ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 53 – Heft 6
November/Dezember 2007

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina
Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen
Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingentstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner
Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob
Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart
Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner
Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

Torsten Schwan
„Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden". Peter Petersen als politischer Reformpädagoge 843

Besprechungen

Walter Hornstein
Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900 861

Klaus Zierer
Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte 863

Marcelo Caruso
Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung 865

Petra Bauer
Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe 869

Jeanette Böhme
Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht 871

Sven Steinacker
Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung 874

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 877

Table of Contents

Topic: School and psychosocial development

Kai S. Cortina
An introduction 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen
Fostering psychosocial development by means of extra lessons? A time table analysis of grammar schools in Baden-Wurttemberg. 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner
Classroom goal structure and students' coping with negative feedback. Longitudinal findings from the USA. 758

Urs Grob
School climate and political socialization: Does the perceived social climate in school influence political interest and tolerance in the long run? 774

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of „School and psychosocial development" 800

Articles

Volker Lenhart
Globalization From the Perspective of Comparative Educational Science 810

Stefan Danner
Pedagogical Means As Ends – Pedagogical Ends As Means? Answers proffered by Simmel, Dewey, and Litt 825

Torsten Schwan
"Unless I decide for myself, others will decide on me" – Peter Petersen as Politically Committed Pedagogical Reformer 843

Book Reviews 861

New Books 877

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. *Rudolf Tippelt* (geschäftsführend), Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-5140, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: Tippelt@edu.uni-muenchen.de. Prof. Dr. *Werner Helsper*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle/Saale. Prof. Dr. *Eckhard Klieme,* Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Str. 29, 60486 Frankfurt a.M. Prof. Dr. *Roland Merten* (Besprechungen), Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07737 Jena. Tel.: 03641/945370, Fax: 03641/945372, E-Mail: roland.merten@uni-jena.de. Prof. Dr. *Ewald Terhart*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Redaktionsassistenz: Dr. *Aiga von Hippel*, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-4820, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: vonHippel@lrz.uni-muenchen.de

Manuskripte werden als Datei und in einfachem Ausdruck an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VIff. in Heft 1/2007 und auf der Website des Beltz Verlags (www.beltz.de), Zeitschrift für Pädagogik. Die Hinweise können auch bei der Redaktionsassistentin angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachten, die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.

Die „Zeitschrift für Pädagogik" erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement EUR 84,00 + Versandkosten. Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten EUR 60,00 + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 18,00 (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes EUR 20,00, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen.

Gesamtherstellung: Druckhaus „Thomas Müntzer", 99947 Bad Langensalza.
Anzeigenverwaltung: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-331. E-Mail: anzeigen@beltz.de
Fragen zum Abonnement: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/703-200, Fax: 06201/703-201, E-Mail: medienservice@beltz.de
Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405. E-Mail: beltz@rhenus.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247

Gutachter 2007

Die Herausgeber und die Redaktion der *Zeitschrift für Pädagogik* danken den folgenden Gutachtern für die Beurteilung eingereichter Manuskripte Ende 2006 und im Jahr 2007 (Stand: September 2007):

Prof. Dr. Christel Adick
Prof. Dr. Herbert Altrichter
PD Dr. Fabienne Becker-Stoll
Prof. Dr. Gabriele Bellenberg
Prof. Dr. Johannes Bellmann
Prof. Dr. Dietrich Benner
Prof. Dr. Karin Böllert
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
Prof. Dr. Wilfried Bos
Dr. habil. Anna Brake
Prof. Dr. Micha Brumlik
Dr. Marten Clausen
Prof. Dr. Thomas Deißinger
Prof. Dr. Hartmut Ditton
Prof. Dr. Thomas Eckert
Dr. Doris Edelmann
Prof. Dr. Yvonne Ehrenspeck
Prof. Dr. Gabriele Faust
Prof. Dr. Maria Fölling-Albers
Prof. Dr. Jochen Gerstenmaier
Prof. Dr. Gabriele Gloger-Tippelt
Dr. Urs Grob
Prof. Dr. Hans Gruber
Prof. Dr. Sabine Gruehn
Prof. Dr. Franz Hamburger
Prof. Dr. Klaus Harney
Prof. Dr. Tina Hascher
Prof. Dr. Helmut Heid
Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Dr. Ruth Hoh
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Prof. Dr. Joachim Kahlert
Johanna Kallo
Prof. Dr. Gita Steiner-Khamsi
Prof. Dr. Ewald Kiel
Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff
Prof. Dr. Volker Kraft
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger
Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz
Prof. Dr. Volker Lenhart
Prof. Dr. Detlev Leutner
Prof. Dr. Ingrid Lohmann
Prof. Dr. Katharina Maag Merki
Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp
Prof. Dr. Winfried Marotzki
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein
Prof. Dr. Hans-Uwe Otto
Dr. Hans Anand Pant
Prof. Dr. Ludwig Pongratz
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
PD Dr. Heinz Reinders
Prof. Dr. Kristina Reiss
Prof. Dr. Alexander Renkl
Prof. Dr. Lutz Rainer Reuter
Prof. Dr. Norbert Ricken
Prof. Dr. Peter-Martin Roeder
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach
Martin Rothland
Prof. Dr. Andreas Schaarschuch
Prof. Dr. Ulrich Schiefele
Prof. Dr. Christiane Schiersmann
Prof. Dr. Josef Schrader
Prof. Dr. Jürgen Schriewer
Prof. Dr. Wilfried Schubarth
Prof. Dr. Christine Schwarzer
Prof. Dr. Tina Seidel
Prof. Dr. Dieter Spanhel
Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan
Prof. Petra Stanat, Ph.D.
Prof. Dr. Krassimir Stojanov
Prof. Dr. Ulrich Teichler
Prof. Dr. Werner Thole
Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann
Prof. Dr. Sabine Walper
Prof. Dr. Rainer Watermann
Prof. Dr. Susanne Weber
Prof. Dr. Horst Weishaupt
Dr. Christine Wiezorek
Prof. Dr. Dr. hc. Johannes Wildt
Prof. Dr. Michael Wimmer
Prof. Dr. Michael Winkler
Prof. Dr. Christoph Wulf
Prof. Dr. Peter Zedler
PD Dr. Ute Ziegenhain
Prof. Dr. Bernd Zymek

Beilagenhinweis:
Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Beltz Verlags, Weinheim, und des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, und das Jahresinhaltsverzeichnis 2007 bei.

Kai S. Cortina

Einleitung zum Thementeil „Schule und psychosoziale Entwicklung“

In den deutschsprachigen Ländern liegt empirische Bildungsforschung klar im Trend. Ganz gleich, ob man Buchpublikation pädagogisch orientierter Verlage, Aufsätze in den einschlägigen Fachzeitschriften oder die Entwicklung der Professorenstellen in der Pädagogik heranzieht – die quantitativ orientierte Forschung ist aus dem Schatten einer noch vor zehn Jahren erkennbar defensiven Position herausgetreten. Wer etwas genauer hinschaut erkennt, dass diese Entwicklung sich längerfristig abgezeichnet hat und nicht erst durch den PISA Schock verursacht wurde, auch wenn dieser den Prozess fraglos beschleunigt und ihm eine Zielrichtung gegeben hat. Wie immer man die Schwerpunkte und Erträge dieser „neuen Bildungsforschung“ einschätzen mag, sie hat die deutsche Bildungsforschung fraglos zu internationaler Anerkennung verholfen und zu einer kaum für möglich gehaltenen Offenheit des (deutschen) Schulwesens für wissenschaftlich fundierte Reformbemühungen geführt.

Das neu erwachte öffentliche Interesse an den Belangen der Schule und die jüngste Reformdynamik beziehen sich fast ausschließlich auf denjenigen Aspekt der Bildung, der in der Pädagogischen Psychologie als kognitive Entwicklung bezeichnet wird und sich im wesentlichen auf die Steigerung der Fachleistungen beschränkt. Für Wissenschaftler, die sich für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der und durch die Schule interessieren, ergibt sich eine eigentümliche Diskrepanz zwischen dem Bildungsauftrag der Schule, wie er z.B. in Lehrplänen festgelegt ist, und der faktischen Entwicklung in der öffentlichen wie auch wissenschaftlichen Diskussion. In einer der wenigen empirischen Arbeiten, die sich der Balance zwischen kognitiven und psychosozialen Zielen widmete, zog Gruehn (1995) aus geltenden Lehrplänen den Schluss, dass „kognitive und nichtkognitive Ziele ... somit gleichwertige Aufgaben in der Schule dar[stellen].“ (Gruehn 1995, S. 532). Hatte die Autorin damals bereits leise Zweifel, dass die Erziehung zur „mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit“ in den Lehrplänen den detailliert ausgeführten kognitiven Lernzielen in Nichts nachstehe, so ist diese Behauptung ein Jahrzehnt später wohl kaum mehr aufrecht zu halten. Weder in der augenblicklichen Reformdiskussion noch in der empirischen Bildungsforschung kommt der psychosozialen Entwicklung mehr als eine Randstellung zu. Man vergleiche das PISA Erdbeben mit dem lauen Lüftchen, dass von der IEA Civic Education Study ausgegangen ist (Oesterreich 2002; 2003).

Es ist natürlich unsinnig, beide Forschungsrichtungen gegeneinander ausspielen zu wollen, zumal PISA lehrt, dass Bildungsforschung nicht nur gut gemacht sein muss, sondern auch zum historisch richtigen Zeitpunkt kommen muss, um Wirksamkeit zu entfalten. Die Diskussion um die Bedeutung der Schule für die psychosoziale Entwick-

lung taucht lediglich im Zusammenhang mit gewalttätigen Übergriffen von Jugendlichen bzw. Rechtsradikalismus auf. Dass es zudem schultheoretische Gründe für eine gewisse Asymmetrie bezüglich der kognitiven und nicht-kognitiven Ziele der Schule gibt, sei hier bloß am Rande erwähnt (Leschinsky/Cortina 2003). Die psychosoziale Entwicklung Jugendlicher im schulischen Kontext wird allzu oft mit denjenigen Variablen gleichgesetzt, für die sich die sozial-kognitiv ausgerichtete Pädagogische Psychologie seit jeher besonders interessiert hat, allen voran das „akademische Selbstkonzept" und die Lernmotivation. Diese Variablen nehmen in der Forschung aber nur deshalb einen so breiten Raum ein, weil sie – wohl auch zu Recht – als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Fachleistungsentwicklung gelten. Aus der Perspektive der psychosozialen Entwicklung jedoch sind viele diese Variablen, insbesondere das geradezu „überforschte" Selbstkonzept, jedoch erst dann bedeutsam, wenn der direkte Bezug zu nichtkognitiven Lernzielen expliziert ist.

Vor diesem Hintergrund soll mit den folgenden drei Beiträgen gezeigt werden, dass es durchaus empirische Bildungsforschung gibt, die sich um die psychosoziale Entwicklung im eigentlichen Sinne kümmert und sich aus dieser Perspektive die Akzente in der Forschung verschieben. Ohne großen programmatischen Anspruch geht es in diesem Themenschwerpunkt darum, ein wenig Gegenruder zu legen in einer Zeit, in der die Bildungsforschung in der Gefahr steht, von einem politischen Wind mitgerissen zu werden, der auf die Sandbank eines auf Fachleistungen reduzierten Bildungsbegriffs zusteuert.

Dass die Verschiebung von der Input- zur Outputsteuerung und der damit einhergehenden Definition von (kognitiven) Bildungsstandards ein wichtiger und – zumindest in Deutschland – überfälliger Modernisierungsschritt darstellt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein solches Vorgehen für psychosoziale Lernziele nur sehr begrenzt möglich ist, ihnen mitunter sogar abträglich sein kann. Denn sie verlangen nach einer pädagogischen Authentizität, die sich einer curricularen Festlegung weitgehend entzieht. Produktive Konfliktregulation lernt man eben am besten dort wo (und dann, wenn) Konflikte entstehen. In Lehrpläne für Jahrgangsstufen gegossen verdörrt eine offen-diskursive Lernerfahrung zur veranschaulichenden „Kunde", die Mühe hat, den notwendigen lebensweltlichen Bezug zu schaffen.

Angesichts der sich langsam tatsächlich materialisierenden Schulautonomie im deutschen Schulwesen muss dies nicht notwendigerweise auf ein Dilemma hinauslaufen, wie sich in den Befunden des Beitrags von Clausen/Winkler/Neu-Clausen andeutet. Wenn auch mit deutlichen Abstrichen, so zeigt sich an vielen der von ihnen untersuchten Gymnasien in Baden-Württemberg doch, dass diese frei verfügbare, nicht curricular gebundene Stunden vielfach für psychosoziale Lernziele einsetzen.

Der Beitrag von Cortina/Friedel/Turner folgt dem klassischen Forschungsparadigma der Pädagogischen Psychologie, wonach sich kausale Effekte in der Schule primär im Unterrichtsgeschehen abspielen. Im Unterschied zu ähnlich angelegten Längsschnittstudien, die in der Vergangenheit mit eher bescheidenem Erfolg versucht haben kausale Bezüge zwischen Elementen des Unterrichts und der nicht-kognitiven Entwicklung nachzuweisen, sind sie in der Lage, solche Effekte an der Übergangsschwelle in die Se-

kundarstufe zu zeigen. Demnach verändert sich die Verarbeitung negativer Rückmeldung für den Fall, dass es mit dem Lehrerwechsel auch zu einer deutlichen Verschiebung in der Zielorientierung kommt.

Abschließend berichtet Urs Grob Befunde aus einer der umfangreichsten und langlebigsten Entwicklungslängsschnittsstudien im deutschsprachigen Raum, die man mit Fug und Recht in Fachkreisen anerkennend die (Helmut) „Fend-Studie" nennt. Wenn auch methodisch und in der statistischen Auswertungen dem Beitrag von Cortina/Friedel/Turner verwandt, kommt dieser Beitrag dem klassischen Verständnis von Schuleffekten auf die langfristige psychosoziale Entwicklung am nächsten. Dass sich ein 20 Jahre zuvor erlebtes positives Sozialklima in der Schule noch in seinem Einfluss auf tolerante Einstellungen nachweisen lässt, ist angesichts der über diesen langen Zeitraum nahezu unbegrenzten Anzahl sonstiger Einflussgrößen schlichtweg verblüffend. Dieser Befund steht aber im Einklang mit vielen retrospektiv angelegten Interviewstudien, in denen zur selbstkonstruierten Erklärung sozialen Engagements oder politischer Überzeugungen vielfach auf Erfahrungen in der Schulzeit Bezug genommen wird (Flanagan 2003).

Wie die drei Beispiele exemplarisch belegen, gibt es eine Reihe sehr unterschiedlicher Zugänge, um die Zusammenhänge zwischen schulstrukturellen Aspekten, Lehrerverhalten und allgemeinem Schulklima einerseits und Elementen der psychosozialen Entwicklung zu untersuchen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Schule als Sozialisationsinstanz kaum zu überschätzen – und zwar für die kognitive wie die psychosoziale Entwicklung gleichermaßen. Es bleibt abzuwarten, ob die jüngste Belebung des Diskurses um die Schule auch zu einer Debatte über ihre Rechenschaftspflicht bezüglich nichtkognitiver Ziele führt. Es wäre eine spannende Diskussion.

Literatur

Flanagan, C.A. (2003): Developmental roots of political engagement. PS: Politcal Science and Politics, 36, S. 257–261.

Gruehn, S. (1995): Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 531–553.

Leschinsky, A./Cortina, Kai S (2003): Zur zeitgeschichtlichen Einbettung bildungspolitischer Trends [The historical embeddedness of trends in educational politics]. In: Cortina, Kai S./Leschinsky, A./Trommer, L./Baumert, J./Mayer, K.-U. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 20–51.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen: Leske & Budrich.

Oesterreich, D. (2003): Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, S. 817–836.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043, E-mail: kai.cortina@umich.edu

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile?

Eine Analyse der Kontingentstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg

Zusammenfassung: *Im Rahmen aktueller Reformen im Bildungswesen erhalten Schulen mit der Erweiterung ihrer Autonomie konkrete Handlungsspielräume u.a. in Form von nicht zweckgebundenen Schulstunden, die sie für akademische, methodische oder psychosoziale Lernziele einsetzen können. In der empirischen Untersuchung wird betrachtet, wie 92 Gymnasien aus Baden-Württemberg diese Freiheitsgrade nutzen, wobei deutliche Unterschiede im Einsatz der Stunden offenbar werden. Die nicht zweckgebundenen Schulstunden werden insgesamt überwiegend für akademische Lernziele genutzt. Es gibt jedoch auch 40 Gymnasien, die methodische und psychosoziale Lernziele stärker gewichten. Die im Vergleich zu den übrigen Schulen höchste Gewichtung der akademischen Lernziele findet sich an Gymnasien, die Fächerprofile anbieten, die in Klasse 5 mit Latein beginnen. Die Ergebnisse werden in Bezug auf die Rationalitäten diskutiert, die Schulen als institutionelle Akteure bei der Gestaltung ihres Schulprofils verfolgen.*

1. Einleitung: Schulautonomie und pädagogische Freiheitsräume

Für die Neuorientierung der Bildungssysteme in den deutschen Bundesländern spielt die Autonomie der einzelnen Schulen eine wichtige Rolle. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, wie Schulen den Handlungsspielraum nutzen, den sie mit der erweiterten Selbständigkeit erhalten. Schulen werden im Folgenden als *institutionelle Akteure* (Fend 2006) angesehen, die als Teile eines hierarchischen Bildungssystems über einen mehr oder weniger großen Handlungsspielraum verfügen. Eingeschränkt werden die Handlungsmöglichkeiten einerseits durch ein Korsett von rechtlichen Verordnungen und Genehmigungsverfahren der Bildungsverwaltung, andererseits durch die Lehrerschaft, ohne deren Unterstützung und Engagement autonomiebezogene Reformprozesse zum Scheitern verurteilt sind.

Es ist daher nicht überraschend, dass in der Vergangenheit Schulentwicklungsprozesse oft bei der Formulierung hehrer Ziele in Programmen und Leitbildern stehengeblieben sind („Reformprosa"). Dies mag – wenn auch nicht allein – mit den geringen konkreten Handlungsmöglichkeiten auf der Einzelschulebene zu tun haben, die den Schulen in der Praxis zur Verfügung standen. Wenn Schulen im Rahmen der aktuellen Bildungsreformen neue Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, so stellt sich die Frage, wie sie diese neue Freiheit nutzen. Angesichts des gestiegenen Evaluationsdrucks und der damit verbundenen Rechenschaftspflicht könnte man eine Verengung auf akademische Ziele von Schule zur Erreichung primär kognitiv fokussierter Bildungsstandards vermuten. Wenn Schulen jedoch ihrem Auftrag gerecht werden sol-

len, junge Menschen zur Selbständigkeit, Verantwortlichkeit und gesellschaftlicher Teilhabe zu bilden, wie es in den Schulgesetzen der Länder verankert ist, so ist schulischer Erfolg auch an den *psychosozialen Entwicklungskriterien* zu messen. Autonomie von Schule und die damit verbundenen Freiräume sind eine Voraussetzung zur ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler, angepasst an ihre Ausgangslagen und Bedürfnisse.

2. Zum Begriff Schulautonomie

Im Allgemeinen wird unter Schulautonomie verstanden, dass Schulen den Weg und die Mittel zur Erreichung staatlich vorgegebener Bildungs- und Erziehungsziele in einem bestimmten Ausmaß selbstständig festlegen können (vgl. Lange 1995). Bis zu welchem Grad die Bildungsadministrationen den Schulen Gestaltungsautonomie gewähren, ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Als grundsätzliche Beschränkung schulischer Freiräume wirkt hierbei Artikel 7 des Grundgesetzes. In ihm ist festgelegt, dass der Staat die Ziele, welche im Bildungswesen verfolgt werden, formuliert und die Zielerreichung kontrolliert (vgl. Maunz/Dürig/Herzog/Scholz 1993, Art. 7 GG, Rdnr. S. 16ff.).

In der Diskussion um Schulautonomie kommen unterschiedliche Denktraditionen und Perspektiven zum Ausdruck. Zu unterscheiden sind drei Argumentationsrichtungen: das *Demokratie-Argument*, das *Ökonomie-Argument* und das *Selbstverwaltungs- oder Funktional-Argument*. Das *Demokratie-Argument* stellt den Mitbestimmungsaspekt schulischer Gremien bei der Gestaltung der schulischen Wirklichkeit in den Vordergrund. Die demokratische Verfassung einer Schule wird dabei als grundlegende Voraussetzung für die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu gesellschaftlicher Teilhabe und demokratischen Handeln angesehen (vgl. Richter 1994). Das *Ökonomie-Argument* schulischer Autonomie sieht die Stärkung der schulischen Eigenverantwortung als Voraussetzung für qualitätsbewussteres und vor allem kosteneffizienteres Handeln. In dieser Denkschule spiegeln sich die finanziellen Engpässe der öffentlichen Haushalte wider, die es erforderlich machen, mit gleich bleibenden oder gar reduzierten Mitteln mehr Bildungseffizienz zu erreichen (vgl. Timmermann 1996). Das *Selbstverwaltungs- oder Funktional-Argument* unterstreicht die Notwendigkeit, Schulen mit erweiterten Handlungskompetenzen auszustatten, damit diese in der Auseinandersetzung mit komplexen Schulumwelten bestehen und ihre pädagogische Leistungsfähigkeit verbessern können. Das Verständnis der Schule als *loosely coupled system* (Weick 1976; Orton/Weick, 1990) unterstreicht die funktionale Flexibilität, die Schulen durch verstärkte Autonomie gewinnen. Der damit einhergehende Abbau starrer Hierarchien ist eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Schulentwicklung und die Arbeit am eigenen Schulprofil. Das an Schulumwelt und Klientel angepasste Lehren und Lernen soll einerseits akademische Leistungssteigerungen der Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen. Zum anderen kann die autonome Schule – anders als bei enger curricularer Bindung – spezifische psychosoziale Entwicklungsaspekte besser fördern.

Für die Anbieterseite der Schulen und die übergeordneten Ebenen der Bildungsadministration ist die durch mehr Autonomie intendierte Entwicklung eines differenzierteren schulischen Angebotes auch in ihrer öffentlichen Wirkung attraktiv. Durch Differenzierung auf der Grundlage individueller Schulprofile können sich Schulen programmatisch voneinander abgrenzen, ohne sich dabei gegenseitig Qualität absprechen zu müssen. Es gibt es aus dieser Warte keine besseren oder schlechteren Schulen, denn im Prinzip ist jede Schule gut für die entsprechend passenden Schüler. Eine Autonomisierung ist für die höheren Ebenen der Bildungsverwaltung auch entlastend, da Schulen mit höherer Handlungsautonomie für ihre Entscheidungen stärker verantwortlich gemacht werden können.

3. Gestaltungsspielräume in der Praxis: Schulprofile, Schulprogramme und Leitbilder

Im Rahmen eines Berichtes des Eurydice Projektes der Europäischen Union wird für Deutschland im Vergleich zu den anderen Mitgliedsländern neben einer geringen Autonomie der Schulen auch ein wenig differenziertes schulisches Angebot festgestellt (Stellung der Staaten in Bezug auf die Aspekte „Vielfalt des Bildungsangebotes" und „Unabhängigkeit der Schulen"; Eurydice 2000, S. 285). Auch aus dem für PISA 2000 entwickelten Index zur Schulautonomie in den OECD-Ländern geht hervor (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 157), dass diese in Deutschland verglichen mit anderen Staaten nur unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Aktuell ändert sich das Schulrecht in Deutschland deutlich in Richtung auf eine stärkere Betonung schulischer Eigenverantwortung. Dabei lassen die konkreten Vorgaben der Bildungsadministrationen primär eine Orientierung am Ökonomie-Argument erkennen. Analog zu Wirtschaftsunternehmen sollen Schulen in den Bereichen (1) Personalführung und (2) Budgetverwaltung kosteneffizient arbeiten. Auch das Funktional- oder Selbstverwaltungs-Argument scheint als theoretische Grundlage in neuere Bildungsreformen einzufließen. So erhalten Schulen (3) bei organisatorischen Regelungen oder (4) im pädagogischen Bereich mehr Autonomie (vgl. Dubs 1996, S. 121). Hinsichtlich der Personalführung erhalten Schulen in Deutschland vor allem Kompetenzen im Bereich der Personalrekrutierung, z.B. durch „schulscharfe" Ausschreibung von Stellen in Baden-Württemberg. Eine Erweiterung des schulischen Handlungsspielraums, wie es ihn in anderen Ländern gibt, ist hier aufgrund beamtenrechtlicher Vorgaben vorerst nicht zu erwarten. Zur eigenverantwortlichen Budgetverwaltung gibt es in Deutschland einige Modellversuche, in denen zunächst verschiedene, kleinere Posten des Schuletats in schulische Eigenverantwortung übergeben werden. Bislang werden den Schulen vor allem in den Bereichen der organisatorischen Regelungen sowie des pädagogischen Handelns Freiräume eröffnet (z.B. werden die Schulen in vielen Bundesländern verpflichtet, selbst den pädagogischen Weg der Vermittlung im Unterricht in einem Schulprogramm festzuschreiben; vgl. Avenarius et al. 2003).

Als eine Möglichkeit der Nutzung von Autonomie im pädagogischen Bereich ist das Schulprofil besonders interessant, weil mit ihm Veränderungen inhaltlicher Schwer-

punkte im Unterricht vorgenommen werden. Zu der Anwendung von Schulprofilen liegen allerdings nur wenige empirische Untersuchungen vor. Holtappels kommt in einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Schulen zu dem Schluss, dass Schulprofile hauptsächlich zur Förderung des fächerübergreifenden Unterrichts, zur individuellen Leistungsförderung von Schülern, sowie zur Vermittlung von Arbeitstechniken und Lernstrategien im Sinne methodischer Zusatzqualifikationen genutzt werden (vgl. Holtappels 2004b). Kanders (2004) ermittelt bei einer Untersuchung von Schulprogrammen in Nordrhein-Westfalen, dass eine positive Korrelation zwischen der Schulprogrammarbeit und dem Innovationsklima an einer Schule besteht. Clausen belegt in seiner Untersuchung über das Schulwahlverhalten von Eltern, dass das Schulprofil und hier insbesondere das Angebot an Fächerprofilen für viele Familien eine wichtige Rolle bei der Einzelschulwahl spielt (Clausen 2006). Andere Autoren beschäftigen sich damit, was ein Schulprofil leisten soll. Sie plädieren dafür, dass ein einmal bewusst entwickeltes Schulprofil über einen längeren Zeitraum Stabilität aufweisen sollte, damit eine Kontinuität der pädagogischen Arbeit gewährleistet werden kann (Bildungskommission NRW 1995; Maritzen 2003). Des Weiteren soll das Profil der Schule eine strategische Kommunikation mit der Öffentlichkeit ermöglichen, damit kontinuierliche Beziehungen und Kontakte zu Partnern des Schulumfeldes entstehen (Schirp 1996). Darüber hinaus wird eine Funktion der Schulprogramm- und Schulprofilarbeit darin gesehen, dass Rechenschaft gegenüber der Bildungsadministration über die geleistete Arbeit der Schule möglich wird (Holtappels 2004a). Während die Profilentwicklung in der Theorie zumeist für alle Schulformen diskutiert wird, werden in der Praxis unterschiedliche Profile zumeist bei den Gymnasien verortet, da diese, anders als die übrigen Schulformen, die Möglichkeit haben, sich anhand eines differierenden akademischen Fächerangebots (z.B. Fremdsprachenfolge, Schwerpunkt- oder Profilfächer) voneinander abzugrenzen.

In der Literatur wird der Begriff des Schulprofils sehr uneinheitlich verwendet. So definiert beispielsweise Wittenbruch (1998) das Schulprofil als die pädagogische Gestalt der Einzelschule, welche sich im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben durch die erweiterten pädagogischen Freiheiten der Lehrer herausbildet, um einen bewusst pädagogisch gestalteten Lern- und Lebensraum anzubieten. Dieser Lernraum soll die regionalen Bedingungen berücksichtigen, unter denen der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag realisiert wird.

Beim Versuch, die Begrifflichkeit zu schärfen, wird im Weiteren in Analogie zum Rahmenmodell des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums, welches die IEA[1] in die Schulleistungsforschung eingeführt hat (*intended, implemented and attained curriculum*; vgl. u.a. Robitaille 1993), vom intendierten, implementierten und erreichten Profil gesprochen werden. Das Leitbild beschreibt als handlungsleitende strategische Zielvorstellung einer Institution primär das intendierte Profil. Im Schulprogramm findet sich neben der Formulierung von abstrakteren Zielen häufiger auch die tatsächliche institutionelle Umsetzung in Form von spezifischen Fächerschwerpunkten

1 International Association for the Evaluation of Educational Achievement

oder Stundentafeln, so dass es je nach Ausarbeitung sowohl das intendierte Profil als auch das implementierte Profil einer Schule darstellt. Das realisierte Profil ist ein Bereich, der in der Schulentwicklungsforschung seltener fokussiert wird, und umfasst die an den gesetzten Zielen gemessene Zielerreichung bis hin zur Erreichung eines spezifischen Kompetenzprofils auf Seiten der Schüler. Mit einer derart präzisierten Begrifflichkeit wird die Schulentwicklungsforschung im Sinne einer Outputorientierung anknüpfbar an eine kompetenzorientierte Bestimmung der differenziellen Profilwirksamkeit.

Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf einen Teilbereich des implementierten Schulprofils, der auf dem objektiv in den Stundentafeln der Schulen nachvollziehbaren fachlichen und nichtfachlichen Angebot basiert. Dieser spezifische Teilaspekt des Schulprofils wird im Folgenden als das manifeste Schulprofil bezeichnet. Ein manifestes Schulprofil liegt vor, wenn besondere Schwerpunkte beim Schulstundenumfang von einzelnen Unterrichtsfächern und -inhalten in der Stundentafel einer Schule ausgewiesen werden. Ein besonderer Schwerpunkt kommt darin zum Ausdruck, dass (a) eine Schule bestimmte Fremdsprachen und Wahlfächer festlegt und (b) zusätzlich zum vorgesehenen Schulstundenumfang mehrere nicht zweckgebundene Schulstunden für die Förderung bestimmter Fächer, die Förderung der Methodenkompetenz oder die Förderung der Sozialkompetenz einsetzt. Das manifeste Schulprofil beschreibt somit einen zeitpunktbezogenen Status quo der Schulstundenverteilung an einer Schule. Der Vorteil der hier gewählten Definition besteht darin, dass ein manifestes Schulprofil leicht nachweisbar ist und in seiner zeitlichen Intensität mit den manifesten Profilen anderer Schulen verglichen werden kann.

4. Gestaltung des manifesten Profils in gymnasialen Stundentafeln

Nachdem der Begriff des manifesten Schulprofils definiert wurde, soll präzisiert werden, welche konkreten Handlungsspielräume die Einzelschule für die Gestaltung des manifesten Schulprofils in ihrer Stundentafel hat. Je nach Vorgabe des Bundeslands ergeben sich bis zu vier Möglichkeiten, Schwerpunkte zu setzen: (1) die Festlegung von Fremdsprachenabfolge und Fächerprofilen, (2) die Verwendung von nicht zweckgebundenen Schulstunden, (3) die intertemporalen Gestaltungsmöglichkeiten und (4) die Festlegung eines Schulcurriculums. Die nachfolgenden Erläuterungen beziehen sich auf die Ausgestaltung dieser Handlungsspielräume an Gymnasien in Baden-Württemberg.

1) Die *Gestaltungsspielräume bei der Fremdsprachenabfolge und den Fächerprofilen* können darin gesehen werden, dass die Schule in Abstimmung mit der Schuladministration festlegen kann, welche Wahlmöglichkeiten den Schülern beim Erlernen von Fremdsprachen und bei den Fächerprofilen gegeben werden. Der Begriff Fremdsprachenabfolge bezeichnet dabei die Sequenzierung, in welcher Fremdsprachen an einer Schule erlernt werden können. Dabei wirken die klassischen Gymnasialprofile (altsprachlich-humanistisch, neusprachlich, naturwissenschaftlich) bis in die Ge-

genwart hinein. Die Fächerprofile beziehen sich darüber hinaus auch auf die fachliche Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8. Hier können eine dritte Fremdsprache, Naturwissenschaft und Technik (NWT), Bildende Kunst, Musik oder Sport gewählt werden.

2) Darüber hinaus gibt es *Gestaltungsspielräume bezüglich der nicht zweckgebundenen Schulstunden*, die in Baden-Württemberg als „Poolstunden" bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um ein Kontingent an Schulwochenstunden, deren Inhalte die Schulen frei bestimmen können. Diese Stunden können zur (a) akademischen Förderung in den Kernfächern oder Profilfächern, (b) zur Vermittlung von fächerübergreifenden Methodenkenntnissen oder (c) zur Stärkung psychosozialer Kompetenzen eingesetzt werden.
3) Die *intertemporalen Gestaltungsmöglichkeiten* bestehen insofern, dass im Rahmen von Kontingentstundentafeln nur ein bestimmter Schulstundenumfang pro Fach vorgegeben wird, der bis zur 10. oder 13. Klasse unterrichtet werden muss, ohne dass die Verteilung der Schulstunden über die Jahrgangsstufen von der Schulverwaltung festgelegt werden. Somit kann die Einzelschule entscheiden, in welcher Jahrgangsstufe sie in einem Fach einen Schwerpunkt setzen will, indem sie dort die Stundenanzahl erhöht und in einer anderen Jahrgangsstufe entsprechend verringert.
4) Zuletzt gibt es *Gestaltungsspielräume bei der Festlegung eines Schulcurriculums,* das von den Schulen selbst erarbeitet wird. Im Schulcurriculum soll ein Drittel der Unterrichtszeit für Inhalte und pädagogische Arbeitsformen verwendet werden, welche der Schule besonders wichtig erscheinen (vgl. Schavan 2003, S. 35). Es kann auch zur fachlichen oder überfachlichen Vertiefung und Ergänzung von Inhalten eingesetzt werden, die im von der Schulverwaltung vorgegebenen Kerncurriculum orientiert an den Bildungsstandards vermittelt werden.

5. Empirische Untersuchung

Fragestellungen

Im Rahmen dieses Beitrags wird empirisch untersucht, (1) wie Gymnasien in Baden-Württemberg den konkreten Handlungsspielraum bei der Gestaltung ihres manifesten Profils nutzen, den sie im Rahmen der frei verwendbaren Poolstunden erhalten. Es wird insbesondere fokussiert, ob die vorgesehenen Poolstunden primär akademischen, methodischen oder psychosozialen Lernzielen dienen. Zu diesem Zweck werden die Inhalte der Poolstunden aus den Kontingentstundentafeln den drei Lernzielen zugeordnet.

Weiter wird betrachtet, (2) inwieweit es Unterschiede in der Nutzung der Poolstunden gibt in Abhängigkeit von der Größe der Schulen (Schülerzahl) sowie in Abhängigkeit von der Anzahl und dem Inhalt der von einer Schule angebotenen Profile. Grundlage dieser Analyse ist eine Bestandsaufnahme der angebotenen gymnasialen Fächerprofile (Fächerkombinationen und Sprachenfolgen). Die im vorigen Abschnitt erläuterten Gestaltungsmöglichkeiten der intertemporalen Stundenumverteilung und des Schulcurriculums werden in diesem Beitrag nicht berücksichtigt.

Stichprobe und Durchführung

Im Rahmen der Studie wurden die Kontingentstundentafeln von insgesamt 92 Gymnasien in Baden-Württemberg gesammelt und statistisch aufbereitet, womit die Stichprobe etwas weniger als ein Viertel der Grundgesamtheit aller Gymnasien Baden-Württembergs umfasst (421 Schulen). Da es nicht möglich war, die Stundentafeln von der Schulverwaltung zu erhalten, erfolgte die Erhebung der Kontingentstundentafeln, der Fremdsprachenfolgen und Fächerprofile auf Basis der Selbstdarstellungen der Schulen auf ihren Internetseiten. Eine genauere Dokumentation der Vorgehensweise findet sich bei Winkler (2006).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühjahr 2006 befand sich das baden-württembergische Gymnasialsystem im Zuge der Bildungsplanreform 2004 in einer Umbruchphase. Ein wesentlicher Aspekt dieser Reform war neben der Einrichtung des zwölfjährigen Gymnasiums die verpflichtende Einführung von Englisch (bzw. im Rheingraben: Französisch) als obligatorischer erster Fremdsprache in Klasse 5 ab dem Schuljahr 2007/08, aufbauend auf den in der Grundschule seit dem Schuljahr 2003/04 vermittelten Kenntnissen in dieser Sprache. Mit der zweiten Fremdsprache wird im Zuge dieser Neuerung ebenfalls in der 5. oder spätestens in der 6. Klasse begonnen. Bei der Datenerhebung konnten diese Neuerungen noch nicht berücksichtigt werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Poolstundenverwendung auf die Klassenstufen 5-10 beschränkt. Mittlerweile wurde die Anzahl der Poolstunden von 12 auf 10 reduziert und sie dürfen auch in den Klassenstufen 11 und 12 eingesetzt werden.

6. Ergebnisse

Analyse und Kategorisierung der Poolstunden

Im Rahmen der Analyse der Kontingentstundentafeln wurden die frei verfügbaren Poolstunden inhaltlich in drei Kategorien zusammengefasst. Poolstunden mit *akademischem* Lernziel umfassen alle Stunden, die in das akademische Fächerangebot der Schulen fließen. So nutzen Schulen die Poolstunden beispielsweise, um in Klasse 5 eine weitere Stunde Englisch zu unterrichten oder um die ab Klasse 8 wählbaren Profilfächer zu stärken. Poolstunden mit *methodischem* Lernziel dienen dagegen der Entwicklung fachübergeordneter Kompetenzen im methodischen Bereich, beispielsweise die Erstellung von Präsentationen oder die Verwendung von Präsentationsmedien. Auch die Berufsorientierung am Gymnasium wird dieser Kategorie zugeordnet, da hier neben Informationen zur Berufsfindung auch Methodiken zu Bewerbung und Vorstellung vermittelt werden. Poolstunden mit *psychosozialem* Lernziel unterstützen dagegen die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dieser Kategorie wurden diejenigen Stunden zugeordnet, die Aspekte des sozialen Lernens oder überfachliche gesellschaftlich relevante Themen beinhalten. In Tabelle 1 ist die Zuordnung der Inhaltsbereiche zu den Oberkategorien dargestellt.

Tab. 1: **Kategorisierung der Poolstunden**	
Lernzielkategorien	*Inhalte*
Poolstunden mit akademischem Lernziel	• Fachbezogene Stunden • Wahlpflichtfach • Vertretungsstunden
Poolstunden mit methodischem Lernziel	• Methodenkompetenz • Medienkompetenz • Informationstechnische Grundbildung (ITG) • Berufsorientierung am Gymnasium (BOGY)
Poolstunden mit psychosozialem Lernziel	• Klassenlehrerstunde • Sozialkompetenz • Fördern und Unterstützen • Projekte • Gesundheit • Umwelt • Schüleraustausch • Demokratie

Analyse und Kategorisierung der Fächerprofile

Im Zentrum der Analyse der Fächerprofile der einzelnen Gymnasien stehen die jeweils angebotenen Fremdsprachen und ihre Sequenzierung sowie die fachliche Schwerpunktsetzung ab Klasse 8. In der 8. Klasse müssen baden-württembergische Gymnasiastinnen und Gymnasiasten als fachlichen Schwerpunkt entweder eine dritte Fremdsprache (Sprachliches Profil), das Vertiefungsfach Naturwissenschaft und Technik (NWT-Profil), Bildende Kunst (Kunst-Profil), Musik (Musik-Profil) oder Sport (Sport-Profil) wählen. Zu beachten ist dabei, dass die drei letztgenannten Profile nur an ausgewählten Gymnasien angeboten werden, während alle Gymnasien ein NWT-Profil und eine dritte Fremdsprache anbieten.

An den Gymnasien sind durchschnittlich zwischen vier und fünf unterschiedliche Fächerprofile wählbar. Nur rund 10% der Schulen bieten sieben oder mehr Wahlmöglichkeiten an. Einen Teil der 26 Schulen mit weniger als vier angebotenen Profilen bilden die Progymnasien, die als kleinere Schulen zumeist in ländlichen Gebieten angesiedelt sind und keine eigene gymnasiale Oberstufe anbieten. Allerdings bedeutet eine große Schülerzahl nicht notwendigerweise ein großes Angebot an Fächerprofilen. So findet man unter den sechs größten Schulen der Stichprobe (Schülerzahlen über 1300) sowohl die Schule mit der größten Anzahl (12) als auch zwei Schulen mit nur zwei bzw. drei angebotenen Fächerprofilen.

Wie aus Tabelle 2 zu ersehen ist, bieten die untersuchten 92 Gymnasien 36 unterschiedliche Fächerprofile an. Das am weitesten verbreitete Fächerprofil, das an 93% der untersuchten Gymnasien angeboten wird, ist das Profil Englisch als erste Fremdsprache, Französisch als zweite Fremdsprache und NWT als Profilfach in Klasse 8 (E-F-NWT). Ergänzend weisen 10% der Schulen einen bilingualen Zug aus, 3% sind als sogenannte

Europäische Gymnasien ausgewiesen, in denen neben Latein und Griechisch zwei weitere moderne Fremdsprachen verpflichtend unterrichtet werden.

Tab. 2: **Fächerprofile an 92 baden-württembergischen Gymnasien**

1. Fremdsprache	*2. Fremdsprache*	*Profil ab Klasse 8*	*Häufigkeit*	*Prozent*
Englisch	Französisch	NWT	86	93%
		Latein	21	23%
		Griechisch	2	2%
		Spanisch	42	46%
		Italienisch	8	9%
		Russisch	5	5%
		Portugiesisch	1	1%
		Musik	11	12%
		Bildende Kunst	4	4%
		Sport	1	1%
	Latein	NWT	44	48%
		Französisch	29	32%
		Griechisch	1	1%
		Spanisch	20	22%
		Italienisch	4	4%
		Russisch	4	4%
		Musik	6	7%
		Bildende Kunst	1	1%
		Sport	1	1%
	Russisch	NWT	1	1%
		Französisch	1	1%
Latein	Englisch	NWT	21	23%
		Französisch	22	24%
		Griechisch	6	7%
		Spanisch	7	8%
		Italienisch	1	1%
		Russisch	1	1%
		Musik	6	7%
		Bildende Kunst	1	1%
Französisch	Englisch	NTW	15	16%
		Latein	8	9%
		Spanisch	10	11%
		Italienisch	5	5%
		BK	2	2%
		Sport	1	1%
	Latein	Englisch	1	1%
Bilinguales Gymnasium			9	10%
Europäisches Gymnasium			3	3%

Nutzung der Poolstunden

Abbildung 1 zeigt die prozentualen Anteile akademisch, methodisch und psychosozial genutzter Poolstunden für die 92 Gymnasien. Da sich die drei prozentualen Anteile jeweils zu 100% summieren, können sie in einem zweidimensionalen Triplot (auch Ternärplot, vgl. u.a. Upton 2001) dargestellt werden. Die Stunden werden im Durchschnitt (akademisch M= 48,3%, methodisch M=25,4%, psychosozial M=26,3%) etwa zur Hälfte akademisch genutzt und zu je einem Viertel mit methodischem oder psychosozialem Lernziel. Dieser Mittelwert lässt sich in der Abbildung finden, indem man sich bei 48,3 auf der akademischen Skala parallel zu den waagerechten gepunkteten Linien bewegt bis parallel zu den aufsteigenden gepunkteten Linien der Wert von 25,4 auf der methodischen Skala erreicht ist, was parallel zu den absteigenden Linien auf der psychosozialen Skala einen Wert von 26,3 bedingt. Dementsprechend beschreiben Punkte, die genau in den Ecken des Dreiecks liegen, eine 100%ige Nutzung der Stunden für eines der drei Lernziele, während der Punkt in der exakten Mitte des Dreiecks eine Drittelung der Poolstunden wiedergibt.

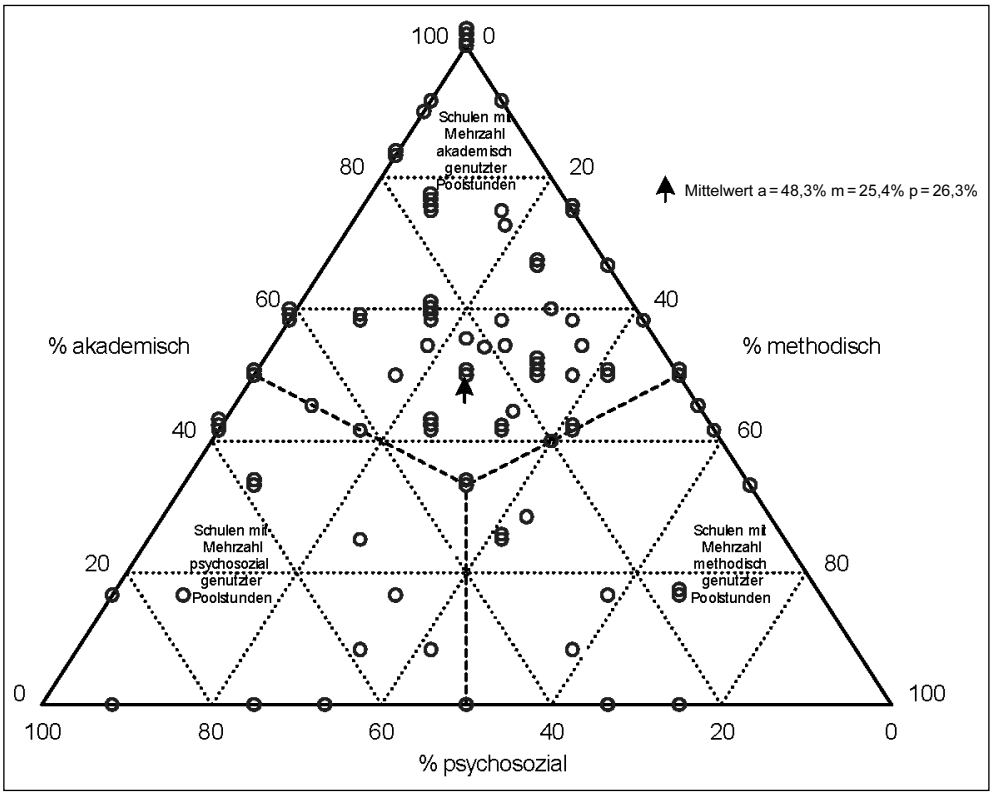


Abb. 1: Prozentuale Anteile von Poolstunden mit akademischem, methodischem und psychosozialem Lernziel für die 92 Gymnasien[2]

2 Gestapelte Punkte stehen für übereinanderliegende Schulen mit gleicher Verteilung.

Die drei durch das Y gebildeten Flächen umfassen jeweils Schulen, für die eines der drei Zielkriterien überwiegt: Wie die Darstellung zeigt, dominiert an den meisten Schulen eine akademische Nutzung der Poolstunden für die klassischen Schulfächer, das Wahlpflichtfach oder Vertretungsstunden.

Die drei Anteile sind, wie zu erwarten ist, miteinander negativ korreliert. Allerdings sind die Zusammenhänge zwischen dem Anteil von Poolstunden mit akademischem Ziel und den anderen beiden Anteilen deutlich stärker ($r_{a\text{-}m}$ =-.57; p<.001; $r_{a\text{-}p}$ =-.65; p<.001) als die Korrelation der methodischen und psychosozialen Anteile untereinander ($r_{p\text{-}m}$ =-.25; p<.05).

Unterschiede in der Nutzung der Poolstunden

Die drei Anteile der Stundennutzung hängen nicht mit der Anzahl der Schüler und der Anzahl der angebotenen Profile (allesamt $r < .10$, *n.s.*) zusammen, d.h. die Größe der Schulen spielt keine bedeutsame Rolle für die Nutzung der Poolstunden.

Weiter wurde betrachtet, ob die Nutzung der Poolstunden in systematischem Zusammenhang zu den an den einzelnen Gymnasien angebotenen Fächerprofilen steht. Die 23 Schulen mit Fächerprofilen, die in Klasse 5 mit Latein beginnen, erweisen sich im Vergleich zu den 69 übrigen Schulen in ihrer Nutzung der Poolstunden signifikant stärker akademisch orientiert (Latein erste FS: M=58,0%, SD=25,6; alle anderen Schulen: M=45,0%, SD=19,1; p<.001) und weniger psychosozialen Lernzielen verpflichtet (Latein erste FS: M=19,6%, SD=20,8; alle anderen Schulen: M=28,6%, SD=20,7; p<.05). Von diesen Schulen investiert lediglich eine Schule weniger als 40% der Poolstunden für akademische Lernziele. Im Bereich der methodisch genutzten Stunden gibt es keine bedeutsamen Unterschiede.

7. Diskussion

Ziel der vorgestellten Analyse war es, am Beispiel der Gymnasien in Baden-Württemberg zu prüfen, ob und in welchem Umfang die Schulen die strukturell gewährten Freiräume in der Festlegung der Stundentafeln für Belange der psychosozialen Entwicklung der Schüler einsetzen.

Die baden-württembergischen Poolstunden stellen echte pädagogische Freiheitsgrade dar, die von den Schulen zur Verfolgung akademischer, methodischer oder psychosozialer Lernziele genutzt werden können. Dieser konkrete pädagogische Handlungsspielraum geht insbesondere hinsichtlich der nicht-akademischen Lernziele über das hinaus, was beispielsweise in NRW im Rahmen der Ergänzungsstunden möglich ist, die enger an die Verfolgung rein akademischer Lernziele gebunden sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Poolstunden überwiegend für akademische Lernziele genutzt werden. Unter Umständen ist diese Gewichtung durch den gestiegenen Rechenschaftsdruck zu erklären, der dazu führt, dass die Schulen sich stark an der Erreichung der in den Bildungsstandards geforderten fachlichen Kompetenzen orientieren. Zwar

werden dort auch Ziele für die überfachlichen psychosozialen und methodischen Kompetenzen thematisiert, es gibt bislang jedoch kaum Anstrengungen zu ihrer Überprüfung.

Interessanterweise finden sich entgegen dem generellen Trend unter den insgesamt 92 Gymnasien 40 Schulen, in denen die akademisch-fachbezogenen Lernziele mit einem Anteil unter 50% der Poolstunden zugunsten der psychosozialen und methodischen Lernziele zurücktreten. Es gibt demnach einen substanziellen Anteil von Schulen, die ihre pädagogische Autonomie für Lernarrangements nutzen, die jenseits der Fachleistungen für die soziale und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen aber auch für die fächerübergreifende Vorbereitung auf die Anforderungen einer modernen Berufswelt von Bedeutung sind. Demnach kommt den Poolstunden sehr wohl eine wichtige Funktion für das psychosoziale Lernen zu, aber eben nicht an allen Gymnasien. Nur in seltenen Fällen werden die Poolstunden so deutlich für das psychosoziale Lernen genutzt, dass dies auch als Aspekt der Profilbildung der Schule sichtbar wird.

Wie in den Analysen zur differenziellen Nutzung der Poolstunden deutlich wird, gewichten die Gymnasien mit Fächerprofilen, die in Klasse 5 mit Latein beginnen, die akademischen Lernziele im Vergleich zu den übrigen Schulen stärker. Dies mag damit zu tun haben, dass sich diese Gymnasien in altsprachlich-humanistischer Tradition durch eine geringere Nähe zur alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen definieren und von einer Bildungsvorstellung geprägt sind, die Fragen der konkreten Lebensgestaltung oder methodische Lernziele einer unmittelbaren Berufsorientierung deutlich geringer gewichtet. „Klassische" Schulprofile und die damit verbundenen pädagogischen Weltbilder finden sich folglich in der Gewichtung der Poolstunden wieder. Gymnasien, die ohnehin schon profiliert sind, bauen ihr manifestes Profil mit den Poolstunden weiter aus.

Weniger profilierte Schulen sind offensichtlich eher geneigt, die Poolstunden kompensatorisch für wahrgenommene psychosoziale Defizite in der Schülerschaft oder methodische Kompetenzen zu nutzen. Die Inhalte der Poolstunden sind dann typischerweise nicht curricular festgelegt und gewinnen gerade dadurch die Authentizität, die für deren pädagogischen Erfolg vielfach unentbehrlich ist, weil man z.B. sehr flexibel auf aktuelle Geschehnisse in der Schule reagieren kann. Für die psychosoziale Entwicklung lassen sich entsprechend genutzte Poolstunden als eine Form der „Semi-Curricularisierung" verstehen, die es der Schule ermöglicht, die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen in der Stundentafel als Inhalte abzubilden, ohne sie über Gebühr kanonisieren zu müssen. Denn entwicklungswirksam für die Jugendlichen dürften Poolstunden besonders dann sein, wenn deren Inhalte sich nicht durch den Verweis auf ein festgelegtes Curriculum der offenen diskursiven Auseinandersetzung entziehen.

Der von der Bildungsverwaltung zugestandene Freiraum wird von den Schulen offensichtlich unterschiedlich genutzt. Durch die Obergrenze von zwölf (in Zukunft: zehn) zu verteilenden Poolstunden erfordert die Nutzung des Gestaltungsspielraumes eine implizite Positionsbestimmung der Schulen. Schulen nutzen als institutionelle Akteure ihre Handlungsspielräume adaptiv. Unter dieser Annahme lässt sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ableiten, dass die Erfüllung der akademi-

schen Ziele von der Mehrzahl der untersuchten Schulen als die vorrangige Anforderung wahrgenommen wird. Generalisiert man die Annahme der adaptiven Nutzung von Autonomie auf andere Schulformen, so liegt der Schluss nahe, dass die Haupt- und Realschulen ihre Handlungsspielräume angesichts sozialer Probleme, prekärer Lebenslagen und geringer elterlicher Unterstützung vermehrt für psychosoziale Lernziele und den konkreten Umgang mit Problemen und Konflikten einsetzen. Auch bestimmen hier die Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe und konkret die Anforderungen einer beruflichen Erstausbildung das schulische Handeln, so dass auch die methodischen Lernziele ein stärkeres Gewicht erhalten dürften.

Anders als die Betrachtung der intendierten Schulprofile in Form von Schulprogrammen und Leitbildern, deren tatsächliche Umsetzung im implementierten Schulprofil selten nachgeprüft wird, ermöglicht die wissenschaftliche Analyse des manifesten Profils anhand der Stundentafeln die Betrachtung einer tatsächlichen schulischen Differenzierung in Form von investierten Zeitkontingenten. Eine Überprüfung der Annahmen zur adaptiven Nutzung erfordert die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Nutzung der pädagogischen Handlungsspielräume als Prozessvariablen und spezifischen Rahmenbedingungen der Schulen als Inputcharakteristika (Lage, ethnische und soziale Komposition der Schülerschaft, Eingangsleistungen). Ein weiterer Schritt wäre eine Untersuchung von realisierten Schulprofilen im Sinne einer differenziellen Kompetenzwirksamkeit der intendierten und implementierten Profile im Rahmen von größeren Schulleistungsstudien.

Literatur

Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske & Budrich.

Bildungskommission NRW (1995): Denkschrift der Kommission: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand-Verlag.

Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 69–88.

Dubs, R. (1996): Schule, Schulentwicklung und New Public Management. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 90, S. 114–123.

Eurydice (2000): Schulfinanzierung und Bewirtschaftung der Mittel im Schulwesen. Die Entwicklung in den europäischen Staaten (Band 2 der Reihe Schlüsselthemen im Bildungsbereich). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holtappels, H. (2004a): Einführung. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. (2004b): Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.

Kanders, M. (2004): Schulprogrammarbeit in NRW. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
Lange, H. (1995): Schulautonomie – Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 21–37.
Maritzen, N. (2003): Schulprogramm und Rechenschaft – Eine schwierige Beziehung. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D.(Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld: Transcript.
Maunz, T./Dürig, G./Herzog, R./Scholz, R.(1993): Grundgesetz (Kommentar). München: Verlag C.H. Beck.
Orton, J.D./Weick, K.E.(1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review 15, S. 203–223.
Richter, I. (1994): Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42, 5–16.
Robitaille, D.F./Schmidt, W.H./Raizen, S.A./McKnight, C./Britton, E./Nicol, C. (1993): Curriculum frameworks for mathematics and science. Vancouver: Pacific Educational Press (TIMSS Monograph No. 1).
Schavan, A. (2003): Gymnasium in Baden-Württemberg mit neuem Profil. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Gymnasium mit neuem Profil. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
Schirp, H. (1996): Gestaltung und Öffnung von Schule – Ein pädagogischer Ansatz zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schulqualität, Soest: NRW Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
Timmermann, D.(1996): Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie. In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Upton, G.J.G. (2001): A toroidal scatter diagram for ternary variables. In: The American Statistician 55, S. 247–250.
Weick, K.E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1–19.
Winkler, C. (2006): Empirische Analysen zur Schulprofilbildung in Baden-Württemberg. Unveröffentl. Diplomarbeit. Universität Mannheim.
Wittenbruch, W. (1998): Schulprofil. In: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 3, S. 107–119.

Abstract: *The extension of administrative autonomy provides schools with tangible degrees of freedom in terms of extra instruction time at their disposal. They can use these extra hours for academic or methodical instruction but also for psychosocial learning goals.*
The study demonstrates the difference in use of these extra hours in a sample of 92 grammar schools (Gymnasium) in Baden-Wurttemberg. For the most part, schools used the additional instruction time towards academic goals. However, in 40 schools the methodical and psychosocial learning goals outweighed the academic goals. The academic use of this extra instruction time was most pronounced in schools that offer Latin as first foreign language in grade 5. Findings are discussed through the lens of schools as institutional actors shaping their school profiles.

Adressen der Autoren:
Dr. Marten Clausen, Dipl.-Psych., Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Universität Mannheim, Seminargebäude A5, 68131 Mannheim.
Christoph Winkler, Dipl.-Kfm., Fachbereich I / Pädagogik, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier
Maike Neu-Clausen, M.A., Quadrate C8, 18, 68159 Mannheim

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern

Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie.[1]

Zusammenfassung: *Ausgangspunkt der hier vorgestellten Analysen ist die Beobachtung, dass schulische Kontextvariablen mit Variablen der psychosozialen Entwicklung in empirischen Studien selten in bedeutsamen Zusammenhang stehen. Am Beispiel produktiver und projektiver Verarbeitungsstrategien auf negative Rückmeldung wird gezeigt, dass die vom Lehrer induzierte Zielstruktur als Variable des Unterrichtsklimas dann deutliche Effekte zeigt, wenn sich der Unterrichtskontext im Schulübergang deutlich ändert. In der Längsschnittbetrachtung innerhalb eines Schuljahres zeigen sich hingegen keine Zusammenhänge, was auf eine relativ schnelle Anpassung der Schüler an das veränderte Schulklima verweist.*

Einleitung

In ihren klassischen Längsschnittuntersuchungen zum Übergang auf die Sekundarschule argumentierten Eccles und Midgley (1989), dass in dieser Phase viele Jugendliche deshalb Lernmotivation verlieren, weil zentrale Veränderungen in der Lernumwelt den Bedürfnissen von Jugendlichen zu Beginn der Pubertät nicht gerecht werden (*stage-environment fit*). Kritisch gesehen wird in diesem Zusammenhang der Wechsel zum Fachlehrerprinzip, der es den Jugendlichen strukturell erschwert, im schulischen Lernsetting eine vertrauensvolle Beziehung zu einer Erwachsenenperson aufzubauen, obwohl dies entwicklungspsychologisch als wichtiges Element für einen krisenfreien Ablösungsprozess vom Elternhaus gesehen wird (siehe auch Wigfield/Eccles/Pintrich 1996). Ebenfalls problematisiert wird aus dieser psychosozialen Entwicklungsperspektive die stärkere Betonung kompetitiver Elemente im Unterrichtsgeschehen.

