

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Critique of Political Education

Roland Reichenbach / Ludwig Pongratz

Introduction 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Experience – Growth – Democracy? Educational-theoretical questions
concerning Dewey’s concept of democracy and its programmatic reception 837

Bettina Lösch

International and European Conditions of Political Education – On the critique
of European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

School Life and Teaching – Only in correlation do they educate both politically
and democratically 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Empirical Research on Political Education and the Concept of the Competence
to Reach Political Judgments 872

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of „Critique of Political Education“ 887

Articles

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

What can be achieved by social work at schools? Theoretical concepts and
empirical findings at the section between formal and non-formal education 910

Klaus Zierer

Eclectics in Pedagogics. Essential features of a common method 928

New Books 964

Impressum U3

Gutachter 2009

Die Herausgeber und die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte Ende 2008 und im Jahr 2009 (Stand: September 2009):

Dr. Hermann Josef Abs	Prof. Dr. Margret Kraul
Prof. Dr. Dr. Peter Alheit	Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz
Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll	Prof. Dr. Katharina Maag Merki
Prof. Dr. Karin Bock	Prof. Dr. Norbert Neuß
Prof. Dr. Wilfried Bos	Prof. Dr. Dieter Nittel
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher	PD Dr. Manuela Pietraß
Dr. Frank Braun	Prof. Dr. Klaus Prange
Prof. Dr. Micha Brumlik	Prof. Dr. Manfred Prenzel
Dr. Marcelo Caruso	Andrea Reupold, M.A.
Prof. Dr. Hartmut Ditton	Prof. Dr. Ada Sasse
Prof. Dr. Thomas Eckert	Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt
Dr. Doris Edelmann	Prof. Dr. Horst Siebert
Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland	Prof. Dr. Alfred Schäfer
Prof. Dr. Frank Fischer	Dr. Bernhard Schmidt
Prof. Dr. Uwe Flick	Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan
Dipl. Päd. Julia Franz	Prof. Dr. Krassimir Stojanov
Prof. Dr. Cornelia Gräsel	Prof. Dr. Werner Thole
Prof. Dr. Friederike Heinzel	Prof. Dr. Sabine Walper
Prof. Dr. Heinz Hermann Krüger	Dr. Stefan Weyers
Prof. Dr. Helga Kelle	Prof. Dr. Christine Zeuner
Prof. Dr. Olaf Köller	PD Dr. Dr. Elisabeth Zwick
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller	

Mitteilungen der Redaktion

Achim Leschinsky hat sich ab September 2009 aus dem Herausgeberkreis der Zeitschrift für Pädagogik zurückgezogen. Er arbeitete seit vielen Jahren für unsere wissenschaftliche Zeitschrift und hat in dieser Zeit sehr wichtige Anregungen zu den Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten der historischen Entwicklung des Schul- und Bildungssystems, der innerinstitutionellen Prozesse und Steuerungsmechanismen der Schule, der Theorie der Schule sowie der Wertevermittlung und Werterziehung eingebracht und formuliert.

Ein ihm sehr nahestehender Kollege, der ehemalige Max-Planck-Direktor für Bildungsforschung Peter Martin Roeder erinnert sich:

„Achim Leschinskys Publikation „Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung“ ist 1976 erschienen. Die Arbeit daran habe ich aus unmittelbarer Nähe mit großer Zustimmung verfolgen können. Meine erneute Lektüre vor einem Monat hat die ursprüngliche Faszination gleich wieder geweckt. Es beginnt mit einem kurzen Kapitel über die radikale Schulkritik, ein Thema, das in späteren Veröffentlichungen wieder aufgegriffen wird (z.B. „Die radikale Schulkritik und die Suche nach Alternativen“). Akzeptable Alternativen zur Schule sind freilich nicht erkennbar und angesichts der verbreiteten Akzeptanz des Bildungssystems schwer vorstellbar. Empirische Befunde belegen, dass Schüler im Vergleich mit berufstätigen Jugendlichen besser gefördert werden und sich vielseitigere kulturelle Interessen entfalten. Die Schule vermittelt und bewahrt also nach diesen Untersuchungen ein höheres Maß intellektueller Flexibilität und Mobilität und erhöht auch, wie einschlägige Studien zeigen, die Bereitschaft zur Weiterbildung.

An Stelle der Annahme einer extrem negativen Einschätzung der Effekte von Schule spricht also einiges für Leschinskys These einer Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichem Wandel und Schulentwicklung, bei der diese nicht nur Objekt ist, sondern gesellschaftliche Entwicklungen ihrerseits beeinflussen kann. Dies setzt freilich eine differenzierte und nachhaltige Förderung des Schulwesens voraus, wenn Bildungseffekte erreicht werden sollen. Nicht wenige der Initiativen zur Verbesserung des Schulwesens haben zu enttäuschenden Ergebnissen geführt. Das gilt auch für einige Industrieschul-Versuche. Aber immerhin hat sich der Konsens über das, was eigentlich nötig wäre verbreitet und gefestigt, was späteren Bemühungen zugute kam. Uns scheint an den skizzierten Plänen besonders bedeutsam, dass gerade unter dem Einfluß wirtschaftlicher Erwägungen ein breiterer Kanon allgemeiner, nicht unmittelbar ökonomisch relevanter Unterrichtsinhalte postuliert wurde.“

Die aktiven Herausgeber bedanken sich für die inspirierende Mitarbeit in der Z.f.Päd. und die angenehme Zusammenarbeit über viele Jahre bei Achim Leschinsky mit großem Nachdruck.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Haupt Verlag, Bern, des Kohlhammer Verlag, Stuttgart und das Jahreshaltsverzeichnis 2009 bei.

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung

„Demokratie lernen und leben“ hieß das beachtliche Programm der Bund-Länder-Kommission in Deutschland, mit dem zugleich ein Vorstoß in Richtung „Demokratiepädagogik“ initiiert werden sollte (vgl. Edelstein/Fausser 2001). Der Titel des Programms erscheint als griffiger Slogan, der spontane Zustimmung erheischt. Die Wörter „Demokratie“, „lernen“ und „leben“ haben – nicht nur in pädagogischen Kreisen – einen kaum hinterfragbar guten Ruf (vgl. Müller 1995). Seit John Dewey Demokratie auch als Lebensform ausgewiesen hat, scheint es ganz „natürlich“ zu sein, dass Demokratie nicht nur „gelernt“, sondern auch „gelebt“ werden könne. Damit sind – im pädagogischen Bereich – meist Aktivitäten gemeint, die die Gestaltung des „Schullebens“ in den Blick nehmen und eine möglichst umfassende Beteiligung und Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern an Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen anstreben. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein günstiges „Schulleben“ viele Möglichkeiten zu solcherlei Aktivitäten bietet. Implizit arbeitet diese Vorstellung mit einem Kontrastprogramm: Auf der einen Seite steht die gute, demokratiepädagogisch geprägte Schule, auf der anderen die demokratisch defizitäre, wobei die erstere eine „nachhaltige Partizipation“ bewirke, der zufolge Schülerinnen und Schüler „sich über ihre Schulzeit hinaus aktiv in Staat und Zivilgesellschaft“ (Sliwka 2005, S. 6) engagieren würden.

Der Partizipationsdiskurs, der bereits vor rund einem Vierteljahrhundert im Zentrum pädagogischer Auseinandersetzungen gestanden hat, erfuhr in den letzten Jahren eine neue Blüte. Im Unterschied zur kritischen Erziehungswissenschaft der späten 1960er und dann vor allem 1970er Jahre, in welchen Diskursivität als Erziehungskriterium und Diskursfähigkeit als Bildungsziel ebenso wie Schülerbeteiligung an Entscheidungsprozessen theoretisch und analytisch differenziert diskutiert worden sind (vgl. z.B. Hoffmann 1978), erscheint der zeitgenössische pädagogische Partizipationsdiskurs weniger tiefgründig und kaum an der Aufdeckung eigener Ambivalenzen interessiert. Während vor ein paar Jahrzehnten Partizipationsforderungen eher Befürchtungen auslösten, ernten sie heute allgemeine Zustimmung. Was bedeutet es für die Möglichkeit des politischen Lebens und für die politische Bildung, wenn man sich vor vermehrter Beteiligung offenbar nicht mehr im Geringsten zu fürchten hat, sondern sie mit Emphase proklamieren kann? Im Rahmen der von der Bertelsmann Stiftung finanzierten Partizipationsstudie schrieben Fatke und Schneider beispielsweise: „Junge Menschen sollen sich aktiv und informiert in die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens einbringen

können, indem sie in allen sie betreffenden Belangen mitwirken, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen. Die aktive Mitwirkung fördert die Persönlichkeitsbildung und das politische Bewusstsein und dient der sozialen Integration und der Erziehung zur Demokratie. Dabei spielt die Partizipation im Gemeinwesen eine vorrangige Rolle, denn dies ist das wichtigste gesellschaftliche und politische Handlungsfeld, in dem sich entscheidet, welche Einstellungen junge Menschen zur Politik im Allgemeinen und zur Demokratie im Besonderen erwerben“ (2005, S. 5). Es wäre ein lohnendes Unterfangen, solche für den demokratiepädagogischen Diskurs typischen Sätze genauer zu analysieren: (i) Unterstellt wird zunächst, dass es immer gut ist, wenn man sich „aktiv“ beteiligt. (ii) Zudem scheint klar zu sein, dass sich die jungen Menschen „in allen sie betreffenden Belangen“ einmischen dürfen, ja „sollen“! In „allen sie betreffenden Belangen“ würden wohl auch viele Erwachsene gern „mitwirken, mitentscheiden und Verantwortung übernehmen“, aber sie haben offenbar gelernt, dass dies nicht möglich ist. Die jungen Menschen aber sollen ihren politischen Selbstwirksamkeitsglauben so weit als möglich – in „allen sie betreffenden Belangen“ – ausweiten. (iii) Die aktive Mitwirkung diene darüber hinaus auch der Persönlichkeitsbildung. Demokratie ist also nicht nur eine Staatsform, eine Gesellschaftsform und eine Lebensform, sondern auch eine persönlichkeitsbildende Kraft! (iv) Und schließlich scheint ebenso evident zu sein, dass „aktive Mitwirkung“ positive Einstellung zu Demokratie und Politik nach sich ziehen würde. Kurz: Die „aktive Mitwirkung“ wird als Wert *an sich* erkannt oder postuliert, während die (Begründetheit der) Ziele und (Legitimität der) Mittel dieser Mitwirkung pädagogisch offenbar erst in zweiter Linie interessieren.

Ohne faktische Mitbestimmung ist „Partizipation“ freilich ein politisch und demokratiepädagogisch zahnloses Konzept. Soll sie aber in asymmetrischen Konstellationen zum Zuge kommen, also bei Entscheidungsprozessen zwischen ungleichen Partnern, werden neben den positiven Seiten, die solche Interaktionen und Sozialformen im günstigen Fall aufweisen, auch mindestens drei ambivalent zu nennende Phänomene erkennbar (Reichenbach 2006, S. 58f.): Erstens muss immer wieder konstatiert werden, dass eine Minderheit offensichtlich gar keinen Partizipationswunsch besitzt, sei es, weil die (befürchteten) Diskussionen und Kommunikationen als lästig und überflüssig empfunden werden, sei es, weil über die „wichtigen“ Dinge gar nicht entschieden werden kann (vgl. Milbrath 1977). Zweitens macht sich häufig das Phänomen bemerkbar, dass scheinbar partizipative Kommunikationsformen durch informelle „Oligarchien“ (vgl. Michels 1911) gesteuert werden, durch einzelne Gruppenmitglieder also, die offenbar mehr als andere zu sagen haben. Erzwungene oder pädagogisch geförderte Partizipation führt also keineswegs immer zu vermehrter Egalität, sondern vielmehr häufig zu vermehrter Subtilität der alten und neuen (Macht-) Verhältnisse. Drittens trägt ein großer Teil dessen, was zwischen Ungleichem unter dem Label „Partizipation“ praktiziert wird, Züge der Pseudo-Partizipation (vgl. Pateman 1970) – die Entscheidungen sind eigentlich schon gefällt.

Doch die Fähigkeit, politische und politisch bedeutsame Sachverhalte angemessen beurteilen zu können, ist zentral für demokratische Gemein- und Staatswesen – auch und gerade dann, wenn große Teile der Gesellschaft politisch nicht aktiv sind oder sein

können. Die Kompetenz des politischen Urteilens stand bisher eher stillschweigend im Mittelpunkt der politischen Bildung, die ihrerseits eine facettenreiche Geschichte aufzuweisen hat und deshalb stark ausdifferenziert ist. So interessierte beispielsweise in der so genannten „vaterländischen“, später „staatsbürgerlichen Erziehung“ vor allem die Entwicklung von patriotischen Tugenden. Im Rahmen der „Gemeinschaftskunde“ und später „Sozialkunde“ gewann eher die Förderung von moralischen und sozialen Handlungskompetenzen einerseits und aufgeschlossenen Haltungen (z.B. „Toleranz“, „Kritikfähigkeit“, „Partizipationsbereitschaft“) andererseits an Bedeutung. Innerhalb der Politikdidaktik hingegen wurde und wird eher auf den Erwerb von faktischem Institutionenwissen und Einblicken in komplexe Zusammenhänge offizieller Politik fokussiert. Dies sind Gewichtsetzungen, die sich freilich weder ausschließen noch konkurrieren sollten, wiewohl die schulischen Rahmenbedingungen genau dazu führen mögen.

Der Thementeil beleuchtet aus unterschiedlichen teildisziplinären Hintergründen Aspekte der Politischen Bildung und der so genannten Demokratiepädagogik. Im ersten Beitrag hinterfragen Carsten Büniger und Ralf Mayer die Vorstellung von Demokratie als einer gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung im Hinblick auf die entsprechende demokratiepädagogische Rezeption. Bettina Lösch umreißt im zweiten Beitrag einige europäische Initiativen, die sich auf die institutionelle und inhaltliche Ausrichtung politischer Bildung auswirken, insbesondere diskutiert sie das Demokratieverständnis der European Citizenship Education und die Perspektive einer Global Citizenship Education. Im dritten Beitrag stellt Sibylle Reinhardt dar, dass sich die (deutschsprachige) Nachkriegskontroverse um soziale oder politische Erziehung im Zusammenhang des BLK-Modellprogramms fünf Jahrzehnte später im Grunde wiederholt. Ausgehend von der Differenz von sozialem und politischem Lernen stellt die Autorin die Konfliktfähigkeit als fachdidaktisches Prinzipien in den Mittelpunkt des Politikunterrichts. Horst Biedermann und Roland Reichenbach stellen zunächst kritisch würdigend Konzeptionen und Kernergebnisse zeitgenössischer Untersuchungen zur politischen Bildung vor, monieren jedoch das Fehlen von überzeugenden, kompetenztheoretisch angelegten Konzepten in der empirischen Erforschung der politischen Bildung und fokussieren die Notwendigkeit von theoretisch gestützten Untersuchungen zum Konstrukt der politischen Urteilskompetenz.

Literatur

- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hoffmann, D. (1978): Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Michels, R. (1911): Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens. Leipzig: Klinkhardt.
- Milbrath, L. (1977²): Political Participation. Why people get involved in politics. Chicago: Rand-McNally.

- Müller, A.W. (1995): Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 123–168.
- Pateman, C. (1970): Participation and democratic theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichenbach, R. (2006): Diskurse unter Ungleichen – Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Oser, F./Quesel, C. (Hrsg.): Wege in die Res publica. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Ort: Rüegger Verlag, S. 39–61.
- Sliwka, A. (2005): Das Deliberationsforum – Eine neue Form des politischen Lernens in der Schule. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (herausgegeben von W. Edelstein/P. Fauser). Berlin: Bund-Länder-Kommission.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, Universität Basel & Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel,
E-mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Prof. Dr. Ludwig Pongratz, Technische Universität Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstrasse 6, D-64283 Darmstadt

Carsten Bürger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie?

Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption

Zusammenfassung: In der jüngeren, „demokratiepädagogischen“ Konzeption von politischer Bildung wird zur Förderung kooperativer Handlungskompetenzen nach Ergänzungen und Alternativen zum kognitiv orientierten Politikunterricht gesucht. In diesem Kontext erhält der Begriff der *Erfahrung* einen programmatischen Stellenwert, der unter Rückgriff auf die pragmatistische Demokratietheorie John Deweys erläutert wird.

Der Aufsatz untersucht Deweys Vorstellung von Demokratie als einer *gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung* im Hinblick auf die entsprechende demokratiepädagogische Rezeption. Dabei zeigt sich, dass die ambivalenten Aspekte der Konzeption Deweys – wie der Gedanke der „Unmittelbarkeit“, des „Wachstums“ und der Demokratie als Ideal der Gemeinschaft – nicht nur reproduziert, sondern verschärft werden.

Vorbemerkungen

Ideengeschichtlich transportiert „Demokratie“ den emphatischen Anspruch kollektiver Selbstbestimmung und erschöpft sich daher weder in institutionell verfassten Repräsentationsorganen noch in spezifischen Abstimmungsverfahren. Vor diesem Hintergrund klingt es plausibel, dass die politische Bildung als „Demokratie-Lernen“ mehr und anderes beinhalten muss, als die bloße Unterrichtung in diesen Aspekten demokratischer Politik. Aufgrund dieser Überlegung und als Reaktion auf aktuelle Herausforderungen der Demokratie wie Politikverdrossenheit und Rechtsextremismus wurden im Zuge des BLK-Projektes „Demokratie lernen und leben“ verschiedene Initiativen und Modellprojekte zur Schulreform gestartet, die sich als „Demokratiepädagogik“ bezeichnen (vgl. Beutel/Fausser 2006, S. 202).¹ Demokratie wird in diesem Zusammenhang nicht nur als Herrschaftsform, sondern zudem als Gesellschafts- und vor allem als Lebensform begriffen (vgl. Himmelmann 2001). „Auf dieser Ebene der Demokratie geht es um konkrete Verhaltensweisen der Menschen, um Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Selbstregulierung, Solidarität und Selbstverwirklichung“ (Himmelmann 2002, S. 30). Die Entwicklung und Förderung demokratischer Handlungskompetenzen und kooperativer Einstellungsmuster bedarf – so die gemeinsame Grundannahme – pädagogisch modellierter Angebote und Räume, die als Alternativen und Ergänzungen zum kognitiv orientierten Politikunterricht verstanden werden (vgl. z.B. Edelstein 2005, S. 212ff.;

¹ Indem diese jüngst viel beachtete Konzeption zum Anlass der folgenden Überlegungen genommen wird, soll nicht gesagt sein, dass die „Demokratiepädagogik“ die einzige Reaktion der politischen Bildung auf aktuelle Herausforderungen der Demokratie darstellt (vgl. hingegen z.B. Messerschmidt 2009; Elverich u.a. 2006; Ahlheim 2003; Claußen 1997).

Fauser 2007, S. 89f.). Dementsprechend wird politische Bildung durch „Lebens- bzw. Alltagsnähe“, „praktisches Lernen und Handeln“, „Aktivierung, Motivation und Partizipation“, die Entfaltung von „sozialen und kommunikativen Kompetenzen“ u.a.m. neu justiert, so dass der Begriff der *Erfahrung* im Kontext der Demokratiepädagogik zentralen Stellenwert erhält. Dabei wird zur Erläuterung der Beziehung von Erfahrung und Demokratie insbesondere auf die pragmatistische Demokratietheorie John Deweys zurückgegriffen (vgl. Beutel/Fauser 2001, S. 28ff.; Himmelmann 2002, S. 30).

Die in dem Zusammenhang vielleicht am häufigsten zitierte Passage aus Deweys Schrift „Demokratie und Erziehung“ von 1916 lautet: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916/2000, S. 121). Für Dewey verweist das Ideal der Demokratie auf einen sozialen „Raum (...) der Entfaltung und des ungehinderten Wachstums des Individuums“ (Jörke 2003, S. 204); und zwar auf eine Weise, in der die Entfaltung jedes Einzelnen für jeden Anderen innerhalb der Gemeinschaft ebenfalls als förderlich interpretiert wird (vgl. Dewey 1916/2000, S. 115f.). Genau auf diese systematische Verknüpfung von Demokratie und den erstrebenswerten Zügen von Gemeinschaft beziehen sich demokratiepädagogische Entwürfe. Sie zielen letztlich darauf, die „sozialmoralischen Ressourcen“ (Himmelmann 2006a, S. 103) zu sichern, derer die Demokratie zu ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung bedürfe.

Um die Grundannahmen und den Gehalt demokratiepädagogischer Intentionen prüfen zu können, soll *erstens* Deweys Begriff der Erfahrung und des Wachstums in Bezug auf sein Demokratieverständnis kurz skizziert werden, bevor *zweitens* die daran anknüpfende Programmatik der Demokratiepädagogik einer bildungstheoretischen Kritik unterzogen wird. Im Hintergrund steht die These, dass spannungsreiche und ambivalente Aspekte der Konzeption Deweys in ihrer demokratiepädagogischen Rezeption nicht nur unkritisch reproduziert, sondern verschärft werden.

1. Demokratie als gemeinsam geteilte Erfahrung

1.1 Unmittelbare Erfahrung

Erfahrung umschließt in einer ersten Annäherung mehr als kognitive Leistungen oder bewusstes Wissen. Ein entscheidendes Merkmal sieht Dewey darin, wie die Dinge in der Erfahrung Präsenz beanspruchen, so dass sie gerade nicht auf ausdrückliche Wissensanteile oder auf Erkenntnis reduziert werden können. „The difficulties and tragedies of life, the stimuli to acquiring knowledge, lie in the radical disparity of presence-in-experience and presence-in-knowing“ (Dewey, zit. nach: Jörke 2007b, S. 88). In der Erfahrung entfaltet die Objekt-, Sozial- bzw. Umwelt, so Dewey, eine eigene, für den Einzelnen als unmittelbar erlebte Beschaffenheit oder Stimulans. Spezifische Reaktionsformen „ergeben“ sich *zunächst* quasi „natürlich“ in einem reziproken Verhältnis, in dem Subjekt und Objekt, der menschliche Organismus und seine Umgebung handlungstheoretisch ineinander verwoben gedacht werden (vgl. Jörke 2007a, S. 122f.; Bohnsack

2005, S. 25). Das Verständnis von Unmittelbarkeit bleibt damit in schillernder Weise mit einem Naturbegriff verknüpft, in dem als Lebens- oder Umwelt nicht zwischen natürlichen und ausdifferenzierten sozialen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen, also zwischen „erster“ und „zweiter Natur“, unterschieden wird.

Konkret nimmt Dewey darauf Bezug, dass im alltäglichen Umgang mit vertrauten Dingen oder Menschen die Handlungsabläufe, Reaktionen, Stimmungen usw. selbstverständlich erscheinen. „Es ist die unmittelbar erlebte Qualität, das Wechselspiel von Aktivität und Passivität in der jeweiligen Situation, die unseren primären Wirklichkeitsbezug ausmacht; Kognitionen stellen demgegenüber einen abgeleiteten Modus des Weltbezuges dar“ (Jörke 2007b, S. 88). Der Mensch erlebt und erleidet demnach im Zuge dieser „primären Erfahrung“ eine Situation als Ganzes ebenso passiv, wie er aktive, gestaltende Momente einbringt, ohne dass beide Seiten hier eigens in ihrer Differenz erscheinen (vgl. Bohnsack 2005, S. 23f.). „Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück (...). Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert“ (Dewey 1916/2000, S. 186).

