfahren erst 2003 diese Anerken-
nung durch das Land NRW und den Landschaftsverband Westfalen-Lippe
ausgesprochen. In diesem Kontext wurde öffentlich, dass bis in die 1970er
Jahre menschenverachtende und menschenunwürdige Zustände und Praktiken
im St. Johannesstift in Marsberg, das auch Brune bis zu seiner Verlegung in
die Heilanstalt Münster von 1943 bis 1953 als Stätte des Horrors erlebte, an
der Tagesordnung waren (s. [https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/teufel-
in-nonnentracht](https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/teufel-in-nonnentracht)). Auch das Recht auf Bildung wurde den Kindern und Ju-
gendlichen dort abgesprochen. Der Landschaftsverband sah sich veranlasst, ei-
nen Film über das Leben von Paul Brune mit dem Titel „Lebensunwert“ zu fi-
nanzieren und die historische Forschungsarbeit über die NS-Vergangenheit
seiner Einrichtungen zu verstärken. Diese Erfahrung hat sicherlich dazu beige-
tragen, dass ich mich nach der Lektüre von Hänfels Forschungsergebnissen
dazu entschloss, die politische Aufarbeitung der sonderpädagogischen Ge-
schichte im Nationalsozialismus mit ihren Kontinuitäten von der Kultusminis-
terkonferenz (KMK) zu fordern.

Meine Motivation zu dieser politischen Initiative verbindet sich jedoch in ers-
ter Linie mit den Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen, die in
Deutschland mit einem Anteil von ca. 65% die größte Gruppe von Kindern mit
sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen und immer noch mehrheitlich in
Sonderschulen unterrichtet werden. Es ist mir wichtig, ins öffentliche und bil-
dungspolitische Bewusstsein zu heben, dass der Hilfsschulverband an der Aus-
gliederung dieser Kinder aus der allgemeinen Volksschule kontinuierlich und
letztlich erfolgreich mit allen Mitteln aus Eigeninteresse gearbeitet hat. Aus
der von ihm reklamierten Anwaltschaft für die gesellschaftlich verachteten
„schwachsinnigen“ Kinder leitete der Verband seine Hauptforderungen ab: die
eigenständige Hilfs- bzw. Sonderschule, die eigenständige universitäre Lehrer-
ausbildung für Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrkräfte und die Abtrennung der
Sonderpädagogik von der Allgemeinen Pädagogik als eigenständige wissen-
schaftliche Disziplin mit eigenen Lehrstühlen. Er verfestigte ein defektolo-
gisch-medizinisches Verständnis von Kindern, die in ihrer Entwicklung durch

prekäre Armutsverhältnisse und extreme gesellschaftliche Benachteiligung behindert werden. Ihre heutige Kategorisierung als „Behinderte“ mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache muss als deutscher Sonderweg ein Ende haben. Sie sind als Kinder der allgemeinen Schule anzuerkennen, die wegen ihrer Benachteiligung besondere pädagogische, aber keine sonderpädagogische Förderung brauchen.

Ich habe die Präsidentin der KMK, Frau Staatsministerin Kurth, und die Mitglieder des Präsidiums der KMK am 29. Januar 2015 angeschrieben und, gestützt auf die Forschungsergebnisse von Prof. Hänsel, die Übernahme politischer Verantwortung für die Aufklärung über die Geschichte der Sonderpädagogik gefordert: „70 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus muss die Kultusministerkonferenz sich jetzt der Aufgabe stellen, die Geschichte der Sonderpädagogik aufzuarbeiten und von den Mythen der sonderpädagogischen Geschichtskonstruktion zu befreien. (...) Für die Kultusministerkonferenz muss diese Aufarbeitung der Ausgangspunkt sein für eine Neubestimmung des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik in einem zukünftig inklusiv gestalteten Schulsystem.“

Skandalöses Verhalten der KMK

Die KMK ließ mich in ihrem Antwortschreiben vom 11. März 2015 über den Generalsekretär wissen, sie wolle auf Anregung der Kommission Lehrerbildung zur Aufarbeitung der sonderpädagogischen Geschichte einen Fachdiskurs mit ausgewählten Vertretern der Sonderpädagogik initiieren und moderieren. Die Kommission Lehrerbildung habe sich dafür ausgesprochen, „einschlägige Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik“ um eine Stellungnahme zu meinem Anschreiben zu bitten und damit „die Auseinandersetzung innerhalb der Wissenschaftsdomäne anzuregen“. Die Zusage lautete: „Soweit es in unseren Möglichkeiten steht, wird die Kultusministerkonferenz die Debatte unterstützen.“ Man hoffe schon erste Rückmeldungen der Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler bei der nächsten Sitzung der Kommission Lehrerbildung im Juni 2015 sichten zu können.

Auf meinen Einwand, dass auch allgemeine Pädagogen und Vertreter anderer Disziplinen einbezogen werden müssten, um dem Vorwurf der Parteilichkeit zu begegnen, schien sich die KMK einlassen zu wollen. Am 11. Mai teilte man mir mit, dass auch Prof. Hänsel, die man zwischenzeitlich über meine Initiative informiert habe, aus Gründen der Glaubwürdigkeit die Einbeziehung von Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinen Pädagogik für sinnvoll halte.

Das Anschreiben vom 22. Juli 2015 an einen erweiterten Kreis ausgewählter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, dem nun nicht mehr nur Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik angehören, ist das beschämende

Dokument des politischen Rückzugs. Zwar setzt man rein formal mit dem Brief das Vorhaben um, aber eine Übernahme politischer Verantwortung der KMK für Aufarbeitung und Aufklärung der sonderpädagogische Vergangenheit ist in den diffus gehaltenen Formulierungen nicht erkennbar. Das Anschreiben enthält eine ausführliche Wiedergabe der Korrespondenz zwischen der KMK und mir, nimmt Bezug zu dem Schreiben von Prof. Hänsel an die KMK und fügt im Anhang die Originalfassungen bei. Danach wird erklärt, dass aus Sicht der KMK die Behandlung der Geschichte der Sonderpädagogik ein interdisziplinär angelegtes Forschungsvorhaben erforderlich mache. Solche Forschungsprojekte lägen jedoch „außerhalb des Auftrags und der Kompetenz der KMK“. Die KMK könne „diesen Diskurs nicht stellvertretend für die genannten Fachdomänen führen“. Das Fazit und die Botschaft an die Adressaten lautet: „Die Gremien der KMK haben daher beschlossen, die Initiative, die von Frau Dr. Schumann und Frau Prof. Dr. Hänsel angestoßen wurde, an Sie, sehr geehrte Damen und Herren, gewissermaßen stellvertretend weiterzuleiten. Inwieweit Sie in diesem Zusammenhang weitere Kolleginnen und Kollegen bzw. auch einschlägige Fachverbände in den Diskurs einbeziehen möchten, obliegt selbstverständlich ihrer eigenen wissenschaftlichen Herangehensweise an die beschriebene Thematik. Die Kultusministerkonferenz begleitet den angestoßenen Diskussionsprozess mit Interesse.“

In meiner kritischen Erwiderung vom 22. Juli habe ich dazu festgestellt, dem Anschreiben sei nicht zu entnehmen, was die KMK von dem Adressatenkreis erwarte. „Konkrete Stellungnahmen zu einer konkreten Fragestellung werden nicht eingefordert, wie dies offensichtlich gegenüber den Vertretern der Sonderpädagogik in Ihrem Schreiben vom 22. März noch vorgesehen war. Was sollen die Angeschriebenen denn tun? Wozu sollen sie sich wem gegenüber bis zu welchem Zeitpunkt äußern? Und welche Ziele verfolgt die KMK mit ihrer Initiative? Das sind beispielsweise Fragen, die für ein geordnetes, ernsthaftes Verfahren für einen Wissenschaftsdiskurs zur historisch-politischen Rolle der Sonderpädagogik geklärt sein müssen. Das Anschreiben – und das scheint mir der größte Mangel zu sein – lässt kein politisches Erkenntnisinteresse und keine Übernahme von politischer Verantwortung erkennen.“

Meine Reaktion ist bis heute unbeantwortet geblieben. Es ist offensichtlich, dass es auch 70 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus starker zivilgesellschaftlicher Unterstützung braucht, um Aufklärung über die Rolle der Sonderpädagogik von der Politik zu erzwingen.

Rezensionen

Rezensionen

Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand, Petra Schreiber (Hrsg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Beltz Verlag: Weinheim, Basel 2015. 224 S., Euro 24,95

„Inklusion geht nicht ohne Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung“ (S. 7), ist ein Bekenntnis der Veröffentlichung, deren 15 Beiträge vier Abschnitten zugeordnet werden: theoretische Perspektiven, empirische Zugänge, Praxisbeispiele aus Schulen und Kitas sowie Formate der Aus- und Weiterbildung.

Aus theoretischer Sicht gehen C. Solzbacher und B. Behrensen „von der Begabung eines jeden Kindes aus“ und betonen als Qualitätsmerkmal inklusiver Begabungsförderung, „jedem Einzelnen bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten gerecht zu werden.“ Begabung ist damit ein Merkmal von Differenz unter weiteren. Individualisierung, Differenzierung, der Erwerb von Selbstkompetenzen usw. werden aus dieser Perspektive Grundlagen methodischer Unterrichtsgestaltung. G. Weigand wählt den Zugang über „eine personorientierte Pädagogik“, die von der Einmaligkeit jedes Menschen und dessen Potenzialen ausgeht und damit per se in ein System inklusiver Begabungsförderung mündet. V. Müller-Opplinger stellt in seinem Beitrag das „Schoolwide Enrichment Model“ mit seinen Methoden inklusiver Begabtenförderung vor und H. Macha fordert, besonders Begabte gendersensibel zu fördern. M. Vogt und K. Krenig sehen als Brückenschlag die Notwendigkeit einer Annäherung von Inklusions- und Begabtenforschung unter der Zielsetzung einer „Schule für alle“. C. Schwer und C. Solzbacher befassen sich schließlich im theoretischen Teil der Veröffentlichung mit der Frage nach der Bedeutung von Einstellung und Haltung der Pädagog(inn)en für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung, um Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung zu ziehen.

F. Preckel et al. stellen im Kapitel „empirische Zugänge“ das „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe“ (PULSS) vor, bei dem Klassen nach Fähigkeitsgruppierungen“ für Hochbegabte „ein optimales Entwicklungsumfeld bieten“ (S. 117). S. Seitz und L. Pfahl stellen inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung am Beispiel eines Projekts in Bremen vor. G. Weigand und S. Widmann präsentieren Ergebnisse einer Studie zu Begabtenklassen, in denen Schüler(innen) gefördert werden, ohne sie im Vorhinein als begabt oder hochbegabt zu diagnostizieren. T. Albers formuliert Handlungsanforderungen im Zusammenhang einer inklusiven Frühpädagogik und gelangt zu dem Ergebnis, dass eine erhebliche Forschungslücke in der Früherkennung potenziell hochbegabter Kinder in Kitas bestehe.

Im Kapitel Praxisbeispiele aus Schulen und Kitas wird der Frage nachgegangen, wie vereinbar schulische Underachieverförderung sich mit inklusiven

bzw. separierenden Ansätzen gestaltet (H. Hagelgans), welche Ergebnisse nach neun Jahren Landesgymnasium für Hochbegabte in Schwäbisch Gemünd vorliegen (A. v. Manteuffel, C. Sauer) und berichten vom Bremer Modellprojekt „(Hoch)Begabung inklusiv“ (M. Rastede et al.).

Das letzte Kapitel befasst sich mit Formaten der Aus- und Weiterbildung. P. Schreiber et al. stellen ihr E-Learning-Fortbildungsprogramm „BEB – Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten“ als Fortbildung für pädagogische Fachkräfte in Kitas und Grundschulen unter Einbeziehung inklusiver Begabungsförderung vor. Das Programm enthält Module zu den Themen Diagnose, Dialog, Bildung und Entwicklung sowie Kompetenz auf den Ebenen Familie, Pädagog(inn)en und Organisation. C. Koop und I. Schenker berichten über die berufsbegleitenden Qualifizierungen für elementarpädagogische Fachkräfte „inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule – Weiterbildung zur Begabtenpädagogin/zum Begabtenpädagogen“, die 2004 durch die Karg-Stiftung initiiert und bis 2015 an der Evangelischen Hochschule Dresden und der Universität Rostock in Kooperation mit der Karg-Stiftung angeboten wurden.

Das Fragezeichen im Titel der Veröffentlichung hat zumindest auf definitorischer Ebene eher rhetorischen Charakter, da ein Zusammenhang zwischen Begabung, auch Hochbegabung und einem inklusiven Grundverständnis im Bildungsbereich sich ableiten lässt. Für die unterrichtspraktische bzw. schulorganisatorische Ebene behält das Fragezeichen offenbar seine Funktion.

Christian Ernst

Ekkehard Nuissl, Henning Nuissl (Hrsg.): Bildung im Raum. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2015 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 80). 184 S., Euro 18,00

Chorologische Begriffsbildungen im Wirkungskreis des „*spatial turn*“ der Geistes- und Sozialwissenschaften haben in der Erziehungswissenschaft Konjunktur: lokale Bildungslandschaften, lernende Regionen; regionale bzw. kommunale Bildungsberichterstattung; Lernräume, Lernorte, Lernen vor Ort oder stilistische Hochleistungen wie Schulen als Bildungsimmobilien, „Space- und Place-Orientierung“, Projekte mit der Bezeichnung „ein Quadratkilometer Bildung“ usw. erhalten Eingang in den fachlichen Diskurs. Aber auch der raumwissenschaftliche Zugang in Bildungsforschung und Bildungsplanung findet verstärkt Beachtung. Erinnert sei an die Veröffentlichung des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe in Bamberg „Bildung und Region: eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive“ im Jahr 2014.