Die Bedeutung des letztgenannte Aspekts für die Motivationsentwicklung ist empirisch gut belegt (Stiensmeyer-Pelster/Balke/Schlangen 1996), nicht zuletzt deshalb, weil wahrgenommene Konkurrenz zwischen Schülern im Unterricht konzeptionell eng verwandt ist mit dem psychologischen Konstrukt der Zielorientierung, wonach Schüler danach unterschieden werden können, aus welchen Gründen sie sich am Lerngeschehen im Unterricht beteiligen bzw. ganz allgemein Lerngegenständen zuwenden. In der Literatur zur Zielorientierung von Schülern wird primär zwischen einer Aufgaben- und Folgenorientierung unterschieden (vgl. Köller/Schiefele 2001). Eine aufgabenorientierte

1 Diese Studie wurde ermöglicht durch Zuwendungen der Spencer Foundation an Julianne C. Turner (University of Notre Dame) und Carol Midgley (University of Michigan, verstorben im Jahre 2003).

Lernhaltung liegt bei Schülern vor, für die der Lernzuwachs selbst im Vordergrund steht, z.B. weil sie am Lerngegenstand interessiert sind. Bei folgenorientierter Lernmotivation steht der soziale Aspekt im Vordergrund; den Schülern ist es wichtig, dass andere (Lehrer, Eltern, Mitschüler) einen guten Eindruck von ihnen haben. Aus Schülersicht sind insbesondere die sozialen Vergleiche mit Mitschülern zentral, die bei folgenorientierter Lernmotivation das Erleben von Leistungskonkurrenz induzieren. Ein Vielzahl von Untersuchungen belegt, dass sich eine aufgabenorientierte Lernhaltung günstig auf die Lernhaltungen der Schüler und nicht zuletzt auf ihre Leistungen auswirkt (Ames/Archer 1988; Elliott/Dweck 1988; Turner/Thorpe/Meyer 1998, Meece/Blumenfeld/Hoyle 1988; Wolters 2004).

Für die Unterrichtsforschung ist aber nicht das individuelle Motivationsgeschehen von primärem Interesse, sondern die Aspekte des Unterrichtsgeschehens bzw. des Lehrerverhaltens, die auf die Zielorientierung bei Schülern Einfluss ausüben. Es ist naheliegend, hier zunächst die Schüler direkt zu fragen, wie sie die Unterrichtssituation in Hinblick auf die Lernziele wahrnehmen. Lehrer können ein eher aufgabenorientiertes Klima, erzeugen, z.B. indem Lehrer Anstrengungen im Unterricht auch dann positiv kommentieren, auch wenn die Antwort nicht korrekt war. Besonders einfach zu erkennen ist für Schüler Lehrerverhalten, dass mit einer Folgenorientierung korrespondiert, wie z.B. Betonung der Relevanz von Noten oder durch direkten Vergleich von Schülern miteinander. Es ist vielfach belegt, dass aggregierte Daten von Schülern einer Klasse Unterschiede im Unterrichtsklima über Klassen hinweg zuverlässig abbilden (Lüdtke/Trautwein/Kunter/Baumert 2006; Patrick/Anderman/Ryan/Edelin/Midgley 2001). Die so erhobene „Zielstruktur" (goal structure) ist eng verwandt mit dem Konzept der „Bezugsnormorientierung" (Rheinberg 1980, 2003). Die Bezugsnormorientierung ist etwas enger definiert, weil sie sich ausschließlich auf die Leistungsrückmeldung bezieht und wird nicht über die geteilte Wahrnehmung der Schüler operationalisiert.

Die wahrgenommene Zielstruktur steht nachweislich in Zusammenhang mit vielen Aspekten des Lernverhalten der Schüler, wobei sich ein aufgabenorientiertes Unterrichtsklima durchweg günstig auf das Lernverhalten und -erleben der Schüler auswirkt (Anderman/Midgley 1997; Pintrich 2000). Urdan und Midgley (2003) gehen davon aus, dass der Wechsel in der Zielstruktur eine Schlüsselvariable für die Erklärung der psychosozialen Anpassungsschwierigkeiten ist, die viele Jugendliche beim Übergang auf die weiterführende Schule zeigen.

So wie die Forschung zur Zielorientierung von Schülern, so ist auch die Forschung zum Einfluss der Zielstruktur traditionell auf solche psychosozialen Aspekte beschränkt, die mittelbar mit der kognitiven Leistungsentwicklung der Schüler zusammen hängen, wie Interesse, Selbstkonzept oder Leistungsangst. Sucht man nach Forschung zur Wirkung auf solche psychosozialen Schülermerkmale, für die man jenseits der Fachleistungsentwicklung pädagogische Zielvorstellungen hat, so findet man zum einen die jüngere Richtung in der schulischen Emotionsforschung, die sich bewusst von der Leistungsangstforschung abgrenzt und die Bedeutsamkeit positiver Befindlichkeit für die Entwicklung auch über den kognitiven Gesichtspunkt hinaus betont (Goetz/Frenzel 2006; Goetz/Zirngibl/Pekrun 2003 ; Pekrun/Frenzel/Goetz/Perry 2007).

Zum anderen wurde in jüngerer Zeit der Zusammenhang zwischen Unterrichtsvariablen und der Selbstwirksamkeit untersucht, worunter man die subjektive Überzeugung versteht, neuen oder schwierigen Aufgaben gewachsen zu sein. Als Persönlichkeitsvariable wird Selbstwirksamkeit als personelle Ressource aufgefasst, deren Mangel in vielen Lebensbereichen Probleme der Handlungsregulation nach sich zieht (Bandura 1997; Jerusalem/Schwarzer 1992). Satow (1999) konnte auch für deutsche Schüler einen Zusammenhang zwischen positivem Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigen. In einer Folgelängsschnittstudie (Satow/Schwarzer 2003) zeigte sich allerdings, dass dieser Zusammenhang nur für die Individualebene gilt. Die Klimaeinschätzung des einzelnen Schülers beeinflusste demnach die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, nicht aber das aggregierte Klassenklima – genau diejenige Variable, die einen Kausalschluss vom Kontext auf die Individualentwicklung plausibel gemacht hätte. Anderseits konnten Friedel u.a. (2007a) zeigen, dass ein indirekter Zusammenhang zwischen Zielstruktur und Selbstwirksamkeit besteht: Die durch den Lehrer induzierte Zielstruktur wirkt sich auf die Zielorientierung der Schüler aus, die wiederum auf die Selbstwirksamkeitserwartungen Einfluss nimmt. Friedel u.a. (2007b) konnten die Auswirkung der Wechsels der Zielstruktur auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler in einem Mehrebenenmodell bestätigen.

Das Ziel der folgenden Analysen ist es, die Bedeutung der wahrgenommenen Zielstruktur für die Verarbeitung negativer Rückmeldung von Schülern zu demonstrieren. Ähnlich wie im Falle der Selbstwirksamkeit wird hier auf ein Konstrukt – Coping – rekurriert, dass in der Persönlichkeitspsychologie eine wichtige Rolle spielt und somit über die akademischen Lernziele der Schule hinaus relevant ist. Ausgehend von der bisherigen Forschung gehen wir von der Prämisse aus, dass Effekte von Unterricht auf die psychosoziale Entwicklung im Längsschnitt empirisch nur dann sichtbar werden, wenn sich der wahrgenommene Unterricht im Beobachtungszeitraum tatsächlich verändert. In Längsschnittstudien, die z.B. ein Schuljahr am Anfang und am Ende vergleichen, bleibt die interessierende unabhängige Variable (z.B. Lehrerverhalten) im Zeitverlauf weitgehend konstant. Veränderungs- und Anpassungsprozesse finden nur bei denjenigen Schülern statt, für die sich die Situation am Anfang des neuen Schuljahres tatsächlich verändert hat, was nur selten empirisch kontrolliert wird. Übergangsstudien sind in dieser Hinsicht überlegen, weil sie eine quasi-experimentelle Situation darstellen, wenn man davon ausgehen kann, dass die Zielstruktur z.B. im Mathematikunterricht der Grundschulklasse nicht mit derjenigen an der weiterführenden Schule korreliert. Dies wird allerdings durch den Nachteil erkauft, dass sich mit dem Wechsel auch viele andere Dinge im Schulalltag verändern, die nicht kontrolliert werden.

Verarbeitung negativer Rückmeldung

Kognitive Stressverarbeitung (Coping) beschreibt ganz allgemein die kognitiven Strategien und Mechanismen der Verhaltenregulationen, die Menschen in psychisch herausfordernden Situationen anwenden (Folkman/Lazarus 1988; Kamins/Dweck 1999; Laza-

rus 1993). Für Kinder und Jugendliche ist die Schule der soziale Kontext, in dem Coping eine besondere Rolle spielt, weil dort Lern- und Prüfungssituationen sinnvoller Weise so angelegt sind, dass sie deren bestehendes Kenntnis- und Fertigkeitsniveau teilweise übersteigt und daher nicht selten als „stressig" empfunden wird. Stressverarbeitungsstrategien werden in der Literatur zur Leistungsmotivation in der Regel als positives oder produktives Coping bezeichnet, wenn Lernende angesichts schwieriger Aufgaben Ausdauer und Strategien der Selbstregulation zeigen. Als wenig adaptiv gelten Strategien, die auf eine Abwertung des angestrebten Zieles hinauslaufen („so wichtig ist Physik nun auch wieder nicht") oder die Schuld für Versagen anderen (hier: dem Lehrer) zuschreiben und dadurch den Selbstwert schützen (projektives Coping, Tero/Connell 1984; Kaplan/Midgley 1999; Covington 1992).

In zahlreichen Studien ist der positive Zusammenhang zwischen individueller Aufgabenorientierung und positiven Copingstrategien in der Schule belegt worden (Butler 1993; Dweck/Leggett 1988; Elliott/Dweck 1988; Jagacinski/Nicholls 1987; Kaplan/Midgley 1999; Turner/Thorpe/Meyer 1998). Bezeichnenderweise wird auch in dieser Literatur regelmäßig auf die Relevanz der Copingstile für den kognitiven Lernprozess in der Schule hingewiesen. Als psychosoziales Lernziel eigenen Rechts werden günstige Copingstile in der pädagogischen Psychologie selten gesehen. Das ist deshalb überraschend, weil die Theorie des Coping von der Annahme ausgeht, dass Copingmechanismen von Erwachsenen sich durch Sozialisationsprozesse im Elternhaus und in der Schule entwickeln, festigen und auf andere Lebensbereiche generalisieren (Lazarus/Folkman 1984).

In der vorliegenden Studie geht es daher im Kern darum zu zeigen, dass der schulische Lernkontext in der Tat mit der längerfristigen Entwicklung von Stressverarbeitung in Zusammenhang steht. Basierend auf der breiten empirischen Befundlage besagt die zentrale Hypothese, dass die primär vom Lehrerverhalten abhängige Zielstruktur sich direkt auf den Copingstil der Schüler auswirkt. Erwartet wird, dass sich ein aufgabenorientiertes Unterrichtsklima positive Copingmechanismen begünstigt und nichtadaptives Coping unterdrückt. Im Unterschied zu früheren Längsschnittstudien ist die kritische unabhängige Variable die Veränderung der Zielstruktur, die sich aus dem Übergangsprozess in die weiterführende Schule ergibt.

Methode

Stichprobe

Die Studie basiert auf einem Teildatensatz einer breiter angelegten Längsschnittstudie zum Zusammenhang zwischen Lernumwelt im Mathematikunterricht und schulbezogenen Überzeugungen und Lernverhalten von Schülern (Turner u.a. 2002). Daten wurden zu vier Zeitpunkten erhoben, jeweils zu Anfang und Ende des 6. und 7. Schuljahres in vier Schulbezirken in Ohio, USA. Alle Schüler wechselten zu Beginn des siebten Schuljahrs von der Grundschule auf die weiterführende Gesamtschule (middle schools). Für 72% der Ausgangsstichprobe liegen komplette Datensätze für alle vier Wellen vor

(N = 962). 53% der Befragten waren weiblich, 35% entstammten Familien ethnischer Minderheiten. Knapp ein Drittel der Schüler kamen in den Genuss von Schulsubventionen, was über dem Durchschnitt für die USA liegt. Die Stichprobe stammt daher aus einer Population mit eher niedrigem durchschnittlichen Sozialstatus.

Über die teilnehmenden Schulbezirke hinweg besuchten die Kinder 26 verschiedenen Grundschulen (53 Klassen) und wechselten in Klasse 7 auf 9 verschiedene middle schools über (mit 34 Mathematiklehrern). Man beachte, dass alle middle schools in Ohio ein vollständiges Kurssystem haben, es also im Unterschied zur Grundstufe keinen Klassenverband mehr gibt. Die Mehrzahl der Kinder einer Grundschule wechselten auf dieselbe middle school über, aber in sehr verschiedene Kurse, sodass sie in der Regel nur mit 1-10 ehemaligen Klassenkameraden zusammen unterrichtet werden.

Eine solche Datenstruktur wird als cross-classification bezeichnet und erfordert eine spezielle Auswertungstechnik innerhalb des Hierarchischen Linearen Models (HLM, Raudenbush/Bryk 2002). Als Analyseeinheit werden im folgenden nicht die Klassen bzw. Kurse verwendet, sondern die Schülergruppen, die sich aus der Kombination aus Klassen in der 6. Jahrgangsstufe und Kursen in der 7. Klassenstufe ergeben. Insgesamt wurden 181 Schülergruppen verglichen, die aus maximal 12 Schülern bestehen (Modalwert: 5). Geschulte Forschungsassistenten (Studenten des Graduiertenprogramms) betreuten die Datenerhebung in den Schulen, die während der normalen Unterrichtszeit im Klassen- bzw. Kursverband stattfand. Die Datenerhebung dauerte pro Erhebungswelle ca. 45 Minuten.

Erhebungsinstrumente

Der vollständige Fragebogen umfasste 26 verschiedene psychologische Konstrukte, von denen 9 für die vorliegende Analysen verwendet wurden. Dies sind: Aufgaben- und Folgenorientierung der Schüler, die wahrgenommene Aufgaben und Folgenorientierung des Lehrers, sowie je eine Skala zum positiven, abwertenden und projektiven Copingverhalten. Zusätzlich wurden neben dem Geschlecht als Kontrollvariablen die wahrgenommene Zielbetonung im Elternhaus berücksichtigt, weil Friedel u.a. (2007) mit den Daten der dritten Erhebungswelle zeigen konnten, dass die Zielorientierung der Eltern in ihrer Bedeutung denen der Lehrer für die Zielorientierung der Schüler ebenbürtig ist.

Wahrgenommene Zielstruktur des Lehrers. Die Items entstammen dem Inventar PALS (Patterns of Adaptive Learning Survey; Midgley u.a. 1997) und wurden nur dahingehend angepasst, dass aus forschungsökonomischen Gründen nur die jeweils sechs Items mit den besten Itemcharakteristiken ausgewählt wurden. Ein Klima der Aufgabenorientierung wurde mit Items wie „Unser Lehrer findet Fehler völlig in Ordnung, solange sie uns beim Lernen helfen", „Unserem Lehrer ist es vor allem wichtig, das wir Anstrengung zeigen" (Cronbach α = 0,74). Ein Klima der Folgenorientierung wurde z.B. mit folgenden Items gemessen: „Unser Lehrer führt uns immer diejenigen Schüler als gute Beispiele vor, die gute Noten haben" oder „Unser Lehrer läßt uns wissen, wie gut wir im Vergleich zu den Mitschülern sind" (Cronbach α = 0,88).

Wahrgenommene Zielorientierung der Eltern. Die fünf bzw. sechs Items wurden im wesentlichen von Hruda und Midgley (1997) übernommen und lehnen sich an typische Kommunikationsmuster zwischen Eltern und Kindern an. Für die Elternvariablen liegen keine Daten für die erste Erhebungswelle vor. Eine elterlich Aufgabenorientierung messen z.B. die beiden folgenden Items: „Meine Eltern wollen, dass ich die Sachen, die wir in der Schule durchnehmen, wirklich verstehe und nicht einfach auswendig lerne", „Meine Eltern wollen eher, dass ich in der Schule die schwierigen Aufgaben mache, auch wenn ich dabei Fehler mache" (Cronbach $\alpha = 0{,}71$). Folgeorientierung wurde gemessen mit Item wie „ Meine Eltern hätten es gerne, wenn ich besser in Mathe bin als meine Mitschüler" oder „Meine Eltern mögen es nicht, wenn ich bei den Hausaufgaben Fehler mache" (Cronbach $\alpha = 0{,}72$).

Copingstrategien. Drei Skalen wurden eingesetzt, um die Copingstile der Schüler im Kontext des Mathematikunterrichts zu erfassen, wenn dort Probleme auftauchen, wie z.B. eine schlechten Zensur in einer Arbeit oder ein verbaler Tadel durch den Lehrer (Tero/Connell 1984; Kaplan/Midgley 1999). Der Bezug auf den Mathematikunterricht war notwendig, weil sich in Vorstudien gezeigt hatte, dass Schüler insbesondere projektives Coping nur in Hinblick auf einen speziellen Lehrer zeigen. Die Einschränkung ist zumindest für die Daten der 6. Klasse nicht gravierend, weil der Mathematiklehrer in der Regel der Klassenlehrer ist und bis zu vier Fächer in der Klasse unterrichtet und somit die zentrale Lehrerperson für die Kinder ist. Alle Items hatten den Itemstamm „Wenn ich in Mathe Probleme habe ...". Produktives Coping wurde indiziert durch Items wie: „... dann versuche ich herauszufinden, woran es liegt, und einen Wege zu finden, die Probleme zu meistern" oder „..., dann frage ich gezielt nach, was ich machen kann, um mich zu verbessern" (Cronbach $\alpha = 0{,}75$). Abwertendes Coping wurde gemessen durch „... denke ich mir, es wird schon nicht so wichtig sein" oder „... dann sage ich mir, dass mir das sowieso egal ist" (Cronbach $\alpha = 0{,}72$). Projektives Coping messen Items wie „… dann ärgere ich mich über den Lehrer" oder „… dann ist sowieso der Lehrer dran schuld" (Cronbach $\alpha = 0{,}78$).

Für alle hier verwendeten Items wurde eine fünfstufige Likert-Skala verwendet.

Deskriptive Befunde

Abbildung 1 (S. 765) gibt für die Gesamtstichprobe die Entwicklung der Mittelwerte über die vier Messzeitpunkte für die wahrgenommene Zielstruktur wieder. Entgegen der Erwartung und Beobachtungen aus älteren Studien nimmt die Aufgabenorientierung im Übergang auf die middle school nur leicht (aber nicht signifikant) ab. Noch erstaunlicher ist, dass die wahrgenommene Folgeorientierung in der weiterführenden Schule nicht etwa zunimmt, sondern im Gegenteil signifikant abnimmt. Allerdings nimmt die Folgenorientierung im Verlauf des 7. Klasse wieder signifikant zu, ohne jedoch das Niveau am Ende der 6. Klasse zu erreichen. Für die Eltern zeigt sich ebenfalls eine deutliche Zunahme zum Ende der 7. Klasse hin, die dann auch das Ausgangniveau am Ende der 6. Klasse signifikant überschreitet.

Auch für die Copingstrategien zeichnet sich im Durchschnitt nur ein leichter (aber signifikanter) Trend zu verstärkt distanzierendem Coping, während produktives wie projektives Coping statistisch unverändert bleiben. Da sich die wahrgenommene Zielstruktur entgegen der Erwartung nicht in Richtung verstärkter Folgenorientierung verschiebt, ist das Verlaufsmuster für die Copingstrategien konsistent.

Es wäre allerdings ein Fehler, daraus abzuleiten, der Übergang auf die Sekundarstufe und der damit verbundene Lehrerwechsel bringe keine Veränderungen im Copingverhalten der Schüler mit sich. Um diese Annahme zu prüfen, wurden die individuellen Verlaufsmuster in Abhängigkeit von Veränderungsmuster in der Zielstruktur mittels HLM untersucht (siehe Abb. 2).

HLM Analysen

Spezifiziert wurde ein Dreiebenenmodell mit Kreuz-Klassifikation (Raudenbush/Bryk 2002). Ebene 1 wurde als Messwiederholungsebene spezifiziert mit vier Messwiederholungen. Auf Ebene 2, der Individualebene, werden als Kontrollvariablen Geschlecht, individuelle Zielorientierungen und elterliche Zielstruktur eingeführt. Ebene 3 modelliert die Kreuzklassifikation von Klassen- bzw. Kurszugehörigkeit in der 6. bzw. 7. Jahrgangsstufe.

Abweichend von der oft verwendeten Polynomzerlegung, die den längsschnittlichen Entwicklungsverlauf in lineare, quadratische und höhere Verlaufkomponenten zerlegt, wurde hier eine doppelte Kontrastkodierung verwendet, die zwei gezielte Hypothesen prüft. Der primär interessierende Kontrast ist der Vergleich von Klasse 6 mit Klasse 7 (Kontrastkoeffizienten -1 -1 1 1), der zweite Kontrast prüft Entwicklungen innerhalb der Schuljahre (Kodierung -1 1 -1 1). Auf die Spezifikation eine weiteren Kontrastes wurde mangels Hypothesen verzichtet. Etwaige Wechselwirkungseffekte werden wie Fehlervarianz behandelt.

Für die Kontrollvariable wurde aus pragmatischen Gründen entschieden, lediglich die Werte für den zweiten Messzeitpunkt zu verwenden, um die Multikollinearität im Modell zu minimieren. Komplexerer Modelle, wie z.B. die Verwendung der individuellen Zielorientierungen als zeitvariierende Kovariaten wurden berechnet, werden hier aber nicht berichtet, weil sie in Hinblick auf die theoretisch zentralen Koeffizienten und ihre Signifikanzprüfung zu fast identischen Schätzungen führen.

Auf Ebene 3 werden für beide Kontraste die beiden Zielstrukturvariablen Ende der 6. Klasse wie auch die beiden entsprechenden Variablen Anfang der 7. Klasse als Prädiktoren eingeführt. Auch hier gilt, dass die zusätzliche Einführung der Daten von der ersten und/oder letzten Messung die Befunde nicht bedeutsam verändern und die Punktschätzungen der zusätzlich eingeführten Variablen mit wenigen Ausnahmen insignifikant bleiben. Man beachte, dass für die Berechnung der Zielstrukturvariablen die Daten aller verfügbaren Schüler der jeweiligen Klasse und Kurse verwendet wurden und nicht die weniger deutlich geringeren Anzahl weniger reliable Aggregatinformation für jede Kreuzklassifikationsgruppe.

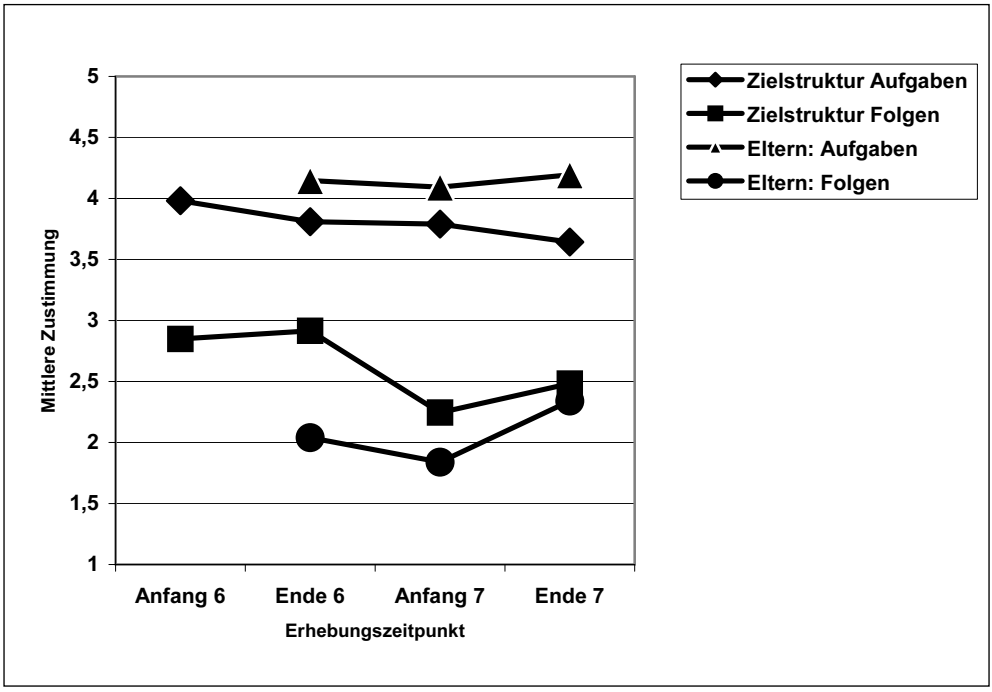


Abbildung 1

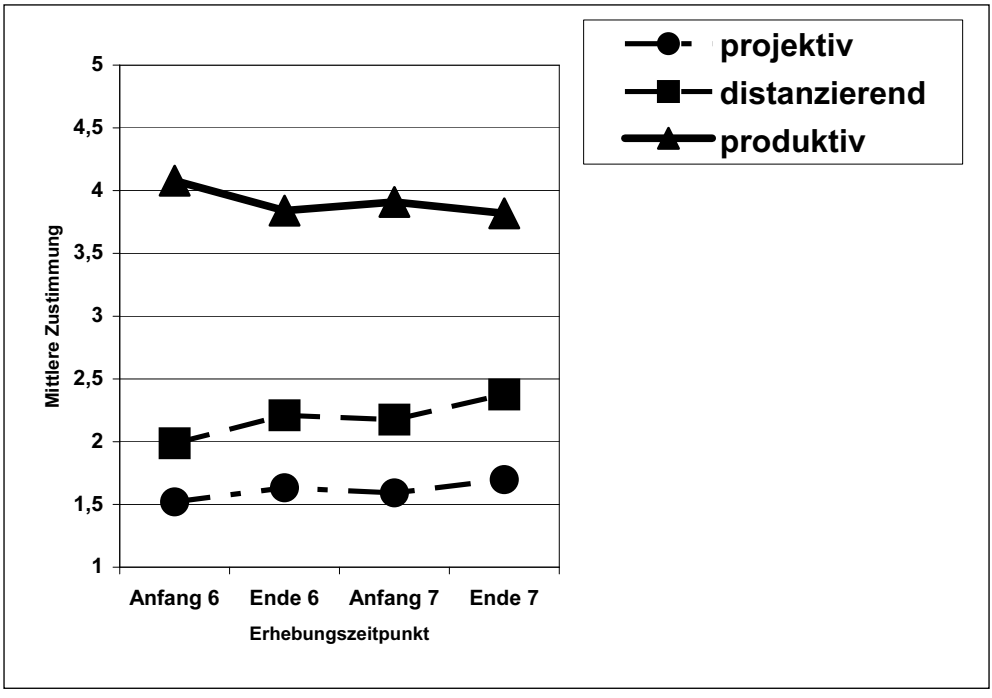


Abbildung 2

Zur Vereinfachung der Interpretation wurde die Likert-Skala für die abhängigen Variablen beibehalten und alle Variablen auf Ebene 2 und 3 standardisiert. Um die Effektgrößen in der folgenden Ergebnistabelle einschätzen zu können sei erwähnt, dass die Standardabweichungen für produktives Coping bei 0,85, für distanzierendes Coping bei 0,97 und für projektives Coping bei 0,95 liegen. Auf die Wiedergabe der den Modellen zugrunde liegenden Gleichungen sowie genaueren Angaben zur Kreuzklassifizierung wird hier aus Platzgründen verzichtet. Sie können bei Bedarf vom Erstautor bezogen werden. Tabellen 1 und 2 geben die Maximum Likelihood Schätzungen aller Parameter für die drei Copingskalen wieder. Die Signifikanzprüfungen erfolgten unter Verwendung der robusten Standardfehler.

Tab. 1: **HLM Parameterschätzungen des Kreuzklassifikationsmodells für produktives Coping**

Produktives Coping	Intercept		Kontrast 6 nach 7		Kontrast innerhalb 6/7	
Prädiktorvariable (Ebene)	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*
Geschlecht (2)	.06	.098				
Individuelle Aufgabenorientierung (2)	**.36**	**.000**				
Individuelle Folgenorientierung (2)	-.02	.329				
Elternzielstruktur: Aufgaben (2)	**.10**	**.000**				
Elternzielstruktur: Folgen (2)	-.05	.023				
Klima in 6: Aufgabenorientierung (3)	-.04	.157	**-.07**	**.000**	.01	.654
Klima in 6: Folgenorientierung (3)	-.04	.096	-.01	.295	.01	.406
Klima in 7: Aufgabenorientierung (3)	**.09**	**.003**	**.10**	**.000**	.01	.586
Klima in 7: Folgenorientierung (3)	-.01	.794	-.01	.668	-.00	.842
Intercept (3)	**3.88**	**.000**	**-.06**	**.000**	**-.07**	**.000**
Residualvarianzen: Level 1	.429					
Level 2: Intrcpt/ Kontrst 1/Kontrst 2	.238 (p = .000) / .004 (p = .000)/.01 (p > .211)					
Level 3	.002 (p = .11)					

Bezüglich des generellen Trends über alle vier Wellen hinweg (Spalte Intercept) zeigt sich für alle drei Variablen ein konsistentes Bild: Schüler mit vergleichsweise hoher Aufgabenorientierung zeigen ein deutlich höheres Niveau im produktiven Coping und ein deutlich niedrigeres Niveau in den beiden ungünstigen Copingmechanismen. Wenn auch generell mit den erwarteten Vorzeichen, ist höhere Folgenorientierung nur mit erhöhtem projektivem Coping signifikant assoziiert. Die aufgabenorientierte Zielstruktur im Elternhaus wirkt sich lediglich für das produktive Coping günstig aus. Folgenorientierung im Elternhaus erweist sich als unbedeutsam. Ebenfalls durchweg ohne signifikanten Effekt ist das Geschlecht der Schüler.

Tab. 2: **HLM Parameterschätzungen des Kreuzklassifikationsmodells für projektives und distanzierendes Coping**

Projektives Coping	Intercept		Kontrast 6 nach 7		Kontrast innerhalb 6/7	
Prädiktorvariable (Ebene)	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*
Geschlecht (2)	0.06	.144	-.04	.059	.01	.757
Individuelle Aufgabenorientierung (2)	**-0.18**	**.000**				
Individuelle Folgenorientierung (2)	**0.11**	**.000**				
Elternzielstruktur: Aufgaben (2)	-.02	.252				
Elternzielstruktur: Folgen (2)	.04	.154				
Klima in 6: Aufgabenorientierung (3)	-.07	.017	**.07**	**.001**	-.05	.034
Klima in 6: Folgenorientierung (3)	**.08**	**.001**	.03	.092	-.00	.872
Klima in 7: Aufgabenorientierung (3)	-.07	.010	**-.09**	**.000**	.02	.207
Klima in 7: Folgenorientierung (3)	.04	.069	.03	.128	.02	.149
Intercept (3)	**1.65**	**.000**	**.05**	**.006**	**.06**	**.001**
Residualvarianzen: Level 1	.351					
Level 2: Intrcpt/ Kontrst 1/Kontrst 2	.222 (p = .000)/.005 (p > .50)/ .004 (p = .000)					
Level 3	.001 (p = .371)					

Distanzierendes Coping	Intercept		Kontrast 6 nach 7		Kontrast innerhalb 6/7	
Prädiktorvariable (Ebene)	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*	*Koeff.*	*p*
Geschlecht (2)	-.07	.101	.02	.482	.01	.806
Individuelle Aufgabenorientierung (2)	**-.24**	**.000**				
Individuelle Folgenorientierung (2)	.02	.446				
Elternzielstruktur: Aufgaben (2)	.05	.052				
Elternzielstruktur: Folgen (2)	.03	.257				
Klima in 6: Aufgabenorientierung (3)	.03	.329	.05	.010	.01	.422
Klima in 6: Folgenorientierung (3)	.01	.638	-.02	.097	.02	.276
Klima in 7: Aufgabenorientierung (3)	-.02	.634	-.03	.135	-.02	.327
Klima in 7: Folgenorientierung (3)	.01	.730	.02	.382	.01	.498
Intercept (3)	**2.22**	**0.000**	**.07**	**.001**	**.01**	**.000**
Residualvarianzen: Level 1	.494					
Level 2: Intrcpt/ Kontrst 1/Kontrst 2	.304 (p = .000)/ .005 (p = .253)/ .04 (p = .000)					
Level 3	..016 (p = .011)					

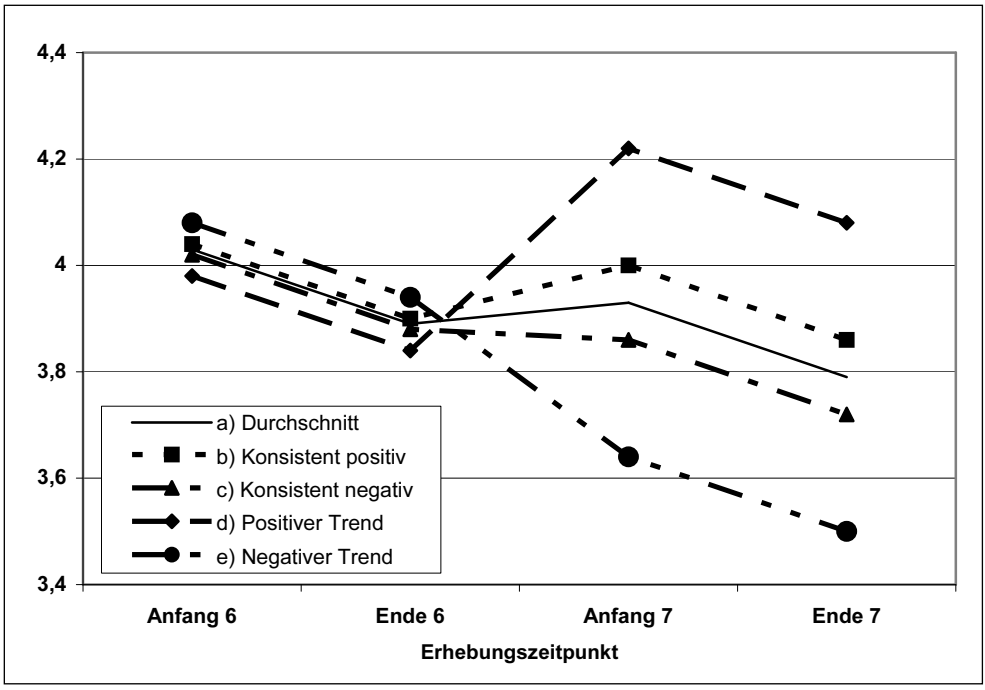


Abb. 3: Entwicklung produktiven Copings in Abhängigkeit vom aufgabenorientierter Zielstruktur

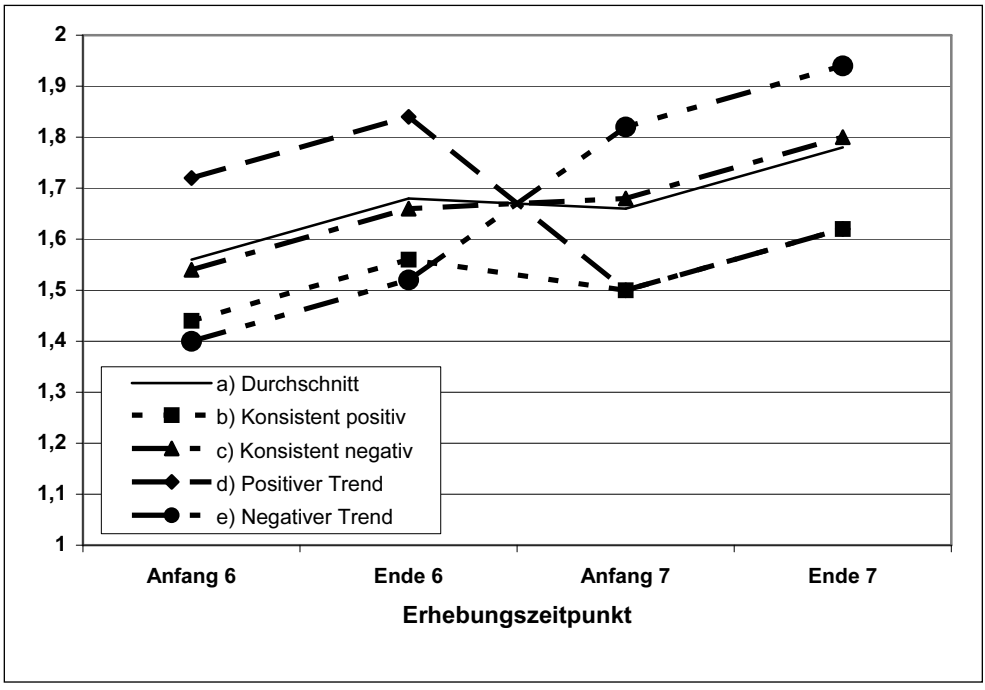


Abb. 4: Entwicklung projektiven Copings in Abhängigkeit von aufgabenorientierter Zielstruktur

Die restlichen Koeffizienten und ihre Signifikanzprüfungen in dieser Zeile sind jedoch bedeutungsvoll, weil sie aufgrund der Standardisierung aller Prädiktoren leicht zu interpretieren sind. Sie geben die mittlere Veränderung von Klasse 6 nach 7 (Kontrast 1) bzw. die mittlere Veränderung innerhalb des jeweiligen Schuljahres (Kontrast 2) an. Demnach entwickelt sich das Copingprofil aller Schüler im Übergang leicht ungünstig, weil negative Copingstrategien für beide Kontraste zunehmen und für produktives Coping abnehmen. Dies bestätigt statistisch alle drei Trends in Abbildung 2.

Für distanzierendes Coping lassen sich darüber hinaus keine Effekte statistisch sichern, die auf eine Bedeutung des Zielklimas schließen lassen.

Sowohl für produktives wie auch für projektives Coping ergibt sich jedoch ein klares weiteres Befundmuster, das den theoretischen Erwartungen entspricht. Zunächst fällt auf, dass innerhalb des sechsten bzw. siebten Schuljahres keine signifikanten Einflüsse bestehen. Um so deutlicher tritt der Kontrasteffekt am Übertritt von der 6. in die 7. Klasse auf. Bedingt durch die Kontrastkodierung weicht die Interpretation von der gewöhnlichen Regression etwas ab. Der signifikant negative Effekt von -.07 für die Aufgabenorientierung des Lehrers in Tabelle 1 besagt, dass der Kontrast von Klasse 6 nach 7 um so größer ist, je geringer der Wert am Ende der 6 war. Entsprechend ist der Kontrast um den Betrag von .10 erhöht wenn die Aufgabenorientierung in der Zielstruktur in Klasse 7 erhöht war. Da der Abstand in den Kontrastkoeffizienten 2 beträgt (von -1 nach +1) muss der Effekt mit 2 multipliziert werden, um die Effektschätzung wiederzugeben. Ein Schüler, der einen sehr aufgabenorientierten Mathematiklehrer in der Grundschule hatte, wird in Klasse 7 ein um .14 Punkte reduziertes Niveau im produktiven Coping zeigen, wenn der Lehrer in Klasse 7 auf dieser Skala durchschnittlich ist. Für diejenigen Schüler, die eine besonders unglückliche Kombination erfahren (1 SD über Durchschnitt in 6, 1 SD unter dem Durchschnitt in 7) ergibt sich daher durchschnittlicher Rückgang im produktiven Coping von .34. Das entspricht einem Effekt von mehr als einem Drittel einer Standardabweichung in dieser Skala. Dies gilt spiegelbildlich auch im günstigen Fall, dass ein Schüler von einem wenig aufgabenorientierten Lehrer in Klasse 6 auf einen besonders aufgabenfokussierten Lehrer in Klasse 7 trifft. Mit nahezu identischen Koeffizienten aber umgekehrten Vorzeichen ergibt sich eine konsistent gegenläufige Tendenz für das projektive Coping, das durch den Wechsel in ein aufgabenorientiertes Klassenklima nachhaltig reduziert wird.

Die wahrgenommene Veränderung in der Folgenorientierung des Lehrers ist für beide Kontraste in allen drei Variablen statistisch unbedeutsam. Auch wenn Fehlervarianzen tatsächlich bestehende Effekte immer bis zur Insignifikanz abdämpfen können, kann dies als Erklärung in diesem Fall ausgeschlossen werden, da die Reliabilität der Folgenorientierung durchweg höher lag als für die Aufgabenorientierung.

Um die Kontrasteffekte der aufgabenorientierten Zielstruktur im Übergang auf die weiterführende Schule für produktives und projektives Coping anschaulich zu machen, geben Abbildung 3 und 4 die aus den Modellparametern zurückberechneten Koeffizienten für 5 idealtypische Fälle wieder: a) wenn die Schüler in beiden Schuljahren einen Lehrer mit durchschnittlicher Aufgabenorientierung hatten, b) wenn sie in beiden Schuljahren Lehrer mit ausgeprägter Aufgabenorientierung (+1SD), c) wenn die Lehrer

beidesmal wenig aufgabenorientiert waren (-1SD), sowie d) wenn sie erst einen wenig und dann stark aufgabenorientierten bzw. e) wenn sie erst einen stark und dann wenig aufgabenorientierten Lehrer hatten.

Die stark gegenläufigen Entwicklungen für die Fälle d) und e) fallen hierbei für beide Copingstrategien deutlich ins Auge. Der Vergleich der Grafiken macht aber auch Unterschiede in den Verlaufmustern der beiden Variablen deutlich. Für das produktive Coping ergibt sich für die Gruppe mit einem positiven Trend in der Zielstruktur eine Verlaufskurve, die in der 7. Klasse diejenige Gruppe mit konsistent aufgabenorientiertem Unterricht übersteigt. Für das projektive Coping hingegen sinken die Werte lediglich auf das Niveau der konsistent aufgabenorientierten Gruppe ab.

Diskussion

Ausgangspunkt der hier vorgestellten Analysen war die Beobachtung, dass die Pädagogische Psychologie sich zum einem etwas schwer tut, psychosoziale Entwicklung zum Gegenstand der empirischen Forschung zu machen, wenn die betrachteten Variablen nicht in direktem Bezug zu den kognitiven Lernprozessen stehen. Darüber hinaus stellt sich in der Regel Ernüchterung ein, wenn man empirisch den Nachweis erbringen will, dass schulische Kontextvariablen – allen voran messtheoretisch handhabbare Aspekte der Unterrichtsgestaltung – mit Variablen der psychosozialen Entwicklung in bedeutsamen Zusammenhang stehen. Die hier vorgestellte Untersuchung macht insofern hiervon keine Ausnahme, als sie erkennbar auf das kognitive Lerngeschehen in der Schule bezogen ist. Auch wenn die abhängigen Variablen aus dem theoretischen Zusammenhang des Coping abgeleitet sind, erheben sie folglich nicht den Anspruch, einen generalisierten Copingstil auf negatives Feedback kontextunabhängig zu erfassen. Andererseits darf man nicht vergessen, dass der Analyse von psychosozialer Entwicklung im Kindes- und Jugendalter eine Sozialisationsperspektive zugrunde liegt. Unbestreitbar stellt für Heranwachsende die Schule neben dem Elternhaus den zentralen Lebensmittelpunkt dar. Psychosoziales Verhalten im weitesten Sinne wird in diesen Lebenskontexten erworben, stabilisiert und vielfach revidiert. Ähnlich wie Satow und Schwarzer (2003) in Hinblick auf die Selbstwirksamkeit argumentieren, gilt auch für Coping bei Misserfolg, dass die im Kontext Schule erworbenen Verhaltensweisen in andere Lebensbereiche diffundieren.

Unter dieser Prämisse sind Effekte des Unterrichtsklimas, die sich am Übergang in den neuen Schulkontext zeigen, ungewöhnlich deutlich. Gerade im Vergleich zu den in der Unterrichtsforschung üblicherweise berichtet Effekten sind die hier berichteten mittleren Effektstärken für die Zielstruktur - als lediglich eine Facette des Unterrichtsklimas – erklärungsbedürftig. Hierfür muss man sich vor Augen halten, dass die Anlage als vierwelliger Längsschnitt eine nahezu ideale experimentelle Bedingung beinhaltet. Mit dem Schulwechsel wurden die Kinder faktisch zufällig einer anderen Zielstruktur im Unterricht zugeteilt. Dadurch entstehen wiederum zufällig auch recht extreme „Wechselbäder", die bei den Kindern zu einer oft auch für die Eltern spürbaren Anpassungsreaktion führt. Es ist diese Varianzquelle in der unabhängigen Variablen, die vielen

Längsschnittstudien in der Pädagogischen Psychologie fehlt. Im konkreten Fall ist es wenig wahrscheinlich, dass sich die Zielstruktur eines Lehrers im Verlauf eines Schuljahres (und darüber hinaus ändert). Selbst dann, wenn ein Lehrer erfolgreich an einer Lehrerfortbildung zu aufgabenorientierter Zielorientierung teilgenommen hat, ist es unwahrscheinlich, dass dies eine Veränderung um zwei Standardabweichungen bewirkt, wie dies ca. 10% der Schüler in unserer Stichprobe erfahren haben.

In diesem Zusammenhang sei auch daran erinnert, dass sich in den Analysen für den Verlauf innerhalb des 6. Schuljahres bzw. von Anfang bis Ende der 7. Klasse keine Effekte der Zielstruktur nachweisen ließen. Hätte die Längsschnittstudie also nur aus den ersten zwei oder den letzten zwei Wellen bestanden, wäre man möglicherweise zu dem fälschlichen Schluss gekommen, das Unterrichtsklima sei für das Copingverhalten der Schüler irrelevant. Längsschnittstudien zum Unterrichtsklima, die keinen Lehrerwechsel untersuchen, machen die implizite Annahme, dass sich die Anpassungseffekte kontinuierlich vollziehen. Unsere Befunde hingegen legen nahe, dass sich die Schüler in ihren psychosozialen Verhaltensweisen rasch an die veränderte Lernumwelt anpassen, wie die Abbildungen 3 und 4 eindrücklich belegen.

Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse steht allerdings unter dem deutlichen Vorbehalt, dass insbesondere in Klasse 7 kaum über den spezifischen Lernkontext des Mathematikunterrichts generalisiert werden kann, weil in den middle schools das Fachlehrerprinzip gilt. In der sechsten Klasse war der Mathematiklehrer in der Regel der Klassenlehrer, der mehr als die Hälfte des Unterrichts bestritt. Inwieweit die hier erhobenen Copingstile über Fächer hinweg stabil sind und wie sich die unterschiedliche Zielstruktur der verschiedenen Fachlehrer langfristig auf das Copingverhalten auswirkt, bleibt eine offene Forschungsfrage.

Unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten bestätigt die Analyse einmal mehr, was Carol Mdigley in sehr unterschiedlich angelegten Studien wiederholt gezeigt hat (siehe Midgley/Kaplan/Middleton 2001): Für eine gelingende psychosoziale Entwicklung aller Schüler gibt es zu einem aufgabenorientierten Lernklima an einer Schule (nicht nur im Unterricht) keine Alternative. Schülern das authentische Gefühl zu geben, dass selbst vergleichsweise kleiner Lernfortschritt angemessen gewürdigt wird, erscheint für die kognitive Entwicklung insgesamt weniger entscheidend als für eine günstige psychosoziale Entwicklung.

Literatur

Ames, C./Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology 80, S. 260–267.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Butler, R. (1993): Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. Journal of Personality and Social Psychology 65, S. 18–31.

Covington, M.V. (1992): Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. New York: Cambridge University Press.

Dweck, C.S./Leggett, E.L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review 95, S. 256–273.

Eccles, J.S./Midgley, C. (1989): Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: Ames. C./Ames, R. (Eds.): Research on motivation in education, Vol. 3. San Diego, CA: Academic Press. S. 139–186.

Elliott, E.S./Dweck, C.S. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology 54, S. 5–12.

Folkman, S./Lazarus, R.S. (1980): An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior 21, S. 219–239.

Folkman, S./Lazarus, R.S. (1988): Coping as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology 54, S. 466–475.

Friedel, J.M./Cortina, K. S./Turner, J.C./Midgley, C. (2007a): Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphases. Contemporary Educational Psychology 32, S. 48–73.

Friedel, J.M./Cortina, K. S./Turner, J.C./Midgley, C. (2007b zur Publikation eingereicht): Changes in Efficacy Beliefs in Mathematics Across the Transition to Middle School: Examining the Effects of Perceived Teacher and Parent Goal Emphases.

Goetz, T./Frenzel, A.C. (2006): Phänomenologie schulischer Langeweile. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38, S. 149–153.

Goetz, T./Zirngibl, A./Pekrun, R. (2003): Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern [Students' Achievement Emotions]. In: Hascher, T. (Hrsg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt. S. 49–66.

Hruda, L.Z./Midgley, C. (1997): Students' perceptions of parental and teacher goal orientations. Paper presented at the American Psychological Association, Chicago.

Jagacinski, C./Nicholls, J.G. (1987): Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. Journal of Educational Psychology 79, S. 107–114.

Jerusalem, M./Schwarzer, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: Schwarzer. R. (Ed.): Self-efficacy: Thought control of action. Washington, DC: Hemisphere. S. 195–213.

Kamins, M./Dweck, C.S. (1999): Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology 35, S. 835–848.

Kaplan, A./Midgley, C. (1999): The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. Learning and Individual Differences 11, S. 187–212.

Köller, O./Schiefele, U. (2001): Zielorientierungen. In: Rost, D.H. (Hrsg): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU. S. 811–815.

Lazarus, R.S./Folkman, S. (1984): Stress, Appraisal & Coping. New York: Springer.

Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. Annual Review of Psychology 44, S. 1–21.

Lüdtke, O./Trautwein, U./Kunter, M./Baumert, J. (2006): Reliability and agreement of student ratings of the classroom environment – a reanalysis of TIMSS data. Learning Environments Research 9, S. 215–230.

Meece, J.L./Blumenfeld, P.C./Hoyle, R.H. (1988): Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. Journal of Educational Psychology 80, S. 514–523.

Midgley, C./Kaplan, A./Middleton, M.J. (2001): Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology 93, S. 77–86.

Midgley, C./Kaplan, A./Middleton, M./Maehr, M.L./Urdan, T./Anderman, L.H./Anderman, E./Roeser, R. (1998): The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology 23, S. 113–131.

Patrick, H./Anderman, L.H./Ryan, A.M./Edelin, K.C./Midgley, C. (2001): Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. The Elementary School Journal 102, S. 35–58.

Pekrun, R./Frenzel, A.C./Goetz, T./Perry, R.P. (2007): The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz, P.A./Pekrun, R. (Eds.): Emotions in education. San Diego: Academic Press.

Pintrich, P.R. (2000): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology 25, S. 92–104.

Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (^{2}2002): Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Rheinberg, F. (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2003): Bezugsnorm-Orientierung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz, PVU. S. 55–62.

Satow, L. (1999): Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen: Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 31, S. 171–179.

Satow, L./Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. Psychologie in Erziehung und Unterricht 50, S. 168–181.

Stiensmeyer-Pelster, J./Balke, S./Schlangen, B. (1996): Lern- vs. Leistungsziele als Bedingungen des Lernverhaltens und des Lernfortschritts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 28, S. 169–187.

Tero, P.F./Connell, J.P. (1984): When children think they've failed: An academic coping inventory. Unpublished manuscript.

Turner, J.C./Thorpe, P.K./Meyer, D.K. (1998): Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. Journal of Educational Psychology 90, S. 758–771.

Urdan, T./Midgley, C. (2003): Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. Contemporary Educational Psychology 28, S. 524–551.

Wigfield, A./Eccles, J.S./Pintrich, P.R. (1996): Development between 11 and 25. In: Berliner, D./Calfee, R. (Eds.): Handbook of Educational Psychology, New York: Macmillan. S. 148–185.

Wolters, C.A. (2004): Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. Journal of Educational Psychology 96, S. 236–250.

Abstract: *Educational research has rarely revealed direct effects of classroom environment on psychosocial development. Using the example of productive and projective coping after negative feedback, this study demonstrates substantial effects of the goal structure when students experience a drastic change in the mastery focus when the move from elementary to middle school. Within each school year no significant effects were found suggesting a fast adjustment of students' coping behavior.*

Anschrift der Autoren:
Kontakt: Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psycholgy, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043, E-mail: kai.cortina@umich.edu
Jeanne Friedel, School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA
Julianne C. Turner, Department of Psychology, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, USA

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation

Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz?

Zusammenfassung: *Auf der Grundlage längsschnittlicher Daten der LifE-Studie mit einer Spanne von rund 20 Jahren (1981 bis 2002) werden mögliche Einflüsse des von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf die Entwicklung von politischem Interesse und von Toleranz gegenüber Ausländern als Indikatoren politischer Sozialisation untersucht. Bezogen auf die Entwicklung toleranter Haltungen zeigten sich auch unter Kontrolle relevanter Hintergrundvariablen signifikante Wirkungen kurz- und langfristiger Art. Deren geringe Effektstärken und die nicht statistisch absicherbaren Effekte auf das Politikinteresse relativieren allerdings überhöhte Erwartungen hinsichtlich der Bedeutung schulklimatischer Einflüsse für Prozesse der politischen Sozialisation.*

1. Einleitung

Die Rolle der Schule im Verhältnis von Jugend und Politik ist ein wiederkehrendes Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion. In jüngerer und jüngster Zeit lässt sich ein erneut verstärktes Interesse an schulischen Wirkungen auf die politische Sozialisation feststellen, welches sich am sichtbarsten im vor kurzem abgeschlossenen Modellversuch „Demokratie lernen & leben" der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) niederschlug (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Zur aktuellen Aufmerksamkeit beigetragen hat sicherlich die internationale Vergleichsstudie zu „Civic Education" aus dem Jahre 1999 (Torney-Purta et al. 2001; Oesterreich 2002), die nicht nur Defizite im Kenntnisstand der Heranwachsenden identifiziert, sondern auch spezifische Zusammenhänge mit schulischen Prozessmerkmalen aufgezeigt hat. Den größten Anteil hat jedoch fraglos die stetige Zunahme von Rechtsextremismus bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen – nicht nur im Osten Deutschlands.[1] Obwohl die Ursachen hierfür vielschichtig sind und größtenteils außerhalb des Einflussbereiches der Institution Schule liegen, ruhen große Hoffnungen auf deren Bildungs- und Präventionswirkung. Seit langem weiß man um die konsistent negative Beziehung zwischen schulischer Bildung einerseits und übersteigerten nationalistischen Orientierungen und Ausgrenzungstendenzen gegenüber Fremden andererseits (Schnabel 1993; Wahl 1995; Leschinsky/Cortina 2003). Während die Wirkmechanismen noch immer nicht vollständig geklärt sind (Hopf 1999), geht das

1 vgl. den jüngsten Verfassungsschutzbericht, der für die Jahre 2004 bis 2006 eine Zunahme der in Deutschland verübten Gewalttaten mit rechtsextremem Hintergrund im Umfang von 34.9% feststellt.

Phänomen nachweislich nicht ausschließlich auf Selbstselektionswirkungen des sozioökonomischen Hintergrundes oder der Intelligenz zurück (Noack 2003). Die größere Toleranz von Absolventen schulischer Bildungsgänge mit höheren Anforderungen kann zu guten Teilen als genuiner Bildungseffekt interpretiert werden. Und auch für das politische Interesse im Jugend- und Erwachsenenalter ist bekannt, dass eine weiterführende Schulbildung in systematischer Weise mit höherem Interesse verbunden ist (Gille/Krüger/de Rijke 2000; Grob 2006). Allerdings muss die schulische Beeinflussbarkeit des politischen Interesses ebenfalls als noch nicht hinreichend geklärt gelten (Schmid 2004).

Der mögliche Beitrag der Schule zur politischen Sozialisation ist grundsätzlich auf zwei Ebenen zu verorten: Zum einen auf der Ebene des curricular gefassten historisch-politischen Unterrichts (Geschichte, Staatskunde, Politische Bildung etc., vgl. Händle/Oesterreich/Trommer 1999). Die zweite Wirkungsebene liegt quer zur Fächerstruktur und umfasst übergreifende strukturelle und klimatische Merkmale der Schule. Auf diese institutionelle Wirkungsebene bezieht sich der vorliegende Beitrag. Es wird zunächst nach theoretischen Argumenten zur Bedeutung der Schule für die politische Sozialisation gefragt und Ergebnisse früherer empirischer Studien werden vorgestellt. Anschließend wird auf der Grundlage der LifE-Studie untersucht, ob die Art und Weise des von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern untereinander gepflegten Umgangs die politische Sozialisation bis in das mittlere Erwachsenenalter beeinflusst.

1.1 Überfachliche Wirkungen von Schule

Thematisiert wurden sozialisatorische Wirkungen der Schule bereits früh, etwa in der an Parsons anschließenden strukturfunktionalistischen Analyse Dreebens (1968/1980) oder in den Arbeiten Foucaults (1976). Mit der in den 70er Jahren aufkommenden kritischen Auseinandersetzung mit der Institution Schule als Verteilungsinstanz von Lebenschancen und als Ort der Disziplinierung erhielt das Konzept des „hidden curriculum" (Snyder 1971) auch im deutschsprachigen Raum Aufmerksamkeit (Zinnecker 1975). Diesen Ansätzen gemeinsam ist das analytische Bestreben, alltägliche und selbstverständliche institutionelle Praxis funktional zu entschlüsseln und deren Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung herauszuarbeiten. Der bis dahin ungebrochene Glaube an die curricularen Ziele und die Wirksamkeit des offiziellen Programms der Institution Schule wurde erschüttert durch die Erkenntnis, dass die fachliche Oberflächenstruktur konterkariert wird von unter Umständen ganz anders gerichteten bis gegenläufigen Wirkungen auf latenter Ebene.

Ein Großteil dieser latenten Prozesse wirkt sich direkt oder indirekt auch auf die politische Sozialisation aus (Kandzora 1996). Zu nennen sind beispielsweise die Eingewöhnung von hierarchischen Rollenverteilungen, die (fehlenden) Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, aber auch Wertehierarchien wie das Primat der akademischen Leistungsziele im Vergleich zu sozialen Lernzielen. Vor allem aber wird durch die Selektionsfunktion von Schule (Fend 1981), die individualistische, konkurrenzorientierte Lernhaltungen erzeugt, die Kollektivnorm von Gemeinsinn und Solidarität strukturell unterminiert.

Allerdings gab und gibt es eine beträchtliche Varianz im professionellen Selbstverständnis und der pädagogischen Praxis der Lehrpersonen innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen. Die Entdeckung der institutionellen Spielräume für die Ausgestaltung der Schulpraxis auf Ebene des Unterrichts und des Schullebens sowie ihrer Wirkung auf eine Vielzahl von Schülervariablen im fachlichen und im überfachlichen Bereich (Fend 1977, 1987; Steffens/Bargel 1993; Rutter et al. 1980) bildete den Ausgangspunkt der neueren Schuleffektivitäts- und Schulklimaforschung.