Deweys Pragmatismus zielt damit, entgegen der epistemologischen Annahme einer Identität oder Dichotomie von Subjekt und Objekt, auf die Kritik der Suche nach einer allseits verbürgten Objektivität oder Selbstgewissheit. Er sieht Subjekt und Objekt im reibungslosen, intuitiven praktischen Handeln „unmittelbar“ – in Form eines „natürlichen“ Zusammenspiels von Aktivität und Affizierung – ineinander verwoben (vgl. Bohnsack 2003, S. 11). Zwar charakterisiert auch für ihn das reflektierte „Herausondern der Wechselbeziehungen die eigentliche intellektuelle und damit die bildende Aufgabe“ (Dewey 1916/2000, S. 193). Aber letztere bleibt stets abhängig von der vorgängigen Verknüpfung von „Handeln und Erleiden“ (ebd.) im Erfahrungsprozess. Die Frage, wie angesichts der Erfahrung einer kontingenten Wirklichkeit praktische Orientierungen entstehen, beantwortet Dewey mit Verweis auf Gewohnheiten, die zugleich die Basis bilden für eine vorausschauende, intelligente und kreative Modifikation der eigenen Existenz bzw. des eigenen Handelns (vgl. Jörke 2003, S. 43ff.). Er fasst daher unter bildender Erfahrung den Prozess, Gewohnheiten zu erwerben, zu akkumulieren und zu transformieren bzw. in Bezug auf das Selbst-, Sozial- und Weltverhältnis orientierende und flexible Verhaltens- und Urteilsformen zu entwickeln (vgl. Dewey 1916/2000, S. 70f.).

1.2 Wachstum im Spannungsfeld von Kontinuität und Negativität

Deweys Verständnis von bildender Erfahrung ist demnach auf den Umgang mit unbekanntem Situationen und Konfliktlagen bezogen, die die Zerbrechlichkeit oder Unzulänglichkeit bisheriger Handlungsorientierungen, tradierter Übereinkünfte oder Lebensweisen deutlich machen. Die Auffassungen und Haltungen, die einer spezifischen Erfahrung inhärent sind, können ihre Selbstverständlichkeit verlieren, wenn das gewohnte

Zusammenspiel von Subjekt und Objekt eine Irritation, einen Widerstand o.ä. erfährt. Die Erfahrung eines Problems geht insofern mit einer Distanzierung zur unmittelbaren (An-)Passung im Horizont der bevorzugten Routinen einher und eröffnet bzw. erfordert neue kreative Verhaltens-, Deutungs- oder Sinnmuster. Bildende Erfahrung verweist damit auf ein „Spannungsfeld, das zwischen der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, welches einem bestimmten Wissen und Können innewohnt, und dem Finden einer Lösung liegt“ (English 2005, S. 56).

Veränderungsprozesse resultieren demnach aus einer „Phase des Übergangs“ vom unmittelbar erscheinenden Vollzug zur irritierten Unterbrechung und dem umgekehrten Bemühen, „von einer problematischen Situation zu einer, in der das Gleichgewicht zwischen Tun und Leiden auf einem höheren Niveau wieder hergestellt ist“ (Jörke 2007b, S. 89), zu gelangen. Intelligenz entfaltet sich für Dewey genau in den Möglichkeiten einer ‚erfolgreichen‘ Bearbeitung problematischer Situationen in einer Welt, die sich durch eine dynamisierende Mischung aus stabilen und unbestimmten Momenten charakterisieren lässt (vgl. Jörke 2003, S. 47).² Subjekt und Objekt müssen sich dazu im Problembearbeitungsprozess voneinander lösen, wodurch die „secondary experience“ als reflexive, analytische Erfahrungsform aus der Krise der „primären“ hervorgeht. Damit wird zunächst der unbestimmte Spielraum in den einsetzenden Suchbewegungen betont, den Andrea English als eine Art Gravitationsfeld für verändernde, experimentelle Lernprozesse versteht und so die Offenheit bildender Erfahrung hervorhebt (vgl. English 2005, S. 56). Die Lösungssuche dient jedoch ihrerseits der pragmatisch konkreten und zunehmend rationalen (Re-)konstruktion eines für das Subjekt sinn- und vorteilhaften Erfahrungsfeldes (vgl. Jörke 2007a, S. 124f.; Bellmann 2005, S. 67). Dieses Streben nach Kontinuität in der Erfahrung steht folglich in Spannung zu deren Negativität, den Irritationen und Provokationen im Denken und Handeln, die den jeweiligen Erfahrungshorizont des Individuums durch ein prinzipiell offenes Erfahrungsfeld in Frage stellen. Das individuelle Selbst ist an diese letzten Endes unabschließbare interaktiv-situative Dynamik gebunden. Es gestaltet sich in jeder unbekanntem Handlungs- und Entscheidungssituation, in jeder Auseinandersetzung mit Widerständen und Enttäuschungen neu oder anders und wird somit veränderlich und gefährdet gedacht (vgl. Bohnsack 2005, S. 24ff.; ders. 2003, S. 12).

Die aus der Spannung von Kontinuität und Negativität hervorgehende Dynamik deutet Dewey unter der Perspektive des Wachstums („growth“). Obwohl er Erfahrung als permanente Weiterentwicklung anvisiert, bleibt der Begriff des Wachstums streng genommen inhaltlich unbestimmt und nur formal auf sich selbst als regulatives Ideal hin ausgerichtet. „Vom Wachstum wird angenommen, dass es ein Ziel haben müsse, während es in Wirklichkeit eines ist“ (Dewey 1916/2000, S. 76). Praktisch qualifiziert sich das lebenslange Wachstum in der fortgesetzten Ausbildung, Modifikation und Korrektur von Problemlösungsstrategien und Gewohnheiten in vielschichtigen Erfahrungspro-

2 Beide Seiten, die relativ stabile, kalkulierbare Ordnung und die Unsicherheit, Instabilität und Offenheit verdichten sich in Deweys (evolutionstheoretisch inspirierten) Verständnis von Natur. Letztere kann wiederum nur durch das intelligente, d.h. hier problemlösende und ästhetisch sensible Handeln der Menschen die in ihrem Begriff liegenden Möglichkeiten verwirklichen (vgl. Bohnsack 2003, S. 13; Bellmann 2005, S. 64).

zessen, die, in ihrer irreduziblen Verwiesenheit auf Natur und Gesellschaft, diese zugleich durch ihr Handeln prägen. Schon zu Beginn von „Demokratie und Erziehung“ macht Dewey deutlich, dass die Begriffe „Wachstum“, „Erfahrung“ oder „Gewohnheit“ sich nicht einfach auf den einzelnen Menschen als Subjekt beziehen lassen, sondern dass sein weites Verständnis von Erziehung, als Instrument der „sozialen Fortdauer des Lebens“ (Dewey 1916/2000, S. 16f.), eine generationenübergreifende Perspektive mit aufnimmt, die die Notwendigkeit der Kontinuierung stabiler sozialer Lebensformen im Hinblick auf erwünschte Veränderungen thematisiert.

In diesem Zusammenhang ist es eine von Deweys grundlegenden Intentionen, die Gegensätzlichkeit zwischen einer an pragmatischen Rationalitätskriterien ausgerichteten neuzeitlichen Wissenschaft und den von erstarrten Routinen und Normen geprägten moralischen und politischen Feldern zu überwinden. Dies verspricht er sich von der allgemeinen Orientierung an einer kritischen Rationalität im Sinne einer experimentier- und diskussionsfreudigen Haltung (vgl. Jörke 2007b, S. 90). In Problembearbeitungsprozessen favorisiert Dewey daher eine forschende, fragende und prüfende Vorgehensweise. Er akzentuiert diesbezüglich eine schematische Kontinuität von experimentell-wissenschaftlichen Strategien und Betrachtungsweisen, den lebensweltlichen, politischen wie moralischen Wissensformen oder Problemlösungen des „common sense“ und schulischen Lernprozessen. Durch diese problematisch vereinheitlichende Rahmung lässt sich das fortschreitende Wachstum an Erfahrungen pauschal als das entscheidende Kriterium in allen Bereichen bekräftigen (vgl. Bohnsack 2003, S. 12f.; Bellmann 2007, S. 55ff.).

Die konzeptionelle Ausrichtung an kontinuierlichem und quasi-universalem Wachstum (vgl. Reichenbach 2001, S. 128) führt bei Dewey zur normativen Konzeption von Demokratie als reziprokes bzw. interaktives Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung.

1.3 Demokratie

Die Demokratie, als „Wert an sich“, bildet den inhaltlich offenen Bezugsrahmen für Deweys Konzeption von Erfahrung und Wachstum (vgl. Bohnsack 2003, S. 24f.). Sie gilt ihm als Bedingung für ein intelligentes Problemlösungshandeln im Horizont des Sozialen *und* als deren Konsequenz. Sie repräsentiert für Dewey als „Idee des Gemeinschaftslebens selbst“ (Dewey 1927/2001, S. 129), als eine „Lebensform“ und „Lebensweise“, das zu favorisierende Sozialgefüge, in welchem das Wachstum des Einzelnen, seine individuelle Selbstverwirklichung und Freiheit *nur* im gemeinschaftlichen Handeln unter Gleichen realisiert werden kann.³ Genau die Offenheit der wechselseitigen

3 Jörke differenziert bei Dewey zwischen zwei, nicht klar systemisch eingrenzba- ren „komplementäre[n] Demokratiekonzeptionen (...): ein Modell einer politischen Demokratie, deren Kern die kooperative Lösung von öffentlichen Problemen ist (...); sowie die Vorstellung einer sozialen Demokratie, als ein Milieu, das die größtmögliche Entfaltung (...) der Individuen ermöglicht“ (Jörke 2003, S. 84).

kooperativen Mitbestimmung über den Umgang mit verschiedenen sozialen Belangen und Werten unterstützen nach Dewey demokratisch strukturierte Sozialformen bzw. Erfahrungsräume am besten. Die entsprechend wünschenswerten Charakteristika der Erfahrung schreibt Dewey gewissermaßen in den Begriff der Demokratie ein (vgl. Jörke 2007a, S. 126, 130f.; Himmelmann 2002, S. 26). Der Demokratiebegriff verfolgt dabei die wenn auch pragmatisch offene, also jeweils in freiheitlichen Beteiligungsprozessen inhaltlich zu konkretisierende, Utopie eines „erfüllte[n], nicht-entfremdete[n] Leben[s]“ (Bohnsack 2003, S. 21). Die naturalistische oder religiös-normative Pointe Deweys, in der die Natur des Menschen quasi notwendig und unabschließbar auf eine „Demokratie im Werden“ hinausläuft (vgl. Bohnsack 2003, S. 13, 24f.; Oelkers 1993/2000, S. 502f.), muss jedoch mit dem Hinweis auf die ebenso notwendige Voraussetzung jeglichen demokratischen Zusammenlebens ergänzt und relativiert werden. Denn demokratische Interaktionsformen bedürfen der Motivation wie der intellektuellen und sittlichen Fähigkeiten ihrer Mitglieder, sich gebend und nehmend zu beteiligen. Eine solche kooperative Haltung resultiert nicht einfach aus politischen Handlungsmöglichkeiten. Sie hat eine Voraussetzung in der „Eingewöhnung in vorpolitische Assoziationsverhältnisse“ (Jörke 2007b, S. 91), die elementare Identitätsmerkmale und Vertrauen bildende Erfahrungen befördern sollen.

In diesem Sinne sieht Dewey in der Schule den institutionellen Ort einer Erziehung zur Demokratie. Er konzipiert sie als Raum eines demokratischen Miteinanders, welcher mittels der Erprobung und Festigung entsprechender geistiger, emotionaler, sittlicher wie sozialer Fähigkeiten realisiert werden soll. Sie bildet damit als „Vor-Ort“ eines gesellschaftlichen Zusammenlebens, in dem gemeinschaftlich um das Wohlergehen aller gerungen wird, dessen Voraussetzung. In ihr sollen die komplexen gesellschaftlichen Strukturen vereinfacht und deren unerwünschte, an Herrschaft orientierte und soziale Ungleichheiten befördernde Charakteristika beseitigt werden, um so eine entsprechend „bereinigte“ Umwelt zu entwickeln, gleichsam als antizipierte Version einer „bessere[n] zukünftige[n] Gesellschaft“ (Dewey, zit. nach: Bohnsack 2003, S. 29) im Kleinen.⁴

Dewey steht allerdings den gesellschaftlichen Tendenzen in Amerika in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zunehmend kritisch gegenüber und beanstandet den schwindenden Einfluss des Einzelnen wie lokaler demokratischer Organisationsformen auf politische Entscheidungen. Trotz einer mehr und mehr zentralisierten politischen Praxis und der wachsenden Macht von Industrie und Kapital – Tendenzen, die Dewey mit dem Begriff der „Great Society“ markiert –, bleibt seine vordringliche Antwort auf die Problemlagen der Demokratie: „mehr Demokratie“ (Dewey 1927/2001, S. 127) als Realisierung einer „Great Community“ (vgl. ebd., S. 125ff.; Jörke 2003, S. 203). Dewey

4 „Um die Jahrhundertwende hat Dewey die Chancen einer progressiven Wirksamkeit von Schule als groß beurteilt und die Erziehung zur ‚fundamentalen Methode des sozialen Fortschritts‘ deklariert (...). Doch unter dem Eindruck seiner Erfahrungen mit dem amerikanischen Kapitalismus und den entsprechenden gesellschaftlichen Widerständen hält er es 1937 für ‚unrealistisch (...) anzunehmen, dass die Schulen eine *Haupt*-Einflussgröße sein können‘, um die für eine bessere Gesellschaftsordnung notwendigen Wandlungen zu bewirken“ (Bohnsack 2003, S. 32).

will den aktiven Bürger, der sich kooperativ, kreativ und deliberativ am ständigen Ringen um den jeweils konkreten Inhalt eines individuell und kollektiv angemessenen Verständnisses des Gemeinwohls beteiligt (vgl. Jörke 2003, S. 190). Es ist die Hoffnung Deweys, dass die in der Schule erfahrenen demokratischen Umgangs-, Interaktions- und Verhaltensformen zur Gewohnheit werden – im Sinne von intelligenten, differenzsensiblen Selbstführungsstrategien (vgl. Jörke 2007b, S. 91f.; English 2005, S. 58). „What is necessary is that habits be formed which are more intelligent, more sensitively perceptive, more direct and sincere, more flexibly responsive than those now current“ (Dewey, zit. nach: Jörke 2007b, S. 92).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass Deweys Verknüpfung von Erziehung und Demokratie als gemeinsam geteilter Erfahrung einige Verwerfungen enthält und unterschiedliche Lesarten möglich macht (vgl. Koch u.a. 1995). Aufgrund von Deweys naturalistischen Kontinuitätsannahmen, die zwischen individuellen Lernprozessen, wissenschaftlichen Erkenntnisverfahren und politischen Entscheidungen nur graduelle Unterschiede, aber keine prinzipiellen Differenzen beschreiben, verführt Deweys Pragmatismus zu der Annahme, politische Herausforderungen und gesellschaftliche Probleme ließen sich durch pädagogische Programme lösen. Die Konzeption der Demokratie als eines kollektiven Wachstums- und Kooperationsverbundes gilt dann als kontrafaktischer Bezugspunkt. So lässt sich mit Dewey einerseits die pädagogische Orientierung an der individuellen Entwicklung sozialer Kompetenzen fordern, die für die Überwindung antidemokratischer Tendenzen gebraucht werden. Andererseits steht Deweys inhaltlich unbestimmte Orientierung am Wachstum von Erfahrungen ebenso dazu in Spannung, wie seine Auffassung, dass das Individuum nur im Kontext bzw. als Konsequenz sozialer Interaktionen angemessen zu verstehen sei. Nimmt man ferner ernst, dass Dewey kontingente Erfahrungsprozesse pragmatisch als Grundlage seiner Bildungstheorie *ohne Telos* versteht, und weder einem rousseauschen Naturalismus oder einer sentimental Schülerzentrierung folgt, noch dem platonischen Entwurf einer besseren Gesellschaft, auf die der Pädagoge schöpferisch und instruierend hinzuarbeiten habe (vgl. Oelkers 1993/2000, S. 495, 499), dann erscheint es schwierig, aus seinem Konzept einer „Erziehung zur Demokratie“ Bildungs- oder Kompetenzstandards abzuleiten, die überprüfbare Leistungen, Fähigkeiten oder Qualitäten des einzelnen Subjekts ins Zentrum stellen, wie dies in der Demokratiepädagogik anvisiert wird (vgl. Himmelmann 2002, S. 33f.; Himmelmann 2006b; de Haan u.a. 2007).

2. Demokratie-Lernen zwischen Sozialisation, Bildung und Politik

Die drei rekonstruierten Aspekte des pragmatistischen Erfahrungsverständnisses (Unmittelbarkeit, Wachstum und Demokratie) verweisen – bei aller Zurückhaltung hinsichtlich metaphysischer Bezugspunkte wie Vernunft, Wahrheit oder Humanität – auf die zumindest formale Normativität der Erfahrungsqualität. Diese zu verbessern, das heißt, die Voraussetzungen für individuelle und kooperative Weiterentwicklung zu sichern, kann als zentrales Ziel der Schulversuche und pädagogischen Überlegungen De-

weys gelten (vgl. Bohnsack 2003, S. 26). An dieser Stelle knüpfen demokratiepädagogische Entwürfe an und lesen den Erfahrungsbegriff sowie Deweys Demokratiekonzeption programmatisch (vgl. Pohl 2004, S. 170). Ähnlich wie bei Dewey sind es konkrete gesellschaftliche Herausforderungen und die Diagnose antidemokratischer Tendenzen, auf die Demokratiepädagogik als Entwicklung demokratischer Schulkultur und Handlungskompetenz eine Antwort darstellen will (vgl. Massing 2002, S. 165). Doch ist es eben dieser Programmcharakter, durch den sich die pragmatistisch-demokratiepädagogische Erfahrungsorientierung in Widersprüche verwickelt.

So scheint die im Erfahrungsbegriff zunächst zugrunde gelegte *Unmittelbarkeit* einer Abblendung gesellschaftlicher Bedingungen förderlich zu sein, insbesondere von systemischen Eigenstrukturen in Ökonomie und Politik und gegenüber den Bedrohungen der Demokratie, die nicht zuletzt aus demokratischen Institutionen, Ordnungen und Verfahrensweisen *selbst* erwachsen (vgl. Brodocz/Llanque/Schaal 2008). Das bedeutet weniger, dass die gesellschaftlichen Problemlagen nicht gesehen werden, nur drohen diese, in oder hinter der pädagogischen Programmatik zu verschwinden – im Sinne Deweys: ‚Mehr Demokratie wagen!‘ So zählt u.a. Wolfgang Edelstein (2005, S. 210ff.) eine ganze Reihe von problematischen Entwicklungstendenzen bei Jugendlichen auf, die er der Jugendforschung entnimmt. Diese werden aber nur insofern mit dem jeweils geforderten Anspruch von Demokratiekompetenzen vermittelt, dass letztere als pädagogisch gewendete Antithese der Probleme erscheinen.

Ähnliches gilt für das regulative Ideal des *Wachstums*. So entfaltet Dewey ein progressives Stufen- oder Spiralmodell, das Lebens-, Erfahrungs- und Lernprozesse in eine fortdauernde funktionale Sequenzierung zwischen Aktivität und Erleiden eingespannt sieht. Dieses befördert partiell einen ungedeckten geschichtlich-aufklärerischen Optimismus und die Engführung auf das Grundprinzip des „Wachstums an Erfahrungen“ (vgl. English 2005, S. 59). So formuliert Gerhard Himmelmann: „Eine optimale Selbst-Realisierung der Individuen in einer Gesellschaft fällt also im Idealfall, bei allen Schwierigkeiten, Hindernissen und Brüchen, mit einer optimalen Selbstrealisierung der Gemeinschaft, dessen Mitglieder die Individuen sind, zusammen“ (Himmelmann 2006a, S. 111f.). Durch die Orientierung an harmonisierenden Idealen werden *weder* real erfahrbare Selektions- und Exklusionsmechanismen hinreichend berücksichtigt, die beispielsweise die Haltung der „Politikverdrossenheit“ unterstützen⁵, *noch* die Möglichkeit entsprechend reflektiert, dass sich in den schulischen pädagogischen Arrangements gesellschaftliche Konfliktlagen wie hegemoniale Kämpfe spiegeln (vgl. Thiemann 1985; Böttcher/Klemm 2000).

Entsprechend des Verständnisses von *Demokratie* als gemeinsam geteilter Erfahrung hängt die Einübung demokratischer Einstellungen und Umgangsformen weniger von spezifischen Unterrichtsinhalten ab. Stattdessen soll der Erfahrungsraum Schule expli-

5 „Wenn politische Bildung also nicht nur in einem affirmativen Sinn Verständnis für Politik wecken will, muss sie die Ablehnung der Jugendlichen gegenüber der Politik ernst nehmen und darf Politikverdrossenheit nicht einfach auf ein Verständnisproblem der Jugendlichen reduzieren“ (Massing 2005, S. 289).

zeit als Sozialisationsinstanz verstanden und unter kooperationsfördernden und gemeinwohlorientierten Vorzeichen gestaltet werden. So bezeichnet Peter Fauser die schultheoretischen Erkenntnisse über den „heimlichen Lehrplan“ als eine Grundlage des demokratiepädagogischen Selbstverständnisses. Diese hätten gezeigt, welchen (negativen) Beitrag die Schule als Lebenswelt und Erfahrungsraum zur individuellen Einstellung und zum zwischenmenschlichen Umgang unbewusst leistet, so dass es nun darauf ankäme, diesen Einfluss gezielt „positiv zu wenden“ (Edelstein 2005, S. 212; vgl. Fauser 2007, S. 89). Auch wenn man Deweys weites und offenes Verständnis von Demokratie unterstützt, drängen sich Zweifel hinsichtlich der Wirksamkeit der demokratietheoretischen und reformpädagogischen Ausrichtung auf, angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die mit dem Begriff der „Postdemokratie“ beschrieben werden können. „Mit ‚Postdemokratie‘ ist gemeint, dass zwar auf der einen Seite wesentliche liberaldemokratische Institutionen wie periodische Wahlen, Wahlkämpfe, Parteienkonkurrenz, Gewaltenteilung formal gesehen völlig intakt sind (...). Doch auf der anderen Seite stimmt die dahinter stehende Figur der Legitimation politischen Handelns durch die Partizipation des Volkes kaum noch mit den realen Gegebenheiten überein“ (Jörke 2007b, S. 96). Die gegenwärtig vielfach geäußerte Diagnose einer allgemeinen Politikverdrossenheit der Bürger westlicher Demokratien lässt sich daher nicht dadurch behandeln, dass man allein die Entwicklung kooperativer wie sittlicher Kompetenzen zu fördern sucht. „Im Gegenteil, ein derartiges Unterfangen, sei es nun im Anschluss an Dewey oder auch an republikanische Tugendlehren formuliert, droht die Kluft zwischen den Zumutungen der Demokratie an den einzelnen Bürger auf der einen Seite und der permanenten Enttäuschung der durch diese geweckten Erwartungen auf der anderen Seite eher zu vertiefen“ (ebd., S. 97). Auch aus politikdidaktischer Perspektive wurde wiederholt kritisiert, dass die anvisierte Habitualisierung „demokratischer Gesinnung“ (Fauser 2006, S. 31) der Komplexität politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse keineswegs gerecht wird (vgl. Massing 2002; Pohl 2004, S. 170ff.). Dabei trifft die Kritik an der demokratiepädagogischen Parallelisierung von Erfahrungen in der (demokratisch organisierten) Schulgemeinschaft mit (postdemokratischen) Regierungsformen international verflochtener Politik nur einen Aspekt. Der Hinweis auf das sogenannte „Brückenproblem“ der Didaktik, wie Einsichten aus der Lebenswelt aufs System oder umgekehrt übertragen werden können, greift insofern zu kurz, als es die tatsächliche Vermitteltheit zwischenmenschlicher Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse unterschlägt.

In Widersprüche gerät Demokratiepädagogik im Anschluss an Dewey zusammengefasst dadurch, dass sie sich selbst als normatives Programm einer Problemlösung versteht, Demokratie aber andererseits an *offene* Erfahrungsprozesse des kollektiven Problemlösens bindet. Die pädagogische „Antwort“ auf das politische Problem (Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie gegen ihre Gefährdungen) besteht demnach darin, dass letzteres gerade nicht mehr „erfahren“ wird, sondern dass *andere* – positive demokratische – Erfahrungen gemacht werden sollen. „Es kommt darauf an, dass sie zu eingelebten Formen der politischen Gestaltung des individuellen Lebens und der Interakti-

onspraxis im Nahraum werden, unabhängig davon, welche Möglichkeiten der politischen Beteiligung die sich entwickelnden makrostrukturellen Großsysteme den Individuen zukünftig einräumen“ (Edelstein 2005, S. 219).