Dem interdisziplinären Ansatz der Veröffentlichung „Bildung im Raum“ wird folgerichtig durch die Herausgeberschaft des Buches Rechnung getragen: Ekkehard Nuissl ist Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern, Henning Nuissl Professor für Angewandte Geographie und Raumplanung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Zielsetzung der Veröffentlichung ist es, Perspektiven und Aspekte der ver-schränkten Thematik aufzufächern und vorzustellen, um Forschungsakzente in wissenschaftlichen Disziplinen, wozu sich auch die Politikwissenschaft mit dem Governance-Begriff zählen kann, hervorzuheben.

Die ersten beiden der acht Beiträge des Bandes erscheinen im Kontrast: K. Kraus befasst sich mit der Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume, die zum Lernen bestimmt sind und dem Lernen Raum geben sollen. R. Arnold thematisiert die Enträumlichung des Lernens in der Moderne.

Die folgenden Beiträge vollziehen einen Maßstabswechsel und legen ihren Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildung: M. Bühler reflektiert raumbezogene Bildungsarbeit als Impulsgeberin für den Stadtteil und dessen Bevölkerung am Beispiel der von ihr so bezeichneten Bildungslandschaft Berlin-Neukölln, geht hierbei gleichsam auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen ein. U. Klemm thematisiert die eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum seit den 1980er-Jahren und skizziert Perspektiven für das 21. Jahrhundert. N. Hoffmann und E. Mania untersuchen die erwachsenenbildnerische Grundversorgung aus einer Perspektive der Weddingener Kiezbevölkerung in Berlin-Mitte im Rahmen des Projekts Lernen im Quartier, in dem die Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung anhand von Interviews analysiert wird. M. Schemmann befasst sich mit lokalen Weiterbildungsberichten als Fokussierung von Weiterbildung im Raum und bedient sich räumlicher Beispiele aus Hessen.

Die letzten beiden Beiträge der Veröffentlichung befassen sich mit den Bevölkerungsgruppen der Frauen und Jugendlichen. S. Huning erörtert die Zusammenhänge zwischen geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten und demografischem Wandel im regionalen Zusammenhang und stellt Überlegungen an, welche Funktion regionale Bildungseinrichtungen für eine Regionalentwicklung haben können. P. Federighi et al. befassen sich mit Jugendpolitik in Europa anhand regionaler Beispiele. Als Raumbezüge werden ausgewählt: Baden-Württemberg, Wales und die Toskana.

Verknüpft wird mit der Veröffentlichung die Hoffnung, eine künftige Zusammenarbeit von Bildungs- und Raumwissenschaft zu intensivieren. Bei aller Differenz in den Betrachtungsweisen wird evident, dass sich vom interdisziplinären Zugang profitieren lässt: Dies gilt für Erkenntnisse der räumlichen Rahmung von Bildung in der Erziehungswissenschaft ebenso wie für die Bedeutung von Bildung in der räumlichen Planung und Entwicklung als Domäne der Raumwissenschaft. So lassen sich bei der Lektüre dieser Veröffentlichung auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen von Klassenzimmer, skalarer Bildungslandschaft und sozial konstruierter Bildungsregion zahlreiche Einsichten gewinnen – im Ergebnis eine Horizonterweiterung.

Christian Ernst

Klaus Klemm, Jutta Roitsch (Hrsg.): Hauptsache Bildung. Wissenschaft, Politik und Gewerkschaften nach PISA. Festschrift für Karl-Heinz Reith. Waxmann Verlag: Münster, New York 2015. 174 S., Euro 24,90

Ihren Anteil an 2015, einem Jahr des Erinnerns, erhielt ebenso die Bildung: „Waren das aufregende Jahre für diejenigen, die in der Politik, in den Gewerkschaften, in der Wissenschaft und im Journalismus mit Bildungsfragen umzugehen hatten“, stimmt die Einleitung der Veröffentlichung die Leserschaft ein. Wie erging es Deutschland in den anderthalb Jahrzehnten nach der PISA-Erhebung 2000, die im Englischen das Branding „German PISA-shock“ erhielt? Zeitzeug(inn)en fanden sich bereit, dieser Fragestellung nachzugehen.

Dem Journalisten Reith, der sich über drei Jahrzehnte lang mit Bildungs-, Gewerkschafts- und Medienpolitik befasst und seine Tätigkeit bei der Deutschen Presse-Agentur Ende 2014 beendet hat, ist dieses Buch gewidmet, das ein gutes Dutzend an Beiträgen versammelt, um einen Eindruck dieser „aufregenden bildungspolitischen Jahre“ am Beginn des neuen Jahrtausends zu vermitteln, die nach Bewertung dieser Veröffentlichung „in der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte ihresgleichen suchen“.

In einem ersten Abschnitt präsentiert Wissenschaft Themen von bildungspolitischer Aufmerksamkeit dieser Jahre, gefolgt von Stellungnahmen der Bildungspolitik und Beiträgen der Gewerkschaft. Erinnerungen zweier Weggefährter(inn)en Reiths schließen den Band ab.

K.-J. Tillmann berichtet über die Ergebnisse eines durch die DFG geförderten Forschungsprojekts an der Universität Bielefeld, das sich mit PISA als medialem Ereignis befasste, das wiederum Auswirkungen auf die nachfolgenden politischen Prozesse hatte. Ausgehend vom Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“, der nicht nur Steuerungs-, sondern auch Orientierungswissen bereithält, sieht M. Baethge in seinem Beitrag Bildungsjournalismus als unverzichtbaren Begleiter eines demokratischen Bildungsmonitorings an. K. Klemm geht auf die erfahrungsgemäß komplizierte Dreiecksbeziehung zwischen Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung ein, zeigt vier Problemzonen auf (Klärung, Legitimation, Zeit und Kommunikation), um einen „neuen Bildungsrat“ mit zwei Kommissionen (einer wissenschaftlichen Kommission mit ihren Experten unter Einbeziehung der Bildungspraxis sowie einer Verwaltungskommission mit Entsandten aus Bund und Ländern) als einen Ort „verkleinerter Gräben“ zu entwerfen. H.-G. Rolff geht der Frage nach, warum das Thema Schuleffektivität mediale Karriere gemacht hat, während Schulentwicklung in seiner Diktion ein „medialer Underdog“ blieb.

D. Ahnen und V. Reiß, Ministerinnen in Rheinland-Pfalz, präsentieren in ihrem Beitrag Bausteine eines sozial gerechten und leistungsfähigen Bildungssystems: Chancengleichheit, Durchlässigkeit im Schulsystem, frühkindliche Bildung, Ganztagschule und gebührenfreies Erststudium stehen im Vordergrund ihrer Betrachtung. K. Gehring (MdB) und U. van Lengen befassen sich aus bundespolitischer Sicht mit dem Agenda-Setting des Bildungsjournalismus

und R. Meng, bis Ende 2014 Staatssekretär und Sprecher des Berliner Senats, beschreibt die Marginalisierung von Bildungspolitik und Bildungsjournalismus, um zu dem Fazit zu gelangen, dass die Zuständigkeit für Bildung auf den politischen Ebenen „herumgereicht wird wie ein faules Ei... Operative Bildungspolitik wird darüber Resterampe, das ist nicht zuletzt spürbar bei der Rekrutierung des politischen Personals.“ (S. 82) J. Roitsch (Mitherausgeberin des Bandes) geht auf Spurensuche nach Werten und Einstellungen von Lehrkräften, um den Schluss zu ziehen, dass es sich bei Lehrkräften um ein Bild mit blinden Flecken handelt. Die folgenden Beiträge blicken aus gewerkschaftlicher Sicht auf die zurückliegenden Jahre (M. Demmer), reflektieren Bildungsexpansion und Jugendarbeitslosigkeit (G. Köhler) oder befassen sich mit gewerkschaftlicher Medienpolitik (S. Nehls) bzw. Bildungsjournalismus (D. Muscheid und M. Anbuhl).

Wer Erinnerungen an zurückliegende Jahre bildungspolitischer Ereignisse auffrischen oder auch vertiefen mag, sollte das Buch lesen. Um das Gedenken bei der Lektüre zu unterstützen und zu steuern, könnte als bewährte Fragestellung dienen: Was bleibt?

Christian Ernst

Gerald Lembke, Ingo Leipner: Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. Redline Verlag: München 2015. 256 S., Euro 19,99

Die Autoren des Buches sind Gerald Lembke, Professor und Leiter des Studiengangs digitale Medien, Medienmanagement und Kommunikation an der dualen Hochschule Baden-Württemberg, „Experte für digitale Medien in Deutschland und nachgefragter Keynote Speaker“ (Klappentext), und Ingo Leipner, Journalist und im Bereich des journalistischen Schreibens gleichsam in der Lehre tätig.

Auf der Grundlage von Erkenntnissen der Psychologie, Pädagogik und Neurobiologie gehen sie der Frage nach: „Warum unsere Kinder das Lernen verlernen“, um im Verlauf der Darstellung weitere Fragen einzubeziehen, z.B. wie die kognitive Entwicklung bei Kindern verläuft, welche Wirkungen digitale Medien auf Entwicklungsphasen haben oder warum unsere Kinder ohne Computer viel glücklicher wären. Beide Autoren sind in ihrer Selbstdarstellung Visionäre, die sich vom „digitalen Hype nicht blenden lassen“ und erkennen, dass der „Tanz ums goldene Tablet ein Ende finden wird.“

Zielgruppe des Buches sind Eltern, Lehrende und Erziehende, aber eigentlich auch andere, die sich noch wundern, dass z.B. „kleine Kinder von Tablets aufgesaugt werden“, um sie in eine „Werbewelt einzusperren“, dass „bunte Videos Unterricht durch Menschen ersetzen sollen“ oder dass unsere „Gesellschaft mehr an Technik als an den Menschen glaubt“ (S. 10). Zur Positionsbestimmung dienen ebenso die Ablehnung von Nostalgie, Romantizismus und

Maschinenstürmerei, also die Verklärung der „Kreidezeit“ und der seinerzeit Lehrenden.

Die beiden Autoren erteilen in ihren Ausführungen klare Absagen an die von Politik und Wirtschaft verbreitete Digitalisierung der Kindheit, an die empirische Bildungsforschung mit Schulleistungsstudien wie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) im Jahr 2013, an der auch Deutschland teilnahm, oder eine Wissensvermittlung mithilfe von Internet-Plattformen und MOOC (*massive open online course*).

Eine zentrale These dieses Buches lautet: „Eine Kindheit ohne Computer ist der beste Start ins digitale Zeitalter“ (S. 7 und öfter, ein allerletztes Mal auf S. 237), auch als Umschreibung: „Kinder sollten lieber im Matsch spielen als mit Tablets“, lieber „Toben, Purzeln, Malen und Singen“ als Tablets in Kindergärten nutzen oder Eltern sollten mit ihren Kindern am wirklichen Leben teilnehmen: „auf dem Sportplatz, im Wald, Theater oder Konzert“. Die erste Hälfte der 13 Kapitel befasst sich mit den Gefahren, Risiken und Nebenwirkungen einer Kindheit mit digitalen Medien, die im Fazit eine gesunde Entwicklung von Kindern ausschließen, also vor dem 12. bis 14. Lebensjahr schaden.

Aber auch für die Zeit nach dem 12.-14. Lebensjahr drohen Gefahren bei der Nutzung digitaler Medien: „Wie digitale Medien Motivation zerstören“ oder „warum Schüler am Bildschirm keine realen Lernerfahrungen machen“, werden die Kapitel 8 und 9 überschrieben. Im Fazit zählt nicht Technik, sondern der kritische Verstand. Weitere Einsichten der Veröffentlichung: „Die Qualität des Unterrichts steht und fällt immer mit der Persönlichkeit des Lehrers“ oder „junge Erwachsene sollten über eine umfangreiche Medienkompetenz verfügen.“

Zum Thema Medienkompetenz findet man jedoch nur einsame Forderungen: „Vielmehr ist zu diskutieren, wann und wie Computer zum Einsatz kommen“ (S. 206), damit eine „rationale Diskussion um Medienpädagogik“ beginnen kann. Es hätte der Veröffentlichung gut getan, diesen Fragen systematisch nachzugehen. Die Feststellung, „unsere Bildungseinrichtungen maßvoll mit IT-Infrastruktur auszustatten“, wirkt nach so viel Angriffslust gegenüber dem skizzierten Zeitgeist eher verlegen. Stattdessen folgen zwei abschließende Kapitel: Wie sich die Autoren die Zukunft vorstellen (mit Hinweisen für den künftigen Berlin-Tourismus!) und welche Erkenntnisse die Neurobiologie zum Thema bereithält – ausgeführt durch Prof. em. Gertraud Teuchert-Noodt, der ehemaligen Leiterin des Bereichs Neuroanatomie/Humanbiologie an der Universität Bielefeld.

Christian Ernst

Dominik Neumann: Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2015. 200 S., Euro 39,90

Die Veröffentlichung, die von der philosophisch-sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen wurde, umfasst zwei Studien zu kostenlosem Lehrmaterial im Internet: Zum einen wurde das Internet auf sein Angebot hin untersucht, zum anderen die Nachfrage auf Seiten der Lehrkräfte analysiert. Förderer des Forschungsprojekts „Bildungsmedien Online“ war der Verband Bildungsmedien e.V.

Nach kurzer Beschreibung und Einordnung des Forschungsdesigns der beiden Studien, der Darstellung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und dem Forschungsgegenstand werden die Ergebnisse der Marktsichtung als auch -analyse der ersten Studie präsentiert: Internetanalysen ermöglichen von ihrer Struktur her offenbar immer nur Momentaufnahmen. Das Angebot unterliegt anhaltend deutlichen Schwankungen, die Anzahl der Anbieter kostenloser Lehrmaterialien scheint aber zu steigen. Für die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik liegt nicht nur das größte Angebot vor, sondern sie besitzen auch die höchste Zahl der Anbieter. Kostenlose Lehrmaterialien zu anderen Unterrichtsfächern weisen aber hohe Wachstumsraten auf.