1.2 Schulklima als Forschungsgegenstand

Unter Schulklima wird zum Teil deutlich Verschiedenes verstanden. In seinem Überblick identifiziert Eder (2006) drei verwandte aber hinreichend trennbare Begriffsbedeutungen: Eine Erste steht für die „Charakterisierung der emotionalen Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre" in den sozialen Beziehungen der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern sowie jener untereinander (ebd., S. 622). Eine Zweite zielt ab auf die „Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen" (ebd.) und weist größere Überschneidungen mit Begriffen wie *Schulethos* und *Schulkultur* auf, die sich ihrerseits auf bewusst geteilte Grundhaltungen des Lehrkörpers einer Schule beziehen, und als eine der Schlüsselgrößen im Prozess der Schulentwicklung gelten. Die dritte, nach Eder gebräuchlichste Begriffsvariante von Klima dient schließlich der gesamthaften „Beschreibung subjektiv wahrgenommener (Lern-) Umwelten" (ebd.) und umfasst sowohl Merkmale des Unterrichts wie auch solche des Schullebens. Möglich ist zudem eine konzeptuelle Differenzierung in der Weise, dass unter den Begriff des *Schulklimas* jene Faktoren subsumiert werden, die auf Schulebene liegen, während für Aspekte innerhalb des Klassenverbandes der Begriff des *Klassenklimas* Verwendung findet. Zwischen den beiden Sphären sind wechselseitige Einflüsse theoretisch plausibel.

Im vorliegenden Beitrag, der bezogen auf das Jugendalter auf Instrumenten und Daten der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie von Fend et al. basiert (Fend 1990), wird von der dritten Charakterisierung ausgegangen. Dies deshalb, weil in besagter Studie eine mehrdimensionale Operationalisierung von Schulklima angezielt wurde (Fend/Prester 1986), in welcher affektive Aspekte der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern zwar großes Gewicht haben, die aber ergänzt sind um weitere Facetten des Umgangs der Lehrpersonen mit den Schülern (z.B. Stile der Durchsetzung von Leistungsanforderungen und von Disziplin) sowie der Schüler untereinander (z.B. Ausgrenzungstendenzen; vgl. auch Abschnitt 3.2).

Werden Akteure (Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrpersonen) – im Sinne dieses dritten Verständnisses von Schulklima – nach unterschiedlichen Aspekten schulischer Umwelten befragt, nehmen die evaluativen Anteile unweigerlich einen großen Anteil ein. Hierbei beeinflusst, neben kognitiven Faktoren wie etwa der Verfügbarkeit und dem Elaborationsgrad von Konzepten zu den angesprochenen Phänomenen sowie unterschiedlichen Referenzpunkten in Vergleichsprozessen, die eigene emotionale Grundbefindlichkeit die Wahrnehmung und Einschätzung der Umweltmerkmale ganz wesent-

lich (vgl. mit Bezug auf qualitätsrelevante Merkmale des Unterrichts Clausen 2002). Unter anderem deshalb neigen Individuen dazu, unterschiedliche Umweltaspekte subjektiv konsistenter wahrzunehmen als sie bezogen auf objektive Indikatoren erscheinen. Dies trägt, zusätzlich zu den unterschiedlichen Rollen, die Schülerinnen und Schüler in den geteilten Umwelten innehaben können, dazu bei, dass die „objektiv" gleichen Umweltaspekte subjektiv sehr unterschiedlich erlebt werden können. Es hat sich in der Schulklimaforschung daher durchgesetzt, primär kollektive, d.h. durch Aggregieren von Daten erzeugte Indikatoren (z.B. durch Berechnung des Mittelwerts einer Schulklasse) zu verwenden und die verbleibende Variabilität der Individuen um ihren Mittelwert getrennt zu analysieren. Die Mehrebenenanalyse erlaubt genau dies, weshalb sich ihre Anwendung in der Schulklimaforschung durchgesetzt hat.

1.3 Relevanz des Schulklimas für die politische Sozialisation

Bevor die Relevanz der Schule theoretisch in den Blick genommen werden soll, ist es nützlich, kurz auf die allgemeine Bedeutung der Lebensphase Jugend für die politische Sozialisation einzugehen. Trotz beträchtlicher Unterschiede in den Modellvorstellungen und divergenter Befunde gilt das Jugendalter als sensible und formative Phase für die Entwicklung politischer Orientierungen (Sears 1990; Wasburn 1994). Die „Entdeckung des Selbst" in dieser Altersphase (Fend 1993) schafft neue Ungleichgewichte, die über Entwicklungsschritte gerade im Bereich von Wertvorstellungen und Orientierungen zu meistern sind. Auf der Folie dieser allgemeinen Plastizität im Jugendalter besteht die Bedeutung des Kontextes Schule für die politische Sozialisation darin, dass Schule nicht nur Lern- sondern auch Lebensraum ist. Hier findet neben fachlichem vor allem auch soziales Lernen statt – unter den Schülerinnen und Schülern ebenso wie zwischen diesen und den Lehrpersonen.

Politisch relevante Lernprozesse können in qualitativ sehr verschiedener Form stattfinden. Ein erster wichtiger Wirkmechanismus basiert auf dem Konzept des Modelllernens (Bandura 1979), welches die direkte Übernahme von prävalenten, d.h. im Schulkontext erfahrenen Wertvorstellungen und Normen erklärt. Diese Normen können sich beispielsweise auf Prosozialität, politisches Engagement, Toleranz oder angemessene Formen der Konfliktregulierung beziehen. Für eine Wirkung spricht neben der hohen subjektiven Bedeutung der potenziell als Modelle fungierenden Peers und Lehrpersonen auch der hohe Grad an Exposition: Heranwachsende verbringen über einen langen und prägenden Lebensabschnitt in der Schule deutlich mehr (Wach-)Zeit als in der Familie oder außerhalb der Schule mit Peers. Implizit erlernt werden kann an geeigneten Vorbildern eine politisch relevante Sensibilisierung für soziale Verantwortung, Regelbewusstsein und Fairness im Umgang mit Konflikten und eine Verbreiterung des Repertoires an produktiven Konfliktlösestrategien ebenso wie eine Stärkung der entsprechenden Kompetenzen. In dieser Perspektive werden Grundwerte nicht (nur) theoretisch, sondern ganz praktisch vermittelt – am gelebten Vorbild und durch das Aufzeigen deren Bedeutung für die gemeinsam verantwortete Ausgestaltung des geteilten Lebensraumes.

Ein zweiter theoretischer Zugang ergibt sich aus der Theorie subjektiver Selbstbestimmung (Self-Determination Theory, Ryan/Deci 2000). Basierend auf einem aus der Humanistischen Psychologie (siehe Rogers et al. 1983) abgeleiteten Modell menschlicher Grundbedürfnisse nach *Kompetenzerleben*, *sozialer Bindung* und *relativer Autonomie*, lässt sich annehmen, dass nicht nur das eigene Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von der Befriedigung dieser Bedürfnisse abhängt, sondern auch die Bereitschaft, auf der Grundlage von Empathie und Toleranz anderen die Befriedigung dieser Bedürfnisse ebenfalls zuzugestehen. Werden diese grundlegenden Bedürfnisse frustriert, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit aggressiver Reaktionen, auch deshalb, weil die eigene Verunsicherung und der eigene prekäre soziale Status potenziell stabilisiert werden können, indem andere in eine Position der Schwäche gesetzt werden. Dieses Motiv findet sich in leicht variierter Form ebenso in psychodynamischen Erklärungsmodellen wie im Desintegrations-Verunsicherungstheorem (Heitmeyer 1995). Aber auch lerntheoretisch ist diese Achse plausibel: Wer am eigenen Leib in einem Klima der Nichtanerkennung und Abwertung entsprechende Erfahrungen macht und seine Bedürfnisse frustriert findet, nimmt diese Handlungsmöglichkeiten ins Verhaltensrepertoire auf und greift ggf. auf sie zurück.

Eine dritte Argumentationsfigur, aus der sich eine spezifische Relevanz des schulischen Kontextes für die politische Sozialisation ableiten lässt, bezieht sich auf die Ausbildung eines Selbstkonzeptes der eigener Wirksamkeit (Bandura 1977; Krampen 1987). Wer ein positives Konzept der eigenen generalisierten Selbstwirksamkeit hat, verfügt über bessere Ressourcen der Bewältigung von neuen Herausforderungen und (Entwicklungs-)Aufgaben, wie sie sich insbesondere bei Kontextwechseln bzw. ökologischen Übergängen (Bronfenbrenner 1981) stellen. Auf den hier fokussierten Gegenstand bezogen wird deshalb oftmals von einem Transfer positiver Partizipationserfahrungen aus dem schulischen Kontext auf die Ebene der politischen Partizipation ausgegangen. Höhere politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit einhergehend ein höherer Grad an wahrgenommener Systemresponsivität erhöhen die Wahrscheinlichkeit der aktiven politischen Partizipation. Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass ihre Meinung etwas zählt, dass die Lehrpersonen bereit sind zu einem diskursiven Aushandeln konfligierender Interessen und Erwartungen, fördern somit der Theorie nach nicht nur das Bewusstsein, die Beteiligungsbereitschaft und die Wirksamkeitserfahrung bezogen auf die Regelung und Ausgestaltung kollektiver Belange im schulischen Kontext, sie leisten im Sinne dieses Wirkungsmechanismus einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung zentraler kognitiver und motivationaler Voraussetzungen für die (spätere) politische Partizipation.

1.4 Grenzen der politischen Wirkung von Schule

Gerade dieser zuletzt angesprochene Transfer von schulischen Erfahrungen auf die gesellschaftliche Ebene wird aber auch kritisch diskutiert. Mit Blick auf die Bildungsziele der sozialen Kompetenz und der sozialen Verantwortung warnen beispielsweise Reinhardt und Tillmann (2001) vor unrealistischen Annahmen zu deren Auswirkungen auf

die politische Sozialisation. Zwischen Motivationslagen und Kompetenzen, die mittels sozialen Lernens gefördert werden sollen und Motiven und Kompetenzen, die der Teilhabe am politischen System förderlich sind, bestehen ihrer Ansicht nach deutliche Diskrepanzen. Während es in der Schule bzw. im sozialen Nahraum wichtig ist, authentisch und kongruent zu kommunizieren und der Harmonie beim Finden von Lösungen große Bedeutung zukommt, trägt Kommunikation im politischen Bereich oftmals strategische Züge. Allerdings steht dies im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Funktionslogik des Politischen (Legitimität von Interessekonflikten, Konkurrenz politischer Programme etc.). Möglicherweise nehmen deshalb Jugendliche – insbesondere weiblichen Geschlechts – den Politikbetrieb als degeneriert wahr und präferieren harmonischere Formen der Verständigung und Konfliktregelung. Insofern ist gemäß Reinhardt und Tillmann „soziales Lernen [...] wahrscheinlich notwendig, nicht aber hinreichend für Demokratie-Lernen" (Reinhardt/Tillmann 2001, S. 13). Eine gut gelungene soziale Einbindung entspreche nicht automatisch politisch-demokratischem Lernen, prosoziale Werte gingen nicht automatisch über in politische Kompetenz. „Soziale Qualifikationen des privaten Lebens bedürfen einer Transformation in Konfliktkompetenz, damit die Teilhabe am öffentlichen demokratischen Prozess möglich wird" (ebd.). Nicht nur bezogen auf soziale Kompetenz seien Transferleistungen erforderlich, auch Partizipationsbereitschaften im schulischen Kontext könnten nicht einfach gleichgesetzt werden mit solchen auf gesellschaftlicher Ebene.

Eine zweite Einschränkung bezieht sich auf die begrenzte Bedeutung der „Sozialisationsinstanz" Schule im Verhältnis zu den Einflussbereichen Familie, Peers, Medien etc. (Wasmund 1982b, c; Geißler 1996). Sowohl bezogen auf die Entwicklung von politischem Interesse wie auch auf den Aufbau von Wertvorstellungen, zu denen die Toleranz gegenüber Ausländern zu zählen ist, erfolgen bedeutsame erste Prägungen und Vorstrukturierungen nachweislich bereits in der Herkunftsfamilie (Wasmund 1982a; Hopf/Hopf 1997) und im Kontext von Peerbeziehungen (Sünker 1996). Zudem sind letztere in der Wahrnehmung der Heranwachsenden subjektiv von größerer Bedeutung als „die Schule" respektive Beziehungen zu Lehrpersonen (Kassis 1995). Bekannt ist außerdem, dass dem Elternhaus (bezogen auf Merkmale wie Bildungsnähe, sozioökonomischer Status, Wertvorstellungen und politikbezogene Relevanzzuschreibungen) für beide Kriteriumsdimensionen eine beträchtliche Erklärungskraft zukommt (Grob 2005, 2006) wohingegen Wirkungen von Lehrpersonen im Werte- und Einstellungsbereich in nomothetischer Perspektive von marginaler Bedeutung sind (Fend 1984).

1.5 Forschungsstand

Für die allgemeine Relevanz des Jugendalters in der politischen Sozialisation bestehen recht eindrückliche empirische Belege, nicht nur in eher kurzfristiger Perspektive (vgl. Krampen 1998; Jennings/Niemi 1974) sondern auch mit Blick auf den ganzen Lebenslauf (Jennings/Niemi 1981; Jennings/Stoker 2001; Jennings/Stoker/Bowers 2001; Stoker/Jennings 2006). Auch in der LifE-Studie zeigen sich deutliche Stabilitäten und signifi-

kante Entwicklungsvorhersagen über mehr als 20 Jahre hinweg (Grob 2005, 2006; Fend/Grob im Druck).

Bezogen auf die Erforschung von Wirkungen des Schulklimas ohne spezifischen Fokus auf der politischen Sozialisation sind noch immer die Arbeiten von Fend et al. aus den 70er Jahren maßgeblich (1977; vgl. auch 2006). Dort zeigten sich substanzielle Zusammenhänge dreier Facetten des Schulklimas (Leistungsdruck, autoritärer Anpassungsdruck, Qualität der Sozialbeziehungen) mit Dimensionen der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung, insbesondere mit dem Schulinvolvement und der Schulfreude bzw. der Abwesenheit von Schulangst. Demgegenüber einen stärker politischen Gehalt weist das Kriterium der schulischen Partizipationsbereitschaft auf, die sich bei Bestehen eines hohen Maßes an Leistungsdruck, insbesondere aber bei höheren Graden an autoritärem Anpassungsdruck signifikant reduziert zeigte (Fend 1977). Ein als autoritär wahrgenommenes Klima korrelierte zudem signifikant und substanziell negativ mit der Bereitschaft zur diskussionsgestützten Regelung von Konflikten – ebenfalls ein Merkmal mit offensichtlichem politischem Gehalt. Etwas weniger direkt politisch bedeutsam sind die Zusammenhänge zwischen positiven Sozialbeziehungen und der Bereitschaft zur Übernahme von Verhaltensnormen (Abwesenheit von Devianz) sowie der Entwicklung von Selbstbewusstsein. Der letztgenannte Effekt schafft jedoch eine Brücke zum psychodynamischen Argument der Bedeutung des Selbstbewusstseins für die Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit.

Bedeutsame negative Zusammenhänge des Schulklimas mit deviantem Verhalten und Gewaltbereitschaft wurden auch in Studien von Tillmann et al. (1999), Welsh (2000), Holtappels (2003) sowie von Loukas und Murphy (2007) berichtet. Die politische Relevanz der devianzbezogen präventiven Wirkung eines positiven Schulklimas besteht darin, dass die Akzeptanz universeller Verhaltensnormen eine Voraussetzung für politische Partizipation darstellt – ohne allerdings hierfür eine hinreichende Bedingung zu sein.

In eine ähnliche Richtung weisen Befunde von Schaps und Solomon (2003), die aufgrund einer Forschungsübersicht die Bedeutung schulischer Umwelten für die Prävention des Missbrauchs psychoaktiver Substanzen betonen. Dieser Tatbestand scheint keine unmittelbaren politischen Implikationen zu haben. Wenn allerdings der Mechanismus bedacht wird, wie er von Pong, Flanagan und Gallay (2004) beschrieben und belegt wurde, verdeutlicht sich der politische Gehalt: Ein positives Schulklima wirkt sich offenbar indirekt auf jugendliches gesundheitsrelevantes Risikoverhalten aus, indem es die soziale Verantwortung aller Schülerinnen und Schüler stärkt und eine größere Bereitschaft bewirkt, gegen Risikoverhaltensweisen zu intervenieren. Der damit proklamierte Effekt des Schulklimas auf die soziale Verantwortung und den Gemeinsinn („sense of community") wurde auch in einer großen, mehrebenenanalytisch angelegten italienischen Studie von Vieno, Perkins, Smith und Santinello (2005) bestätigt.

Während sich die bisher referierten Ergebnisse auf Zusammenhänge und Wirkungen des Schulklimas auf Personmerkmale mit eher indirekter politischer Relevanz beziehen, liegt mittlerweile auch eine beachtliche Anzahl von Studien vor, welche die Bedeutung schulischer Klimafaktoren für im engeren Sinne politische Einstellungen und

Verhaltensweisen untersuchten. Deren Befunde sollen im Gegensatz zu den obigen summarischen Darstellungen etwas ausführlicher präsentiert werden.

In einem älteren Beitrag fasste Ehmann (1980) Forschungsergebnisse einer Reihe von amerikanischen Studien aus den 70er Jahren zusammen. Er resümiert: „More participant and less authoritarian climates are linked to more positive political attitudes and behavior of students"(ebd. S. 113). Da es sich bei den zugrunde liegenden Arbeiten jedoch praktisch ausschließlich um korrelative Analysen an Querschnittdaten handelt, können die konstatierten positiven Zusammenhänge auch anders denn als direkte Folge des Klimas zustande gekommen sein.

Wie bereits in der ersten Civic Education-Studie von 1971 kamen die Autoren der Neuauflage von 1999 zum Schluss, dass ein *offener, diskussionsorientierter Unterrichtsstil* („open classroom climate") einen positiven Einfluss auf das Politikwissen ausübt und auch stimulierend auf das prospektive Partizipationsverhalten – hier: Wahlabsicht – wirkt (Torney-Purta et al. 2001, S. 145ff.). Diese Effekte, die mit Beta-Koeffizienten von .13 respektive .10 recht klein ausfielen, wurden zwar für verschiedene Hintergrundvariablen kontrolliert, u.a. für die Bildungsnähe des Elternhauses und das Geschlecht. Sie basieren jedoch ebenfalls auf querschnittlichen Analysen und berücksichtigen weder die hierarchische Datenstruktur noch die möglichen Rückwirkungen, wie beispielsweise den Umstand, dass stärker interessierte und kompetentere Schüler mehr zum Unterricht beitragen und dadurch eine stärkere Diskursorientierung des Unterrichts ermöglichen.

Eine auf der deutschen Stichprobe der Civic Education-Studie basierende mehrebenenanalytische Untersuchung von Watermann (2003) belegte auf Individualebene signifikant günstige, wenn auch ebenfalls nur schwach ausgeprägte Effekte eines *diskursiven Unterrichtsstils* auf die Einstellung gegenüber Ausländern, die Einstellung zur Gleichberechtigung, das politische Wissen und das Institutionenvertrauen. Diese blieben auch unter Kontrolle der zentralen Hintergrundmerkmale erhalten. Bemerkenswerterweise zeigte sich zudem auf Klassenebene, dass ein Mehr an Diskursivität im Unterricht positiv mit politischem Wissen und – für unsere Fragestellung speziell relevant – mit der Toleranz gegenüber Ausländern zusammenhängt.

Während die bislang zitierten Studien die Diskursivität von Unterricht untersuchten, bezog sich eine Arbeit von Buhl (2003) auf das *Schüler-Lehrer-Verhältnis* als zentrales Element des Schulklimas. In 15 Klassen des 10. Schuljahres fand sie ebenfalls Zusammenhänge zwischen dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und explizit politischen Merkmalen auf Schülerseite. So stand die wahrgenommene Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern in einem positiven Zusammenhang mit affektiven politischen Merkmalen wie der Systemzufriedenheit und dem Vertrauen in politische Institutionen. Auf Klassenebene erwies sich die aggregierte wahrgenommene Beziehungsqualität als positiv (aber nur teilweise signifikant) mit kognitiven und interessebezogenen Aspekten verbunden. Je positiver das Schüler-Lehrer-Verhältnis in der Klasse wahrgenommen wurde, desto höher bewerteten nach Buhl die Schülerinnen und Schüler für sich die Bedeutung, politisch aktiv zu sein. Obwohl die Auswertungen mehrebenenanalytisch angelegt waren und umsichtig vorgenommen wurden, ist ein-

schränkend festzuhalten, dass der querschnittliche Charakter, die begrenzten Fallzahl und die regionale Stichprobe einer Generalisierung der Befunde entgegenstehen.

Ebenfalls auf der Grundlage eines (vorerst noch) querschnittlichen Designs berichtet Diedrich (2006) Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle im Rahmen des Modellversuchs „Demokratie leben und lernen" (Edelstein/Fauser 2001). Berücksichtigt werden konnten Daten von über 3000 Schülerinnen und Schülern der achten bis zehnten Schulstufe sowie deren Lehrpersonen in 43 Schulen. Innerhalb der Schülerdaten ergaben sich Hinweise auf substanzielle Beziehungen zwischen den fokussierten Aspekten der politischen Handlungskompetenz und dem *Klassenklima* („open classroom climate") den wahrgenommenen *Mitsprachemöglichkeiten* („feeling efficacy in discourse") den *Mitentscheidungsmöglichkeiten* („opportunities for participation") und des wahrgenommenen *demokratischen Klimas* auf der Ebene der Schule („school climate" bzw. „school as a place to learn democratic principles"). Die Zusammenhänge fielen bezogen auf die motivationalen Komponenten der politischen Handlungskompetenz stärker aus als bezogen auf die kognitiven. Eine kausale Interpretation wird jedoch erst durch die (zukünftige) Berücksichtigung des zweiten Messzeitpunktes von 2006 möglich.

Längsschnittlich angelegt war eine in der Schweiz durchgeführte Studie, zu der Sandmeier und Maag Merki (2005) Ergebnisse im Bereich der politischen Sozialisation von Gymnasiasten bzw. Gymnasiastinnen zwischen dem 10. und dem 12. Schuljahr berichten. Bezüglich des politischen Interesses fanden die Autorinnen keine Belege für eine positive Wirkung der auf Schülerseite wahrgenommenen *Diskursorientierung* der Lehrperson, d.h. eines Unterrichtsstils, in dem Schülerinnen und Schüler ihre Meinung äußern und teilweise mitentscheiden dürfen. Demgegenüber ergab sich jedoch ein Effekt für einen Indikator, der mehr auf der Beziehungsebene liegt, nämlich das *Klassenklima* bzw. die *erlebte soziale Einbindung*: „Je stärker sich die Schülerinnen und Schüler in der Klasse integriert und respektiert fühlen, desto geringer ist die politische Distanz bzw. desto eher entwickelt sich bei den Schüler/innen die Wahrnehmung, dass Politik wichtig ist." (ebd., S. 170).

Bilanzierend ist aus den berichteten Befunden zu schließen, dass zwar systematische Beziehungen zwischen dem wahrgenommenen Schulklima und politischen Orientierungen festgestellt werden konnten, dass jedoch bei zunehmend differenzierterer Anlage der Studien und Realisierung der wünschbaren methodischen Standards (längsschnittliche Struktur, Kontrolle von Hintergrundvariablen, Mehrebenenmodelle), die Effekte geringer ausfallen und zum Teil nicht mehr nachweisbar sind. Der stringente Nachweis tatsächlicher kausaler Wirkungen von Aspekten des erlebten Schulklimas auf die politische Sozialisation im Jugendalter ist nach wie vor nicht wirklich erbracht worden.

2. Fragestellungen

Zusammenhänge und Wirkungen des sozialen Schulklimas im politischen Bereich wurden in der Forschung bisher nur in kurzfristiger Perspektive untersucht. Hier soll ein Beitrag zur Klärung möglicher langfristiger Effekte geleistet werden. Die Frage nach den

Wirkungen des Schulklimas auf die politische Sozialisation wird im vorliegenden Zugang auf die zwei Dimensionen des *politischen Interesses* und der *Toleranz gegenüber Ausländern* bezogen, denen mit Sullivan und Transue (1999) Schlüsselcharakter zugesprochen werden kann. Politisches Interesse gilt als motivationale Basis und Voraussetzung für eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung und für politische Partizipation (van Deth 1990). Toleranz bzw. die Abwesenheit von Vorurteilen gegenüber (Gruppen von) Menschen mit anderem kulturellem oder politischem Hintergrund ist unter der Bedingung von Heterogenität, wie sie durch die räumliche und soziale Mobilität aktuell stärker denn je ausgeprägt ist, eine der Notwendigkeiten für eine konfliktarme Koexistenz.

In der vorliegenden Analyse wird danach gefragt, welche Prädiktionskraft dem auf Schülerseite *perzipierten allgemeinen Schulklima* in der Sekundarstufe I für die zwei fokussierten Dimensionen der polischen Sozialisation – *Politikinteresse* und *(in-)tolerante Einstellungen gegenüber Ausländern* – kurzfristig, d.h. innerhalb des Jugendalters und in langfristiger Perspektive, 20 Jahre danach gegen Ende des frühen Erwachsenenalters, zukommt. Da Schulklimata bzw. deren Wahrnehmung immer auch das Ergebnis einer Konstruktionsleistung auf Schülerseite sind, sollen potenziell interferierende Hintergrundmerkmale wie die soziale Schicht, die Schulform und das Geschlecht berücksichtigt werden. Zur angemessenen Modellierung gehört auch, dass ein Mehrebenendesign gewählt wird, welches die Effekte auf der korrekten Ebene einführt und bezogen auf das Schulklima die Bestimmung der möglichen Wirkung des kollektiven Anteils in der Wahrnehmung des Klimas ermöglicht.

3. Methode

Die vorliegende Untersuchung greift auf Daten der LifE-Studie zurück. Diese basiert auf der 1979 bis 1983 durchgeführten Konstanzer Jugendlängsschnittstudie (vgl. Fend 2000), die im Jahr 2002 mit einer Erhebung im Erwachsenenalter fortgesetzt wurde. Genauere Angaben zur LifE-Studie finden sich in einem Themenheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (1/2005).

3.1 Stichprobe

Die Konstanzer Jugendstudie wurde in besagtem Zeitraum als Klassenstudie im Großraum Frankfurt am Main, Bundesland Hessen, durchgeführt. Sie begleitete eine Kohorte des modalen Geburtsjahrgangs 1967 vom sechsten bis zum zehnten Schuljahr. Im Jahresrhythmus fanden fünf schriftliche Befragungen statt. Pro Erhebungszeitpunkt wurden rund 2000 Jugendliche in 100 Klassen einbezogen. Nahezu 20 Jahre später – im Jahr 2002 – konnten 1527 nun im Durchschnitt gut 35jährige Erwachsene wieder gefunden und in einer postalisch durchgeführten Folgestudie befragt werden. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 82.4% (bezogen auf die Basis derjenigen Personen, deren Anschrift recherchiert werden konnte; vgl. Berger et al. 2005).

Im vorliegenden Beitrag werden für die Analysen innerhalb des Jugendalters Daten von insgesamt $N_1 = 1709$ Jugendlichen (52.0% weiblich) ausgewertet, die sich auf $K_1 = 97$ Klassen in vier Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, integrierte Gesamtschule) verteilten.[2] Die Analysen zu den Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter beruhen auf Daten von insgesamt $N_2 = 1350$ Personen (49.6% weiblich), die im Jugendalter in $K_2 = 99$ Klassen versammelt waren.[3]

3.2 Instrumente

Die Kriteriumsvariable *konventionelles politisches Interesse im Jugendalter* wurde 1983 für die ca. 16jährigen als kombinierte Skala zweier Subskalen zu je drei Items gebildet, nämlich zu politischem Informationsverhalten[4] und zu affektiven Einstellungen gegenüber bestimmten politischen Aktivitäten[5]. Basierend auf den z-transformierten Werten der beiden Subskalen berechnet liegt Cronbachs Alpha bei .78.[6]

Im Erwachsenenalter, bei den nun ca. 35jährigen im Jahr 2002 erfasst, repräsentiert das äquivalente Konstrukt des *konventionellen politischen Interesses* die gemeinsamen Aspekte dreier Subskalen: erstens des direkt erfragten politischen Interesses (1 Item), zweitens der politischen Informationsaktivität (2 Items) und drittens des Selbstkonzeptes der eigenen politischen Kompetenz (3 Items).[7] Auf der Grundlage der z-transformierten Werte der beiden Subskalen sowie des Einzelitems liegt Alpha bei .85.[8]

Eine *ablehnende, intolerante Einstellung gegenüber Ausländern* wurde für das Jugendalter (1983 bei den ca. 16jährigen) mittels einer Skala auf der Grundlage von drei Items[9] erfasst, wobei Cronbachs Alpha einen Wert von .76 erreicht. Die entsprechende Einstel-

2 Die Anzahl Klassen und Individuen liegt aufgrund (z.T. klassenweise oder schulformspezifisch) fehlender Werte je nach Analyse deutlich tiefer (vgl. Tabellen 2 und 3).

3 Eine Klasse musste wegen zu geringer Besetzung als Ganze ausgeschlossen werden. Die Anzahl Klassen ist in den auf das Erwachsenenalter (2002) bezogenen längsschnittlichen Analysen deshalb größer als im Jugendalter (1983), weil hierbei auch Klassen einbezogen werden konnten, die sich in den Jahren vor 1983, nicht aber 1983 beteiligten.

4 Beispielitem: „Wie häufig liest du den politischen Teil in der Zeitung?“ (rit = .70).

5 Beispielitem: „Schüler interessieren sich für ganz unterschiedliche Sachen. Wie sieht das bei dir gerade bei den folgenden Sachen aus? – Den politischen Teil einer Zeitung lesen“ (rit = .64).

6 In der direkt auf den sechs Items beruhenden Form der Skala betrüge die interne Konsistenz demgegenüber Alpha = .84.

7 Beispielitem für die Subskala Selbstkonzept der eigenen politischen Kompetenz: „Kein Mensch kann alles – für Politik habe ich einfach keine Antenne“ (rit = .77) (vgl. Krampen 1991, 1998). Beispielitem für die Subskala politische Informationsaktivität: „Wie oft üben Sie in Ihrer Freizeit folgende Tätigkeiten aus? – Politik- oder Kulturmagazine lesen“ (rit = .56). Die Trennschärfe der direkten Frage nach dem politischen Interesse beläuft sich auf rit = .80.

8 Demgegenüber beliefe sich die interne Konsistenz einer direkt aus den sechs Items gebildeten Skala auf Alpha = .88.

9 Beispielitem: „Ausländer und Gastarbeiter sollte man möglichst wieder in ihre Heimatländer schicken“; gleicher Wortlaut im Jugendalter (rit = .66) wie im Erwachsenenalter (rit = .69).

lung im Erwachsenenalter ließ sich mittels einer auf vier Items beruhenden Skala reliabel erfassen. Deren interne Konsistenz beträgt Alpha = .77.

Die zentrale Prädiktorvariable des von den Schülerinnen und Schülern *wahrgenommenen sozialen Schulklimas* wurde in der Konstanzer Jugendlängsschnittuntersuchung differenziert operationalisiert (Fend/Prester 1986). Aspekte des sozialen Klimas außerhalb der eigenen Schulklasse wurden über Wahrnehmungen von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Interaktionsstilen der Lehrpersonen erfragt, Aspekte des Klassenklimas über entsprechende Wahrnehmungen der Atmosphäre und der Umgangsformen in der eigenen Klasse. Insgesamt wurden acht Facetten des Schulklimas und drei des Klassenklimas definiert und operationalisiert (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: **Operationalisierung klimatischer Aspekte der schulischen Umwelt in der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie**

Bereich	*Konstrukte, die im Jugendlängsschnitt operationalisiert wurden*
Schulklima (wahrgenommene Eigenschaften der Lehrpersonen)	• Leistungsdruck (-) • Disziplindruck (-) • Bevormundung (-) • Beteiligungschancen • Machtbehauptung (-) • Vertrauen • Vermeidung leistungsbezogener Diskriminierung • Anonymität (-)
Klassenklima (wahrgenommene Eigenschaften der Schulklasse)	• Konformitätszwang (-) • Konkurrenzzwang (-) • Zusammenhalt
Vgl. Fend/Prester 1986, S. 287-329	

Werden diese Konstrukte auf der Ebene der Skalenwerte einer dimensionalen Analyse unterzogen, zeigt sich ein sehr hoher Grad an Konvergenz. Einzig die Konstrukte Vertrauen und Zusammenhalt scheren aus. Die anderen neun wahrgenommenen Facetten des sozialen Klimas lassen sich auf eine einzige zentral relevante Dimension zurückführen: In positiv erlebten Umwelten fallen somit die Wahrnehmungen aller dieser Merkmalsbereiche positiv aus, negativ erlebte schulische Umwelten werden demgegenüber durchgehend als ungünstig wahrgenommen.

Werden diese neun Skalen erster Ordnung pro Messzeitpunkt, d.h. für die Jahre 1981, 1982 und 1983 getrennt je zu einer Skala zweiter Ordnung zusammengezogen, ergeben sich für die drei Messzeitpunkte interne Konsistenzen in der Höhe von Alpha = .86 bis .88. Bei Zusammenfassung dieser drei Skalen zweiter Ordnung zu einer Skala dritter Ordnung erweist sich diese ebenfalls als hoch reliabel (Alpha = .82). Die durch die mehrstufige Generalisierung gesteigerte Reliabilität des so (re-)konstruierten Merkmals des allgemeinen Schulklimas kommt darin zum Ausdruck, dass Alpha auf der Ebene der 120 Einzelitems einen Wert von .97 aufweist.

Zur Veranschaulichung der mit diesem Globalindikator erfassten Merkmale der schulischen Umwelt ist ein Blick auf die Items mit den höchsten Trennschärfen hilfreich. Diese entstammen mehreren Subkonstrukten, was zusätzlich die Homogenität des Schulklimas in Schülersicht verdeutlicht. Die drei Items mit den höchsten Trennschärfekoeffizienten lauten wie folgt:

- Häufig stellen bei uns die Lehrer einen Schüler bloß, wenn er etwas falsch gemacht hat (-) ($r_{it} = .60$)
- Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, dass er sich einmal geirrt hat (-) ($r_{it} = .59$)
- Unsere Lehrer kümmern sich immer nur um die Leistungen einiger weniger Schüler (-) ($r_{it} = .58$)

Deutlich kommt zum Ausdruck, dass in der Schülerwahrnehmung für die allgemeine Qualität des Schulklimas Faktoren im Bereich der Kommunikation und der Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung sind. Mit Blick auf alle Ladungen als Schlüsselfaktoren zu identifizieren sind die von den Schülerinnen und Schülern auf Seiten der Lehrpersonen wahrgenommene Bereitschaft und Fähigkeit zu offenem Austausch, die Fairness und das Interesse am Wohl der Schülerinnen und Schüler.

Der Indikator zur *sozialen Schicht* basiert auf einem Modell von Kleining & Moore (1968). Hierbei werden die Angaben zum Beruf des Vaters zur Bildung einer siebenstufigen Skala verwendet.

Die Information zur *Schulform* wurde auf vier dummycodierte Variablen verteilt. In allen Modellen wird jeweils der gymnasiale Typ als Referenzkategorie gesetzt, die anderen Variablen widerspiegeln den relativen Effekt bzw. die mittlere Differenz zu diesem.

3.3 Statistische Verfahren

Zwecks Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur werden Mehrebenenmodelle berechnet (Raudenbush/Bryk 2001). Zur Verwendung kommt HLM in Version 6 (Raudenbush/Bryk/Congdon 2006). Da sich hierbei keine mediierten Effekte modellieren lassen, werden zur näheren Bestimmung der Beziehungen unter den Prädiktorvariablen und zum besseren Verständnis deren Zusammenspiels die Modelle schrittweise aufgebaut.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde und bivariate Zusammenhänge

Der Vorbehalt, dass die Breite des Indikators zum Schulklima die Varianz auf Klassenebene einebnen könnte, kann mit Bezug auf den Intraclass-Korrelationskoeffizienten von .16, der für das soziale Schulklima einen Varianzanteil von 16% auf Klassenebene

dokumentiert, klar zurückgewiesen werden. Es bestehen mit anderen Worten substanzielle Unterschiede in der kollektiven Wahrnehmung der Schulklassen. Die beträchtliche Varianz auf Klassenebene zeigt sich in einer graphischen Darstellung (Abbildung 1) der Klassenmittelwerte des (auf Individualebene z-transformierten) allgemeinen Schulklimas. Die Bandbreite der Klassenmittelwerte umfasst ca. zwei Standardabweichungen.

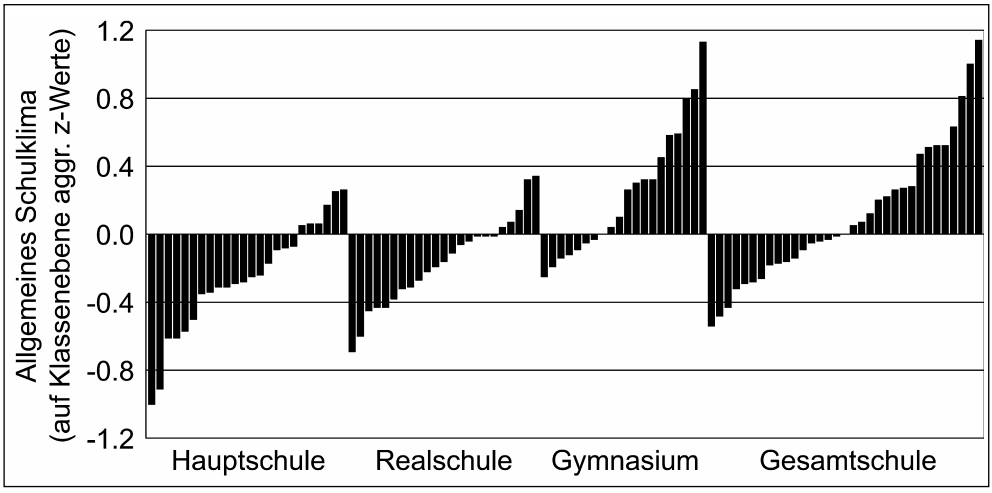


Abb. 1: Klassenmittelwerte des perzipierten sozialen Klimas (auf Individualebene z-transformiert)

Auffällig sind die Differenzen zwischen den Schulformen. Je höher die Leistungsanforderungen, desto positiver das wahrgenommene Klima, wobei der größte „Schritt" jener zwischen der Realschule und dem Gymnasium ist. Der anforderungsbezogen heterogenste Typus der integrierten Gesamtschule weist auch die größte Varianz in den Schulklimawahrnehmungen auf Klassenebene auf. Für ihn zeigt sich ein günstigeres Bild nicht nur gegenüber der Hauptschule sondern auch gegenüber der Realschule. Nur im Gymnasium wird das allgemeine Schulklima im Mittel noch positiver wahrgenommen. Man beachte allerdings, dass die zugrunde liegenden Daten aus den Jahren 1981 bis 1983 stammen und somit nicht auf die heutige Situation verallgemeinert werden können.

In den Tabellen 2 und 3 zeigen sich auf Klassenebene signifikante Zusammenhänge des sozialen Schulklimas mit beiden Kriterien, Politikinteresse und Intoleranz gegenüber Ausländern, zu beiden Zeitpunkten, für das Alter von 16 Jahren ebenso wie langfristig für das Ende des frühen Erwachsenenalters mit ca. 35 Jahren. Die Zusammenhänge sind zudem von beträchtlicher Effektstärke. Auf der Individualebene ergeben sich demgegenüber wesentlich schwächer ausgeprägte Assoziationen, die im Falle der intoleranten Haltungen gegenüber Ausländern kurz und langfristig dennoch höchst signifikant sind. Kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang ist hingegen für den Zusammenhang mit politischem Interesse zu beiden Zeitpunkten (16 und 35 Jahre) auf Ebene 1 zu verzeichnen.

Tab. 2: **Bivariate Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen Variablen mit Politikinteresse im Jugend- und Erwachsenenalter**

	Politikinteresse mit ca. 16 J. (1983)[£]		*Politikinteresse mit ca. 35 J. (2002)*	
	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse
Geschlecht (weiblich: 0; männlich: 1)	.29*** (1448)[$]	.46*** (74)	.33*** (1350)	.24* (99)
Schicht der Herkunftsfamilie	.16*** (1403)	.53** (74)	.18*** (1259)	.64*** (99)
Hauptschule (vs. Gymnasium)	–[£]	–[£]	–.24*** (561)	–.60*** (66)
Realschule (vs. Gymnasium)	–.10** (929)	–.32* (43)	–.14*** (704)	–.37* (66)
Gesamtschule (vs. Gymnasium)	–.05 (949)	–.12 (51)	–.14*** (797)	–.28* (66)
Schulklima (14-16 J.; 1981-1983)	.00 (1447)	.32** (74)	.05 (1305)	.38*** (99)

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10

[$] Werte in Klammern = Anzahl gültige Fälle (n)

[£] Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern lagen im zehnten Schuljahr (1983) nicht genügend Daten zum Politikinteresse vor. Sie wurden deshalb von diesen Analysen ausgeschlossen.

Tab. 3: **Bivariate Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen Variablen mit intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern im Jugend- und Erwachsenenalter**

	Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 16 J. (1983)		*Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 35 J. (2002)*	
	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse	Ebene 1 Individuum	Ebene 2 Schulklasse
Geschlecht (weiblich: 0; männlich: 1)	.09*** (1497)[$]	–.14 (96)	.04 (1335)	.03 (99)
Schicht der Herkunftsfamilie	–.02 (1473)	–.28** (96)	–.13*** (1246)	–.55*** (99)
Hauptschule (vs. Gymnasium)	.14*** (583)	.36* (43)	.29*** (555)	.63*** (43)
Realschule (vs. Gymnasium)	.12*** (858)	.39* (43)	.20*** (695)	.65*** (43)
Gesamtschule (vs. Gymnasium)	.05 (854)	.10 (50)	.18*** (791)	.39*** (53)
Schulklima (14-16 J.; 1981-1983)	–.17*** (1482)	–.35*** (96)	–.13*** (1292)	–.48*** (99)

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10

[$] Werte in Klammern = Anzahl gültige Fälle (n)

(Ehemalige) Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen das Schulklima im 8. bis 10. Schuljahr kollektiv positiver eingeschätzt wurde, weisen demnach sowohl im Alter von ca. 16 Jahren als auch noch im Alter von ca. 35 Jahren ein systematisch höheres politisches Interesse sowie tolerantere Einstellungen gegenüber Ausländern auf. Dass diese Ergebnisse nicht im Sinne eines direkten Kausaleffektes interpretiert werden dürfen, verdeutlichen die zum Teil noch deutlich höheren Zusammenhänge der Kriterien mit der sozialen Schicht und den Schulformvariablen, welche ihrerseits in relativ stark ausgeprägtem Ausmaß mit dem Schulklima auf Klassenebene assoziiert sind (ohne Tabelle). Da zudem wesentliche Varianzanteile der Kriteriumsvariablen auf Klassenebene verortet sind, werden nachfolgend mehrebenenanalytische Modelle geschätzt, um die Effekte der beiden Ebenen analytisch trennen zu können.

4.2 Mehrebenen-Regressionsmodelle

Im Folgenden werden für jede der vier Kriteriumsvariablen jeweils drei Modelle dokumentiert, die schrittweise aufeinander aufbauen (Tabellen 4 und 5). Modell 1 führt jeweils die zentrale unabhängige Variable des allgemeinen Schulklimas auf Individual- und Klassenebene ein. Auf Klassenebene ist sie generell am Gesamtmittelwert zentriert, auf Individualebene durchgehend am Gruppenmittelwert. In diesem ersten Modell sind auch bereits die Faktoren der sozialen Schicht und des Geschlechts als Kontrollvariablen auf Ebene 1 berücksichtigt. Modell 2 führt auf Klassenebene zusätzlich die aggregierten Mittelwerte der sozialen Schicht und des Geschlechts (Anteil männlicher Schüler) ein. Das vollständige Modell 3 kontrolliert die Effekte des Schulklimas zusätzlich für die Schulformen, die in Form von Dummyvariablen eingeführt werden.[10]

4.2.1 Kurz- und langfristige Bedeutung des Schulklimas für die Prädiktion politischen Interesses

Betrachten wir in einem ersten Schritt die Modelle zur Erklärungskraft des Schulklimas bezüglich des Politikinteresses im Alter von ca. 16 Jahren. Werden auf der Individualebene das Geschlecht und die soziale Schicht berücksichtigt, die beide höchst signifikant zur Erklärung des Politikinteresses beitragen, reduziert sich das Betagewicht für das Schulklima auf der Klassenebene von .32 ($p < .01$; vgl. Tabelle 2) auf .06 ($p < .10$; Tabelle 4, Modell A_1).

Bei zusätzlicher Einführung des Geschlechts und der Schicht auf Klassenebene (Tabelle 4, Modell A_2) sinkt der Koeffizient des Schulklimas bereits praktisch auf 0. Werden schließlich im dritten Modell (A_3) auch noch die Schulformen eingeführt, bewirkt dies

10 Im Falle der Kriteriumsvariable politisches Interesse im Alter von 16 Jahren liegen von den zahlreichen Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits von der Schule abgegangen sind, keine gültigen Daten vor, weshalb diese in den betreffenden Analysen generell nicht berücksichtigt werden können.

keine weitere bedeutsame Änderung mehr. Die in allen drei Modellen berücksichtigten individuellen Anteile der Wahrnehmung des Schulklimas, eingeführt als Abweichungen vom Klassenmittelwert des perzipierten sozialen Schulklimas, erweisen sich als gänzlich bedeutungslos für das Politikinteresse im Alter von ca. 16 Jahren.

Tab. 4: **Prädiktion von Politikinteresse im Jugend- und Erwachsenenalter**

	Politikinteresse mit ca. 16 J. (1983)[$]			*Politikinteresse mit ca. 35 J. (2002)*[$]		
ICC	.051			.068		
Modell	A_1	A_2	A_3	B_1	B_2	B_3
Ebene 1: Individuum						
Schicht Herk.-fam.[$]	.12***	.10**	.10**	.12***	.08**	.08**
Geschlecht (männl.)[£]	.55***	.54***	.54***	.65***	.65***	.65***
Schulklima 81-83[$§]	.00	.00	.00	.02	.02	.02
Ebene 2: Schulklasse						
Schicht Herk.-fam.[$]	–	.10***	.12***	–	.17** *	.13**
Geschlecht (männl.)[£]	–	.03	.03	–	-.02	.01
Gymnasium (Ref.)[£]	–	–	–	–	–	–
Hauptschule[£]	–	–	–	–	–	–.22*
Realschule[£]	–	–	.02	–	–	–.02
Gesamtschule[£]	–	–	.10	–	–	–.10
Schulklima 81-83[$]	.06[+]	.01	.00	.13***	.06[+]	.06[+]

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; [+] p<.10
[$] standardisiert; da auch die Kriteriumsvariablen standardisiert sind, sind die entsprechenden Regressionskoeffizienten vom Typ *beta*
[£] dichotom bzw. dummy-codiert (0; 1)
[§] zentriert um den Gruppenmittelwert

Eindrücklich zeigt sich im höchst signifikanten Koeffizienten des Geschlechts, wie stark bereits im Jugendalter (mit ca. 16 Jahren) die Geschlechterdifferenz ausgeprägt war (vgl. auch Westle 2001; Kuhn/Schmid 2004). Eigene Analysen haben gezeigt, dass sich bis zu diesem Alter bereits rund 84% der Effektstärke des Geschlechts für die Erklärung von Politikinteresse im Erwachsenenalter entwickelt haben (Grob 2006).

Wird die langfristige Wirkung des wahrgenommenen Schulklimas auf das politische Interesse in den Blick genommen (vgl. Tabelle 4, Modelle B_1 bis B_3), zeigen sich im Vergleich zu den kurzfristigen Wirkungen in allen drei Modellen deutlich stärkere Effekte für das auf Klassenebene kollektiv perzipierte Schulklima. Signifikant mit einem Alphafehler < 5% ist dessen Wirkung zwar nur im ersten Modell (B_1), doch verbleibt unter Kontrolle für die Faktoren Geschlecht und Schicht auf beiden Ebenen ein tendenziell

signifikanter Effekt (Modell B_2; beta = .06; $p < .10$). Dieser tendenziell signifikante Klimaeffekt bleibt selbst dann erhalten, wenn zusätzlich die Schulform berücksichtigt wird (Modell B_3).

Wie bereits im Falle der Prognose des Politikinteresses im Alter von 16 Jahren erweisen sich in den Modellen B_1 bis B_3 die individuellen Anteile in der Wahrnehmung des Schulklimas als ohne Bedeutung für die Erklärung des Politikinteresses im Erwachsenenalter (durchgehend liegt beta bei .02; $p > .10$). Wenn von einer Wirkung des Schulklimas gesprochen werden kann, so ist diese ganz auf der Klassenebene zu verorten, d.h. im Bereich der kollektiv geteilten Wahrnehmung des Schulklimas.

Die bisherigen Analysen verdeutlichen, dass der Effekt des sozialen Schulklimas auf das Politikinteresse in beträchtlichem Masse mit jenen der sozialen Schicht und der Schulform zusammenhängt bzw. konfundiert ist. Die Frage, ob hierbei das Schulklima bezogen auf die Effekte der sozialen Zusammensetzung der Klasse und der Schulform eine mediierende Rolle innehat, ist allerdings aufgrund der nur noch tendenziellen ($p < .10$) Signifikanz des Effekts des Schulklimas in Modell B_3 bei weiterhin bestehender (höchster) Signifikanz der Effekte der anderen Faktoren zu verneinen (vgl. Baron/Kenny 1986).

4.2.2 Kurz- und langfristige Bedeutung des Schulklimas für die Prädiktion intoleranter Haltungen gegenüber Ausländern

Wenden wir uns nun der möglichen Bedeutung des Schulklimas für die Erklärung einer intoleranten Haltung gegenüber Ausländern zu, zunächst wiederum im Alter von ca. 16 Jahren. In der linken Hälfte von Tabelle 5 sind die bereits eingeführten drei aufeinander aufbauenden Modelle (C_1 bis C_3) dokumentiert.

Modell C_1 lässt sich entnehmen, dass der unter Kontrolle des Geschlechts und der sozialen Schicht berechnete Effekt des auf Klassenebene kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf intolerante Haltungen bei beta = -.11 ($p < .001$) liegt. Gegenüber dem bivariaten Koeffizienten von r = .35 (Tabelle 3) hat somit die Kontrolle für die Schicht und das Geschlecht (auf Individualebene) zu einer sehr deutlichen Reduktion geführt. Allerdings ist die Wirkung des Schulklimas auf Intoleranz noch immer etwas stärker ausgeprägt als die analoge Wirkung auf das Politikinteresse (beta = .06, $p < .10$; vgl. Tabelle 4).

Erwartungsgemäß nimmt die Effektstärke des kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas durch die sukzessive Erweiterung der Kontrollvariablen ab und sinkt in Modell C_3 unter die Signifikanzschwelle (beta = -.06, $p > .10$). Im Gegensatz zu den Prädiktionsmodellen für das Politikinteresse ergeben sich jedoch auf Ebene 1 durchgehend höchst signifikante Effekte für das relativ zum Klassenmittel individuell wahrgenommene soziale Schulklima (beta = -.13 bis -.14; $p < .001$). Diesem kommt demnach, selbst wenn alle anderen Faktoren mitberücksichtigt werden, Erklärungskraft zu, wenn auch nur mit geringer Effektstärke. Der auf Individualebene statistisch absicherbare Effekt bedeutet, dass weniger die kollektive, als vielmehr die individuelle Wahrnehmung des sozialen Klimas, die auch eine Folge objektiv unterschiedlicher Rollen in der Klasse

im Umgang mit Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen sein kann, von Bedeutung ist. Eine ablehnende Haltung gegenüber Ausländern könnte demnach ihren Ursprung in selbst erfahrener Ablehnung und Ausgrenzung im Jugendalter haben, die sich innerhalb der Schulklasse vollzog und sich auf das individuell perzipierte soziale Klima niederschlug.

Tab. 5: **Prädiktion von intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern im Jugend- und Erwachsenenalter**

	Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 16 J. (1983)[$]			*Intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern mit ca. 35 J. (2002)*[$]		
ICC	.038			.082		
Modell	C_1	C_2	C_3	D_1	D_2	D_3
Ebene 1: Individuum						
Schicht Herk.-fam.[$]	–.02	.01	.01	–.08*	–.03	–.02
Geschlecht (männl.)[£]	.17**	.18**	.18**	.08	.08	.08
Schulklima 81-83[$§]	–.14***	–-.13***	–.13***	–.07*	–.07*	–.07*
Ebene 2: Schulklasse						
Schicht Herk.-fam.[$]	–	–.11**	–.10**	–	–-.23***	–.19***
Geschlecht (männl.)[£]	–	–.03	–-.03	–	.04	.02
Gymnasium (Ref.)[£]	–	–	–	–	–	–
Hauptschule[£]	–	–	.09	–	–	.21
Realschule[£]	–	–	.07	–	–	.11
Gesamtschule[£]	–	–	–.02	–	–	.09
Schulklima 81-83[$]	–.11***	–.08*	–.06	–.17***	–.09**	–.07*

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001; + p<.10
[$] standardisiert; da auch die Kriteriumsvariablen standardisiert sind, sind die entsprechenden Regressionskoeffizienten vom Typ *beta*
[£] dichotom bzw. dummy-codiert (0; 1)
[§] zentriert um den Gruppenmittelwert

Der Faktor Geschlecht erweist sich verglichen mit dem Politikinteresse als weniger bedeutsam für die Entwicklung einer intoleranten Haltung gegenüber Ausländern. Gänzlich irrelevant für eine intolerante Haltung im Jugendalter scheint die soziale Schicht auf Individualebene zu sein. In den Modellen C_2 und C_3 wird deutlich, dass die Wirkung des Faktors Schicht ganz auf Klassenebene liegt (beta = -.11 bzw. -.10; beide $p < .01$). Dieser Befund verweist auf die Bedeutung sozialer Prozesse der Normenbildung auf Klassenebene für die Entwicklung vorurteilsbehafteter Einstellungen.

Wird die Frage einer möglichen Wirkung des Schulklimas auf intolerante Einstellungen gegenüber Ausländern in langfristiger Perspektive angegangen (vgl. Modelle D_1 bis D_3 in Tabelle 5) zeigen sich auf Klassenebene abermals etwas stärker ausgeprägte Effekte. Es sind dies die vergleichsweise stärksten aller vier Modellreihen. Zwar reduziert sich der bivariate Zusammenhang auf Ebene 2 von $r = -.48$ ($p < .001$, vgl. Tabelle 3) durch die multivariate Betrachtungsweise erheblich, doch weisen alle Wirkungen des Klimas auf beiden berücksichtigten Ebenen das theoretisch vorhergesagte negative Vorzeichen auf und selbst unter Einbezug aller Kontrollvariablen verbleiben im Minimum signifikante, wenn auch nur sehr gering ausgeprägte Effekte (Modell D_3). Ein positiv erlebtes Schulklima im Jugendalter wirkt demnach langfristig zumindest der Tendenz nach der Entwicklung von intoleranten Haltungen gegenüber Ausländern entgegen.

5. Diskussion

Eine klare Bestätigung der Annahme einer spezifischen Wirkung des wahrgenommenen sozialen Schulklimas auf die politische Sozialisation würde erfordern, dass auch unter Kontrolle der auf beiden Ebenen eingeführten Hintergrundmerkmale Geschlecht, soziale Schicht und Schulform und bei Berücksichtigung des individuell wahrgenommenen Schulklimas ein signifikanter und substanzieller genuiner Effekt des Schulklimas auf Klassenebene bleibt. Tatsächlich sind der sozioökonomische Hintergrund der Herkunftsfamilie, die Schulform und das Schulklima deutlich assoziiert bzw. – bezogen auf ihre Wirkung auf die interessierenden Kriterien – konfundiert. Nicht nur der Unterricht, sondern auch das Schulklima stellt das Ergebnis ko-konstruktiver Prozesse dar, an denen die Schülerinnen und Schüler wesentlichen Anteil haben. Lehrpersonen fällt es leichter, aushandlungsorientiert zu kommunizieren und die für gelingende Kommunikation bedeutsamen Vertrauensvorschüsse zu gewähren, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in analoger Weise verhalten, wenn sie aufgeschlossen sind und sozial kompetent interagieren. Die vorgefundenen Beziehungen bedeuten, dass in den Schulformen mit höheren Anforderungen und in Klassen mit größeren Anteilen von Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Verhältnissen die Wahrscheinlichkeit eines positiv erlebten Schulklimas erhöht ist. Aus diesem Grund ist es für die Bestimmung des spezifischen Effektes des sozialen Schulklimas zentral, die genannten Faktoren zu kontrollieren.

Wird dies getan, zeigen sich für das *politische Interesse* weder in kurz- noch langfristiger Perspektive und weder auf Klassen- noch auf Individualebene signifikante spezifische Effekte. Innerhalb der Schulformen und unter Schulklassen, die nach sozialer Zusammensetzung vergleichbar sind, hat demnach die Qualität des auf Schülerseite wahrgenommenen sozialen Klimas keinen spezifischen Einfluss auf die Entwicklung von Politikinteresse. Schüler und Schülerinnen aus Klassen, die sich durch ein positiveres soziales Klima auszeichnen, in denen sie sich von den Lehrpersonen ernst genommen und unterstützt fühlen, in denen verständigungsorientierte Kommunikation und

Fairplay groß geschrieben werden, sind politisch weder im Jugend-, noch im Erwachsenenalter stärker interessiert. Offensichtlich speist sich das politische Interesse aus anderen Quellen als dem Schulklima.

Demgegenüber sind für die *intoleranten Einstellungen gegenüber Ausländern* zwar geringe, aber statistisch bedeutsame Wirkungen des wahrgenommenen Schulklimas festzustellen. Diese liegen innerhalb des Jugendalters nur auf der Ebene individueller Wahrnehmung, d.h. sie spiegeln nicht die intersubjektiv geteilte und damit verobjektivierte Eigenschaften des Kontextes wider. Stattdessen deuten sie darauf hin, dass möglicherweise eher die innerhalb der Klasse variierenden Positionen oder Rollen indikativ sind – und ggf. kausale Ursache darstellen – für Reaktionsbildungen in Form von vorurteilsbehafteten abwertenden Einstellungen gegenüber Ausländern. Nehmen Jugendliche den schulischen Kontext als belastend wahr, erleben sie wenig Unterstützung und Anerkennung durch die Lehrpersonen und fühlen sie sich in der Klasse ausgegrenzt, kann das offenbar zu Tendenzen einer Abwertung und eines Ausschlusses von Minderheiten mit gesellschaftlich schwacher Position führen. Dies ist konsistent mit der beschriebenen psychodynamischen Argumentationsfigur der Bearbeitung und Verdrängung eigener Verunsicherung und Schwäche durch Herabsetzung von Personen und Personengruppen mit noch schwächerem Status. Aber auch ein lerntheoretischer Mechanismus kann dahinter stehen, in dem Sinne, dass die erlernten Muster der Exklusion als wirksam erlebt und daher selbst praktiziert werden. Die vorliegenden Auswertungen vermögen den kausalen Mechanismus zwar nicht wirklich nachzuweisen. Aber die Kombination der festgestellten Einbußen von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserleben durch ein belastetes Schulklima (Fend 1977, 2006) und der Reduktion der Toleranz gegenüber Ausländern sind mit einer solchen Deutung konsistent. Die These müsste jedoch durch ein Mediatorenmodell geprüft werden. So oder so ist allerdings festzuhalten, dass die Effektstärken vergleichsweise gering sind.