Die Fokussierung auf erwünschte Sozialisierungseffekte lässt zudem bildungsrelevante Unterschiede wie Individualität und Sozialität, Gemeinschaft und Gesellschaft, Erkennen und Bewerten in sich zusammenfallen. In einer Auseinandersetzung mit den Demokratisierungskonzepten der Schulreformen in den 1960er und 1970er Jahren schreibt Jörg Ruhloff: Unter „der Prämisse, dass Bildung die rückhaltlose Überantwortung an das Denken und Fragen verlangt“, kann „Bildung (...) als Überwindung jeder bloßen Sozialisation verstanden“ werden (Ruhloff 1987, S. 41). „Das Kriterium der pädagogischen Qualität wäre nicht der Grad funktionstüchtiger Mitwirkung, sondern das Ausmaß, in dem – trotz Mitwirkung (...) – der Respekt vor der Unverfügbarkeit eines allerbesten, allerletzten, abschließenden Arguments lebendig ist“ (ebd., S. 39f.). Die Unverfügbarkeit eines letzten Arguments führt hier nicht nur nicht zur Beendigung des Konflikts ums bessere, sondern eröffnet auch den Raum für den Zweifel und die Abweichung des Einzelnen, fürs „Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971, S. 93). Vielleicht wäre gegenwärtig – auch im Interesse an Deweys Demokratieverständnis – von der Vorstellung einer pragmatischen Wiederherstellung einer (inter-)subjektiv unproblematischen, ausgeglichenen Situation Abstand zu nehmen. Oder anders formuliert: Vielleicht ist „Demokratie in einem politischen Sinne (...) das, was die Gemeinschaft durcheinander bringt“ (Reichenbach 2007, S. 102). Bildungstheoretisch stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen die Schule schaffen kann, um die reflexive Distanzierung eigener Sozialisierungserfahrungen wie gesellschaftlich-dominanter Normalitätserwartungen möglich zu machen (vgl. Bünger 2007). Vor diesem Hintergrund wäre politische Bildung nicht als *Lösung* demokratiepolitischer Herausforderungen zu konzipieren, sondern müsste vorbehaltlos ihre Verwicklungen in die gesellschaftlichen Problemlagen reflektieren, auf die sie sich implizit und explizit bezieht.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von G. Kadelbach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Ahlheim, K. (Hrsg.) (2003): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bellmann, J. (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 62–76.
- Bellmann, J. (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske & Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2006): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt, S. 11–42.
- Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böttcher, W./Klemm, K. (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B. u.a. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S. 11–43.
- Brodocz, A./Llanque, M./Schaal, G.S. (Hrsg.) (2008): Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bürger, C. (2007): Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L.A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 159–176.
- Claußen, B. (1997): Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt: WBG.
- de Haan, G./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmens Demokratiepädagogik, H. 2: Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeptionen und Lernarrangements. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1927/2001): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Übers. von W.-D. Junghanns. Hrsg. von H.-P. Krüger. Berlin/Wien: Philo.
- Edelstein, W. (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 208–225.
- Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hrsg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: IKO-Verl. f. Interkulturelle Kommunikation.
- English, A. (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 49–61.
- Fausser, P. (2006): Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Beutel, W./Fausser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 16–41.
- Fausser, P. (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange, D. (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Bd 1. Hohengehren: Schneider, S. 83–91.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Himmelmann, G. (2002): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 21–39.
- Himmelmann, G. (2006a): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. In: Ders. (Hrsg): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 102–119.
- Himmelmann, G. (2006b): Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“. In: Beutel, W./Fausser, P. (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 42–70.
- Jörke, D. (2003): Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörke, D. (2007a): Demokratie als Erfahrung. Zur Aktualität von Deweys politischer Philosophie. In: Brodocz, A. (Hrsg.): Erfahrung als Argument. Zur Renaissance eines ideengeschichtlichen Grundbegriffs. Baden-Baden: Nomos, S. 121–135.

- Jörke, D. (2007b): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratie-Bewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87–98.
- Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.) (1995): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Massing, P. (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 160–187.
- Massing, P. (2005): Demokratiemodelle in der politischen Bildung. In: Ders./Roy, K.-B. (Hrsg.): Politik. Politische Bildung. Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 288–299.
- Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Oelkers, J. (1993/2000): Nachwort. Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey, J. (Hrsg.): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 489–509.
- Pohl, K. (2004): Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfalle. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 166–180.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster u.a.: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2007): Die Grenzen der politischen Bildung und das Ethos demokratischer Gesellschaften. In: Biedermann, H./Oser, F./Quesel, K. (Hrsg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe. Zürich: Rüegger, S. 97–105.
- Ruhloff, J. (1987): Demokratisierung der Schule – im Interesse von Bildung oder Interessenstreit statt Bildung?. In: Heitger, M./Breinbauer, I.M. (Hrsg.): Innere Schulreform VI/VII: Erziehung zur Demokratie/Gewissenserziehung. Wien: Herder, S. 27–42.
- Thiemann, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: In the more recent „democracy-pedagogical“ conception of political education supplements and alternatives to cognition-oriented political instruction are sought in order to promote cooperative concepts of action. In this context, the concept of experience gains a programmatic status which is explained by drawing on the pragmatic theory of democracy developed by Dewey. The authors examine Dewey’s conception of democracy as a communal and shared experience with regard to the relevant democracy-pedagogical reception. It becomes evident that the ambivalent aspects of Dewey’s conception – such as the idea of „directness“, of „growth“ and of democracy as the ideal of the community – are not only reproduced, but even intensified.

Anschrift der Autoren

Carsten Bünge, Technische Universität Darmstadt (TUD), Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, c.buenger@apaed.tu-darmstadt.de

Ralf Mayer, Technische Universität Darmstadt (TUD), Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt, ralf_mayer@hotmail.com

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der *EuropeanCitizenship Education*

Zusammenfassung: Im Zuge der Internationalisierung und Europäisierung von politischen und ökonomischen Prozessen verändern sich die Bedingungen für politische Bildung, die bislang inhaltlich wie institutionell nationalstaatlich ausgerichtet war. Die Einschätzungen gehen dahingehend auseinander, inwieweit diese (Transformations-)Prozesse neue Möglichkeiten für die politische Bildungsarbeit eröffnen oder gegenteilig die etablierte Praxis eher weiter beschneiden. Der Beitrag skizziert insofern einige europäische Initiativen, die sich auf die institutionelle und inhaltliche Ausrichtung politischer Bildung auswirken. Das Demokratieverständnis der European Citizenship Education wird diskutiert und eine erweiterte Perspektive einer Global Citizenship Education eröffnet. Eine kritische politische Bildung, wie sie konzeptionell dem Beitrag zu Grunde liegt, verfolgt eine Weltperspektive, die eine europazentrierte Sichtweise übersteigt, alte Ausschlussmechanismen des Nationalstaates zu überwinden sucht sowie bei einem differenzierten Subjekt- und Demokratiebegriff ansetzt.

1. Vorbemerkungen

Die tief greifenden Umbrüche und Krisen unserer Zeit, die gemeinhin unter dem Epochenbegriff ‚Globalisierung‘ gefasst werden, wirken sich auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Zuschnitte politischer Bildung aus. Im europäischen Vergleich verfügt Deutschland über eine besondere Tradition und ein weites Spektrum institutionalisierter politischer Bildungsarbeit. Gegenwärtig steht die politische Bildungsarbeit allerdings vor verschiedensten Herausforderungen: Trotz wiederholter Lippenbekenntnisse einiger Politikerinnen und Politiker zum hohen Stellenwert politischer Bildung wird ihre finanzielle Förderung weiter beschnitten. Zugleich steigt das Misstrauen der Bürgerinnen und Bürger gegenüber der *Politik* bzw. der etablierten politischen Elite und das wirkt sich negativ auf die Nachfrage an politischen Bildungsangeboten aus. Im außerschulischen Bereich machen sich insbesondere die Sparmaßnahmen seitens der öffentlichen Hand bemerkbar. Aber auch die Umstellung des klassischen politischen Bildungsangebots auf die Vermittlung so genannter *Schlüsselqualifikationen* drängt die politischen Aspekte und Inhalte, die Grundlagen demokratischer Meinungs- und Willensbildung, zunehmend an den Rand. Die schulische politische Bildung ist wiederum seit jeher mit mangelnder Wertschätzung konfrontiert. Das Schulfach *Politik* – in seiner länderspezifischen und schulstufenabhängigen Ausprägung – wird oft fachfremd unterrichtet, hat die höchste Ausfallquote und fristet an Schulen häufig eine marginale Existenz (vgl. Buchstein 2004, S. 57). Dem Politikunterricht bzw. in neuer Ausrichtung dem Fach *Politik und Wirtschaft* fehlt außerdem eine theoretische Orientie-

rung, denn die Relevanz der Politikwissenschaft als traditionelle Schlüsseldisziplin ist umstritten.

Angesichts der Internationalisierung und Europäisierung gehen die Einschätzungen derzeit auseinander, inwieweit diese (Transformations-)Prozesse neue Möglichkeiten für die politische Bildung eröffnen, oder gerade das Gegenteil bewirken und die etablierte Praxis politischer Bildungsarbeit weiter beschneiden. In diesem Beitrag werde ich als erstes einige europäische Initiativen skizzieren (2), die sich grundlegend auf die institutionelle und inhaltliche Ausrichtung politischer Bildung auswirken. In einem zweiten Schritt wird das Demokratieverständnis der *European Citizenship Education* diskutiert (3), um anschließend für eine erweiterte Perspektive einer *Global Citizenship Education* (im Rahmen des *globalen Lernens*) zu plädieren (4). Mit der Öffnung hin zu einer globalen, weltbürgerlichen Sicht können alte Ausschlussmechanismen überwunden werden, wie sie der Nationalstaat als politisch begrenztes Territorium mitsamt eingeschränktem Staatsbürgerschaftsverständnis beförderte. Eine kritische politische Bildung¹ mit ihrem Anliegen der Demokratisierung und Emanzipation verfolgt diese Weltperspektive, die eine europazentrierte Sichtweise übersteigt und bei einem differenzierteren Subjekt- und Demokratiebegriff ansetzt.

2. Europäische Initiativen politischer Bildung

Mit der Internationalisierung von politischen und ökonomischen Prozessen verändern sich auch die Bedingungen von politischer Bildung, die bislang inhaltlich wie institutionell nationalstaatlich ausgerichtet war. Zweierlei ist zu beobachten: Im Zuge der Globalisierungsdebatte kommt es wieder zu einer verstärkten thematischen Politisierung der politischen Bildung, die in den letzten Jahren eher auf didaktische Überlegungen und Methodenfragen konzentriert war. Gleichzeitig muss die Politikdidaktik mit der globalen Transformation polit-ökonomischer Prozesse ihr Denken im *nationalstaatlichen Container* (vgl. Steffens/Weiß 2004, S. 28) überwinden.

Auch wenn die fachwissenschaftlichen Debatten um Globalisierung und die Transformation des Nationalstaates in der Politikdidaktik insgesamt erst spät aufgegriffen wurden, gab es hier doch einige Ausnahmen und einschlägige Veröffentlichungen (vgl. Seitz 2002; Hedtke 2002; Butterwegge/Hentges 2002; Steffens/Weiß 2004; Steffens 2007; Overwien/Rathenow 2009, S. 17f.). Derzeit ist man um schnellstmögliche internationale Anschlussfähigkeit bemüht, weshalb englischsprachige Publikationen in der Politikdidaktik immer wichtiger werden. Mit der internationalen Ausrichtung entsteht nicht nur eine neue Publikationskultur, sondern es zeichnen sich auch diverse konzeptionelle Verschiebungen politischer Bildung ab. Demokratie-pädagogische Ansätze treten immer mehr in den Vordergrund, da sie auf die angelsächsische *Citizenship Education* rekurrieren, die für den europäischen Kontext dominant ist (vgl. Sliwka 2005; Himmel-

1 Der Aufsatz ist Teil meines Habilitationsprojekts zur konzeptionellen Grundlegung einer kritischen politischen Bildung unter Bedingungen der Globalisierung.

mann 2007, S. 203f.). Die bisherigen Pfade einer explizit emanzipatorischen politischen Bildung, die etwa durch Theodor W. Adornos pädagogischen Imperativ geprägt waren, dass eine „Erziehung nach Auschwitz“ eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist (vgl. Adorno 1971), werden verlassen und neue Wege beschritten. *Citizenship Education* dient als neuer Trend oder Leitbegriff, der stärker nach Innovation klingt als die alte Bezeichnung „politische Bildung“. Übersetzt als *Political Education* stößt letztere im europäischen Kontext nach wie vor auf Vorbehalte, da hier leicht etwas von (staatlicher) Politisierung der Schulen bzw. Belehrung mitschwingt (vgl. Himmelmann 2007, S. 204). Auch andere europäische Traditionen der politischen Bildung können sich gegen das angelsächsische Modell derzeit kaum durchsetzen, was sicherlich auch mit den Übersetzungsschwierigkeiten und der Dominanz der englischen Sprache zusammenhängt.

Gegenwärtig existieren zahlreiche Bemühungen zur Europäisierung der politischen Bildung und der Demokratieerziehung in Deutschland. Auf der einen Seite erscheinen spezifische Länderstudien, die einen Einblick in die jeweilige Ausgestaltung der politischen Bildung geben (vgl. etwa Nonnenmacher 2008). Auf der anderen Seite gibt es das Bestreben nach der europäischen Angleichung von Standards. Die neuen europäischen Rahmenbedingungen politischer Bildung lassen sich übersichtsartig folgendermaßen skizzieren: Ein wichtiger Ausgangspunkt bildete die von der UNESCO im Rahmen von *Human Rights Education (UN Decade for Human Rights Education, HRE 1995–2004)* initiierte Idee einer *Citizenship Education*. Der Europarat hat 1997 diese Impulse aufgegriffen und entwickelte ein bildungspolitisches Programm und Reformprojekt für seine Mitgliedstaaten. Diese programmatische Initiative erreichte im *European Year of Citizenship through Education 2005* mit dem Motto *Learning and Living Democracy* ihren bisherigen Höhepunkt (vgl. Eis 2007, S. 157). Resultat sind diverse Förderprogramme auf EU-Ebene, der Versuch der institutionellen Angleichung von Bildungsabschlüssen und -zertifikaten sowie die Aufstellung von Zielen lebenslangen Lernens wie z.B. persönliche Entfaltung, *active citizenship*, soziale Eingliederung oder *employability*, also Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit (vgl. Widmaier 2008, S. 7).² Diese Leitbilder sollen gemäß der Lissabon-Strategie der EU vom März 2000 die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen (vgl. ebd.; kritisch zum Prozess der Europäischen Integration: Bieling 2007). Die Initiativen sind Teil dieser Strategie. Angestrebt wird eine leistungsfähige Wissensgesellschaft, wobei die Bürgerinnen und Bürger als wichtige (Human)Ressource begriffen werden. Die Resultate sind ambivalent: Einerseits schafft dies neue Lehr-, Lern- sowie Qualifizierungsmöglichkeiten; andererseits hat es den Beigeschmack, als ginge es dabei zuvorderst um ökonomische Verwertbarkeit.

Die EU verfügt außerdem über zahlreiche den Behörden nachgeordnete Institutionen und *Think Tanks*, die Politikberatung betreiben und Studien im Bereich Bildungs-

2 Zentral ist insgesamt die bildungspolitische Bedeutung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). Nach Vorstellung des Europäischen Parlaments und des Rates sollen die nationalen Bildungssysteme bis 2010 den Leitlinien des EQF angepasst werden. Bis 2012 sollen auch Diplome und Zertifikate vereinheitlicht und auf europäischer Ebene vergleichbar werden (vgl. Widmaier 2008, S. 10f.).

politik erstellen. Zu nennen sind vor allem das Informationsnetzwerk *Eurydice*, das 2005 im Auftrag der Kommission die Studie *Citizenship Education at School in Europe* herausgegeben hat (Eurydice 2005; vgl. Eis 2007, S. 157; Kerr 2008, S. 173f.). Für die non-formale politische Bildung sind die Dokumente des *Centre for Research on Lifelong Learning* (CRELL) bedeutend, die das Thema *Active Citizenship* forcieren (vgl. Widmaier 2008; <http://active-citizenship.jrc.it/>). Unter den deutschsprachigen Initiativen haben das BLK Programm *Demokratie lernen & leben* den Gedanken der *European Citizenship Education* befördert (www.blk-demokratie.de) und dabei auch eine Gleichsetzung von *Citizenship Education* mit demokratiepädagogischen Ansätzen bewirkt. Im BLK Projekt werden Deliberationsforen oder *Service Learning* Projekte – in Anlehnung an die Programme im angelsächsischen Raum – aufgegriffen, in denen die Schülerinnen und Schüler durch soziales Engagement für das Gemeinwesen ein demokratisches Bürgerbewusstsein erlangen sowie demokratische Verhaltensweisen erlernen sollen (vgl. Frank 2005; Sliwka 2004). Die Bundeszentrale für politische Bildung trug des Weiteren durch die *NECE-Konferenzen* (*Networking European Citizenship Education*) maßgeblich zur Vernetzung und programmatischen Ausrichtung der europapolitischen Bildung bei (vgl. Georgi 2008).

Nicht zuletzt tritt in diesem (bildungs-)politischen Bereich auch das *Centrum für angewandte Politikforschung* (CAP) in München als Akteur auf. Das CAP wird stark von der Bertelsmann Stiftung finanziert und liefert neben wissenschaftlichen Arbeiten zur Jugendpartizipation in Europa Simulations- und Planspiele zum europabezogenen Lernen sowie entsprechende Multiplikatorentrainings. Das CAP ist kein neutraler, sondern ein strategischer Akteur, der dezidiert eigene Positionen zur zukünftigen Ausrichtung der Europäischen Union (z.B. eine offensive Außenpolitik) vertritt (vgl. Lohmann 2007, S. 156ff.; Oberansmayr 2007). In Anbetracht des Kontroversitätsgebots in der politischen Bildung, das auch im europäischen Kontext gelten sollte, müsste eine Diskussion über die neuen nicht- oder halbstaatlichen (bildungs-)politischen Akteure und Politikberatungsinstitute sowie deren eigene Interessensverfolgung geführt werden.

Bei der europäischen Angleichung der politischen Bildung bzw. den Übersetzungsversuchen von *Citizenship Education* zeichnen sich allerdings erste Richtungsstreitigkeiten ab (vgl. Eis 2007, S. 154): Zum einen können die bildungspolitischen Initiativen der *Education for European Democratic Citizenship* entweder als „Demokratieerziehung/-pädagogik“ oder als politische „Bürgerschaftsbildung“ verstanden werden (vgl. ebd.). Hinsichtlich des Bürgerbegriffs – ob liberal, republikanisch, weltbürgerlich etc. – kann es hierbei bereits zu unterschiedlichen konzeptionellen Antworten kommen (vgl. Steffens 2008). Zum anderen ergibt sich in der deutschen Debatte die Frage nach dem Stellenwert der Prinzipien und Zielsetzungen der (klassischen) politischen Bildung wie Mündigkeit, Emanzipation, Widerständigkeit gegenüber dem neuen Paradigma der Demokratiepädagogik, das eher auf soziales Lernen, Erfahren demokratischer Verhaltensweisen und Werte sowie die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur setzt. Die *European Citizenship Education* (auch: *Civic Education*) zielt bspw. auf die Vermittlung europabezogener Kompetenzen zur Förderung einer europäischen (Unions-)Bürgerschaft (vgl. Eis 2007, S. 156). Angestrebt werden demokratisch aktive, pflicht- und

verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger mit gelungener europäischer Identität (vgl. ebd. S. 158, 162). Dadurch soll einerseits der Verlust der Bindungskraft an den Nationalstaat kompensiert sowie andererseits der Status überwunden werden, dass die Europäischen Union bislang nur als gemeinsamer Wirtschaftsraum existiert und wahrgenommen wird. Diese Zielsetzung weicht von dem Subjektverständnis der politischen Bildung in Deutschland in vielerlei Hinsicht ab, wie in den nächsten Abschnitten noch aufgezeigt wird.

3. Das demokratische Prinzip unter Globalisierungsdruck – Auswirkungen auf die politische Bildung

Das Festhalten am demokratischen Prinzip ist in der politischen Bildung tragender und einigender Konsens. Angesichts der globalen politischen und ökonomischen Transformationsprozesse stellt sich jedoch die Frage, von welchem Demokratieverständnis gegenwärtig ausgegangen werden kann. In der Hauptkontroverse der letzten Jahre zwischen Politik- und Demokratie-Lernen versuchte man, den Demokratiebegriff als fördernden Sympathieträger gegenüber einem engen Politikverständnis geltend zu machen, das weniger lebensweltlich verankert als vielmehr auf staatliches oder regierungspolitisches Handeln bezogen ist (vgl. zur Kontroverse: Juchler 2005). Für die Demokratie-Pädagogik ist eine „Erziehung zur Demokratie“ und die Kultivierung (staats-)bürgerlicher Tugenden leitend. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit demokratischen Kompetenzen ausgestattet sowie jene Fähigkeiten und sittlichen Ressourcen gestärkt werden, die ein demokratisches Gemeinwesen voraussetzt (vgl. Himmelmann 2004; Frank 2005). Demokratie-pädagogische Ansätze gehen davon aus, dass diese Fähigkeiten im vorpolitischen Raum der Zivilgesellschaft – eben auch den Bildungseinrichtungen – ausgebildet werden.

Den demokratie-pädagogischen Ansätzen wurde von Seiten der Politikdidaktik und Politikwissenschaft mit einigen kritischen Einwänden begegnet (vgl. Buchstein 2004), auch wenn bestimmte Anliegen, wie bspw. das Bestreben der Demokratisierung der Schulkultur, grundsätzlich befürwortet werden. Von subjekttheoretischer Seite lässt sich etwa einwenden, dass die demokratie-pädagogischen Konzeptionen häufig den Erwerb von demokratischen Kompetenzen im Sinne einer mechanischen Herstellung verstehen, das Subjekt überfordern und soziale Bedingungen ausblenden (vgl. Bünger im Erscheinen). Demokratie und politische Partizipation basieren auf zahlreichen sozialen Voraussetzungen – etwa materiellen Grundlagen, einer guten Infrastruktur im Bildungsbereich, dem Abbau von Diskriminierung, der Bereitstellung von öffentlichen und sozialen Räumen etc. Diese Voraussetzungen müssten in der politischen Bildung thematisiert und demokratiepolitisch eingefordert werden, anstatt die demokratischen Defizite bei den Bürgerinnen und Bürgern oder Schülerinnen und Schülern zu suchen.

Die demokratie-pädagogischen Ansätze sind insgesamt stark normativ ausgerichtet. Normativen Ansätzen ist zu Gute zu halten, dass sie einen die Realität überschießenden Anteil haben. Was bei den demokratie-pädagogischen Ansätzen allerdings häufig verlo-

ren geht, ist eine kritische Analyse gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse – insbesondere in Anbetracht der gegenwärtigen globalen Transformationsprozesse. Das Anliegen einer kritischen politischen Bildung ist demgegenüber, die Gegenüberstellung zwischen Demokratie-Pädagogik und Politikdidaktik, von *Demokratie* oder *Politik* als leitendem Prinzip, zu durchbrechen und für einen weitgefassten Politikbegriff zu plädieren. Dieser setzt ebenfalls an den Alltagsverhältnissen der Menschen, der Schülerinnen und Schülern an. Er übersteigt aber Ansätze von sozialem Lernen, indem die politische Dimension – etwa Fragen von Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen – explizit thematisiert wird. Gemeint ist ein Verständnis von Politik, das auf Demokratisierung setzt, diese aber nicht als Idealbild oder final zu erreichende Zielperspektive versteht. Demokratie ist kein festgezurrtter Zustand und keine Tugend, die man erlernen kann. Demokratie ist immer ein Prozess, der von Kämpfen für mehr Demokratisierung durchzogen ist, in dem es aber auch Phasen der Entdemokratisierung, des Demokratieabbaus oder der „Demokratieentleerung“ (Heitmeyer 2001) gibt (vgl. Lösch 2008). Für die politische Bildungsarbeit bedeutet das, mit einem differenzierten Demokratiebegriff zu arbeiten, der auf die Gelegenheiten, Bedingungen und Probleme von Demokratie verweist. Hier eröffnet sich ein weites inhaltliches Problem- und Reflexionsfeld für eine (kritische) politische Bildung unter Globalisierungsbedingungen (vgl. Lösch 2007; 2009).