Internetplattformen und kommerzielle Anbieter umfassen dabei den größten Teil des gesamten Angebotsvolumens, das mithilfe von Suchmaschinen auf ca. 1,5 Mio. Nennungen quantifiziert wird. Internetplattformen entsprechen derzeit am ehesten den Anliegen sog. Open-Educational-Ressources (kurz: OER). Bisher erfolgt offenbar die Verbreitung kostenlosen Lehrmaterials im Internet häufig und unverändert aufgrund restriktiver Regelungen des Urheberrechts in einer rechtlichen Grauzone.

Die Frage, ob Lehrkräfte das voluminöse Angebot kostenloser Lehrmaterialien im Internet überhaupt nutzen, bildet den Übergang zur zweiten empirischen Studie. Nach einer Darstellung des Forschungsstandes zur Nutzung von Lehrmaterialien durch Lehrkräfte werden Methodik, Vorgehensweise und Instrumente der Fragebogenerhebung erläutert. Die Bedarfsanalyse, in die knapp 900 Lehrkräfte aus ganz Deutschland einbezogen waren, führt zu folgenden Ergebnissen: Im Fach Mathematik wird am häufigsten mit dem Schulbuch gearbeitet, aber auch für die Fächer Englisch und Deutsch werden hohe Nutzungsraten des Schulbuchs nachgewiesen. Fächer wie Politik oder Sozialkunde stehen hierzu im Gegensatz.

Auch die Nutzungsart von Bildungsmedien lässt erwartungsgemäß Unterschiede erkennen: In den Fremdsprachen kommen beispielsweise Schulbücher bei der Einführung neuer Lerngebiete zum Einsatz und alle Fächer nutzen Lehrmittel zur „Arbeit mit Aufgaben“. Bei Berücksichtigung erhobener Kontextdaten der Lehrkräfte lassen sich die Ergebnisse ableiten, dass weder das Alter der Lehrkräfte noch die Ausübung von Funktionsstellen in der Schule einen Einfluss auf die Wahl der Lehrmittel haben. Vielmehr scheinen Schulstufe

und -schulart, auch Bundesland sich viel stärker auszuwirken: So wird beispielsweise für Schulen des Sekundarbereichs I in Bayern und Baden-Württemberg der geringste Einsatz kostenloser Online-Bildungsmedien im Unterricht nachgewiesen.

Im Fazit bleibt grundsätzlich das Schulbuch Leitmedium, auch bei aller Kritik an Aktualität und fehlender Variationsmöglichkeiten für unterrichtliche Zwecke. Tatsächlich darf man sich über große Teile der Studie nicht vom Titel der Veröffentlichung beeinflussen lassen. In wichtigen Passagen der Ergebnispräsentation geht es häufiger um das Schulbuch als um „Bildungsmedien online“. Die Grundlagen und Ergebnisse der beiden Studien sind bemerkenswert detailliert dokumentiert. Hierzu gehören Interviewleitfaden und Ergebnisse der Interviewvorstudie sowie Fragebogen der Hauptuntersuchung im Anhang der Veröffentlichung, zudem werden die Auswertungstabellen zur Sichtung des Internetangebots kostenloser Lehrmaterialien in den Jahren 2011-2013 ebenso wie Vergleichs- und Korrelationstabellen der Befragungsanalyse zur Nutzung von Bildungsmedien durch Lehrkräfte im Internet zugänglich gemacht.

Christian Ernst

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015 – eine pragmatische Generation im Aufbruch. Fischer Verlag: Frankfurt/Main 2015. 448 S., Euro 19,99

Der Klassiker unter den deutschen Jugendstudien präsentierte Mitte Oktober 2015 seine 17. Auflage. Seit Beginn der 1950er-Jahre werden Studien der Shell Jugendforschung durchgeführt, um nachvollziehen zu können, wie sich der gesellschaftliche Wandel auf die Jugend in Deutschland auswirkt. Mit den 1980er-Jahren kam die Trendwende in der Jugendforschung, da nicht länger die Forscher/-innen Vorstellungen der Erwachsenen auf die Jugend projizierten, sondern nunmehr herausgefunden werden sollte, wie sich Jugendliche selbst wahrnehmen. Die 17. Jugendstudie untersucht erneut die Lebenswelt der 12-25-Jährigen in Deutschland, widmet sich aber zum ersten Mal einer Generation, die vollständig im wiedervereinten Deutschland aufwuchs.

Die Jugendstudie stützt sich auf eine repräsentative Stichprobe von rund 2.500 Jugendlichen, die zu ihrer Lebenssituation sowie zu ihren Einstellungen und Orientierungen auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens in den ersten drei Monaten 2015 befragt wurden. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden vertiefende Interviews mit 21 Jugendlichen der genannten Altersgruppe geführt. Fragebogen und Interview-Leitfaden sind Bestandteil der Veröffentlichung (S. 401 ff.).

Optimistischer Pragmatismus wird der Jugend 2015 bescheinigt. Die „Generation Aufbruch“ scheint Phasen früherer Generationen, die als Egotaktiker oder mit einer ausgeprägten „Null-Bock-Mentalität“ beschrieben wurden, hinter sich gelassen zu haben. Soll die pragmatische Generation quantifiziert werden, liest es sich (in Auswahl) wie folgt: Rund zwei Drittel der befragten Jugendli-

chen blicken optimistisch in die eigene Zukunft. Vor rund zehn Jahren war es gerade einmal die Hälfte. Erstmals seit den 1990er-Jahren beurteilt eine wenn auch knappe Mehrheit selbst die gesellschaftliche Zukunft optimistisch.

Nur noch fast zwei Drittel der Jugendlichen finden, dass eine eigene Familie fürs Lebensglück erforderlich sei. Vor fünf Jahren lag dieser Wert noch bei über 75 % der Befragten. Der Wunsch nach eigenen Kindern erscheint von der sozialen Herkunft abhängig: Während drei Viertel der Jugendlichen aus der oberen Schicht angeben, sich Kinder zu wünschen, waren es in der unteren nur etwas mehr als die Hälfte.

Seit Beginn des neuen Jahrtausends ist ein steigendes Politikinteresse Jugendlicher auszumachen, allerdings abseits politischer Parteien. Das Wertesystem erscheint stabil: Freundschaft und Partnerschaft stehen an erster Stelle. Fast 90 % erachten es als besonders wichtig, gute Freunde zu haben, und immer noch 85 %, eine vertrauensvolle Partnerschaft aufzubauen.

Fast alle Jugendlichen wünschen sich einen sicheren Arbeitsplatz. Das Gefühl, im Beruf etwas zu leisten, ist nur für gut die Hälfte der Befragten von Bedeutung.

Gibt es einen prägnanten Wandel gegenüber früheren Studien, so ist er in der digitalen Welt zu finden. Beinahe alle Jugendlichen haben mittlerweile Zugang zum Internet, damit ist, wie festgestellt wird, eine Vollversorgung erreicht. Überdies verbringen Jugendliche heute wöchentlich mehr als 18 Stunden online, doppelt so viel Zeit wie noch vor zehn Jahren. Gleichsam ist das Vertrauen in die virtuelle Welt eher gesunken als gewachsen. Drei Viertel der Befragten beteuern, sie gingen im Internet vorsichtig mit ihren persönlichen Daten um, auch wenn die virtuelle Kommunikation im Zentrum des Freizeitverhaltens steht: Fast zwei Fünftel geben an, Kontakte zu sozialen Netzwerken haben zu müssen. Neue Formen der Kommunikation im Internet stützen offenbar auch das politische Interesse. Selbst bei politischen Aktionen übernimmt das Internet eine Funktion: Der politisch motivierte Boykott bestimmter Waren und das Unterzeichnen von Online-Petitionen stehen an vorderer Stelle.

Die Präsentation der Studie durch die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sorgte für das nötige mediale Interesse sowie jugendpolitische Reaktionen in Parteien und Verbänden und unterstützt nicht zuletzt die Bewertung der Studie als „das Standardwerk der Jugendforschung in Deutschland“.

Christian Ernst

Thomas Höhne: Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Springer VS: Wiesbaden 2015. 40 S., Euro 9,99

Der Titel ist in der Reihe „Essentials“ erschienen, der im Format, der Aufbereitung und Darstellung sich auf ausgewiesene ökonomische Art und Weise („schnell, unkompliziert und verständlich“, S. II) eignet, als eBook auf Tablet-

PCs, auf eBook-Readern oder Smartphones rationell gelesen zu werden, sodass hier mit einer prägnanten Einführung oder zumindest einem effizienten Einstieg in den Themenkreis der Ökonomisierung von Bildung gerechnet werden darf. Auf gesonderten Seiten werden zur Orientierung die beiden Fragen beantwortet, „was Sie in dem Essential finden können“ (S. V) oder „was Sie aus diesem Essential mitnehmen können“ (S. 33).

Für die herkömmliche Paperback-Leserschaft ändert sich erst einmal nichts. Auf dem Klappentext wird Ökonomisierung als ein kapitalistisches Grundprinzip dargelegt, das die Rationalisierung im Arbeits- und Produktionsbereich umschließt und bereits in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen wurde. Der Prozess der Ökonomisierung wird hierbei nicht nur durch Politik, sondern auch transnationale Akteure forciert, die vermehrt Instrumente wie Steuerung mithilfe von Indikatoren oder gar Evaluationen in den Bildungsbereich implementieren, um Konkurrenz und Wettbewerb im Bildungssystem zu verankern und um die gesamtgesellschaftliche Produktivität von Bildung zu steigern.

Thomas Höhne, der seit 2012 eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Helmut Schmidt Universität Hamburg innehat, gliedert nach einem Problem- und begrifflichen Unterscheidungen seine Darstellung in die historische Entwicklung des Ökonomisierungsdiskurses und in die Merkmale der Ökonomisierung von Bildung, um Fallbeispiele der Ökonomisierung von Bildung darzulegen und um abschließend der Frage nachzugehen: „Ökonomisierung als ‚Great Transformation 2.0‘?“

Ausgewiesen als zentrale Merkmale der Ökonomisierung von Bildung werden: Effizienz als Aufwand-Ertrags- bzw. Kosten-Nutzen-Relation; Vermarktlichung vor allem der Sozial- und Bildungspolitik; Wettbewerb mithilfe spezifischer Instrumente wie Ranking, Evaluation oder New Public Management; Subsidiarisierung (als Top-down- oder Bottom-up-Strategien); Technologisierung (in ihrer Begrifflichkeit von Evidenz, Indikatoren oder Kennzahlen als Wirkungsannahmen bildungspolitischer Steuerung) sowie Enteignung in Form zunehmender Privatisierung von Bildung.

Als Fallbeispiele der Ökonomisierung von Bildung werden präsentiert: PISA als „transnationale Wertschöpfungskette“ privatwirtschaftlich agierender Akteure im Zusammenspiel mit dem „bildungspolitischen global player“ OECD; Schulautonomie mit ihren Selektionsmechanismen und der Schaffung von Quasi-Märkten; Bildungsqualität mit ihren Kriterien von Effizienz und Effektivität sowie Managerialisierung als Transfer betriebswirtschaftlicher Steuerungsphilosophie; ferner das Leitbild lernender Organisationen mit ihren „unternehmerisch-managerialen Tugenden“ sowie Stiftungen und Public-Private-Partnership als Akteure mit ihren Privatisierungsbestrebungen von Bildung.

In der Zusammenfassung bewertet die Veröffentlichung die Ökonomisierung von Bildung nicht als eine Randerscheinung oder gar als vorübergehendes Phänomen, sondern als „elementare Formveränderung von Bildung und konk-

ret von Handlungslogiken, Feldgrenzen, Rationalitäten, Wissensformen, Diskursen, institutionellen Praktiken, Macht- und Kontrolltechnologien sowie Subjektivierungsweisen“.

Die Ausführungen haben den Charakter eines Handbuchartikels, der sich mit einer begrifflichen Klärung von Ökonomisierungsformen im Bildungsbereich befasst. Wer in diesem Zusammenhang ein Upgrade seiner Fachsprache sucht, wird an dieser Darstellung der Ökonomisierung von Bildung Interesse finden.

Christian Ernst

Institut für Demoskopie Allensbach: Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Vodafone Stiftung Deutschland: Düsseldorf 2015. 58 S. (kostenfrei unter <https://www.vodafone-stiftung.de>)

Grundlage der Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland sind face-to-face-Interviews mit über 1.100 Eltern schulpflichtiger Kinder im September 2014. Die Einstufung der Befragten nach ihrem sozialen Status erfolgt über eine siebenstufige Skala, die Angaben u.a. zu Bildung, ausgeübtem Beruf und Verdienst berücksichtigt.

Die Veröffentlichung mit einem Vorwort der Vorsitzenden der Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder präsentiert folgende zentrale Ergebnisse der Erhebung: Die Vermittlung sozialer Kompetenzen wie Höflichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit; Hilfsbereitschaft, Sorgfalt und Leistungsbereitschaft gehören zu den wichtigen Zielen von Eltern in Erziehung und Bildung. Schulische und leistungsbezogene Bereiche haben bei Eltern in der Erziehung grundsätzlich Priorität.

Sozial besser gestellte Eltern fördern ihre Kinder vor allem im außerschulischen Bereich vielseitiger. Sozial schwächere Eltern zeigen in Erziehungsfragen größere Unsicherheit, sehen ihre Unterstützung der Kinder als nicht hinreichend an und erhoffen sich für ihre Kinder umso mehr einen sozialen Aufstieg, ohne sich häufig auf einen zu erwerbenden Bildungsabschluss ihrer Kinder festzulegen.