Überraschenderweise zeigt sich über diese Wirkung des individuell wahrgenommenen Klimas hinaus in langfristiger Perspektive sogar eine solche des kollektiv wahrgenommenen sozialen Schulklimas. Schülerinnen und Schüler, die im Jugendalter in Klassen mit überdurchschnittlich gutem Klima befanden, äußern nahezu 20 Jahre danach noch überzufällig mehr Toleranz gegenüber Ausländern. Auch wenn sich der kausale Charakter dieses Effekts mittels des gewählten methodischen Zugangs nicht stringent nachweisen lässt, ist die Annahme aufgrund der Kontrolle für die zentralen Hintergrundvariablen besser belegt und stärker belastbar als in anderen Studien. Und dies erst noch über einen Zeitraum von nahezu zwei Jahrzehnten.

Eine mögliche kritische Rückfrage bezüglich der nicht bestätigten Bedeutung des sozialen Schulklimas für die Entwicklung des Interesses an Politik sei an dieser Stelle aufgegriffen und diskutiert: Wäre es nicht denkbar, dass der hier eingesetzte, zwar höchst reliabel messende Indikator zum allgemeinen Schulklima, wie es zwischen dem achten und zehnten Schuljahr wahrgenommen wird, nicht geeignet ist, die für die Hypothesenprüfung zentrale Eigenschaft, nämlich das spezifische partizipative Stimulationspotential des Kontextes für die Entwicklung von politischem Interesse zu erfassen? Das lässt sich angesichts der Breite und Unspezifität dieses Indikators in der Tat nicht ganz

ausschließen, doch spricht Folgendes gegen diese Infragestellung: Werden nämlich die vier Modellreihen nicht basierend auf dem beschriebenen Globalindikator zum perzipierten sozialen Schulklima sondern auf der Grundlage des Konstruktes *Beteiligungschancen* durchgerechnet (vgl. Fend/Prester 1986, S. 299), welches vom theoretischen Anspruch her präzise passen würde, für das sich aber keine hinreichende Reliabilität ergab, ändert sich an den empirischen Ergebnismustern praktisch nichts. Alle Effekte werden auf derselben Signifikanzstufe reproduziert, die Interpretation gestaltet sich völlig analog.

Dass ein gutes Schulklima keinen nachweislich positiven Effekt auf das politische Interesse gezeigt hat, mag für manche vielleicht etwas ernüchternd sein. Die sich in anderen Studien zeigenden Effekte auf das politische Interesse verlieren sich in den vorliegenden Analysen, sobald die Hintergrundbedingungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden. Entsprechend mahnt dieses Ergebnis an, keine zu großen Erwartungen zu haben an einen möglichen Transfer von im schulischen Kontext gemachten positiven Partizipationserfahrungen – via gesteigertem Politikinteresse – auf die Bereitschaft zur formellen politischen Partizipation im Erwachsenenalter. Unsere Analysen unterstreichen hier die Argumente von Reinhardt & Tillmann (2001) zur qualitativen Differenz der beiden Sphären.

Andererseits darf das Ergebnis der begrenzten politischen Relevanz des sozialen Schulklimas auch nicht verabsolutiert werden. Der Jahrgang, aus der die hier untersuchte Stichprobe gezogen wurde, wuchs unter bestimmten historischen Rahmenbedingungen auf. Mitbestimmung war zwar in jener Zeit insbesondere an den Universitäten und Hochschulen ein aktuelles Thema, dürfte aber bezogen auf die tatsächlich gewährte schulische Mitsprache eher bescheiden gewesen sein. Insofern lassen sich auf der Grundlage dieser begrenzten Variation in der pädagogischen Praxis keine Aussagen machen zu den Wirkungen einer möglichen umfassenderen Einräumung von Partizipationsrechten auf Klassen- und Schulebene. Erst wenn in der Schulpraxis „mehr Demokratie gewagt" wird, lassen sich weiter gehende Rückschlüsse auf die mögliche Wirkung auf die politische Sozialisation ziehen.

Literatur

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. In: Psychological Review 84, H. 2, S. 191-215.

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Baron, R./Kenny, D.A. (1986): The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. In: Journal of Personality and Social Psychology 51, H. 6, S. 1173-1182.

Berger, F./Grob, U./Fend, H./Lauterbach, W. (2005): Möglichkeiten zur Optimierung der Rücklaufquote in postalischen Befragungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, H. 1, S. 99-107.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Buhl, M. (2003): Schulqualität und politische Sozialisation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23, H. 4, S. 385-398.

Clausen, M. (2002): Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
Diedrich, M. (2006): Connections between Quality of School Life and Democracy in German Schools. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Eds): Citizenship Education. Münster: Waxmann, S. 121-134.
Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
Edelstein, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): „Demokratie lernen und leben". Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
Eder, F. (2006): Schul- und Klassenklima. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 622-631.
Ehmann, L. H. (1980): The American School in the Political Socialization Process. In: Review of Educational Research 50, H. 1, S. 99-119.
Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
Fend, H. (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
Fend, H. (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als Pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55-79.
Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern: Huber.
Fend, H. (1993): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber.
Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske+Budrich (UTB).
Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
Fend, H./Grob, U. (im Druck): Jugend und Politik – eine verständliche aber nur vorübergehende Kluft? Politische Sozialisation im Jugendalter und ihre Folgen für politische Haltungen im Erwachsenenalter. In: Oser, F./Quesel, C. (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Chur: Rüegger,
Fend, H./Prester, H.G. (Hrsg.) (1986): Dokumentation der Skalen des Projektes Entwicklung im Jugendalter. Konstanz: Universität Konstanz.
Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 51-70.
Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J. (2000): Politische Orientierungen. In: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 205-265.
Grob, U. (2005): Kurz- und langfristige intergenerationale Transmission von Ausländerablehnung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, H. 1, S. 32-51.
Grob, U. (2006): Entwicklung und Stabilität von konventionellem politischem Interesse in langfristiger Perspektive. Ergebnisse aus der LifE-Studie. In: Ittel, A./Merkens, H. (Hrsg.): Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 61-92.
Händle, C./Oesterreich, D./Trommer, L. (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.
Heitmeyer, W. (1995): Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa.
Holtappels, H.G. (2003): Soziales Schulklima aus der Schülersicht. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 173-196.
Hopf, C./Hopf, W. (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim: Juventa.

Hopf, W. (1999): Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 6, S. 847-865.

Jennings, K./Niemi, R.G. (1974): The Political Character of Adolescence. The Influences of Families and Schools. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jennings, K./Niemi, R.G. (1981): Generations and Politics. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jennings, K./Stoker, L. (2001): The Persistence of the Past: The Class of 1965 Turns Fifty. Working Paper 2001-16. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.

Jennings, K./Stoker, L./Bowers, J. (2001): Politics Across Generations: Family Transmission Reexamined. Working Paper 2001-15. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.

Kandzora, G. (1996): Schule als vergesellschaftende Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen: Leske+Budrich, S. 71-89.

Kassis, W. (1995): Die phänomenale Schülerinnen- und Schüler-Welt. Bern: Lang.

Kleining, G./Moore, H. (1968): Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20, H. 3, S. 502-522.

Krampen, G. (1987): Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1991): Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter: Ergebnis einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1998): Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 30, H. 2, S. 80-88.

Kuhn, H.-P./Schmid, C. (2004): Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim: Juventa, S. 71-89.

Leschinsky, A./Cortina, K.S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 20-51.

Loukas, A./Murphy, J.L. (2007): Middle School Student Perceptions of School Climate: Examining Protective Functions on Subsequent Adjustment Problems. In: Journal of School Psychology 45, H. 3, S. 293-309.

Noack, P. (2003): Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23, H. 4, S. 343-355.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung 14-Jähriger in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.

Pong, S.-L./Flanagan, C./Gallay, L. (2004). School Climate and Youth's Strategies to Intervene Peer's Risk Behaviour. Working Paper 04-03R. Pennsylvania State University.

Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2001): Hierarchical Linear Models. Thousand Oaks: Sage.

Raudenbush, S.W./Bryk, A.S./Congdon, R. T. (2006): HLM 6 – Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling. Chicago: Scientific Software International.

Reinhardt, S./Tillmann, F. (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher. Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie „Jugend und Demokratie". In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament. B45/2001. S. 3-13.

Rogers, C.R./Dorfman, E./Gordon, T./Hobbs, N. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt /M.: Fischer.

Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (Hrsg.) (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

Ryan, R. M./Deci, E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist 55, H. 1, S. 68-78.
Sandmeier, A./Maag Merki, K. (2005): Politische Kompetenzen. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Lernort Gymnasium. Bern: Haupt, S. 159-174.
Schaps, E./Solomon, D. (2003): The Role of the School's Social Environment in Preventing Student Drug Use. In: The Journal of Primary Prevention 23, H. 3, p. 299-328.
Schmid, C. (2004): Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
Schnabel, K.U. (1993): Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland. Eine Synopse empirischer Befunde seit 1990. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 5, S. 799-822.
Sears, D.O. (1990): Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence. In: Ichilov, O. (Ed.): Political Socialization, Citizenship, Education, and Democracy. New York, NY: Teachers College, S. 69-97.
Snyder, B. R. (1971): The Hidden Curriculum. New York: Knopf.
Steffens, U./Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.
Stoker, L./Jennings, K. (2006): Aging, Generations, and the Development of Partisan Polarization in the United States. Working Paper 2006-1. Santa Barbara, CA: University of California, Institute of Governmental Studies.
Sullivan, J.L./Transue, J.E. (1999): The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. In: Annual Review of Psychology 50, S. 625-650.
Sünker, H. (1996): Informelle Gleichaltrigen-Gruppen im Jugendalter. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 101-111.
Tillmann, K.-J./Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age 14. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
van Deth, J.W. (1990): Interest in Politics. In: Jennings, K.M./van Deth, J.W. (Eds): Continuities of Political Action. A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies. Berlin: de Gruyter, S. 275-312.
Vieno, A./Perkins, D.D./Smith, T.M./Santinello, M. (2005): Democratic School Climate and Sense of Community in School: a Multilevel Analysis. In: American Journal of Community Psychology 36, H. 3/4, S. 327-341.
Wahl, K. (1995): Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Gewalt gegen Fremde: Rechtsradikale, Skinheads und Mitläufer. Weinheim: Juventa, S. 11-74.
Wasburn, P.C. (1994): A life course model of political socialization. In: Politics and the Individual 4, H. 2, S. 1-19.
Wasmund, K. (1982a): Ist der politische Einfluss der Familie ein Mythos oder eine Realität. In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 23-63.
Wasmund, K. (1982b): Was wird wie und wann im Prozess der politischen Sozialisation gelernt? In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 143-153.
Wasmund, K. (1982c) (vgl. S. 6): Welchen Einfluss hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agentur Pedersen, S. 64-83.

Watermann, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23, H. 4, S. 356-370.
Welsh, W.N. (2000): The Effects of School Climate on School Disorder. In: Annals of the American Academy of Political and Social Science 567, H. 1, S. 88-107.
Westle, B. (2001): Politische Partizipation und Geschlecht. In: Koch, A./Wasmer, M./Schmidt, P. (Hrsg.): Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. Opladen: Leske+Budrich, S. 131-168.
Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

Abstract: *Drawing on longitudinal data of the German LifE-Study spanning more than two decades (1981 to 2002) this analysis investigates the effects of student-perceived school climate on interest in politics and acceptance of minorities as indicators of political socialization. With respect to acceptance of minorities short- and long-term effects were significant. However, the small effect sizes and the non-effects on the interest in politics do not support overly optimistic expectations regarding the importance of the school climate for the political socialization process.*

Anschrift des Autors:
Dr. Urs W. Grob, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: grob@paed.uzh.ch

Deutscher Bildungsserver – www.bildungsserver.de

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“

Zusammengestellt von Sieglinde Jornitz und Christoph Kodron
Redaktion: Barbara Ophoven
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Informationszentrum Bildung
Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver

Rubrik online: www.bildungsserver.de/link/zfpaed/

Einleitung

Die Wirkung der Kontextbedingungen von Schule auf die psychosoziale Entwicklung im Kindes- und Jugendalter ist nicht leicht zu bestimmen, insbesondere weil eine trennscharfe Abgrenzung zu Einflussfaktoren aus anderen sozialen Bezügen – wie z.B. Familie, Gleichaltrige (Peers), Jugendkulturen, Medien – nicht ohne weiteres möglich ist und Kategorisierungen und Zuschreibungen je nach fachlichem oder auch interessenspezifischem Blickwinkel variieren.

Darüber hinaus ist das Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ nicht allein in Abhängigkeit von konkreten Lebensumständen und sozialen Gegebenheiten zu sehen. Gerade die Entwicklung im Jugendalter ist gekennzeichnet durch ganz besondere Umstände, nämlich die tiefgreifenden körperlichen, seelischen und emotionalen Veränderungen in der Pubertät, die das Persönlichkeitsprofil und die Befindlichkeiten der Jugendlichen in dieser Phase entscheidend beeinflussen.

Zieht man dann noch mögliche Entwicklungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten in Betracht, so ergibt sich ein schier unüberschaubares Feld.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Auswahl thematisch relevanter Webseiten bilden Quellen, die den möglichen Beitrag von Schule zur psychosozialen Entwicklung im Jugendalter unter so unterschiedlichen Gesichtspunkten wie Schul- und Lernklima, Demokratieerziehung und Gesundheit beleuchten.

Allgemeines

„Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“. Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung
http://www.biju.mpg.de/

Die Webseiten dokumentieren eine über zehn Jahre angelegte Studie (1991-2001) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die Bildungsverläufe im Jugend- und frü-

hen Erwachsenenalter mit Blick auf die psychosozialen Veränderungen im Kontext des Schul- und Unterrichtsgeschehens analysiert.

Nationale Beobachtungs- und Koordinierungsstelle Kinder- und Jugend(hilfe)politik in Europa – NaBuK
http://www.nabuk-europa.de

Das Webportal konzentriert sich nicht nur auf die allgemein bildenden Aspekte der Kinder- und Jugendbildung, sondern nimmt auch Kinderrechte, Kindertagesbetreuung und Kinder- und Jugendschutz in den Blick. Dabei wird auf Entwicklungen politischer und wissenschaftlicher Art in Europa aufmerksam gemacht, die auch von nationaler Bedeutung sein können.

Motorische Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter: Eine Einführung in das Thema
http://www.bildungsserver.de/link/praesentation_zitzmann

Präsentation des Sportwissenschaftlers Christopher Zitzmann, Institut für Bewegungswissenschaften und Sport der Universität Flensburg, mit folgenden Themen: 1. Kindheit heute – Bestandsaufnahme und Folgen, 2. Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, 3. motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (aktuelle Befunde), 4. Entwicklungsperspektiven, 5. Literatur.

Shell Jugendstudie
15. Studie 2006: http://www.bildungsserver.de/link/shell_jugendstudie_2006

Die seit 1952 alle vier Jahre durchgeführte Shell Jugendstudie wurde 2006 zum 15. Mal erhoben. In der repräsentativen Untersuchung wurden mehr als 2.500 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 25 Jahren zu ihrer Lebenssituation, ihren Glaubens- und Wertvorstellungen sowie ihrer Einstellung zu Politik, Schule und Bildung befragt.

Die Shell Jugendstudie gilt als Basiswerk der Jugendforschung in Deutschland. Sie genießt in Politik, Medien und Fachwelt wie auch in breiten Kreisen der Gesellschaft große Anerkennung.

Schulkultur – Schulklima – Lernklima

Eine gute Schulkultur, ein gutes Schul- und Lernklima unterstützen die positive Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen und fördern das Wohlbefinden in der Schule.

Machbarkeit und Macht des Klimas. Wie Lernen in der Schule gedeihen kann
http://www.bildungsserver.de/link/paedagogik_heft11_2004

Anhand eines Beispiels aus der Grundschule entwickelt Annemarie von der Groeben, didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld und Redaktionsmitglied von PÄDAGO-

GIK, in diesem kurzen Artikel einen Einstieg in das Thema Lernklima und verweist auf Kernliteratur.

Interne und externe Evaluation von Schulprogrammarbeit – Prozesse und Erfahrungen aus dem Modellversuch KES
http://www.kes.bildung-lsa.de/download/hr_evaluation.pdf

Die Handreichung dient der Verbreitung und dem Transfer der in der zweiten Arbeitsphase des Modellversuchs KES (Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen) gemachten Erfahrungen und Ergebnisse. Die zwölf beteiligten Modellversuchsschulen, die AG Schulberatung und die Projektleitung berichten über die im Rahmen der internen und externen Evaluation der zuvor entwickelten Schulprogramme zurückgelegten Schritte, über dabei gewonnene Erkenntnisse, aber auch über die im Prozessverlauf aufgetretenen Probleme. Die abgeleiteten Gelingensbedingungen und Kriterien für die Evaluation von Schulentwicklungsprozessen können weiteren Schulen, aber auch externen Evaluatoren wichtige Hinweise für die Planung, Durchführung und Auswertung einer Evaluation geben.

DFG-Projekt zur Schulprogrammarbeit: Innere Schulreform durch Kriseninduktion?
http://www.bildungsserver.de/link/dfg_schulprogrammstudie

Von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes, bereits abgeschlossenes Forschungsprojekt am Fachbereich Erziehungswissenschaften (Lehrstuhl Andreas Gruschka) der Universität Frankfurt/Main, das die akteursabhängigen Bedingungen des Gelingens und Scheiterns von Schulprogrammarbeit zum Thema hatte. Die Webseite zu dieser qualitativen Studie umfasst eine Projektbeschreibung, den DFG-Zwischenbericht sowie eine Fallstudie.

Berliner Schülerclubs in RAA-Trägerschaft
http://www.bildungsserver.de/link/raa_schuelerclubs

Seit Mitte der 90er Jahre sind die Schülerclubs ein integraler, fester und verlässlicher Bestandteil vieler Schulen und ihrer Arbeit geworden. Die innovative und produktive Form der Mitarbeit in, an und mit der Institution Schule im Bereich der Kinder- und Jugendpolitik hat Früchte getragen und das Schulklima positiv beeinflusst. Die RAA Berlin (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) ist selbst Trägerin von sieben Projekten. Darüber hinaus existiert eine enge Zusammenarbeit mit etlichen Schülerclubs anderer Jugendhilfeträger, die sich auf thematische Innovationslücken wie Demokratieerziehung, Förderung der Partizipation Jugendlicher und interkulturelle Bildung konzentriert.

Die Diskussion um das Kopftuch in der Schule
http://www.bildungsserver.de/pdf/kopftuch.pdf

Die Sammlung der Zeitungsdokumentation Bildungswesen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung weist Zeitungsartikel aus dem Jahre 2004 nach.

Thematische Unterteilungen sind: 1. Kopftuch, Kreuz und Kippa, 2. Das Kopftuch (einzelne Bundesländer), 3. Das Kopftuch (Bundesrepublik Deutschland), 4. Internationales (länderübergreifend), 5. Internationales (einzelne Länder).

Fallarchive zu Unterricht und Schule

- **Online Fallarchiv Schulpädagogik**
  http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/
- **Archiv für pädagogische Kasuistik – ApaeK**
  http://www.apaek.uni-frankfurt.de/index.html

  in Planung:
- **Arbeitsstelle pädagogische Kasuistik**
  http://www.ewi.tu-berlin.de/index.php?section=48

An den Universitäten in Kassel und Frankfurt am Main sowie an der Technischen Universität Berlin befinden sich drei Fallarchive zur pädagogischen Kasuistik im Aufbau. Die Archive stellen dabei Dokumente schulischen Lebens wie Unterrichtstranskripte, Interviews, Unterrichtsmaterialien oder andere Dokumente pädagogischer Praxis online zur Verfügung.

Die Sammlungen, die teilweise auch Einzelfallanalysen und damit qualitative Auswertungen der Dokumente bereitstellen, sind so eine Quelle für Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen, die die Materialen als Grundlage weiterer Forschung und zur kasuistischen Fallarbeit in Seminaren, d.h. zur Ausbildung an den Universitäten, verwenden können und damit zur Aufklärung der in der Empirie vorzufindenden Schulkultur beitragen.

Schulweb
http://www.schulweb.de

Einen Einblick in die Schulkultur aus der Innensicht von Schüler/innen und Lehrer/innen bietet das Webportal „Schulweb". Hier finden sich Schulhomepages von Schulen insbesondere aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die in ihrer unterschiedlichen Gestaltung und Partizipation bei der Erstellung einen Einblick in die Vielseitigkeit und Heterogenität der Schulkulturen geben.

Das Angebot des Portals ist vielseitig ergänzt um Chatmöglichkeiten und Kontaktbörse und stellt damit eine Plattform für gelebte Schulkultur dar.

Demokratie lernen und politische Partizipation

Das Lernen und Einüben von Partizipation und Demokratie ist eine wichtige Aufgabe der Schule, die auch das Schulklima mitbestimmt. Darüber hinaus verweist das Erlernen von demokratischen Prinzipien auch auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder

und Jugendlichen, die sich in diesem Rahmen ihrer Einstellungen und Persönlichkeit versichern.

Untersuchungen zu Demokratieerziehung und aktiver Bürgerschaft
http://www.bildungsserver.de/link/demokratieerziehung

Von dieser Seite führen Links zu bedeutenden internationalen Untersuchungen, unter anderem zu:

- **Civic Education Study**
  (http://www.bildungsserver.de/link/civic_education_study), die von 1994 bis 2002 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde und in der u.a. 14-, 16- und 18-jährige Schüler/innen befragt wurden.

- **Political Participation of Young People in Europe: Development of Indicators for Comparative Research in the European Union**
  (http://www.bildungsserver.de/link/report_participation): Der Abschlussbericht des Projekts beschreibt für acht Länder vergleichend die Jugendpartizipation in verschiedenen Bereichen – z.B. in Schule oder Arbeit – sowie Hintergründe und Einflussfaktoren politischen Engagements.

Demokratie und Partizipation lernen und leben
http://www.bildungsserver.de/link/demokratie_partizipation

Politische und interkulturelle Bildung in der Schule
http://www.bildungsserver.de/link/interkulturelle_bildung

Beide Seiten des Deutschen Bildungsservers bieten zahlreiche Links zu einschlägigen Projekten und Institutionen, die im Feld von Demokratieforschung und Demokratievermittlung, der Partizipation von Kindern und der interkulturellen Bildung in der Schule arbeiten.

BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“
http://www.bildungsserver.de/link/demokratie_leben

Die Redaktionsseite des Deutschen Bildungsservers zu diesem in dreizehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführten Programm enthält eine allgemeine Beschreibung des Vorhabens und verlinkt auf einzelne Ergebnisse (Bausteine, Texte, Materialien) und Teilprojekte. Verwiesen wird auch auf die externe Evaluation des Programms, mit der das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung beauftragt wurde, sowie auf eine vorläufige Bestandsaufnahme und Bilanzierung durch einen der Mentoren, Prof. Wolfgang Edelstein. Zu unterstreichen ist, dass trotz des formalen Endes dieses BLK-Programms zum 31. März 2007 zahlreiche der auf der Webseite dokumentierten Aktivitäten weiterlaufen.

Interkulturelle Bildung in der Schule
http://www.bildungsserver.de/link/interkulturelle_schule

Die Seite verweist auf Fachartikel, Publikationen und Konzepte u.a. aus den Bereichen Interkulturelles Lernen, Migration und Schule, Interkulturelle Schulkonzepte und Begegnungskonzepte und präsentiert Handreichungen, Materialien und Praxisbeispiele zum Thema, die nach Schulstufen untergliedert sind.

Demokratieerziehung an den Schulen in Europa
http://www.bildungsserver.de/link/report_school_citizenship

In dieser Studie, die im Zusammenhang mit dem Europäischen Jahr der Demokratieerziehung 2005 veröffentlicht wurde, ist die Entwicklung der Demokratiepädagogik in 30 europäischen Staaten dargestellt. Folgende Themen werden behandelt: Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten, Demokratieerziehung im Primar- und Sekundarbereich, Formen der Mitwirkung von Schülern und Eltern, Evaluierung der Demokratieerziehung, Ausbildung und Unterstützung von Lehrkräften, Förderung des Bewusstseins einer europäischen Bürgerschaft. Die vergleichende Analyse wird ergänzt durch nationale Berichte der europäischen Staaten.

Pointers to active citizenship in education policies/Repérages sur la citoyenneté active dans les politiques éducatives en Europe
http://www.bildungsserver.de/link/studie_active_citizenship

Die Publikation fasst die Hauptaspekte der Demokratieerziehung im Primar- und Sekundarbereich in 30 europäischen Ländern zusammen. Sie stellt die Ziele und Inhalte der Lehrpläne, die existierenden Empfehlungen zur aktiven Teilnahme der Schüler/innen am Schulleben sowie die Berücksichtigung dieser Dimension in der Lehrerausbildung dar. Bezugsjahre sind 2004 und 2005.

Schule, Jugend und Gesundheit

Gesundheitsaspekte, die u.a. durch die Rahmenbedingungen der Schule mitbestimmt werden, bilden wesentliche Einflussfaktoren bei der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen. Dabei wird Gesundheit als ein umfassender Begriff verstanden, der neben Ernährungsfragen auch Themen wie Stress und Prüfungsangst, Motivationshemmnisse und Verhaltensauffälligkeiten einschließt.

KIGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
http://www.kiggs.de

Das Robert Koch-Institut (RKI) hat im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine bundesweite repräsentative Untersuchung zur gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen

durchgeführt, deren erste Ergebnisgesamtschau im Mai 2007 veröffentlicht wurde. Die umfassende Studie fördert Erkenntnisse hinsichtlich verschiedener gesundheitlicher Aspekte von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 0 und 18 Jahren zutage, d.h. neben Erkenntnissen über konkrete körperliche Beschwerden (Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Ess-Störungen) auch solche über subjektive Gesundheit und soziale Kontakte und Netze. Das Webportal zur Studie bietet neben der kostenlosen Online-Version der KIGGS-Basispublikation eine Vielzahl an online zugänglichen Fachbeiträgen, die im Rahmen der Studie entstanden sind und sich dezidiert an Experten und aus wissenschaftlicher Sicht an der Studie Interessierte richten. Darüber hinaus finden sich zielgruppenspezifisch gestaltete Zugänge für Kinder und Eltern sowie zu Medien.

Bella – eine Studie zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
http://www.bella-studie.de

In Ergänzung zur KIGGS-Studie widmet sich die Bella-Studie gerade den psychischen Faktoren des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen. Sie arbeitet mit den Daten der KIGGS-Studie und ergänzt diese um zusätzliche Befragungsdaten. Dabei geht es insbesondere um Fragen zur Familiensituation, zum Schulklima und zum Freundeskreis. Die Webseite liefert derzeit einen ersten Einblick in die Anlage der Studie hinsichtlich Methoden und zu klärender Forschungsfragen.

Health Behaviour in School-aged Children
http://www.hbsc.org/ und http://www.hbsc-germany.de/

Unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird alle vier Jahre eine international vergleichende Studie zu „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" durchgeführt. An der zuletzt durchgeführten Erhebung 2006 nahmen 41 Staaten teil, u.a. auch Deutschland. Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 9 bis 17 Jahren werden bspw. zu ihrem Gesundheitszustand, zum psychischen Wohlbefinden, zu Schule und Unterricht und zu sozialer Unterstützung durch Familie und Freundeskreis befragt. Die Webseite listet die teilnehmenden Länder auf und verweist auf die jeweiligen Länder-Homepages mit ergänzenden, spezifischen Hinweisen.

Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Eltern und Schule stärken Kinder": Schweizer Studie im Bereich psychosoziale Gesundheit, Schule und Elternhaus
http://www.bildungsserver.de/link/studie_schweiz

Der seit Dezember 2006 vorliegende Abschlussbericht des Schweizer Projekts zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht stützt sich auf eine zwischen 2004 und 2006 experimentell durchgeführte Studie. Ziel war es, spezifische Interventionsmaßnahmen zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen der Kinder und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht in Elternhaus und Schule zu implementieren und deren Wirksamkeit zu untersuchen.

Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg
http://www.bildungsserver.de/link/studie_luxemburg

Die Webseite verweist auf drei online zugängliche Luxemburger Studien, die im Rahmen der internationalen Erhebung „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)" entstanden sind und spezifische Untersuchungsergebnisse in den Klassen 5 und 6 für Luxemburg sowie im internationalen Vergleich ausführlich dokumentieren.

Gesundheitserziehung

Datenbank „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten"
http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/

Bestandsaufnahme der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung über mehr als 2.600 Projekte und Maßnahmen in Deutschland. Recherchiert werden kann u.a. in den Bereichen Kindergarten und Schule sowie nach Zielgruppen und Postleitzahlen.

Die „gute gesunde" Schule: Mit Gesundheitsförderung die Bildungsqualität erhöhen
http://www.bildungsserver.de/link/bildungsplus_gesundheit

Der Bildung PLUS-Artikel stellt das Programm „Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland", kurz Anschub.de, vor. Anschub.de ist ein von der Bertelsmann Stiftung initiiertes nationales Programm zur schulischen Gesundheitsförderung, mit dem die Schul- und Bildungsqualität nachhaltig verbessert werden soll. Mittlerweile wird das Programm an sieben Standorten in den vier Bundesländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Nordrhein-Westfalen erfolgreich erprobt. Etwa 100 Schulen aller Schulformen nehmen an dem Projekt teil. Unter anderem wird auf die Ziele des Programms und die bisher gemachten Erfahrungen in den Modellregionen eingegangen.

Food Fun Fantasy – Schulaktion zum Thema Jugend und Gesundheit
http://www.food-fun-fantasy.de

Unter der Schirmherrschaft von Bundesgesundheitsministerin Ulla Schmidt fand die bundesweite Schulaktion „Jugend und Gesundheit" mit Partnern aus Wirtschaft und Medien statt. Begleitet wurde die Aktion von einem Jugendwettbewerb. Schulen sollen sich verstärkt in der Gesundheitsprävention engagieren und Freude an gesunder Ernährung und Spaß am Sport vermitteln. Die Webseite verweist auf Unterrichtsmaterialien zum Thema Ernährung und Bewegung und bietet Kopiervorlagen, Folien, Lehrer- und Schülermaterialien sowie ein Jugendmagazin zum Herunterladen.

Gesundheit und Entwicklungsstand der Osnabrücker Schulkinder: Multifaktorielle Analyse der Ergebnisse der Schuluntersuchungen unter besonderer Berücksichtigung des Jahrgangs 2001
http://www.bildungsserver.de/link/studie_osnabrueck

Der Bericht liefert eine Auswertung der schwerpunktmäßig im Jahrgang 2001 erhobenen Daten von Schulanfängerinnen und Schulanfängern nach dem Osnabrücker Modell. Die Untersuchung legt besonderen Wert auf eine Erfassung der motorischen und sprachlichen Fertigkeiten, der visuellen und auditiven Wahrnehmung sowie der kognitiven Fähigkeiten. Die Auswertungen der Schuleingangsuntersuchungen des Jahres 2001 ergaben signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in mehreren Bereichen, wobei der Anteil der Jungen mit auffälligen Störungen immer höher war als der der Mädchen. Beim Vergleich der deutschen Kinder mit denen aus Zuwandererfamilien legten deutsche Eltern Impfpass und Vorsorgeheft sehr viel häufiger vor, ihre Kinder waren vollständiger geimpft und besser präventiv untersucht. Die Zurückstellungsrate war bei Migranten mehr als doppelt so hoch als bei deutschen Kindern. Als entscheidender Risikofaktor für eine eingeschränkte Schulfähigkeit erwiesen sich unzureichende Kindergartenerfahrung, Väter ohne Arbeit, Mütter ohne Berufsausbildung, Familien mit allein erziehendem Elternteil, Frühgeburt und Übergewicht. Bereits zurückgestellte Kinder wiesen auch bei der Nachuntersuchung im folgenden Jahr einen schlechteren Entwicklungsstand auf als schulpflichtige Kinder. Im Vergleich dazu waren Entwicklungsdefizite bei Kann-Kindern, die vorzeitig zur Schule angemeldet wurden, eher seltener als bei schulpflichtigen Kindern.

Kinder stark machen
http://www.kinderstarkmachen.de/

„Kinder stark machen" ist eine Kampagne der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zur Suchtprävention. Mit dieser Initiative möchte die BZgA alle Erwachsenen ermuntern, die Entwicklung von Kindern so zu fördern, dass diese von sich aus „Nein" zu Drogen und Suchtmitteln sagen können.

Qualitätssicherung von Übergewichtsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche – Kinderübergewicht
http://www.bzga-kinderuebergewicht.de/

In diesem Internetportal können sich Fachleute über aktuelle Aktivitäten der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) bei der Versorgung übergewichtiger und adipöser Kinder und Jugendlicher informieren. Sie finden hier wichtige Arbeitshilfen für die Qualitätssicherung von Schulungsmaßnahmen sowie Informationen zu laufenden und geplanten Therapiestudien. Darüber hinaus erhalten sie eine Auflistung von Therapiezentren für übergewichtige Kinder sowie einen Überblick über das Medienangebot der BZgA zum Thema Übergewicht, Ess-Störungen und Ernährung-Bewegung-Stressbewältigung.

Prävention von Ess-Störungen
http://www.bildungsserver.de/link/schuelergesundheit

Wenn 5 Prozent der deutschen Bevölkerung eine Ess-Störung haben und vor allem Jugendliche betroffen sind, muss man dann in jeder Schulklasse mit ein oder zwei essgestörten Schülerinnen rechnen? Hat dies vor allem körperliche oder auch psychische Ursachen? Stecken individuelle Nöte und Schwierigkeiten dahinter, die auf diese Weise bewältigt werden sollen? Was kann man als Lehrkraft tun, wo gibt es zuverlässige Informationen, was kann man Betroffenen raten? Das Internetportal Gesundheit-und-Schule.info des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, München, gibt Antworten auf diese Fragen und bietet darüber hinaus weiterführende Hinweise auf Literatur, audiovisuelle Medien und für die Internet-Recherche.

Children's Health Interventional Trial (CHILT)
http://www.chilt.de/

CHILT ist ein Gesundheitsprojekt für Kinder, das in Zusammenarbeit der Institute für Kreislaufforschung und Sportmedizin, für Schulsport und Schulentwicklung sowie für Motorik und Bewegungstechnik an der Deutschen Sporthochschule Köln organisiert und derzeit an 12 Grundschulen durchgeführt wird. Es setzt sich aus Gesundheitsunterricht und mehr Bewegung im und um den normalen Schulalltag herum zusammen.

Anschrift der Autor/innen:
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Informationszentrum Bildung, Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M.
Kontakt: Axel Kühnlenz (kuehnlenz@dipf.de)

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung: *Die in systemtheoretischen und handlungstheoretischen Begriffen beschreibbare Globalisierung bedeutet für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Forschungsthematik hin zu weltgesellschaftlichen Analyseeinheiten. Mit der Fokussierung der thematischen Einheiten auf die Globalisierung hat weder im Reform- noch im Theoriediskurs der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein Paradigmenwechsel stattgefunden, aber es sind doch neue Theorie-Reformkonfigurationen und auf beiden Seiten Umakzentuierungen erkennbar.*

1. Merkmale der Globalisierung

Globalisierung kann in systemtheoretischer Sicht als der Prozess beschrieben werden, in dem die gesellschaftlichen Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene verankert werden. In jedem Fall ist die Wirtschaft zu einem systemisch verfestigten, funktional ausdifferenzierten Teilbereich der Weltgesellschaft geworden. Die anderen Makrosysteme, also etwa (folgt man der Parsonsschen Einteilung) die Politik, die gesellschaftliche (Solidar-) Gemeinschaft und die Kultur sind zwar im einzelgesellschaftlichen Referenzrahmen systemisch verselbstständigt und auf funktionale Differenzierung umgestellt, sie haben auch einen Internationalisierungsschub hin zur weltgesellschaftlichen Ebene erfahren, die vollständige weltgesellschaftliche Etablierung steht aber noch aus. In der Politik z.B., bei der noch immer die einzelnen Staaten oder Bündnisse, wie NATO oder EU, die wichtigen kollektiven Akteure sind, gibt es zwar schon weltgesellschaftliche Züge, etwa sichtbar an bedeutsamen Resolutionen des Weltsicherheitsrates, die völlige Verankerung wäre aber erst mit der Errichtung eines Weltstaates vollzogen.

Trotz der fortschreitenden weltgesellschaftlichen Etablierung und trotz vorherrschender funktionaler Differenzierung bleiben enorme Partikularismen und Ungleichheiten. Auch in der Wirtschaft ist im Rahmen der funktionalen Differenzierung die segmentäre Differenzierung – etwa in der Konkurrenz einzelner Firmen – und die hierarchische im dramatischen Gefälle von reich und arm erhalten.

In handlungstheoretischer Perspektive meint Globalisierung die Erfahrung des „Grenzenloswerdens" des Alltagshandelns in unterschiedlichen Feldern. Der Nationalstaat und die Einzelgesellschaft verlieren als Referenzrahmen der Lebenswelt tendenziell an Bedeutung. Da aber Lebensweltkonstitution immer auch Aufbau einer Nahbereichskulisse bedeutet, wird in handlungstheoretischer Sicht die Globalisierung notwendig begleitet von einer Lokalisierung.

2. Analyseeinheiten

Forschungsthematisch bedeutet die Globalisierung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Analyseeinheiten weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten, hin zu „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse: Weltgesellschaft, Weltsystem" (Schriewer 2003, S. 51). Eine Durchsicht von zwölf seit 2000 zum Stichwort Globalisierung und Bildung/Erziehung erschienenen Themenheften von Fachzeitschriften und Sammelbänden (Literaturverzeichnis I), lässt folgende Umschreibungen der bei komparativer Forschung in den Blick genommenen thematischen Einheiten erkennen.

2.1 Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene

Auch heute stellen noch nationalstaatliche Bildungssysteme das Grundmuster der Bildungsinstitutionalisierung dar. Im Zuge der besonders bei der Wirtschaft spürbaren Globalisierung gibt es aber Indikatoren dafür, dass Bildung inzwischen die Ebene der Weltgesellschaft erreicht hat, dass Bildung also ein funktional ausdifferenziertes Teilsystem des Weltsystems neben anderen, etwa dem Weltwirtschaftssystem, geworden ist.

- Bildung ist weltweit formal institutionalisiert. Spätestens seit Anfang der 90er Jahre wurde in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft von der „Universalisierung" der Institution Schule ausgegangen.
- Beim Schullehrplan ist ein weltweit gültiges Muster erkennbar. Die Lernziele und -inhalte der Primarschule haben sich weltweit so vereinheitlicht, dass von einem „Weltcurriculum" gesprochen wurde. Bei der oberen Sekundarschule ergibt sich eine Typik unterschiedlich profilierter Curricula, die weltweit verbreitet ist, und Veränderungen ergeben sich nur in der quantitativen Ausfüllung der einzelnen Typen in verschiedenen Regionen. Neuerdings wirken sich auch die internationalen Schulleistungsvergleiche vereinheitlichend aus.
- Eine weltweite Bildungssemantik, fast schon Bildungstheorie, setzt sich durch. Wir bekommen sie nicht nur zu fassen in den rund um den Globus zitierten „vier Säulen der Bildung", welche die Delors-Kommission im Auftrag der UNESCO in ihrem Bericht „Learning – the Treasure within" (1996) verkündete, learning to know, also kognitive Lernziele und -inhalte, Learning to do, also arbeitsbezogene und ökonomische Lernziele und -inhalte, learning to live together, learning to live with others, also sozial-moralische Lernziele und -inhalte, learning to be, also persönlichkeitsbezogene existenzielle Lernziele und -inhalte. Sie tritt auch zutage in der emphatischen Betonung des Menschenrechts auf Bildung, die im Bericht der Weltbildungskonferenz Dakar 2000, „Education for all 2000 Assessment", festzustellen ist.
- Ein weltweites Bildungsmonitoring ist eingerichtet. Seit 1991 wurden etwa im Zweijahresabstand die Weltbildungsberichte der UNESCO herausgebracht. Sie bieten

nicht nur eine Beschreibung des Ist-Zustandes. Mit der Behandlung von Themen, wie Analphabetismus und Alphabetisierung, Bildung von Frauen und Mädchen, Bildung für Demokratie, Frieden und Menschenrechte, Bildungsfinanzierung setzen sie zugleich Standards, denen sich nationale Regierungen in ihrer Bildungspolitik nur schwer entziehen können. Die Nachfolge haben die EFA Global Monitoring Reports angetreten, deren jüngster der Alphabetisierung gewidmeter (Literacy for life) 2006 erschien.

Die Tendenz zur Verankerung des Bildungssystems auf weltgesellschaftlicher Ebene verhindert nicht, dass für das Teilsystem des Weltsystems enorme regionale Unterschiede bestehen, die im Vergleich ein deutliches Gefälle aufzeigen. Wie bei der Wirtschaft gibt es offenbar auch bei der Globalisierung der Bildung Gewinner und Verlierer.

2.2 Globale Wissens- und Lerngesellschaft

Für die Bildung besonders bedeutsam ist der Umstand, dass von einem Teilsystem/Teilhandlungsbereich der globalisierten Kultur angenommen wird, es/er gehe gegenwärtig evolutionär in Führung, nämlich dem des Wissens. Sowohl in Bezug auf die sich herausbildende Weltgesellschaft als auch auf moderne Einzelgesellschaften wird behauptet, sie sei/seien zuvörderst als Wissensgesellschaft/en zu charakterisieren (UNESCO 2005).

Die Merkmale der Wissensgesellschaft, z.B.

- Wissen neben Kapital und Arbeit als zumindest gleichberechtigte Ressource der ökonomischen Produktion
- Zunahme „wissensbasierter" Berufe, die in immer mehr Bereiche sich ausbreiten
- Anstieg der forschungsbezogenen- und wissensintensiven Güter- und Dienstleistungen
- Veränderung der Beschäftigtenstruktur zugunsten der höher Qualifizierten, bei gleichzeitigem Abbau von Arbeitsplätzen für gering oder gar nicht Qualifizierte
- Umbau hierarchisch kontrollierender Organisationen hin zu „lernenden" Organisationen

sind vorrangig am ökonomisch-betrieblich-beruflichen Handlungsfeld abgelesen.

Wissensgesellschaft scheint vor allem „knowledge economy" mit ihren „knowledge workers" zu sein. Wissen und Wissenschaft sind zumindest insofern nicht deckungsgleich, als nicht alles Wissen im Wissenschaftssystem erzeugt wird. Ein Gutteil der Forschung etwa ist heute betriebliche Forschung. Gleichwohl bleibt Wissenschaftsproduktion innerhalb des eigenen Systems zumindest hinsichtlich der Grundlagenforschung die wichtigste Quelle methodisch generierten Wissens.

Die Debatte leidet an unzureichender Konzeptualisierung des Wissensbegriffs und am Mangel empirischer Studien zur Bedeutung von verschiedenen Kategorien des Wis-

sens. Bei der Erstellung einer Wissenstypologie kann durchaus die alteuropäische Tradition helfen. Ein Blick in ein Wörterbuch des klassischen Griechisch zeigt, dass dort zwischen vier philosophiehistorisch folgenreich gewordenen Wissensformen unterschieden wird:

- Der episteme, dem allgemeingültigen Erkenntniswissen;
- der techne, dem strategisch-praktischen Lösungswissen für gestellte Aufgaben;
- der phronesis, dem moralisch-sozialen und politischen Handlungswissen;
- der metis, dem klugen, lebenspraktischen Scharfsinn oder auch der List (vgl. Kübler 2005).

Bei der Begründung für den Paradigmenwechsel zur Wissensgesellschaft geht es offensichtlich primär um den Bedeutungszuwachs von episteme und techne. Episteme erwirbt man in formalen Bildungsinstitutionen, techne dort und in nonformalen und informalen Bildungskontexten. Obwohl Wissen auch im Austausch gesellschaftlicher Teilbereiche unmittelbar kommuniziert wird, läuft doch der quantitativ und qualitativ wichtigste Verbindungsweg, zumal in der Intergenerationenrelation, über die Bildungsinstitutionen. Ein leistungsfähiges Bildungssystem wird deshalb als unabdingbare Voraussetzung zum Auf- und Ausbau einer erfolgsorientierten Wissensgesellschaft angesehen. Das gilt sowohl für die weltgesellschaftliche als auch für die einzelgesellschaftliche Ebene.

Die eklatanten Ungleichheiten der Wissensgenerierung (messbar etwa in der Zahl der Forschungseinrichtungen), der Wissenskommunikation (messbar etwa in der Ausstattung von Bibliotheken oder der Zahl der Internetanschlüsse) und der Wissensrezeption (messbar etwa in der Zahl wissenschaftlich ausgebildeter Arbeitskräfte), die sich im Vergleich der Weltregionen zeigen, werden dabei wie die Abstände in der Wirtschaft als der Globalisierung inhärent hingenommen.

2.3 Globalisierung und internationale Bildungspolitik

Hier geht es um die Funktionen internationaler bildungsbezogener Organisationen, wie UNESCO oder UNICEF, sowie Foren, wie der Weltbildungskonferenzen in Jomtien (1990) und Dakar (2000) für die weltweite Bildungspolitik. Prominentester Diskussionsstrang ist dabei die Formulierung und das Monitoring des Erreichens der Education for all – Millenniumsziele

- „Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, insbesondere für gefährdete und benachteiligte Kleinkinder;
- Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht bis 2015 für alle Kinder, Jungen und Mädchen;
- Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen („life skills“);

- Reduzierung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte bis zum Jahr 2015 und Sicherung eines angemessenen Grundbildungsniveaus für Erwachsene;
- Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt bis 2015
- Verbesserung der Bildungsqualität" (Deutsche UNESCO-Kommission 2005).

Weiterhin geht es um die Rolle, die nicht unmittelbar bildungsbezogene internationale Organisationen, wie der Weltwährungsfonds (IMF), die Welthandelsorganisation (WTO) oder die Weltbank (WB), sodann intermediäre internationale Zusammenschlüsse, wie die Europäische Union, sowie multilaterale Vertragsorganisationen, wie die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder das Nordamerikanische Freihandelsabkommen (NAFTA) oder die Asien-Pazifische Wirtschaftliche Kooperation (APEC) für die Internationale Bildungspolitik spielen. Dabei wird deren wichtige Funktion bei der Ausprägung und Durchsetzung weltweiter bildungspolitischer Trends hervorgehoben, andererseits wird die Einengung der Spielräume nationalen bildungspolitischen Handelns konstatiert und vermessen.

2.4 Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme

Insbesondere durch die wirtschaftliche Globalisierung wird Druck auf nationale Bildungspolitiken Carnoy (1999) ausgeübt:

- Regierungen sehen sich unter Zwang, die öffentlichen Bildungsausgaben zu begrenzen und zugleich andere Finanzierungsquellen für die Aufrechterhaltung, Expansion und Qualitätssteigerung der Schulsysteme zu erschließen.
- Zur Attraktion internationaler Investitionen müssen Regierungen ein Potential hochqualifizierter Arbeitskräfte vorhalten. Das hat Auswirkungen auf die Steigerung der allgemeinbildenden Voraussetzungen der beruflichen Bildung.
- Die internationale wirtschaftliche Konkurrenz führt zu einer Konkurrenz der Bildungssysteme, die sich unter anderem im Zwang des Qualitätsmanagements und der Kontrolle der zurechenbaren Verantwortlichkeit (accountability) der Schulen niederschlägt.

Aus den bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere PISA, erhobenen Hintergrundvariablen hat man die Merkmale der „erfolgreichen" nationalen Schulsysteme abgelesen. Sie gelten zugleich als die der Schule der globalen Wissensgesellschaft angemessenen Reformziele, die einen internationalen Orientierungsrahmen setzen.

- Die erfolgreichen Gesellschaften haben bis zum 8. oder 9. Schuljahr eine Gesamtschulstruktur, verfolgen bis dahin also eher eine Tendenz der Integration. Zur Sekundarstufe II setzt dann, wie beim Übergang in den tertiären Bereich eine deutlich schulleistungsorientierte Auswahl ein.

- Die Curricula werden an definierten Bildungsstandards ausgerichtet, bei der Curriculumplanung vollzieht sich ein Wechsel von der Vorgaben- (in put-) zur Ergebnis- (out put-)orientierung.
- Die Wichtigkeit der Vorschuleinrichtungen wird unterstrichen, das gilt für die Qualität der Lernangebote und schlägt sich in der Qualifikation der Erzieher/innen, die zugleich Lehrer/innen sind, sowie in den aufgewendeten Finanzmitteln nieder.
- Die Schulen sind tendenziell Ganztagseinrichtungen, in denen die Förderung von Migrantenkindern oder von Kindern von sozial benachteiligten Familien erleichtert ist.
- Die bildungsbezogenen Entscheidungsprozesse sind dezentralisiert mit der Verlagerung von Kompetenzen „nach unten" in die einzelne Schule. Ein professionelles Schulmanagement ist eingerichtet. In der Gegenbewegung werden die Lernergebnisse durch zentrale Abschlussprüfungen und Tests kontrolliert.
- Der Lehrerberuf hat ein klares professionelles Profil, insbesondere können die Lehrkräfte mit sozialer, kultureller und kognitiver Differenz angemessen umgehen und realisieren individualisierende und differenzierende Unterrichtsmethoden (vgl. Gill 2005, S. 268-270).

2.5 Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend erkennbar, der sich einmal in einer Expansion ausdrückt, das heißt der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit einer Bachelor- und einer Master-Phase, der damit verbundenen Modularisierung der Studienziele und -inhalte sowie der Quantifizierung des Arbeits- und Zeitaufwandes in Kreditpunkten (statt – wie z.B. bisher in Deutschland – nach Wochenstunden) zu beobachten. Schließlich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation.

Für die Berufsbildung ist auffällig, dass sie in der Debatte um Globalisierung und Bildung (wenigstens in der hier primär herangezogenen Literatur) stark unterbetont ist. Das hängt mit der auch in der globalisierten Bildungswelt fortbestehenden Distanz der zwei Diskussionskulturen zusammen, derer, die sich mit Education und derer, die sich mit Training beschäftigen. Für die Unterbetonung gibt es aber auch einen systematischen Grund. In der globalen Wissensgesellschaft werde elaboriertes Fachwissen, wie es nur durch ein Hochschulstudium erworben wird, die wichtigste Voraussetzung zum Erhalt eines Arbeitsplatzes und der produktiven Tätigkeit darauf. Berufsbildung der globalisierten Zukunft sei tendenziell tertiäre Bildung. Daneben gibt es aber bei den Institutionen der Berufsbildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bun-

desinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Abstraktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Felder der Berufsbildungsentwicklung (BIBB 2004). Bei stärkerer Konkretisierung haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japanischen Regierung und Wirtschaftsverbänden gegründete Overseas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft. „OVTA aims to aid businesses in providing the human resources they need to respond to globalization" (OVTA 2006). Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbildung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinstitution ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspektivischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lernangeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unterschieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wieder gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei als Unternehmer der eigenen Arbeitskraft ihre „employability" zu sichern. Selbstgesteuertes Lernen wird für alle zum Medium eines erfolgreichen und gelingenden Lebens. Organisationen, Wirtschaftsunternehmen wie Weiterbildungseinrichtungen, werden zu lernenden Organisationen umgestaltet (Schiersmann 2005, S. 153f). Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grundbildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabetisierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsichtlich der Institutionalisierungsformen zwischen „politisch heißen" Massenkampagnen, „politisch kühlen" flächendeckenden Angebotsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

2.6 Globalisierung und Kinderleben

Der Bezug auf Kindheit und Jugend ist der für die Erziehungswissenschaft charakteristische Ausschnitt des Zusammenhanges Globalisierung und Anthropologie, der prägnant in dem Buchtitel „Der globalisierte Mensch" (Hantel-Quitmann, Hrsg. 2004) in den Blick rückt. Jugend tritt als Fokus in der Debatte hinter Kindheit zurück. Die aktuelle internationale Theorie der Kindheit ist freilich weitgehend noch eine der nördlichen Hemisphäre. Sie ist innerhalb dieser in hohem Maß noch einmal eingeschränkt, nämlich lediglich vor dem Anschauungssubstrat westlicher demokratisch-kapitalistischer Industriegesellschaften gewonnen. Kindheit in anderen Weltregionen wird dagegen nur zögerlich in die Theoriekonstruktion einbezogen. Das gilt für beide Pole der Debatte, sowohl den kindheitstheoretischen mit der Betonung von Kindheit als sozialem Konstrukt, der Interpretation des Generationenverhältnisses als Herrschaftsverhältnis mit

Kindern in der beherrschten Position und der begriffsstrategischen Option einer Konstruktion der Kategorie childhood in Analogie zu race, gender oder class, als auch den kindertheoretischen mit dem Blick auf konkrete Kinder, der Interpretation der Generationenbeziehung als erzieherischen Verhältnisses und der Unterstreichung der Entwicklungstatsache. Allmählich ist aber eine Öffnung der Theorie der Kindheit und damit deren Globalisierung zu beobachten. Die Kinderrechtekonvention (International Convention 1989/1990) kann als der Versuch gelesen werden, die Positionen der nördlichen Kindheitsdebatte durch die Kinderbilder aus dem Süden zu verflüssigen und gerade durch die Einbeziehung der Erfahrungen von und mit Kindern der Dritten Welt zu einer weltweit akzeptablen, auf Kindheit bezogenen Theorie vorzustoßen. Bei der mussten freilich Kompromisse zwischen je nach Einzelfrage unterschiedlichen Koalitionen quer durch Nord und Süd eingegangen werden.

Die Konvention definiert als Kind ein menschliches Individuum bis zum achtzehnten Lebensjahr und ebnet damit definitorisch den Unterschied zwischen Kindheit und Jugendalter ein. Zugleich aber werden in einzelnen Artikeln niedrigere Altersgrenzen festgelegt oder aber deren Normierung, z.B. beim Heiratsmindestalter, der nationalstaatlichen Gesetzgebung überantwortet. Die Konvention verbietet jede (negative) Diskriminierung von Kindern aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder weltanschaulicher Überzeugung, ethnischer oder sozialer Herkunft, Eigentum, Behinderung oder sonstigem attribuiertem Status. Freilich werden begründete Rechteeinschränkungen für Kinder auf der Grundlage von Alter und Reife zugelassen. Besonders bei den zivilen Rechten betont die Konvention, dass das Kind Träger aktiv auszuübender Rechte ist. Das gilt für Rechtskomplexe wie die Informations- und Meinungsfreiheit oder die Respektierung der Privatsphäre. Die aktivische Wahrnehmung des Kindeswohls durch das Kind selbst wird dabei auch im Konflikt mit den Elternrechten durchgehalten – so die Rechtsauslegung seitens des in die Konventionsmechanismen eingebauten Ausschusses, die freilich auch die Notwendigkeit zugesteht, in angemessener Weise eine Balance zwischen elterlicher Autorität und der Rechtswahrnehmung durch die Kinder herbeizuführen. Die Konvention ist durchzogen von der Unterstreichung der Teilhaberechte von Kindern (participation), hebt aber hinsichtlich der Mangel- und Notlagen auch die Kindern zustehende Fürsorge (provision), und angesichts von Missbrauchs- und Ausbeutungserfahrungen die Schutznotwendigkeit (protection) hervor: Die Ausgewogenheit zwischen den drei „p" der internationalen sozialpädagogischen und -politischen Kinderdebatte ist ein Kennzeichen des Übereinkommens.

2.7 Globales Lernen

Die Konzeption des globalen Lernens ist der Versuch von Bildungsforschung und Bildungspraxis, eine umfassende Lernantwort auf die mit der Globalisierung aufgeworfenen Fragen zu formulieren. Dabei wurden folgende Dimensionen unterschieden:

„*Gegenstand*: Globales Lernen als Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung.
Methode: Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet.
Ziel: Globales Lernen als Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft.
Politisch-institutioneller Kontext: Globales Lernen als Wahrnehmung eines globalen Bildungsauftrags in grenzüberschreitender Bildungskooperation." (Seitz 2002, S. 380).

In normativer Hinsicht knüpft globales Lernen häufig an eine vorausgesetzte Weltmoral an, sei diese ausbuchstabiert in dem interreligiös ausgerichteten Weltethosprojekt, sei diese bezogen auf die säkularen Menschenrechte. Die sind am festesten in den völkerrechtlichen Menschenrechtspakten niedergelegt und weisen damit neben dem moralischen einen rechtlichen Aspekt auf. Sie sind die Grundlage für die Menschenrechtsbildung, die drei Lernziele verfolgt:

- eigene Menschenrechte kennen und einfordern können,
- die Menschenrechte der anderen kennen und für ihre Wahrung eintreten,
- die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen (Lenhart 2006).

Menschenrechtsbildung ist nicht nur dem Anspruch nach („Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung") global sondern zum Teil auch in den Institutionalisierungsformen. Gegenwärtig wird das von der UN-Generalversammlung eingesetzte „Weltprogramm für Menschenrechtsbildung 2005 - 2015" implementiert. Für das Menschenrechtslernen gibt es Materialien mit weltweitem Ausgriff, z.B. das „ABC, teaching human rights" des UNHCHR (1998) oder das von der UNESCO redigierte Unterrichtshandbuch „All human beings" (1998).

2.8 Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur

Innerhalb der Analyseeinheit ist am klarsten das Konzept der interkulturellen Bildung konturiert, wie es als pädagogische Antwort auf die weltweiten Migrationsströme entwickelt wurde. Gerade in globaler Perspektive ist aber auffällig, dass die bildungsbezogenen Erfahrungen mit autochthoner Multikulturalität, wie sie in vielen Ländern des Südens gemacht worden sind, kaum für die Theoriekonstruktion genutzt wurden. Ein weiterer Diskussionsstrang bezieht sich auf die Berechtigung, Möglichkeiten und Grenzen der bildungsgestützten Stärkung kultureller Vielfalt gegen kulturelle Vereinheitlichung. Dem liegt die theoretisch ausformulierte Erfahrung zugrunde, dass auch die

Kultur in einigen Aspekten die weltgesellschaftliche Ebene erreicht hat und dass zu dieser Verankerung eben nicht nur tendenziell weltweit akzeptierte Gerechtigkeitsprinzipien gehören, sondern auch die ökonomisch induzierte Nivellierung des Alltagslebens: Microsoftisierung oder gar Coca-Cola-isierung der Welt. Auf die nationalen und lokalen Bildungseinrichtungen wirkt ein weltgesellschaftlicher Kulturdruck ein, dessen Verarbeitung bis zum Beispiel ins Lehrerbewusstsein hinein durch Forschung bearbeitet wurde. Ein bedeutsamer Teil der Debatte ist die Sprachenfrage in der Bildung. Die Einschätzung der Dominanz des Englischen als internationaler Verkehrs- und vor allem Wissenschaftssprache, die Sprachenpolitik in den Schulen von Regionalzusammenschlüssen, wie der EU, die Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften sind prominente Themen. Ein dritter thematischer Strang bezieht sich auf die Frage, wie dem von Huntington prognostizierten clash of civilizations auch durch pädagogische Maßnahmen vorgebeugt oder wie dort, wo ethnisch-kulturelle Konflikte die Schwelle zur bewaffneten Gewalt überschritten haben, friedensbauende Bildung modelliert werden kann.