In diesem Sinne sollte die politische Bildung wieder stärker an die sozialwissenschaftlichen Diskussionen rückgebunden werden und aktuelle politische Diagnosen aufgreifen. Werfen wir also einen exemplarischen Blick auf den ‚Zustand der Demokratie‘: Nach den weltpolitischen Umbrüchen von 1989/90 blieb die bürgerlich-liberale Demokratie, d.h. eine repräsentative, (eingeschränkte) Demokratie *plus* Marktwirtschaft, als einzig positiver Bezugspunkt, deren weltweite Ausbreitung als anstrebenswert galt. Alternative politische Ansätze, wie sie in unterschiedlichen Ausprägungen in den realsozialistischen Staaten praktiziert wurden, waren aufgrund ihres Demokratiedefizits diskreditiert. Mittlerweile fallen die Zustandsbeschreibungen der bürgerlich-liberalen Demokratie, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen in den marktwirtschaftlichen, kapitalistischen Ländern etabliert hat, allerdings auch eher problematisch aus. Zwar nimmt weltweit die Anzahl der Staaten zu, die als Demokratien bezeichnet werden. Allerdings können sich auch solche Herrschaftsregime als demokratisch bezeichnen, die lediglich ein Minimum an formalen demokratischen Verfahren gewährleisten, etwa Wahlen durchführen, ohne Meinungsfreiheit oder andere grundlegende politische Rechte zu garantieren. Eingeschränkte Formen von Demokratie existieren aber nicht nur als irreführende Selbstzuschreibung autoritärer Regime. Für die Diagnose der etablierten liberalen Demokratien wird gegenwärtig der Begriff „Postdemokratie“ diskutiert (vgl. Crouch 2008). Hierbei handelt es sich um politische Gemeinwesen, in denen zwar Wahlen abgehalten werden, Wahlkämpfe aber zu einem großen Spektakel verkommen, wo konkurrierende PR-Teams die öffentliche Debatte kontrollieren und durch Kampagnenarbeit beeinflussen. Die Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger spielt hier eher eine passive Rolle und reagiert auf Signale, die man ihnen gibt (ebd., S. 10).

Mit der derzeitigen Weltwirtschafts- und Finanzkrise – die mit einer globalen Ernährungs-, Umwelt- und Energiekrise einhergeht – zeichnen sich die Grenzen der (offenen)

Marktwirtschaft ab und die Auswirkungen des jahrelangen Demokratie- und Sozialstaatsabbaus unter neoliberaler Politik werden sichtbar (vgl. Lösch 2008). Im Zuge der Globalisierung und Europäisierung verändert sich das demokratische Gefüge maßgeblich. Neue politische Akteure wie Transnationale Konzerne (TNCs), Lobbyagenturen und Denkfabriken wirken bei politischen Entscheidungen mit und die klassischen demokratischen Instanzen sowie Beratungsorte wie (nationale) Parlamente verlieren an Bedeutung und Entscheidungshoheit. Diese Entwicklung zeichnet sich insbesondere auf europäischer Ebene ab. Europa entwickelte sich stärker als (freier) Wirtschaftsraum denn als Sozialunion. Die Ansätze zur europapolitischen Bildung versuchen diesem demokratischen Defizit durch die Gewinnung einer europäischen Identität und demokratischer Verantwortlichkeit der Bürgerinnen und Bürger Abhilfe zu schaffen. Jedoch ist zweifelhaft, wie durch die Stärkung demokratischer Tugenden der Bürgerinnen und Bürger das Demokratiedefizit der Europäischen Union auszugleichen ist, denn dieses stellt sich doch in erster Linie als institutionelles Problem dar.

Mangelt es wirklich am demokratischen Bewusstsein und Beteiligungswillen oder liegt das Problem nicht vielmehr an den fehlenden demokratischen Strukturen, Mitbestimmungs- und vor allem *Entscheidungsmöglichkeiten*? Rufe nach aktiver Bürgerbeteiligung auf europäischer Ebene laufen dann ins Leere, wenn selbst auf regionaler Ebene die Bürgerbeteiligung nicht Ernst genommen wird. In den letzten Jahren setzten sich die repräsentativen politischen Instanzen immer wieder über die Beratungen und Entscheidungen vieler Bürgerinnen und Bürger hinweg. Zahlreiche Bürgerentscheide wurden ignoriert oder übergangen, wie etwa der gegen die Privatisierung der landeseigenen Krankenhäuser in Hamburg (vgl. Rügemer 2006, S. 219f.). Mit der Weltwirtschafts- und Finanzkrise zeigt sich heute, dass die eine oder andere Kommune besser damit gefahren wäre, die Bürgerentscheide etwa gegen *Cross-Border-Leasing* Verträge umzusetzen (vgl. Berth Süddeutsche Zeitung vom 14./15.2.2009; Kirbach Die ZEIT vom 12.3.09). Denn das Übergehen dieser Voten führt nun zur weiteren Verschuldung der Kommunen, da sie angesichts der Finanzmisere in den USA Kredite in Millionenhöhe zurückzahlen müssen. Die Auswirkungen der Privatisierung öffentlicher Bereiche fangen gerade erst an sich abzuzeichnen und eine umfassende Bewertung wird noch zu leisten sein.

Demokratisch interessant wird es dann, wenn sich die Frage der politischen Verantwortlichkeit für die getroffenen Entscheidungen (wieder) stellt, die in den letzten Jahren – wohlmöglich auch aus Resignation gegenüber der Unübersichtlichkeit der Zuständigkeiten sowie den beliebten *Sachzwangsargumentationen* – kaum noch thematisiert wird. Die politische Bildungsarbeit wäre hier – neben ihren klassischen Feldern der Bildung gegen (Rechts)Extremismus, der Menschenrechtserziehung etc. – sicherlich als „demokratiepolitische/-kritische Bildung“ gefragt.

4. Ausblick: Europäische Identität oder *Global Citizenship*?

Die Idee einer europäischen Staatsbürgerschaft (*European Citizenship*) als demokratische Perspektive lässt sich unterschiedlich bewerten: Einerseits liegt darin die Chance,

alte Konzepte der nationalen Identität zu überwinden, die stets mit Ausschluss von Menschen sowie Grenzen der demokratischen Teilhabe verbunden waren. Andererseits birgt die Debatte einer *European Citizenship Education* und ihrem Ansinnen einer europäischen Identität zugleich das Risiko, dass neue Schließungsmechanismen entstehen. Europa öffnet sich als eingegrenzter Wirtschaftsraum und schließt sich zugleich gegenüber anderen Ländern und Menschen. Der italienische Philosoph Giorgio Agamben (2002) hat sich in seinen Schriften umfassend mit dieser Abschottung Europas an den Grenzregionen sowie der Politik der „Lager“ auseinandergesetzt; eine Politik, die man zweifellos als Schande des 21. Jahrhunderts bezeichnen muss. Die humanistischen Werte, wie sie Europa immer für sich in Anspruch nimmt, finden mit dieser Praxis der Menschenrechtsverletzungen ihre Grenze. Europas Wertebezug wird in anderen Teilen der Welt oft als ungläubwürdig empfunden. Obgleich in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit viel über den Zusammenhang von Identität, Ausschluss und Macht gesprochen wird, fallen die Konzepte der *European Citizenship Education* meines Erachtens hinter diesen Diskussionsstand zurück. Identitätsbildung heißt immer die Abgrenzung des *Wir* gegenüber den *Anderen*, zieht Diskriminierung, rassistische Strukturen und Verhaltensweisen nach sich. An dem Identitätsverständnis als Lernziel der *European Citizenship Education* wird auch von Seiten der Politikdidaktik Kritik geübt. Sie missachte Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses wie Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot. Außerdem sei umstritten, was eine „europäische Identität“ sei, und ob diese überhaupt nötig ist für eine gelungene Integration (vgl. Richter 2004).³

Wichtige Beiträge für eine Neuausrichtung der politischen Bildung unter globalisierten Bedingungen kommen derzeit aus den Ansätzen zum globalen Lernen (vgl. Seitz 2002; Overwien/Rathenow 2009) und entwickeln sich in der Diskussion um ein kosmopolitisches Weltbürgertum (vgl. Steffens 2008), das dem europazentrierten Bild der Wirtschaftsbürgerinnen entgegengestellt werden kann. Mit Begriffen wie *globale Bürgerschaft* oder englisch *Global Citizenship* kann – auch in Anlehnung an Hannah Arendts Kritik der nationalen Staatsbürgerschaftskonzepte (1996, S. 601ff.) – über globale soziale und politische Rechte diskutiert werden, ohne diese automatisch an einen Staat oder das Konzept der Staatsbürgerschaft rückzubinden.

Die politische Bildung verfolgt seit ihrer Gründung im Nachkriegsdeutschland die Prinzipien der Demokratisierung und Emanzipation. Insbesondere mit dem politischen Aufbegehren und der Kritik an den gesellschafts-politischen Strukturen im Zuge der 1968er-Bewegung verstand man unter Demokratisierung Abbau von Herrschaftsstrukturen wie Rassismus, Sexismus, Klassenherrschaft und Nationalismus. Die internationale Öffnung und „postnationale Konstellation“ (Habermas 1998) ermöglicht nun, diese Prinzipien im Zuge einer *Global Citizenship* auszuweiten. Ansätze zum globalen Lernen eröffnen eine andere Perspektive als die europäischen Demokratieerziehungsprogramme. Im globalen Lernen sind Themen wie die Ökologie- und Friedensfrage,

3 In Anlehnung an die kritischen Debatten um eine nationale Identität oder Geschlechtsidentität plädiert Dagmar Richter eher für eine dekonstruktivistische Sicht auf das Subjekt (vgl. Richter 2004).

nachhaltige Entwicklung sowie interkulturelle Aspekte zentral – diese könnten um Fragen der Geschlechterverhältnisse, des Postkolonialismus etc. ergänzt werden. Aus dem Bereich der kritischen Sozial- und Erziehungswissenschaften lassen sich zahlreiche weitere theoretische Bezugspunkte für eine global orientierte politische Bildung finden (vgl. Lösch/Thimmel; im Erscheinen). Zur Stärkung und Herausbildung einer selbstreflexiven, d.h. einer auf Selbstverständigungs-Diskursen basierenden Weltöffentlichkeit (vgl. Steffens 2008) wäre diese inhaltliche Fundierung einer Didaktik globaler politischer Bildung sicherlich mehr als förderlich. Dazu bedarf es keiner erneuten Identitätskonzepte von Bürgerschaft als vielmehr erweiterter politischer Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Literatur

- Adorno, T. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Agamben, G. (2002): *Homo sacer. Die Souveränität der Macht und das nackte Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1996): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*, 5. Auflage. München: Piper.
- Berth, F. (2009): Mehr Plebiszit wagen. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 37, 14./15. Februar 2009, S. 7.
- Bieling, H.-J. (2007): Die Europäische Union – ein neoliberales Projekt? Zur politischen Ökonomie der „Europäisierung“. In: Steffens, G. (Hrsg.): *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 213–227.
- Buchstein, H. (2004): Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.): *Demokratie braucht politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 47–62.
- Bünger, C. [im Erscheinen]: Politische Bildung nach dem ‚Tod des Subjekts‘. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (2005): *NECE – Networking European Citizenship Education. Political Education in School and its Scientific Basis*. Online Reader No. 1. URL: www.bpb.de/themen/ZWT5G3.html – Download am 8.9.2009.
- Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.) (2002): *Globalisierung und politische Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eis, A. (2007): Education for European Democratic Citizenship. In: Lange, D. (Hrsg.): *Strategien der Politischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 154–164.
- Eurydice (Hrsg.) (2005): *Citizenship Education at School in Europe. Country Reports. Germany, National Description 2004/2005*. URL: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/054DN/054_DE_EN.pdf – Download am 8.9.2009.
- Frank, S. (2005): „Civic Education“ – was ist das? In: *Demokratie-Baustein, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben*. URL: www.blk-demokratie.de – Download am 8.9.2009.
- Georgi, V. (Hrsg.) (2008): *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Habermas, J. (1998): *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*. Frankfurt/M.

- Hedtke, R. (2002): Editorial: Globalisierung. In: SOWI-Online. URL: http://www.sowi-online-journal.de/2002-1/editorial_hedtke.htm – Download am 16.04.2009.
- Heitmeyer, W. (2001): Autoritärer Kapitalismus, Demokratieentleerung und Rechtspopulismus. Eine Analyse von Entwicklungstendenzen. In: Loch, D./Heitmeyer, W. (Hrsg.): *Schattenseiten der Globalisierung*. Frankfurt/M.
- Himmelfmann, G. (2004): *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. URL: www.blk-demokratie.de – Download am 8.9.2009.
- Himmelfmann, G. (2007): Citizenship Education in England. In: Lange, D. (Hrsg.): *Strategien der Politischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 203–210.
- Juchler, I. (2005): Worauf sollte die politische Bildung zielen: Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: *Politische Bildung. Direkte Demokratie* 38, 1, S. 100–109.
- Kerr, D. (2008): Research on Citizenship Education in Europe: A Survey. In: Georgi, V. (Hrsg.): *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 167–178.
- Kirbach, R. (2009): Cross-Border-Leasing. Für dumm verkauft. In: *Die ZEIT*, 12.03.2009, Nr. 12. URL: http://www.zeit.de/2009/12/DOS-Cross-Border_Leasing – Download am 8.9.2009.
- Lohmann, I. (2007): Die „gute Regierung“ des Bildungswesens: Bertelsmann Stiftung. In: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh*. Marburg: BdWi Verlag, S. 153–169.
- Lösch, B. (2007): Demokratie und politische Partizipation unter Bedingungen des globalen Kapitalismus. In: Steffens, G. (Hrsg.): *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 245–257.
- Lösch, B. (2008): Die neoliberale Hegemonie als Gefahr für die Demokratie? In: Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R.: *Kritik des Neoliberalismus*. Unter Mitarbeit von Tim Engartner, 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–283.
- Lösch, B. (2009): Deliberation und politische Bildung. In: *Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB)*, S. 378–383.
- Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) [im Erscheinen]: *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Nonnenmacher, F. (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Lernkulturen. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Oberansmayr, G. (2007): „Get anywhere, fight anywhere, eat anywhere, stay anywhere“. Bertelsmann finanziert Denkschmiede für die Supermacht Europa. In: Wernicke, J./Bultmann, T. (Hrsg.): *Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh*. Marburg: BdWi, S. 407–413.
- Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.) (2009): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Richter, D. (2004): „Doing European“ statt „Europäische Identität“ als Ziel politischer Bildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 172–184.
- Rügemer, W. (2006): *Privatisierung in Deutschland. Eine Bilanz*, 4. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Sliwka, A. (2004): *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinden. Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. URL: www.blk-demokratie.de – Download am 8.9.2009.

- Sliwka, A. (2005): Vorbild auch für Deutschland: „Education for Citizenship“ in England. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. URL: www.blk-demokratie.de – Download am 8.9.2009.
- Steffens, G./Weiß, E. (Hrsg.) (2004): Globalisierung und Bildung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. u.a.: Peter-Lang.
- Steffens, G. (Hrsg.) (2007): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Eine kritische Einführung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Steffens, G. (2008): Weltbürgertum – ein neues Leitbild für politische Bildung? In: Praxis Politische Bildung 12, 2, S. 106–113.
- Widmaier, B. (2008): Active Citizenship & Citizenship Education. Europäische Referenzrahmen für non-formale politische Bildung. In: Praxis Politische Bildung 12, 1, S. 5–12.

Abstract: In the course of the internationalization and Europeanization of political and economic processes the conditions of political education are changing, – conditions which have so far been oriented by the nation-state on both the institutional and the content-related level. Estimations of the situation vary in so far as the (transformation-) processes are regarded as either opening up new possibilities for political education or as, on the contrary, further limiting the established practice. The author sketches a few European initiatives which do have an effect on the institutional and content-related orientation of political education. The understanding of democracy inherent in European Citizenship Education is discussed and a broadened perspective of a Global Citizenship Education is opened up. A critical political education, such as forms the conceptual basis of this study, pursues a world perspective transcending a Europe-centered point of view, trying to overcome old mechanisms of exclusion typical of the nation-state, and starting from a differentiated concept of the subject and of democracy.

Anschrift der Autorin

Dr. Bettina Lösch, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln,
E-mail: bettina.loesch@uni-koeln.de.

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch

Zusammenfassung: Die Nachkriegskontroverse um soziale oder politische Erziehung wurde als Auseinandersetzung um ein BLK-Modellprogramm fünf Jahrzehnte später wiederholt. Studien der letzten zehn Jahre zeigen, dass soziales Lernen nicht zugleich politisches Lernen bedeutet oder bewirkt, weil die Sphären des Privaten und des Öffentlichen sich unterscheiden. Die zentrale Kompetenz der Domäne Demokratie ist Konfliktfähigkeit, die als Kontroversprinzip – neben dem Gang vom Sozialen zum Politischen – die fachdidaktischen Prinzipien des Politikunterrichts kennzeichnet. Dieselbe Entwicklung können auch Projekte des service-learning und des BLK-Modellprogramms nehmen.

1. Die historische Kontroverse: soziale versus politische Erziehung

In den Jahren nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und der Gründung der beiden deutschen Staaten wurde in der Bundesrepublik Deutschland heftig um den Sinn politischer Bildung gestritten. Zugespitzt erscheint diese historische Kontroverse in der Gegenüberstellung von Friedrich Oetingers „Partnerschaft“ (1953) und Theodor Litts „Politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“ (1954). Die Rekonstruktion dieser Kontroverse durch Walter Gagel (1994), die philologisch sorgfältig und aus der Perspektive eines späteren Standes der Politik-Didaktik verfährt, sichert ihren Ertrag.

Das Plädoyer von Oetinger (ein Pseudonym für Theodor Wilhelm) für Partnerschaft als Aufgabe der politischen Erziehung gründete in der Diagnose einer undemokratischen politischen Kultur in Deutschland, „die von Innerlichkeit, Politikferne, Staatsgläubigkeit und autoritärem Verhalten geprägt war“ (Gagel 1994, S. 53). Deshalb strebte Oetinger eine Sozialerziehung an, die durch dialogisches Handeln, Miteinanderhandeln durch Kommunikation, das Hineinversetzen in andere und die Wahrnehmung anderer Perspektiven (in einer moderneren Terminologie) gekennzeichnet sein sollte. „Partnererziehung lehrt Demokratie nicht als Staatsform, sondern als Lebensform“ (Oetinger, zitiert ebd., S. 57). Zwar lag dem angeblich die Lerntheorie des Pragmatismus zugrunde, wonach nicht theoretisches Vorwissen zur Erkenntnis führt, sondern ein handelnder Zugang von unten. Da Oetinger aber keinen Lernweg konstruierte, blieb seine Sozialerziehung durch Erfahren und Üben eine Lebens- und Verhaltenskunde, die nicht das Denken über dieses Handeln und die Vorbereitung des Handelns durch Denken mit einschließt. Zudem wurde Dewey demokratietheoretisch defizitär rezipiert, so dass dieser Bezug nicht wirklich trug (vgl. Gagel 1994, S. 67).

Das Plädoyer von Litt für Erziehung zur Staatsform der Demokratie als Aufgabe der politischen Bildung gründete in der Diagnose, dass „die falsche Staatsform Ursache der

deutschen Katastrophe“ gewesen war (ebd., S. 70, hier ohne Hervorhebungen). Erziehung zur Demokratie erfolge nicht durch Erfahren und Üben, sondern „durch bewußtes Erkennen und Bewerten und durch Kritik“ – so Gagel (ebd., S. 71, hier ohne Hervorhebungen) in einer neueren Terminologie. Es gehe um Einsichten in die Staatsform der Demokratie, die – eine Vorwegnahme späterer Pluralismus-Diskussionen – den Kampf nicht ausschalten will, sondern die den Streit als Tatsache und sogar als stilbildendes Motiv akzeptiert. Nicht der Staat setze die Ziele, sondern organisierte gesellschaftliche Kräfte fechten sie in Konkurrenz aus.¹ Oetinger und Litt repräsentieren eine „exemplarische Grundsatzkontroverse“ didaktischer Strategien: Erfahrungslernen versus kognitives Lernen, Lebenswelt als Handlungsraum versus System als Gegenstand rationaler Bearbeitung, Fähigkeiten versus Wissen, politisches Verhalten versus sozialwissenschaftliche Erkenntnis – allgemein formuliert: Erfahrung versus Theorie (ebd., S. 75f.).

Aus der Sicht der Politik-Didaktik konnte die Kontroverse um soziales oder politisches Lernen schon ab den 60er Jahren in ein komplementäres Konzept überführt werden, in dem soziales und politisches Lernen zuerst als Nacheinander und später als Nebeneinander in den Lern- und Lehrstrategien gezeigt wurden (vgl. ebd., S. 83). Lange schon fundieren also der Unterschied und der Zusammenhang von Leben und Wissen, von Alltag und Reflexion, von Person und System, von Erfahren und Lernen, von Handeln und Denken die fachdidaktischen Prinzipien der politischen Bildung (vgl. Reinhardt 2005). Umso erstaunlicher ist das Erscheinen der alten Kontroverse nach der Jahrtausendwende.

2. Ist soziales zugleich politisches Lernen? Die empirische Antwort ist „Nein“

In den Jahren 2002 bis 2007 hat die Bund-Länder-Kommission (BLK) das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ gefördert. Das begründende Gutachten unterstellt einen automatischen Sprung: das Lernen „handlungsbezogener und praxistauglicher Kompetenzen (...) auf der Ebene elementarer politischer Gemeinschaften“ erfolge „mit Transferwert für das spätere Leben und für größere politische Systeme“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 30). Da der inhaltliche Schwerpunkt bei Projekten des Schullebens mit dem Ziel sozialen Lernens lag und da die Politik-Didaktik offensichtlich nicht bekannt war, aber für erfolglos erklärt wurde, erfolgte lebhafter Widerspruch aus der Politik-Didaktik (vgl. zusammenfassend Reinhardt 2005, S. 70ff.; May 2008; die Beiträge in Beutel/Fauser 2007). Die alte Kontroverse aus der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg um Handeln versus Lernen, Schulleben versus Unterricht oder auch Gemeinschaft versus Staat wurde noch einmal diskutiert.²

1 Gagel nennt diese Vorstellung von Demokratie, da sie keine Wertbegründungen ausführt, eine „karge Vorstellung“ oder auch „formale Demokratietheorie“ (ebd., S. 73f.).

2 Die Kontroverse zieht sich auch undiskutiert durch Veröffentlichungen der Bertelsmann-Stiftung: Die Partizipations-Studie (vgl. Fatke/Schneider 2005) vermutet noch einlinig und ent-

Der relevante Kern der Kontroverse ist die Frage nach Lernchancen in unterschiedlichen Kontexten. In den vergangenen Jahren haben eine Reihe empirischer Studien Daten für die Antwort auf die Frage, ob soziales Lernen im Nahraum auch politisches Lernen für das übergreifende demokratische System bedeute oder bewirke, bereitgestellt. Eine Meta-Analyse von 13 Studien (vgl. Reinhardt 2009) führt die Ergebnisse zusammen: Soziales Lernen ist nicht zugleich politisches Lernen. Einige der Daten seien angeführt:

Der DJI-Jugendsurvey 3 konnte keinen Zusammenhang zwischen prosozialen Werten und unterschiedlichen Formen der Beteiligung (informell und organisiert) feststellen. „Diese Gleichsetzung wird allerdings häufig im Zusammenhang mit der Diskussion um bürgerschaftliches Engagement gemacht“ (Gaiser/de Rijke 2006, S. 262f.). Ähnlich erstaunt berichten Kaina/Deutsch (2006, S. 174) Allbus-Daten, wonach politisches und soziales Engagement recht unterschiedlichen Wertvorstellungen zu entsprechen scheinen. Dem Einfluss eines positiven sozialen Schulklimas auf die Entwicklung politischen Interesses konnte Grob (2007, S. 789ff.) mit dem Konstanzer Längsschnitt und der Life Studie nachgehen: Es findet sich kein Zusammenhang, der auf das Schulklima zurückzuführen wäre. Mit Recht betont Grob, dass der eingesetzte Indikator, nämlich das soziale Schulklima, einen möglichen partizipativen Kontext in den Schulen nicht erfasst hat.