Lehrkräfte erhalten höchstes Vertrauen und sind für Eltern primäre Ansprechpersonen in Erziehungs- und Bildungsfragen, wobei das persönliche Informations- und Beratungsgespräch digitalen Angeboten bevorzugt wird. Insgesamt ist der Wunsch nach Beratungsgesprächen an Schulen unverändert groß.

Sabine Walper, Forschungsdirektorin am Deutschen Jugendinstitut und Professorin für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilian-Universität München, kommentiert in der Veröffentlichung diese Ergebnisse: Sie sieht vor allem Eltern auf der Suche nach Orientierung, begründet dies durch einen Wandel in der Erziehung der letzten 50 Jahre, der sich darin zeigt, dass nicht mehr Autonomie bzw. Selbstständigkeit der Kinder an erster Stelle in der Erziehung stehen, sondern soziale Tugenden, auch Disziplin und Durchhaltevermögen. Hervorgehoben wird zudem die zentrale Rolle von

Eltern in der Bildung ihrer Kinder, da inzwischen mehr als drei Viertel der Befragten die Vermittlung einer guten und vielseitigen Bildung zuvörderst als Aufgabe des Elternhauses betrachten.

Gleichsam stellen sich bei über einem Drittel der Erziehungsberechtigten Unsicherheiten in Fragen der Bildung ein, die wiederum an den sozialen Status der Elternhäuser gekoppelt sind: Umso niedriger der soziale Status umso größer erscheinen Bildungsfragen als Herausforderung. Walper sieht hier einen engen Zusammenhang mit angestrebten Bildungsabschlüssen: Eltern mit höherem sozialen Status wählen dreimal häufiger für ihre Kinder Bildungswege zum Abitur als Eltern mit geringerem sozialen Status.

Schule dient nach den Ergebnissen dieser Studie als zentraler Ansprechpartner für Bildungsfragen. Aus Walpers Sicht müssen deshalb Beratungsangebote für Eltern weiter ausgebaut werden, da ohne notwendige Unterstützungen die enge Kopplung zwischen sozialem Status der Elternhäuser und dem Bildungsertrag der Kinder in Deutschland nicht zu lösen sein wird. Eine wichtige Initiative sieht sie beispielsweise im Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (<http://www.elternchance.de>), in dessen Rahmen Fachkräfte der Familienbildung qualifiziert werden, um Familien als Begleitung in Fragen der Bildung und Entwicklung des Kindes zur Seite zu stehen.

Christian Ernst

Katja Neuhoff: Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2015 (Forum Bildungsethik; Bd. 12). 362 S., Euro 34,90

Zweifellos gehört zu den Besonderheiten nach den ersten PISA-Erhebungen der Besuch von Vernor Munoz, dem zweiten UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, 2006 in Deutschland. Anlass und Berichterstattung, die auch nach zehn Jahren noch manche Gemüter erregen, schaffen es selbst zu einem gesonderten Wikipedia-Eintrag im Internet („Bericht über den Deutschlandbesuch des UN-Berichterstatters für das Recht auf Bildung“) mit Hinweisen auf seinerzeitige Pressemeldungen und -berichte (<http://www.wikipedia.org>). Wenn auch in UN-Kreisen die Einschätzungen des Sonderberichterstatters kritisch bewertet wurden, das Thema „Bildung als Menschenrecht“ steht bis heute auf der politischen Agenda in Deutschland, was nicht zuletzt an aktuellen Veröffentlichungen zu diesem Thema ablesbar ist.

Gleichsam im Jahr 2006 wurde die Buch-Reihe „Forum Bildungsethik“ im Zusammenhang mit dem DFG-Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ begonnen. Der nun vorliegende zwölfte Band der Reihe wurde 2013 von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation angenommen. Der Originaltitel lautet: „Das Menschenrecht auf Bildung in

Deutschland. Realisierungslücken, normative Kriterien und menschenrechtsinspirierte Reformforderungen am Beispiel der Bildungssituation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund und Hauptschüler(inne)n“.

Die Veröffentlichung ist in drei Kapitel gegliedert: Zunächst werden bildungsbezogene Ungleichheiten dargestellt, und zwar ungleiche Bildungsbeteiligung, Kompetenzen und Bildungsabschlüsse bei Migrant(inn)en sowie ungleiche Anschlussfähigkeit und Nutzungs- bzw. Verwertungsmöglichkeiten von Bildung bei Hauptschüler(inne)n, um in einem Zwischenfazit bildungsbezogene Ungleichheiten als Indikatoren für Realisierungslücken des Menschenrechts auf Bildung auszuweisen.

In dem folgenden Kapitel wird die Beschreibung der Struktur und Prinzipien des Menschenrechts auf Bildung anhand der Verfügbarkeit, des Zugangs, der Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung erläutert, um in einem weiteren Zwischenfazit menschenrechtssystematische Grundlinien zur Bewertung und zum Umgang mit bildungsbezogenen Ungleichheiten in Deutschland zu skizzieren.

Ein weiteres Kapitel geht auf menschenrechtsinspirierte Reformforderungen ein: Dargestellt werden die Verbesserung der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Einrichtungen des Elementarbereichs, die Beseitigung von Diskriminierungsmechanismen, die Umsetzung völkerrechtlicher Standards (am Beispiel jugendlicher Migrant(inn)en ohne Aufenthaltstitel), die Verbesserung der Qualität schulischer Bildung und Förderkultur (Etablierung gleicher Standards und eines einheitlichen Curriculums, Gewährleistung angemessener sprachlicher Förderung) sowie die Herstellung der Anschlussfähigkeit der Hauptschulbildung, um zusammenfassend Inklusion, Qualität und Konsistenz als Maximen adäquat zeitgemäßer Bildungssteuerung darzulegen.

Dass bildungsbezogene Ungleichheiten sich nicht rasch beseitigen lassen, liegt nach Einschätzung der Veröffentlichung auch an Beharrungskräften, die zum Ende der Veröffentlichung dargelegt werden. Um das menschenrechtliche Gleichheitsgebot zu gewährleisten, sind offenbar zahlreiche Herausforderungen zu meistern: Sie reichen von der Korrektur föderalistisch bildungspolitischer Verantwortungsteilung in ihrem jetzigen Zuschnitt über Gleichheitsgrundsätzen widerstrebende Schulstrukturen in den Ländern und dem „Trägerpluralismus in der Elementarbildung“, vom öffentlichen „verschleiernenden Diskurs über Diskriminierungen“ bis hin zu Eltern, die mit Blick auf ihre Kinder sich als „parteiisch Fürsorgende“ mit spezifischen Interessenlagen zeigen.

Die Ausführungen stützen sich auf eine außerordentlich breit angelegte Einbeziehung der Fachliteratur. Im Umfang eines Siebels des Buches werden mehr als 550 Titel von Veröffentlichungen zum Thema der Abhandlung aufgeführt.

Christian Ernst

Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Transcript: Bielefeld 2015. 559 S., Euro 34,99

Die Frage, was Schule und Unterricht zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses, zu Stereotypenbildung und der Übernahme von Geschlechterrollen zu tun hat, wird seit langem kontrovers diskutiert. Der vorliegende Sammelband formuliert hierzu eine Reihe von Antworten mit seinen sowohl theoriebezogenen und empirischen Beiträgen als auch mit den fundierten Projekt- und Praxiserfahrungen zu Unterrichtspraktiken und Konzepten zur Reflexion von Genderaspekten.

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes gehen die Aufgabe aus unterschiedlichen Perspektiven an, die in drei thematisch zusammenhängende Teile gegliedert sind. Teil I kann mit „Doing Gender“ und „Learning Gender“ überschrieben werden. Hier stehen Konzepte und Praxisbeispiele im Vordergrund, die sich damit befassen, wie Geschlecht in Bildungsprozessen an Schule und Universität konstruiert wird.

Mit „Teaching Gender“ an Schulen wird in Teil II der Frage nachgegangen, wie der Umgang mit Genderthemen in der Schule in den Unterrichtskonzepten verankert werden kann. Die Beiträge beleuchten hierbei das gesamte Fächerspektrum und nehmen neben MINT-Fächern auch die Sprachen, die Fächer Musik und Darstellendes Spiel sowie die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in den Blick. Teil III befasst sich mit der Lehrkräfteausbildung. Auch hier steht „Teaching Gender“ im Vordergrund der Überlegungen. Bearbeitet wird hierbei, was angehende Lehrkräfte wissen und können müssen, um später an Schulen das Thema Gender einzubringen. Konkrete hochschuldidaktische Konzepte für die Bildungswissenschaften und für übergreifende Angebote sollen hierbei aufzeigen, wie Gender Studies Bestandteil der Lehrkräfteausbildung werden können. Ziel ist damit der Aufbau einer universitären Ausbildung, die die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung unterstützt.

Im vierten Teil werden für den konkreten Einsatz in der Schule und Lehrkräftebildung vielfältige Materialien und Informationen in Form von kommentierten Links, Empfehlungen und Praxishilfen, z.B. zur Beratung von Schülerinnen und Schülern, zur Verfügung gestellt.

Die Beiträge zeigen die Widersprüche zwischen Wahrnehmung bzw. Einstellung zu Genderfragen und dem eigentlichen Handeln an vielen Stellen auf. So wird deutlich, dass eine Aufgeschlossenheit gegenüber Fragen des Umgangs mit Geschlecht gerade dann zu Stereotypenbildung und Verfestigung von Zuschreibungen führen kann, wenn diese Fragen unreflektiert angegangen werden. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet dies, dass eine reflexive Lehrkräftebildung nötig ist, die kritisch-reflektiert die Frage angeht, wie Geschlecht konstruiert wird und welche Auswirkungen dies haben kann.

Das Buch gibt einen breit gefächerten Überblick über „Teaching Gender“ und zeigt für die Lehrkräftebildung Wege und Konzepte auf, das Thema in Schule und Unterricht zu implementieren.

Claudia Gómez Tutor

Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Springer: Wiesbaden 2015. 505 S., Euro 59,99

Der vorliegende Sammelband versteht sich als eine Aufarbeitung des Forschungsprogramms von Werner Helsper zur Theorie der Schulkultur und als Darstellung des dazugehörigen Diskussionsstandes. Hierbei wird die theoretische und empirische Perspektive zur Schulkulturtheorie aus vier Perspektiven betrachtet: (1) die Standortbestimmung der Schulkulturtheorie, (2) die Darlegung und Reflexion der theoretischen Basis, (3) die Offenlegung der empirischen Fundierung durch konkrete Forschungsbezüge und (4) die kritische Diskussion der Schulkulturtheorie.

Die Grundannahmen und Entwicklungslinien zum Konzept der Schulkultur, zum Beispiel auch in Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Schulkultur und pädagogischer Professionalität oder Schulkultur und Medienwandel, werden hierbei kontrovers betrachtet. In einem abschließenden Kapitel werden die Beiträge des Sammelbandes von Werner Helsper wiederum kritisch beleuchtet, eingeordnet, ergänzt und weiterentwickelt. Auf diese Weise entsteht ein umfassendes Bild der Schulkulturtheorie und damit der Institution Schule und ihrer kulturellen Bedingtheit bzw. ihrer Einflusspotenziale für Kultur.

Der Sammelband zielt auf Interessierte im Bereich Bildungswissenschaften und Erziehungswissenschaften ab. Er präsentiert das Thema Schulkultur als ein zentrales Konzept und zeigt die Ansatzpunkte für Bildungs- und Professionsforschung durch die Diskussion von Entwicklungspotenzialen des Schulkulturansatzes auf.

Claudia Gómez Tutor

Lorenz Steinke (Hrsg.): Die neue Öffentlichkeitsarbeit. Wie gute Kommunikation heute funktioniert: Strategien – Instrumente - Fallbeispiele. Springer Gabler Verlag: Wiesbaden 2015. 247 S., Euro 34,99

Der Öffentlichkeitsarbeit-Begriff (kurz PR) meint die zielgerichtete Kommunikation eines Unternehmens bzw. einer Organisation mit Stakeholdern, also Anspruchsgruppen. Öffentlichkeitsarbeit bedeutet Kommunikation sowohl mit Kommerzunternehmen als auch mit Non-Profit-Organisationen und funktioniert grundsätzlich nach dem dialogischen Prinzip (in der Vergangenheit funktionierte sie monologisch). Man spricht oft von stakeholder-orientierter Kommunikation im Sinne eines Ausgleichs und einer Moderation der Forderungen dieser Anspruchsgruppen. Eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit ist gekenn-

zeichnet durch Vielseitigkeit, Nachhaltigkeit und Komplexität. Ihre Aufgabe ist es, die Zielgruppen mit Marketing-Mix zu erreichen. Die Stärke des Buches sind Berichte erfahrener PR-Fachleute, z. B. Greenpeace. Eine wichtige Alternative der Öffentlichkeitsarbeit ist das virale Marketing. Mit diversen Virals (Tricks) wird öffentliche Breitenwirkung erstellt. Am Beispiel für die visuelle Kommunikation werden u.a. die „wackelnde Kamera“ und improvisierte Mitschnitte genannt (vgl. S. 21). Die digitale Revolution ist längst eingetreten. So haben sich die PR-Begriffe, Cloud, Blog und Tweet etabliert. Zugleich betont Ira Reckenthäler die Relevanz des aktiven Zuhörens in einem Kommunikationsprozess. Das Primäre einer PR- Strategie muss die langfristige Bindung von Konsumenten sein; dabei muss auch die Risiko-Analyse einer möglichen Kommunikationskrise berücksichtigt werden. Zu Recht wird in diesem Werk darauf hingewiesen, dass Vertrauen und Offenheit der Zusammenarbeit zwischen PR-Agentur und Unternehmen in Zeiten der Digitalisierung sorgfältig erarbeitet werden müssen. Gegenwärtig spricht man vom Umbruch in der Medienlandschaft, z. B. durch den Einzug von Sozial-Media – Plattformen. Dieser Umbruch ist kennzeichnet u.a. durch den strategischen Wettkampf um Aufmerksamkeit und nachhaltige Bindung der Zielgruppen. Es ist eine empfehlenswerte Arbeit besonders für Fachleute die sich mit Komplexität der modernen Kommunikation befassen.