2.9 Globalisierungskritik

Schon den durchmusterten thematischen Einheiten waren neben globalisierungsaffirmativen auch globalisierungskritische Elemente eingelagert. Die Globalisierungskritik stellt aber auch einen eigenen Diskussionszusammenhang dar, der in komparativerziehungswissenschaftlicher Sicht angesprochen wird.

Anweiler/Mitter fassen die Globalisierungskritik für pädagogische Argumentation zusammen.

„Gegner des freien Welthandels, zugänglicher Märkte, des ungehemmten Kapitalflusses und der uneingeschränkten Freiheit des Eigentums sprechen von ‚Turbo-Kapitalismus' (oder ‚Raubtier-Kapitalismus') und ‚Globalisierungsfalle'.

Sprecher lokaler, nationaler und regionaler Gemeinschaften vereinigen sich in der Ablehnung der Globalisierung, weil sie diese als eine offene oder versteckte Strategie des ‚westlichen Imperialismus' in dessen Bestreben bezichtigen, die Dominanz des ‚Westens' zu verstärken.

Globalisierung wird von Menschen abgelehnt, welche kulturellen Pluralismus als unverzichtbares Erbe verteidigen, das vor transkultureller Infiltrierung geschützt werden müsse.

Unter den Verfechtern des kulturellen Pluralismus nehmen die Verteidiger der Nationen und Nationalstaaten eine besonders starke Position gegen die Formierung internationaler und vor allem supranationaler Gemeinschaften ein...

Globalisierung wird für die Verursachung, Ermutigung oder zumindest Tolerierung der weltweiten ‚Wertekrise' verantwortlich gemacht. Diese verstärke nach Auffassung ihrer Gegner Tendenzen zur Säkularisierung der Weltgesellschaft und zur Zerstörung der Kohärenz, die in den endogenen Gesellschaften bisher durch die Akzeptanz ethischer, in

religiösem Glauben und Brauchtum verwurzelter Normen geschützt und aufrecht erhalten worden sei“ (Anweiler/ Mitter 2002, S. 359-360).

Auffällig an der Aufzählung ist, dass konkretes Hindenken der Kritikpunkte auf den Bildungsbereich noch zu leisten wäre. Es gibt noch keine detaillierte pädagogische Theorie der Globalisierungskritik.

3. Forschungsdimensionen

In Modifikation eines Vorschlags von Schriewer (Schriewer 2003, S. 51) wird eine Kennzeichnung der Dimensionen vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Forschung vorgenommen, die zwischen einer methodologischen Achse und einer Achse der Theorie- und Reform- bzw. Praxisnähe unterscheidet. Die erste ist durch die Pole nomothetischer (Windelband), erklärender (Dilthey), zweckrationaler (Weber), systembezogener (Habermas) vs. idiografischer, verstehender, wertrationaler, handlungsbezogener Vorgehensweise gekennzeichnet. Die zweite ist durch die Gegenüberstellung von Theoriediskurs und auf Praxis gerichtetem Reformdiskurs markiert, entsprechend etwa der Unterscheidung Heynemanns (1993, S. 387) zwischen den Fachvertretern, die primär Erkenntnisse gewinnen und denen, die Probleme in dem den Gegenstand ausmachenden erzieherischen Praxisfeld lösen wollen. („Externalisierung auf Welt“ sagt für letzteres Schriewer in Luhmannscher Begrifflichkeit). Wichtig ist, dass problemlösende Praxisanleitung nicht mit praktischer Implementierung von Problemlösungen verwechselt wird. Das würde – wie bei der sog. Handlungsforschung bewusst intendiert – die Differenz zwischen Reflexions- und Gegenstandsebene aufheben.

Aus den neun skizzierten Analyseeinheiten werden – das Abstraktionsniveau erhöhend – einerseits die theoretischen Zugänge – unterschieden nach außererziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien (a) und erziehungswissenschaftlichen Bereichstheorien (e) – extrahiert, mittels derer Befunde erhoben und eingeordnet werden. Andererseits werden die Reformaufgaben, für den vorliegenden Zusammenhang freilich nicht die Lösungsansätze extrapoliert. Die Eintragung in die vier Quadranten ermöglicht einen Überblick darüber, wie der Bezug auf Globalisierung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft eingelagert ist.

nomothetisch/erklärend	**zweckrational/systembezogen**
Benachteiligende Bildungsungleichheit abbauen; Bildungssystemaufbau vorantreiben und vollenden; Schulsysteme optimieren in den Bereichen Schulverwaltung, Lehrerprofession, Schulstruktur, Curriculum, Unterrichtsmethoden; Wissensgenerierung und –kommunikation durch Bildung steigern; Hochschulbildung expandieren; Berufsbildung diversifizieren; lebenslanges Lernen durch Weiterbildungsangebote sichern.	Soziologische Makrotheorie der Globalisierung (a); Weltsystemansatz: Luhmannsche Systemtheorie (a); neoinstitutionaler Ansatz (e); Soziologie der Wissensgesellschaft (a); Makroökonomische Theorie der Finanz- und Arbeitsmarktpolitik (a); politologische Theorie internationaler Beziehungen und Organisationen (a); soziologisch-psychologische Professionalisierungstheorie (a); erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodologie (e); bereichsspezifische Partialtheorien aus flächendeckender Datenerhebung (e); Schultheorie; Theorie der Hochschulbildung; Berufsbildungstheorie (e); Theorie der Weiterbildung (e).
Reformdiskurs	**Theoriediskurs**
Lernerfolge für alle sichern; Bevölkerung durchgehend alphabetisieren; bildungsbezogene Geschlechterungleichheit abbauen; vorschulische Betreuung stärken; lebenspraktische Basisqualifikationen aufbauen; zurechenbare Verantwortlichkeit (accountability) von Bildungseinrichtungen ermöglichen; Qualitätskontrollen durchführen; Teilhabe, Fürsorge, Schutz von Kindern sozialpädagogisch sichern; Menschenrechtsbildung institutionalisieren; globale Dimension von Lerngegenständen erschließen; interkulturelle Kompetenz fördern; Kompetenz zur Mehrsprachigkeit aufbauen; friedensfördernde Bildung institutionalisieren; zur kritischen Globalisierungseinschätzung befähigen.	Organisationssoziologisch- betriebswirtschaftliche Theorien des Qualitätsmanagements (a); Evaluationstheorie (a); Alphabetisierungsmethodik (e); soziologische Gender-Theorie (a); Vorschulpädagogik (e); Theorie der Kindheit (e); Philosophie des Weltethos (a); Theorie der Menschenrechte (a); Theorie der Menschenrechtsbildung (e); grundlegende Bildungstheorie (e); Allgemeine Kulturtheorie (a); Theorie der interkulturellen Bildung (e); Sprachendidaktik (e); Theorie der Friedens- und Konfliktforschung (a); Theorie der Friedenserziehung (e); Theorien ökonomischer, politologischer und kulturwissenschaftlicher Globalisierungskritik (a).
Idiografisch/verstehend	**wertrational/handlungsbezogen**

4. Auswertung

Auch ohne konkrete Vergleichsfolie zeigt das Tableau dem Kenner der Debatten in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, dass mit der Fokussierung der Analyseeinheiten auf die Globalisierung kein grundstürzender Paradigmenwechsel – weder auf der Reform- noch der Theorieseite – stattgefunden hat. Die meisten Aufgabenfelder und Theorien waren auch vor der Globalisierungsdebatte im Fach zu registrieren. Dennoch sind im Rahmen des gegebenen Paradigmas neue Theorie- Reformkonfigurationen und auf Theorie- wie Reformseite Akzentverschiebungen unverkennbar.

1) Den Aufgaben korrespondieren nicht nur Theorieelemente auf gleicher Ebene und vice versa, sondern es werden häufig Theoriebezüge bzw. Aufgabenbezüge zwischen den nomothetisch-systemischen und idiografisch-handlungsbezogenen Bereichen hergestellt. In der Grafik wäre das mit Diagonalen durch die Quadranten abzubilden. Der Befund korrespondiert mit der durch die Globalisierung gewachsenen Komplexität im Gegenstandsfeld.
2) Auf der Theorieseite findet sich eine erheblich verfeinerte quantitativ-empirische Forschungsmethodologie. Auch dadurch wurde die Datengrundlage erheblich verbreitert und angereichert. Die geordneten Datenbestände sind zu reichhaltigen bereichsspezifischen Partialtheorien zusammengefasst, wie sie z.B. das jährlich erscheinende Datenhandbuch „Education at a Glance“ (vgl. 2006) darlegt.
3) Auf der Theorieseite gibt es ein verstärktes Heranziehen außererziehungswissenschaftlicher Bezugstheorien, insbesondere soziologisch-ökonomisch-politologischer Provenienz. Aber auch eher verstehensorientierte außererziehungswissenschaftliche Theoriebestände, wie die Philosophie des Weltethos, der Menschenrechte oder die Allgemeine Kulturtheorie, haben für das Fach an Bedeutung gewonnen.
4) Bei den erziehungswissenschaftlichen Bereichstheorien, z.B. der Theorie der Schule als Institution, der Curriculumtheorie oder auch der Kindheitstheorie ist eine Aufladung mit Impulsen zu registrieren, die aus der globalen Perspektive herrühren. Kindheitstheorie etwa gewinnt ihre Allgemeinheit eben nicht mehr nur vor dem Anschauungssubstrat des Kinderlebens in westlich-kapitalistisch-demokratischen Industriegesellschaften, sondern bezieht kindliche Lebensumstände in anderen Weltgegenden ein.
5) Auf der Reformseite wird die Lösung lokaler Bildungsaufgaben als Teil einer weltweiten Bildungsaufgabe verstanden. Bemühungen z.B. um Professionalisierung im Lehrerberuf vor Ort werden im Kontext weltweiter Standards konzipiert.
6) Über die herkömmliche Politik des „borrowing and lending“ im Bildungsbereich hinaus (Steiner-Khamsi Ed. 2004) gibt es einen Impuls zum Aufbau gelingender und das heißt nicht nur leistungsfähiger sondern sozial gerechter Bildungssysteme – und zwar überall.
7) Schließlich sind nicht völlig neue, aber in ihrem Gewicht erhöhte Praxisaufgaben auszumachen, wie globales Lernen, Menschenrechtsbildung oder Friedenserziehung.

Das Tableau der Aufgaben und Theorien zeigt: Für eine kritische pädagogische Theorie der Globalisierung, die innerhalb der Erziehungswissenschaft am ehesten von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft entwickelt werden kann, liegen zwar Bausteine bereit, die Theorie im ganzen ist aber noch auszuarbeiten.

Literatur

Referenzliteratur der Analyse (Literaturverzeichnis I):

Anweiler, O./Mitter, W. (2002): Globalisierung und Weltpädagogik. In: Bildung und Erziehung 55, S. 357–482.

Bach, Gerhard (Ed.) (2003): Americanization-globalization-education. Heidelberg: Winter.

Coulby, D. (Ed.) (2005): Globalization and nationalism in Education. London: Routledge/Falmer.

Crossley, M./Watson, K. (Ed.) (2003): Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference. New York: Routledge/Falmer.

Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Steffen, G./Weiß, E. (Red.) (2004): Globalisierung und Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt: Lang.

Stromquist, N. P./Monkman, K. (Eds.) (2000): Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures. Lanham: Rowman & Littlefield.

Stromquist, N. P. (Ed.) (2002): The Meanings of Globalization for Educational Change. Comparative Education Review 46, 1, p. III-VI, p. 1–155.

Suarez-Orozco, M. M. (Ed.) (2004): Globalization. Culture and Education in the new millennium. Berkley: Univ. of California Press.

Toepfer, B./Jäger, T. (Hrsg.) (2001): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 24, 2, S. 1–49.

Wölfing, W./Lenhart, V. (Hrsg.) (2003): Globalisierung und Bildung. Das Heidelberger Dienstagsseminar 2001. Weinheim: Beltz.

Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hrsg.) (2002): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster: Waxmann.

Zitierte Literatur (Literaturverzeichnis II):

All human beings. Manual for human rights education (1998). Paris: UNESCO Publ.

Anweiler, O./Mitter, W. (2002): Globalisierung und Weltpädagogik. In: Bildung und Erziehung 55, S. 357–364.

Carnoy, M. (1999): Globalization and educational reform. What planners need to know. Paris: UNESCO.

Delors, J. (Ed.) (1996): Learning: the treasure within. Paris: UNESCO.

Deutsche UNESCO-Kommission (2005): Bildung für alle 2005. URL: http://www.unesco.de - Download im Juli 2006.

DIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung (2004): Modernisierung beruflicher Bildung. BIBB-Beratung International. Bonn: BIBB.

Education for All 2000 Assessment (2000). Paris: UNESCO.

Gill, B. (2005): Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden: VS Verlag.

Hantel-Quitmann, W./Kastner, P. (Hrsg.) (2004): Der globalisierte Mensch. Wie die Globalisierung den Menschen verändert. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Heynemann, St.P. (1993): Quantity, Quality and Source. In: Comparative Education Review 37, 4, p. 372–388.
International Convention on the Rights of the Child (1989/1990). URL: http://www.unhchr.chr/html/menue3/b/klcvc.htm - Download am 18.05.2001.
Kübler, H.-D. (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
Lenhart, V. unter Mitarbeit von V. Druba und K. Batarilo (^{2}2006): Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden: VS Verlag.
OECD (2006): Education at a Glance. OECD-Indicators. Paris: OECD.
OVTA: Helping Businesses Develop Human Resources for Globalization. URL: http://www.ovta.or.jp/ en/ - Download im Oktober 2006.
Schiersmann, Ch. (2005): Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau 59, S. 153–168.
Schriewer, J. (2003): Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt, S. 9–52.
Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt: Brandes & Apsel.
Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004): The global politics of educational borrowing and lending. New York: Teachers College Press.
UNESCO (2005): Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report. Paris: UNESCO.
UNESCO (2006): Education for all global monitoring report 2006. Literacy for life. Paris: UNESCO.
United Nations High Commissioner for Human Rights: ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. Geneva. URL: http://www.unhchr.ch/html/menu6/2/abc.htm – Download am 15.04.02.
World education report (1991-2000). Paris: UNESCO.

Abstract: *With regard to comparative ecucation, globalization, which may be described in system-theoretical and action-theoretcial terms, has led to a shifting of the subject of research towards world-society-related units of analysis. With the focusing on topics of globalization, however, there has not been a change in paradigms neither in the reform-related discourse nor in the theoretical discourse of comparative education. Still, new configurations of theory and reform as well as new accentuations are to be noticed on both sides.*

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Volker Lenhart, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg, E-Mail: lenhart@ibw.uni-heidelberg.de

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel?

Antworten von Simmel, Dewey und Litt

Zusammenfassung: *Zwei Fragen bilden den Mittelpunkt der vergleichenden Untersuchung zu Theorien von Simmel, Dewey und Litt: In welcher Beziehung stehen Mittel und Zweck? In welcher Form sind die beiden Begriffe in der pädagogischen Theorie einsetzbar? Litt hebt die Trennung zwischen Mittel und Zweck hervor und kritisiert den pädagogischen Gebrauch der Begriffe. Simmel und Dewey betonen den engen Zusammenhang von Mittel und Zweck und gebrauchen die Begriffe als wichtige pädagogische Kategorien. Alle drei Autoren nutzen die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Mittel" und „Zweck", um mechanistische und reduktionistische Tendenzen in der Pädagogik abzuwehren.*

In seinem Grundlagenwerk „Erziehungsmittel" schreibt Erich E. Geißler: „Ehe man Mittel aufsuchen kann, muss man wissen, wozu man sie gebrauchen will, denn dem Mittel geht der Zweck voraus" (Geißler 1982, S. 15). Einige Seiten weiter heißt es: „Mittel sind nicht um ihrer selbst willen da. Sie sind auf einen außer ihnen liegenden Zweck hingeordnet; so dient ein Nahrungsmittel der Sättigung, ein Arzneimittel der Gesundheit. (…) Auch Erziehungsmittel haben die Funktion, dass ein außer ihnen liegender pädagogischer Zweck erreicht werden soll" (ebd., S. 24). Und an anderer Stelle formuliert Geißler: „‚Mittel'" rechtfertigen sich in keinem Fall durch sich selbst, sondern einmal vom Verwendungszweck her, von dem sie ihre Legitimation erhalten, außerdem durch die Qualität, mit der sie das gegebene Ziel zu erreichen in der Lage sind" (Geißler 1973, S. 61).

Wie die Zitate zeigen, betont Geißler insbesondere drei Dinge:
1) Durch die vorab festzulegenden Zwecke wird die Wahl der Mittel bestimmt.
2) Mittel und Zweck sind substanziell getrennt. Der Zweck liegt *außerhalb* der Mittel.
3) Der Zweck legitimiert die Mittel. Mittel existieren nicht um ihrer selbst willen.

Geißler gewinnt seinen pädagogischen Begriff des Mittels in der Auseinandersetzung mit den Theorien von Schleiermacher, Herbart, Göttler, Spieler, Langeveld, Trost und Birnbaum (vgl. Geißler 1982, S. 22-33; ders. 1976, S. 46-61).

Im Folgenden sollen weitere Theorien vorgestellt werden, die sich mit der Bedeutung der Begriffe „Mittel" und „Zweck" bzw. „Ziel" befassen.[1] Gemeint sind die Theorien von Georg Simmel, Theodor Litt und John Dewey. Aus folgenden Gründen wurden diese drei Autoren ausgewählt: (1) Simmel, Litt und Dewey vollziehen ihre Untersu-

1 Wie Geißler, Litt, Simmel und Dewey verwende ich im Folgenden die Begriffe „Zweck" und „Ziel" als Synonyme.

chungen sehr weiträumig: Sie betrachten die Begriffe „Mittel" und „Zweck" sowohl aus philosophischer als auch aus pädagogischer Perspektive. (2) Der Schwerpunkt ihrer Theorien liegt weniger in der Darstellung einzelner Handlungsmittel und -zwecke, sondern in der Analyse der Wert- und Funktionsbeziehungen zwischen Mitteln und Zwecken. (3) Die drei Autoren gelangen bei ihren Begriffsanalysen zu anderen Schlussfolgerungen als Geißler: Nach Ansicht von *Dewey* sind Mittel und Zwecke bzw. Ziele nicht substanziell voneinander getrennt, sondern durchdringen sich gegenseitig. Für *Simmel* gibt es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Mittel und Zweck. Nach *Litts* Auffassung ist das Zweck-Mittel-Schema für die Charakterisierung von pädagogischen Handlungen unangemessen.

In der folgenden Untersuchung werden die Argumentationsfiguren der drei Autoren in systematischer Absicht analysiert und miteinander verglichen. Die Untersuchung gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil beleuchtet Litts, Simmels und Deweys philosophische Gedanken zu den Begriffen „Mittel" und „Zweck". Der zweite Teil erläutert die pädagogischen Konsequenzen, die die Autoren aus ihren philosophischen Überlegungen ziehen. Der dritte Teil zeigt an einem Beispiel, was die dargestellten Konzepte zur Weiterentwicklung einer Theorie der Erziehungsmittel beitragen können.

1. Die philosophische Deutung der Begriffe „Mittel" und „Zweck"

1.1 Theodor Litt

Litt hat sich in mehreren Schriften mit den Begriffen Mittel, Zweck und Methode befasst (vgl. z.B. Litt 1961, S. 118ff.; ders. 1959a, S.77f., 100ff.; ders. 1957, S.43ff., 67ff.; ders. 1948, S. 6ff.). Dabei hat er immer wieder betont, dass die Begriffe strikt zu trennen sind: Zwecke unterscheiden sich grundlegend von Mitteln; Mittel unterscheiden sich grundlegend von Methoden.

1.1.1 Die Räumlichkeit und Wertneutralität der Mittel

Mittel und Zweck sind, so Litt, hinsichtlich der Wertsphären, denen sie zugehören, klar voneinander getrennt: Der Zweck hat einen Eigenwert, das Mittel aber nicht. Funktion des Mittels ist es, dem Zweck geopfert zu werden. Die Mittel sind wertneutrales und zu verbrauchendes Material. Das Zweck-Mittel-Schema ist daher nach Litts Ansicht ausschließlich für die Beschreibung technischer Handlungen angemessen. Nur im technischen Bereich, der sich auf Räumlich-Anorganisches erstreckt, habe die Aussage ihre Gültigkeit, dass Mittel für bestimmte Handlungszwecke verbraucht werden können. Bei Handlungen hingegen, die das Denken und Fühlen eines anderen Menschen verändern sollen, verliere der Begriff des Mittels seinen Sinn. Litt erklärt dies am Beispiel der seelischen Aufrichtung eines Menschen. Die Worte, so Litt, die der Aufrichtung dienen, sind nur dann erfolgreich, wenn sie nicht verbraucht, sondern ernst genommen und beher-

zigt werden; sie erreichen ihren Zweck nur dann, wenn ihr Inhalt im Denken und Fühlen des Angesprochenen erhalten bleibt und weiterwirkt. Man könne daher nicht von „Mittel" sprechen. Was auf den ersten Blick als „Mittel" erscheinen mag, hat, so Litt, in Wirklichkeit einen Eigenwert und ist schon Teil des Zweckes. Nach Litts Auffassung ist deshalb eine Aufspaltung von Mittel und Zweck in diesem Handlungsfeld unangemessen. „Bloße Mittel" gebe es hier nicht (vgl. Litt 1959a, S. 78f.; ders. 1957, S. 43ff., 67ff.; ders. 1995, S. 181).

1.1.2 Der Unterschied zwischen Mitteln und wissenschaftlichen Methoden

Litt sieht eine deutliche Differenz zwischen wissenschaftlichen Methoden einerseits und Mitteln bzw. Instrumenten und Werkzeugen andererseits.[2] Im Unterschied zu dem äußerlich-räumlichen Verhältnis von Subjekt, Mittel und Zweck sei die Beziehung von Subjekt, Methode und Objekt von „strengster Wechselbezogenheit" (Litt 1959b, S. 59).

Der Forscher handelt nur dann erfolgreich, wenn er von der Methode durchdrungen ist und gewissermaßen selbst zur Methode wird: „Mensch und Methode werden eins in dem Sinne, dass der Mensch sich an die Methode hält, dass er *sich* nach den in ihr liegenden Anweisungen *richtet*. (...) In keiner anderen Form kann die geforderte Umorganisierung seines Inneren geschehen als in der Weise, dass er sich in die Methode gleichsam hineinbildet und sich durch sie über sich selbst hinausheben lässt. Es ist recht eigentlich so, dass er *sich selbst* ‚methodisiert'" (ebd., S. 56f.).

Nach Ansicht von Litt sind die wissenschaftlichen Methoden von zentraler anthropologischer Bedeutung, denn die methodische Durchbildung des Denkens gehört zum Wesen menschlicher Entwicklung: „Das Denken kommt recht eigentlich zu sich selber, es dringt zu seiner eigensten Bestimmung durch, indem es sich zur Methode durchbildet – indem es seinen Gehalt nach logischen Prinzipien entfaltet, nach Maßgabe von ‚Kategorien' auseinanderlegt" (Litt 1948, S. 12).

Das methodische Denken zielt auf die Erkenntnis von Allgemeinem und zeitlos Gültigem. Der Denkende *wird* im Denkvollzug *allgemein* (vgl. ebd., S. 14). Im Vorgang des Allgemeinwerdens verschwindet die Individualität des Denkenden zwar nicht, aber sie wird, so Litt, „emporgeläutert" (ebd. S. 25).

1.2 Georg Simmel

Simmel entfaltet seine Theorie des Zweck-Mittel-Zusammenhanges in seiner „Philosophie des Geldes". Die Theorie korrespondiert mit Simmels relativistischer Philosophie sowie mit seinen anthropologischen Betrachtungen zur Selbsttranszendenz des Lebens.

Im Unterschied zu Litt betont Simmel nicht das Trennende, sondern das, was Mittel und Zweck miteinander verbindet. Überdies wird deutlich, dass Simmel den Anwendungsbereich des Wortes „Mittel" erheblich weiter fasst als Litt.

2 Litt verwendet die Begriff „Mittel", „Instrument" und „Werkzeug" als Synonyme.

1.2.1 Der Mensch als indirektes Wesen

Nach Simmels Auffassung ist der Mensch das „indirekte Wesen". Er übt seine Macht über Situationen nicht unmittelbar aus, sondern über Umwege. Der Mensch kann die Gegenwart nicht direkt in die gewollte Zukunft transformieren, sondern nur über Handlungsprozesse, die auf die gewollten Ziele hin geordnet sind. Insofern bezeichnet die Idee des Mittels „die Weltstellung des Menschen" (vgl. Simmel 1900/1977, S. 206).

Simmel unterscheidet zwei Arten von Mitteln: die primären Mittel und die Werkzeuge. Ein primäres Mittel ist z.B. die Hand, weil sie das mit einem bestimmten Zweck verknüpfte Objekt vergleichsweise direkt beeinflussen kann. Das Werkzeug hingegen ist „das potenzierte Mittel" (Simmel 1900/1977, S. 203). Zwischen Subjekt und Objekt tretend verlängert es die teleologische Reihe. Unter „Werkzeug" versteht Simmel sämtliche Mittelsysteme, die zur Erreichung von Zwecken dienen, auch soziale Institutionen, „durch deren Benutzung der Einzelne Zwecke erreichen kann, zu denen sein bloß persönliches Können niemals zureichen würde" (ebd., S. 204). Als Beispiele nennt Simmel den Staat, das Zivilrecht und den kirchlichen Kultus.

Im Zuge der Ausdehnung und Verfeinerung der Lebenstechnik verringere sich immer mehr die Reflexion über die Zwecke der Mittel. Simmel erklärt diesen Sachverhalt unter anderem mit psychologischen und soziologischen Erwägungen. Die Planung und Durchführung einer teleologischen Reihe verbrauche „organische Kraft und Bewusstseinsintensität" (vgl. ebd., S. 232). Da aber beides endlich sei, müsse der Mensch mit ihnen haushalten. So sei es sinnvoll, sich zunächst nur den Mitteln zu widmen und die Zwecke außer Acht zu lassen. Würde der Mensch immer gleichzeitig an beides denken, wären seine Kapazitäten schnell erschöpft (vgl. ebd., S. 233).

Noch in einer anderen Hinsicht können die Mittel eine Führungsrolle im Denken und Handeln übernehmen. Nach Simmels Auffassung ist zu beobachten, „(…) dass keineswegs immer nur ein bereits feststehender Zweck die Vorstellung und Beschaffung der Mittel bedingt, dass vielmehr die Verfügung über Substanzen und Kräfte uns oft genug erst dazu anregt, uns gewisse, durch sie vermittelbare Zwecke zu setzen: nachdem der Zweck den Gedanken des Mittels geschaffen hat, schafft das Mittel den Gedanken des Zweckes." Dies trifft laut Simmel insbesondere auf soziale Institutionen zu: „(…) wie oft sind militärische Organisationen, ausschließlich zu Werkzeugen äußerer Machtentfaltung bestimmt, in den Dienst innerpolitischer Zwecke der Dynastie gestellt worden, die denen ihres Ursprungs völlig entgegengesetzt waren; vor allem: wie oft wächst ein Verhältnis zwischen Menschen, das zu bestimmten Einzelzwecken gestiftet wurde, zum Träger sehr viel weitgehender, ganz anders charakterisierter Inhalte aus; so dass man wohl sagen kann, jede dauernde Organisation zwischen Menschen – familiärer, wirtschaftlicher, religiöser, politischer, geselliger Art – hat die Tendenz, sich Zwecke anzubilden, zu denen sie von vornherein nicht bestimmt war" (ebd., S. 207; vgl. Danner 1991, S. 75ff.).

1.2.2 Die Relativität der Zwecke

Der Umstand, dass es zu erheblichen Bedeutungsverschiebungen im Verhältnis von Mittel und Zweck kommen kann, ist nach Simmels Einschätzung nicht nur von psychologischem und soziologischem Interesse. Seines Erachtens offenbart die *philosophische* Betrachtung des Gegenstandes eine weitere und tiefer liegende Sinnschicht. Gemeint ist die Erkenntnis, dass im menschlichen Leben prinzipiell jeder Zweck immer zugleich ein Mittel und jedes Mittel immer zugleich ein Zweck ist. Simmel verknüpft diesen Gedanken mit zeittheoretischen Überlegungen (vgl. Danner 1999). Jede Situation im Lebensprozess hat ihren eigenen Zweck und ihren eigenen Wert und ist daher ein *Halte*punkt; zugleich ist jede Lebenssituation ein Mittel für die ihr folgenden Situationen und daher ein *Durchgangs*punkt: „Wir sollen das Leben so behandeln, als ob jeder seiner Augenblicke ein Endzweck wäre, jeder soll so wichtig genommen werden, als ob das Leben eigentlich um seinetwillen bis zu ihm gereicht hätte; und zugleich: wir sollen das Leben so führen, als ob überhaupt keiner seiner Augenblicke ein definitiver wäre, an keinem soll unser Wertgefühl stillhalten, sondern jeder hat als ein Durchgang und Mittel zu höheren und immer höheren Stufen zu gelten. Diese scheinbar widerspruchsvolle Doppelforderung an jeden Lebensmoment, ein schlechthin definitiver und ein schlechthin nicht definitiver zu sein, quillt aus den letzten Innerlichkeiten, in denen die Seele ihr Verhältnis zum Leben gestaltet (…)“ (Simmel 1900/1977, S. 234f.).

Die unaufhörliche Selbsttranszendierung des menschlichen Lebens hat nach Simmels Auffassung kein absolutes Ziel, sondern ist selbst das Ziel (vgl. Simmel 1918, S. 14). Jeder gesetzte Zweck erweist sich im Rückblick auf den vollzogenen Handlungsprozess nicht als absoluter Endpunkt, sondern als vermittelnde Etappe in der weiterführenden Handlungsreihe: „Der Endzweck ist sozusagen nur eine Funktion oder eine Forderung; als Begriff angesehen ist er nichts als die Verdichtung der Tatsache, die er zunächst gerade aufzuheben schien: dass der Weg des menschlichen Wollens und Wertens ins Unendliche führt und kein auf ihm erreichter Punkt sich dagegen wehren kann, so sehr er gleichsam von vorn gesehen als Definitivum erschien, von rückwärts gesehen, als bloßes Mittel zu gelten. (…) dass die Mittel zu Zwecken werden, rechtfertigt sich dadurch, dass im letzten Grunde auch die Zwecke nur Mittel sind“ (Simmel 1900/1977, S. 239).

Simmels Argumentation ist zu verstehen vor dem Hintergrund seiner relativistischen Philosophie, die verdeutlichen soll, dass die Dinge nicht für sich existieren, sondern sich gegenseitig in ihrem Sosein bestimmen: „(…) durch die ins Unendliche hin fortgesetzte Auflösung jedes starren Fürsichseins in Wechselwirkungen nähern wir uns (…) jener funktionellen Einheit aller Weltelemente, in der die Bedeutsamkeit eines jeden auf jedes andere überstrahlt“ (Simmel 1900/1977, S. 84; vgl. Danner 1991, S. 13-38; Rammstedt 2003, S. 14ff.).

Die These, dass „die Dinge ihren Sinn *aneinander* finden und die Gegenseitigkeit der Verhältnisse, in denen sie schweben, ihr Sein und Sosein ausmacht“ (Simmel 1900/1977, S. 98), gilt auch für Mittel und Zwecke. Jedes Mittel, jeder Zweck gewinnt seine Eigenart durch seine je einzigartige Position inmitten eines größeren Geflechtes. Jedes Mittel und jeder Zweck strahlt mit seiner Bedeutung auf andere Mittel und Zwecke aus. Daher gibt

es weder absolute Mittel noch absolute Zwecke, sondern nur Mittel und Zwecke, die sich gegenseitig ihren Sinn geben. Jedes Mittel und jeder Zweck kann gleichermaßen als Zentrum und als Peripherie des Handelns begriffen werden.

1.3 John Dewey

Die Reflexion des Zusammenhanges von Mittel und Zweck ist ein Herzstück von Deweys Philosophie. Ähnlich wie Simmel geht er von einem sehr breiten Anwendungsgebiet der Begriffe aus und arbeitet heraus, was Mittel und Zweck miteinander verbindet. Im Unterschied zu Litt betont Dewey, dass der Wert des Zweckes vom Wert der eingesetzten Mittel nicht zu trennen ist.

1.3.1 Zwecke und Mittel als Funktionsaspekte von Handlungsprozessen[3]

Der Begriff des „Zweckes", so Dewey, legt die Vermutung nahe, dass man klar unterscheiden könne zwischen Situationen einerseits, die einen Handlungsabschluss (= Zweck) darstellen, und Situationen andererseits, die lediglich Durchgangsstationen (= Mittel) auf dem Weg zu diesem Abschluss sind. Eine derartige Zerlegung von Prozessabschnitten in Situationen mit rein finaler Funktion einerseits und in Situationen mit reiner Transferfunktion anderseits hält Dewey für mechanisch. Nach Ansicht von Dewey kann eine Situation nur deshalb vorbereitend sein, weil sie immer zugleich auch ein *Abschluss* ist. Dies lässt sich verdeutlichen an der Situationssequenz, die bei der Ausgangssituation A startet und vermittelt über die Zwischensituationen B und C in der Situation D zum Abschluss kommt: Die plangeleitete Handlung kann sich in der Situationsabfolge A – B – C – D nur dann von der Situation A zur Situation D bewegen, wenn die Handlung *erfolgreich* in die Situation B und anschließend in die Situation C *mündet*.

Das Analoge gilt für scheinbar rein finale Situationen: Nach Deweys Auffassung ist jede Situation, die am Ende einer geplanten Situationsabfolge steht, stets ein Abschluss und zugleich der *Ausgangspunkt* für die nachfolgenden Situationen und Handlungsplanungen. Das heißt: Die sich in der Situationsabfolge A – B – C – D vollziehende Handlung kommt in der Situation D zwar zu einem Ende, aber keineswegs zum Stillstand: „Every means is a temporary end until we attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved" (Dewey 1916/1997, S. 106; vgl. ders. 1995, S. 105ff.).

Nach Ansicht von Dewey ist es falsch, Mittel als wertneutral einzustufen. Wieder am Beispiel erläutert: In der geplanten Situationskette A - B - C - D ist jedes Glied gleich wichtig. Würden B und C (die Mittel) fehlen, käme D (der Zweck) nicht zustande. D existiert nicht losgelöst von den vorbereitenden Situationen B und C, sondern trägt de-

3 Zu den englischen Originalbegriffen ist Folgendes anzumerken: Dewey spricht von consummation (Ziel, Erfüllung), end (Ende, Zweck, Ziel), means (Mittel) und means-consequence relation (Mittel-Folge-Relation) (vgl. Dewey 1995, S. 454; ders. 2000, S. 628).

ren Signatur. Das heißt: Mittel sind Konstitutions-Mittel des Zweckes und sind deshalb nicht weniger wertvoll als der Zweck: „Der triviale Ausspruch, dass eine Hand nur als Organ des lebendigen Körpers eine Hand sei – nur als ein funktionierender koordinierter Teil eines ausbalancierten Systems von Tätigkeiten –, gilt auf untriviale Weise für alle Dinge, die Mittel sind. Die Verknüpfung Mittel-Konsequenzen ist niemals nur die einer bloßen Abfolge in der Zeit, so dass dasjenige Element, welches das Mittel ist, vorbei und vergangen ist, wenn der Zweck erreicht wird. Ein aktiver Prozess wickelt sich in der Zeit ab, aber auf jeder Stufe und an jedem Punkt erfolgt eine Ablagerung, die kumulativ und konstitutiv in das Ergebnis eingeht. Ein echtes Instrument *für* einen Zweck ist immer ein Organ *eines* Zweckes. Es überträgt eine fortgesetzte Wirksamkeit auf das Objekt, in dem es verkörpert ist" (Dewey 1995, S. 346; vgl. ders. 2004b, S. 336).

Nach Deweys Auffassung gilt der enge Wirkungs- und Wert-Zusammenhang von Mittel und Zweck für ausnahmslos alle Handlungs- und Prozessbereiche. Natürliche Prozesse, zu denen nach Deweys naturalistischer Auffassung auch rational gesteuerte Prozesse gehören, zeichnen sich dadurch aus, dass sie stets zu Abschlüssen, aber niemals zu *endgültigen* Abschlüssen gelangen. Jeder Prozesspunkt ist ein Ende und zugleich ein Übergang: „Da nichts in der Natur ausschließlich final ist, ist Rationalität immer ebenso Mittel wie Zweck" (Dewey 1995, S. 125).

Dewey führt die Analyse der Zweck-Mittel-Beziehung noch weiter. Seines Erachtens ist der Begriff „Zweck" häufig mit der Annahme verknüpft, dass ein Handlungszweck bzw. -ziel etwas ist, bei dem es primär um die Steuerung der Zukunft geht. Nach Deweys Auffassung verhält es sich genau umgekehrt: Ein Handlungszweck steuert in erster Linie die Gegenwart. Der Zweck organisiert das aktuelle Tun; er ermöglicht es, die verschiedenen aktuellen Teilaktivitäten miteinander zu verbinden. Der Zweck „sorgt" dafür, dass sich diese Teilaktivitäten gleichsam in einem Brennpunkt treffen. Insofern ist jeder Zweck ein Mittel der Handlungsorganisation. Der Zweck steht nicht abgetrennt am Ende einer Handlungskette, sondern durchdringt von Anfang an das Handeln (vgl. Dewey 2004a, S. 162; Bohnsack 2005, S. 38).

1.3.2 Die Reflexion der Handlungskonsequenzen

Bei der Funktionsbestimmung von Denken bzw. von Intelligenz ist laut Dewey die Mittel-Konsequenz-Beziehung von zentraler Bedeutung: „Authentisch über ein Ding nachzudenken heißt an Folgen zu denken, die, kaum dass sie gedacht werden, uns weitertreiben zu *deren* Folgen" (Dewey 1995, S. 124; vgl. ders. 2003b, S. 31f.). Das Individuum erreicht dann das angemessene Denkniveau, wenn es dazu fähig ist, planmäßig und sorgfältig „Beziehungen zwischen Handlungen und ihren Folgen" herzustellen (Dewey 1916/2000, S. 202). Da jede Handlungssituation individuell ist und daher die zu steuernden Prozesse nie gleichförmig verlaufen, darf der Handelnde weder in der Routine verharren noch planlos agieren. Vielmehr muss der Planende und Handelnde fortwährend sein Denken neu anpassen. Verantwortung für die Folgen des gegenwärtigen Handelns zu übernehmen, bedeutet deshalb, das eigene Denken und Handeln fortwährend reflektiert zu erneuern (vgl. ebd. 1916/2000, S. 195f.).

Mit dieser Auffassung Deweys ist seine These verknüpft, dass der Schwerpunkt des Denkens nicht auf dem Allgemeinen, sondern auf dem Einzigartigen und Vergänglichen liegt: „Denn gerade weil die Dinge, die wir direkt haben, sowohl wertvoll wie flüchtig sind, sind die Bedingungen, unter denen wir sie haben, der einzige Gegenstand des Denkens. (...) Die Ironie vieler historischer Systeme der Philosophie ist, dass sie die Tatsachen des Falles so verdreht haben. Das Allgemeine, Wiederkehrende und Extensive wurde als die wertvolle und höhere Art von Sein angesehen; das Unmittelbare, Intensive, Flüchtige und qualitativ Individualisierte galt nur dann als wichtig, wenn es etwas Gewöhnlichem zugerechnet wird, denn nichts anderes bezeichnet ja das Universale. In Wahrheit sind das Universale und Stabile wichtig, weil sie Mittel sind, die wirksamen Bedingungen des Vorkommens des Einzigartigen, Unstabilen und Vergehenden“ (Dewey 1995, S. 122).

Das Denken, so Dewey, zielt weniger auf die Herausarbeitung eines Allgemeinen, das nicht von Veränderung betroffen ist, sondern auf die *zielgerichtete Steuerung* von Veränderung.

„(...) denn wenn die Natur als aus Ereignissen und nicht aus Substanzen bestehend angesehen wird, ist sie durch Geschichten charakterisiert, das heißt durch eine Kontinuität der Veränderung, die sich von den Anfängen bis zu den Abschlüssen vollzieht. (...) Aufgrund des Vorliegens unsicherer und prekärer Faktoren in diesen Geschichten ist das Erreichen von Zwecken und Gütern unstabil und flüchtig. Die einzige Art, sie sicherer zu machen, beruht auf der Fähigkeit, die Veränderungen zu beherrschen, die sich zwischen den Anfang und das Ende eines Prozesses einschieben“ (ebd., S. 10).

2. Die Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ in der pädagogischen Theorie

Im Folgenden wird gezeigt, dass alle drei Autoren ihre philosophischen Erkenntnisse zur Beziehung von Mittel und Zweck auf die Pädagogik übertragen: Litt kritisiert die Einführung der Begriffe „Mittel“ und „Zweck“ in die Pädagogik. Simmel und Dewey hingegen verwenden die Begriffe als wichtige pädagogische Kategorien. Neben diesem Unterschied soll deutlich werden, dass insofern eine Übereinstimmung zwischen Litt, Simmel und Dewey besteht, als bei allen drei Autoren die Auseinandersetzung mit den Begriffen „Mittel“ und „Zweck“ dazu dient, mechanistische und reduktionistische Tendenzen in der Pädagogik abzuwehren.

2.1 Theodor Litt

Litt hat sich in verschiedenen Schriften mit der Charakterisierung pädagogischen Handelns befasst. Dabei untersucht er, inwieweit die Begriffe „Technik“, „Wachsenlassen“ und „Kunst“ das Wesen der pädagogischen Tätigkeit treffen. In diesem Zusammenhang greift Litt mehrfach auf seine Kritik an einer überdehnten Anwendung des Zweck-Mittel-Schemas zurück.

2.1.1 Mittel und Zweck als Elemente einer Ich-Es-Relation

Bei seiner Analyse des auf die Pädagogik bezogenen Technik-Begriffes setzt sich Litt unter anderem mit Herbart auseinander. Litt kritisiert Herbarts Idee, die Reflexion der pädagogischen Mittel von der Reflexion der pädagogischen Ziele zu trennen. In Abgrenzung von Herbart versucht Litt zu zeigen, dass Ziel- und Mittelfragen unmittelbar zusammengehören und nur gemeinsam beantwortet werden können. Der enge Zusammenhang von Mitteln und Zielen gilt nach Ansicht Litts sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die pädagogische Theorie. Ziele sind nur dann realistisch gewählt, wenn angemessene Mittel verfügbar sind. Mittel sind nur dann sinnvoll gewählt, wenn sie zu einem durchdachten Ziel führen (vgl. Litt 1965, S. 16f; ders. 1921/1969, S. 295-297; Klafki 1982, S. 72ff.).

Indes: Litt macht sich in dem beschriebenen Zusammenhang die Begriffe Ziel, Zweck und Mittel nur vorübergehend zu Eigen. Denn er will nachweisen, dass das Herbartsche Konzept der Trennung von Mittel-Reflexion und Ziel-Reflexion nicht schlüssig ist. Letztlich aber sind nach Litts Auffassung die Begriffe Zweck und Mittel für die Pädagogik untauglich. Es wurde bereits erläutert, dass nach Litts Ansicht das Zweck-Mittel-Schema lediglich für die Beschreibung technischer Prozesse im räumlich-anorganischen Bereich angemessen sei, nicht aber für die Beschreibung seelisch-geistiger Prozesse. Analog argumentiert Litt im vorliegenden Zusammenhang. Zusätzlich nimmt er eine Denkfigur Martin Bubers auf: Das Zweck-Mittel-Schema, so Litt, das im technischen Denken dominiert, setzt eine Ich-Es-Beziehung voraus. In dieser asymmetrischen Beziehung verfügt der Handelnde frei über das Objekt. Das Objekt ist für den Techniker ein wertneutrales Material bzw. bloßes Mittel (vgl. Litt 1995, S. 74ff.; ders. 1965, S. 15.).

Dieser Handlungstypus steht im Gegensatz zum pädagogischen Vorgehen: Im Unterschied zum Techniker hat es der Pädagoge nicht mit einem Mechanismus, sondern mit einem „konkreten Lebensganzen" zu tun, mit einem „Du" (Litt 1921/1969, S. 295; ders. 1995, S. 75). Trotz aller Unterschiede zwischen Erzieher und Zögling ist die pädagogische Beziehung im Kern nicht asymmetrisch. Die Relation Erzieher-Zögling ist „die Beziehung zweier Wesen, die einander in grundsätzlicher Gleichberechtigung gegenüberstehen" (Litt 1995, S. 75). „Grundsätzliche Gleichberechtigung" bedeutet insbesondere, dass die Erziehungszwecke nicht willkürlich gewählt, sondern in dem Zögling selbst gefunden werden. Die Aufgabe besteht darin, das im Heranwachsenden „selbst Angelegte zur Entfaltung und Vollendung zu führen."

2.1.2 Zwecke als Ausdruck des freien Formwillens

Bei der Beantwortung der Frage, ob das pädagogische Handeln eine künstlerische Tätigkeit sei, argumentiert Litt ähnlich wie in dem oben geschilderten Zusammenhang.

Für den Künstler, so Litt, ist der ihm gegebene Stoff ein Mittel, das er gezielt für bestimmte ästhetische Zwecke gebraucht und verbraucht. Der Ausgangsstoff ist wertneutral und erlangt seinen Wert allein durch den von außen gesetzte Zweck. Der Ausgangs-

stoff ist überdies formneutral: Er ist nicht auf eine bestimmte Form festgelegt, sondern enthält das Potential für zahllose Gestalten. Deshalb ist der Künstler in der Wahl der ästhetischen Zwecke frei (vgl. Litt 1921/1969, S. 272).

In dem Feld, in dem der Pädagoge wirkt, gelten nicht die Prinzipien des Künstlers. Denn die Heranwachsenden sind weder als „Stoff" noch als „Material" noch als „Objekt" angemessen charakterisiert (vgl. ebd. S. 273).

Bestimmend für den Pädagogen darf, so Litt, nur das sein, was in den Heranwachsenden bereits „angelegt" ist. Mit dem Begriff „angelegt" meint Litt nicht eine bestimmte vorgegebene biologische Disposition, sondern die Individualität der Heranwachsenden, ihr Potential zur freien Selbstbestimmung sowie ihr Potential, in die Sphäre allgemeingültiger und zeitloser Erkenntnisse gelangen zu können (vgl. ebd., S. 293-295; Litt 1927/1967, S. 75-79; ders. 1961, S. 299f.; Danner 2003).

2.1.3 Mittel als Elemente einer einseitigen Assimilation

Bei seiner Analyse des Begriffes „Wachsenlassen" untersucht Litt die Beziehung zwischen biologischem Organismus und Umwelt und vergleicht diese Beziehung mit dem Verhältnis von seelisch-geistigem Leben und Umwelt. Dabei wird Folgendes deutlich: Litt versteht „Wachstum" als einen determinierten Prozess, in dem die Endform des Wachsenden von Anfang an feststeht, sowie als einen einseitigen Assimilationsvorgang, in dem die Umwelt das zu assimilierende Material zur Verfügung stellt (vgl. Litt 1921/1969, S. 287). In einem determinierten Prozess, so Litt, übernimmt die Umwelt eine andere Funktion als in einem nicht-determinierten Prozess. Litt erklärt dies am Begriff der „geistigen Nahrung". Die Argumentation entspricht Litts Analyse der Zweck-Mittel-Relation in technischen Abläufen: Sowohl das technische Mittel als auch das Nahrungsmittel haben gegenüber dem zugeordneten Zweck einen geringeren Wert. Beide Mittel haben nur eine dienende Funktion. Das Nahrungsmittel verliert bei seinem Gebrauch seine eigene Form, denn der aufnehmende und in eine determinierte Richtung wachsende Organismus assimiliert das Nahrungsmittel. Litt grenzt diese „einseitige Assimilation" von dem nicht determinierten Bildungsvorgang scharf ab: Im Unterschied zum Nahrungsmittel, so Litt, kommen die Bildungsinhalte nur dann zur Wirkung, wenn sie nicht einseitig assimiliert werden. Die Inhalte wirken allein dann, wenn sie mehr sind als bloße Mittel, die ihre Form verlieren. Denn Bildung ereignet sich in dem Moment, in dem der sich Bildende die Bedeutung des Inhaltes klar erfasst und von ihr sein Denken formen lässt (vgl. Litt 1921/1969, S. 286).

2.2 Georg Simmel

Georg Simmel selbst hat keine pädagogischen Schriften veröffentlicht. Erst im Jahre 1922 erschien posthum ein Buch mit dem Titel: „Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg". Laut Karl Hauter, dem Assistenten Simmels und Heraus-

geber des Bandes, bildete der Text die Grundlage der Vorlesungen, die Simmel im Wintersemester 1915/16 in Straßburg gehalten hat. In Simmels „Schulpädagogik" wird deutlich, wie er die Begriffe „Mittel" und „Zweck" als pädagogische Kategorien nutzt.

2.2.1 Kindheit als Mittel und Zweck

Eine zentrale philosophische These Simmel besagt, dass jede Situation im Lebensprozess ihren eigenen Zweck und Wert habe und zugleich ein Mittel für die Folgesituationen und daher ein Durchgangspunkt sei. Simmel wendet in seiner „Schulpädagogik" diese These auf das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenalter an. Er schreibt im Kontext einer Auseinandersetzung mit Ernst Meumann: „Was Kant über den ganzen Menschen im Verhältnis zu andern sagt: man dürfe ihn niemals nur als Mittel, sondern müsse ihn immer zugleich als Zweck ansehen – das gilt auch für das Verhältnis der einzelnen Lebensmomente zueinander. (…) Das Kind ist nicht nur der Kandidat des Erwachsenen, darf durchaus nicht nur auf seine spätere Existenz angesehen werden. Es hat vielmehr *als Kind* seine besonderen Schönheiten und Eigenheiten, Aufgaben und Rechte, und *diese* muss die Pädagogik anerkennen" (Simmel 1922, S. 36). Simmel moniert, Meumann betone übermäßig die Unvollkommenheit des Kindes. Simmel vermutet eine implizite Vorstellung vom Kind als dem kleinen Erwachsenen, der sich vom eigentlichen Erwachsenen nur quantitativ unterscheide. Kindheit jedoch, so wendet Simmel ein, ist eine qualitativ eigene Stufe; sie hat ihre besonderen Formen des Denkens und Handelns, die sich mit denen des Erwachsenenalters nicht ohne weiteres vergleichen oder verrechnen lassen.

Simmel weist auf die Dialektik von Mittel und Zweck bzw. von Kindheit und Erwachsenenalter hin: Die Kindheit ist nur dann ein wirksames Mittel für die Vorbereitung des zukünftigen Erwachsenseins, wenn sie als Selbstzweck mit ihrem eigenen Wert aufgefasst und behandelt wird. Sieht man die Kindheit als schnell zu überwindendes Mängelstadium an, schadet man nicht nur dem Kind, sondern auch dem Erwachsenen, zu dem es sich entwickeln wird (vgl. Danner 1991, S. 105ff.).

Diese Gedanken erinnern an Rousseaus Thesen zur Kindheit (vgl. Rousseau 1762/1983, S. 206f., 185f.). Simmel bezieht sich aber interessanterweise nicht auf Rousseau, sondern auf Kant.

2.2.2 Bildungsinhalte als Mittel und Zweck

In der „Schulpädagogik" findet sich ein weiterer Bezug zu Kant. Er betrifft die Bedeutung der Bildungsinhalte: „Was Kant vom Menschen sagt: er dürfe niemals nur als Mittel, sondern müsse immer zugleich als Zweck behandelt werden – gilt von allen Gegenständen des Lehrbetriebes. Ein jeder soll als solcher gewusst oder gekonnt werden, und zugleich ist jeder in einer tieferen oder in der tiefsten Schicht ein Vermittler der Bildung des ganzen Menschen – zugleich Zweck und Mittel" (Simmel 1922, S. 87). An anderer

Stelle heißt es analog: „Alle Lehrinhalte haben die doppelte Bedeutung: sie sollen gewusst werden, schlechthin als Inhalte. Dass sie als solche noch einem weiteren Zweck dienen, ist eine Sache für sich (fremde Sprachen der Ausübung, Geschichte dem politischen Verständnis der Gegenwart), es mag für ihre Aufnahme bestimmend sein, aber immerhin bleibt das Wissen des objektiven Inhalts die relative Endstation des Unterrichtsganges. Dann aber dienen sie funktionell der Stärkung, Verfeinerung, Schwingungsweite des Geistes, seiner sittlich-ästhetischen Hebung, der Gerichtetheit der Seele auf das Geistige und Wertvolle. ‚Bildung' ist die Synthese dieser beiden Ziele" (ebd., S. 33).

Diese Überlegungen korrespondieren mit einem anderen Hinweis Simmels: „Jedes Fach soll als – jedes Mal anders gefärbter – Mikrokosmos der ganzen Pädagogik behandelt werden" (ebd., S. 104). Simmel will zwar die „Besonderheit" des Faches nicht „anrühren"; gleichwohl wird deutlich, dass er ein Überschreiten der Fachgrenzen als sinnvoll erachtet. So schreibt er auch über die ästhetische Bildung: Sie „soll nicht besonderen kunstwissenschaftlichen Unterrichts bedürfen. In fast allen Fächern ist Gelegenheit, den ästhetischen Sinn zu bilden" (ebd., S.103f.). Mikrokosmos ist jedes Fach also dann, wenn alle erzieherischen Dimensionen berücksichtigt werden, wenn Intellekt und Gefühl gleichermaßen angesprochen werden, wenn die philosophischen, ethischen und ästhetischen Momente des Unterrichtsgegenstandes zur Geltung kommen und wenn die großen Zusammenhänge, in denen der Unterrichtsgegenstand steht, in Erscheinung treten können. Simmel votiert dafür, die engen Fächergrenzen zu überwinden, um alles pädagogisch Wesentliche in einen Zusammenhang zu bringen und als Einheit zu behandeln. Weil sich die Welt und das Wissen über sie nicht mechanisch zerstückeln lassen, muss laut Simmel so unterrichtet werden, dass in jeder Stunde zumindest eine Ahnung größerer Zusammenhänge entstehen kann. Das heißt aber: Der Lehrer ist nicht Vermittler eines bestimmten Weltausschnitts, sondern – zumindest ansatzweise – Vermittler universeller Zusammenhänge. Und er ist nicht Erzieher einer bestimmten Fähigkeit des Schülers, sondern Erzieher aller wesentlichen Fähigkeiten (vgl. Danner 1991, S. 101ff; Rodax 1999, S. 29ff.).

2.2.3 Der Lehrer als individuelles Mittel

Wie bereits erläutert, fasst Simmel den Begriff des Mittels sehr weit. Daher lassen sich auch seine Überlegungen zu schulpädagogischen Methoden dem Thema „Mittel" zuordnen.

Simmel befasst sich eingehend mit der Frage, in welchem Verhältnis die Individualität des Lehrers und die pädagogische Methoden zueinander stehen. Der zentrale Gedanke lautet: „Alle die Methoden-Prinzipien: induktiv, deduktiv, dogmatisch, heuristisch, Formalstufen, konzentrische Kreise – sind schematische Abstraktionen, mit denen ein lebendig schöpferischer Lehrer nichts anfangen kann. Er hat eben *seine* Methode (d.h. er *ist* eine Methode)" (Simmel 1922, S. 10). Damit ist zweierlei gemeint. Erstens: Es ist wichtig, dass der Lehrer seine Individualität ins Spiel bringt. „Innerhalb der Lehr-

plangrenzen" soll er die Gebiete bevorzugen, „für die er besondere Begeisterung empfindet" (ebd., S.28). Denn es ist sinnvoll, dass der Lehrer sein tatsächliches persönliches Engagement gegenüber der zu vermittelnden Sache authentisch zum Ausdruck bringen kann. Zweitens: Jeder Lehrer, so Simmel, hat seine individuelle Methode und soll diese kultivieren. Präparationsbücher „geben dem Lehrer ein totes Schema, dessen Suggestion er sich doch schwer entziehen kann und das die Individualität seiner selbst in der jeweiligen Lage vergewaltigt" (ebd., S. 68). Damit ist nicht gesagt, methodische Bildung sei überflüssig und der Lehrer solle allein aus ureigenem Reservoir schöpfen. Im Gegenteil: „Um das Optimum dieser eigenen Methode zu erreichen, muß er alle objektiv bestehenden kennen lernen." Aber der Lehrer soll „diese Methoden kennen lernen, nicht um eine davon dogmatisch-mechanisch anzuwenden, sondern als Nährstoffe, die er sich assimiliert, um seine organisch einheitliche Produktivität davon und daraus zu entwickeln; er muß sie durchaus in seinen individuell und selbständig lebendigen Leistungsprozeß umsetzen" (ebd., S. 10).

2.3 John Dewey

„Mittel", „Zweck", „Ziel", „Konsequenz" gehören zum Kreis der Hauptbegriffe in Deweys Philosophie. Dass dies auch für seine Pädagogik gilt, wird unter anderem sichtbar an Deweys Konzept der Erziehung zur Verantwortlichkeit, an seinen wissenschaftstheoretischen Überlegungen zur Pädagogik sowie in seiner Theorie des Wachstums.

Die Begründung seiner These, Wachstum sei das Ziel der Erziehung, zeigt deutliche Überstimmungen mit Simmels Ausführungen zur Selbsttranszendenz des Lebens. Was den Vergleich mit Litt anbelangt, so ist festzustellen, dass Dewey, der von einem anderen Verständnis von „Zweck" und „Mittel" ausgeht, zu einer divergierenden pädagogischen Deutung der Begriffe „Technik" und „Kunst" gelangt.

2.3.1 Erziehung zum verantwortlichen Handeln

Verständiges Handeln ist laut Dewey ein Handeln, das eng mit der Reflexion von Handlungskonsequenzen verknüpft ist. In diesem Sinne ist verständiges Handeln zugleich der Ausdruck einer verantwortlichen Haltung. Die Entwicklung und Stabilisierung dieser Haltung ist nach Deweys Auffassung ein wichtiges pädagogisches Ziel.

Entscheidend für die Erziehung zu verantwortlichem Denken und Handeln ist, so Dewey, die beständige Anwendung von Wissen. Nur wenn der Lernende das Wissen als Mittel gebraucht und in Handlungen umsetzt und die sich ergebenden Handlungskonsequenzen eigenständig überprüft, gelangt er zum umfassenden Verständnis einer Sache. Die wesentliche pädagogische Bedeutung der Wissensanwendung liegt nicht in der Festigung des Gelernten oder im Automatisieren eines bestimmten Handlungsablaufes, sondern in dem Umstand, dass der Lernende erst durch die praktische Anwendung den Gegenstand intellektuell durchdringt. Fehlt im Lernprozess der praktische Gebrauch

des Wissens, ist das erworbene Wissen nur Halbwissen und von der Wirklichkeit abgespalten. Anders gesagt: Der Lerngegenstand ist nur dann verstanden und kann nur dann verantwortlich als Mittel der Handlungssteuerung gebraucht werden, wenn die mit dem Gegenstand verbundenen Handlungskonsequenzen im reflektierten Handlungsvollzug in aller Deutlichkeit wahrgenommen worden sind (vgl. 1916/1997, S. 161).