Mehrere Jahre vorher waren wir in der Sachsen-Anhalt-Studie (vgl. Krüger u.a. 2002) dem Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen. Die Indikatoren für das Verständnis von Demokratie zentrierten um die Konflikt-Logik dieses Systems, das den Auseinandersetzungen pluraler Interessen, Werte und Lebensgeschichten einen verfassten Rahmen gibt. Die Konkurrenz um Problemdefinitionen und Lösungswege bestimmt die parlamentarische Demokratie, die Konsense auf Zeit herstellt, aber nicht die objektive Richtigkeit vorgegebener und lediglich zu findender Antworten postuliert. Die drei Statements (aus der Tradition der Politikwissenschaft) lauten: „Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.“ / „Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.“ / „Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen

gegen eigenen Befunden den Transfer von Erfahrungen aus dem einen Lebensbereich in andere Bereiche im Sinne eines sich selbst verstärkenden Prozesses (ebd., S. 13, 21, 43). Die unterschiedlichen Beiträge in den beiden Sammelbänden von 2007 formulieren die, aber nicht vermittelte, Widersprüchlichkeit; teils wird mit Verweisen auf das BLK-Programm auf Demokratie-Lernen durch informelle und nicht-kognitive Lernformen gehofft, teils wird dem Transfer mit Verweis auf empirische Daten widersprochen, teils wird pädagogisches Handeln mit der Verklammerung der Ebenen entworfen.

In anderem Gewande erscheint dieselbe Kontroverse als Kontroverse um die Sozialpädagogisierung der Schule. Walter/Leschinsky (2008) warnen davor, dass die Lösung des Gegensatzes zugunsten von Leben statt Denken, sozialem statt kognitivem Lernen oder auch Erziehung statt Bildung den Rückschritt zum Nachvollzug z.B. handwerklicher Routinen statt der Stimulation von Denkopoperationen über dieses Handeln bedeuten würde (ebd., S. 403).

stehen.“ Die Zustimmung zu diesen Aussagen bedeutet die Negation der Konflikt-Logik des politischen Systems der Demokratie zugunsten einer Vorstellung von Einheitlichkeit und direkter Kooperation. Die Indikatoren für Prosozialität hatten sich durch eine Faktorenanalyse aus einer großen Zahl unterschiedlicher Werte herauskristallisiert: anderen Menschen helfen, im Streitfall einen Ausgleich suchen, alle Menschen gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede zwischen Menschen abbauen, Rücksicht auf andere nehmen, im Umgang mit anderen fair sein, gerecht sein (vgl. Details bei Reinhardt/Tillmann 2002). Insgesamt hielten unsere Befragten des 8., 9. und 11. Schuljahrgangs aller Schulformen diese Verhaltensweisen für wichtig – wie überhaupt kein Mangel an Werten zu sehen war. Aber: Hohe Prosozialität ging nicht einher mit dem Verständnis für das konflikthafte System der politischen Demokratie. Eher im Gegenteil: Die Gruppe mit dem höchsten Wert für Prosozialität stimmte den anti-pluralistischen Aussagen am stärksten zu.

3. Die Differenz von Privat und Öffentlich

Zur Interpretation dieser und anderer Daten, die in dieselbe Richtung deuten, haben wir die Differenz zwischen Privat und Öffentlich in einem aktuellen Verständnis herangezogen (die historische Differenz hat Hannah Arendt 1958/2008 erläutert). Der private Raum ist der Raum der kleinen Gemeinschaft, in der wir gemeinsam unser Leben gestalten und selbst bestimmen wollen. Die verbindende Klammer ist der Konsens, der entweder unterstellt oder doch hergestellt werden kann. In diesem Nahraum harmonisieren viele Wünsche und Erfahrungen, Unterschiede können wir leicht tolerieren und anerkennen. Zwar gibt es auch Auseinandersetzungen, aber wenn die nicht enden, dann gehen wir. Ganz anders der öffentliche Raum des demokratisch Politischen: Seine Logik, sein Sinn ist der Streit um Tatsachen und Werte, um Definitionen und Regelungen und also der Kampf um Entscheidungen und ihre Durchsetzung. Der Grundkonsens hinter diesen Auseinandersetzungen ist die Anerkennung, dass sie weder vermeidbar noch schädlich sind, sondern dass dieser Modus der Politik einer modernen pluralistischen Gesellschaft, ihrer Heterogenität und der Gleichachtung ihrer Mitglieder und ihrer Milieus, angemessen ist.

Diese Differenz von Privat und Öffentlich wurde inzwischen auch von Grob (2007) zur Erklärung der Irrelevanz des sozialen Schulklimas für die Ausbildung politischen Interesses herangezogen und auch von Biedermann (2006) zur Erklärung des Fehlens eines Zusammenhanges von Partizipation und politischer Identität. Für den Gang des Argumentes ist wichtig festzuhalten, dass Biedermann in seiner Zusatzstudie zur Schweizer Civic-Education-Studie Partizipation als Gemeinschaft, als diskursive Polis und als expressive Citoynität operationalisiert hat; die Skalen enthalten ausschließlich sozial-gesellige Aussagen (ohne institutionelle Rahmungen). Politische Identität wurde über Konzepte, Einstellungen, Wissen, Zutrauen, Interesse, Zufriedenheit, Vertrauen, Wirksamkeitserwartung und Aktivitäten erfasst. Biedermann ermittelte zwar auch positive Korrelationen, aber nur für Selbst- und Sozialkompetenz, nicht aber für politische

Identität! Auch hier zeigt sich die „Schwierigkeit eines Transfers privat-sozialer Erfahrungen in öffentlich-politisches Wirken“ (Biedermann 2006, S.364f.).

Das Ergebnis lautet also: Soziales Lernen ist nicht und bewirkt nicht politisches Lernen. Offensichtlich sind dies unterschiedliche Dimensionen in unterschiedlichen Welten und Lernkontexten. Deshalb muss jetzt nach Gelenkstellen im partizipativen Handeln gesucht werden, die eine Brücke vom sozialen zum politischen Lernen darstellen, analog der Geschichte der Didaktik der politischen Bildung, die nach Wegen suchte und sucht, wie Mikro- und Makrowelt verbunden werden können, damit Bildungsprozesse vom Individuum ausgehen und in die Welt der Systeme und Theorien gelangen können (vgl. unten Teil 5).

Die Sachsen-Anhalt-Studie hatte festgestellt, dass die Bereitschaft für schulische Partizipation deutlich positiv mit der Bereitschaft zur politischen Partizipation zusammenhängt (vgl. genauer Reinhardt/Tillmann 2002, S. 65ff.). In der Zusammenschau mit weiteren Detail-Ergebnissen (vgl. Reinhardt 2009) ergibt sich diese These: Nicht jedes Engagement, aber organisationsvermitteltes Engagement bietet die Brücke zwischen lebensweltlichen und systemischen Erfahrungen. Während in der Schulklasse die direkte persönliche Interaktion und Beziehung und damit die Logik der privaten Welt vorherrscht, kann die Schule als verfasste Organisation mit vorgegebenen Regeln und Institutionen wie der Schülervertretung und den Konferenzen die Strukturen von Systemen repräsentieren. Im konkreten Fall könnte sich dies so abspielen: Eine Klasse diskutiert ein Problem z.B. der Pausenordnung und will ihr Interesse in der Schule durchsetzen. Während am Anfang ein sozialer Austausch auf der Ebene der direkten Interaktion in der Schulklasse stattfindet wechselt das Handeln über Mechanismen der Repräsentation auf die Ebene institutioneller, vorgegebener Verfahren, in deren Rahmen (der vom politischen System gesetzt ist) unterschiedliche Interessen und Perspektiven um Regelungen ringen.

Die Berechtigung dieser These, dass institutionsvermitteltes Handeln die Brücke vom lebensweltlichen Engagement zum politisch-systemischen Handeln und Lernen bietet, ließe sich mit den Daten vorhandener Studien prüfen. Wenn sie stimmt, dann dürfte der verfasste Charakter von Schule als Lernkontext nicht gering geschätzt werden (wie aber bei Edelstein/Fauser 2001, S. 35), sondern die Institution Schule müsste im Gegenteil als Kontext für politisches Lernen große Beachtung finden.

Die Destruktion der ganzheitlichen Hoffnung auf die Identität von sozialem und politischem Lernen führt dazu, Konfliktfähigkeit als die zentrale domänenspezifische Kompetenz politischer Bildung zu identifizieren.

4. Konfliktfähigkeit ist die zentrale Kompetenz politischer Bildung

In einer Expertise für die KMK haben Behrmann, Grammes und die Autorin fünf Teilkompetenzen von Demokratie-Lernen vorgeschlagen (2004, S. 337 – anders als die GPJE 2004):

- 1) Perspektivenübernahme/Rollenübernahme: Kompetenz zur Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter (...).
- 2) Konfliktfähigkeit: Kompetenz zur diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen (...).
- 3) Sozialwissenschaftliches Analysieren: Kompetenz zur problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen (...).
- 4) Politisch-moralische Urteilsfähigkeit: Kompetenz zur Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen (...) sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien.
- 5) Partizipation/politische Handlungsfähigkeit: Kompetenz zur Beteiligung an (...) Initiativen, (...) informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Die Konflikthaltigkeit der Sache, also der politischen Demokratie, wird in der Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit erfasst. Für gesellschaftliche und auch politische Interaktionen ist die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen notwendig, weil aus unterschiedlichen Lagen und Erfahrungen unterschiedliche Perspektiven resultieren. Politische Entscheidungen setzen ihre kognitive und streitige Repräsentanz für den Fall (zeitweise und annähernd) integrierender Beschlüsse voraus. Differenzen in Lagen, Interessen, Lebensgeschichten und Werten ergeben nicht nur interessante Vielfalt, sondern häufig massive Konflikte um Ressourcen und Anerkennung. Den Austrag der Konflikte gilt es zu zivilisieren und zu kanalisieren. Streitkultur meint auf der Seite der Subjekte den zivilen Umgang mit Kontroversen und setzt auf der Seite der Institutionen ein funktionierendes Regel- und Sanktionssystem (wozu das staatliche Gewaltmonopol gehört) voraus.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen kann auf drei Stufen oder Niveaus beschrieben werden.³ Konfliktfähigkeit auf der Mikro-Ebene betrifft „Konflikte zwischen Personen, die sich aus deren alltäglichem Zusammenleben im privaten und beruflichen Bereich ergeben“ (Müller-Fohrbrodt 1999, S. 11). Diese inter-personalen Konflikte bedürfen zu ihrer sinnvollen Bearbeitung kommunikativer Kompetenzen, weil „die Ver-

3 Das elementare Niveau zentriert um die Situation und das Handeln einer bestimmten Person und ihrer Bedürfnisse (Nahraum). Auf einem mittleren Niveau werden Person und Nahraum in den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen eingebettet (Institution). Das höchste Niveau umfasst systemische Gesamtzusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien bzw. die Reflexion auf die Angemessenheit von Analyse und Urteil (System). Die sozialwissenschaftliche Unterteilung in Mikro-, Meso- und Makro-Ebene entspricht dieser Abfolge, die für den Zweck von Lernprozessen aber eine Differenzierung der mittleren Ebene nach der Art der Institution verlangt: Während z.B. strafrechtliche Regelungen und ihre Beurteilung das rechtliche Teilsystem dieser Gesellschaft betreffen, steht die Institution Schule als Teil des Bildungssystems dieser Gesellschaft dem Erleben von Jugendlichen und ihrer aktiven Teilhabe offen. Der Unterschied von Erleben und distanzierter Betrachtung ist für die gedankliche Verarbeitung wichtig, weshalb das zweite Niveau der Kompetenzstufung unterteilt wird in erlebte und anonyme Institutionen. - Der Unterschied von Niveau und Stufe wird hier nicht diskutiert (vgl. dazu May 2007, Kap. 4).

ständigung zwischen den Parteien sowie die Pflege ihrer guten Beziehungen“ (ebd., S. 56) zentral sind. Auf der Meso-Ebene geht es um Konflikte, die sich im Rahmen einer erlebbaren (oder einer anonymen) Institution abspielen und die durch den Einzelnen mit gestaltet werden können (oder vornehmlich distanziert betrachtet und beurteilt werden müssen). Für die Jugendlichen hat die Schule einen Doppelcharakter: Sie ist ein Ort für face-to-face-Interaktionen, sie ist aber zugleich in anonyme Regelungen (wie das Schulgesetz und Erlasse) eingebunden und enthält intern formal definierte Verfahren repräsentativer Interessenvertretung und Mitwirkung.

Auf der Makro-Ebene geht es hier vornehmlich um das politische Teilsystem der Bundesrepublik Deutschland.⁴ Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit besteht für die Makro-Ebene aus dem Umgang mit Widersprüchen, mit der Dialektik in Prozessen und Strukturen. Eindeutigkeiten kognitiver und moralischer Art werden hier gebrochen, weil wichtige Prinzipien nicht einlinig (logisch) verfolgt werden können, sondern mit ihrem Gegenteil vermittelt werden müssen. Am Beispiel des Gewaltmonopols des Staates lässt sich dies zeigen: Die Begriffe „Gewalt“ und „Monopol“ rufen aus guten Gründen Abwehr hervor. Aber das staatliche Gewaltmonopol ist die strukturelle Voraussetzung für innergesellschaftlichen Frieden, weil sonst die Gutwilligen und Friedfertigen den Angriffen anderer hilf- und schutzlos ausgesetzt wären. Diese gedankliche Operation ist kognitiv und moralisch komplex, weil dialektisch. Diese Kompetenz dialektischer Konfliktfähigkeit wird – so Oerter (1997, S. 35f.) – bei Jugendlichen kaum beobachtet, ist aber für politische Mitentscheidung wesentlich.⁵

Empirische Forschung zum Konflikt-Lernen in der Domäne „Demokratie“ müsste die unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Realität operationalisieren und könnte dann sowohl die soziale Dimension von der politischen trennen als auch eine möglicherweise vermittelnde Dimension institutionellen Lernens identifizieren und in ihrer Wirkung bestimmen. Dafür dürften nicht nur Instrumente zur Ermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz genutzt werden (wie in den Abschlussberichten des DIPF zum BLK-Programm, Abs u.a. 2007), sondern auch politikwissenschaftlich inspirierte und tradierte Instrumente, die auf die Makro-Stufe der Kompetenz Konfliktfähigkeit zielen (Vorschläge für Operationalisierungen aller drei Ebenen bei Reinhardt 2006).

Die Kompetenz der Konfliktfähigkeit hat sich als zentrale Herausforderung auch für das Lehren herausgestellt. Henkenborg u.a. (2008) analysierten Gemeinschaftskundestunden von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen, die mehrheitlich fachfremd unterrichteten. Dabei war „der Umgang mit Konflikten (...) grundlegendes inhaltliches Problem“, das den „Lehrern auch auf der Interaktions- und Kommunikationsebene des Unterrichts erhebliche Handlungsprobleme“ bereitete (ebd., S. 128). Die politisch bildenden Potentiale der Gegenstände, Materialien und Schülerbeiträge konnten nicht ausgeschöpft werden, weil Konflikte offensichtlich verunsicherten.

4 Auch für andere Teilsysteme wie die Wirtschaft könnte die Kompetenz analog beschrieben werden, was zu bildungspolitisch kritischen Differenzierungen für das ökonomische Lernen führen würde.

5 Auch Daten von Oesterreich (2002, S. 171ff.) zeigen, wie schwer das Gewaltmonopol des Staates zu verstehen ist.

Aus dem Gang der Argumentation ergeben sich zwei Anforderungen an die politische Bildung. Zum einen ist der Weg vom sozialen zum politischen Lernen zu sichern, zum anderen ist der Konflikt als Element des Lernens zu sichern.

5. Der Klassiker der Politik-Didaktik: das Kontroversprinzip

Auseinandersetzungen um den Politik-Unterricht, die auch entlang den parteipolitischen Linien verliefen, führten in den 70er Jahren zu einer Lager-Didaktik, bei der sich progressive und konservative Positionen scheinbar unversöhnlich gegenüber standen. In der schwierigen Situation brachte eine Tagung in Beutelsbach, veranstaltet von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, einen Konsens hervor, der seither Beutelsbacher Konsens heißt (vgl. Gagel 1994, Kap. 9; Reinhardt 2005, S. 30ff.). Die drei Grundsätze verbieten die Überwältigung bzw. Indoktrination der Lernenden, fordern die Kontroverse und legitimieren das Schülerinteresse. Das Kontroversgebot lautet:

„Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. (...) denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten (...)“ (zitiert nach Reinhardt 2005, S. 30).

Dieses Kontroversprinzip lässt sich in allen fachdidaktischen Prinzipien der Politik-Didaktik identifizieren. Diese fachdidaktischen Prinzipien vermitteln die Bewegung der Sache Politik (bzw. Gesellschaft, Wirtschaft, Recht) und die Bewegung des Lernens, indem sie vier Wissensformen integrieren, nämlich normatives, fachliches, alltägliches und berufliches Wissen. Eines der historisch ältesten Prinzipien ist die Konfliktorientierung. Normativ gesprochen ist das Ziel Demokratie-Lernen und Streitkultur, die fachliche Dimension verweist auf die Sozialwissenschaften mit ihren Beiträgen zur Analyse und Beurteilung von Konflikten, die Dimension des Alltags knüpft an die Beobachtung an, dass aktuelle Konflikte interessieren und zur Stellungnahme provozieren, das Berufswissen beschreibt die Konfliktanalyse als Unterrichtsmethode, als Lernweg mit fünf Phasen (vgl. ebd., S. 13ff.). Weitere fachdidaktische Prinzipien sind z.B. die Problemorientierung, das Fallprinzip, die politisch-moralische Urteilsbildung (vgl. ebd., Teil II). Alle Methoden enthalten Brücken vom sozialen zum politischen Lernen und alle Methoden artikulieren die Kontroverse.

Auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns erscheint die Kontroverse in vielfältiger Gestalt (kontroverse Materialien, Positionen und Stellungnahmen, Verfahren und Interaktionen der streitigen Auseinandersetzung) auch im Lehrgang, bei dem keine Methode mit innerer Dynamik wie die Problemstudie oder die Dilemma-Methode die Verhandlungen integriert. Wir können also didaktisch und methodisch das Kontroversprinzip konkretisieren und wir könnten dieses Metaprinzip der Politik-Didaktik im Unterricht verwirklichen – was natürlich eine professionalisierende Lehrerbildung voraussetzt. Wir können bisher aber keine methodisch schlüssigen Untersuchungen vorweisen, die diese plausible Didaktik empirisch bestätigen. Immerhin gibt es einige empirische

Indizien dafür, dass kontroverser Unterricht sich positiv auf politisch-demokratisches Wissen und Begreifen auswirkt (vgl. Kötters-König 2002; Watermann 2003; Achour 2005). Hier ist noch viel zu tun!

6. Leben und Lernen als Doppelstrategie

Der Unterricht in „Politik“ bedarf der Erweiterung durch Handeln, und Partizipation in Schule und Gesellschaft bedarf der kognitiven Reflexion. Die Politik-Didaktik hat unter dem Etikett der Handlungsorientierung Wege der politischen Partizipation und Verfahren der Simulation politisch relevanter Prozesse gesammelt (vgl. Reinhardt 2005, Kap. 7). Dabei wird der Unterricht in die (außer)schulische Wirklichkeit verlängert und diese wird anschließend erfahrungsgesättigt in Gedanken in den Unterricht hineingeholt (Projekt, Bürgeraktion), oder aber außerschulische Wirklichkeit wird im Unterricht simuliert (Debatte, Rollenspiel, Planspiel, Dorfgründung z.B.) und so über die Quasi-Erfahrung der Reflexion zugänglich gemacht. Das Handeln ist Teil des Unterrichts, Partizipation und kognitive Verarbeitung (einschließlich Wissenserwerb und Wertungen) brauchen einander (vgl. auch Volker Reinhardt 2005).

Ebenso zwingend wie der politisch bildende Unterricht einen Erfahrungsraum braucht, braucht auch das Schulleben einen Reflexions- und Lernraum. Andernfalls kann die sonst nur blinde Aktion sich nicht selbst transzendieren und das Begreifen fördern. Auch die neuere Diskussion um service-learning betont, dass nachhaltiges Lernen und besonders politisches Lernen der Reflexion bedarf, der inhaltlichen Einbindung in Wissenserwerb und der Koordination und Begleitung durch Lehrkräfte (vgl. Reinders 2006, S. 28; Sliwka 2007, S. 197; Koopmann 2007, S. 137). Das Service-Learning-Projekt „Zukunfts(augen)blicke“ einer Klasse im Berufsvorbereitungsjahr in Halle (Saale) zeigte sehr klar, dass Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler(innen) durch ihr Körperpflegeangebot in einem Pflegeheim der AWO zunahm und dass aus ihren Berichten im Unterricht der Ausgangspunkt für politische Bildung entstehen könnte. Denn die Schüler(innen) erzählten von ihren Gesprächen mit alten Leuten und dass ihnen vieles ganz unverständlich war („Pflegerstufe I“ z.B.). Die Fragen der Lernenden könnten den Horizont zum System der Sozial- und Gesundheitsvorsorge öffnen und auf politische Entscheidungen aufmerksam machen. Dem Fachlehrer fielen – einmal auf die mögliche politisch bildende Dimension des Berufsfeldes „Körperpflege“ im BVJ aufmerksam geworden – mehrere Beiträge von Lernenden ein, die politisch relevante Fragestellungen hätten einleiten können.⁶

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ hat in Bremen beeindruckende Projekte hervorgebracht, in denen soziales und politisches Handeln und Lernen verknüpft wurden. „So gelangte das Projekt ‚Ibrahim soll bleiben‘ von einer personengeprägten, sozialen Erfahrung zur landespolitischen Umsetzung einer UN-Bestimmung“

⁶ Persönliche Mitteilung von Henryk Miler-Engels.

(Stein 2007, S. 192).⁷ Auf diesem Weg gelangt die Pädagogik über das Lernen für die Zivilgesellschaft hinaus zum Lernen für die Demokratie und hat gewissermaßen die Einsicht der Politik-Didaktik vollzogen, dass nämlich Erfahren und Lernen, soziales und politisches Handeln und Lernen, Lebenswelt und System nicht identisch sind, aber einander als Brücken für politische Bildung brauchen.

Literatur

- Achour, S. (2005): Direkte Demokratie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene – kann Politikunterricht die zukünftigen Bürger und Bürgerinnen entsprechend qualifizieren? Ein Unterrichtsbeispiel. In: Politische Bildung, H. 1, S. 60–80.
- Abs, H.J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Materialien zur Bildungsforschung, Band 19. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Abs, H.J./Diedrich, M./Sickmann, H./Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Materialien zur Bildungsforschung, Band 20. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Arendt, H. (1958/2008): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper.
- Behrmann, G.C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim u.a.: Beltz, S. 322–406.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2007a): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2007b): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Beutel, F./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Biedermann, H. (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster u.a.: Waxmann.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission. Bonn: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): *Gesellschaftliche und politische Beteiligung*. In: Gille, M./Sardebiermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (Hrsg.): *Jugendliche und Junge Erwachsene in Deutschland. DJI Jugendsurvey 3*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–275.
- Gagel, W. (1994): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*. Opladen: Leske+Budrich (3. Aufl. 2005).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

⁷ Den Nutzen der Institution als Handlungsraum für Demokratie-Lernen hat Knauer (2007) für Kindertageseinrichtungen überzeugend dargelegt.