Siegmund Pisarczyk

Dorota Miller: Emotionalität und Wertung im Diskurs. Eine kontrastive Analyse deutscher und polnischer Presstexte zum EU-Beitritt Polens. Peter Lang: Frankfurt am Main 2014. 292 S., Euro 59.95

Die Europäische Union (EU), Polen und Deutschland wurden allgemein positiv bewertet. Deutschland und Polen fanden im Rahmen der EU eine gemeinsame Kommunikation. Das ist gut so. Nachbarn, Partner und Freunde sind dafür die sprachlichen Ausdrücke, welche gegenwärtig die deutsch-polnische Zusammenarbeit bestimmen. Die Autorin Dorota Miller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Rzeszow (Polen) und befasst sich u.a. mit linguistischen Diskursanalysen. Sie trägt mit Ihrem Buch zum Abbau der Vorurteile zwischen Deutschland und Polen bei. Ihr Werk weist daraufhin, dass gegenwärtige Diskurse zwischen Deutschland Polen komplex erfolgen müssen. Es besteht aus drei Teilen, zahlreichen Tabellen und Abbildungen. In der Arbeit dominiert die Fragen zu pro & contra EU-Osterweiterung, und wie in deutschen und polnischen Medien diese Problematik dargestellt wird.

Begriffe wie Diskurs, Sprachbilder und Emotionen dominieren Millers Studie. Die polnische Presse definiert den EU-Beitritt als vorteilhaft (S. 35). Doch die Lektüre belegt die Ambivalenz der Gefühle insbesondere der polnischen Bevölkerung. Die Zeitschrift POLITIKA entwirft ein positives EU-Bild (S. 187). Danach wird die EU als gemeinsames Haus betont. Der SPIEGEL ä-

berte sich eher negativ zu Polens Eintritt in die EU (S. 191). Das geografische Bewusstsein der polnischen Bevölkerung hat sich nach Polens EU-Eintritt radikal verändert: Früher gehörte Polen zu Osteuropa, plötzlich jedoch zum Westen. Dieser Umstellungsprozess implementiert nicht nur sichtbare Diskursaspekte: Emotionen lassen sich kontrollieren bzw. steuern, historische Ängste in der polnischen Bevölkerung gegenüber mächtigen Nachbarn eher nicht. Beethovens „Freude, schöner Götterfunken“ (S. 197) ist universal gemeint und klingt human, in polnischen Ohren jedoch eher als Machtanspruch. Die in der Studie zitierten Presstexte der Zeitschriften DER SPIEGEL und POLITIKA bewerten die Lage sowohl aus polnischer als auch aus deutscher Sicht vielschichtig. Die dargestellten „sozial-romantischen“ Bilder mit Pferd und Wagen (Abbildungen 6 bis 12, S. 242-245) suggerieren eine rückschrittliche polnische Landwirtschaft. Die Presse-Bewertung dieser Problematik aber hat viele Facetten sprachlicher, sozialer bzw. wirtschaftlicher Natur. Im Untertitel ihres Werkes benutzt Miller die Bezeichnung „kontrastive Analyse deutscher und polnischer Presstexte“. In der Tendenz zeigt sich, dass die Mehrheit der Polen ihr Schicksal in der EU mit vielen Hoffnungen verbindet. In der Debatte müssen zwei Ebenen betont werden: Die politische Ebene der Diskussion bezieht sich aus polnischer Sicht auf die Integration Polens in die westlichen Demokratien (sowohl in die EU als auch in die NATO). Die psychologische Ebene ist jedoch nicht zu unterschätzen: Einerseits fürchten die Polen die deutsche wirtschaftliche und zivilisatorische Dominanz. Andererseits befürchten die Deutschen den Verlust von Arbeitsplätzen durch einreisende Polen. Alle diese Ängste sind nicht begründet; sie müssen aber offen angesprochen werden. Die EU funktioniert nach dem Prinzip „Der Stärkere unterstützt den Schwächeren“. Die Schonzeit ist für Polen zu Ende; jetzt muss Polen andere Länder unterstützen, z. B. Bulgarien oder Rumänien. Die wachsenden Probleme in der EU müssen von allen Ländern solidarisch gelöst werden. Deutschland nimmt gegenwärtig Hunderttausende Flüchtlinge auf; Polen dagegen ist den Beweis noch schuldig, seiner Bevölkerungszahl und Wirtschaftskraft entsprechend Flüchtlinge aufzunehmen. Die Autorin untersucht ausführlich Texte aus der Zeit zwischen 2002 und 2005 und damit lediglich einen Ausschnitt, d. h. die erste Phase des EU-Eintritts Polens. Im Buch zitiert Miller zahlreiche Artikel aus POLITIKA auf Polnisch. Wünschenswert wäre in der zweiten Auflage des Werkes, alle polnischen Texte zusätzlich ins Deutsch zu übersetzen. Leser könnten in Deutschland dadurch kommunikativ erheblich profitieren, um sich im Sinne guter Nachbarschaft gegenseitig besser zu verstehen.

Siegmund Pisarczyk

Lars Balzer/Wolfgang Beywl: evaluiert. Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Hep Verlag: Bern 2015. 199 S., Euro 27,00

Mit "Bildungsbereich" möchten die Autoren zahlreiche Felder ansprechen: Bildungsstufen von der frühkindlichen Bildung über die allgemeinen Schulstufen bis hin zur Berufsbildung, die hochschulpolitische Bildung sowie die allgemeine und berufliche Weiterbildung, Handlungsfelder der sozialen Arbeit, den Gesundheitsbereich, die Verbraucherarbeit, die Beratung, das Coaching (S. 8). Dieses Buch ist ein praxisnaher Leitfaden für die Planung und Durchführung von Bildungsevaluationen. Eine systematische Anleitung zum Erwerb der dafür erforderlichen Kompetenzen wird gegeben. In dreizehn Buchkapiteln werden Schritte beschrieben, mit denen eine Evaluation geplant und umgesetzt werden kann. Alle Kapitel enthalten Übungsaufgaben. Es wird eine Fallbeschreibung gegeben, welche Herausforderungen sich zu Beginn einer Bildungsmaßnahme stellen. Evaluation wird definiert und abgegrenzt: wissenschaftliche Evaluation statt Alltagsbewertung, Evaluation als wissenschaftliche Dienstleistung, als Qualitätsmanagement bzw. Controlling, als Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung. Evaluationsprozess und Auftrag werden in Verbindung gebracht. Die Planung einer systematischen Evaluation und deren Umsetzung unter Berücksichtigung des identifizierenden organisatorischen, kulturellen und politischen Umfeldes werden aufgezeigt. Die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes wird detailliert dargestellt. Es werden die interessierten Akteure und die Rolle der Evaluierenden bestimmt: Geld- und Auftraggebende, Träger des Bildungsangebots, Programmleitende und -mitarbeitende, Teilnehmende, Vorgesetzte, Arbeitgebende, Arbeitskollegen, Evaluierende und das Zusammenspiel der Akteure. Die Evaluationszwecke und -fragestellungen werden bestimmt. Die Bewertungskriterien werden festgelegt. Das Erhebungsdesign und -methoden werden ausgewählt. Die Durchführung der Erhebungen wird beschrieben. Datenauswertung, Interpretation und Bewertungssynthese werden ausgeführt. Zur Berichterstattung werden Adressierte, Zeitpunkte, Verantwortung und Zuständigkeiten, die Auswahl geeigneter Berichterstattungsformate, mündliche Berichte, schriftliche Berichte vorgestellt. Die Nutzung der Ergebnisse wird beleuchtet: Instrumentelle Nutzung wird definiert und an Beispielen veranschaulicht. Die Vorbereitung einer Nutzung und die Vorbeugung von Fehlnutzungen werden erläutert. "Die Evaluation der Evaluation" handelt von der Systematik von Evaluationsstandards und Meta-Evaluation. Es folgen ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Verzeichnis der Abbildungen, der Tabellen, der Übungsaufgaben, ein Glossar, ein Stichwortverzeichnis. Dieses Buch ist für alle interessant, die Evaluationen im Bildungsbereich planen und umsetzen möchten.

Birgit Milbach

Daniel Eberhard: Kinder an der Macht. Die monströsen Auswüchse liberaler Erziehung. Aus dem Schwedischen von Lone Rasmussen-Otten. Kösel Verlag: München 2015. 300 S., Euro 20, 50

Der Autor möchte mit diesem Buch die Frage beantworten, ob liberale Erziehung dazu führt, dass Kinder im Leben immer weniger zurechtkommen. Dieses Buch will eine kleine Hilfe sein, nicht so sehr auf Experten als vielmehr auf sich selber zu hören und als Eltern wieder selbstsicherer zu werden. Es ist ein Appell an die Eltern, sich die Kontrolle in der Familie zurückzuholen. Daniel Eberhard ist Psychiater und selbst Vater von sechs Kindern, er warnt vor Erziehungsliberalismus, der dazu führt, dass Eltern ihren Kindern möglichst viele Steine aus dem Weg räumen und sie beschützen wollen. Er will die Mythen liberaler Erziehung und die Fallstricke einer Gesellschaft, die alles absichern will, entlarven. So werden perfekte Eltern hinterfragt und verkehrte Rollen und Welten mit Geschichten und Fragen pointiert. Weitere Kapitel beschäftigen sich mit der Frage der kindlichen Reife, der Relativität von Erziehung, damit, wie die Realität aussieht, mit der „grauen Theorie“, mit dem gesellschaftlichen Klima, damit, was passiert, wenn der Staat die Erziehung übernimmt, mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Unterschieden, mit den sogenannten coolen Eltern, damit, dass Kinder nicht aus Zucker sind, mit der Schule im 21. Jahrhundert. Zu jedem Kapitel gibt es viele kleine Unterpunkte, Aussagen, Mythen, die diskutiert werden (eine kleine Auswahl): die optimale Erziehung, nur der Zufall ist gewiss, wie Kinder lernen, das Kind als Nabel der Welt, das Dogma der Verletzlichkeit, Machtmissbrauch mit Worten, positive Verstärkung oder Strafe, die Illusion des kompetenten Kindes, globale Elternbildung, Tigermütter, der Teufelskreis der Helikopter-Eltern, Konsequenz oder Konsens, der Peter-Pan-Papa, die ungerechte Schule, guter Unterricht, guter Lehrer. Für alle, die sich mit Fragen der Erziehung beschäftigen oder in den Bereichen Schule und Erziehung tätig sind, und interessierte Eltern ist dieses Buch eine Fundgrube für Erziehungsfragen.

Birgit Milbach

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte (Hrsg.) (2015). Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann. 458 S., Euro 39.90. Online: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3278Volltext.pdf>

Sowohl von den beteiligten Autoren als auch vom erheblichen Seitenumfang her (548 Seiten) macht der mehrheitlich von Mitarbeitern des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) herausgegebene Sammelband zur Schulinspektion in Hamburg deutlich, dass er nicht nur eine Art Rechenschaftsbericht zum abgeschlossenen ersten Zyklus von externen Schulevaluationen in Hamburg sein möchte. Neben Mitarbeitern der IfBQ (u.a. Norbert Maritzen, Martina Diedrich oder Marcus Pietsch) wurden auch Vertreter der internationalen Schulinspektionsforschung (Thomas Brüsemeis-

ter, Moritz G. Sowada, Melanie Ehren und Jaap Scheerens) und der empirischen Bildungsforschung bzw. anderer Landesinstitute (Knut Schwippert, Holger Gärtner) dazu eingeladen, eigene Beiträge beizusteuern. Damit setzt sich der Band einem durchaus ambivalent zu nennenden Spannungsverhältnis aus: einerseits sich auf einen konkret-lokalen Untersuchungsgegenstand zu beziehen und interessante Detailansichten zur Schulinspektion in Hamburg zu bieten, andererseits aber auch einen Anspruch zu bekunden, sowohl verallgemeinerbare oder sogar vorbildhafte Analysen zu den Grundlagen, der Arbeit, den Befunden als auch der Zukunft von Schulinspektionen in Deutschland (so die Benennungen der vier Teile des Bandes) vorzulegen.