2.3.2 Mittel und Zweck in der pädagogischen τέχνη

Ähnlich wie Litt setzt sich Dewey kritisch mit Herbart auseinander (vgl. Oelkers 2000a, S. 290). Dewey moniert wie Litt die Absonderung der Zielreflexion von der Erforschung der Mittel. Er macht deutlich, dass die Erziehungsziele und Erziehungsmittel nicht substanziell voneinander getrennt sind, sondern Funktionsaspekte eines einheitlichen Handlungsablaufes sind:

„Die Darstellung, wie sie oft gegeben wird, verursacht ein Missverständnis. Sie führt zu der Auffassung, dass Mittel und Ziele voneinander getrennt sind, indem jedes seinen eigenen festgesetzten Bereich hat. In Wirklichkeit sind der Verwirklichung unfähige Ziele nur dem Namen nach Ziele. Ziele müssen in dem Licht erhältlicher Mittel aufgestellt werden. Es kann sogar behauptet werden, dass Ziele nur Mittel sind, die zu voller Wechselwirkung und Einheit gebracht wurden" (Dewey 2002b, S. 127).

Im Unterschied zu Litt gelangt Dewey in seinen weiteren Untersuchungen zur pädagogischen Bedeutung von Mittel und Zweck nicht zu einer Ablehnung eines pädagogischen Technik-Begriffes. Vielmehr plädiert er dafür, die antike Idee der τ χνη wieder aufleben zu lassen. Hier ist, so Dewey, ein Handlungstypus angedacht, bei dem es keine starren Trennungen gibt: Die Reflexion und Erprobung von Zwecken, Mitteln und technologischen Regeln sind nicht unterschiedlichen Feldern zugeordnet, sondern sind Gesichtspunkte einer einheitlichen vernünftigen Praxis. Der Begriff „τ χνη" bezeichnet eine Handlungsform, in der Wissenschaft Kunst ist und Kunst Wissenschaft ist (vgl. Dewey 2003b, S. 292f.).

Daher ist es für Dewey schlüssig zu sagen, die Erziehungspraxis sei „eine Art gesellschaftlicher Ingenieurkunst" (Dewey 2002b, S. 117; vgl. auch ders. 2003b, S. 307ff.). Eine *Ingenieur*kunst ist die Pädagogik, weil sie den dichten Wert- und Wirkungszusammenhang von pädagogischen Zwecken, Mitteln und Handlungsregeln reflektiert und erprobt. Eine *gesellschaftliche* Ingenieurkunst ist die Pädagogik, weil das gesamte soziale Leben einer Gesellschaft erziehend wirkt und deshalb die Gesellschaft als zentrale Wirkgröße mitbedacht werden muss (vgl. Dewey 1916/2000, S. 20, 136). Inwiefern die Pädagogik eine Ingenieur*kunst* ist, soll etwas ausführlicher erläutert werden:

Intelligentes Handeln, so Dewey, zeichnet sich dadurch aus, dass es angesichts jeweils individueller Handlungssituationen neue und wirksame Mittel-Zweck-Kombinationen erfindet, dass es schöpferisch ist. Genau dies zeichnet auch die künstlerische Tätigkeit aus. Sie agiert grenzüberschreitend, indem sie Neues erschafft. Das geschaffene Kunstwerk erlangt seine Qualität und seinen intensiven Effekt dadurch, dass in ihm auf eine neue Weise bestimmte Mittel zu voller Wechselwirkung und Einheit gebracht werden:

dass in ihm eine besonders innige und zugleich individuelle Beziehung von Mittel und Zweck hergestellt wird (vgl. Dewey 1995, S. 360; ders. 1998, S. 186f.). Insofern kann ein Kunstwerk verstanden werden als eine einzigartige „Organisation von Energien", nämlich der Energien der eingesetzten Mittel (Dewey 1998, S. 222). In der Kunst erreicht menschliches Denken und Handeln seine höchste Form. Denn Kunst stellt „den Schnittpunkt des Individuellen und des Allgemeinen in der Natur dar, den Schnittpunkt von Zufall und Gesetz, wobei sie den Zufall in Gelegenheit und das Gesetz in Befreiung verwandelt" (Dewey 1995, S. 368).

Kunstwerke, so Dewey, wirken in besonderer Weise final und zugleich instrumentell. Kunstwerke haben einen unmittelbar erfüllenden Effekt: Der Wahrnehmende erlebt und genießt die Energie des Kunstwerkes (finale Wirkung). Zugleich haben Kunstwerke eine fortgesetzte Wirksamkeit: Der Wahrnehmende wird ein anderer durch die Begegnung mit dem Kunstwerk; er verfeinert seine Wahrnehmung, wird intelligenter und erweitert damit seine Fähigkeiten für *zukünftige* Genüsse und Handlungen (instrumentelle Wirkung) (vgl. ebd., S. 340). Dewey verallgemeinert diesen Gedanken: „Jede Tätigkeit, die Objekte hervorbringt, deren Wahrnehmung ein unmittelbares Gut ist und deren Wirken eine kontinuierliche Quelle genussvoller Wahrnehmung anderer Ereignisse ist, weist die Schönheit der Kunst auf" (Dewey 1995, S. 344). Und er generalisiert weiter: „Jede Tätigkeit, die beides (nämlich instrumentell und final wirkend; d. Verf.) zugleich ist, und nicht alternativ und abwechselnd, ist Kunst" (ebd., S. 340).

Dieser Gedanke, so Dewey, ist auch für die Pädagogik bestimmend. Die Pädagogik hat die Aufgabe, Situationen herbeizuführen, die beides zugleich verwirklichen: die Erfahrung erfüllter Gegenwart *und* die Erweiterung des zukünftigen Denk- und Handlungsraumes. Um dies zu erreichen, müsse die Pädagogik, sich auch von dem alten Körper-Geist-Dualismus lösen: „Die volle Realisierung der Integration von Körper und Geist in Aktion wartet auf die Vereinigung von Philosophie und Wissenschaft in der Kunst, vor allem in der höchsten Kunst, der Kunst der Erziehung" (Dewey 2003b, S. 309).

2.3.3 Wachstum als Ziel der Erziehung

„Wachstum" ist ein zentraler Begriff in Deweys pädagogischer Theorie: „Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself" (Dewey 1916/1997, S. 53). Mit „Wachstum" verbindet Dewey nicht einen determinierten Ablauf, sondern einen Prozess, in dem fortwährend etwas Neues geschieht. Die stetige Erneuerung ist das wesentliche Merkmal des Wachstums (vgl. ebd., 49f.; Oelkers/Horlacher 2004, S. 239, 242, 261). In diesem Sinne muss nach Dewey Leben als Wachstum und Erziehung als Förderung von Wachstum begriffen werden. Förderung von Wachstum bedeutet also nicht, dass sich der Erzieher passiv verhält und lediglich beobachtet, wie der Heranwachsende die in ihm genetisch präformierte Gestalt allmählich entfaltet. Vielmehr meint Erziehung die Beeinflussung eines Vorganges, dessen Kern gerade nicht die Determination, sondern die kontinuierliche Erneuerung ist.

„Wachstum" bedeutet keineswegs, so Dewey, dass die Erziehung auf ein bestimmtes und abschließendes Ziel hinausläuft. Vielmehr wandelt sich das Ziel der Erziehung fortwährend. Das Erziehungsziel ist jeweils die nächste Entwicklungsetappe des Heranwachsenden in seiner Beziehung zur Umwelt. Jede der Relationen, die dabei nach und nach entstehen, ist das Ziel der Erziehung. Das Ziel der Erziehung ist also nicht das Ankommen an einem Endpunkt, sondern das unbegrenzte Weiterwachsen im Sinne einer intelligenten und stetigen Weiterentwicklung der Beziehungen zur Umwelt. Jede Etappe in diesem Prozess ist Mittel und zugleich Zweck (vgl. Oelkers 2000a, S. 495, 500f.).

3. Ausblick

Das Ergebnis des Vergleiches zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Autoren: Litt hebt die Trennlinie zwischen Mittel und Zweck hervor und kritisiert den pädagogischen Gebrauch der Begriffe. Simmel und Dewey arbeiten Zusammenhänge von Mittel und Zweck heraus und gebrauchen die Begriffe als zentrale pädagogische Kategorien.

In einer weiterführenden Untersuchung wäre nun zu klären, ob und inwieweit die dargestellten Konzepte zur Weiterentwicklung einer Theorie der Erziehungsmittel beitragen. Mögliche Denkwege einer solchen Folgeuntersuchung sollen in diesem Ausblick exemplarisch angedeutet werden.

Ausgangspunkt des Aufsatzes war die Feststellung, dass Erich E. Geißler in seiner Theorie der Erziehungsmittel Zweck und Mittel voneinander scheidet und in eine hierarchische Beziehung bringt: Der Zweck liegt außerhalb der Mittel und legitimiert die Mittel. Geißlers Begriffsbestimmung kontrastiert mit Deweys dialektischer Zweck-Mittel-Theorie. Wie erläutert, gibt es aus Deweys Sicht keinen substanziellen Unterschied zwischen Mittel und Zweck. Vielmehr ist seines Erachtens jedes Mittel ein *Konstitutions*mittel des Zweckes.

Ausgehend von Deweys Gedanken soll nun anfanghaft geprüft werden, ob Geißler in seiner Theorie der Erziehungsmittel die strikte Trennung von Mittel und Zweck tatsächlich durchhalten kann.

Geißler stellt konsequenterweise die Zielreflexion an den Anfang seiner Theorie. Erst im zweiten Schritt gibt er eine Analyse der Erziehungsmittel. Geißler über das Erziehungsziel: „Das pädagogische Leitziel: Verselbständigung von Individuen, gilt (…) trotz bestehender Schwierigkeiten, fehlender Voraussetzungen und unterschiedlicher Erziehungssysteme immer und überall. An dieser Zielbestimmung hängt zugleich die Selbständigkeit der Erziehungsorganisationen, der Erzieher und schließlich auch der Erziehungswissenschaft insgesamt, von welchen verschiedenen ‚Menschenbildern' und Gesellschaftsordnungen her man ansonsten auch Erziehung betrachten mag" (Geißler 1982, S. 19).

Wie verhält sich dieses Ziel zu den von Geißler erläuterten Erziehungsmitteln? Die Textlektüre zeigt: Die Erziehungsmittel stehen keineswegs außerhalb des Erziehungszieles. Zwei Textbeispiele sollen den Befund verdeutlichen.

Geißler schreibt: „Da man Selbständigkeit (…) nicht direkt angehen kann, wird sich Erziehung mehr okkasionaler Verhältnisse bedienen müssen: Man kann nicht befehlen,

dass sich ein anderer selbständig verhält; man kann ihn indes methodisches Verhalten, Möglichkeiten für Problemlösungen u.ä. lehren und ihn dann in Situationen bringen, in denen er selbständig Handlungen durchführen muss und über diese Erfahrung Selbständigkeit gewinnen kann" (Geißler 1982, S. 20).

Es wird deutlich: Das Erziehungsmittel ist eine vom Pädagogen arrangierte Situation, deren Kern darin besteht, dass der Lernende selbständig handelt. Das Ziel: Der Lernende wird zur Selbständigkeit erzogen. Das Mittel: Der Lernende wird in Situationen gebracht, in denen er selbständig handelt. Mit Deweys Begriffen formuliert: Im Ziel „lagert" sich das Mittel „kumulativ" und „konstitutiv" ab. Konkreter: Die kontinuierliche Erfahrung von selbständigem Handeln in arrangierten Situationen „lagert" sich in der „Konstitution" des Lernenden „kumulativ" ab und führt dazu, dass der Lernende nach einer bestimmten Zeit dauerhaft selbständig wird.

Ein zweites Beispiel. Zum Erziehungsmittel Arbeit schreibt Geißler: „Der Schüler muss die Arbeit von sich aus als sinnvoll erkennen und unter einer konkreten Zielsetzung beginnen (Prinzip der *Spontaneität*). Er kann nicht dazu kommandiert werden, weil dann die immanenten erzieherischen Tendenzen des Arbeitsprozesses nicht zur Wirkung kämen" (ebd., S. 254).

Auch hier wird wieder sichtbar: Das Erziehungsmittel Arbeit kann nur dann zu einer stabilen Selbständigkeit führen, wenn das pädagogische Arrangement darin besteht, dass der Lernende selbständig arbeitet: „Die Aufgabenstellung muss eine *Freiheit der Gestaltung* erlauben. (…) Erstens muss das Arbeitsvorhaben eine dem Schüler angemessene Arbeitsweise (Arbeitstempo, Arbeitsform) und auch eine eigene Wegfindung erlauben. Kommandierte Arbeitsschritte sind mechanische und keine pädagogische Arbeit. Zweitens soll der Lernende aber nicht nur eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Arbeitswegen haben, sondern Fehler machen dürfen, die nicht gleich durch einen emsigen Lehrer korrigiert werden dürfen" (ebd., S. 255).

Insgesamt zeigt sich in Geißlers Konzept: Die Mittel liegen nicht außerhalb des Zweckes. Der Pädagoge montiert Erziehungsziel und Erziehungsmittel nicht aneinander. Vielmehr sorgt er dafür, dass die Erziehungsmittel das Erziehungsziel verkörpern.

Literatur

Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel: Beltz.
Danner, S. (1991): Georg Simmels Beitrag zur Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
Danner, S. (1999): Wechselwirkung und Verschränkung. Zeittheoretische und pädagogische Reflexionen bei Georg Simmel und Theodor Litt. In: Pädagogische Rundschau 53, S. 597–616.
Danner, S. (2003): Theodor Litts Zeittheorie. In: Gutjahr-Löser, P./Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Theodor-Litt-Jahrbuch 2003/3. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 97–113.
Dewey, J. (1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Dewey, J. (1916/1997): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
Dewey, J. (^{3}1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
Dewey, J. (2002a): Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dewey, J. (2002b): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1944). Zürich: Pestalozzianum.
Dewey, J. (2003b): Philosophie und Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Dewey, J. (2004a): Die menschliche Natur. Zürich: Pestalozzianum.
Dewey, J. (2004b): Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Geißler, E. E. (1973): Erziehungsmittel. In: Speck, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 3. Grundbegriffe der Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer, S. 40–71.
Geißler, E. E. (^{6}1982): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
Klafki, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts.: Scriptor.
Litt, T. (1921/1969): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Nicolin, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 268–304.
Litt, T. (1927/^{13}1967): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Ernst Klett.
Litt, T. (1948): Denken und Sein. Stuttgart: S. Hirzel.
Litt, T. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Litt, T. (^{6}1959a): Das Bildungsideal der Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum: F. Kamp.
Litt, T. (^{3}1959b): Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Litt, T. (^{2}1961): Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Litt, T. (1965): Pädagogik und Kultur. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
Litt, T. (1995): Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927. Studienausgabe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
Oelkers, J. (2000): Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. Nachwort zur Neuausgabe. In: John Dewey: Demokratie und Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 489–509.
Oelkers, J./Horlacher, R. (2004): Nachwort zur Neuausgabe der deutschen Übersetzung von „Human Nature and Conduct". In: Dewey, J.: Die menschliche Natur. Zürich: Pestalozzianum, S. 239–266.
Rammstedt, O. (2003): Vorwort. In: Rammstedt, O. (Hrsg.): Georg Simmels Philosophie des Geldes. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-24.
Rodax, K. (1999): Einleitung des Herausgebers. In: Simmel, G.: Schulpädagogik. Neu hrsg., eingeleitet und mit Anm. vers. von Klaus Rodax. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 13–49.
Rousseau, J.-J. (1762/1983): Emile. Stuttgart: Reclam.
Simmel, G. (1918): Lebensanschauung. München u.Leipzig: Duncker & Humblot.
Simmel, G. (1922): Schulpädagogik. Osterwieck/Harz: A.W. Zickfeldt.
Simmel, G. (1900/^{7}1977): Philosophie des Geldes. Berlin: Duncker & Humblot.

Abstract: *Two questions form the center of this comparative study on theories developed by Simmel, Dewey, and Litt: What is the relation between means and ends? In which form may these two concepts be used in pedagogical theory? Litt emphasizes the differentiation between means and ends and criticizes the pedagogical use of these terms. Simmel and Dewey stress the close connection between means and ends and employ the terms as important pedagogical categories.All three authors rely on the debate on the concepts of "means" and "ends" in order to repudiate mechanistic and reductionist trends in pedagogics.*

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Stefan Danner, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Fachbereich Sozialwesen, Karl-Liebknecht-Straße 145, Postfach 301166, 04251 Leipzig
E-Mail: danner@sozwes.htwk-leipzig.de

Torsten Schwan

„Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“

Peter Petersen als politischer Reformpädagoge – eine programmatische Neubewertung

Zusammenfassung: *Die politische Dimension im Handeln Petersens blieb bislang ausgeblendet. Wegen dieses Defizits wird er heute durchgehend als unpolitischer Pädagoge begriffen. Tatsächlich hat Petersen ab den 1920er Jahren kontinuierlich die Aufrechterhaltung vorhandener Spielräume, den Ausbau und die Abschirmung des eigenen Reformprojekts betrieben. Der Beitrag beleuchtet seinen strategisch-zielorientierten Schulterschluss mit diversen politischen Entscheidungsträgern und legt als Folge eine Handlungstheorie vor, die den politischen Kern in Petersens Werk offenbart.*

1. Einleitung

Die Historische Bildungsforschung begreift Peter Petersen, den Begründer der Jenaplan-Pädagogik, seit rund einem Jahrzehnt zunehmend als „politisch naiv“ (Schwan 2000a, S. 295f.; 2004, S. 201f.). Sie folgt damit einem Allgemeinplatz kritischer Erziehungswissenschaftler: „Die ‚*theoretisch*‘ *begründete* Naivität trug maßgeblich dazu bei, dass Petersen zeitweilig glaubte, die ‚Machtergreifung‘ des NS-Regimes würde zur Verwirklichung der idealisierten ‚Gemeinschaft‘ beitragen.“ (Döpp 2003, S. 695; Hervorhebungen wie im Original) Diese These zweifeln auch Petersen-Proponenten nicht mehr an: „Die Nachfolgenden aber tun gut daran, die politische Naivität Petersens nicht zur alleinigen Meßlatte für die Beurteilung seines Werks zu machen.“ (Lanig 1998)

Die gemeinsame Sichtweise verwundert nur vordergründig. Denn zwar entwickelte sich das Konstrukt der „politischen Naivität“ in den 1980er Jahren im kritischen Spektrum der bundesdeutschen Pädagogik. Es schloss jedoch weitgehend nahtlos an traditionelle Entpolitisierungsstrategien von Petersen-Proponenten der 1950er bis 1980er Jahre an – was in den 1980er Jahren allerdings kaum zu erkennen war.

Nun ist hier nicht der Raum die systematischen Verdrängungen historischer Petersen-Proponenten zu beleuchten. Auch könnten die auf deren Literatur aufbauenden Transponierungen der Petersen-Kritik nicht auf wenigen Seiten befriedigend skizziert werden. Es geht also nicht um die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Petersens und seiner Pädagogik. Genauso wenig sollen die Problematiken des heutigen und der historischen Petersen-Bilder beleuchtet werden (vgl. dazu Schwan 2007).

Stattdessen wird an Beispielen aus der NS-Zeit gezeigt, dass Petersen und sein Schüler-Kreis entgegen dem herrschenden Mythos zur klaren politischen Analyse fähig waren (Abschnitt 2). Diese These wird anhand mehrerer politisch-strategischer Handlungen erhärtet (Abschnitt 3). Die angestellte Analyse erhellt Petersens Politik-Verständnis, verdeutlicht die erstaunliche Bandbreite seines Handelns und macht ersichtlich, wie eng

Petersens aktives politisches Handeln mit seiner Erziehungstheorie verbunden gewesen ist. Darauf wird abschließend zurückzukommen sein. Die dort präsentierte Handlungstheorie macht das komplexe Verhalten Petersens nicht nur in der NS-Zeit transparenter (Abschnitt 4).

2. Zwischen „Selbstgleichschaltung" und Autonomieansprüchen

Die von den Nationalsozialisten initiierte Dynamik ihrer Machteroberungspolitik entwickelte sich ab Februar 1933 ganz im Zeichen des „permanenten Ausnahmezustands" (Bracher). Ihr Ziel war, alle anderen einflussreichen Kräfte auszuschalten, zugleich die Grundlagen für die „Erfassung" der „Volksgenossen" zu legen und beide Prozesse mittels der „Gleichschaltung" abzusichern. Diese Phase der „Machtergreifung" endete mit den Gesetzen „gegen die Neubildung von Parteien" und „über Volksabstimmung" jeweils vom 14. Juli 1933. Mit dem „Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat" vom 01.12.1933 war dann die Machteroberungsphase im engeren Sinne abgeschlossen (Wehler 2003, S. 610-614). Es folgte eine längere Phase der Machtkonsolidierung. Die zentrale Folge der „Gleichschaltungs"-Politik war, „dass die Unterstützung für Hitler und die NS-Regierung in den Monaten von April bis September 1933 beträchtlich zunahm, auch unter denen, die vorher kritisch bis feindselig eingestellt waren" (Kershaw 1999, S. 82). – Bleibt zu fragen, wie nun Petersen reagiert hat. Konnte er die Entwicklungen erkennen oder war er zu „naiv" dazu?

Zur Beantwortung der Frage lohnt sich das Heranziehen seiner Artikel aus dem Sommer 1933. So rückte er im August eine „organisch-völkische" Begründung in den Vordergrund und betonte dabei für die Landschule, dass „die völkische Kulturentwicklung keinen Sprung kennt, höchstens dann und wann stärkere Antriebe und vorwärts drängende Stöße aushält und – natürlich – *auch vernichtet werden kann, etwas, das ihr sicher widerfährt, wenn sie nicht in sich organisch fortwachsen darf.*" (Petersen 1933a S. 387; Hervorhebungen durch T.S.) Die Passage thematisierte die „Gleichschaltung", erkannte sie als Gefahr – und kritisierte sie: die Entwicklung der Landschule müsse „vernichtet werden", „wenn sie nicht in sich organisch fortwachsen" dürfe.

Das Zitat wird umso bedeutungsvoller, da Petersen ab Juli im westfälischen Kreis Lübbecke ein „Jenaplan-Landschulprojekt" mit aufzubauen begann (s.u.). Es zeigt pointiert, dass der Jenaer Erziehungswissenschaftler recht genau erkannte, was um ihn herum geschah. Zugleich verdeutlicht es, dass Petersen sich den Entwicklungen nicht passiv aussetzen wollte. Deshalb schaltete er sich *aktiv* und *kritisierend* ein: Ziel war, Freiräume für eigene Ziele offen zu halten.

Mit diesem grundsätzlichen Ziel verband Petersen eine weitere Intention: das Kontinuieren zentraler Fundamente des eigenen Reformkonzepts. Das lässt sich deutlich am Beispiel des so genannten „Familienprinzips" zeigen. Ab Anfang der 1930er Jahre hatte Petersen (1930, S. 203) betont, dass man „mit der Idee der Schulgemeinde, welche Kinder, Eltern und Erzieher umschließt, Ernst macht (Elternbesuche in der Schule, Elternabende, Mitarbeit der Eltern)". Jenes Prinzip konnte ideologisch zwar vielfältig benutzt

werden. Es stand von der Substanz jedoch quer zur nationalsozialistischen „Pädagogik der Gewalt“, die darauf angelegt war, „innerhalb der Schule und mit Hilfe der HJ auch außerschulisch den Einfluss konkurrierender und traditionell bedeutsamer Erziehungsinstanzen auszuschließen: der Familie, der Kirchen, der lokalen Sozialmilieus sowie schicht- und klassenspezifischer Kulturen“ (Tenorth 2003, S. 16).

Nach 1933 betonte Petersen nun weiterhin den besonderen Wert des „Familienprinzips“. So schrieb er im Sommer 1933: „Wehe unserem Vaterlande, wenn es diesem südlichen Rationalismus verfiele, anstatt sein neu erwachtes, neu durchforschtes und geklärtes nordisch-germanisches Geisteserbe für den Neubau des Reiches einzusetzen und damit auch für den Ausbau der Schule, der Volks- und höheren Schule, als *deutscher* Schule. Das heißt zugleich für die *Volksschule*, soweit als irgend möglich *Aufbau auf dem Familienprinzip*.“ (Petersen 1933b, S. 125; Hervorhebungen wie im Original)

Konfrontiert mit der „Gleichschaltungs“-Politik, kontinuierte Petersen damit ein weiteres für ihn typisches Handlungsmerkmal: die Strategie, anderen die eigene Meinung zu unterstellen und damit nicht gegebene Übereinstimmungen herzustellen. Jene Strategie entpuppt sich als Teil von Maßnahmen, mit denen Petersen seine Geschicke weiterhin aktiv mitbestimmen wollte. Denn das Beharren auf dem „Familienprinzip“ insbesondere für die Volksschule – also genau für den Bereich, in dem der Jenaplan besonders wirksam war – war wohl kaum der „naive“ Versuch, „die NS-Terminologie zwar zu benutzen, sie aber im eigenen Sinne umzudeuten, wohl in dem etwas naiven Glauben, sie aus ihrer Inhumanität befreien und den eigenen Vorstellungen unterordnen zu können“ (Kaßner/Scheuer, 1984, S. 652).

Vielmehr ging es darum, *eigene* Grundlagen fortzusetzen, wenn auch – im Sinne strategischen Verhaltens – nun häufig mit anderen Begründungen als noch vor 1933 (vgl. zur Strategie der „Herstellung an sich nicht gegebener Übereinstimmungen“ Schwan 2000b, S. 19f., 105-109; 2007, S. 65f., 108f., 110f., 136f.). Damit bekundete Petersen den Willen, seinen Handlungsspielraum weiter aufrecht zu erhalten. Er offenbarte folglich Autonomieansprüche. Denn die Organisation der Volksschule „soweit als irgend möglich [...] auf dem Familienprinzip“ wandte sich implizit gegen die NS-„Erfassungsziele“. Sie war insofern alles andere als „politisch naiv“.

Insgesamt war strategisches Verhalten ab 1933 dringender nötig denn je. Denn die NSDAP und ihre Gliederungen setzten alles daran, eigene Ziele durchzusetzen. Dabei tat sich insbesondere die HJ hervor (Kater 1979, S. 587-592; Schörken 1997, S. 205f.) – und auch das fand 1933 *nicht* Petersens Zustimmung: „[D]ie Auseinandersetzung hat in der ganz großen Mehrheit der Bünde bereits jetzt zu einer schärferen Erfassung des eigenes Gehaltes, der eigenen Form und der eigenen Aufgabe geführt neben den Parteien. Das wäre also die Entscheidung für den – Bund. [Absatz] Besonders tiefe Gedanken zur Frage schrieb *Alexander Müller*-Hamburg in dem Juliheft der ‚Jungen Mannschaft‘, 1932: ‚Diese Tatsache (nämlich dass manche Bünde bereits große Teile an politische Parteien, besonders an die NSDAP., abgegeben haben. D.V. [Petersen, T.S.]), zwingt uns freilich zu der Besinnung, ob dieser Weg vom Bund zur Partei grundsätzlich richtig ist‘ [...] Er selber entscheidet klar und eindeutig für den Bund, da ‚Wesen und Sinn des Bundes die Aufrichtung einer neuen Lebensordnung der Nation‘ ist, während die Par-

teien, einerlei welche, sich immer irgendwie der politischen Ebene anpassen müssen. Sie sind, wie ein anderer Aufsatz der gleichen Nummer ausführt, ‚Meinungsgesellschaften' oder ‚Interessengesellschaften'. Die Lebensgrundlage jeder Partei ist Propaganda [...]'" (Petersen 1933c, S. 83f.; Schreibung und Hervorhebungen wie im Original).

In diesem Sinne wies auch sein akademischer Schüler Heinrich Döpp-Vorwald Anfang 1934 „auf Gefahren hin [...] für [die] Schule[.] Die Schule ist in Gefahr[,] ausgehöhlt zu werden durch [die] H.J. [und] jede erzieherische Bedeutung zu verlieren". Sie müsse sich deshalb „schleunigst auf sich selbst besinnen [und einen] Weg suchen, der Gefahr zu begegnen" (Heinrich Döpp-Vorwald: Vortrag „H.J. und Schule". o.J. [1934], S. 7; die Dokumente des Nachlasses Döpp-Vorwalds lagern im Bundesarchiv Koblenz (BAK), hier N 1454 Döpp/88.XIII.D.1.e.1). Auch hier artikulierten sich Autonomieansprüche – die eigenen Erziehungsziele wurden aufrecht erhalten.

Diese *gegen* zentrale Ziele der NSDAP und eine ihrer Gliederungen gerichteten Aussagen waren allerdings *nicht* generell NS-kritisch gemeint. Vielmehr überzeugte sich z.B. Döpp-Vorwald Ende Mai 1933 selbst, seit geraumer Zeit Nationalsozialist zu sein. Er radikalisierte damit seine Ansichten weiter – ein Prozess, der bei ihm seit Anfang der 1930er Jahre ablief. Sichtbarer Ausdruck dafür war der Anfang Juli 1933 vollzogene Eintritt in die SA und sein NSDAP-Aufnahmeantrag, dem 1937 rückwirkend zum 01. Mai 1933 entsprochen wurde (vgl. insgesamt Schwan 2007, S. 84f.). Auch Döpp-Vorwald war also zur willentlichen „Selbstgleichschaltung" bereit. Ihm wie auch Petersen und großen Teilen der deutschen Bevölkerung gerieten dabei allerdings nicht die eigenen Ziele aus den Augen: „Wie sich der Staat im Großen in eine gewaltige Raubmaschinerie transformierte, wandelten sich gewöhnliche Leute in Vorteilsnehmer und passiv Bestochene." (Aly 2005, S. 361)

Denn Petersen ging ab dem Frühsommer zwei strategische Bündnisse ein: erstens mit den sich ab Anfang 1933 „selbstgleichschaltenden" Reformkräften im westfälischen Kreis Lübbecke, zweitens mit dem NS-Erziehungsaktivisten Franz Kade, einem Freund des neben Alfred Baeumler wichtigsten NS-Erziehungsaktivisten Ernst Krieck (vgl. zu Baeumler neuerdings Tilitzki 2002, S. 545-583, 935-1005; zu Krieck Grüttner 1999, Prange 2000, problematisch Wojtun 2000; zu Kade Hesse 1995, S. 403f., Link 1999, S. 163-173 u.ö.). Zusammen initiierte man im Sommer 1933 ein Reformvorhaben, aus dem sich ab Ende 1933 das schon genannte westfälische „Jenaplan-Landschulprojekt" entwickelte (vgl. Wilde 2000; Schwan 2007, S. 63ff.).

Zentrale Mitinitiatoren waren der Schulleiter einer Lübbecker Volksschule Wilhelm Lorenz, der Lübbecker Kreisschulrat Eugen Stech bzw. sein Nachfolger Hermann Lüking sowie der für den Kreis Lübbecke verantwortliche Mindener Regierungsschulrat Karl Wentz. Alle vier vollzogen als „Märzgefallene" zum 01. Mai 1933 ihren Beitritt in die NSDAP und politisierten das Projekt entsprechend (Wilde 2000, S. 44ff.). Nach der „Gleichschaltung" und Überführung des Westfälischen Lehrervereins in den NSLB, die der nun zum „Kreiskulturreferenten" der NSDAP avancierte Lorenz im Juni 1933 an vorderster Front mitbetrieb, verfügte das regionale Reformspektrum über den nötigen parteiamtlichen Rückhalt für ein ausgreifendes Projekt. Deshalb trat Lorenz im Juni 1933 an Petersen heran, der augenscheinlich die schulpraktische Chance erkannte – und

nutzte (ebd., S. 52-55): „Petersen hat offenbar die 1933 im Kreis Lübbecke gegebene Chance, sein Praxisprogramm in einem Bezirk flächendeckend mit einer reformbereiten Lehrerschaft zu erproben, gern und zu Anpassungen bereit genutzt. Dabei hat er der Versuchung, eben dieses mit einer handlungsstarken, undemokratischen Regierung und parteipolitisch zweifelhaften Verbandsfunktionären als Helfern durchzusetzen, nicht widerstanden.“ (ebd., S. 61)

Bis 1935 stellten rund zwei Drittel aller Volksschulen, mehr als 40 Schulen, im Kreis Lübbecke ihre Arbeit auf den Jenaplan um (Retter 1996a, S. 132). Getragen von dieser Expansion betonte Petersen im September 1935 auf dem Höhepunkt (und kurz vor dem gleich zu betrachtenden Fall) des Projekts, dass „die überlieferte Lernschule, die bisherige ‚Bildungsanstalt‘, von Jahr zu Jahr, nein von Monat zu Monat ein immer untragbarer Fremdkörper“ werde. Deshalb forderte er zum wiederholten Male „eine Schule der Volksgemeinschaft, und das heißt: eine Schule Neuer Erziehung [...] Und um die Erfüllung dieser Sehnsucht ringt mit neuen Einsichten und Erfahrungen unsere Gemeinschaftspädagogik.“ (Petersen 1935, S. 436) Mit der Betonung, dass die „Schule der Volksgemeinschaft [...] eine Schule Neuer Erziehung“ sein und deshalb „unsere Gemeinschaftspädagogik“ beachten müsse, visierte er eine deutlich über den Kreis Lübbecke weisende Verbreitung der eigenen Pädagogik an, machte also seinen umfassenden Anspruch geltend.

Die bislang skizzierten Handlungen müssen als *aktive* Versuche interpretiert werden, eigene Interessen und Ziele durchzusetzen. Ihnen musste nicht nur die Analyse politischer Prozesse vorausgegangen sein. Vielmehr war das Verhalten selber politisch, wenn man als Grundlage Max Webers ([5]1976, S. 31) klassische Definition als „das Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ heranzieht.

Folge der strategischen Zielverfolgung war aber, dass man sich nicht abseits halten durfte und konnte. Vielmehr musste man sich zur theoretischen Legitimierung und zum praktischen Ausbau verstärkt mit einbringen. Das führte aber beinahe zwangsläufig zu Selbstgleichschaltungs- und Radikalisierungsprozessen. Jene Entwicklungen lassen sich zwischen 1933 und 1935/36, dem Zeitraum des Aufbaus, des Zenits und des Scheiterns des eigenen Landschulprojekts, anhand von *Handlungen* nachweisen:

1) Zur Selbstvergewisserung, Propagierung und als Mittel Einfluss auf weitere Teilhaber am NS-Erziehungssystem zu erlangen, organisierte man von Jena aus ab Sommer 1933 verstärkt „Pädagogische Wochen“. Gemeinsam mit den regionalen Akteuren lud man Teilhaber am NS-Erziehungssystem für mehrtägige Veranstaltungen ein und zog neben regionale Lehrkräfte auch weitere Pädagogen und Mitglieder der Schulverwaltung und -Aufsicht heran. Während der „Pädagogischen Woche“ hielt man im Sinne eigener Zielsetzungen öffentliche Reden und hospitierte Jenaplan-Schulen an – immer mit dem Ziel, den eigenen Einfluss weiter auszubreiten: die Teilnehmer wurden also als Multiplikatoren und Legitimatoren angesprochen und vorbereitet (vgl. zum Ablauf z.B. den bei Retter 1996b, S. 275-289 abgedruckten zeitgenössischen Bericht). Von Herbst 1933 bis Frühjahr 1935 fanden fünf „Pädagogische Wochen“ statt, in den Jahren zuvor waren pro Jahr durchschnittlich ein bis ma-

ximal zwei gestaltet worden (Schwan 2003b, S. 828 Anm. 34). Die deutlich gestiegene Zahl wirft ein Licht auf die Intensivierung der Arbeit.

2) Das politische Ziel der Einflusserweiterung implizierte nach wie vor Autonomieansprüche. Darauf verwies im Juni 1934 der offizielle Abgesandte des REMs, Walter Voigtländer – ein wichtiger Schüler Alfred Baeumlers –, in seinem Bericht zur 15. „Pädagogischen Woche": „Bei der starken Anlehnung an Prof. Petersen könnte es geschehen, dass der politische Charakter von Erziehung und Schule nicht hervorträte. [Absatz] Es ist bekannt, dass Prof. Petersen den Staat nur formal als Schulherrn anerkennt. Seine Schule ist ‚Familienschule'. Die Gruppe, die Petersen für eine sinnvollere Erziehungsgemeinschaft als die Klasse hält, wird von der Familie her begründet." (zitiert nach Retter 1996b, S. 291f.)
3) Jene Autonomieforderungen bedingten aber weiterhin *keinen* generell NS-kritischen Standpunkt. Im Gegenteil: sowohl Petersen als auch wichtige seiner akademischen Schüler radikalisierten bis 1935/36 ihre artikulierten Ansichten noch weiter.

3. Schulreform zwischen Radikalisierung und Kontinuität

Ein deutliches Signal dafür war Petersens (1934) von der Forschung viel beachtete Schrift „Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule". In ihr grundierte er sein Erziehungsprojekt nationalsozialistisch, indem er das „Politische" der „neuen Zeit" mit den Frontsoldaten des Ersten Weltkriegs verband (ebd., S. 12-14). Zugleich lehnte er aber im Sinne eigener Zielvorstellungen zentrale NS-Symbole weiterhin ab. So wandte er sich indirekt gegen den „Deutschen Gruß": „In aufrechter Haltung die Hand geben und dabei einander fest und voll in die Augen sehen – das war auch der Gruß der Schüler und Lehrer seit 1924 in der Universitätsschule zu Jena, und seinen erzieherischen Wert möchte ich aus dieser Gemeinschaft nicht entfernt wissen." (ebd., S. 16) Auch lehnte er eine „Uniformierung aller rund 12 Millionen deutscher Schulkinder" mit erneuter Stoßrichtung gegen die HJ ab und forderte stattdessen im Sinne des „Familienprinzips", man solle „es dem Elternhause [überlassen], Schnitt und Farbe der Kleidung zu bestimmen". Zwar konnte die Uniformierung bereits der HJ angehörender Schüler nicht verhindert werden. Für die anderen sei aber wichtiger als eine Uniform, „dass jeder Schüler eine gesunde zeitgemäße Turn- und Sportkleidung besitze" (alle Zitate ebd., S. 15).

Genauso konsequent wurde mit der Hakenkreuzfahne verfahren. Sie, die erst 1935 zur *einzigen* Staatsflagge werden sollte (Faubel et al. 1997, S. 14), wurde zugunsten der alten schwarz-weiß-roten Flagge zurückgewiesen: „Es erscheint mir ganz selbstverständlich, daß ein Volk gewordenes Deutschland seiner Jugend das Symbol der Einheit, *die Reichsfahne*, täglich vor die Augen stellt" (ebd., S. 17; Hervorhebungen durch T.S.). Auch damit wurde ein zentrales NS-Symbol abgelehnt. Petersen argumentierte hier vordergründig NS-affin, um hintergründig eigene Vorstellungen zu kontinuieren.

Realpolitisch verstanden, waren eigene Ziele nur mit einer ausreichend starken Lobby im Rücken durchsetzbar. Auch deshalb führte man eine Vielzahl „Pädagogischer Wo-

chen“ durch. Das war für Petersen nun allerdings nicht neu. Nicht umsonst hatte er bereits 1926 einen so genannten „Freundeskreis der Universitätsschule“ initiiert (Retter 1996a, S. 110). Sein Ziel war dabei nicht nur, Eltern als Multiplikatoren zu gewinnen. Auch fungierte der Kreis als Lobby gegen Ziele des emeritierten Vorgängers Wilhelm Rein und dessen herbartianische Gruppe (vgl. ebd., S. 106-110). Wenn die Elternschaft auch schulpraktisch und als Multiplikator wichtig war, war sie aber zur schulpolitischen Durchsetzung keine allein ausreichende Lobby. Deshalb suchte Petersen im politischen und Schulverwaltungssektor weitere ihn stützende Kräfte und fand sie ab 1930 im neu ernannten preußischen Kultusminister Adolf Grimme (SPD). Denn Grimme begleitete Petersens Reformbemühungen in der Provinz Brandenburg zu Beginn der 1930er Jahre wohlwollend.

Zur Versicherung dieser Unterstützung hatte Petersen den Anfang der 1920er Jahre „eingeschlafenen“ Kontakt zu Grimme nach dessen Ernennung intensiviert (vgl. Retter 1996b, S. 69-74). Das sozialdemokratisch dominierte Reformspektrum wurde darüber hinaus vom verantwortlichen Regierungsschuldirektor Paul Elsholz instruiert, ebenfalls ein langjähriges SPD-Mitglied. Zu ihm baute Petersen ebenfalls im Sinne eigener Lobbyarbeit tiefer gehende Kontakte auf (ebd., S. 85f.; Retter 1996a, S. 124). Gleiches galt für den thüringischen Regierungsrat Waldemar Döpel, der vor allem für Petersens Hinwendung zu Friedrich Fröbel eine wichtige Rolle spielte (Döpp 2003, S. 517). Petersen erkannte also schon in den 1920er Jahren, dass er beim „Streben nach Machtanteil oder der Beeinflussung der Machtverteilung“ (Weber) nur mit machtvoller Unterstützung erfolgreich sein konnte. Auch erfuhr er, wie viele Probleme ihm über Einfluss verfügende Gruppen bereiten konnten: Wilhelm Rein und dessen Schwiegersohn Georg Weiß waren nur eines von vielen Beispielen (Prondczynsky 1999, S. 117ff.).

Strategisches politisches Handeln bedingt vorweg gehende politische Analysen. Man muss erkennen, wer für eigene Ziele aufgeschlossen und wer ihnen gegenüber eher indifferent oder gar ablehnend eingestellt ist. Waren Petersen und seine Schüler zur solchen politischen Analyse fähig? Die Antwort fällt eindeutig aus. Mehrere Beispiele: Ab 1929 vollzog der zentrale Petersen-Schüler Döpp-Vorwald eine deutliche Hinwendung zu ideologischen Vorstellungen Ernst Kriecks. Nicht umsonst bedankte der sich Anfang 1932 wohlwollend bei dem „[s]ehr geehrte[n] Herr[n] Kollege[n]“ für eine ihm zugesandte Veröffentlichung: „Mit herzlichem Dank habe ich Ihre neue Schrift in Empfang genommen. Lesen u[nd]. Stellungnahme ist mir leider im Augenblick nicht möglich, da ich mitten in einer eigenen Arbeit an einen Punkt gelangt bin, wo Kraft u[nd]. Verstand nicht mehr mitwollen.“ Insofern verblieb er mit „ergebensten Grüßen“ als „Ihr Krieck“ (Schreiben Kriecks an Döpp-Vorwald vom 28.01.1932; BAK N 1454 Döpp/17.II.b.b). Der sich hier offenbarenden Nähe entsprach rund anderthalb Jahre später die o.g. Zusammenarbeit mit dem Krieck-Vertrauten Franz Kade. Wenn auch von Anfang an Interessenunterschiede erkennbar waren, so wurde auch diese Zusammenarbeit jedoch erst 1935 konflikthaft (vgl. Döpp 2003, S. 447-452).

In den Anfangsjahren der NS-Zeit bestand weiter eine deutliche ideologische Nähe zum Schriftleiter der „Bayerischen Lehrerzeitung“, Carl Weiß, einem Mitbegründer der „Pädagogischen Soziologie“ (Weiß 1929). Auch er stellte sich öffentlich nachdrücklich

hinter das Reformprojekt (Schwan 2007, S. 84, 106f.). Gleiches galt für eines der maßgeblichen Foren deutscher Pädagogik, der „Deutschen Schule". Auch sie unterstützte bis 1935 Petersens Reformziele. Nicht umsonst erschien hier im September 1935 ein vom Petersen-Kreis gestaltetes Heft zur Jenaplan-Pädagogik. Dessen offensichtliches Ziel war es, die westfälische Reformarbeit zu propagieren und weiter voranzutreiben (ebd., S. 105ff.). All diese Kontakte waren Petersen und seinem Kreis nun nicht irgendwie zugefallen. Vielmehr hatte man sie mit aufgebaut, gepflegt und aktiv stabilisiert, wie z.B. der Briefwechsel zwischen Döpp-Vorwald und Weiß offenbart (ebd., S. 106f.).

Auf der anderen Seite zeigte sich mit der o.g. Voigtländer-Kritik eine deutliche Distanz zu einem wichtigen Baeumler-Schüler. Voigtländer, 1930 Assistent Baeumlers an der TH Dresden, machte nach 1933 eine steile Karriere. Im August 1933 in Dresden Dozent, wurde er 1934 Professor an der HfL Frankfurt/Oder und zugleich ins REM abgeordnet, zunächst als Hilfs-, ab 1935 Hauptreferent und schließlich 1940 Ministerialrat, in dieser Funktion war er zentral mitverantwortlich für die Lehrerbildung (Hesse 1995, S. 755f.; Tilitzki 2002, S. 997, Anm. 302). Baeumler und seine Schüler wurden für die Jenaer Pädagogik immer bedeutungsvoller, je größer der eigene Anspruch wurde. Das offenbarte sich spätestens, als Heinrich Döpp-Vorwald (1935) eine NS-Erziehungsideologie mit dem Ziel vorlegte, entscheidend zur Fundierung einer nationalsozialistischen Pädagogik beizutragen (vgl. im Folgenden Schwan 2007, S. 108ff.). Denn das NS-Werk präsentierte nicht nur seine bis 1935 vollzogene völkisch-ontologische Radikalisierung. Es verdeutlichte auch, dass es dem Petersen-Kreis spätestens jetzt gelungen war, das expandierende *schulpraktische* Erziehungskonzept auf der *ideologischen* Ebene nationalsozialistisch *zu legitimieren*. Diese Verzahnung ideologischer und schulpraktischer Ansprüche musste die Bedeutung der Jenaplan-Pädagogik im NS-Deutschland offensichtlich erhöhen (Schwan 2003a). Sie erschien spätestens jetzt als ein immer bedeutungsvoller werdender Faktor – insbesondere als Döpp-Vorwalds Schrift Mitte Juni 1935 auch noch positiv im „Völkischen Beobachter" besprochen wurde (K.M.=Kl. 1935) und als Folge in kurzen Abständen weitere zustimmende Rezensionen erschienen (Schwan 2007, S. 103-107).

Zeitgleich dürfte man erkannt haben (Voigtländers Besuch war sicherlich in „guter" Erinnerung), dass eigene Ansprüche *gegen* Baeumler und seinen Kreis nicht durchsetzbar waren. Auch deshalb sandte Döpp-Vorwald sogleich nach dem Erscheinen einem weiteren zentralen Baeumler-Schüler, Albert Holfelder, das Werk zu. Holfelder, von 1930 bis 1933 Assistent Baeumlers, war als Referent im REM ebenfalls ein wichtiger Entscheidungsträger. Er wurde bis 1937 Ministerialdirektor und Leiter des „Amts für Erziehung" und war in dieser Funktion maßgeblich für die Schulentwicklung in Deutschland verantwortlich (Hesse 1995, S. 373f.; Tilitzki 2002, S. 938-940). Seine Antwort blieb zwar floskelhaft, erschien aber nicht unfreundlich: „Für die liebenswürdige Uebersendung Ihres Buches ‚Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe' sage ich Ihnen meinen verbindlichsten Dank!" (Brief Holfelders an Döpp-Vorwald vom 17.04.1935; BAK N 1454 Döpp/18.II.c.a)

Für die Jenaplan-Pädagogik stellte sich die Situation im Spätsommer 1935 zweischneidig dar. Petersens Reformprojekt hatte sich in Westfalen zwar zu einer regionalen

Institution ausgewachsen. Andererseits artikulierten sich aber ab dem Frühjahr erneut problematische Anzeichen vonseiten des REMs. Wohl auch deshalb sandte Döpp-Vorwald sogleich ein Exemplar an Holfelder. Denn Ende März hatten die Ministerialbeamten Thies und Stolze die westfälischen Jenaplan-Schulen zweitägig visitiert. Daraufhin schrieb der für den Regierungsbezirk Minden zuständige Schulrat Wentz am 09. April 1935 an Petersen: „Alle haben den Eindruck bekommen, dass die Herren im wesentlichen einverstanden waren. [...] Aber – zwei Einschränkungen. Einmal neue Versuche sollen nicht mehr aufgenommen werden. [...] Und zweitens: wir sind dem Ministerium gegenüber nur ‚Versuchsschulen‘, nicht aber ‚Jenaplanschulen‘. Grund wurde nicht angegeben, es schien mir nicht etwa Abneigung gegen Sie zu sein, sondern nur Besorgnis, dass die unbefangene Beurteilung nach beiden Seiten gewahrt bleiben sollte.“ (zitiert nach Retter 1996b, S. 354). Dem entsprach der (Petersen allerdings wohl nicht bekannte) Bericht Stolzes, der die Organisation des Projekts beurteilte, aber *nicht* politisch Stellung nahm (abgedruckt ebd., S. 294-296).

Die Einschränkung, dass „neue Versuche [...] nicht mehr aufgenommen werden“ sollten, richtete sich wie ein fernes Donnergrollen gegen die angestrebten übergreifenden Reformziele – und auch die Umetikettierung der vielen Jenaplanschulen in einfache „Versuchsschulen“ war kaum als eine positive Aufbauhilfe von Seiten des REMs zu verstehen. Wohl deshalb beeilte sich Döpp-Vorwald noch in den gleichen Tagen, Holfelder von der eigenen NS-Gesinnung zu überzeugen. Denn augenscheinlich braute sich mächtiger Widerstand zusammen, dem der Petersen-Kreis kaum etwas entgegenzustellen hatte.

Uneingeschränkt positiv verlief danach zwar die zunächst ausnahmslose Zustimmung zur NS-Erziehungsideologie Döpp-Vorwalds. Anfang September kam auch das o.g. Heft der „Deutschen Schule“ zum Jenaplan heraus – doch in dieser Situation kündigte nun das REM für den 23. und 24.09. eine Visitation der Jenaer Universitätsschule an. Es war absehbar, dass erneut der Baeumler-Schüler Voigtländer oder Stolze und Thies erscheinen würden. Der Ausgang einer solchen Visitation war zwar ungewiss, allerdings eher nicht positiv erwartbar.

Dachte man in Jena strategisch-zielorientiert und nahm man eigene Geschicke aktiv in die Hand, dann wäre es verwunderlich, wenn man dort jetzt passiv ausgeharrt hätte. Genau das geschah auch nicht. Vielmehr kredenzte Döpp-Vorwald zehn Tage vor der Visitation Alfred Baeumler seine NS-Schrift und reproduzierte so seine Holfelder-Strategie bei der „nächst höheren“ Instanz. In dem betont devot gehaltenen Brief versicherte er dem „[s]ehr verehrte[n] Herr[n] Professor“, dass er „auch bei der Arbeit daran [gemeint: Döpp-Vorwald 1935; T.S.] manche Anregung durch Ihre Schriften“ erfahren habe (Schreiben an Baeumler vom 13.09.1935; BAK N 1454 Döpp/18.II.c.a). Dieser offensichtliche „Annäherungsversuch“ konnte nach Holfelders Antwort aus dem Frühjahr durchaus erfolgversprechend erscheinen. Ziel dürfte gewesen sein, über die Versicherung von Nähe Baeumlers Gewogenheit zu gewinnen und damit positiv auf dessen Schüler im REM einzuwirken. Umso erschreckender musste dann allerdings Baeumlers rabiate Antwort wirken, der keine „Berührung zwischen unseren Grundgedanken“ betonte: Er habe „nichts finden können, was auch nur ungefähr mit dem übereinstimmte“,

was er selber vertrat (Schreiben Baeumlers vom 20.09.1935; BAK N 1454 Döpp/ 18.II.c.a).

Nach dieser Abfuhr verwundert es nicht, dass der die Visitation durchführende Thies in seinem REM-Gutachten Mitte Oktober ausführte: „*Der Jenaer Schulversuch kann bei aller Würdigung des Sichbemühens nicht als ein Versuch hingestellt werden, der unserem gesamten deutschen Schulleben etwas Neues und Bedeutendes zu sagen hat.* Im Gegenteil muss mehr als bisher darauf gehalten werden, daß dieser Versuch nicht infolge starker Propaganda eine weitere Ausbreitung findet und dadurch in der Lehrerschaft sowie im Auslande ein falsches Bild über die pädagogischen Gegenwartsfragen entsteht. Dem Thüringischen Ministerium für Volksbildung wäre darüber eine entsprechende Anweisung zu erteilen." (Visitationsbericht vom 12.10.1935, zitiert nach Retter 1996b, S. 173; Hervorhebungen wie im Original) Die den Bericht durchziehende Ironie zeigte, dass im REM die Entscheidung gefallen war: „Aber, Herr Professor Petersen, wo bleibt denn das Führerprinzip? Ihre Gruppenbildung ist doch nicht etwa eine demokratische Angelegenheit? Nein, das sind keine Erziehungsgrundsätze!" (ebd., S. 172)

Die Anfang Februar 1936 an das Thüringische Volksbildungsministerium ergehende Anweisung des REMs hielt es deshalb auch „nicht für richtig, dass die Arbeitsweise der Versuchsschule [gemeint: die Jenaer Universitätsschule; T.S.] über den Kreis der beteiligten Schulen hinaus noch in weiteren Volksschulen angewendet" werde (zitiert nach ebd., S. 174). Als Folge brach die öffentliche Jenaplan-Arbeit in Westfalen schon Anfang 1936 in sich zusammen, als man dort „erkannte, dass die Praxis nach dem Jenaplan höheren Orts in Ungnade gefallen war. [...] Die ‚strammen' Parteigenossen in den westfälischen NSLB-Vereinigungen distanzierten sich daraufhin eindeutig von der Landschulreform." (Wilde 2000, S. 83f.) Damit war das zentrale Glied aus der Kette strategischer Ziele herausgebrochen. Zwar konnten weitere positive Rezensionen zu Döpp-Vorwald (1935) die Schwere der Niederlage zunächst verdecken – allerdings auch nur so lange, bis an ihr im Winter 1936/37 eine vernichtende Kritik exekutiert wurde. Jene stammte, wenig verwunderlich, aus dem Baeumler-Kreis. Unmissverständlich betonte Baeumlers Doktorand Wolfgang Erxleben (1936, S. 1002): Den „Weg zur Wirklichkeit des Nationalsozialismus und seiner politischen Erziehung hat diese Schrift nicht gefunden". Damit „markierte" er die Jenaer Pädagogik nun auch öffentlich.

Jene Besprechung war der Auftakt für verschiedene negative Rezensionen von Petersens 1937 erschienener „Führungslehre". Dabei ist auffällig, dass die deutlich geringere Zahl der Rezensionen negativ war (vgl. die Rezensionen, abgedruckt bei Vreugdenhil 1992 Bijlage 1). Jedoch erschienen die negativen Rezensionen in einflussreichen Organen oder stammten von wichtigen Institutionen: so in der von Baeumler herausgegebenen „Internationalen Zeitschrift für Erziehung" (Müller 1937), von der „Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB" und zweier ihrer Organe (ohne Autor 1937a-c) sowie in der „Deutschen Schule" (Sturm 1938). Letztere vollzog damit genauso wie der NSLB ihr öffentliches Abrücken von Petersen und dem Jenaplan. Ohne Wenn und Aber betonte Sturm: „Wir müssen sie ablehnen." (ebd., S. 113)

Ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre praktizierte außer der Jenaer Universitätsschule *keine* weitere deutsche Schule *öffentlich* mehr den Jenaplan. Petersen und sein

Schüler-Kreis waren schulpraktisch erneut völlig auf Jena zurückgeworfen. Diese schwere Niederlage führte jedoch *nicht* dazu, dass Petersen und seine Schüler nun ihr politisch-strategisches Verhalten aufgegeben hätten. Im Gegenteil, Petersen zog aus der Niederlage ganz andere Konsequenzen: denn erst ab *jetzt* passte er sich verstärkt machtvollen NS-Regionaleliten an, nämlich konkret dem Jenaer SS-Kreis um Karl Astel und dessen Adlatus Lothar Stengel v. Rutkowski; auch näherte er sich dann während des Zweiten Weltkriegs aktiv und mit dem Ziel, seine Pädagogik erneut umfassender auszubreiten, der „Reichsjugendführung“ an. Beide für die Jenaplan-Pädagogik wichtige Entwicklungen können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. umfassend bei Schwan 2007, S. 121ff.). Stattdessen soll der Verlauf der politischen Auseinandersetzung mit dem Baeumler-Kreis bis zu seinem Ende verfolgt werden.

Denn der Konflikt war nach Petersens Niederlage noch nicht beendet. Das zeigte sich bereits in der „Führungslehre“ und ihrer o.g. Ablehnung. Denn hier analysierte Petersen recht scharfsinnig die sozialdarwinistische Wirkungsweise der NS-Polykratie – und zwar mit deutlicher, wenn auch implizit bleibender Stoßrichtung gegen Baeumler und seine Schüler: „Wo Volksgenossen keine lebenswahren und warmen Beziehungen zum Volke und zum Staate ihres Volkes besitzen, weil diese im Regierungs- und Verwaltungssystem des Staates nicht vorhanden sind und nicht gepflegt werden können, weil sie ebenso wenig von denen, die auf jenes System den größten Einfluß haben und innerhalb des Volkes machtvolle Kreise, sogenannte ‚führende‘ oder in Wahrheit herrschende Schichten, darstellen, gepflegt, vielleicht sogar von diesen überhaupt nicht gewollt werden, weil ihnen ‚der Kampf Vater aller Dinge‘ ist und Einigkeit im Volke Ende ihres Einflußes und ihrer Macht wäre, dort häufen sich immer die Elemente der Zersetzung, des Verrats, des Aufruhrs. Und in der Schulwelt ist es keineswegs anders.“ (Petersen 1937, S. 77)

Diese fortbestehende Ablehnung und Petersens kontinuierter Versuch, den eigenen Einfluss erneut auszubauen, ließen ihn weiter als Konkurrenz erscheinen. Deshalb bewertete ihn der Baeumler-Kreis nach wie vor negativ. Nicht umsonst ordnete Erxleben Petersen im September 1942 in einem Gutachten des „Amts Rosenberg“ als „ausgezeichneten Volksschulpraktiker“ und „liberale[n] Pädagogen“ ein (zitiert nach Döpp 2003, S. 597). Ersterer war die pädagogische Konkurrenz, letzterer der politische Gegner. In diesem Sinne wiederholte Erxleben in einem weiteren Gutachten im Frühjahr 1943, dass es sich bei Petersen „um einen *ausgesprochen liberal-eingestellten Wissenschaftler* handelt, der zu einem *politischen Einsatz* [...] nicht herangezogen werden sollte“ (zitiert nach ebd., S. 601; Hervorhebungen wie im Original). Auch das betonte die Distanz. Ohne Kenntnis der Gutachten erkannte aber auch Petersen, erneut politisch recht klarsichtig, dass der Konflikt nicht beendet war. Denn so vermutete er im Frühjahr 1944 wohl nicht zu unrecht, dass die Auseinandersetzung mit Baeumler und dessen Schülern der Grund für das Nichtzustandekommen einer von ihm erwarteten Einladung an die „Ordensburg“ Sonthofen war: „ich weiß nicht warum bislang, aber ich könnte mir denken, daß sich die Baeumlergruppe in Berlin ärgert irgendwie“ (ebd., S. 566). Das Konkurrenzverhältnis endete erst, als der Baeumler-Kreis mit Kriegsende zerfiel – da aber setzte Petersen bereits zu neuen „Höhenflügen“ an (Schwan 2007, S. 17ff.).