- Grob, U. (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Intoleranz? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 774–799.
- Henkenborg, P./Krieger, A./Pinsele, J./Behrens, R. (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaina, V./Deutsch, F. (2006): Verliert die „Stille Revolution“ ihren Nachwuchs? Wertorientierungen in Deutschland im Kohorten- und Zeitvergleich. In: Roller, E./Bretschneider, F./van Deth, J.W. (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–181.
- Knauer, R. (2007): Die Kinderstube der Demokratie: Kindertageseinrichtungen. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 271–287.
- Kötters-König, C. (2002): Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich, S. 115–144.
- Koopmann, F.K. (2007): Für das Leben lernen – gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel der Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 125–144.
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich.
- May, M. (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung des ZSB) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- May, M. (2008): Demokratielernen oder Politiklernen? Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Müller-Fohrbrod, S. (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Opladen: Leske+Budrich.
- Oerter, R. (1997): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 32–46.
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education. Opladen: Leske+Budrich.
- Reinders, H. (2006): Gemeinnützige Tätigkeit und politische Sozialisation im Jugendalter. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, H. 1, S. 22–29.
- Reinhardt, S. (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor (2. Aufl. 2007).
- Reinhardt, S. (2006): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen? In: Rüdiger, A./Seng, E.-M. (Hrsg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage. Berlin: Duncker & Humblot, S. 501–520.
- Reinhardt, S. (2009): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.V.). Vorabdruck in: Politisches Lernen, H. 1–2/2009, S. 1–8.
- Reinhardt, S./Tillmann, F. (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich, S. 43–74.
- Reinhardt, V. (2005): Projektarbeit und Demokratie-Lernen. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164–178.

- Sliwka, A. (2007): Etwas für andere tun und selbst dabei lernen: Service learning. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Vorbilder bilden – Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 191–202.
- Stein, H.-W. (2007): Demokratisch handeln in der Schule und „große Politik“ – Mission impossible? In: Beutel/Fauser (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 171–198.
- Walter, P./Leschinsky, A. (2008): Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 396–415.
- Watermann, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 356–370.

Abstract: The post-war controversy on social or political education was repeated five decades later as a controversy about a Bund-Länder Commission model program. Studies of the last ten years show that social learning does not simultaneously signify or bring about political learning because the spheres of the private and of the public differ. The central competence in the domain of democracy is the ability to deal with conflict, which – as a principle of controversy and in addition to the passage from the social to the political – marks the special didactic principles of political education. The same course of development may be taken by projects of service learning and of the model program outlined by the Bund-Länder Commission.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Schillerstr. 9, 06114 Halle,
E-mail: sibylle.reinhardt@politik.uni-halle.de

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz

Zusammenfassung: Die Forschungslage zur politischen Bildung fällt im Vergleich zu anderen Fachbereichen auch im deutschen Sprachraum eher schmal aus. Der Beitrag stellt zunächst Konzeptionen und Kernergebnisse einiger Forschungsarbeiten vor. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wird ein repräsentativer Überblick zur Forschungslage in quantitativer Hinsicht ermöglicht. Bis anhin fehlen überzeugende kompetenztheoretisch angelegte Konzepte, um die empirische Erforschung der politischen Bildung voranzubringen. So gibt es kaum Übereinkünfte in der Bestimmung von Politikkompetenz und ihren Graduierungen. Aus diesem Grund wird nach der Darstellung der Forschungslage im zweiten Teil des Beitrages die Notwendigkeit von theoretisch gestützten Untersuchungen zum Konstrukt der politischen Urteilskompetenz betont.

1. Einleitung

Das Interesse der Bildungsforschung richtet sich seit den 1990er Jahren weitgehend auf das Bildungsmonitoring. Anhand systematischer Überprüfungen von Bildungserträgen auf Seiten der Lernenden (zumeist Schülerinnen und Schüler) werden Erkenntnisse der Steuerung von wirksamen Bildungsprozessen auf übergeordneten Ebenen (wie Bildungsgruppen, Bildungsinstitutionen, Bildungssysteme) zu generieren versucht, wodurch der Qualitätssicherung gedient werden soll. Während die auf Zielvereinbarungen beruhenden „Output-Kontrollen“ in einigen Ländern bereits eine längere Tradition haben – beispielsweise den USA durch Programme wie NAEP (National Assessment of Educational Progress; vgl. IES 2008) oder NCLB (No Child Left Behind; vgl. ED.gov 2008) – führten im deutschen Sprachraum insbesondere die meist nur mäßig ausfallenden Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der seit Ende der 1990er Jahren vielfach durchgeführten internationalen Vergleichsstudien (wie beispielsweise in TIMSS [Third International Mathematics and Science Study] und PISA [Programme for International Student Assessment]) zu einer Intensivierung der Diskussion um Qualitätssicherung von Lehr-Lernprozessen und Bildungssystemen. Dabei rückte die Frage nach der Messbarkeit qualitativ unterschiedlicher Bildungserträge bei Lernenden bzw. der „Unterscheidung von etwas Höherwertigen gegenüber etwas Geringwertigem“ (Fend 2000, S. 56) ins Zentrum der Bildungsforschung, wodurch ein Paradigmenwechsel von der Input-Orientierung (im Sinne einer Ausrichtung an Beschreibungen von intendierten Lernzielen und Lehrplänen) zur erwähnten Output-Kontrolle vollzogen wurde (vgl. Köller 2008; Kurz 2005). Zum Zwecke der Bestimmung von Bil-

derungserträgen bedient man sich des Kompetenzkonstrukts, worunter nach der weitgehend anerkannten Bestimmung von Weinert (2001a, S. 51; 2001b, S. 27f.) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ verstanden werden. Individuelle Kompetenz stellt somit eine auf vielfältigen Aspekten wie Wissen, Verstehen, Können, Motivation, Volition und Wechselseitigkeit basierende Disposition dar, die eine Person befähigt, konkrete Probleme und Aufgaben zu bewältigen, wobei sich deren Ausprägung in der tatsächlich erbrachten Leistung – der Performanz – äußert (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 72f.). Kompetenz kann also nicht unabhängig von konkreten Problemen und Aufgaben gesehen werden, vielmehr muss sie stets kontext- und situationsspezifisch verstanden sein. Dieser Erkenntnis folgend wurden in den letzten Jahren in verschiedenen Fachbereichen Kompetenzbeschreibungen vorgenommen, welche dann in einem zweiten Schritt in Kompetenzmodelle überführt worden sind (vgl. z.B. für Deutschland die KMK-Standards [KMK 2006] und für die Schweiz das Projekt „HarmoS“ [Maradon/Mangold 2005]). Mit Kompetenzmodellen werden Abstufungen qualitativ unterschiedlicher Ausprägungen der jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Fähigkeits- und Fertigkeitsdispositionen, welchen nach jeweiligem Anspruchsniveau von Problemen und Aufgaben unterschiedliche Lösungswahrscheinlichkeiten zugrunde liegen, zum Ausdruck gebracht¹ – wobei sich diesbezüglich der Begriff *Bildungsstandard* durchgesetzt hat (vgl. Klieme u.a. 2003). Im Bereich der politischen Bildung fehlen derartige Ausarbeitungen bis anhin (bzw. befinden sich die diesbezüglichen Arbeiten erst im Anfangsstadium; vgl. dazu z.B. Weißeno 2008), so dass bestehende Forschungen nicht auf Übereinkünften der Bestimmung von Politikkompetenz und somit selbstverständlich auch nicht auf darauf bezogenen Graduierungen aufbauen konnten. Vielmehr basieren die bestehenden Arbeiten (noch immer) auf intendierten Lernzielen und Curricula, welchen wiederum die (äußerst allgemein gehaltene) Vorgabe der Vorbereitung nachfolgender Generationen auf ihre Rollen als Staatsbürgerinnen und -bürger bzw. grundsätzlich die Förderung der Entwicklung politischer Mündigkeit zugrunde liegen. Wie sich dieser Sachverhalt einer noch ausstehenden Übereinkunft qualitativer Abstufungen von Bildungserträgen im Bereich der politischen Bildung in der diesbezüglich quantitativ ausgerichteten Empirie niederschlägt, stellt Inhalt des vorliegenden Beitrags dar. Dazu wird zunächst dargestellt, wie sich die aktuelle quantitative Forschungslage präsentiert, um dann die Notwendigkeit von theoretisch gestützten Untersuchungen zum Konstrukt der politischen Urteilskompetenz zu betonen.

1 Bezüglich der Modellierung von Kompetenzen lassen sich unterschiedliche Formen wie beispielsweise die Graduierung, die Expertise, die Typenbildung, das Repertoire und die Erweiterung anwenden, wobei die Graduierung im Sinne eines kumulativen Aufbaus die am stärksten verbreitete Form darstellt (vgl. Abs 2007).

2. Quantitative Forschung zur politischen Bildung: ein Überblick

Die Forschungslage quantitativ ausgelegter Studien zur politischen Bildung fällt im Vergleich zu anderen Fachbereichen insbesondere im deutschen Sprachraum schmal aus. Zudem sind die vorliegenden Studien nur selten in Intention expliziter Erforschung politischer Bildungsprozesse und/oder -erträge konzipiert worden. Zumeist wurden politisch interessierende Forschungsfragen in soziologisch, historisch und psychologisch ausgerichteten Projekten integriert (vgl. z.B. die Überblicksarbeiten von Biedermann 2007; Sander 2002). Im Folgenden werden Grundkonzeptionen und Kernergebnisse einiger bedeutender Arbeiten in knappen Zügen vorgestellt. Damit soll weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Differenziertheit verbunden, sondern ein repräsentativer Ein- und Überblick in die vorherrschende Forschungstradition ermöglicht werden. Ausgehend von internationalen Arbeiten wird der Fokus auf den deutschen Sprachraum gerichtet.

Die wohl am meisten beachteten empirischen Arbeiten zur politischen Bildung stellen die von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführten Ländervergleiche dar. 1971 wurden in der ersten IEA-Studie² Schülerinnen und Schüler (im Alter von 10 und 14 Jahren sowie auf der letzten Schulstufe des jeweiligen Landes) in zehn Ländern hinsichtlich ihres politischen Wissens getestet und ihrer politischen Einstellungen, Interessen und Aktivitäten befragt. Die dazu entwickelten Instrumente basierten auf Analysen der intendierten Curricula in den einzelnen Ländern (vgl. Oppenheim/Torney 1974; Torney u.a. 1975). Im Jahre 1994 entschloss sich die IEA mit der Civic Education Study (CivED) eine Folgestudie durchzuführen. Aufgrund der bereits angesprochenen fehlenden Übereinkommen von Bestimmungen politischer Kompetenzen wurden dazu in einer ersten Phase in 24 Ländern Analysen der intendierten Lehrpläne anhand von Dokumenten- und Schulbuchanalysen sowie Experteninterviews durchgeführt (vgl. Torney-Purta u.a. 1999). Basierend auf diesen Ergebnissen identifizierte die internationale Forschergruppe in einer zweiten Phase drei inhaltliche Kernbereiche – „Demokratie: Grundlagen, Institutionen und Praktiken“, „nationale Identität, regionale und internationale Beziehungen“ sowie „sozialer Zusammenhalt und Heterogenität“ –, welche je in fünf unterschiedlichen Formen operationalisiert wurden. Die Ebenen „Kenntnisse von Grundlagen“ sowie „Fähigkeiten bei der Interpretation politischer Informationen“ wurden in Form von Testaufgaben aufbereitet, „Konzepte von Demokratie und Staatsbürgerschaft“, „politische Einstellungen“ sowie „gegenwärtiges und erwartetes politisches Engagement“ gingen in Form von Selbsteinschätzungen in eine Surveystudie ein. Im Jahre 1999 wurden Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 Jahren (8./9. Klassenstufe) in 27 Ländern (vgl. Torney-Purta

2 Im Rahmen des so genannten Six-Subject Survey wurden neben der politischen Bildung auch die Fächer Naturwissenschaften, Literarische Bildung, Leseverständnis, Englisch als Fremdsprache sowie Französisch als Fremdsprache untersucht. An der Studie zur politischen Bildung nahmen die damalige Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Irland, Israel, Italien, Niederlande, Neuseeland, Schweden, USA und England teil (vgl. Oppenheim/Torney 1974; Torney u.a. 1975).

u.a. 2001) sowie im Jahre 2001 Jugendliche im Alter von 16–18 Jahren (10.–12. Klassenstufe) in 16 Ländern (vgl. Amadeo u.a. 2002) unter Einsatz der entwickelten Instrumente getestet und befragt. Aus der Hauptstudie der 14-Jährigen zeigen sich dabei zusammenfassend die für Deutschland und die Schweiz übereinstimmenden Kernergebnisse, dass (1) das politische Verständnis (eine Zusammenführung von Wissen und Interpretationsfähigkeit) in einigen Bereichen fehlerhaft und daher im internationalen Vergleich durchschnittlich (D) bzw. nur unterdurchschnittlich (CH) ausfällt, (2) das Verständnis von Demokratie und damit verbunden die Identifikation mit der Demokratie jedoch stabil ist, (3) die politische Partizipationsbereitschaft und das politische Interesse als gering eingestuft wird sowie (4) Einstellungen gegenüber der eigenen Nation und gegenüber Migrantinnen und Migranten bedeutend weniger positiv als im internationalen Durchschnitt zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Oesterreich 2002; Oser/Biedermann 2003; sowie zusammenfassend Avenarius u.a. 2003; Henkenborg 2005). Im Populationsvergleich der 14-Jährigen mit den 16- bis 18-Jährigen erweist sich für die Deutschschweiz (auf welche die Stichprobe in der Schweiz für diese zweite Erhebung eingeschränkt wurde; Deutschland beteiligte sich nicht mehr an dieser zweiten Studie), dass das politische Verständnis und das Interesse an Politik bei den 16- bis 18-Jährigen einerseits höher, andererseits aber die Einstellungen gegenüber der eigenen Nation und gegenüber Migrantinnen und Migranten negativer sowie die Bereitschaft zu zukünftigem politischen Engagement geringer ausfällt (vgl. Biedermann/Oser 2005).³ Aufgrund der bis in die heutige Zeit fortdauernden politischen Umwälzungsprozesse hat die IEA im Jahr 2006 beschlossen, mit ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) eine dritte internationale Vergleichsstudie zur politischen Bildung zu lancieren. Aufbauend auf CivED wurden dabei als Kernbereiche (a) politische Gesellschaft und Systeme, (b) politische Prinzipien, (c) politische Partizipation und (d) politische Identität definiert. Diese Kernbereiche wurden in Bezug auf die Itemtypen (1) Werte und Überzeugungen, (2) Einstellungen, (3) Verhaltensabsicht und (4) Verhalten sowie (5) Wissen und (6) Schlussfolgerung bzw. Interpretation politischer Informationen operationalisiert und in Testhefte und Fragebogen überführt. An der Studie beteiligen sich knapp 40 Länder, wobei die Datenerhebungen bei Schülerinnen und Schülern auf der 8. Klassenstufe im Frühjahr 2009 durchgeführt wurde und die Berichterstattung auf Sommer 2010 geplant ist (vgl. Schulz u.a. 2008).

Mit dem Projekt *Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union* (EUYOUPART) wurde das Ziel der Entwicklung eines Indikatorensystems zur international empirischen Erforschung politischer Partizipation junger Menschen verfolgt. Dazu wurden 15- bis 25-Jährige in acht EU-Ländern befragt – so auch in Deutschland und Österreich –, wobei ein

3 Die von Biedermann/Oser (2005) berichteten Befunde unterscheiden sich teilweise von der internationalen Berichterstattung (Amadeo u.a. 2002), da international die Ergebnisse der 16- bis 18-Jährigen der Deutschschweiz mit den Ergebnissen der 14-Jährigen der Gesamtschweiz verglichen wurden. Biedermann/Oser beziehen sich demgegenüber in ihrer Gegenüberstellung auch bei den 14-Jährigen auf die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Deutschschweiz.

Messinstrument zu politischen Einstellungen und politischen Verhaltensweisen entwickelt werden konnte. Als ein Teilergebnis stellte sich heraus, dass die Schule für die Förderung der politischen Partizipation eine entscheidende Rolle spielt. Die Forschenden halten dazu fest, dass „politische Diskussionen in der Klasse und/oder die Mitgliedschaft bei Schülerorganisationen (...) die Jugendlichen vom Sinn der Politik [überzeugen]“ (SORA 2009), wobei sich dies in höherer Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an legalen Demonstrationen, der Verfassung von Artikeln zu politischen Themen und der Mitarbeit an Wahlkampagnen niederschlägt (vgl. Spannring u.a. 2008).

Das in England durchgeführte Projekt *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS; 2001–2010) beeindruckt durch einen siebenjährigen Längsschnitt, in dessen Rahmen den Fragen nachgegangen wird, (a) wie politische Bildung in Schulen unterrichtet wird, (b) welche Wirkung unterschiedliche Methoden bezüglich der Bildungserträge bei den Schülerinnen und Schülern besitzen sowie (c) über welches politische Wissen, politische Können und Handeln sowie über welche politischen Einstellungen Schülerinnen und Schüler verfügen bzw. wie sich diese Aspekte bei jungen Menschen entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler wurden auf den Klassenstufen 7, 9, 11 und 13 (im Alter von ca. 11 bis 18 Jahren) jeweils bezüglich ihres politischen Wissens und Verstehens (*political literacy*) getestet und hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte des politischen Denkens, Fühlens und Handelns befragt (*political efficacy, voluntary action, social norms and values, identification with institutions, identification with communities, trust in other people and in government, sense of rights and obligations*). Zusammenfassend halten Benton u.a. (2008) in einem Zwischenbericht fest, dass sich die 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler sehr wohl der großen Bedeutung und der durchdringenden Wirkung politischer Entscheide bewusst sind, dass sie sich aber trotzdem viel stärker für die Geschehnisse und Prozesse in ihrem unmittelbaren Lebensfeld wie Familie, Schule, Nachbarschaft und Freundeskreis interessieren und sich auch für Anliegen in diesen Bereichen engagieren. Die Berichterstattung der Endergebnisse ist auf 2010 geplant.

Richtet man den Blick explizit auf den deutschen Sprachraum, so lassen sich einige quantitativ angelegte Studien finden, welche die Erforschung einzelner Aspekte der politischen Identität (zumeist) im Sinne von Teilfragestellungen aufgenommen haben, wobei auch Rückschlüsse auf die politische Bildung gezogen werden können. So wurden beispielsweise im Rahmen der periodisch durchgeführten *Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen* immer wieder Aspekte der politischen Bildung aufgenommen. Gänzlich der Erforschung politischer Bildung wurde die 11. dieser so genannten CH-X Studien gewidmet. Die durchschnittlich 20-jährigen Rekruten des Jahres wurden dabei nach ihren politischen Kenntnissen getestet und bezüglich der politischen Orientierungen, dem politischen Interesse, den politischen Aktivitäten sowie dem von ihnen erlebten Unterricht in politischer Bildung befragt. Die Ergebnisse offenbarten, dass das auf den staatlichen Bereich eingeschränkte politische Interesse gering ausfällt, die Kenntnisse mangelhaft sind, wenig Engagementbereitschaft gezeigt wird und das Vertrauen in politische Institutionen hoch ausfällt. Nach den Autoren zeigen sich nur 12 Prozent der Befragten als politisch mündig, wenn damit das Vorhandensein von (a) politischem In-

teresse, (b) ausreichendem politischem Wissen und (c) politischem Engagement bzw. Handeln gemeint werden soll. Dieser Gruppe standen 42 Prozent der Befragten gegenüber, die keines der drei Kriterien erfüllten (vgl. Klöti/Risi 1991). Weitgehende Bestätigung erhielten diese Ergebnisse durch eine der jüngeren *Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen*, in welcher das politische Wissen und das politische Interesse als Teilfragestellung in die Thematik „Überfachliche Kompetenzen in den Bereichen Selbst, Lernen, Kooperation und soziale Verantwortung, Umwelt und Politik“ aufgenommen wurden. Von den befragten Rekruten (sowie einer ergänzenden Zufallsstichprobe an Frauen im Alter der Rekruten) interessierten sich nur 5 Prozent sehr stark für politische Belange, 24 Prozent zeigten überhaupt kein Interesse. Auch das politische Wissen fiel gering aus: so konnten die Befragten durchschnittlich nur vier von neun Wissensfragen richtig beantworten (vgl. Bieri Buschor/Forrer 2005).

Die in Deutschland durchgeführte *Konstanzer-Studie* stellt (wie die erwähnte Citizenship Education Longitudinal Study) einen bemerkenswerten Längsschnitt dar. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler von der 6. bis zur 10. Klassenstufe jährlich bezüglich ihrer Identitätsentwicklung befragt und getestet – wobei auch ein spezifischer Blick auf den politischen Sozialisationsprozess gerichtet wurde. Es zeigte sich, dass das politische Interesse mit zunehmendem Alter ansteigt, das Verständnis politischer Realitäten zunimmt und demokratische Prinzipien besser verstanden werden, der naive Glauben an eine wohlgeordnete politische Welt zurück geht und der Vertrauensvorschluss in die politische Welt abnimmt sowie die Beteiligung an politischen Entscheidungen und Gestaltungsbemühungen ansteigt. Spezifisch auf die Schule als Ort der politischen Bildung bezogen wird des Weiteren ersichtlich, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit Grundanforderungsniveau ein deutlich geringeres Verständnis politischer Wirklichkeit besitzen, zugleich einen größeren Vertrauensvorschluss in die Funktionsweise des politischen Systems zeigen sowie einen deutlich geringeren Anstieg der Analysefähigkeiten politischer Verhältnisse während dieser Zeit vorweisen können als Schülerinnen und Schüler aus höheren Schulformen (Fend 1991; 2001).

Die ebenfalls in Deutschland durchgeführten *Shell Jugendstudien* widmen sich der Erforschung thematisch zentraler Themen Jugendlicher, wobei der Fokus auf Aspekte politischer Identität Tradition besitzt (Jugendwerk der Deutschen Shell 1992, 1997, 2000). Die 14. Shell Jugendstudie konzentrierte sich auf die Thematik „politische Einstellungen und politisches Engagement 12–25-Jähriger“ (Hurrelmann/Albert 2002). Als ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit hielten die Autoren fest, „dass ‚Politik‘ von der jungen Generation nicht auf die Gestaltung von öffentlichen Angelegenheiten im institutionalisierten parlamentarisch-gouvernementalen Raum beschränkt wird, sondern die täglichen Lebensbedingungen in Nachbarschaft, Schule und Kommune mit einbezieht“ (a.a.O., S. 14) – ein Ergebnis, das jüngst im Rahmen der bereits erwähnten *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS) bestätigt wurde. Dabei zeigen Jugendliche, welche in der Schule und im Beruf erfolgreich sind, eine erhöhte Leistungsbereitschaft in all diesen Lebensfeldern – was Zinnecker u.a. (2003) mit von der „Null-Bock“- zur „Voll-Busy“-Generation umschreiben. Dem gegenüber reagieren Heranwachsende,

welche den Anforderungen in Schule und Beruf nicht gewachsen sind, häufig mit Aggression und/oder Resignation.

Das Ziel der *Sachsen-Anhalt-Studie* lag in der Erfassung politischer Orientierungen von Schülerinnen und Schülern auf der 8., 9. und 11. Schulstufe sowie in der Erarbeitung von Empfehlungen für die politische Bildung. Als ein zentrales Ergebnis der Studie heben die Forschenden heraus, dass soziales Lernen nicht hinreichend für Demokratie-Lernen zu betrachten ist, sondern dass soziale Qualifikation der Transformation in Konfliktkompetenz bedürfen, damit eine Teilhabe am öffentlichen demokratischen Prozess möglich wird (vgl. Krüger u.a. 2002; Reinhardt/Tillmann 2001). Diese Ergebnisse finden Bestätigung in einer von Biedermann (2006) in der Deutschschweiz durchgeführten Studie mit jungen Menschen im Alter von 17–18 Jahren. Im Rahmen dieser Studie konnte auch aufgezeigt werden, dass Partizipationserfahrungen in der Schule (aber auch in Familie, Beruf und Freizeitorganisationen) nicht mit Aspekten der politischen Identität wie beispielsweise dem Wissen, Interesse, Engagement sowie den Einstellungen in direkter Beziehung stehen.