Für den lokalen Einzelfallbezug stehen die sachinformativen Beiträgen von Martina Diedrich zum Aufbau, zur Rolle und zur Weiterentwicklung der Schulinspektion in Hamburg, von Susanne Ulrich zum Qualitätsleitbild der Schulinspektion sowie von Peter Schulze und Christiane von Schachtmeyer zur Rolle und zu den Erfahrungen der Schulformexperten. Thomas Brüsemeister stellt eine qualitative Interviewstudie zu den Sichtweisen von Mitarbeitern des IfQB auf ihr Institut und die von ihnen gestaltete Schulinspektion vor, und verdeutlicht so vor allem die theoretische und empirische Produktivität der Programmtheorie bzw. Educational Governance Perspektive bei der Analyse von Organisationsentwicklungsprozessen. Hinzu kommen zwei Interviews. Das eine – als zweiter Beitrag im Band die konzeptionellen Grundlagen thematisierend – führte Herbert Altrichter, österreichischer Schulentwicklungs- und neuerdings auch Schulinspektionsforscher, mit Norbert Maritzen, Leiter des Hamburger IfBQ; ein ausgesprochen freundliches Gespräch zur Geschichte und zu taktischen Erwägungen beim Aufbau der Schulinspektion („Aber wir haben zunächst, um den Bruch [zur bisherigen Praxis pädagogischer Selbstbeobachtung, M.R.] zu kennzeichnen, stark auf standardisierte Verfahren gesetzt.“ S. 43). Das andere – den Band beschließende – Interview hat der Bildungsjournalist Martin Spiewak mit Vertretern der Hamburger Schulaufsicht sowie der Lehrer-, der Eltern- und Schülerschaft und der Handelskammer durchgeführt: es vermittelt durchaus bemerkenswerte Einsichten in die unterschiedlichen, teilweise auch konvergierenden Einschätzungen zur Schulinspektion bei den verschiedenen Stakeholders (so der dem Managementsprech entlehnte Ausdruck im Beitragstitel für die im Interview versammelten Personengruppen). Insbesondere mit den Statements der Schulaufsicht und der Lehrerschaft werden bestehende Konflikte (z.B. zur nunmehr eingeführten Veröffentlichung von einzelschulbezogenen Zusammenfassungen der Schulinspektionsberichte) sichtbar, die in den von führenden Institutsmitarbeitern wie Martina Diedrich oder Norbert Maritzen verfassten Beiträgen des Bandes so nicht erkennbar waren. In diesen wurde vielmehr (wiederkehrend) eine Verwunderung darüber thematisiert, dass der Bruch der ursprünglichen Zusage der früheren Schulsenatorin, einzelschulbezogene Schulinspektionsberichte nicht zu veröffentlichen, durch die

neue Landesregierung so problemlos habe erfolgen können. Zugleich wurde sich beruhigt darüber gezeigt, dass die Berichtspublikationen bisher wenig öffentliches Interesse generiert hätten: von einem Blaming einzelner Schulen oder einem fortschreitenden Denken in Ranking-Listen bei der Schulwahlentscheidung sei Hamburg noch weit entfernt. Eine Situation, die – wie das Stakeholder-Interview von Martin Spiewak zeigt – aber auch seitens der Eltern oder der Wirtschaftsvertreter zum Anlass genommen wird, statt nur oberflächliche Zusammenfassungen, besser die Gesamtberichte der einzelschulischen Inspektionen online zu stellen. Ebenfalls nur aufgeschoben scheint in Hamburg eine Weiterentwicklung der Schulinspektion zu einem mehr punktuellen – anlass- und problemorientierten – Inspektionskonzept, das auch finanzielle Einsparpotentiale enthalten würde. Während für den zweiten Inspektionsdurchgang noch einmal auf eine jährlich repräsentative Vollevaluation aller Hamburger Schulen gesetzt wird, werden in den Aussagen des Institutsleiters Norbert Maritzen oder auch des Schulaufsichtsvertreters im Spiewak-Interview entsprechende Neugestaltungsinteressen sichtbar.

Andere Beiträge im Sammelband setzen sich mit eher allgemeinen – deutschlandweiten oder auch internationalen – Fragen der Schulinspektionsforschung auseinander, insbesondere mit Beschreibungen der Funktionen, methodischen und normativen Grundlagen der Schulinspektion. So findet sich zu Beginn des Bandes die aktualisierte Version eines im Jahr 2008 in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ veröffentlichten Aufsatzes von Norbert Maritzen zur Schulinspektion als Steuerungsinstrument mit einzelnen Spezifizierungen zur Hamburger Situation. Bemerkenswert – also neu – an diesem (wie schon vorher eine sehr hilfreich-systematisierende Begriffsklärung bietenden) Aufsatz ist die Erweiterung des letzten vierten Abschnittes, der sich ursprünglich mit Ansprüchen an die (wissenschaftsorientierte) Validität der Inspektionsverfahren im Kontext eines allgemeinen Bildungsmonitorings auseinandersetzt. Hier verweist Maritzen nun – wohl erfahrungsgesättigt ergänzend – auf a) Schwierigkeiten der Umsetzung wissenschaftlicher Messstandards in Inspektionsverfahren, aber auch b) auf Ambivalenzen des neuen Steuerungsmodells des „Vertrauen schaffen über Wissenswollen und Vorzeigen [...], insofern Vertrauen zwischen Individuen und Institutionen eigentlich vom Verzicht darauf lebt, alles wissen zu wollen“ (S. 31). Maritzen plädiert hier – womöglich perspektivisch für die Hamburger Schulinspektion – neben strategisch abgestimmter Kommunikation auch für mehr Beobachtungsökonomie, die dann „nicht als chronischer Misstrauensantrag perzipiert werden muss“ (ebd.).

Ebenfalls eher einem allgemeinen Erkenntnisinteresse verpflichtet ist der Beitrag von Marcus Pietsch, Ann-Katrin von den Ham und Olaf Köller zu konzeptionellen und empirisch-methodischen Differenzierungen, die bei wissenschaftlichen Analysen zur Wirksamkeit des Instruments Schulinspektion zu berücksichtigen wären. Obschon es sich hierbei um analytisch wichtige Klärungen handelt, fällt mit diesem Beitrag auf, dass entsprechende empirische

Befunde, inwieweit die Schulinspektion in Hamburg nun Erwartungen erfüllt, die Schul- und Unterrichtsqualität und schließlich die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler nachhaltig positiv zu beeinflussen, in dem Band nicht vorgelegt werden. Das ist irritierend – gerade wenn dann im Aufsatz ohne die Erkenntnisse differenziert aufzuarbeiten auf eigene Studien verwiesen wird, die andernorts veröffentlicht wurden. Generell, so lässt sich festhalten, wird die Frage, ob Schulinspektionen erwartungsgemäß funktionieren, in dem vorliegenden Band nicht differenziert behandelt. Umso bemerkenswerter sind die argumentativen Hervorhebungen der Institutsvertreter, dass es zu den zentralen Funktionen von Schulinspektion auch gehöre, Normen zu setzen bzw. durchzusetzen (so Norbert Maritzen, S. 47, Martina Diedrich, S. 59), d.h. schon im Vorfeld bzw. im Zuge des Inspektionsverfahrens vor allem für die Implementation der amtlichen Orientierungsrahmen für Schulqualität zu sorgen. Die (richtige, veränderungsauslösende) Rezeption von Inspektionsbefunden durch die Schulen indes wird gleichzeitig zur eigenen (neuen?) Entwicklungsaufgabe erklärt. „Aber mit zunehmender Erfahrung wird deutlich: Wir sind auch für die Nutzung unserer Ergebnisse der Inspektion und anderer datengestützter Rückmeldungen in den Schulen verantwortlich und müssen dafür Voraussetzungen schaffen“ (Norbert Maritzen im Gespräch mit Herbert Altmeppen, S. 54f.).

Moritz G. Sowada legt seinem Beitrag zu Expertenurteilen im Rahmen der Schulinspektion ebenfalls einen grundlagenorientierten – begriffsklärenden und -differenzierenden – Text zur Schulinspektionsforschung vor, der die bisherigen Foki auf Reliabilität und Validität der Datenerhebung inklusive der statistischen Messung der Interrater-Übereinstimmung als zentrales Qualitätskriterium deutlich erweitert, und auf weitere produktive – sich neben der Psychologie auch der Soziologie der Bewertung zuwendenden – Forschungsmöglichkeiten verweist.

Ebenfalls vorrangig konzeptuellen Charakter hat der – für den Band aus dem englischen übertragene – Beitrag von Melanie Ehren und Jaap Scheerens zu den Befunden der Schuleffektivitätsforschung als empirische Befundbasis der (amtlichen) Referenzrahmen zur Schulqualität, die den Schulinspektionen gerade auch in Deutschland als Systematik und Begründung ihrer differenzierten Datenerhebungen dienen. Da sich diese Zusammenstellung der Qualitätsindikatoren von Schule und Unterricht prinzipiell in den existierenden Referenzrahmen schon umgesetzt findet, ist der Neuigkeitswert dieser Darstellung nicht besonders groß (selbst mit der Integration der Hattie-Befunde), aber durchaus zu würdigen als relevante Übersicht über die üblichen wissenschaftlichen Grundlagen, die man gerne so einmal vorgestellt findet. Ebenfalls enthalten ist in dem Beitrag eine knappe – sehr formal gehaltene – Übersicht über die Schulinspektionsmodelle und Kriterien der Datensammlung in sechs europäischen Ländern (ohne Deutschland), die im Rahmen eines EU-Forschungsvorhabens von Melanie Ehren erhoben wurden. Ihre Beobachtungen zusammen-

fassend sprechen die Autoren die vorsichtige Warnung an Gestalter von Schulinspektion aus, „die primären Prozesse des Lehrens und Lernens nicht aus den Augen zu verlieren“ (S. 265), da – wie die empirische Unterrichtsforschung zeige – die „Bedingungen auf Unterrichtsebene wie hohe Erwartungen, ein anspruchsvoller Unterrichtsansatz, eine geordnete Lernumgebung und klarer und strukturierter Unterricht wichtiger für die Verbesserungen der Schülerleistungen als Bedingungen auf Schulebene“ seien (ebd.). Bei der Relevanz, die den Unterrichtsbesuchen und dem Fokus auf den Unterricht, zumindest vom Konzept und der Rhetorik her in den deutschen Schulinspektionsmodellen zukommt, wird mir allerdings der konkrete Bezugspunkt dieser Kritik nicht deutlich – wenigstens wenn man nicht von dem Grundsatz abrückt, den Schulen keine einzellehrerbezogenen Daten rückmelden zu wollen.

Mit der – zukünftigen – Weiterentwicklung der Schulinspektionen in den deutschen Bundesländern beschäftigen sich zwei Überblicksbeiträge: Der von Sabine Müller, der auch eine Zusammenschau von Forschungsbefunden und Gelingensbedingungen enthält, und der von Hans-Jürgen Kuhn, der sich den rechtlichen, strukturellen und politischen Rahmenbedingungen widmet. Beide Autoren beschreiben die „externe Evaluation“ als etabliertes, aber auch verbesserbares Element der Weiterentwicklung von Schulqualität und als neu entstehende Profession im deutschen Schulwesen; die Gefahr einer Abschaffung bestünde aktuell nicht, wengleich nahende Einspardiskussionen nicht ausgeschlossen werden können (Kuhn, S. 414). Selbst in Schleswig-Holstein, dem einzigen Bundesland aktuell ohne Schulinspektion, erkennt Kuhn erste Anzeichen eines zumindest punktuellen Politikwechsels (S. 416). Auch anders ausgerichtete Entwicklungen in Mecklenburg-Vorpommern oder Rheinland-Pfalz konnte der wohl Ende 2014 fertig gestellte Beitrag nicht mehr aufnehmen.

Neben diesen sich lokal-einzelfallbezogen oder verallgemeinernd-analytisch mit Schulinspektion auseinandersetzen Beiträgen finden sich in dem Sammelband noch viele weitere Studien, denen gemeinsam ist, sich unter Nutzung von erhobenen Daten der Hamburger Schulinspektion mit schulbezogenen Einzelfragen auseinanderzusetzen und somit die weiterführende (wissenschaftliche) Ergiebigkeit dieser Daten deutlich zu machen. So verweist Knut Schwippert anhand der Schulinspektionsbefunde zu Führungsqualität der Schulleitung und der Zufriedenheit der Lehrkräfte, dass es bei der Methodenwahl zur Datenanalyse auf eine genaue Reflektion der Untersuchungsfragen, mithin der angelegten Bezugsnormen ankäme. Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw nutzt Audiomitschnitte von Interviews der Schulinspektoren mit Schülern dazu, die Vielfalt und Ergiebigkeit von Auftakt- und Abschlussfragen der Schulinspektoren zu diskutieren. Holger Gärtner analysiert die Hamburger Schulinspektionsdaten auf Zusammenhänge der einzelschulischen Qualitätseinschätzungen und der soziokulturellen Rahmenbedingungen der einzelschulischen Arbeit, wobei sich insgesamt kein klarer Zusammenhang feststellen lässt (Schulen mit ungünstigen Rahmenbedingungen

sind nicht notwendig pädagogisch schlechter, verfügen sogar über ausgeprägtere Förderkonzepte), aber zumindest die Schülerwahrnehmungen der Unterrichtsqualität mit dem Sozialindex der Schule kovariieren (an Grundschulen negativ, an Gymnasien positiv, an Stadtteilschulen inkonsistent). Marcus Pieetsch und Timo Ehmke nutzen die Hamburger Schulinspektionsdaten, um die Wirksamkeit des Unterrichtsentwicklungsprojekts SINUS im Bereich der Hamburger Grundschulen zu evaluieren: mit dem Ergebnis, dass an SINUS-Grundschulen die Unterrichtsqualität um 16 Prozent höher bewertet wird als an (sozioökonomisch) vergleichbaren Grundschulen. Klaudia Schulte und Markus Lücken verknüpfen Daten der Hamburger Vergleichsarbeiten (KERMIT) und der Schulinspektionsbefunde mit dem Ziel, Merkmale der schulischen Qualität zu bestimmen, die einen Unterschied im Hinblick auf die Lernentwicklung machen – nach Berücksichtigung des Sozialindex und der Schulform zeigen sich jedoch keine Effekte (zuvor war irritierenderweise ein negativer Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und den Lernergebnissen in Deutsch und Mathematik festgestellt worden). Susanne Peters geht anhand von Elternbefragungen im Rahmen der Hamburger Schulinspektion der Frage nach, inwieweit diese für die Schulgestaltung und das Schulauf-sichtshandeln ergiebige Informationsquellen darstellen könnten.