4. „Überpolitische Gemeinschaftsutopie" als politische Reformpädagogik

Vordergründig ist es erstaunlich: Petersen und seine Schüler vollzogen einerseits vielfältige „Selbstgleichschaltungsmaßnahmen", andererseits waren sie *zeitgleich* nicht bereit, Einflüsse anderer Pädagogen und Erziehungsideologen zu dulden. Wie kann man diese *scheinbar* widersprüchlichen Verhaltensweisen erklären? Gibt es eine Richtschnur, wann Anpassungs- und wann Autonomieentscheidungen getroffen wurden? Das müsste der Fall sein, wenn das Verhalten strategisch war.

Um die Frage zu beantworten, ist als Rahmen das polykratische NS-Erziehungssystem zu beachten. Sein Kennzeichen waren sozialdarwinistisch ausgetragene Kämpfe zwischen z.T. mit einander verbundenen, z.T. gegeneinander ausgerichteten Institutionen und Personen. Es ging darum, „den Konkurrenten um akademische Positionen und intellektuellen Einfluss Karrierechancen und Zugang zu Ressourcen von Staat und Partei zu verweigern" (Raphael 2001, S. 30). An diesen Auseinandersetzungen nahm der Petersen-Kreis ab der Initiierung des westfälischen Projekts im Frühsommer 1933 aktiv teil.

Grundlage für die aktive Teilhabe (aber auch schon für das politisch-strategische Verhalten vor 1933) waren Petersens Vorstellungen von „Erziehung" und „Gemeinschaft", wie er sie seit den 1920er Jahre entwickelt hatte. Sie determinierten ihn zwar nicht. Ihnen kam aber eine Leitfunktion für sein Handeln zu: Petersen kann als ein optional frei agierender Bildungsorganisator verstanden werden, dessen praktisches Handeln jedoch „theoriegeleitet" erfolgte.

Für sein Handeln war insbesondere der von ihm erachtete Zusammenhang von „Entscheidung", „Tat" und „Freiheit" zentral. Jene drei Kategorien waren für Petersen unaufhebbar miteinander verbunden. In seiner existenzialistischen Sprache der 1930er Jahre klang das in Anlehnung an Jaspers so: „Ich bleibe nicht betroffen, z.B. darüber, daß es keine absolute Freiheit gibt, [...] sondern: *ich wähle und ich entscheide*; [...] Ich ertrage als Selbstsein nicht die Möglichkeit der Unfreiheit, und so wird *durch meine Tat Freiheit*. Mag ich auch schaudern davor, daß keine Tat rückgängig gemacht werden kann, es muss entschieden werden; denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden." (Petersen 1937, S. 22f.; Hervorhebungen wie im Original)

Dieses aktive Verständnis beruhte auf der postulierten Grundannahme, dass der Mensch ein auf „Gemeinschaft" angelegtes Wesen sei. „Gemeinschaft" konnte für Petersen durch „Erziehung" ausgeprägt, musste durch „Gegenerziehung" aber verhindert oder zerstört werden. Deshalb ging es ihm darum, „nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos [zu] fragen und [zu] untersuchen, mit welchen Mitteln, möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen, an der Aufgabe gearbeitet werden kann, um dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten. Die theoretische Untersuchung im Rahmen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft erwies das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphären als unzureichend, ja eher der erzieherischen Idee entgegen" (Petersen 1927, S. 7f.).

Die im Zitat anklingende Unterscheidung manifestierte sich in Petersens bekannter Polarität von „Gesellschaft" als so genanntes „Reich der Lebensnot" und „Gemein-

schaft“ als Ort, an dem das Ethos der „Reinhaltung der Erziehungsidee“ galt (ebd., S. 8f.). In der Logik eigenen Denkens musste „das Ethos der sozial-wirtschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Sphäre“ unzureichend sein. Denn diese „Sphären“ waren für ihn allesamt Teile der „Gesellschaft“. Das „Füreinander-Dasein“, so Petersens Grundsichtweise, erfolge hier nicht absichtslos, sei vielmehr von Interessen und strategischem Verhalten geprägt. Gleiches galt für die im letzten Zitat fehlende „Sphäre“ der Politik.

In diesem Zusammenhang überrascht es zunächst, dass Petersen zeitlebens für die Behandlung politischer Fragen in der Schule eintrat. So schrieb er schon 1912: „Im Sinne der Parteipolitik ist demnach die Politik vom Katheder der Schule in jedem Falle ausgeschlossen, die Behandlung politischer Fragen überhaupt aber nicht.“ (Petersen 1912, S. 53) „Politik“ sollte also durchaus *von der Schule behandelt*, jedoch *nicht in ihr verhandelt* werden. Deshalb verstand Petersen sein Erziehungskonzept auch nicht als *unpolitisch,* vielmehr war es für ihn *überpolitisch*: Über Politik konnte im „pädagogischen Raum“ durchaus gesprochen, sie durfte hier aber nicht betrieben werden. Denn das widersprach nach eigener Vorstellung der „Erziehungsidee“, da das Verfolgen politischer Ziele ja zwangsläufig mit strategischem Verhalten verbunden ist.

Die herausgearbeiteten theoretischen Grundlagen machen nun verständlich, weshalb Petersen im „pädagogischen Raum“ den Einfluss *jeglicher* auf Interessengegensätze abzielender *Institutionen* begrenzen wollte, ja sie im Sinne der eigenen Theorie mit aller Radikalität *begrenzen musste*: „Parteienhader“ war für ihn Folge zweckgebundener und verdeckter, also strategischer und politischer Handlungen. Dahingegen sollte sich die „Idee der Erziehung“ grundsätzlich nur zweckfrei vollziehen. Deshalb mussten sich „Parteienhader“ und die „Idee der Erziehung“ *kategorisch* ausschließen. Dort, wo die „Idee der Erziehung“ gelten sollte, duften ihre „Fehlformen“ nicht geduldet werden.

Jene Vorstellung erklärt die oben skizzierte Ablehnung der NSDAP, aber auch Petersens (1926, S. 37) ab Mitte der 1920er Jahre größer werdende Skepsis gegenüber der verstärkt als „Parteiendemokratie“ wahrgenommenen Weimarer Republik: „Wir sehen, daß die Völker, und sehr bezeichnend die Jugend allerorten, unsre Formen des Parlamentarismus satt haben und damit die gegenwärtige Form der Demokratie.“ Zugleich verdeutlicht sie, warum Petersen (1924, S. 127) Wirtschaftshandeln als einen „Außenfaktor der Erziehung“ verstand. Denn auch Wirtschaftshandeln als Zweckhandeln widersprach der „Idee der Erziehung“ und entsprang für ihn also der „Gesellschaft“. Konsequent begriff er makro-ökonomische Strukturen als problematischen Teil des „Reichs der Lebensnot“ – deshalb auch der kapitalismuskritische Impetus in seinem Werk: „Die Jugend sucht sich über die politischen Mächte hinaus, um gemeinsam ihren Weg zu suchen, anstatt sich im Interesse des ihnen allen gleich feindlichen Bank- und Industriekapitals, dem sie nur Nummern in einem Kontobuch sind, in einen neuen Giftgaskrieg hineintreiben zu lassen“ (Petersen 1926, S. 39; Hervorhebungen wie im Original). Gemäß der eigenen Theorie mussten institutionalisierte Interessenauseinandersetzungen aus dem „pädagogischen Raum“ herausgehalten und auf „das Reich der Lebensnot“, also auf Teile der „Gesellschaft“, begrenzt werden.

Zur überindividuellen Erklärung dieser historischen Vorstellungen sind insbesondere die politisierten Zeiten zu beachten, in denen Petersen gelebt hat. Im Lebenskontext

seiner zu Beginn und ab dem Ende der 1920er Jahre gemachten Erfahrungen erschienen seine Überlegungen durchaus sinnvoll, befand sich Petersen zumindest in „guter Gesellschaft". Denn mit seinen Leitkategorien „Volk" und „Gemeinschaft" zeigte er sich fest verankert im Zeitgeistdenken: „Wie in mehreren Studien über die politische Haltung der Weimarer Professorenschaft nachgewiesen, überlagerte das Wunschziel ‚Volksgemeinschaft' fast jede verfassungsbezogene Debatte" (Tilitzki 2002, S. 354). Das Zitat verweist pointiert auf umfassendere gesellschaftliche Harmonisierungssehnsüchte, denen auch Petersen anhing: Das Verlangen nach „(Volks-)Gemeinschaft" laborierte an den ungelösten Konflikten der deutschen Klassengesellschaft und war im politischen Spektrum von rechts bis links ausgeprägt vorhanden. Die „Verwendung von Leitbegriffen wie ‚Volk', ‚Volksgemeinschaft' usw. beschränkte sich [...] nicht allein auf die Rechte, sondern war auch in liberal und republikanisch orientierten Jugendverbänden der Weimarer Zeit verbreitet [...] diese weite Verbreitung des Volksbegriffs verweist zugleich auch auf das vor allem in der jüngeren Generation vorhandene Bedürfnis nach einer die Zerspaltung der Gesellschaft in ‚Klassen' überwindenden Kategorie jenseits der tradierten politischen Lager" (Herbert 2001, S. 58). Petersen traf also durchaus den Nerv der Zeit, wenn er nach den Krisen der ersten Hälfte der 1920er Jahre in die Skepsis der „Jugend allerorten" gegenüber „*unsren* Formen des Parlamentarismus" und der „*gegenwärtigen* Form der Demokratie" einschwenkte – hier artikulierte sich *noch* kein *grundsätzliches* Ablehnen von Parlamentarismus und Demokratie, sondern vielmehr *erst* ein großes Maß an Hilflosigkeit in Anbetracht stark krisenhafter Zeiten. Damit stand Petersen nun allerdings nicht alleine da.

Vielmehr müssen große Teile der politischen und gesellschaftlichen Geschichte der Weimarer Republik *auch* als umfassender Versuch gelesen werden, sich gegen die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Differenzierungsentwicklungen des 20. Jh.s mehr recht als schlecht zur Wehr zu setzen. Auch davon war das gesamte politische Spektrum betroffen: „Man muss sich immer wieder bewußt machen, eine wie kurze Zeit, nur knapp 14 Jahre, Weimar übrig blieb, um die tiefreichende Dynamik in der Sozialstruktur zu verarbeiten. Die Nachkriegskonjunktur und Hyperinflation brachte für viele fühlbaren Aufschwung und verblüffenden Gewinn, für Millionen aber irritierende Unsicherheit und schmerzhaft Deprivation. Die ‚goldene' Zeit dauerte gerade einmal viereinhalb Jahre, und noch ehe sich die Gesellschaft der Republik konsolidieren konnte, brach schon wieder eine mörderische Wirtschaftskrise über sie herein, an deren Ende die Diktatur mit ihrer blendenden Verheißung einer harmonischen ‚Volksgemeinschaft' stand." (Wehler 2003, S. 286f.; vgl. insgesamt ebd., S. 231-593, vor allem S. 231ff., 284ff.)

In diesen gesellschaftsgeschichtlichen Kontext sind auch Petersen und sein Werk einzuordnen. Dabei ist augenfällig, dass Petersen im Verlauf der Zwanziger Jahre seine theoretischen Vorstellungen fortentwickelte und sich ab dem Ende der 1920er Jahre im Zuge einer von ihm so genannten „realistischen Wende" zunehmend zugunsten ontologischer Kategorien von zuvor *auch* zugrunde gelegten wert- und kulturtheoretischen Vorstellungen entfernte. Für die kommende Zeit einschneidendste Folge war die *nun erst verstärkt* vollzogene Öffnung für völkische Ideologismen und derer Vertreter. Theorieentwicklung und Lebensweltbezug (genauer: „Enttheoretisierung" der eigenen Erzie-

hungsphilosophie im Zuge der von ihm so genannten „realistischen Wende“ und ein daraus resultierender „Verlust der Werte“) gingen Hand in Hand, ohne dass die Petersen-Forschung jene Phänomene bislang wirklich erkannt hätte (vgl. zur Begründung umfassend Schwan 2007, S. 50ff.).

Zusammengefasst: In Abgrenzung zur „Gesellschaft“ verstand Petersen den „pädagogischen Raum“ als eine „gemeinschaftliche Schutzzone“ gegen die als lebensfeindlich begriffenen Bedingungen im „Reich der Lebensnot“. Jener *auch* von sozialistischen Gedanken beeinflusste Grundzug im Denken Petersens war verbunden mit dem funktional begründeten Postulat einer im Menschen angelegten und sich in der „Erziehung“ offenbarenden „Gemeinschaft“. In diesem Sinne lag seinen Sichtweisen eine weitgehende Erziehungsutopie zugrunde, deren letztendliches Ziel das Hervorbringen einer als „überpolitisch“ verstandenen „Gemeinschaft“ war. Utopisch war dieses Denken, weil es den von Petersen postulierten „pädagogischen Raum“ „zweckfreien Füreinanderdaseins“ nie gab – und auch nicht geben kann. Vielmehr offenbart sich Petersen auch mit diesem Glauben an eine lichtere Zukunft durch die Macht der Erziehung nur allzu deutlich als Kind seiner Zeit.

Dabei war er aber eben nicht so „naiv“, dass er glaubte, die angestrebte „übergreifende Gemeinschaft“ entstände absichtslos und quasi „naturwüchsig“. Denn das „Reich der Lebensnot“ konnte – in der Logik eigenen Denkens – allein schon deshalb nicht ohne weiteres enden, da der Mensch ja per se zu Wirtschaftshandeln gezwungen ist. Das Individuum musste also für ihn *zwangsläufig* in die „gesellschaftlichen Sphären“ hinein. Daraus folgte aber, dass für Petersen „Gemeinschaft“ nur aktiv, d.h. durch „Entscheidung“ und „Tat“, der „Gesellschaft“ abgerungen werden konnte. Und das bedeutete für den Bildungsorganisator Petersen nur allzu konsequent: Er war zur *Durchsetzung* der überpolitischen Gemeinschafts-Vorstellungen zur permanenten Auseinandersetzung mit politischen Instanzen bereit: „Petersen geht es gut. Er ist dauernd unterwegs auf Kongressen und zu Beratungen über die preußische Lehrerbildung im Ministerium in Berlin.“ (Brief Gerhart Sievekings an Heinrich Döpp-Vorwald vom 22.11.1925; BAK N 1454 Döpp/63.X.B.II)

Das herausgearbeitete Fundament macht nun verschiedene lebensüberspannende Kontinuitäten begreiflich:

1) Jetzt wird ersichtlich, weshalb Petersen zeit seiner Reformbemühungen *aktiv* die Nähe zu politischen Entscheidungsträgern suchte, sei es zu den o.g. Grimme, Döpel, Astel, Stengel v. Rutkowski, aber auch zum bislang nicht wirklich ausgeleuchteten Walter Wolf (Schwan 2007, S. 17ff.). Im Sinne eigener Vorstellungen bedurfte es aktiver Handlungen in der „gesellschaftlichen Sphäre“, um das Jenaplan-Konzept zu verbreiten. Zugleich war Petersen in der „gesellschaftlichen Sphäre“ zu vielfältigen Kompromissen bereit. Denn für ihn war es selbstverständlich, dass er hier im strategisch-politischen Sinne ziel- und interessenorientiert handeln musste.
2) Kompromisslos war er hingegen, sobald für ihn der *Inhalt* seines zu einer umfassenden „Pädagogik“ überhöhten Reform-Konzepts tangiert war oder genauer: tangiert *erschien* (denn die angestrebte „Gemeinschaft“ gab es eben nur als Utopie im „Lande

Nirgendwo"). An dieser Stelle kam nach eigener Vorstellung die Grenzlinie zwischen Anpassungs- und „Selbstgleichschaltungs"-Angeboten auf der einen und Autonomieforderungen auf der anderen Seite zum Vorschein. Denn nach den eigenen theoretischen Vorstellungen mussten „gegenerzieherische" Momente von der Jenaplan-*Praxis* entfernt gehalten werden, da nur so die „Erziehungsidee" „rein" gehalten werden konnte. Um diese für ihn unabdingbare Voraussetzung gewährleisten zu können, glaubte Petersen nun nach *außen* – in einem Schutzsinne – politisch aktiv werden zu müssen. Das verdeutlicht, wieso er auch nach 1933 einerseits *nicht* zur Aufgabe seiner Vorstellungen einer „Familienschule" bereit gewesen ist, andererseits aber zur Begründung zeitentsprechend NS-affin argumentierte: Die Grundlagen eigener „Pädagogik", in der die „Erziehungsidee" verortet wurde, durften *nicht* beschädigt werden, die für den „gesellschaftlichen" Bereich gegebenen Begründungen tangierten den Inhalt des Konzepts nach eigener Vorstellung hingegen nicht. Sie, neudeutsch würde man sagen: die Verpackungen, konnten, ja mussten in einem politisch-strategischen Sinne der jeweiligen historischen Situation angepasst werden, um so aktiv der Durchsetzung der eigenen „Pädagogik" zu dienen: „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden."

3) Damit gelangen wir zur letzten „Kontinuität", quasi zum „Motor" der kämpferischen und radikalen Persönlichkeit Peter Petersen: Durch die teleologisch angelegte Struktur seiner „Gemeinschafts"-Utopie war die praktische Umsetzungsbestrebung nicht nur zwangsläufige, sondern fast schon zwanghafte Folge eigener Theorie. Denn das Verfehlen umfassender Verbreitung musste in der Logik eigenen Denkens die übergreifende Ausprägung von „Gemeinschaft" verhindern. Das macht verständlich, warum Petersen über die verschiedenen Zeiten und politischen Systeme hinweg mit einer heute kaum noch nachvollziehbaren Leidenschaftlichkeit für sein Konzept stritt, sich schließlich an den Durchsetzungsbestrebungen regelrecht verzehrte und nach der wohl als eigenes Scheitern begriffenen Schließung der „Universitätsschule" nur noch kurze Zeit zu leben hatte. Denn da, so musste es ihm erscheinen, hatte die „Gegenerziehung" auf ganzer Linie obsiegt, waren die utopischen „Gemeinschafts"-Ziele verfehlt worden.

Literatur

Aly, G. (2005): Hitlers Volksstaat. Frankfurt, M.: Fischer.

Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Münster: Lit.

Döpp-Vorwald, H. (1935): Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar: Böhlau.

Erxleben, W. (1936): Heinrich Döpp-Vorwald, Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Der Deutsche Volkserzieher 1, H. 21, S. 1001f.

Faubel, R. et al. (1997): Gesetzliches Unrecht in der Zeit des Nationalsozialismus. Baden-Baden: Nomos.

Grüttner, M. (1999): Das Scheitern der Vordenker. In: Ders. et al. (Hg): Geschichte und Emanzipation. Frankfurt, M.: Campus, S. 458–481.

Herbert, U. (2001): Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft, 1903 – 1989. Bonn: Dietz.

Hesse, A (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926 – 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 – 1941). Weinheim: Studien Verlag.

Kaßner, P./Scheuerl, H. (1984): Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 30, S. 647–661.

Kater, M. H. (1979): Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich. In: Historische Zeitschrift 120, Bd. 228, S. 572–623.

Kershaw, I. (1999): Der Hitler-Mythos. Stuttgart: dtv.

K.M.=Kl. (1935): Dr. Heinrich Döpp-Vorwald: „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“. In: Völkischer Beobachter (Beilage: „Deutsches Schrifttum Beilage zum ‚Völkischen Beobachter‘ vom 16. Juni 1935“) 48, Nr. 167, o.S.; BAK N 1454 Döpp/18.c.a.

Lanig, J. (1998): Bauplan für eine andere Schule. Die Jenaplan-Initiative Bayern. Verfügbar unter: www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Resolut/material/jenaplan.htm

Link, J.-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 – 1968). Hildesheim: Lax.

Müller, W. (1937): Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 6, S. 224f.

Ohne Autor (1937a): Döpp-Vorwald H. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. In: Begutachtungsabteilung der Reichswaltung des NSLB: „Aus der Arbeit der Hauptabteilung Schrifttum in der Reichswaltung des NSLB. Zu Nr. 14 d., Rundschr. d. Rw. d. NSLB‘ vom 25.7.37 1, S. 39f.; BAK N 1454 Döpp/18.c.a.

Ohne Autor (1937b): Petersens Führungslehre. In: Der Thüringer Erzieher 5, S. 370.

Ohne Autor (1937c): Petersen Dr. Peter. Führungslehre des Unterrichts. In: Pädagogischer Umbruch 5, S. 222.

Petersen, P. (1912): Der Zusammenhang und ethische Wert staatsbürgerlicher, sozialer und wirtschaftlicher Fragen. Manuskript, S. 53. In: Kluge B.: Peter Petersen: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Heinsberg: Dieck 1992. S. 95.

Petersen, P. (1924): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin: de Gruyter .

Petersen, P. (1926): Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.

Petersen, P. (1927): Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza: Beltz.

Petersen, P. (1930): Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar: Böhlau.

Petersen, P. (1933a): Die 1. Landschulpädagogische Woche in Wörsdorf im Taunus 26.6.–1.7. In: Die Volksschule 29, S. 387–392.

Petersen, P. (1933b): Familie und Schule; Schulgemeinden nach dem Jena-Plan. In: Der Vormarsch 3, H. 4, S. 121–26.

Petersen, P. (1933c): Nachwort. In: Werner Pohl: Die Bündische Erziehung. Weimar: Böhlau, S. 83–86.

Petersen, P. (1934): Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: Deutsches Bildungswesen 2, S. 1–17.

Petersen, P. (1935): Gemeinschaftspädagogik rings um die öffentliche Schule! Warum nicht auch in allen Schulen? In: Die Deutsche Schule 39, S. 431–436.

Petersen, P. (1937): Führungslehre des Unterrichts. Berlin: Beltz 1937.

Prange, K. (2000): Gemeinschaft als Subjekt der Erziehung – Ernst Kriecks Konzept der Nationalerziehung. In: J. Henseler et al. (Hg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Hohengehren: Schneider, S. 166–178.

Prondczynsky, A. von (1999): Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: A. Langewand et al. (Hg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 75–187.

Raphael, L. (2001): Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime. In: Geschichte und Gesellschaft 27, S. 5–40.
Retter, H. (Hrsg.) (1996a): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Weinheim: Studien-Verlag.
Retter, H. (Hrsg.) (1996b): Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim: Studien-Verlag.
Schörken, R. (1997): Jugend. In: W. Benz et al. (Hrsg.): Enzyklopädie Nationalsozialismus. München: dtv, S. 203–219.
Schwan, T. (2000a): Die „Kernzeit" der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: Pädagogische Rundschau 54, S. 285–303.
Schwan, T. (2000b): Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Braunschweig: Beyrich.
Schwan, T. (2003a): Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 91–118.
Schwan, T. (2003b): Ein politisch naiver, opportunistischer Theoretiker? Peter Petersen und der Nationalsozialismus. In: Uwe Hoßfeld et al. (Hrsg.): „Kämpferische Wissenschaft". Studien zur Universität Jena im Nationalsozialismus. Köln: Böhlau, S. 822–849.
Schwan, T. (2004): Petersens Entpolitisierung durch seine Schüler und Anhänger in der deutschen Nachkriegspädagogik. In: Retter, H. (Hg.): Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–208.
Schwan, T. (2007): Die Jenaplan-Pädagogik 1960 bis 1984. Frankfurt, M.: Lang.
Sturm, K.F. (1938): Eine Führungslehre des Unterrichts? In: Die Deutsche Schule, S. 111–113.
Tenorth, H.-E. (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 7–36.
Tilitzki, C: (2002): Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Berlin: Akademie.
Vreugdenhil, C. (1992): De Führungslehre van Petersen. 2 Bände. Groningen: Wolters.
Weber, M. ([5]1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
Wehler, H.-U. (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vierter Band. München: Beck.
Weiß, C. (1929): Pädagogische Soziologie. Leipzig: Klinkhardt.
Wilde, H. (2000): Die Landschulreform 1933 – 1936 im Kreis Lübbecke. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsverein 72, S. 39–87.
Wojtun, H. (2000): Die politische Pädagogik von Ernst Krieck und ihre Würdigung durch die westdeutsche Pädagogik. Frankfurt, M.: Lang.

Abstract: *The political dimension of Peter Petersen's actions has as yet not been taken into account. Due to this deficit, he is still considered a thoroughly a-political pedagogue. But, in fact, Petersen had, since the 1920s, steadily pursued the maintenance of existing scopes of action, as well as the development and shielding of his own reform project. The author examines his strategic and targeted closing of ranks with diverse political decision-makers and submits a theory of action which reveals the political core of Petersen's work.*

Anschrift des Autors:
Dr. Torsten Schwan, Gesamtschule Schinkel, Windthorststr. 79-83, 49084 Osnabrück
E-Mail: Torsten.Schwan@gss-osnabrueck.de

Besprechungen

Birgit Dahlke: **Jünglinge der Moderne.** Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2006. 273 S., EUR 36,90.

Das Buch, das hier anzuzeigen ist, stellt den – gelungenen – Versuch dar, aufzuzeigen, wie sich der Jugendkult des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts zusammen mit dem, was die Autorin den „Krisendiskurs Mann" nennt, zusammenführen lässt in der Figur des Jünglings.

In einer äußerst materialreichen, tief schürfend angelegten Analyse, die vielfältige Zusammenhänge herausarbeitet, macht sie vor allem die gewaltige ideologische Aufladung der Figur des Jünglings und die Funktionen, die sie dabei übernehmen kann, deutlich: nämlich zugleich als Projektion des untergehenden Bürgertums zu dienen als auch die Reaktion auf diesen historischen Vorgang widerzuspiegeln.

Die Autorin, Literaturwissenschaftlerin in Berlin, verfolgt ihr Anliegen mit den Mitteln einer „kulturwissenschaftlichen Germanistik", die vor allem mit den Mitteln der Diskursanalyse arbeitet und sich dabei allerdings nicht auf literarische Texte beschränkt; vielmehr gehört es zu diesem Erkenntnisprogramm, auch pädagogische, psychologische, kulturphilosophische Diskurse einzubeziehen. Literarischen Texten kommt in diesem Rahmen allerdings eine spezielle Rolle zu, insofern sie eine „einzigartige anthropologische Wissensform" (S. 17) darstellen, eine „Form historischer Anthropologie", ein Medium, das den „Ausdruck von Erfahrungs- und Realitätsdimensionen ermöglicht, die vielleicht nur in Form der Dichtung überhaupt artikulierbar sind" (ebd.).

In vier großen Blöcken beleuchtet die Autorin ihren Gegenstand und trägt die Belege zusammen:

In einer Art Vorspiel zeigt sie zunächst an der Figur Wilhelm II. die Zusammenhänge von „Verjüngung" und „Krisen der Männlichkeit" und wie sich daraus die Figur des Jünglings herausbildet.

In einem zweiten Schritt wird gezeigt, auf Grund welcher Sachverhalte und in welch verschiedenen Hinsichten es berechtigt ist, von Jugend als „Epochensignatur" zu sprechen. Dazu gehört die Darstellung des Zusammenhangs von Jugendkult und Kulturkritik, das Auseinandertreten von Jüngling als idealisierter Gestalt und dem Jugendlichen, der als Figur Bedrohung, Abweichung, Kriminalität besonders nahe steht und insofern eine gesellschaftliche Gefahr darstellt. Das wird an Hand von Stanley Halls „Adolescence" (1904), in der stiefmütterlichen Behandlung der Adoleszenz durch die Psychoanalyse und schließlich in der Art und Weise, wie in dieser Epoche die Geschlechterthematik behandelt wird, deutlich gemacht.

Die beiden weiteren Themenblöcke sind kontrapunktisch konzipiert:

Im dritten geht es, einigermaßen überraschend, um „müde Jünglinge", im vierten dagegen um „Ermannungsstrategien".

„Die Erschöpfungs- und Ermüdungsrhetorik des Fin de siècle findet im Genre des Adoleszenzromans eine besondere Gestalt" – dies die Perspektive, unter der Figurationen [des müden Jünglings; WH] in Texten der Jahrhundertwende dargestellt werden. Was hier beschrieben wird, sind die bekannten, an ihren verständnislosen, unfähigen Vätern scheiternden Jünglingsgestalten in den Romanen von Hermann Hesse, Emil Strauß, Friedrich Huch, Robert Musil, in den Dramen von Frank Wedekind. Die Darstellung dieser Figuren ist sicherlich nicht neu, aber überzeugend und perspektivenreich ist die Art, wie hier der „krisengeschüttelte Jüngling" zum „Repräsentanten des verunsicherten Bürgers" wird (S. 76).

Allerdings: Das Genre des Adoleszenzromanes und des Pubertätsdramas stellen nur *eine*, allerdings außerordentlich deutlich zum Sprechen gebrachte Quelle dar; Das Bild vervollständigt sich durch die Darstellung von „Fidus und die Lichtanbeter des Jugendstils", die Beschreibung der „Müdigkeits- und Jugendmetaphorik" bei Stefan George und schließlich bei Rudolf Borchardt.

Der vierte Themenblock widmet sich den „Ermannungsstrategien"; diese reagieren, so die Autorin in einer überraschenden, aber höchst anregenden Interpretationsperspektive auf die „Verunsicherungen der Moderne", welche als „Verweichlichung", d.h. als „Entmannungsgefahr" erfahren wurde. Dazu gehören Otto Weininger, Hans Blüher, Siegfried Bernfeld, Walter Benjamin. Sie treten als Stürmer und Dränger auf, um sich Aufmerksamkeit zu verschaffen. Dazu und darüber hinaus versammelt die Autorin unter der Überschrift der „Entmannungsstrategien" aber auch noch andere Ausprägungen. So behandelt der Abschnitt „Jugend und Nation" das, was die Autorin das „Männlichkeitsnarrativ des Kriegers" bezeichnet. Den reinsten Ausdruck findet dieses „Narrativ" in der „Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke" von Rainer Maria Rilke, im „Zupfgeigenhansel" von Hans Breuer und schließlich in der von einer Millionen umfassenden Leserschaft immer wieder verschlungenen Schrift vom „Wanderer zwischen beiden Welten" von Walter Flex.

Schließlich wird das „Männlichkeitsnarrativ des Abenteurers" vergegenwärtigt; hier sind die Figur des Robinson, Georg Simmels Beschreibung „Das Abenteuer" und schließlich Fridjof Nansens „In Nacht und Eis" die Exempel, an denen die einschlägige These demonstriert wird.

In einem „Nachwort" schreibt die Autorin die Geschichte des Jugendkults und des Jugendmythos in groben Strichen fort. Sie zeigt, wie in der DDR in den 1960er-Jahren die Jugendrhetorik eine öffentliche Konjunktur erlebte, wie die Metapher der „jungen Republik" für „Erneuerung, Reinheit, Mut, Kompromisslosigkeit, vor allem aber für Zukunftsoptimismus" stand. Ein Text von Christa Wolf weist darauf hin, dass ihre Generation vor einer einmaligen Situation stand, dass ihr „Aufstieg ins Leben, in die Welt der Erwachsenen" gebunden ist an den gleichzeitigen Aufstieg der neuen Gesellschaft." (S. 251). „Das Denkmuster der kommunistischen Gesellschaftserneuerung", so die Autorin, „greift den Mythos Jugend auf und nutzt dessen anthropologische und utopische Dimension zugleich" (S. 250). Dem stellt die Autorin die Feststellung gegenüber, dass die kommunistischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts nicht in der Lage waren, die „jeweils junge Generation zu integrieren" (S. 252). Die Indienstnahme des Jugendmythos stand in sichtbarem Widerspruch zu den Restriktionen, auf die vor allem junge Intellektuelle trafen.

Und schließlich stellt die Autorin die im Blick auf die gegenwärtige Situation (im wiedervereinigten Deutschland, nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Utopien) sich aufdrängende Frage, ob der „diskursive Spielraum", den das Symbol Jugend zur Verfügung stellt, Ende des 20. Jahrhunderts erschöpft ist, ob und wie der Jugendmythos jetzt, am Beginn des 21. Jahrhunderts, gebraucht, instrumentalisiert oder entleert wird. „Verfügt Jugend immer noch", so die Autorin, „über einen geschichtsphilosophischen und ästhetischen Mehrwert, der es zum umkämpften Symbol macht"?

Die Antwort fällt – im Anschluss an Hartmut Böhme – eindeutig und desillusioniert aus: „Jugend wird rückstandslos professionalisiert, in Zirkulation gebracht, verbraucht, receycelt, vermüllt" (S. 254): Jugend wird einerseits universalisiert, dadurch aber auch „gnadenlos enteignet".

Der besondere Wert dieser Studie liegt darin, dass sie in einer tief schürfenden, viele bisherige Analysen durch die Vielfalt der einbezogenen Aspekte, durch die Reichhaltigkeit des herangezogenen Materials und durch die Gründlichkeit der Analyse überragenden Weise den Mythos Jugend in seinen verschiedenen Ausprägungen und angesichts der Funktionen, die er ausübt, höchst plastisch vor Augen führt. Damit wird deutlich, wie der Jüngling als eine historisch spezifische Form der Thematisierung von Jugend auftritt. Im Mittelpunkt fungiert dabei die These, dass der Jugendkult, dem die Figur des Jünglings seinen Glanz und seine Attraktivität verdankt, in einer ganzen Reihe von Hinsichten eine Antwort auf die Krisenerfahrungen der untergehenden bürgerlichen Gesellschaft ist. Jüngling und Jugendkult sind in diesem Sinn sowohl Projektion des untergehenden Bürgertums als auch die Widerspiegelung dieses Vorgangs.

Ein Buch bezieht seinen Reiz und seine Wirkung weniger aus den Einsichten und Ergebnissen, die es gleichsam festgeklopft hinter-

lässt, als vielmehr durch die Fragen, die es aufwirft.

Im vorliegenden Fall ergeben sich die Fragen aus der kontrastierenden Gegenüberstellung der historischen Konstellation, die hier rekonstruiert wird und der Gegenwartssituation. Das Buch demonstriert an einem historischen Beispiel den Kontext und die Dimensionen, innerhalb derer Jugendideologie und Jugendmythos für die Pädagogik einen bedeutsamen Rahmen darstellen; der Jüngling ist das Symbol für Zukunft, Fortschritt, das Bessere und das Erhaben-Schöne. Die Konkurrenzfigur des Jugendlichen steht für das Schutz- und Hilfebedürftige, auch für das Bedrohlich-Dunkle, das Jugend darstellen kann. Für die Gegenwart, im Zeichen von Diskursen, in denen das Ende der Jugend als „soziale Figur" (Schroer) konstatiert wird, stellt sich die Konstellation anders dar: Jugend (im Sinne von Jugendlichkeit) als Wert und Symbol für Kraft, Fortschritt, Innovation bestimmt die kulturellen Szenen in Mode, Lifestyle usw., hier ist Jugendlichkeit ein höchster Wert, steht für Dynamik, Fortschritt, das Faszinierende des Neues.

In schroffem Gegensatz zu dieser Hochschätzung des Jugendlichen im Sinne von Jugendlichkeit ist zu beobachten, wie die soziale Figur Jugend, ein Produkt der Arbeitsgesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts, verblasst und an Kontur und Profil verliert. In den sich immer deutlicher herausarbeitenden Konturen der Wissensgesellschaft zeigt sich, dass sie neue Formen des Lernens im Lebensablauf und damit eine neue Organisation der Lebensalter benötigt, die sich erst abzeichnen, aber unvermeidlich scheinen. Heute ist maßgebend die Zurichtung der nachwachsenden Generation als Humankapital, und das soll schnell, beschleunigt, ohne experimentelle Spielräume geschehen.

Für die Gegenwart scheint charakteristisch, dass der „diskursive Spielraum", der im Symbol Jugend enthalten ist, erschöpft ist. Er hat sich zugleich von seinem Träger, der Jugend, gelöst und zugleich ausgebreitet.

Schließlich: Im Rückblick auf die Epoche, die hier beschrieben wird und auf die Entwicklungen, die sich seitdem ereignet haben, wird deutlich: spätestens in den Schützengräben des Ersten Welt-kriegs fand der Jüngling sein Ende, und die Jünglings-Pädagogik verlor ihren Gegenstand; der Jugendliche trat an die Stelle des Jünglings und dementsprechend eine Pädagogik des Jugendalters als eine durch Pubertät und Adoleszenz beschriebene Altersstufe.

Heute, im Zeichen und als Folge der Erosion der Lebensalter, vielfältiger Entgrenzungsvorgänge und angesichts des Verschwimmens der Grenzen zwischen den Lebensaltern, neigt sich offensichtlich auch diese Phase ihrem Ende entgegen.

Prof. Dr. Walter Hornstein
Pippinstr. 57, 82131 Gauting
E-Mail: walterhornstein@gmx.de

Ludwig Duncker: **Die Grundschule.** Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. Weinheim/München: Juventa 2007. 287 S., EUR 21,00.

Grundschule müsse heute in ihrer Vernetzung mit kulturellen und gesellschaftlichen Fragen, mit Medienwelten und Zeitverhältnissen, mit Fragen aktueller bildungspolitischer Trends und der Kindheitsforschung verknüpft werden, um ihrem Auftrag in Fortschreibung und Abgrenzung zu ihrer Tradition zu reflektieren und neu zu bestimmen. Dies ist die – wohl unumstrittene – These des Buches „Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte" von Ludwig Duncker.

Das Buch ist in zwei Bereiche aufgeteilt: Einerseits in sechs schultheoretische Zugänge, die Duncker als Spannungsfelder in jeweils einem Kapitel reflektiert: Bildung – Qualifikation als Leitbegriffe der Grundschule, Reproduktion – Individuierung sowie Tradierung und Erneuerung als Funktionen der Grundschule, organisierte Lernzeit – kindliches Lernen, Oralität (Memorieren) – Literaltität (Schriftspracherwerb), Sinn lehren – Sinn finden und Theorie – Praxis in der Grundschullehrerausbildung. Andererseits werden acht didaktische Studien vorgestellt, die Duncker ebenfalls dialektisch zu erörtern beabsichtigt: inhaltliche Belange – methodische Fragen des Lernens, Kinderfragen, Didaktik des Sam-

melns und der Anschauung, instrumentelles Handeln – ästhetisches Gestalten, demokratisches Handeln im Projektunterricht, Perspektivität – Erfahrung in der Didaktik und Leibgebundenheit des Lernens.

Diese insgesamt 14 Kapitel sind nicht unmittelbar aufeinander bezogen, obwohl sie Überschneidungen aufweisen. Sie können daher jedes für sich gelesen werden. Abgerundet wird das Buch durch ein Literaturverzeichnis, eingeführt wird durch eine umfangreiche Einleitung, was für das Buch von Duncker immens wichtig ist. Denn die Aufnahme des Buches in die Reihe „Grundlagentexte Pädagogik", die weder im Buch noch auf den Marketingplattformen des Verlages näher erläutert wird, könnte den Eindruck erwecken, dass es sich dabei um ein Werk handelt, das isagogischen oder protreptischen Charakter besitzt. Dem ist aber nicht so, wie Duncker einleitend deutlich macht: Das Buch will „keine Einführung in die Pädagogik und Didaktik der Grundschule geben", ja setzt vielmehr „Grundkenntnisse im Bereich schultheoretischer und didaktischer Forschung" ausdrücklich voraus (S. 7). Daraus ergibt sich das Ziel des Buches von Duncker: Er intendiert, „quer zu den aktuellen wissenschaftlichen Aufmerksamkeiten die Grundschule einmal in ein anderes Licht zu stellen und Fragen zu bearbeiten", die seiner Meinung nach „neue Beachtung verdienen und erforderlich sind, um die Grundlagen einer schultheoretischen und didaktischen Begründung der Grundschule zu erweitern" (S. 7). Insofern geht es Duncker eben um weit mehr als um Grundlagen. Seine Absicht ist es, die grundschulpädagogische Diskussion zu vertiefen und weiterzuführen – diese Zielsetzung bildet somit den Maßstab für die vorliegende Rezension.

Methodisch argumentiert Duncker vornehmlich aus „einer pädagogisch-anthropologischen Perspektive, die den kulturellen Sinn der Grundschule in ihrem Bildungsauftrag verortet sieht" (S. 7). Mithilfe dieses Zugangs glaubt er, dialektische Strukturen der Grundschule offen legen und die bereits genannten Spannungsverhältnisse darin diskutieren zu können. Dies gelingt ihm über weite Strecken – vor allem im schultheoretischen Teil:

In dessen Kapiteln wird fundiert und anschaulich auf Spannungsverhältnisse hingewiesen, die meines Wissens so bisher noch nicht thematisiert wurden. Zu nennen ist hier zum Beispiel Kapitel 4, in dem Duncker Oralität und Literalität gegenüberstellt und gesellschaftskritisch, geschichtlich und philosophisch diskutiert. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass sich jede Vereinseitigung in diesem Bereich negativ auf das Kind auswirkt und somit dem Bildungsanspruch der Grundschule zuwiderläuft. Schultheoretisch müsse mithilfe einer historischen Bildung, die in gleicher Weise auf Oralität und Literalität rekurriert, eine „vertikale Zeitorientierung" angebahnt und eine „Kultivierung des Gedächtnisses" erzielt werden. Auch die Ausdifferenzierung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Grundschullehrerausbildung in sechs Modelle (vgl. Kapitel 6), die einen Grundschullehrer als „Praktiker und Routinier", als „Unterrichts- und Sozialingenieur", als „treuen Diener", als „überzeugter Fachvertreter", als „Künstler" und als „Forscher" nach sich ziehen, weckt Interesse und eröffnet eine neue Sichtweise. Entsprechendes gilt für Kapitel 2, in dem Duncker die gegensätzlichen Aufgaben der Grundschule diskutiert, die sich aus einer funktionalistischen und einer anthropologischen Perspektive ergeben und in der Gegensätzlichkeit von Kalkulierbarkeit der Lernzeit und Eigenart des kindlichen Lernens gipfeln (vgl. Kapitel 3). Eine Ergänzung dieser Ausführungen mit der Dialektik zwischen Erziehung zur Zeitlichkeit und Zeitlichkeit der Erziehung, wie sie Ballauff formuliert, könnte für die Grundschulpädagogik bedeutsam sein.

Allerdings finden sich in diesen Kapiteln auch Passagen, die weniger überzeugen können. Bei näherer Betrachtung zeigt sich dabei, dass zum einen die Spannungsfelder nicht immer eindeutig definiert sind, zum anderen die notwendige Synthese, die Aufhebung des Spannungsfeldes nicht immer vollzogen wird. In Kapitel 1 beispielsweise beleuchtet Duncker den Bildungsbegriff als das klassische Leitziel der Grundschule im Verhältnis zum Qualifikationsbegriff, der diesem seiner Meinung nach widersprüchlich gegenübersteht und ihn als neuen Leitbegriff zu verdrängen droht. Mit einer Reihe von historischen und philosophi-

schen Verknüpfungen gelingt es Duncker zwar, mögliche Spannungen zwischen Bildung und Qualifikation zu skizzieren, nicht aber zu klären. Denn Duncker signalisiert hier Gegensätzlichkeiten (z. B. sei Qualifikation „Wissen und Können", Bildung „Wahrheitssuche"), wo Abhängigkeiten existieren. Die schultheoretischen Konsequenzen hingegen, die er zieht, überzeugen wieder: Er warnt beispielsweise vor einem Rückfall in den programmierten Unterricht, ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien, vor einer „Überbuchung" der Grundschule und vor der scheinbaren Allmacht verschiedener Tests im Zusammenhang mit Bildungsstandards.

Die Kapitel im didaktischen Teil markieren in meinen Augen einen Bruch in der Zielsetzung und in der Argumentation des Buches. Denn Duncker gelingt es von da an nicht mehr so überzeugend, die angekündigten dialektischen Strukturen offen zu legen. Seine Ausführungen verlieren an Schärfe und Prägnanz. Dies wird beispielsweise in Kapitel 7 deutlich, in dem er einleitend das Spannungsfeld zwischen inhaltlichen Belangen und methodischen Fragen skizziert, sich im weiteren Verlauf jedoch nahezu ausschließlich an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik orientiert und diese nachzeichnet. Ähnlich verfährt Duncker in Kapitel 12. Dort thematisiert er den Projektunterricht unter Berufung auf bereits bekannte Größen wie Dewey, ohne jedoch eine dialektische Struktur aufzeigen und neue Impulse geben zu können. Entsprechendes gilt für die Kapitel 8, 10 und 11, in denen Duncker über Kinderfragen, Bildliteralität und ästhetische Anschauung, instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten einleitend und skizzenhaft reflektiert. Interessant hingegen sind die Umrisse einer Didaktik des Sammelns in Kapitel 9, auch wenn sie die eben genannte Kritik nicht völlig beseitigen. Aber diese Ausführungen scheinen eine theoretische Lücke zu erschließen, gerade auch vor dem Hintergrund neuer Leistungsmessinstrumente, wie sie zum Beispiel Portfolios darstellen. Ebenso verdienen die Überlegungen, die Duncker in all diesen Kapiteln zur Verwässerung und Vernebelung des Handlungs- und Erfahrungsbegriffes anstellt, Beachtung. Sie kommen vor allem in Kapitel 13 zum Tragen: Duncker gelingt es hier, eine Didaktik der Vielfalt mit all ihren Polaritäten (u. a. Zeigen und Handeln, Nähe und Ferne, Pluralität und Identität) zu skizzieren.

Summa summarum stellt das Buch von Duncker eine lesenswerte Sammlung von Aufsätzen dar, das vor allem wegen seiner Methode, seines dialektischen Zuganges die grundschulpädagogische und -didaktische Diskussion vertieft und weiterführt, indem es schultheoretische und didaktische Spannungsfelder markiert – auch wenn es nicht immer vollständig überzeugen kann. Dies verhindert vor allem die Skizzenhaftigkeit der Argumentation und das Fehlen der Synthese, der Aufhebung der Spannungsfelder an manchen Stellen. Was bisher noch nicht angesprochen wurde, aber am Buch von Duncker stellvertretend für die nahezu ganze Disziplin deutlich wird, ist die Tatsache, dass man sich vornehmlich im deutschen Sprachraum bewegt. Mit dem Nennen internationaler Vergleichstudien scheint der Austausch über die Ländergrenzen hinweg bereits beendet zu sein. Insofern ist das Buch von Duncker in erster Linie auf die deutsche Grundschule bezogen, aber somit auch be- und eingegrenzt. Mehr Öffnung in diesem Bereich wäre wünschenswert. Wer diese Perspektive jedoch nicht vermisst, bereits grundschuldidaktische und -pädagogische Vorerfahrungen besitzt und offen ist für pädagogisch-anthropologische Betrachtungsweisen, wird das Buch von Duncker mit Gewinn lesen.

Dr. Klaus Zierer
Keplerstraße 12, 93047 Regensburg
E-Mail: klaus.zierer@web.de

Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): **Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung**. Göttingen: Wallstein 2006. 392 S., EUR 38,00.

Eine der wiederkehrenden Befunde der historischen Bildungsforschung betrifft die Kluft zwischen Programm und Wirklichkeit in der Bildungsgeschichte, besonders wenn ambitionierte Reformvorhaben auf ihre Breitenwirksamkeit hin geprüft werden. Aber die Kluft zwischen Programm und Wirklichkeit sowie

die Dynamik, Kritiken und Defizitdiagnosen, die damit einhergehen, machen von der Erziehungswissenschaft selbst nicht halt. Wenn es zutrifft, dass die Erziehungswissenschaft in den späten 1960er-Jahren eine „empirische Wende" durchgemacht hat, dann ist es schwer nachzuvollziehen, warum heute beklagt wird, dass nur eine Minderheit der Erziehungswissenschaftler in der empirischen Bildungsforschung arbeitet. Entweder war die „empirische Wende" nicht durchschlagend und existierte somit als solche nicht, oder der aktuelle Begriff von „empirischer Bildungsforschung" nimmt eine verkürzende Selektion der „Empirien" bei ihrer Auszählung vor. Beides ist natürlich möglich. Aber diese Kontroverse führt uns vor Augen, dass Prozesse wie „Reform", „Empirisierung" und desgleichen *per se* nicht abzuschließen sind, und dass ihre Revitalisierung in bestimmten Diskurskontexten zu den Eigentümlichkeiten der Disziplingeschichte gehört.

Nichts anders stellt sich dieses Verhältnis zwischen Anspruch und Realisierung in der historischen Bildungsforschung. Dass im Jahr 2006 ein herausgegebener Band sich als Ziel setzt, „die historische Bildungsforschung mit den Impulsen und Erträgen der methodologischen Diskussionen der letzten dreißig Jahre in der Geschichtswissenschaft" zu konfrontieren, zeugt von dieser Dynamik von nie erfüllten Versprechen und von unvollständigen „Wenden". Dass die eingehende Auseinandersetzung mit den „Erträgen" und „Diskussionen" der Geschichtswissenschaft als Leitwissenschaft bzw. als Referenzwissen doch zum Selbstverständnis der historischen Bildungsforschung gang und gäbe ist, verneinen die Herausgeber implizit mit dieser Zielsetzung. Dies überrascht umso mehr, als sowohl die Sozial- und Strukturgeschichte als auch die neue Kulturgeschichte sowie die diversen Schulen der Geschlechtergeschichte, der Postkolonialismus und die Entstehung einer Globosphäre scheinbar Auswirkungen auf die historische Bildungsforschung gehabt haben. Aber mitten im Getümmel der Theorien und Methoden hatte sich doch eine uneinsichtige Strömung der verschiedenen „Wenden" widersetzt und im Schatten der „historisch-systematischen" Wissensform der Pädagogik ein nicht unmittelbares Verhältnis mit der Geschichtswissenschaft aufrecht erhalten: die Ideengeschichte.

In dieser „Marktlücke" entstand in einer geografischen Randlage des deutschsprachigen Raums, in der Schweiz, ein Kooperationszusammenhang, der sich die konsequente Überwachung der historiographischen Auseinandersetzung vorgenommen hat, die angebliche Durchsetzung der Forschungsstandards der Geschichtswissenschaft in der historischen Bildungsforschung bezweifelt und dabei seinen Schwerpunkt in der Revitalisierung der Ideengeschichte setzte. Die Gruppe um Jürgen Oelkers, Daniel Tröhler und Fritz Osterwalder, zu der sich eine neue Generation historischer Bildungsforscher wie Rita Casale gesellt, setzt mit der Veröffentlichung von *Methoden und Kontexte*, die die Vorträge der Konferenz „Historische Bildungsforschung und historische Semantik" (Zürich 2005) wiedergibt, die Interessen und Schwerpunkte fort, die in ihrem gemeinsamen Sprachrohr, der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, wiederholt thematisiert werden.

Und in der Tat ist dieses Interesse an der konsequenten Erneuerung der Ideengeschichte die größte Stärke des Bandes. Vielleicht ist das Label inzwischen überholt, und wir stehen vor einer Analytik des Symbolischen und der Sinnphänomene, die auch die alten „Ideen" umfassen. Zumindest wird dies durch die Auswahl der geschichtswissenschaftlichen Methoden und Paradigmen, die im ersten Teil des Buches von namhaften Historikern behandelt werden, nahe gelegt. Denn Mentalitäten (Jacques Ravel), Geschlechterforschung (Rebecca Rogers und Claudia Opitz), Begriffsgeschichte (Hans Erich Bödecker), die Foucaultsche Diskurs- und Machtanalyse (Philipp Sarasin) und die Diskursgeschichte kultureller Kategorien (Siep Stuurman) neigen in unterschiedlicher Prägung und mit variablen Strategien dazu, diese Ebene des Symbolischen, ihrer Wirkmächtigkeit auf „Wirklichkeit" und ihrer spezifischen Funktion als Verarbeitung kollektiver Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen. Es werden keine Entwicklungen der quantitativen Methoden präsentiert, auch nicht Tendenzen zu einer Sozialgeschichte des Kulturellen (anstelle der hier dargebotenen

Kulturgeschichte des Sozialen) und gar nicht Theorieentwürfe, die irgendeinem Realismus der historischen Forschung anhängen. Die Selektion der historiographischen Schulen der Geschichtswissenschaft gibt die Präferenzen der Herausgeber transparent wieder, und dadurch gewinnt der erste Teil des Bandes an Kontur.

Dabei heben sich einige Aufsätze besonders hervor. Die Spannung zwischen einer Psycho-Logik und einer Sozio-Logik bei der Entstehung einer „französischen Spezialität", der Mentalitätsgeschichte, wird entscheidend dadurch bereichert, dass die Dimension des „Imaginären", eines im deutschen Sprachraum vernachlässigten Begriffes, für die produktive Aufhebung dieser Spannung eingesetzt wird. Und Philip Sarasin zeigt mit der knappen Präsentation des an einem anderen Ort stärker entwickelten Begriffs der „Ordnungsstrukturen" für die Neuinterpretation des Werkes Foucaults, dass er einer der führenden Köpfe der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit der französischen Theorietraditionen des (Post)Strukturalismus bleibt. Voller Einsichten für Bildungshistoriker ist die Diskussion des Säkularisierungsnarrativs aus der Perspektive der Geschlechtergeschichte in dem Beitrag von Rebecca Rogers. Hingegen steht der Beitrag von Siep Stuurman zum Kulturrelativismus ein wenig verloren in diesem ersten Teil, zumal der Text für theorieinteressierte Bildungshistoriker nicht so stark anschlussfähig zu sein scheint. Der gedankenreiche Beitrag von Hans Erich Bödecker zur Begriffsgeschichte zeigt die Möglichkeiten der Kooperation zwischen der sich weiter entwickelnden Begriffsgeschichte mit den Kontextualisierungsbestrebungen der Herausgeber, die sich ja in letzter Zeit bemüht haben, den von de Saussure geprägten Unterschied zwischen „langue" und „parole" analytisch fruchtbar zu machen. Dass die Lektüre von „Klassikern" ohne Kontextualisierung zu recht schlichten Thesen führt, zeigt Claudia Optiz in ihrer Kommentierung des Rousseau-Bildes der feministischen Forschung. Und dennoch bleibt bei ihr dieser Versuch Stückwerk, weil sie kein anderes Rousseaubild „entstehen" lässt, und vermischt am Ende die Möglichkeit einer Re-Lektüre der in der traditionellen feministischen Forschung gängigen Thesen über die „frauenfeindlichen" Aussagen Rousseaus mit einem spezifischen Problem der Rezeption seines Werkes, nämlich der eigenwilligen Lektüre Rousseaus der französischen Revolutionärinnen.

Die anderen zwei Sektionen des Buches unterscheiden „Ansätze" von „Problemen" der historischen Bildungsforschung in historiographischer Perspektive. Unter dem ersten Teil werden Theorieentwürfe präsentiert, die nahezu geschlossen die „Nationalisierung" der bildungshistorischen Geschichtsschreibung als Kontrastfolie benutzen. Während diese Beiträge durchaus unter „Ansätzen" zu verstehen sind, ist dagegen die Bezeichnung „Probleme" für die einzelnen Studien des letzten Teils nicht schlüssig, weil sie weniger „Probleme historischer Bildungsforschung", sondern eher Einzelstudien zu spezifischen „Problematisierungen" anbieten.

Nachdem mit der Heranziehung historischer (und nur historischer) Paradigmen der Forschung die Herausgeber einen Ausgang aus den Wirrungen der Disziplingeschichte versuchen, die hier mit „Externalisierung auf Wissenschaft" bezeichnet wird, wird mit der Problematisierung der nationalen Enge der historischen Bildungsforschung eine zweite „Externalisierung" vollzogen, nämlich eine auf das Ausland, oder zumindest auf das Transnationale. Im ersten Fall, im Fritz Osterwalders Beitrag über „Die theologische Sprache der Pädagogik", wird in der Form der Thematisierung der „transkonfessionelle(n) Entwicklungen in Westeuropa im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert" (S. 158) vollzogen. Dort zeigt Osterwalder vorbildlich die theologischen Wurzeln pädagogischer Denkfiguren der Moderne und entwirft den Begriff der „theologisch-pädagogischen Sprache", der sich zu einem Leitbegriff der von ihm veröffentlichten, äußerst originellen Einzelbeiträge zur frühmodernen und aufklärerischen Ideengeschichte der Pädagogik entwickeln könnte. Im Übrigen wünscht man sich spätestens beim Lesen dieses Beitrags, dass Osterwalder seine Schriften über die Thematik, auch eventuell noch nicht publizierte Analysen, in Buchform herausgibt, um die Diskussionen um Herkunft und Konjunkturen pädagogischer Wissensformen auf eine ganz andere Basis zu stellen. Im Anschluss an

die Diskussion der „theologisch-pädagogischen Sprache“ entwickelt Daniel Tröhler einen Begriff von Rezeption als Verhalten, der weniger „kontemplativ“ ausfällt als in der Rezeptionsästhetik suggeriert wird. Tröhler zeigt in seiner Analyse der Pragmatismus-Rezeption in der Westschweiz und Deutschland, dass die unterschiedlichen Rezeptionsverläufe sich sehr wohl mit der Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen „Sprachen“ des Pädagogischen erklären lassen. Die sehr überzeugende Analyse wirft aber die Frage auf, ob, wie behauptet, es sich bei der „Rezeption“ um eine „Selektion“ handelt, oder nicht doch mehr um eine „Produktion“, die sich nicht zuletzt auch durch ein starkes selektives Verhalten auszeichnet. Genau diese durch Selektion operierende Produktion zeigt Rebekka Horlacher anhand der „Nationalisierung“ von „Bildung“ in der deutschen Disziplingeschichte. Interessant in diesem Fall ist ihre implizite Gleichsetzung von Nationalisierung mit der von ihr bereits andernorts vertretenen These der „De-Politisierung“, um mit dieser Gleichsetzung die historisch-systematische Rekonstruktion von Vergangenheit grundsätzlich in Frage zu stellen. Nach diesen im deutschen Sprachraum bekannten und anregenden Diskussionen stehen mit den Beiträgen von Thomas Popkewitz und Marc Depaepe zwei unterschiedliche Formen der Thematisierung der erstrebten „Internationalität“ zur Verfügung. Während Popkewitz eine regelrechte „grand theory“ moderner pädagogischer Prozesse im Anschluss an den Neoinstitutionalismus und der Gouvernementalitätstheorie unter dem Stichwort „Kosmopolitismus“ skizziert, unterzieht Depaepe viele Narrativen der modernen Bildungsgeschichte einer näheren Überprüfung, und dies in steter Rückbindung mit der Internationalität derselben. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist zwiespältig: Man möchte weder rein „objektivistisch“ noch „postmodern“ argumentieren und plädiert für ein sowohl-als-auch.