Bereits diese wenigen Einblicke in die dargestellten Studien zeichnen ein klares Bild der quantitativ ausgerichteten Forschungstradition im Bereich der politischen Bildung. Sinn politischer Bildung scheint hier vor allem die Vorbereitung auf die Rolle aktiver Staatsbürgerschaft im Erwachsenenalter zu sein, welche sich primär in Form politischen Handelns äußere. Den Aspekten der Handlungskompetenz nach Weinert (2001a, 2001b) folgend lassen sich in (fast) allen Studien im Sinne konzeptioneller Kerndimensionen Formen politischen Wissens, politischen Interesses und politischer Einstellungen sowie politischen Engagements, politischer Aktivitäten bzw. Aktivitätsabsichten finden. Es scheint, dass trotz fehlender Übereinkunft zum Begriff der Politikkompetenz ein Oberflächenkonsens vorliegt, welcher weitgehend der Definition der politischen Mündigkeit nach Klöti und Risi (1991) im Sinne eines Zusammenwirkens von politischem Wissen, politischen Einstellungen und politischem Handeln entspricht. Die im Rahmen der Studien vorgenommenen Entflechtungen von Politikkompetenz bzw. politischer Mündigkeit in die erwähnten einzelnen Kompetenzfacetten haben den Vorteil, dass sich dieselben in Itemkonstruktionen überführen und somit in Form von Ausprägungen abbilden lassen. Die erwähnten Studien zeichnen sich durchgehend durch Weiterentwicklungen solcher Operationalisierungen aus, wobei gerade im Rahmen der einzelnen IEA-Studien stets neue Standards gesetzt worden sind. Zur Interpretation der auf diese Weise eruierten Ausprägungen auf den einzelnen Kompetenzfacetten bedienen sich Forschende aufgrund fehlender Graduierungen vielfach einer einfachen Linearitätsformel im Sinne von „höherer Wert steht für größere Qualität bzw. größere politische Kompetenz und Mündigkeit“. Während eine derartige Formel für Bereiche wie etwa die Interpretation politischer Inhalte oder die Einstellung zur Idee der Rechtsgleichheit überzeugend sein mag, ist sie für Bereiche wie beispielsweise die Einstellung gegenüber der eigenen Nation, die politischen Aktivitäten, das Konzept der konventionellen Staatsbürgerschaft oder das Vertrauen in die Regierung kaum angemessen. Es scheint weder theoretisch begründbar noch empirisch nachweisbar zu sein, dass und weshalb Nationalismus, Quantität an Parteiloyalität, Parteizugehörigkeit oder Vertrauen in politische Personen in line-

arer Kausalität mit politischer Kompetenz bzw. politischer Mündigkeit stehen sollen – in der Interpretation der Ausprägungen von Kompetenzfacetten macht sich das Fehlen von Graduierungen somit deutlich bemerkbar. Mit der Entflechtung und Betrachtung einzelner Facetten von politischer Kompetenz verbindet sich das Problem, dass die politische Kompetenz als Gesamtkonstrukt verloren geht. Dabei kann sich die handlungsleitende Kraft erst im Zusammenspiel der individuellen Kompetenzfacetten (Wissen, Können, Interesse, Motivation, Volition und Einstellungen) mit situativen Gegebenheiten entwickeln. Damit rückt aber die diesbezüglich vermittelnde Instanz ins Zentrum des Interesses. Das Herzstück der politischen Bildung ist bisher in der empirischen Forschung kaum berücksichtigt worden: die politische Urteilskompetenz.

3. Das Konstrukt der politischen Urteilskompetenz

Während die Kompetenz, politische bzw. politisch bedeutsame Sachverhalte angemessen beurteilen zu können, sicher zentral ist für demokratische Gemein- und Staatswesen, hat sich die einschlägige Forschung bis anhin kaum der Validierung des Konstruktes der politischen Urteilskompetenz gewidmet. Die sachlogisch einsichtige Unterteilung in *Kenntnisse* (knowledge), *Haltungen* (dispositions, attitudes) und *Fähigkeiten* (skills) ist lange Zeit die präferierte Systematik insbesondere auch für empirische Untersuchungszwecke im Bereich der politischen Bildung gewesen. Doch grundlegender als die Unterscheidung zwischen kognitiv-reflexiven, affektiv-motivationalen und praktisch-instrumentellen Aspekten scheint die Frage zu sein, ob es nicht analog zur moralischen, aber auch ästhetischen oder religiösen Urteilskompetenz eine allgemeine politische Urteilskompetenz zu postulieren und untersuchen gäbe (vgl. Oser/Reichenbach 2001). Bisher mangelt es u.E. allerdings an überzeugenden Versuchen, kompetenztheoretisch gefasste Modell des politischen Urteils zu präzisieren und zu überprüfen. Kompetenzmodelle umfassen idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können (Klieme 2004, S. 12). Von diesem „Ideal“ ist die Messung schon der *fachlichen* Kompetenzen im Politikunterricht momentan noch weit entfernt, noch mehr trifft dies für die so genannten *überfachlichen* Kompetenzen (wie) der politischen Bildung (vgl. Grob/Maag Merki 2001; Sander 2005) zu. In diesem Bereich fehlen ausgearbeitete, empirisch gestützte Kompetenzmodelle nahezu vollständig, sowohl für einzelne Lernbereiche als auch für Altersgruppen und Schülerpopulationen (vgl. Reichenbach u.a. 2006). Die mittlerweile „klassisch“ zu nennende Unterteilung der Bereiche Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten ergibt sich einerseits aus der „Logik“ des Gegenstandes, andererseits aber auch einfach aus dem vielfachen und lang andauernden Gebrauch dieser Untergliederung (Himmelman 2005, S. 6; Orlandi 1971). Auch die konzeptionellen Vorschläge von Weinert (1999, 2001a) bzw. der OECD 2002 (Definition and Selection of Competences), die ihrerseits vom Konzept der IEA profitiert haben (vgl. Torney u.a. 1975; Torney-Purta u.a. 1999; Oesterreich 2002) und ebenso die Konzeptualisierungen der QCA (Qualifications and Curriculum Authority 1998) und des CCE (Center for Civic Educa-

tion 1998) lassen sich diesen drei Bereichen zuordnen bzw. können als Adaptionen davon verstanden werden. Dieser Trias liege, so die Meinung mancher Autoren (z.B. Himmelmann 2005), keine darüber hinaus gehende demokratische Meta-Kompetenz zugrunde. Allerdings kann man auch argumentieren, dass politische Bildung, verstanden als die Entwicklung demokratisch relevanter Kompetenzen, mit dem Sinn für das Gemeinsame und die „gemeinsame Welt“ (Arendt) zu tun hat. Innerhalb der „humanistischen Tradition“ (Gadamer, 1960, S. 24ff.) ist dieser Sinn *Gemeinsinn* (sensus communis, common sense) genannt worden ist. Darin dürfte die politische „Meta-Kompetenz“ gründen. Es steht außer Frage, dass die öffentliche Schule den Gemeinsinn fördern kann (und auch tatsächlich fördert). In der Schule können die Fähigkeiten und Dispositionen („Bereitschaften“), (a) sich an rationalen Argumenten zu orientieren und ebensolche zu verwenden, (b) seine Meinungen selbstkorrigierend zu verändern, (c) die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und Nöte der anderen ernst zu nehmen bzw. anzuerkennen, (d) die Dinge in ihrem Kontext zu beurteilen, vor allem auch, wenn es sich um ethisch relevante Fragen handelt, und (e) auf der Basis von Normen und Tatsachen verantwortliche Entscheidungen zu fällen, gefördert werden. Sofern es sich beim Gemeinsinn – nebst einer Bereitschaft – um eine Fähigkeit handelt, könnte derselbe als „heuristischer“ Kern der *politischen Urteilskompetenz* betrachtet und untersucht werden.

Wiewohl im Feld der politischen Bildung zunächst unüblich anmutend, scheint es sachlich und theoretisch geradezu interessant und legitim zu sein, im Kompetenzdiskurs auf die kantischen Analysen zur *Urteilkraft* bzw. zum „gesunden Menschenverstand“ und dessen „grundlegenden Maximen“⁴ zurückzugreifen. Der *gesunde* Menschenverstand beinhaltet nach Kant die drei Fähigkeiten: 1. „Selbst denken“ 2. „An der Stelle jedes andern denken“; und 3. „Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken“, also stringent denken (Kant 1991, S. 214f). Wer sich heute fragt, was unter Urteilskompetenz zu verstehen ist, kann sich immer noch aus heuristischen und systematischen Motiven am Konzept der Urteilskraft orientieren. Kant hat gezeigt, dass Gemeinsinn und Urteilskraft nicht im Gegensatz zu theoretischer Erkenntnis und zu praktischen Prinzipien stehen, sondern auf diesen aufbauen (vgl. Gerhardt 1995; Brüggem 2006). Für jeden der drei Kompetenzbereiche, die nur im *Zusammenspiel* Urteilskraft ausmachen (!), können in einem ersten Zugriff zeitgenössische, sozialwissenschaftliche Äquivalente und auch – zumindest ansatzweise – passend erscheinende empirische Modelle zugeordnet werden (vgl. dazu Reichenbach u.a. 2006).

Es ist als ein Defizit des bisherigen Kompetenzdiskurses zu werten, dass das (objekt-) theoretische Wissen insbesondere hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen vernachlässigt und die Frage nach der Kompetenz auf primär empirisch-methodische Überlegungen reduziert worden ist und nicht auch inhaltlich-objekttheoretische Konzeptbildungen vorgenommen wurden⁵. Zwar ist das Wissen um die empirischen Zu-

4 Kant (1790/1991), S. 214f. (A 156).

5 Vgl. jedoch u.a. die Weiterentwicklungen durch Weißeno (2005) und Massing und Schmidt (2005, S. 29ff.) in Anlehnung an Überlegungen zu Kompetenzstufenmodellen, in welchen *Anforderungsbereiche* und *Anforderungsstufen* unterschieden werden (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 89; GPJE 2004).

sammenhänge in Fragen der politischen Bildung in den letzten Jahren (vor allem durch die IEA-Studien) vorangetrieben worden, wobei diese Untersuchungen vor allem *methodisch* überzeugen und darauf gründend interessante internationale Vergleiche hinsichtlich dem Stand des politischen Wissens, des Demokratieverständnisses und der politisch relevanten Handlungsbereitschaft ermöglicht haben. Gleichzeitig muss jedoch eingewendet werden, dass diese Untersuchungen den Maßstäben der Grundlagenforschung nicht genügen können, freilich eben, weil Erkenntnis überprüfende Motive nicht im Mittelpunkt stehen.

Drei kritische Einwände seien erwähnt. *Erstens* weisen die Studien des erwähnten Typus deutliche Theoriedefizite auf. Das erstaunt im Grunde wenig: Wenn Vertreter/innen aus 27 Nationen zusammenkommen, um mehr oder weniger gemeinsam Items zu formulieren, mit welchen das Demokratieverständnis oder das politische Wissen von 14- oder auch 18-Jährigen gemessen werden soll, kann bzw. muss mit pragmatischen, gewiss auch situativ-arbiträren und allgemeinen Konsens erheischenden Prozeduren gerechnet werden. Dabei hat man sich über Operationalisierungen bzw. besser: Quasi-Operationalisierungen zu einigen, ohne sich auf angemessene Weise über die theoretischen Konstrukte zu verständigen bzw. verständigen zu können. Nun mag man argumentieren, dass die Itempools das Ergebnis von internationalen Sitzungen darstellen, in denen nur Items ausgewählt wurden, die international eindeutig verstanden werden und dass dies eine unabdingbare Voraussetzung für die verzerrungsfreie vergleichende Forschung und keine „quasi-Operationalisierung“ darstelle. Auch wenn mittels Rasch-Skalen und Modellkalibrierungen sorgfältig darauf geachtet wird, dass die Skalen in jedem Land „äquivalent“ messen, und darauf verwiesen wird, dass bis heute keine Alternative zur Methodologie (wie etwa von der IEA eingesetzt) existieren würden, so entkräften diese (methodologischen) Hinweise kaum den hier erhobenen Einwand der Theorielosigkeit. Somit stehen *zweitens* die Erforschung und Überprüfung der impliziten Theorie(n) bzw. der stillschweigenden Annahmen über die Konstrukte auch nicht im Zentrum der benannten Untersuchungsbemühungen, sondern Vergleiche von mehr oder weniger informativen Rohdaten. Diese sind zwangsläufig auch nicht theoriegeleitet und die gesammelten Daten bzw. inter- und intra-nationalen Unterschiede liefern auf diese Weise vor allem ein (möglicherweise willkommenes) Pool von „Ad hoc-Hypothesen“, „Ex post facto-Hypothesen“ und „Wie-es-möglich-war-dass-Hypothesen“, denen man sich nahezu beliebig bedienen kann, um beispielsweise bestimmte Reformbestrebungen voranzutreiben oder zu kritisieren (vgl. Heid 2007). *Drittens*: Natürlich kann man z.B. das Geschlecht, den Konsum von TV-Nachrichten, das schulische Klassenklima und die Abende, die man nicht zu Hause verbringt – und andere Informationen, die man problemlos erfragen kann – als unabhängige Variablen betrachten und das politische Wissen, den Wunsch nach Wahlbeteiligung oder anderes als abhängige Variablen, diese Betrachtungsweise in eine Modellstruktur überführen und dann datenbasiert die „Goodness of Fit“ überprüfen. Oder man kann die parteipolitische Orientierung als unabhängige Variable nehmen und schauen, wie sich die so gebildeten Gruppen hinsichtlich der „Big Five“ der Persönlichkeitseigenschaften unterscheiden und diese Erkenntnisse dann hinsichtlich prädiktiver Validität prüfen (vgl. Rentfrow, Jost, Gosling & Potter 2006).

Wenn auch der Wert von solchen Herangehensweisen hier nicht geschmälert werden soll, so ist es doch von elementarer Bedeutung, verstärkt theoriegeleitet einschlägige Konstrukte zur politischen Bildung zu überprüfen.

4. Schlussbemerkung

Nach Sichtung der Forschungsbestrebungen im Feld der politischen Bildung und der hierbei festgestellten Probleme und Mängel lässt sich u.E. ein deutlicher Bedarf an theoretisch fundierten Untersuchungen formulieren: (a) zur kritischen Hinterfragung der Dimensionalität bzw. Dimensionen des Konstruktes der politischen Urteilskompetenz, (b) zur Frage, inwieweit sich die empirisch zu überprüfenden Subdimensionen des Konstrukts der politischen Urteilskompetenz im Sinne eines einheitlichen Kerns – z.B. des Gemeinsinns – rekonstruieren lassen, und (c) zur Frage, welche prädiktive Validität dem Konstrukt der politischen Urteilskompetenz zukommt. Dies würde allerdings die Unterstützung von innovativeren und „theoretisch riskanteren“ Forschungsprojekten benötigen, welche sich nicht scheuen, das scheinbar triftige „Drei-Komponenten-Modell“ der politischen Bildung, d.h. die Trias von Wissen, Einstellung und Handeln, kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Abs, H. (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 63–84.
- Amadeo, J.-A./Torney-Purta, J./Lehmann, R./Husfeldt, V./Nikolova, R. (2002): *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.
- 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.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Benton, T./Cleaver, E./Featherstone, G./Kerr, D./Lopes, J./Whitby, K. (2008): *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052)*. London: DCSF.
- Biedermann, H. (2007): *Quantitative Sozialforschung zur Politischen Bildung*. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.). *Basiswissen Politische Bildung (Band 4)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 28–38.
- Biedermann, H./Oser, F. (2005): *Jugend und Politik: Ergebnisse der IEA-Studie Civic Education II (16- bis 19-Jährige)*. Referat anlässlich der Auftaktveranstaltung „Demokratie lernen, Demokratie leben: Europäisches Jahr der Politischen Bildung in der Schweiz“. Bern: 12. Mai 2005.

- Biedermann, H. (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation. Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann.
- Bieri Buschor, C./Forrer, E. (2005): Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich: Rüegger.
- Brüggen, F. (2006): Regulative Hermeneutik. In: Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim und Basel, S. 11–21.
- CCE/Center for Civic Education (2003): National Standards for Civics and Government. Calabases, CA: CCE.
- Detjen, J. (2005): Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung. In: Redaktion „Politische Bildung“ & „kursiv – Journal für politische Bildung“ (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 55–73.
- ED.gov (U.S. Department of Education) (2008): NCLB and Other Elementary/Secondary Policy Documents. URL: www.ed.gov/policy/elsec/guid/states/index.html – Download am: 10. April 2009.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Vol. Band II). Bern: Huber.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen, Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 55–72.
- Fend, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Gadamer, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gerhardt, W. (1995): Immanuel Kants Entwurf „Zum ewigen Frieden“. Eine Theorie der Politik. Darmstadt.
- GPJE/Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang.
- Heid, H. (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 29–48.
- Henkenborg, P. (2005): Empirische Forschung zur politischen Bildung – Methoden und Ergebnisse. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 48–61.
- Himmelmann, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, hrsg. von W. Edelstein & P. Fauser. Berlin: Bund-Länder-Kommission.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (Hrsg.) (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie). Frankfurt a.M.: Fischer (TB).
- IES/National Center for Education Statistics – Institute of Education Science (2008): National Assessment of Educational Progress: The Nation’s Report Card. URL: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard> – Download am: 10. April 2009.

- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): Jugend 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland (Band 1 und 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend 97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske+Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000): Jugend in Deutschland 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Kant, I. (1991): Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam jun. (Original 1790).
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik*, 56(6), S. 10–13.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Klöti, U./Risi, F.-X. (1991): Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988. Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Neuwied: Wolters-Kluwe.
- Kölller, O. (2008): Qualitätssicherung in der schulischen Bildung. In: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22–32.
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske+Budrich.
- Kurz, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 427–434.
- Maradan, O./Mangold, M. (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. *ph akzente* (2), 3–7.
- Massing, P./Schattschneider, J. (2005): Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politischer Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 23–40.
- OECD (2002): Definition and Selection of Competences (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. DEELSA/EDICIER/ICD (2002) 7.Okt 2002 (www.portal-tat.admin.ch/deseeco_strategy_paper_final.pdf).
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske+Budrich.
- Oppenheim, A./Torney, J. (1974): The measurement of children's civic attitudes in different nations, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Orlandi, L. (1971): Evaluation of Learning in Secondary School Social Studies. In: Bloom, B. J./Hastings, J./Madaus, G. (1971): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, S. 449–498.
- Oser, F./Reichenbach, R. (2001): Zur Entwicklung der politischen Kognition. Theoretischer Hintergrund und Forschungsplan. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Freiburg/CH: Departement Erziehungswissenschaften der Universität.
- Oser, F./Biedermann, H. (Hrsg.) (2003): Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz – im Vergleich mit 27 anderen Ländern. Zürich: Rüegger.
- QCA/Qualifications and Curriculum Authority (1998): Education for citizenship and teaching democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship, 22. September 1998. (www.qca.org.uk/6123.html).
- Reichenbach, R./Sander, W./Brüggen, F./Scheerer, H.-J./Frey, A. (2006): Politische Urteilskompetenz. Die Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung der Stufen des politischen Ur-

- teils bei Jugendlichen der Sekundarstufen I und II. Unveröffentlichtes Manuskript. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster.
- Reinhardt, S./Tillmann, F. (2001): Politische Orientierungen Jugendlicher: Ergebnisse und Interpretationen der Sachsen-Anhalt-Studie "Jugend und Demokratie". *Politik und Zeitgeschichte*, B 45, 3–13.
- Rentfrow, P./Jost, J./Gosling, S./Potter, J. (2006): Regional differences in personality predict voting patterns in U.S. presidential elections, 1996–2004. Manuscript submitted for publication.
- Sander, W. (2002): Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung mit quantitativen Methoden: Defizitanalysen und offene Fragen. *kursiv* (4), 41.
- Sander, W. (2005): Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In: Sander, W. (2005): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 254–265.
- Schulz, W./Fraillon, J./Ainley, J./Losito, B./Kerr, D. (2008): *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
- SORA (2009): Politische Beteiligung beginnt in der Schule. URL: www.sora.at/de/detailprint.asp - Download am: 30. April 2009.
- Spannring, R./Ogris, G./Gaiser, W. (Eds.) (2008): *Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Torney, J./Oppenheim, A./Farnen, R. (1975): *Civic Education in Ten Countries. An Empirical Study*. *International Studies in Education* (Vol. VI), Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA (Eburon Publishers).
- Torney-Purta, J./Schwille, J./Amadeo, J.-A. (Hrsg.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft: IEA.
- Weinert, F. (1999): *Concepts of competence. Theoretical and conceptional foundations*. Neuchâtel: DeSeCo/OECD (dt. Original 1989).
- Weinert, F. (2001a): *Concept of competence. A conceptional Clarification*. In: Rychen, D./Salganik, L. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle & Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. (2001b): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31
- Weißeno, G. (2005): *Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards für die politische Bildung erfüllen?* In: Redaktion „Politische Bildung“ & „kursiv – Journal für politische Bildung“ (Hrsg.): *Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 88–102.
- Weißeno, G. (Hrsg.) (2008): *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2003): *null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske+Budrich.

Abstract: In comparison to other fields of research, the state of the art in research on political education within the German-speaking countries is somewhat meager. In a first step, the authors present conceptions and core results of some of the existing research studies. Without making a claim to be exhaustive, a representative survey on the state of the art in research is given from a quantitative point of view. What is lacking so far are convincing competence-theoretically designed concepts which could promote empirical research on political education. Thus, there is hardly any consensus with regard to the definition of political competence and its gradations. Therefore, in a second step, the authors underline the need for theoretically grounded studies on the construct of the competence to reach political judgments.

Anschrift der Autoren

Dr. Horst Biedermann, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.-A. de Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, E-mail: horst.biedermann@unifr.ch

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, Universität Basel & Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel, E-mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Deutscher Bildungsserver – www.bildungsserver.de

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“

Zusammengestellt von Axel Kühnlenz und Barbara Ophoven

Redaktion: Barbara Ophoven

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Informationszentrum Bildung

Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver

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

Vorbemerkung

Der Diskurs um die Erfordernisse einer theoretischen und pädagogischen Refundierung der politischen Bildung hat in den vergangenen Jahren insbesondere in solchen Positionen Ausdruck gefunden, die sich von einer primär auf die Ebene von Staat und Herrschaft und die Vermittlung politischen Wissens ausgerichteten Konzeption politischer Bildung abgrenzen und für eine Pädagogik plädieren, die „Demokratie-Lernen“ als intersubjektiven Prozess kommunikativer, sozialer und kultureller Interaktion versteht.

Die vorliegende Auswahl weiterführender Internetquellen zum Thema „Kritik der politischen Bildung“ dokumentiert daher neben den Webpräsenzen wichtiger Trägerorganisationen und Verbände der politischen Bildung (1) vor allem Initiativen und Projekte aus dem Bereich der Demokratiepädagogik (2) sowie Diskussionsbeiträge und Publikationen zu den Zielsetzungen politischer bzw. demokratischer Bildung (3). Eine Zusammenstellung weiterer themenspezifischer Portale und Linkverzeichnisse (4) schließt den Beitrag ab.