Insgesamt liegt mit dem Sammelband ein ergiebiger, wenngleich durchaus heterogener Überblick über das Steuerungsinstrument Schulinspektion am Beispiel der Hamburger Praxis vor: Mit den Beiträgen von Norbert Maritzen sowie Melanie Ehren und Jaap Scheerens finden sich Grundlagendarstellungen des „amtlichen“ Modells von Schulinspektion, mit den Interviews und den Beiträgen von Martina Diedrich vermittelt der Band zudem einen differenzierten Einblick in Konzept und Ausgestaltung des Hamburger Inspektionsverfahrens. Auch die Demonstration der weiterführenden wissenschaftlichen Ergiebigkeit von einmal erhobenen Schulinspektionsdaten kann als geglückt bezeichnet werden (wobei daran wohl kaum jemand Zweifel hatte). Irritierend ist allerdings das Fehlen systematischer Befunddarstellungen zur Wirksamkeit der Hamburger Schulinspektion als Impulsgeber für die einzelschulische Qualitätsentwicklung. Verständlich ist dies, da sich der Band ausschließlich dem Resümee des ersten Zyklus der Hamburger Schulinspektion widmet – und somit natürlich noch keine Vergleichsdaten eines neuerlichen Schulbesuchs von Schulinspektoren vorliegen können. Dass aber auch entsprechende Analysen von Zielvereinbarungen, jährlichen Lernstandserhebungen, von Daten der amtlichen Schulstatistik oder der Befunde aus der in Hamburg durchgeführten Schulinspektionsforschung des SteBiS-Förderprogramms nicht (erneut) vorgestellt werden, verwundert doch.

Generell mangelt es dem Band etwas an einer kritischen Außenperspektive auf das Instrument und das Verfahren der Schulinspektion. Zwar werden z.B. durch Norbert Maritzen Ambivalenzen des Steuerungsmodells des Bildungsmonitorings aufgezeigt (insbesondere zwischen Kontrollgeste und Vertrauens-

forderung) und zeigen sich, gerade in den Interviews auch Unsicherheiten (ausweichende Themenverschiebungen) sowie unterschwellige Konflikte und Kontroversen bezüglich des Instruments – dies aber nur beiläufig im Gespräch und ohne eigene analytische Einordnung. So wäre alles in allem dem Band zur Abrundung und Vervollständigung noch ein *advocatus diaboli* zu wünschen gewesen, der die scheinbar im Hamburger IFQB konsistent gesetzten Funktionsbeschreibungen und konzeptionell-theoretischen Bezüge der Schulinspektion als ein legitimes Steuerungsinstrument der Bildungsadministration hinterfragt und umgekehrt hätte.

Matthias Rürup

Sandra Krause (2015): Die Funktion des Rechts bei der Steuerung schulischer Bildung. Eine rechtsvergleichende Untersuchung für Deutschland, Finnland und die Niederlande. Münster: Waxmann. 169 S., Euro 24,90

Was für ein wichtiges und herausforderndes Thema: Die Funktion des Rechts bei der Steuerung schulischer Bildung zu untersuchen und dies noch dazu international vergleichend! Gerade aus deutscher Sicht scheint dies ergiebig – weil potentiell auf abweichende Muster und Lösungswege verweisend. Schließlich hatte Helmut Fend dem deutschen Bildungswesen nicht nur einmal attestiert, besonders großen Wert auf eine „Verrechtlichung aller Vorgänge“ zu legen. Alle Vorgänge gelte es „rechtlich abzusichern, sie schriftlich zu dokumentieren und damit justiziabel zu machen“¹. Gibt es also in anderen Ländern – allzumal in Ländern mit einer höheren Platzierung im PISA-Ranking – abweichende rechtliche Gestaltungsformen und damit auch politische bzw. administrative Funktionszuschreibungen für das Schulrecht?

Diese Themenstellung hätte, wie gesagt, eine bemerkenswerte Monographie ergeben können. Die als Band 22 in der durchaus angesehenen Buchreihe „Studien zur International und Interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft“ im Waxmann-Verlag herausgegebene Dissertation von Sandra Krause ist es aber keineswegs. Das beginnt schon bei dem zwar mit der Rezeption der Governance-Perspektive diskursiv aktuellen, aber analytisch nicht weiter genutzten und vor allem das entsprechende erziehungswissenschaftliche Schrifttum nicht ausreichend einbeziehenden Theorieteil (Fend wird nicht zitiert!). Eine nähere Bestimmung, in welcher Weise dem Recht – und dem Schulrecht im Besonderen – überhaupt eine steuerungsstrategische (und nicht nur rahmensetzende und kodifizierende) Funktion bei der Schulgestaltung zugeschrieben werden könnte, fehlt völlig – und entsprechend auch jeder Verweis auf die langlebigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen, die hier (abgesehen von den Klagen über die verwaltete Schule) eher eine skeptische Haltung einnehmen. Aber auch politik- bzw. verwaltungswissenschaftliche

¹ Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139.

Bestimmungen zur Funktion des Rechts als Steuerungsmedium hätten erwartet werden können – und nicht nur die letztliche Aufhebung bzw. Abstrahierung der Debatte durch die governancetheoretische Perspektiverweiterungen auf Formen des kooperativen oder koordinierenden Staates. Statt einer entsprechenden theoretischen Einbettung und deduktiven Herleitung von Untersuchungskriterien entschied sich die Autorin für ein eher induktives Verfahren: Anhand bestimmter (leider nicht in ihrem Auswahlzusammenhang erkennbaren) Kriterien rechtlicher Normierung des Schulwesens in Deutschland (Bayern, Bremen und Thüringen), Finnland und Niederlande, sollen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden – die womöglich mit den PISA-Ranking-Plätzen korrespondieren und so politische Reformempfehlungen nahelegen könnten. (Einen solchen schließlich sogar vom deskriptiven ins präskriptive wechselnden Kausalzusammenhang plausibilisieren zu können, ist die grundlegende, leider ungeprüfte Annahme der Autorin.). Dokumentiert werden in der Arbeit unter anderem Vergleiche a) zur verfassungsrechtlichen Kodifizierung eines (Menschen-)Rechts auf Bildung, was bei den verglichenen europäischen Industrienationen zu keinen wesentlichen Unterschieden führt, b) zur Dichte der bildungsrechtlichen Vorgaben, wobei hier lediglich Gesetze gezählt werden und so die jeweiligen – insbesondere in Deutschland sehr unterschiedlich genutzten gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungsebenen – übergangen werden mit dem irritierenden Resultat, dass dem deutschen Schulrecht eine insgesamt geringere Dichte zugesprochen wird, c) zum Mitbestimmungsrecht der Eltern, mit keinen differierenden Befunden d) zur Festlegung der Bildungs- und Erziehungsziele, mit zum Teil fehlerhaften Einordnungen z.B. der Analysekriterien der deutschen Bildungsberichterstattung oder des Chancengleichheitsgebots der finnischen Verfassung, e) zu nationalen Bildungsstandards, die es allein in Deutschland gäbe – wobei die Autorin hier völlig übersieht, dass die deutschen Bildungsstandards erst nach PISA 2000 eingeführt wurden und somit nicht als Erklärung der PISA-Rankings herangezogen werden können. Dies nur als kommentierte Beispiele – weitere Vergleiche betreffen die Schulaufsichtsstrukturen, die rechtliche Eigenständigkeit der Schule mit Blick auf Schulleiter- und Lehrerbestellung sowie Schulbuchauswahl (mit zum Teil überholten und falschen Berichten zur Rechtslage), zu den institutionalisierten Evaluationsverfahren im Schulwesen sowie zuletzt zur Schulfinanzierung, ihren Trägern und den Ausgabevolumen (orientiert an den BIP-Vergleichen der OECD).

Der informative Mehrwert der vorgelegten Analysen ist gering, was vor allem daran liegt, dass sich die Autorin auf die Rezeption vorliegender Darstellungen beschränkt – und so z.B. keine erkennbare eigene Durchsicht des Schulrechts der untersuchten deutschen Länder, geschweige denn von Finnland und Niederlande vornimmt. Zudem beruhen ihre Vergleiche auf sehr unterschiedlichen Textkorpori: Während sich die Arbeit mit Bezug auf Deutschland systematisch auf verfassungs- und schulrechtliche Kommentare und Überblickswerke stützt,

werden für die Niederlande und Finnland eher Studien der international vergleichenden Erziehungswissenschaft oder auch Interviews herangezogen. So bleibt immer wieder undeutlich, inwieweit bestimmte insbesondere für Finnland geschilderte Praxen überhaupt eine eigene landesweite rechtliche Kodifizierung haben – und inwieweit diese fehlenden landesweiten Kodifizierungen durch lokale Regelungen funktional äquivalent ersetzt werden. (Dass die Autorin letztlich sogar dem Fehler aufsitzt, den deutschen Bildungsföderalismus mit einem Mangel staatlich-zentralistischer Regelungen zu identifizieren – als wären die Länder eben keine Staaten – mag als Nebenbemerkung das Urteil abrunden.). Nein: Die erhoffte und wichtige international vergleichende Auseinandersetzung zur Rolle rechtlicher Vorgaben bei der Schulgestaltung ist die vorliegende Arbeit ganz und gar nicht. Das Thema ist also weiterhin offen und harzt seiner Bearbeitung. Nur das der Titel und der entsprechende Veröffentlichungsplatz in der Buchreihe „Studien zur International und Interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft“ des Waxmann-Verlages inzwischen besetzt sind, das ist wirklich, das ist ernsthaft zu bedauern.

Matthias Rürup

Annotationen

Michael Gessler (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin 2009. 464 S. Euro 29,90

Die Bedeutung des Bildungsmanagements, verstanden als Management von Bildungsorganisationen bzw. von Bildungsdienstleistungen in ganz unterschiedlichen Unternehmungen (wie auch z. B. in Personal- oder Weiterbildungsabteilungen in der Privatwirtschaft bis hin zu Bildungsangeboten branchenfremder Firmen) wächst spätestens seit der Jahrtausendwende weiter stetig. Daraus erwuchs parallel der Bedarf nach Professionalisierung dieses Berufsfeldes, was sich in der Etablierung zahlreicher Studiengänge an verschiedenen Hochschulen manifestiert. Dazu kommen Veröffentlichungen, wie die vorliegende, die sowohl Bildungsmanagement weiter theoretisch zu fundieren suchen, um die disziplinäre Verortung im Rahmen von Management/BWL und Bildungswissenschaft weiter zu festigen, wie auch Erfahrungen in konkreten Handlungsfeldern für eine breitere Öffentlichkeit aufzubereiten. Insofern kann das Handbuch als grundlegendes Kompendium gelten, an dem insgesamt 19 Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen (u.a. Erziehungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften) beteiligt sind. Das Buch umfasst folgende Themen: Das Strukturmodell der Handlungsfelder (M. Gessler), Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements (M. Knust & A. Hanft), Bildungsmanagement - ein orientierender Einstieg (U. Müller), Lebenslanges Lernen (A. Sebe-Opfermann/M. Gessler), Lernen und Lehren (K. Wolf), Wissensmanagement (U. Wilkesmann/M. Wilkesmann), Bildungsmarketing (M. Bernecker), Qualitätsmanagement (M. Steig), Transfermanagement und Evaluation (U. Müller/M. Soland), Personalmanagement (M. Müller-Vorbrüggen), Personalführung (K. Götz/J. Heider), Bildungscontrolling (W. Schöni), Projektmanagement (M. Gessler), Programmentwicklung und Revision (M. Kil), Entrepreneurship (J. Freiling/J. H. Wessels), Change Management (K. Doppler).

Wencke Adler, Hans Jürgen Linser, Liane Paradies: 99 Tipps: Differenzierung im Unterricht. Cornelsen: 3. Auflage Berlin 2012. Euro 16,50

Dieser Band aus der inzwischen etablierten Reihe „Praxis-Ratgeber Schule“ hat an Aktualität nichts eingebüßt. Im Gegenteil: Die Heterogenität in der Lerngruppe nimmt eher noch zu. So bleibt die differenzierte Unterrichtsgestaltung eine der herausforderndsten Aufgaben von Lehrkräften. Das Autorenteam mit langjähriger Praxiserfahrung gibt einen kompakten und handlungsleitenden Überblick über den Einsatz verschiedener Sozialformen, von individuellen Lernhilfen auch mit Hilfe von Schüler-Helfer-Systemen, von Medien und Materialien.

Alfred Holzbrecher, Ulf Over (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung. Beltz: Weinheim und Basel 2015. 383 S., Euro 39,95

Die beiden Herausgeber haben in Theorie und Praxis ausgewiesene Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Disziplinen und Organisationen versammelt, um Grundlagen, aber auch aktuelle Beispiele und Übungen in die interkulturelle Schulentwicklung zu tragen. Die Beiträge decken so ein breites Spektrum von Handlungsfeldern ab: Kommunikation (Umgang mit Konflikten), Unterstützung (Sprachbildung, Elternarbeit, Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte), Vernetzung und Kooperation als Strategien zur Öffnung der Schule nach außen, (interkulturelle) Lernaufgaben in Unterrichtsfächern sowie Aspekte der (interkulturellen) Lehrerbildung.

Emanuel Koch: Und täglich grüßt dein Lebenstraum. Mutig handeln und das Unmögliche schaffen. Patmos Verlag: Ostfildern 2015. 176 S., Euro 14,99

In zehn Kapiteln und fünf Schritten begleitet Emanuel Koch die Leser dabei, sich selbst aus der Reserve zu locken und endlich durchzustarten. Zuerst werden Beispiele für Lebensträume, Selbstentfaltung, Ausbrennen gegeben. Dann geht es darum, nach Ursachen für Stillstand zu suchen, verpasste Chancen und Irrtümer zu entlarven, auch und vor allem Ängste zu benennen. Ziel ist, zu neuen Ufern aufzubrechen bzw. dazu fähig zu werden. Mit vielen Tipps, Anregungen, Inspirationen sollen die Leser dazu gebracht werden, das Unmögliche zu schaffen und eine befreiende Lebenserfahrung zu machen.