Die thematisch und methodisch äußerst unterschiedlichen Studien der dritten Sektion lassen sich doch mit einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse zusammenfassen: Kontextualisierung. Das von der Schweizer Gruppe sehr hoch gehaltene Versprechen der Kontextualisierung als Schlüsselstrategie einer reflexiv bewussten historischen Bildungsforschung wird aber in den Beiträgen mit sehr verschiedenen „Kontexten“ eingelöst. Jürgen Oelkers stellt ein Narrativ zur Geschichte der deutschen „Einheitsschule“ bereit, das sich sehr stark von den linearen Vermutungen der reformpädagogisch geladenen Geschichtsschreibung unterscheidet. Er zeigt, wie diese in der Lehrerbewegung ursprünglich formulierte Forderung in den schulpolitischen Auseinandersetzungen re-kontextualisiert wurde und dabei die Geschichte eines Scheiterns nachzeichnet. Die Kontextualisierung im Beitrag von Rita Casale bezieht sich hingegen auf den aktuellen Entstehungskontext eines neu institutionalisierten Studiengangs, der Europäistik, den sie richtigerweise in Verbindung mit dem Begriff der Performanz bringt. Der „Kontext“, den Philip Gonon für seine Analyse des Werkes Pestalozzis heranzieht, ist aber ein sehr viel breiterer: Die Entstehung der modernen Gouvernementalität, so wie er im Werk von Michel Foucault als Analyseraster der Verknüpfung von Institutionen und Subjekten formuliert wurde. In einem an aktuelle Diskussionen in Deutschland durchaus anschlussfähigen Beitrag zeigt Meike Baader in einer vergleichenden Analyse der Figur Froebels in den historischen Handbüchern der Pädagogik in Amerika und Deutschland, dass ausschlaggebende Kontexte für die unterschiedliche Wertschätzung Fröbels in Tradition (Luthertum) bzw. Situation (Einwanderungsgesellschaft) zu finden sind. Brita Rang präsentiert schließlich eine originelle Lektüre von Fontanelles *Mondes* und diskutiert dabei, ob die klassische „Episteme“ – laut Foucault eine spezifische Wissensordnung der frühen Neuzeit – der ausschlaggebende Kontext für die Erschließung des Textes sei.

Der Band zeigt insgesamt, welches Potential „Kontext“ und „Sprache“ für die Erneuerung der alten Ideengeschichte und für eine Steigerung der Reflexion in der Disziplin bergen. Und hier wurden gleich drei (produktive) Grenzen des Bandes genannt: Die Hypostasierung von pädagogischer Ideengeschichte als die Gesamtheit der historischen Bildungsforschung, die wiederholt herangezogene Sprachtheorie de Saussures und die problematische Kategorie des „Kontextes“. Eine eingehende

Auseinandersetzung mit der Strategie und den Thesen, die das Buch vertritt, scheint für die deutschsprachige historische Bildungsforschung dringend geboten.

Dr. Marcelo Caruso
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Platz 7, 10117 Berlin
E-Mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

Jürgen Müller: **Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe**. Hamburg: Dr. Kovac 2006. 537 S., EUR 98,00.

Die Vermittlung von systematischem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und fallbezogenem Verstehen bildet ein zentrales Merkmal der Berufe, die sich als Professionen von anderen Berufsgruppen unterscheiden lassen. Auch wenn die Bezugnahme auf systematisches Wissen für die Soziale Arbeit aufgrund der Heterogenität der herangezogenen Wissensbestände und der nach wie vor ungeklärten Relevanz von alltagsweltlichen Wissensformen immer brüchig geblieben ist, bildet die Vermittlung von Wissen und Können eines der zentralen Kernthemen einer sich als professionell verstehenden Sozialen Arbeit. Gerade auch im Bereich der Heimerziehung wurde diese Form der wissensfundierten Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte neben umfassenden institutionellen Reformen als ein zentraler Weg zur Verbesserung der Lebens- und Aufwachsbedingungen von betreuten Kindern und Jugendlichen betrachtet.

Jürgen Müller hat es sich im Rahmen seiner Dissertation zur Aufgabe gemacht, zu untersuchen, wie es derzeit um die Professionalisierung und insbesondere um den Zusammenhang von Wissen und Können und damit auch von Theorie und Praxis in diesem Bereich bestellt ist. Das Ergebnis liegt in Form zweier umfangreicher Bände vor, wovon der erste, hier rezensierte Band, eine Sammlung vorhandenen Wissens über Heimerziehung umfasst. Dieses Wissen wird zur Grundlage und zum Maßstab für die im zweiten Band vorgestellte empirische Untersuchung, die sich der Frage widmet, wie und auf welche Weise erziehungswissenschaftliches Wissen für PraktikerInnen der Heimerziehung relevant wird.[1]

Für den ersten Band hat sich Jürgen Müller einer großen Herausforderung gestellt. Ausgehend von der Grundannahme, dass „wissenschaftliches Wissen als Ressource konstitutiv für die professionelle Handlungspraxis anzusehen ist" (S. 4), hat er es sich zum Ziel gesetzt, zentrale disziplinäre Wissensbestände zum Thema Heimerziehung zu ermitteln und in ihren Kernaussagen zu präsentieren. Mit diesem umfassenden Anspruch umreißt Müller gleich zu Beginn seiner Veröffentlichung ein enzyklopädisch anmutendes Programm, das durchaus weit reichende Erwartungen an dessen Umsetzung weckt.

Seine Darstellung des Theorie-, Methoden- und Forschungswissens zur Heimerziehung gliedert er in drei Teile. Bereits der erste Teil ist weit gefasst: Neben die Klärung von zentralen Begriffen wie Heimerziehung und flexible Hilfen tritt der Versuch, den in der Jugendhilfe gültigen Erziehungsbegriff als solchen zu umreißen. Bezugspunkt der weiteren Darstellung wird im Folgenden der Begriff des „pädagogischen Wissens", der in Anknüpfung an die Arbeiten von Oelkers und Tenorth breit rezipiert wird. Einen zweiten Schwerpunkt dieses ersten Teils bildet die Darstellung von grundlegenden Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung einerseits, von zentralen Diskussionslinien der Verhältnisbestimmung von Disziplin und Profession andererseits. Auch diese beiden Diskurse bilden erklärtermaßen wichtige Anknüpfungspunkte für die im darauf folgenden Teil vorgenommene Bestandsaufnahme vorhandenen Wissens.

Im zweiten und umfangreichsten Teil der Arbeit referiert der Autor sozialpädagogische Theorieansätze, Methodenkonzeptionen und

1 Der zweite Band ist unter dem Titel „Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen" 2006 im Verlag Julius Klinkhardt erschienen.

Forschungsbefunde zur Heimerziehung. Auch hier beginnt er seine Darstellung mit umfangreichen Begriffsklärungen „zum Themenfeld Wissenschaft und Theorie“ (S. 86), mit dem er den Diskussionsrahmen für die weitere Präsentation abzustecken versucht. Spätestens an diesem Punkt stellt sich die kritische Frage nach der Systematik dieser Arbeit, die nach vielfältigen begrifflichen Erörterungen und Klärungsbemühungen im ersten Teil nun auch zu Beginn des zweiten Teils erneut auf eine erkenntnistheoretische Metaebene gehoben wird.

Von den Grundlagen der Hermeneutik über die – unverständlicherweise davon abgegrenzte – Einführung in empirische Methoden bis hin zu Ausführungen über Wissenschaft als solche reichen die begrifflichen Vorklärungen dieses zweiten Teils. Erst unter dem Gliederungspunkt 2.1.2.3. findet sich dann – merkwürdig untergeordnet – der inhaltliche Beginn und damit die Bearbeitung der selbst gestellten Aufgabenstellung: die Darstellung systematischen Wissens zur Heimerziehung.

Chronologisch ausgerichtet beginnt die Präsentation mit der Vorstellung zentraler Entwicklungslinien sozialpädagogischer Theoriebildung, deren Bandbreite von Pestalozzi über Natorp, Nohl und Bäumer bis Mollenhauer reicht. Dabei werden drei große Phasen – Aufbruch, Umbruch und Konsolidierung – identifiziert. Sie bilden den Rahmen, innerhalb dessen in kurzen Passagen und fast ausschließlich gestützt auf Sekundärliteratur eine Vielfalt sozialpädagogischer sowie soziologischer Theorien und Konzepte referiert werden. Enthalten sind hier beispielsweise Abrisse zur kritischen Theorie der Sozialpädagogik, soziologische Konzepte wie das des Labeling Approach und der totalen Institution, systemtheoretische und lebensweltorientierte Konzepte, der „Just community-Ansatz“ von Kohlberg und die Überlegungen von Winkler zu einer Theorie der Sozialpädagogik zwischen „Ort“ und „Subjekt“.

Der gewählten chronologischen Ordnung folgt auch die Darstellung der sozialpädagogischen Methodenentwicklung, die von den klassischen Methoden der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit bis zu neueren Ansätzen familienorientierter Heimerziehung reicht, aber auch aktuelle Konzeptualisierungen wie die einer „handlungsbezogenen Reflexivität“ umfasst.

In ähnlicher Weise gestaltet sich der dritte Schwerpunkt des zweiten Teils, die Darstellung des derzeitigen Forschungsstands zur Heimerziehung. Auch hier werden zunächst Überlegungen auf der Metaebene zur Bedeutung und zur Form von sozialpädagogischer Forschung nachgezeichnet, bevor die angekündigte Bestandsaufnahme erfolgt. Dazu referiert Müller zunächst einige Überblicksartikel zum Stand der Forschung, bevor er im nächsten Schritt eine Vielzahl verschiedener Studien zu einzelnen Aspekten der Heimerziehung präsentiert.

Am Beginn des kurzen dritten Teils steht eine stichwortartige Repetition des bis dahin ausgebreiteten Materials. Die Publikation endet schließlich mit Überlegungen zu einer Theorie kollektiver Erziehung, die – der Logik der bisherigen Darstellung konsequent folgend – durch das ausführliche Nachzeichnen von zwei grundlegenden Artikeln zum Thema bestritten werden.

Bereits in diesem kurzen Überblick dürfte die fundamentale Schwäche dieser umfangreichen, mehr als 500 Seiten umfassenden Arbeit von Jürgen Müller deutlich geworden sein. Sie basiert ausschließlich auf dem durchaus gewissenhaften und sorgfältigen Referieren von als grundlegend betrachteten Artikeln zu den vielfältigen thematischen Aspekten, die unter die Ausgangsfragestellung subsummiert werden (können).

Die Bemühungen zur Systematisierung dieser völlig heterogenen Wissensbestände erschöpfen sich in einer groben thematischen Gliederung, die mit ihren bis zu sieben Untergliederungspunkten letztlich mehr Verwirrung schafft, als dass sie in der Lage wäre, eine orientierende Ordnung herzustellen. Theorien und Konzepte, die erkenntnistheoretisch betrachtet auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind – wie z.B. inhaltliche Überlegungen zur Heimerziehung, Forschungsbefunde, metatheoretische Konzeptualisierungen zur Logik von Forschung und zur Wissenschaftstheorie – werden unverbunden nebeneinander gestellt. Es wird weder ein innerer Zusammenhang erkennbar noch werden Brüche oder Widersprüche zwischen den einzel-

nen Konzepten und ihren jeweiligen Inhalten aufgezeigt oder gar diskutiert. Begriffsklärungen, theoretische Überlegungen und empirische Befunde folgen unkommentiert aufeinander, auf Lyotards Positionen zum „postmodernen Wissen" folgt ein Abriß zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (S. 49f.), um nur ein Beispiel zu nennen.

Die als explizite Bezugspunkte für die Systematisierung der Darstellung ausgewiesenen Befunde und Theorien, so z.B. das Konstrukt des pädagogischen Wissens, die Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung und Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Disziplin werden nach ihrer ausführlichen Darstellung im ersten Teil der Arbeit dann auch nicht wieder aufgegriffen oder gar auf die dargestellten Wissensbestände bezogen.

So enthebt sich der Autor konsequent der Notwendigkeit, einen eigenen Standpunkt zu den referierten Positionen deutlich zu machen. Auch kritische Überlegungen zu einzelnen Konzepten und Theorien erfolgen ausschließlich in der Nachzeichnung von entsprechender Sekundärliteratur.

Unklar bleibt dabei über weite Strecken, welchen Prinzipien die Auswahl des präsentierten Materials und das Referieren der einzelnen Wissensbestände folgen. Der Autor scheint sich dabei einem Ideal von Vollständigkeit und vermeintlicher Objektivität der Darstellung verpflichtet zu fühlen, was aber vor allem dazu führt, dass sich viele Passagen in weitschweifigen Darlegungen einzelner Konstrukte und Theorien erschöpfen, deren Zusammenhang zum Gegenstand, der Heimerziehung, oft kaum mehr erkennbar wird.

Die Hauptleistung dieser Arbeit besteht daher in der Sichtung, im Zusammenstellen und im sorgfältigen Referieren einer Vielzahl von Erkenntnissen, die – je nach Standpunkt – von größerer oder geringerer Relevanz für die Debatte um Heimerziehung sind.

Die Arbeit von Jürgen Müller ist damit ein anschauliches Beispiel für die Bedeutung einer zentralen Grundannahme systemtheoretischer Reflexionen, nämlich der fundamentalen Differenz zwischen Daten, Information und Wissen (vgl. z.B. Willke, Helmut: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius 2001. 2. Aufl., S. 7ff.). Aus einer Fülle bloßer Daten entsteht Wissen erst durch das Einführen von Relevanzkriterien und deren Einbau in eigene Erfahrungskontexte, das heißt z.B. durch das Deutlichmachen des eigenen Beobachterstandpunktes.

Vor diesem Hintergrund stellt das Buch von Jürgen Müller weniger eine Darstellung des vorhandenen Wissens zur Heimerziehung, denn eine pure Datensammlung dar. Auch wenn einzelne Passagen dieses Buches durchaus mit Gewinn gelesen werden können, präsentiert sich das Ganze als ein heterogenes, nur mühsam durch Ankündigungen und Gliederungspunkte zusammengehaltenes Sammelsurium an „Daten". Die Integration und gleichzeitige Differenzierung und Abgrenzung der mit großer Akribie und ungeheurem Fleiß zusammengetragenen Konzepte und Befunde verbleiben so als eine schwer lösbare Aufgabe bei den Leserinnen und Lesern.

Dr. Petra Bauer
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Sozialpädagogik
Arnimallee 12, 14195 Berlin
E-Mail: bauer@zedat.fu-berlin.de

Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): **Handbuch Unterricht.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 726 S., EUR 36,00.

Das „Handbuch Unterricht" verfolgt das Ziel, „den aktuellen Stand der ‚Wissenschaft(en) vom Unterricht' zu präsentieren" (S. 13). In diesem komplexen Horizont wird der Anspruch im Handbuch darauf fokussiert, „die besonderen Möglichkeiten, aber auch Grenzen für fachliche Ergänzung und Konvergenz von Didaktik und Lehr-Lern-Forschung" (S. 13) aufzuzeigen. Damit wird das durchaus streitbare disziplinpolitische Programm deutlich, das Selbstverständnis einer Unterrichtswissenschaft durch eine Perspektivenverschränkung zu konturieren: der Lehr-Lerntheorie einerseits, die international „in der Tradition einer angewandten psychologischen Erforschung von Lernprozessen" (ebd.) steht und der Didaktik in der „German Tradition" (S. 21) an-

dererseits, die an einer „dem Bildungsbegriff verpflichteten Theorie des Unterrichts“ (S. 14) orientiert ist. Findet im angelsächsischen Raum die Rezeption dieses Selbstverständnisses von Didaktik kaum statt (S. 21), so nun auch nicht in dem Handbuch. Zum Bildungsbegriff als Schlüsselbegriff der Didaktik sucht der Nachschlagende vergeblich nach einem Beitrag und findet lediglich zwei Seitenangaben im Schlagwortverzeichnis: Auf Seite 82 wird ausgeführt, dass „die Erziehungswissenschaft die Schule als eine historisch entstandene und damit auch stets zu hinterfragende Lösung, dem Anspruch des Menschen auf Bildung zu entsprechen“, interpretiert hat. Auf Seite 175 wird der Begriff in „der lernplantheoretischen Diskussion“ um entsprechende Standards aufgegriffen, in denen der Bildungsanspruch operationalisiert werden soll. Gerade auf die Kontroverse um die damit verbundene Reduktion des Bildungsbegriffes wird jedoch nicht verwiesen. Hinsichtlich der Programmatik dieses Handbuches kommt man so als Bildungswissenschaftlerin nicht umhin anzufragen, inwiefern eine so verstandene Unterrichtswissenschaft im interdisziplinären Kontinuum eher zu einem Diskurs der Psychologie mutiert, an dem die Didaktik als Handlungswissenschaft angeschlossen wird.

Stringent zum formulierten Anspruch wird von den Herausgebern die Systematik an der „Berliner Didaktik“ von Heimann und Schulz ausgerichtet, die sich als „Wissenschaft vom Unterricht“ versteht. Dass die Reformulierung dieses didaktischen Konzeptes „als Theorie jedweder systematisch verbundenen Lehr- und Lernprozesse“ eine „gewisse Erweiterung“ (S. 19) darstellt, verweist implizit auf den „Preis“ einer lehr-lerntheoretischen Betrachtung von Unterricht: Denn schließlich geht die Lehr-Lernforschung von der „axiomatischen Setzung“ aus, „dass der Erwerb aller menschlichen Fertig- und Fähigkeiten mit einem einheitlichen Begriffssystem erklärbar ist“ (S. 14). Didaktische Fragestellungen werden damit aus der raumzeitlichen Rahmung der kulturellen Ordnung „Unterricht“ entkoppelt. So wird mit der Perspektivenverschiebung in Richtung einer lehr-lerntheoretischen Betrachtung gerade der Handbuch-Fokus auf Unterricht paradoxerweise konterkariert. Im Namen der antizipierten Koalition der Lehr-Lernforschung mit der Didaktik ist es dann auch konsequent, wenn zwar „Bedingungen und Kontexte des Unterrichts“ in einem Kapitel ausgeführt werden, jedoch „keine schulstufen- und schulformspezifischen Darstellungen der Wissenschaft vom Unterricht“ (S. 14) in den Blick genommen werden. Vielmehr wird sich an dem „Weltmodell Schule“ (S. 15) orientiert, eine Entscheidung, die zwar den Aktualitätsgrad des Handbuchs weniger störanfällig gegenüber Reformbewegungen in der Schullandschaft macht, jedoch Ergebnisse der Unterrichtswissenschaft für die aktuelle Diskussion, etwa um die Flexibilisierung und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, den Lesern vorenthält. Auch aus didaktischer Perspektive hat der Verknüpfungsversuch mit der Lehr-Lerntheorie seinen Preis: „Weder werden auch nur annähernd vollständig alle jemals publizierten didaktischen Modelle und alle Teil- und Bindestrichdidaktiken behandelt“ (S. 14), noch wird „die Vielfalt der in Veröffentlichungen unterschiedlichster Qualität anzutreffenden Unterrichtsmethoden abgebildet“ (ebd.). Die Frage, nach welchen Kriterien die vorgenommene Auswahl erfolgt, wird lediglich mit folgendem Verweis beantwortet: „Die Auswahlentscheidungen für die Unterkapitel folgen (…) einer eher traditionellen didaktischen Theoriebildung und ignorieren die zum beträchtlichen Teil überzogenen Geltungsansprüche von Partialtheorien oder Methodenerfindungen“ (S. 14).

Zunächst ein Blick auf die Systematik des Handbuches, die sich nach einer Einleitung in folgende neun Kapitel untergliedert: 1. Grundlagen; 2. Bedingungen und Kontexte des Unterrichts; 3. Ziele und Inhalte; 4. Unterrichtsmethodik; 5. Unterricht mit Medien; 6. Fachunterricht und überfachlicher Unterricht; 7. Schüler und Lehrer; 8. Lernen und leisten; 9. Vorbereitung und Analyse von Unterricht. Abschließend findet man ein Sachregister und das Autorenverzeichnis.

Einleitend wird konstatiert, dass die Kapitel „unschwer eine Systematik der Analyse von Unterricht erkennen“ (S. 13) lassen, die in der bereits erwähnten Berliner Didaktik aufgeht. In dem eröffnenden Beitrag des ersten Kapi-

tels nimmt in Absetzung davon K.-H. Arnold einen weiteren Begründungsversuch der Handbuchsystematik vor. Der Beitrag ist überschrieben mit „Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung" – aus meiner Sicht ein angemessener Titel für den gesamten Band. In dem Beitrag, der sich wie die heimliche Einleitung liest, wird ein lehr-lerntheoretisches und didaktisches Modell der Wirksamkeit von Unterricht vorgestellt. Dabei „wird das Prozess-Produkt-Paradigma in Anlehnung an Helmke (…) zu einem lehr-lerntheoretischen und didaktischen Modell von Unterricht erweitert; zudem werden aktuelle Konzepte der Unterrichtseffektivitätsforschung eingearbeitet" (S. 22). Diese auch grafisch dargestellte „Grundstruktur des integrativen Modells (…) wird in der Kapitelstruktur des Handbuchs erweitert um differenzierte didaktische und unterrichtmethodische sowie unterrichtsfachliche Aspekte" (S. 24). Danach folgt ein Durchgang durch die einzelnen „Kapitel" oder besser die insgesamt 117 Beiträge bzw. Abschnitte. Dieser Systematisierungsversuch irritiert jedoch insofern, als zwar die Überschriften der neun „Kapitel" noch einmal aufgeführt werden, jedoch einzelne Beiträge daraus Erwähnung finden, andere nicht (wie etwa Beitrag 4 aus dem 1. Kapitel oder die Beiträge 17-24 aus dem 2. Kapitel): Diese Begründung der Systematik erweist sich zu der Abfolge der Beiträge sperrig. Entsprechend leistet dieser Kommentierungsversuch keine wirkliche Lesehilfe.

Die Beiträge des Handbuches einzeln zu würdigen, ist an dieser Stelle nicht möglich. Exemplarisch soll daher das 1. Kapitel „Grundlagen" vorgestellt werden: Nach der bereits erwähnten „Einleitung" von Arnold folgt ein kurzer Exkurs zur Geschichte des Unterrichts von H. Kemnitz und U. Sandfuchs. Ohne auf die ersten Formen des Unterrichtens – etwa in Griechenland – einzugehen, wird hier ‚in groben Zügen' vom Mittelalter an die Entwicklung des Unterrichts bis hin zu den deutsch-deutschen Differenzen zwischen BRD und DDR skizziert. Dabei wird nicht immer deutlich zwischen empirisch fundierten Aussagen zur Unterrichtspraxis und konzeptionellen Entwürfen von Unterricht unterschieden. Daran anschließend folgt ein weiterer Beitrag von K.-H. Arnold zum Verhältnis von Lehren und Lernen. Bei dem Versuch definitorischer Bestimmungen der Begrifflichkeiten fällt eine deutliche Präferenz von „Definitionen" aus „der Allgemeinen Psychologie (Grundlagenforschung)" und „der Pädagogischen Psychologie (angewandte Lehr- und Lernforschung)" auf, wie etwa von Roth aus den 1950er-Jahren. Lerntheoretische Überlegungen, etwa aus der Perspektive des Konstruktivismus, werden zwar gegenüber dem entthematisierten interaktionstheoretischen Verständnis zumindest erwähnt, jedoch in ihrer Bedeutung relativiert. Die Begründung: „die in unserer Gesellschaft erreichte, hohe Ergebnisgleichheit von Unterrichts-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen bestätigt indirekt die psychologischen Lerntheorien" (S. 38). Auf welche empirischen Ergebnisse hier Bezug genommen wird, bleibt allerdings ebenso fragwürdig, wie die daran anschließende distinktive Gültigkeitsbehauptung psychologischer Lerntheorien. Der vierte Beitrag von F. Tösch beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Unterricht und Erziehung. Mit Bezug auf Brezinka wird Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen bestimmt, ohne dabei die Kritiken aufzuführen, die etwa in erziehungswissenschaftlicher Einführungsliteratur nachzulesen sind. Lediglich der Erziehungsbegriff von Herbart, der dicht an den Sozialisationsbegriff heranrückt, wird unter der Rubrik „Historische Aspekte" aufgeführt. Beide Perspektiven werden daran anschließend in der Figur des „erziehenden Unterrichts" verschmolzen und mit einem moralischen Credo versehen: „Erziehung zur Ehrlichkeit, zur friedlichen Klärung von Konflikten und zur Abwehr aller Formen von Gewalt verlangen Angebote zur Anbahnung eines Bewusstseins von recht und unrecht" (S. 50). Aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaft als reflexiver Beobachtungswissenschaft frappiert hier, dass die widersprüchliche Normativität und plakativen Vereinseitigungen bei der Konturierung des Grundbegriffes in diesem Handbuch nicht einer Korrektur unterzogen wurden. Der fünfte Beitrag im Grundlagenkapitel von M. Hasselhorn zu „Entwicklung und lebenslanges Lernen" abstrahiert von der Problematisierung des Entwicklungsbegriffes im interdisziplinären Spektrum der Erzie-

hungswissenschaft und lässt Bezüge auf eine Grundlegung des Lebenslangen Lernens, etwa durch eine heuristische oder reflexive Anthropologie vermissen. Die unmissverständliche Präferenz einer psychologischen Betrachtung grundlagentheoretischer Bezüge findet seinen Höhepunkt nun bezogen auf die Forschungspraxis einer hier konturierten Unterrichtswissenschaft. In seinem Beitrag zur Unterrichtsforschung werden von A. Helmke in beeindruckender Weise die Paradigmen der Unterrichtsforschung vorgestellt, die es innerhalb der „Pädagogischen Psychologie" gibt. Dabei wird an einem Artikel von Shuell im „Handbook of Educational Psychology" orientiert. Die Darstellung kreist um die kritische Erweiterung des Prozess-Produkt-Paradigmas. Die Bilanz des Beitrages: „Die Unterrichtsforschung hat in Deutschland noch immer einen schweren Stand, weil der überwiegende Teil der Pädagogik geisteswissenschaftlich ausgerichtet und eher hermeneutischen Methoden zugeneigt ist" (S. 64). Spätestens hier stellt sich beim Leser die Frage, inwiefern die AutorInnen die – sicher bildungspolitisch nicht so leicht verwendbaren – Perspektiven, Ergebnisse und Diskurse einer Unterrichtsforschung überhaupt zur Kenntnis genommen haben, die in der Freisetzung des kritisch-reflexiven Potenzials geisteswissenschaftlicher Ansätze und im Forschungsspektrum des ‚interpretativen Paradigmas' vorgelegt wurden. Auch hier überformt die Programmatik des Bandes den Anspruch, der genuin Handbücher als Überblickswerke auszeichnen sollte. Und so schließt sich der Reigen dieses Kapitels mit einem Betrag von F. Fischer und Ch. Wecker zum Thema „Wissen: Erwerb und Anwendung". Auch hier wird eine wissenspsychologische Perspektive eingenommen und wissenssoziologische Überlegungen werden umfassend entthematisiert. Literatur zu ausgewiesenen interdisziplinären Perspektiven, die im Grundlagenkapitel keine Erwähnung gefunden haben, werden schließlich in dem achten Beitrag „Unterrichtsrelevante Wissensquellen: Schulpädagogische Standardwerke und Periodika" ausgeführt. Der systematische Stellenwert des neunten Beitrages, der „Didaktische Texte und Unterrichtsmaterialien" vorstellt und das 1. Kapitel abschließt, bleibt unklar.

Betrachtet man die Beiträge der folgenden Kapitel, so wird die Schwierigkeit für die AutorInnen deutlich, verschiedene Themenbereiche auf vier bis sechs Seiten abzuhandeln. Dies ist mehr und weniger gelungen. Entsprechend stimme ich dem Klappentext nur begrenzt zu, dass hier eine „Präsentation des aktuellen Wissenstandes" zu Unterricht gelungen ist. Dagegen ist diese Publikation durchaus eine „Anregung des Diskurses zwischen Didaktik und Lehr-Lern-Forschung" (Klappentext). Aber schließlich war diese Veröffentlichung hier unter dem Titel „Handbuch Unterricht" zu rezensieren und als solche dokumentiert sie eher die Fallstricke und Reduktionen einer lehrlerntheoretisch dominierten Unterrichtswissenschaft.

Prof. Dr. Jeanette Böhme
Universität Duisburg-Essen
FB Bildungswissenschaften
Universitätsstr. 11, 45141 Essen
E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de

Ernst Berger (*Hrsg.*): **Verfolgte Kindheit.** Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag 2007. 458 S., EUR 39,90.

In Österreich gilt der Begriff „Spiegelgrund" als Synonym für die Vernichtungspraxen der NS-Psychiatrie. Allein in der unter diesem Namen bekannt gewordenen „Kinderfachabteilung" der Wiener Heil- und Pflegeanstalt „Am Steinhof" fielen rund 800 Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen und Behinderungen den nationalsozialistische Krankentötungen zum Opfer. Weit weniger bekannt ist dagegen, dass der Anstaltskomplex neben einem „Arbeitserziehungslager" für Frauen auch eine eigene Erziehungsanstalt, die „Städtische Jugendfürsorgeanstalt Am Spiegelgrund" beherbergte und institutionell auf vielfältige Weise mit dem (Jugend-)Fürsorgesystem in Wien verflochten war, dessen inhaltliche und organisatorische Anpassung an die Ziele der nationalsozialistische Rassen- und Bevölkerungspolitik sich seit dem „Anschluss" Österreichs im Jahr 1938 in bemerkenswertem Tempo vollzogen hatte.

Umso begrüßenswerter ist vor diesem Hintergrund das Unternehmen der interdisziplinären Forschungsgruppe um den Wiener Kinderpsychiater Ernst Berger, die Formen und Folgen des Zugriffs der NS-Sozialverwaltungen auf Kinder und Jugendliche näher zu ergründen. Die Ergebnisse werden im Band „Verfolgte Kindheit" in vier großen Abschnitten präsentiert, die insgesamt 21 Beiträge von elf Autoren und Autorinnen beinhalten. Abgerundet werden die Artikel von einem längeren Tabellenanhang und einem Personen- und Sachregister sowie einigen Abbildung, die allerdings einen eher illustrativen Charakter haben.

Die Beiträge des einleitenden Abschnitts „Zur Geschichte der Jugendfürsorge" widmen sich zunächst der Vorgeschichte des Wiener Fürsorgesystems und skizzieren die Bedeutung der Intelligenzmessung für die pädagogische Diagnostik sowie die Entstehung und Entwicklung der Wiener Jugendfürsorge im Kontext der politischen und wirtschaftlichen Umbrüche. Der zweite Abschnitt mit vier, sämtlich vom Zeithistoriker Peter Malina verfassten Artikeln bettet die Jugendfürsorge in das übergeordnete System der „Kindererziehung im Nationalsozialismus" ein und skizziert neben den politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erziehung die Grundzüge der „Schwarzen Fürsorge" des Nationalsozialismus und der NS-Aussonderungspädagogik.

Der dritte, längste und inhaltlich zentrale Abschnitt mit insgesamt zehn Beiträgen konzentriert sich unmittelbar auf die „Institutionen der NS-Fürsorge". Hierbei stehen vor allem die Strukturen im nationalsozialistischen Wien im Vordergrund, die zunächst in einem Überblicksartikel skizziert und anschließend exemplarisch am Beispiel einiger Institutionen näher beleuchtet werden. Neben der sachkundigen „Geschichte des Spiegelgrunds" von Peter Malina werden hier vor allem die Praxen der „Kinderübernahmestelle" (KÜSt) geschildert, der als zentraler Verteil- und Vermittlungsstelle eine elementare Bedeutung für die Wiener Jugendfürsorge zukam. Die statistische Auswertung der Kinderkarteikarten der Geburtsjahrgänge 1931 und 1938 ermöglicht eine erste Annäherung an das Sozialprofil der jugendlichen Klientel sowie vor allem den Einblick in die Arbeitsweise und die institutionelle und organisatorische Zusammenarbeit der KÜSt mit anderen fürsorgerischen und psychiatrischen Einrichtungen innerhalb und außerhalb Wiens. Weitere Beiträge widmen sich der städtischen Erziehungsanstalt Biedermannsdorf, der Entwicklung der jüdischen Fürsorgetätigkeit in Wien zwischen 1929 und 1945 und den nach Kriegsbeginn als „Jugendschutzlagern" installierten Jugendkonzentrationslagern Moringen und Uckermark.

Insbesondere dieser Teil macht deutlich, wie stark der Zugriff auf Kinder und Jugendliche auf den Aktivitäten einer komplexen, institutionell und disziplinär verflochtenen sowie arbeitsteilig organisierten Jugendfürsorge-Infrastruktur beruhte, in der Fürsorger, Erziehungsberater, Psychologen, (Amts-)Ärzte und Lehrer als dichtes Netzwerk fallbezogen eng zusammenarbeiteten und sich dabei auf zum Teil seit Jahrzehnten etablierte Routinen der Erfassung, Beurteilung und Klassifizierung stützten. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung war hierbei die erst in den letzten Jahren verstärkt von der Fürsorgegeschichtsschreibung registrierte Definitions- und Deutungsmacht psychiatrischer und (somato-) medizinischer Kategorien in der (Jugend-) Fürsorgepraxis. Die mit der Professionalisierung der Jugendfürsorge seit der Jahrhundertwende einhergehende Adaption psychiatrischer und testpsychologischer Diagnoseverfahren stellte den (Sozial-)Pädagogen nicht nur eine vermeintlich harte, wissenschaftliche Grundlage für die differenzierte Beurteilung und Behandlung der Kinder und Jugendlichen bereit, sondern markierte gleichzeitig die Grenze jeglicher Erziehungs-, Resozialisierungs- und Behandlungsbemühungen für diejenigen, deren Bildungs- und Arbeitsfähigkeit negativ beurteilt wurde. Im Zusammenhang mit den rassenhygienischen Wertigkeitsvorstellungen der Nationalsozialisten wurden diese Verfahren, wie Clarissa Rudolph und Gerhard Benetka treffend schreiben, als „kostengünstiges und zeitsparendes Selektionsinstrument eingesetzt, um die ‚Volksgemeinschaft' von ‚sozial-abnormen Persönlichkeiten' freizuhalten" (S. 81).

Besonders deutlich zeigt sich dieser Zusammenhang von Pädagogik und Psychiatrie

an der Erziehungsanstalt „Am Spiegelgrund", in der die heranwachsenden Insassen umfassend psychologisch, medizinisch und pädagogisch begutachtet und bei negativer Sozial- bzw. „Erbprognose" in die „Kinderfachabteilung" der unweit gelegenen „Nervenklinik für Kinder" verlegt wurden. Dass freilich die Grenzen zwischen „Anpassung" und „Vernichtung" nicht nur auf Grund der räumlichen und institutionellen Nähe zur nationalsozialistischen Selektions- und Tötungsanstalt fließend sein konnten, sondern man auch in anderer Weise bereit war, vom Terrorinstrumentarium Gebrauch zu machen, das die braunen Machthaber so reichhaltig bereitstellten, führt nachhaltig der Umstand vor Augen, dass die „Alpen- und Donaureichsgauen" bei den Einweisungen in die „Jugendschutzlager" bei weitem an erster Stelle standen (Regina Fritz, S. 314).

Welche dramatische Konsequenzen solche, aus der Perspektive der Institutionen rountinemäßig, und das heißt immer auch: vollkommen unreflektiert vollzogenen Verwaltungsakte allerdings für die davon Betroffenen haben konnte, zeigen die im letzten Teil des Bandes versammelten Beiträge, die sich aus psychologischer und psychoanalytischer Sicht mit den lebensgeschichtlichen Folgen der traumatischen Erlebnisse beschäftigen. Hierbei gelingt es, den (von der Nachkriegsgesellschaft in der Regel nicht als solche anerkannten) Opfern der nationalsozialistischen Fürsorgepolitik zumindest ansatzweise eine Stimme zu verleihen, die in den anderen Beiträgen perspektivisch unterbelichtet bleiben mussten.

Wenn die Gesamtkonzeption des Bandes insgesamt schlüssig und nachvollziehbar ist, schmälern doch einige Monita den ansonsten überzeugenden Gesamteindruck. Dass bei einem Sammelband nicht jeder Beitrag inhaltlich restlos überzeugen kann, gehört zum unvermeidlichen Schicksal jeder wissenschaftlichen Zusammenstellung ebenso wie Redundanzen und Leerstellen. Bei einigen Beiträgen fragt man sich allerdings schon, ob sie in dieser Form wirklich notwendig waren. So wird die Vorgeschichte der Wiener Kinderübernahmestelle in den Jahren 1910 und 1938 auf gerade einmal 2,5 Druckseiten so kurz abgehandelt, dass man dies bequem auch in den nachfolgenden Beitrag zur Entwicklung der Einrichtung in der NS-Zeit hätte integrieren können. Auch an anderer Stelle hätte die Zusammenlegung einzelner Beiträge weder der Lesbarkeit noch dem Informationsgehalt des Bandes geschadet, insbesondere wenn die Artikel ohnehin vom selben Autor verfasst wurden. Nicht nur wünschenswert, sondern notwendig wären aber vor allem aber eine einleitende Einbettung der einzelnen Beiträge in das Gesamtkonzept des Bandes sowie einige Bemerkungen zum Entstehungskontext gewesen.

Letztlich aber fällt die Bilanz des Bandes trotz dieser „Mängel" durchaus positiv aus. Es ist den Autoren und Autorinnen gelungen, einiges Licht in die bislang eher unterbelichtete Fürsorgegeschichte im NS-Wien zu bringen und die Zusammenarbeit der an der Jugendfürsorge beteiligten Behörden näher auszuleuchten. Dass an manchen Stellen der Eindruck zurückbleibt, diese Arbeit stehe erst am Anfang, ist vor diesem Hintergrund beileibe kein Vorwurf, sondern Ansporn, diese Spuren weiter zu verfolgen. Der Band enthält dazu Anregungen und wichtiges Material.

Sven Steinacker
Schillerstr. 82, D-42651 Solingen
E-Mail: s.steinacker@wtal.de

Pädagogische Neuerscheinungen

Abicht, Lothar: Noch lange nicht Methusalem. Warum es sich lohnt, ständig zu lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann 2007. 180 S., EUR18,90.

Averhoff, Cornelia u.a.: Pädagogisches Handeln professionalisieren. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik 2007. 328 S., EUR 27,40.

Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag 2007. 393 S., EUR 32,90.

Becker, Peter/Braun, Karl-Heinz/Schirp, Jochem (Hrsg.): Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik. Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007. 314 S., EUR 50,50.

Beer, Rudolf: Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien/Berlin/Münster: Lit 2007. 254 S., EUR 24,90.

Bellmann, Johannes: John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh 2007. 215 S., EUR 28,00.

Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Paderborn u.a.: Schöningh 2007. 252 S., EUR 29,90.

Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz Günter: Schule Steuerungsgruppen und Chance Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa 2007. 222 S., EUR 19,50.

Bischoff, Johann/Brandi, Bettina (Hrsg.): Theater. Medien. Polis. Kulturpädagogik im gesellschaftlichen Engagement. Aachen: Shaker 2007. 464 S., EUR 45,80.

Bolle, Rainer/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart 1806-2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster u.a.: Waxmann 2007. 164 S., EUR 19,90.

Broich, Josef: Theaterpädagogik. Zwölf Beiträge zur aktuellen Diskussion unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten. [Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik ; Bd. 35]. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik 2007. 129 S., EUR 11,80.

Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 400 S., EUR 22,00.

Carle, Ursula/Samuel, Annette: Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. [Im Auftrag des Senators für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales und des Senators für Bildung und Wissenschaft]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 266 S., EUR 16,00.

Eckert, Manfred/Heisler, Dietmar/Nitschke, Karen: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u.a.: Waxmann 2007. 290 S., EUR 29,90.

Eykmann, Walter/Seichter, Sabine (Hrsg.): Pädagogische Tugenden. Winfried Böhm zum 22. März 2007. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007. 164 S., EUR 19,80.

Fincke, Andreas (Hrsg.): Anthroposophie – Waldorfpädagogik – Christengemeinschaft. Beiträge zu Dialog und Auseinandersetzung. [Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen]. Berlin: EZ 2007. 110 S.

Flagmeyer, Doris/Mortag, Iris: Horizonte. Neue Wege der Lehrerbildung und Schule. Festschrift zum 65. Geburtstag von Dieter Schulz. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2007. 267 S., EUR 22,00.

Fontana, Julia: Fürsorge für ein ganzes Leben? Spuren der Heimerziehung in den Biographien von Frauen. Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007. 264 S., EUR 26,90.

Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Evangelische Akademien in der DDR. Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2007. 712 S., EUR 48,00.

Fuchs, Birgitta/Schönherr, Christian (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007. 276 S., EUR 38,00.

Giebeler, Cornelia u.a. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. (Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit; Bd. 1). Opladen/Farmington Hills: Budrich 2007. 239 S., EUR 24,90.

Gieseke; Wiltrud: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann 2007. 280 S., 29,90.

Giesinger, Johannes: Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld: transcript Verlag 2007. 218 S., EUR 23,80.

Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis Bad Heilbrunn 2007. 304 S., EUR 19,80.

Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann 2007. 140 S., EUR 18,90.

Göhlich, H.D. Michael/Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer 2007. 208 S., EUR 22,00.

Göppel, Rolf: Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 299 S., 19,80.

Grimm, Katja/Vock, Rainer: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 1: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster u.a.: Waxmann 2007. 302 S., EUR 29,90.

Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik. (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 320 S., EUR 18,00.

Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a.: Waxmann 2007. 496 S., EUR 44,90.

Herz, Birgit/Kuorelahti, Matti (Eds.): Cross categorical special education needs in Finland and Germany. Münster u.a.: Waxmann 2007. 124 S., EUR 22,90.

Hörmann, Georg/Trapper, Thomas (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik im intra- und interdisziplinären Diskurs. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 235 S., EUR 19,80.

Hohmann, Christine: Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 284 S., EUR 32,00.

Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim/München: Juventa 2007. 398 S., EUR 24,00.

Idel, Till-Sebastian: Waldorfschule und Schülerbiographie: Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur. Wiesbaden: VS-Verlag 2007. 390 S., EUR 39,90.

Kahlert, Heike/Mansel, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim/München: Juventa 2007. 248 S., EUR 23,00.

Koerrenz, Ralf/Meilhammer, Elisabeth/Schneider, Käthe (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Für Martha Friedenthal-Haase. Jena: IKS Garamond 2007. 613 S., EUR 48,00.

Kraul, Margret/Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. (Die Deutsche Schule: Beiheft 9). Weinheim/München: Juventa 2007. 240 S., EUR 19,00.

Lallinger, Manfred/Rieger, Günter (Hrsg.): Repolitisierung Sozialer Arbeit. Engagiert und professionell. (Hohenheimer Protokolle, Bd. 64). Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart 2007. 150 S., EUR 12,00.

Lausberg, Michael: Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns. Marburg: Tectum-Verlag 2007. 197 S., EUR 24,90.

Lemmermöhle, Doris/Rothgangel, Martin/Bögeholz, Susanne/Hasselhorn, Marcus/Watermann, Rainer (Hrsg.): professionell lehren – erfolgreich lernen. Münster u.a.: Waxmann 2007. 320 S., EUR 24,90.

Meetz, Frank: Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 325 S., EUR 36,00.

Mitscherlich, Margarete: Eine unbeugsame Frau. Margarete Mitscherlich im Gespräch mit Kathrin Tsainis und Monika Held. München: Diana-Verlag 2007. 252 S., EUR 19,95.

Nickolaus, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann 2007. 161 S., EUR 18,90.

Öztürk, Halit: Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag 2007. 282 S., EUR 28,80.

Peters, Otto: Meine Lehrer im „Dritten Reich". Versuch einer autobiografischen Rekonstruktion. Münster u.a.: Waxmann 2007. 168 S., EUR 14,90.

Petri, Mart/Posse, Norbert/Rüdell, Edith: Schulentwicklung. Modelle, Diagnostik, Beratung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 188 S., EUR 16,00.

Ringler, Domink (Hrsg.): Handlungsfelder und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 415 S., EUR 29,80.

Rose, Lotte: Gender und Soziale Arbeit. Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 159 S., EUR 16,00.

Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS-Verlag 2007. 308 S., EUR 19,90.

Ruchniewicz, Krzysztof/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen. Weinheim/München 2007. 196 S., EUR 18,50.

Schäfer, Alfred: Nähe als Distanz. Sozialität, Intimität und Erziehung bei den Dogon. (Pädagogik: Forschung und Wissenschaft; Bd. 5). Münster u.a.: Lit 2007. 344 S., EUR 29,90.

Schenz, Axel: Erlebnis und Bildung. Die Bedeutung des Erlebens und des Erlebnisses in Unterrichts- und Erziehungsprozessen. Eine problemgeschichtlich-systematische Untersuchung. Karlsruhe: Universitäts-Verlag Karlsruhe 2007. 223 S., EUR 31,90.

Schiersmann, Christiane: Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS 2007. 277 S., EUR 19,90.

Schmid, Marc: Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa 2007. 224 S., EUR 23,00.

Schroedter, Thomas: Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfemten Begriffs. Stuttgart: Schmetterling Verlag 2007. 201 S., EUR 10,00.

Schweikert, Thomas: Erwachsenenbildung weiterdenken. Theorien der Erwachsenenbildung und ihre Kritik. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2007. 153 S., EUR 34,00.

Srivastava, Prachi/Walford, Geoffrey (Eds.): Private Schooling in Less Economically Developed Countries. Asian and African Perspectives. Oxford: Symposium Books 2007. 214 S., £ 24,00/US-$ 42,00.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa 2007. 278 S., EUR 23,00.

Stephens, David: Culture in Education and Development. Principles, Practices and Policy. Oxford: Symposium Books 2007. £ 24,00/US-$ 42,00 .

Tatto, Maria Teresa (Ed.): Reforming Teaching Globally. Oxford: Symposium Books 2007. 246 S., £ 24,00/US-$ 42,00.

Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdtke, Oliver (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten : regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann 2007. 170 S., EUR 19,90.

Treumann, Klaus u.a.: Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS-Verlag 2007. 808 S., EUR 78,00.

Unterweger-Treven, Silke: Die Idee der Elite und deren Realisierung durch die Institution Hochschule. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2007. 202 S., EUR 39,00.

Wagner, Michael: Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!? Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007. 223 S., EUR 29,00.

Wünsch, Wolfgang: Verstehen wir die Botschaft der Kinder? Plädoyer für eine Neuorientierung in der Pädagogik. Weilheim/Teck: Ed. Zwischentöne 2007. 56 S., EUR 12,00.

Ziegenhain, Ute/Fegert, Jörg M. (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär; Bd. 15). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2007. 213 S., EUR 24,90.

Zierer, Klaus: Conditio humana. Eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007. 143 S., EUR 12,00.

Fachliteratur für die Praxis



Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

Lexikon der Sprachtherapie

2007. 418 Seiten. Fester Einband
€ 45,–
ISBN 978-3-17-018665-1

Georg Theunissen/Wolfram Kulig
Kerstin Schirbort

Handlexikon Geistige Behinderung

Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik

2007. 392 Seiten. Fester Einband
€ 32,–
ISBN 978-3-17-019349-5

Stephan Ellinger/Katja Koch
Joachim Schroeder

Neu!

Risikokinder in der Ganztagsschule

Ein Praxishandbuch

2007. 260 Seiten. Kart.
€ 28,–
ISBN 978-3-17-019517-2

Ulrich Heimlich
Franz B. Wember (Hrsg.)

Neu!

Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen

Ein Handbuch für Studium und Beruf

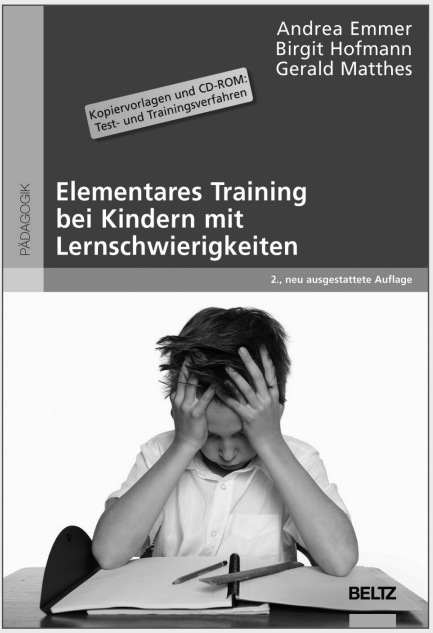
2007. 430 Seiten. Fester Einband
€ 28,–
ISBN 978-3-17-018541-8

www.kohlhammer.de

W. Kohlhammer GmbH · 70549 Stuttgart

Kohlhammer

Lernstrategien entwickeln



Andrea Emmer
Birgit Hofmann
Gerald Matthes
Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten
Mit Kopiervorlagen und CD-ROM: Test- und Trainingsverfahren.
2007. 255 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-62595-3

Kindern mit Lernschwierigkeiten helfen, ihr Motivation und Leistung stärken. Beides lässt sich mithilfe zweier Trainingsprogramme verwirklichen. Das Motivations- und Lernfähigkeitstraining – zwei kombinierbare Programme – zeigen wie. Dieser Band stellt das Trainingskonzept ausführlich vor und bietet vor allem praktische Gestaltungsvorschläge für die pädagogisch-therapeutische Arbeit von Pädagogen, Psychologen und Sozialpädagogen in schulischen Einrichtungen. Zahlreiche Kopiervorlagen dienen der problemlosen Umsetzung. Sie lassen sich mit einer zusätzlichen CD-ROM schnell und einfach ausdrucken.

»Zusammmenfassende Bemerkung: Dem Training ist eine weite Verbreitung sehr zu wünschen. Es hebt sich von anderen auf dem Markt befindlichen Konzepten durch seine klare theoriegebundene Strukturierung und empirische Validierung wohltuend ab. Vor allem: Lernschwierige Kinder aus allen Schulformen, einschließlich aus Sonderschulen, können (bei genügender Vorbereitungszeit der Förder- und Nachhilfelehrkräfte) vom Einsatz dieses Trainingsprogramms profitieren.«
Prof. Dr. Johann Borchert, Kiel

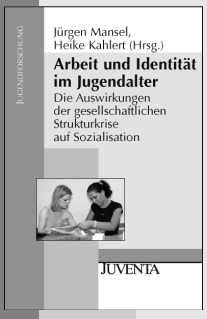
BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Jürgen Mansel, Heike Kahlert (Hrsg.)

Arbeit und Identität im Jugendalter

Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation



Jugendforschung, hrsg. von W. Heitmeyer et al. 2007, 240 S., br. € 22,00 (1745 8)

Infolge der Erosion der Normalerwerbsbiografie müssen sich Jugendliche zudem darauf einstellen, sich im Verlauf ihres Erwerbslebens ggf. mehrfach beruflich umzuorientieren, um auf veränderte Anforderungen am Arbeitsmarkt hinsichtlich der nachgefragten Tätigkeitsprofile reagieren zu können. Der Band untersucht die Auswirkungen der aktuellen Arbeitsmarktsituation und der veränderten Anforderungen auf die Identitätsentwicklung von Jugendlichen.

Michael Kalff, Evi Rottmair (Hrsg.)

Jugend im WertAll

Lese- und Arbeitsbuch zur Wertekommunikation mit jungen Menschen

Eine Veröffentlichung der Landesstiftung Baden-Württemberg. 2007, 204 S., mit Arbeitsmaterialien auf DVD, br. € 14,00 (0267 6)

„Jugend im WertAll erzählt davon, warum es lohnt, sich für Jugendliche zu engagieren. Es zeigt, wie Jugendarbeit zum Gelingen von Gesellschaft beiträgt. Es bekennt sich zu der 'geheimen Zutat', ohne die es Jungen und Mädchen nicht schaffen werden, wirklich erwachsen zu werden. Spannend und wertvoll, lesenswert!" *Ulrich Wickert*

Elke Nyssen, Bärbel Schön (Hrsg.)

Perspektiven für pädagogisches Handeln

Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik



3. Auflage 2006, 312 S., br. € 18,- (1032 9)

Die Darstellung von Gegenstand und Fragestellung der Erziehungswissenschaft, der gesellschaftlichen Grundlagen von Erziehung, der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik gibt einen konzentrierten Überblick über die jeweiligen Teilgebiete und eignet sich deshalb besonders als einführende Lektüre für Studierende der Lehrämter bei Studienbeginn und zur Examensvorbereitung.

Jürgen Oelkers

Reformpädagogik

Eine kritische Dogmengeschichte

Grundlagentexte Pädagogik.
4. vollständig überarbeitete und erweiterteAuflage 2005, 424 S., br. € 25,00 (1525 6)

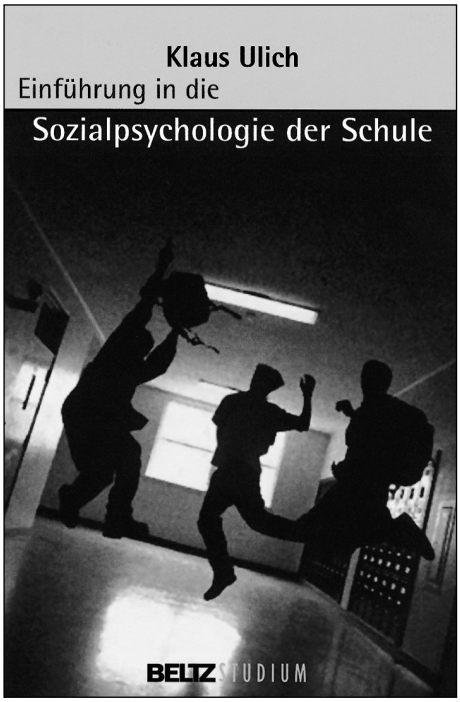
Der vorliegende Band stellt die Reformpädagogik dar als Ensemble aus Ansätzen, Experimenten und mehr oder weniger populären Reflexionen, aus denen das Theorieproblem nicht glatt hervorgeht, sondern rekonstruiert werden muss. Dabei wurde auf Kontinuität und Diskontinuität gleichermaßen geachtet, damit nicht ein Erbe angetreten wird, das es so gar nicht gegeben hat.

Mehr Info im Internet: http://www.juventa.de

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

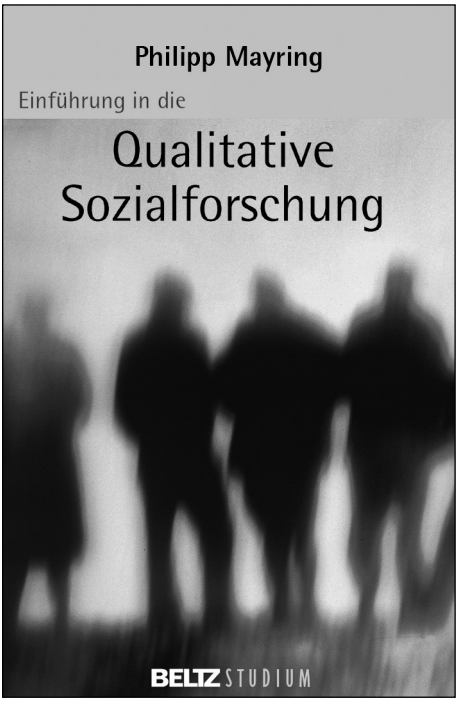
JUVENTA

Reihe »Beltz Studium«



Klaus Ulich
Einführung in die Sozialpsychologie der Schule
2001. 187 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-25237-1

Schulalltag ist immer auch Beziehungs-, Leistungs- und Lernalltag. Besonders die Leistungsbewertung – als Erfahrung von Erfolgen, Misserfolgen oder gar Versagen – hat nachhaltige psychosoziale Folgen für Selbstkonzept und Motivation der Schüler/innen.



Philipp Mayring
Einführung in die qualitative Sozialforschung
5. Auflage 2002. 170 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-25252-4

Eine übersichtliche und leicht verständliche Einführung in die Denkhaltung und die Methoden der qualitativen Sozialforschung, die für Studierende aller sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen geeignet ist.

BELTZ Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

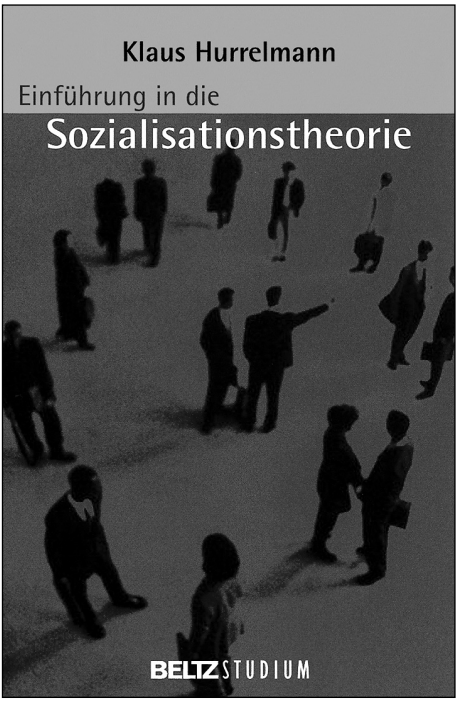
Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de

Reihe »Beltz Studium«



Klaus Hurrelmann / Heidrun Bründel
Einführung in die Kindheitsforschung
2., völlig überarbeitete Auflage 2003.
240 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-25282-1

Eine Einführung in den immer wichtiger werdenden Forschungsbereich »Kindheit« mit seinen schnellen Veränderungen in den sozialen Lebensbereichen der Kinder (Familie, Tageseinrichtungen, Schule, Freizeit- und Medienbereich).



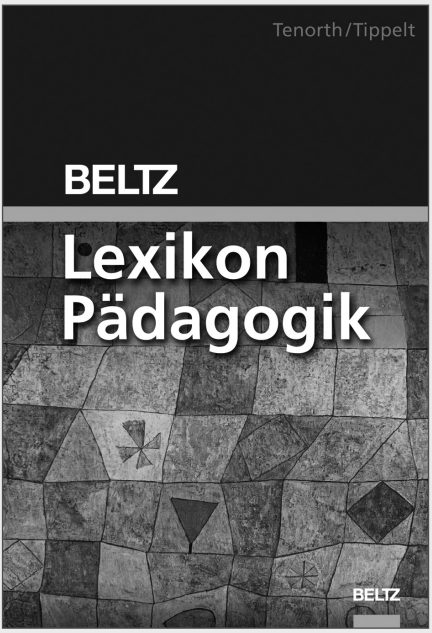
Klaus Hurrelmann
Einführung in die Sozialisationstheorie
9., unveränderte Auflage 2006.
328 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-25440-5

Der Autor zeichnet die wichtigsten Theorien und Methoden der Sozialisationsforschung in leicht verständlicher Form nach und stellt die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation in Familien, Erziehungs- und Bildungssystemen, Gleichaltrigengruppen und Medien zusammen.

BELTZ Beltz Verlag · Postfach 100154 · 69441 Weinheim

Weitere Infos und Ladenpreise: www.beltz.de

Das hat es noch nicht gegeben



Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt (Hrsg.)
Beltz Lexikon Pädagogik
2007. 800 Seiten. Gebunden.
ISBN 978-3-407-83155-2

Das umfassende pädagogische Nachschlagewerk. Unverzichtbar für alle, die in Beruf, Ausbildung und Praxis mit Pädagogik zu tun haben. Renommierte Fachleute bringen pädagogische Frage- und Problemstellungen kurz, prägnant und verständlich auf den Punkt – in der dreizeiligen Stichwortdefinition ebenso wie im mehrseitigen Beitrag.

Mit rund 6.000 Stichwörtern von A wie ABC-Schütze bis Z wie zweiter Bildungsweg und 64 ausführlichen Überblicksartikeln bietet das BELTZ Lexikon Pädagogik sowohl die Möglichkeit zum Nachschlagen als auch zum Vertiefen pädagogischer Zusammenhänge. Es ist damit Lexikon und Handwörterbuch zugleich.

Auf einen Blick:

- internationale Ausrichtung
- 6.000 Stichwörter
- 64 ausführliche Überblicksartikel
- rund 150 Abbildungen, Grafiken und Schaubilder
- übersichtliche, leserfreundliche Gestaltung

Die Herausgeber:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth lehrt Historische Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt lehrt Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung am Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos und Ladenpreis: www.beltz.de