Jos Willems, Brigit Appeldoorn, Maaïke Goyens: Als Paar getrennt - als Eltern zusammen. Wie eine gemeinsame Erziehung nach der Trennung gelingt. Aus dem Niederländischen von Bärbel Jänicke. Patmos Verlag: Ostfildern 2015. 239 S. Euro 18,99

Die Autoren wollen mit ihrem Buch die Frage beantworten, die Paare stellen, wenn eine Ehe oder eine Beziehung in eine Krise gerät: "Zusammenbleiben, sich trennen oder einen dritten Weg gehen?" Das Buch ist das Ergebnis von spannenden und aufrichtigen Gesprächen mit 20 Familien, die anonym bleiben. Es beruht auf Erfahrungsberichten, die von den Autoren z. T. mit eigenen Erfahrungen ergänzt wurden. Das Buch möchte Inspirationen und Hilfestellungen für Paare bieten, die den "dritten Weg" einschlagen wollen. Die 16 Erfahrungsberichte machen deutlich, dass es auch jenseits der gängigen Betreuungspraxis Lösungen gibt. Im Epilog wird deutlich, dass sich der dritte Weg eher durch eine neue Art des Denkens als durch eine Form des Handelns auszeichnet.

Beate Hofmann: Einfach gut! Mit Leichtigkeit erfüllter leben. Patmos Verlag: Ostfildern 2015. 176 S., Euro 14,99

Frau Hofmann versteht ihr Buch als Einladung zu einer gedanklichen Reise mit dem Ziel zu erforschen, ob der Leser das Leben lebt, das aus seiner Sicht das Prädikat "erfüllt" verdient. Die Autorin möchte die Leser ermutigen, aufzubrechen aus Stress, Perfektion und Resignation (S.7) sowie Verantwortung für das Gelingen des eigenen Lebens zu übernehmen (S. 8). Die Fülle des Lebens soll neu entdeckt werden. Sieben Bereiche werden in sieben Kapiteln vorgestellt, bei denen es sich lohnt, genauer hinzuschauen. Aktuelle Erkenntnisse aus den Bereichen der Psychologie, der Soziologie, der Philosophie und der Medizin fließen in den Text ein. In jedem Kapitel werden unter "coaching-to-go" „kleine Häppchen“ angeboten, die im Alltag ausprobiert werden sollen, um das eigene Leben in kleinen Schritten zu verändern. Zu jedem Kapitel werden Menschen interviewt, die ganz persönliche Erkenntnisse zu dem jeweiligen Thema gesammelt haben.

Frans De Waal: Der Mensch, der Bonobo und die zehn Gebote. Moral ist älter als Religion. Aus dem Amerikanischen von Cathrin Hornung. Klett-Cotta: Stuttgart 2015. 356 S., Euro 24,95

Der Autor, Biologe und Primatenforscher, Professor für Psychobiologie an der Emory University und Direktor des Yerkes National Primate Research Center in Atlanta treibt die Frage um: Woher kommt die Moral? Während seiner intensiven Beobachtungen von Primaten zeigt sich, auch diese (und andere Tiere) handeln gerecht, kooperativ und empathisch. Und das ganz ohne Religion, die ja noch immer als Urheberin und Quelle menschlicher Moraliät gilt bzw. die Abwesenheit der einen als die Ursache für das Fehlen der anderen gilt. Aber dem Forscher geht es nicht nur um eine Auseinandersetzung mit dem menschlichen Sozialverhalten, sondern er öffnet den Blick auf die Nähe des Menschen zu den Tieren. Ihm geht es dabei nicht um eine Zurückweisung des Menschen in die Tierwelt, vielmehr um die Aufwertung tierischen Verhaltens.

Ulrike Draesner: Mein Hiddensee. Mareverlag: Hamburg 2015. 192 S., Euro 18,00

Die durch Prosa, Essays, Lyrik und Hörspiel profilierte und mit Preisen vielfach geehrte Schriftstellerin wurde (zwar) in München geboren, aber seit ihrer Kindheit ist das Meer für sie ein Sehnsuchtsort. Der Umzug nach Berlin bringt sie dem schon ein gutes Stück näher und ermöglicht ihr, auf der Insel Hiddensee eine zweite Heimat zu finden. Ihre zahlreichen Wanderungen und Entdeckungen verdichten sich in ihrem poetischen Blick zu liebevollen, auch scharfsinnigen und hintergründigen Texten über Flora und Fauna, Wind und Wetter, Literatur und Geschichte. Die Schriftstellerin jedenfalls hat das Inselglück gefunden!

Boris von Brauchitsch: Berlin. Der Friedhofsführer. Wegweiser zu 50 historischen Friedhöfen. Edition Braus: Berlin 2015. 223 S., Euro 18,00

Keine Stadt der Welt ist mit Friedhöfen so reich gesegnet wie Berlin. Einige der 224 Berliner Friedhöfe sind seit Jahren ungenutzt und vergessen, manche umgewandelt in Parks oder haben sich in eine bizarre Wildnis verwandelt. Gleichzeitig sind sie stille Rückzugsorte in einer lauten und hektischen Großstadt, dienen aber auch der Pflege sozialer Beziehungen nicht nur zwischen den Verstorbenen und den Hinterbliebenen, sondern auch im Kreise der Lebenden, die hier gemeinsam ihrer Lieben gedenken. Aus einer distanzierteren Sichtweise sind die Berliner Friedhöfe vor allem beeindruckende Manifestationen von Kultur- und Kunstgeschichte, findet der interessierte Besucher hervorragende Beispiele für Architektur, Plastik und Gartengestaltung. Der vorliegende Band legt davon Zeugnis ab und kann als Führer zu geheimnisvollen Orten und zu bedeutenden Persönlichkeiten, die in Berlin ihre letzte Ruhestätte gefunden haben, dienen.

Rainer Winkel: Der Obsesseur und die Therapeutin. Ein Roman in gestauter Zeit. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2015. 298 S., Euro 20,00

Der Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel ist schon seit geraumer Zeit auch literarisch tätig, veröffentlichte Sammlungen seiner Erzählungen wie u. a. 2014 im Band „Der Sprung über den Abgrund“. Nun also erschien sein erster Roman über den Professor Eberhard Cornelius, der aufgrund eines Gerichtsbeschlusses (Der Leser erfährt erst nach und nach, wie es dazu kam.) in der Psychiatrie sitzt und sich nur widerwillig der Therapeutin Svetlana Utanow öffnet. Jene ist zuerst vor allem genervt, wie sich ihr Patient professoral-dozierend den therapeutischen Bemühungen entzieht. Später gelingt es ihr doch, Cornelius auf den Weg der Selbstreflexion zu führen: Er berichtet vom Fluchtrauma, von kindlichen Verletzungen, vom übermächtigen Vater, von den Frauen, die sein Leben in unterschiedlicher Weise begleiteten. Und auch Svetlana lernt, sich den Dämonen ihrer Fluchterfahrungen zu stellen.

Martin Amis: Interessengebiet. Roman. Aus dem Englischen von Werner Schmitz. Verlag Kein & Aber: Zürich – Berlin 2015. 420 S., Euro 25,00

Die Presse ist des Lobes voll. So schrieb die „Süddeutsche Zeitung“: „Amis hat das Realitätsfremd-Abstruse des nationalsozialistischen Programms komisch auf den Punkt gebracht. Diese Partien seines Buches sind intelligente Meisterstücke britischen Humors.“ Leicht ist die Lektüre wahrlich nicht über eine romantische Liebesbeziehung zwischen einem SS-Offizier (Golo Thomsen) und Hannah Doll, der Frau des Kommandanten des größten Vernichtungslagers während der Zeit des Nationalsozialismus Auschwitz. Vor dem Hintergrund

des „unromantischsten Ortes des 20. Jahrhunderts“ erkennt der Leser, es scheint möglich, Liebender und Massenmörder zu sein.

Herfried Münkler: Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert. Rowohlt: Berlin 2015. 395 S., Euro 24,95

Der Krieg ist nicht verschwunden, sondern wird nach anderen Regeln geführt als früher, so der Politikwissenschaftler Herfried Münkler. Schlachtfelder, Frontlinien, geopolitische Konfliktlinien und Kriegsziele sind kaum noch klar definierbar, kaum für die Kriegsbeteiligten, schon gar nicht für die Beobachter. Das weitet den Kriegszustand geografisch und zeitlich aus. Die durch die digitalen Medien massenhaft und weltweit verbreiteten Bilder und Nachrichten über Kriegsgebiete und -handlungen erzeugen zusätzlich Ängste und Schrecken. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmender Kriegssemantik plädiert der Autor in seinem Buch für eine neue geopolitische Strategie des Westens.

Jonathan Franzen: Unschuld. Roman. Aus dem Englischen von Bettina Abarbanell und Eike Schönfeld. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 2015. 830 S., Euro 26,95

Pip Tyler, die junge Protagonistin des Buches hat viele Probleme: Sie hat Studienschulden, ihr Bürojob bringt sie nicht weiter, sie liebt einen verheirateten Mann, ihre Mutter erdrückt sie mit Liebe und Geheimniskrämerei. Aber vor allem quälen sie Fragen zu ihrer Herkunft, denn sie weiß nicht, wer ihr Vater ist, wo und wann sie geboren wurde. Ein Jobangebot beim „Sunlight Project“ des Whistleblowers Wolf gibt ihr neue Hoffnung auf Informationen. Das Feuilleton äußerte sich begeistert über diesen fulminanten amerikanisch-deutschen Gesellschaftsroman eines der größten, sprachmächtigsten Autoren unserer Zeit.

Peter Hacks/Klaus Ensikat: Jules Ratte. Eulenspiegel Kinderbuchverlag: Berlin 2015. 28 S., Euro 14,99

Erst scheint es nur gerecht, dass eine Wanderratte der Jule in der Schule hilft, nachdem sie deren Bücher alle aufgefressen hat. Immerhin trägt die Wanderratte nun alle Weisheit im Bauch. Aber dann wendet sich das Blatt und Jule überlässt das Lernen gänzlich der Ratte, sodass sie zum Schluss ziemlich dumm dasteht. „Selber lernen macht schlau“, heißt es im Untertitel dieses wunderbaren Kinderbuchklassikers von 1982, der nun zur Freude von Kindern ab 6 Jahre wieder vorliegt. Erzählt wird die Geschichte in Versform von einem der hervorragendsten Dramatiker und Lyriker der DDR in der Art einer Moritat und liebevoll illustriert von dem nicht minder bekannten Grafiker Klaus Ensikat.

Lean Greiner/Carola Padtberg-Kruse: Nenne drei Nadelbäume. Die witzigsten Schülerantworten. Ullstein: Berlin 2015. 218 S., Euro 9,99

Spiegel online hatte Lehrkräfte aufgerufen, Stilblüten aus Schülerarbeiten, Klausuren, Unterrichtsstunden einzusenden. Da war wohl kein Mangel dran, wie hunderte Einsendungen belegen. Dies ist übrigens ein altes Hobby von Lehrern, solche zu sammeln und jedenfalls im engeren Kollegen- und Freundeskreis zum Besten zu geben. Ob die hier getroffene Auswahl die „witzigsten“ umfasst, muss die Leserschaft selbst einschätzen, die Rezensentin hat ihre Zweifel am Humorpotential, denn vielfach, gerade bei historischen „Irrtümern“ bleibt das Lachen im Halse stecken.

Fred Vargas: das barmherzige Fallbeil. Kriminalroman. Limes: München 2015. 502 S. Euro 19,99

Adamsberg ist zurück, und seine Ermittlungen führen ihn in die blutige Zeit der Französischen Revolution und in die tödliche Kälte Islands. Vorerst zeigt sich jedoch noch keine Verbindung zwischen den beiden Leichenfunden: Eine Mathematiklehrerin und ein reicher Schlossherr sind tot. Bis Adamsberg auf unauffällige Zeichnungen an beiden Tatorten aufmerksam wird. Und dann findet sich eine erste Spur: ein Brief der Lehrerin an den labilen Sohn des zweiten Toten. Der Brief führt Adamsberg in die Vergangenheit und zu einer Geheimgesellschaft. Noch hat das Morden kein Ende. Wieder für Krimi- und Vargasfans ein Muss.

Autoren/Rezensenten

PROF. DR. MANFRED BÖNSCH – Schulpädagoge, Leibniz-Universität Hannover

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

DR. CLAUDIA GÓMEZ TUTOR – Technische Universität Kaiserslautern

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

ANGELIKA HÜFNER – stellv. Vorsitzende des Berliner Komitees für UNESCO-Arbeit, Berlin

DR. TANJA MANSFELD – Forschungszentrum Jülich

HOLGER MEYER – Wadersloh (NRW)

DR. BIRGIT MILBACH – Anweiler (RP)

DR. WENKE MÜCKEL – Institut für Schulpädagogik, Universität Rostock

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

DR. MATTHIAS RÜRUP – Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal

DR. BRIGITTE SCHUHMANN – freie Bildungsjournalisten, Essen

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

DR. FRANZISKA WEHNER – Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt

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

© 2016 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

Postbank Frankfurt am Main
IBAN DE81 5001 0060 0036 8786 08
BIC PBNKDEFF

Bestell- und Abonnementformular für Publikationen

(Name bzw. Institution)

(Straße und Nummer oder Postfach)

(PLZ, Ort, Zustellpostamt)

I. Hiermit abonniere(n) ich/wir

_____ 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.

II. Ich/Wir interessiere(n) mich/uns für eine *Mitgliedschaft* in der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung. Ich/Wir erhalte(n) dadurch zukünftig u.a. die Tagungsbände 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