1. Institutionen, Verbände

Bundesausschuss Politische Bildung

www.bap-politischebildung.de/

Gemäß seinen Arbeitsregeln vertritt der Bundesausschuss das gemeinsame Anliegen der freien und anderen Träger der politischen Bildung. Er tut dies durch Beratung und Erfahrungsaustausch im Hinblick auf bildungs- und förderungspolitische Fragen, didaktisch-methodische Fragen der politischen Bildung, Fragen der Aus- und Weiterbildung haupt- und nebenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Fragen der Bildungsplanung und der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsbereichen. Überdies gehört es zu seinen Aufgaben, die gemeinschaftlichen Interessen gegenüber dem Parla-

ment, den Behörden, Ministerien, Verbänden und der Öffentlichkeit zu vertreten. Der Bundesausschuss Politische Bildung gibt die Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ heraus und verleiht seit 2009 den Preis Politische Bildung.

Bundeszentrale für politische Bildung

www.bpb.de/

Die Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt alle interessierten Bürgerinnen und Bürger dabei, sich mit Politik zu befassen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

www.degede.de/

Ziel der seit dem Jahr 2005 bestehenden Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) ist die Förderung demokratischen Handelns in Bildungs- und Jugendeinrichtungen. Als eine Aufgabe von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung betrachtet die DeGeDe die Entwicklung demokratischen Lernens und demokratischer Kultur in der Schule. Zu diesem Zweck will sie die Verbindung zwischen Akteuren und Initiativen stärken und eigene Innovationsprojekte entwickeln.

Deutsche Vereinigung für politische Bildung

www.dvpb.de/

Die Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. (DVPB) versteht sich als „ein Zusammenschluss von Lehrerinnen und Lehrern, von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, von außerschulischen Pädagogen und Pädagoginnen, die sich der politischen Bildung der Bürgerinnen und Bürger und der demokratischen politischen Kultur der Gesellschaft verpflichtet fühlen“. Die DVPB ist Herausgeberin der Zeitschrift POLIS (www.dvpb.de/polis.htm).

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung

www.gpje.de/

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) fördert die Auseinandersetzung mit allen Fragen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, unterstützt die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teildisziplinen und Institutionen der politischen Bildung, fördert den wissenschaftlichen Nachwuchs und engagiert sich für den Ausbau der Disziplin an den Hochschulen. Über das Internetportal ist u.a. der von der GPJE vorgelegte Entwurf für Bildungsstandards in der politischen Bildung verfügbar.

Landeszentralen für politische Bildung

www.bildungsserver.de/link/landeszentralen_pol_bildung

Die Sammlung des Deutschen Bildungsservers beschreibt die Angebote der einzelnen Landeszentralen und verlinkt auf deren Webpräsenzen.

2. Demokratiepädagogik: Initiativen, Projekte, Programme**BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“**

<http://blk-demokratie.de/>

„Demokratie lernen & leben“ ist ein Schulentwicklungsprogramm, das auf Initiative der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Schulentwicklung (BLK) von 2002 bis 2007 in 13 Bundesländern durchgeführt wurde. Ziel des Programms war es, durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft zu unterstützen.

Das innovative Potenzial des Programms lag in der modellhaften Nutzung der demokratiepädagogischen Möglichkeiten von Schule zur Förderung der demokratischen Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern.

Die Website bietet neben einer Datenbank zu den am Vorhaben beteiligten Schulen und einer themenspezifischen Linksammlung Informationen zur Schulentwicklung und zur schulischen Selbstevaluation sowie weitere Publikationen und Materialien.

Die Volltexte der Veröffentlichungsreihen „Beiträge zur Demokratiepädagogik“ und „Demokratiebausteine“ sind auch über die Plattform „Projekte online“ des Innovationsportals im Deutschen Bildungsserver verfügbar: www.bildungsserver.de/link/demokratie_lernen.

Abschlussbericht zur externen Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

http://www.bildungsserver.de/link/DIPF_DLL_Abschlussbericht2007

Der Bericht stellt zunächst Auftrag und Kontext der durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erfolgten externen Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ dar. Die bisherigen Veröffentlichungen werden jeweils kurz beschrieben und den Arbeitsfeldern der Evaluation zugeordnet. Im Zentrum steht der Bericht zur Abschlussbefragung an den Schulen des Programms. Dabei wird auf Erträge aus Lehrer- und Schülersicht eingegangen, und auch die Bedingungen für positive Entwicklungen in den Schulen werden beispielhaft analysiert. Schließlich werden die gewonnenen Erkenntnisse auf die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung bezogen und künftige Forschungsoptionen im Gegenstandsbereich Schule/Schulentwicklung und Demokratie dargelegt.

„Demokratie lernen und leben“ revisited. Einer der Mentoren des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“, Prof. Dr. Dr. Wolfgang Edelstein, zieht eine vorläufige Bilanz.

<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=495>

Ehrgeizige Projekte wie das von Prof. Wolfgang Edelstein mit initiierte BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ durchlaufen gelegentlich unerwartete Entwicklungspfade und nutzen sich zuweilen auch in den Mühlen des Alltags ab. Welche Lehren daraus gezogen werden müssen, erläutert der ehemalige Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in einem Gespräch mit „Bildung + Innovation“, dem Online-Magazin des Innovationsportals im Deutschen Bildungsserver.

DeKuRel – Demokratie, Kulturen, Religionen

www.dekurel.de/

Das dem Ziel verpflichtete Projekt, zur Qualifizierung politischer Bildung angesichts des Zusammenlebens von unterschiedlichen Religionen und Kulturen in der Demokratie beizutragen, wurde im Rahmen des Aktionsprogramms „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Ausgehend von der Fragestellung, wie Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Prägung in pluralen, demokratischen Gesellschaften zusammenleben können, befasste sich das Vorhaben mit den Werten und Prinzipien westlicher Demokratien, den politischen Ideen der Religionen und den vielfältigen Formen interkulturellen Zusammenlebens. Der Webauftritt bietet u.a. Zugang zu wissenschaftlichen Expertisen, Seminarmodellen und themenbezogenen Literaturverzeichnissen.

Demokratisch Handeln. Ein Förderprogramm für Jugend und Schule

<http://www.demokratisch-handeln.de/>

Im Rahmen des vom Förderverein Demokratisch handeln e.V. betriebenen Förderprogramms wird seit 1989 für alle allgemein bildenden Schulen in Deutschland der Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ ausgeschrieben, dessen Ziel es ist, demokratische Haltung und demokratische Kultur im gelebten Alltag von Schule und Jugendarbeit zu stärken. Die Aktion wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Thüringer Kultusministerium gefördert. Die Website bietet u.a. eine umfangreiche thematische Bibliographie mit Nachweisen von Monographien, Sammelbänden und Aufsätzen, darunter ein Literaturverzeichnis zum Thema „Kontroverse Demokratiepädagogik“.

Praxisforschung nutzen, politische Bildung weiterentwickeln – Studie zur Gewinnung und Nutzbarmachung von empirischen Erkenntnissen für die politische Bildung in Deutschland

http://www.bildungsserver.de/link/BAP_Rechercheprojekt

Der Bundesausschuss Politische Bildung hat ein Recherche-Projekt gestartet, das einschlägige empirische Erkenntnisse für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung nutzbar machen will. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat die Trägerschaft für das Projekt übernommen, die wissenschaftliche Projektleitung hat Dr. Helle Becker, Expertise & Kommunikation für Bildung, in Essen inne. Das Projekt wird aus Mitteln des BMBF gefördert und hat eine Laufzeit vom 01. Januar 2009 bis zum 31. Dezember 2010.

Education for democratic citizenship in schools

<http://democracy.dipf.de>

Die Seiten geben einen Überblick über sämtliche Projekte des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, die sich mit dem Thema Demokratie und Erziehung befassen.

Programme zur Demokratieerziehung: Projektedatenbank des Innovationsportals im Deutschen Bildungsserver

<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/blk.html>

In der Projektedatenbank des Innovationsportals im Deutschen Bildungsserver sind aktuell mehr als 50 Programme und Projekte aus öffentlicher Förderung nachgewiesen, die sich mit der Thematik „Demokratie- und Werteerziehung, Gewaltprävention“ befassen (die Recherche erfolgt über den Innovationsbereich: „Demokratie- und Werteerziehung, Gewaltprävention“).

3. Diskussion: Demokratiepädagogik und politische Bildung

„Demokratie lernen und leben“.

Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK

(Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96)

http://www.bildungsserver.de/link/DLL_Gutachten

Gutachten von Prof. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und Prof. Peter Fauser, Friedrich-Schiller-Universität, Jena, unter Mitwirkung einer Gruppe von Experten und Praktikern zum BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ mit der Darstellung der Ausgangslage (Rechte Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt in der Schule, Politikverdrossenheit), des normativen Rahmens, der Bildungs- und Programmziele, der Module und Schwerpunktbereiche sowie der programmspezifischen Bereiche professioneller Kompetenzerweiterung und Evaluation.

Zum Herunterladen als pdf-Datei (287 KB).

Gerhard Himmelmann: Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Für eine erneuerte politische Bildung. Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

http://www.bildungsserver.de/link/Himmelmann_Demokratielernen

Prof. Dr. Himmelmann verweist in seinem Beitrag auf die Notwendigkeit eines Umsteuerns der traditionellen Politikdidaktik in Richtung auf eine ganzheitliche Demokratiepädagogik, die nur unter Berücksichtigung und Verschränkung der drei Ebenen der Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform erfolgreich sein kann.

Gerhard Himmelmann: Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

http://www.bildungsserver.de/link/Himmelmann_Demokratiekompetenz

Wie weit die Diskussion um Demokratiekompetenz reicht, zeigt diese Expertise von Prof. Dr. Himmelmann. Ausgehend von einer Einführung zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards erhält der Leser einen Überblick über die Ansätze aus der schulischen politischen Bildung, über fächerübergreifende Modelle und internationale Konzepte.

Politische Bildung. „Aus Politik und Zeitgeschichte“ (B 7–8/2004) – Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“

http://www.bildungsserver.de/link/BPB_Politik_Zeitgeschichte

Ausgehend von einer Reflexion der Geschichte staatlicher politischer Bildung in den vergangenen 50 Jahren diskutieren die Beiträge den derzeitigen Stand und die Perspektiven der politischen Bildung.

Zum Herunterladen als pdf-Datei (533 KB).

Bibliographie „Kontroverse Demokratiepädagogik“

http://www.bildungsserver.de/link/Demokratisch_Handeln_Bibliograph

Die umfangreiche Literaturliste des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“ verzeichnet aktuell 110 Publikationen zum Thema „Kontroverse Demokratiepädagogik“.

Politische Bildung heute und morgen: Positionsbestimmung und europäische Perspektiven.

http://www.bildungsserver.de/link/DeGeDe_Tagung

Es handelt sich um den ausführlichen Bericht zu einer Tagung der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, die vom 13. bis 15. April 2007 in Bad Urach statt-

gefunden hat und sich mit Zusammenhang und Differenz von Politikunterricht und Demokratielernen beschäftigte.

„Magdeburger Manifest“

http://www.bildungsserver.de/link/DeGeDe_Magdeburger_Manifest

Das „Magdeburger Manifest“ der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) formuliert einige der zentralen demokratiepädagogischen Überzeugungen des Verbands.

Bildung in der Demokratie:

22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14. bis 17. März 2010 in Mainz

<http://www.dgfe2010.de>

Die Bedeutung von Bildung für eine demokratische Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Gestaltungsfragen stehen im Zentrum des 22. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der vom 14. bis 17. März 2010 in Mainz stattfinden wird.

4. Weitere thematische Angebote in Internet und Web 2.0

Informationsportal zur politischen Bildung

<http://www.politische-bildung.de/>

Die Seite fasst die Internetangebote der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung zusammen.

Demokratie und Partizipation lernen und leben.

<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=4631>

Das Dossier des Deutschen Bildungsservers – in Kooperation mit der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ entstanden – versammelt Informationen zu Demokratie und Partizipation in unterschiedlichsten Bildungskontexten.

Education for Democratic Citizenship

http://www.bildungsserver.de/zeigen_e.html?seite=4560

Demokratisches Bewusstsein und Partizipation sind ausgewiesene Grundprinzipien von Bildung und Erziehung auch in der Europäischen Union. Das (englischsprachige) Dossier des Deutschen Bildungsservers präsentiert Ressourcen zum politischen Hintergrund und praktische Informationen zum Thema.

Bildungsserver-Wiki: Das Bildungswörterbuch

<http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Hauptseite>

Das Wiki-Bildungswörterbuch des Deutschen Bildungservers bietet zwei Textbeiträge zum Schwerpunkt „Demokratiepädagogik und politische Bildung“. Interessierte Wissenschaftler und Pädagogen sind zur Ergänzung, Bearbeitung und Diskussion bzw. zur Publikation weiterer themenbezogener Beiträge eingeladen.

Demokratische Erziehung:

http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Demokratische_Erziehung

Politische Bildung:

http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Politische_Bildung

Anschrift des Autors/der Autorin

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Informationszentrum Bildung,
Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a .M.,
Kontakt: kuehnlenz@dipf.de.

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries. A reanalysis of three PISA dat sets¹

Zusammenfassung: In internationalen Vergleichstudien hat sich gezeigt, dass es für den Vergleich der Effizienz von Privatschulen mit staatlichen Schulen notwendig ist, zwischen finanziell unabhängigen und staatlich alimentierten Privatschulen zu unterscheiden. Denn obwohl die Leistungsunterschiede zwischen dem privaten und staatlichen Sektor überwiegend auf die Selektivität der Privatschulen zurückgeführt werden kann, zeigen sich doch über Nationen hinweg konsistent bessere Leistungen für die staatlich alimentierten Privatschulen auch dann, wenn die Selektivität berücksichtigt wird. Unter Verwendung eines noch effizienteren statistischen Verfahrens zur Kontrolle der Selektivität erweist sich dieses Befundmuster in der Analyse dreier PISA Datensätze als robust für Deutschland und die Niederlande.

Introduction

The differences in scholastic achievement of public and private schools have been the topic of a large number of studies in the educational sciences, sociology and economics, mostly in the USA, but also to some extent in Europe (see Themenschwerpunkt, Zeitschrift für Pädagogik 5/2009). Consistently across studies, the distinction between private government-dependent schools and private-independent schools has proven to be particularly important to the discovery and understanding of differences in the effectiveness of the private and public sectors in international comparisons. Private dependent schools refer to schools that are governed by a private organisation but receive basic funding from public sourced. Private independent schools, on the other hand, rely mostly or solely on independent resources and fund-raising. The predominant type of schools differ significantly across countries depending on the social, religious and ethnic com-

1 This article is one of the products of the cross-national project „Religious education in a multicultural society: School and home in comparative context“, directed by Emer Smith (Economic & Social Research Institute, Dublin) and financed by the European Commission within the 7th Frame Work (FP7-SSH-2007-1-REMC). Dronkers/Avram (2009) give the results for all countries.

position. In many countries, these three types of schools coexist, especially in continental Europe as the result of the 19th century conflict between governments and churches over curriculum and finances of general education.

Public funding of private schools usually comes with restrictions; schools have to meet a number of requirements in order to receive public funds, severely limiting the autonomy of private schools. Financially independent private schools have usually more freedom, but they are restricted at least in two ways. First, some governments impose achievement and other standards as accountability measures. Second, university entrance exams limit the freedom in developing an alternative curriculum if a private secondary school want to remain competitive to public schools. In most countries, however, privately funded school are autonomous in their student admission and teacher hiring policy, particularly if the school fully depends on student tuition.

With the rise of neo-liberalism, particularly in England and the US during the 1980s, parental choice and school competition were hailed as the means to improve the quality of teaching and to decrease bureaucracy (Chubb/Moe 1990; Cortina/Frey 2009; Walford 2009). Private schools were seen as a way to offer parents school choice. In the United States private schools particularly appeal to parents who want to raise their children in accordance with their cultural and religious heritage. In this respect, the US private schools resemble the European tradition of government dependent religious schools (Godwin/Kemerer 2002).

The neoliberal idea of competition between public and private schools made the differences in the effectiveness of public and private schools an important research question. The debate started with the study by Coleman, Hoffer & Kilgore (1982), which found that Catholic schools in the USA had a higher effectiveness than public schools, even after controlling for differences in selectivity. This study triggered an ongoing debate and research in the USA on the issue of subsidizing religious schools, charter schools and school choice. Coleman and Hoffer (1987) and Bryk, Lee & Holland (1993) provided comprehensive follow-up studies, confirming the original findings.

1. National European Studies

In Europe, Dronkers (2004) reviewed the empirical evidence on achievement differences between public, Catholic, and Protestant schools. Despite the decreasing relevance of church and religion in most European societies, the religious schools are either growing or remaining strongly over-represented given the religious affiliation of the population (France: Langouët/Leger 1994; Germany: Dronkers/Hemsing 2005; The Netherlands: Dronkers 1996; Dijkstra et al. 1997). This effect is particularly striking for those societies in which religious schools had been abolished during the communist regimes (like Hungary, see Dronkers/Robert 2004). Efficient educational administration, stronger value-oriented community, better communication between parents and teachers and more deliberate selection of religious schools might be the most important reasons for the popularity and higher academic achievement of religious schools in Europe.

Research on achievement outcomes in the Netherlands (Dronkers 1996; Dijkstra et al. 1997; Sturm et al. 1998) showed that Catholic and Protestant schools were, on average, more successful than their public counterparts. However, private schools that were both non-religious and state funded were *less* successful academically than public schools when the social composition of the students was taken into account (Koopman/Dronkers 1994); orthodox-protestant schools were also not more effective than public schools or liberal Protestant schools. In addition, a context effect was found: Public schools did, in fact, outperform private schools in regions with a majority of religious schools.

Langouët and Leger (1994) found that the dropout rate between the first and the third year of secondary schools in France was 34% in the public sector compared to 24% in the private sector (see also Flitner/van Zanten 2009). This effect was most pronounced for children of middle class parents. Consistently, the graduation rate in the state sector schools was lower for comparable students than in the private schools (22% vs. 28%).

Research on the cognitive and non-cognitive benefits of parochial schools compared to public schools in Germany is less conclusive, but points in the same direction. Dronkers and Hemsing (2005) showed that students from Protestant and Catholic secondary schools in North Rhine-Westphalia attained higher test scores than those from public schools after controlling for demographic characteristics. However, these differences disappeared at the level of further academic and occupational success. Using the TIMSS data, Dronkers et al. (2002) were unable to replicate the advantage of parochial schools in academic achievement in mathematics and natural sciences based on data of three German states (Bavaria, North Rhine-Westphalia, Rhineland-Palatinate).

2. International Comparisons

Although the differences in academic achievement of public and private schools are relevant for nearly all modern countries, little cross-national research has been conducted on this topic.

Dronkers and Robert (2008a; 2008b) compared the effectiveness of public, private-dependent and private-independent schools in 22 OECD countries using PISA 2000 data. They found that the lion share of the differences in reading and mathematic tests scores between private and public schools across countries could be explained by differences in their student intake characteristics and school composition. But their analysis also showed that private government-dependent schools still had a higher net scholastic achievement in reading than comparable public schools after controlling for demographic differences. Different administrative, learning and teaching conditions did not account for this effect. However, public and private-dependent school differed significantly in their school climate suggesting climate differences to be a key and potential causal factor for the observed differences.

Private government-dependent schools were also more effective for pupils from families with less cultural capital (Corten/Dronkers 2006). Interestingly, the effects of private-independent and private-dependent schools were very similar across countries

despite the substantial structural differences (Dronkers/Robert 2008a; 2008b). This suggests that post-industrial societies' formal and informal school choice has become an important avenue for social mobility. Private government-dependent schools were able to create on average a slightly better school climate which results in a slightly better academic achievement. This universal aspect of education and its functioning has been noted by others, particularly John Meyer (see, e.g. Meyer/Hannan 1979; Ramirez/Boli 1987).

3. Disentangling Choice and Effectiveness

The literature on the possible causes of academic achievement differences between private and public school is extensive (e.g. Sammons/Hillman/Mortimore 1995; Scheerens/Bosker 1997; Teddlie/Reynolds 2000). However, empirical studies are cross-sectional in nature and usually assume that the measured parent and student variables serve as a proxy for the selectivity into the different school types. The assumption that demographic characteristics can serve as valid indicators is arguably accurate for the comparison of public schools across countries because almost all countries use catchment areas with no or (very limited) parental choice. But this assumption is hard to justify when the difference between public and private schools is compared across nations with substantial dissimilarities in size of the private sector and national regulations of access to it. In some countries like Germany and the Netherlands choice between public and private government-dependent schools is hardly influenced by tuition costs. But in the United States and United Kingdom, on the other hand, the ability and the willingness of parents to pay considerable fees for private schools figure prominently and therefore make private school attendance an option primarily for affluent parents. Therefore, different (sub-)populations of students within each countries constitute the private and public student subsamples rendering comparisons of effects across countries meaningless.

In this paper, we propose a propensity score approach to better account for cross-national differences in selectivity (see, e.g., D'Agostino 1999; Dehejia/Sadek 2002; Rosenbaum/Rubin 1983). The „propensity“ for each student of choosing a private over a public school is expressed as a function of the probability to attend a private school predicted by a logistic regression with all student, parent and visible school characteristics as predictors. The propensity score is used to create, for each country, samples of students in public and private schools that are matched based on their propensity scores. This technique approximates a quasi-experimental design by comparing individuals in a „treatment group“ (in this case, students in private schools) to those in a „control group“ (students in public schools) who have a similar likelihood of experiencing the „treatment“ according to observable characteristics.

Note that the accuracy of the propensity score matching is based on the assumptions of conditional independence, meaning that all relevant factors that affect the independent (here school choice) and dependent variable (here: achievement) are included in the logistic regression. The same assumption is made in least-square regression analysis

which estimates the average treatment effect of school choice controlling for a list of covariates. While standard procedures use the full sample, propensity score matching is restricted to those parts of the sample for which the treated and untreated student groups have sufficient overlap in the propensity scores. If there is not a considerable overlap in the propensities of those in the treatment and the control group (like in most countries) the differences in educational achievement cannot be interpreted as the average treatment effect of school choice. The results of propensity score matching presented here should be seen as complementary to the earlier results, for which OLS regression was used, and will tend to be conservative estimates of the effectiveness difference.

There are very few applications of propensity score matching in the educational sciences, but the first dates back more than 20 years and is used for the same topic: effectiveness differences between public and catholic schools in the USA (Hoffer/Greeley/Coleman 1985).

4. Data and Methods

Three waves of the PISA survey (2000; 2003; 2006) were included in the following analysis by pooling them into one database. This strategy allows us to maximize the number of private, both independent and dependent, schools present in the database. France, Germany, USA, the UK and Japan were selected for the current analysis, because the private schools of these countries were discussed in the special issue 5/2009 of the *Zeitschrift für Pädagogik*. We added the Netherlands to this selection of countries because it is often seen as a special case with a large sector of private dependent schools. The PISA survey provides information on both school boards and funding. Thus, the three types of schools discussed above, namely public, private dependent (private board but mostly public funding) and private independent (private board and mostly private funding) can be distinguished in the dataset.

As a dependent variable, we used the reading literacy score provided in for all three samples (Organisation for Economic Co-operation and Development 2001; 2004; 2007).

Based on existing literature comparing private and public schools, as well as on availability of comparable data in the three waves of PISA, a variety of student, family and school characteristics likely to influence the school selection process have been included as control variables in the analysis. We differentiate two levels, i.e. student characteristics and school features. On the first level, gender, immigrant status, cultural possessions, wealth, maternal and paternal education and occupational status have been incorporated to account for family background variation in the population of private and public schools. On the second level, the school's social composition (percentage of students having at least a parent with a university degree), the school's size, its admission policies (whether it considers parental endorsement of the school's educational philosophy and attendance of its special programs as criteria when admitting students), as well as student-teacher ratio, computer-student ratio and a composite index of educational re-

sources were considered as potential factors influencing school choice. Finally, to gauge the deterring effect of tuition, a variable indicating whether the school charges tuition fees has been included as well.

The average values for the characteristics of pupils, parents and schools included in the analysis, are shown in table 1, separately for each country.

	France	Germany	Netherlands	USA	UK	Japan
Private-independent (%)	7,8	0,2	0	6,5	3,9	27,1
Private-dependent (%)	14,2	5,5	73,3	0,5	0,6	0,6
Public (%)	77,9	94,3	26,7	92,9	95,5	72,3
Pupils and parents characteristics						
Reading Score (average)	503,2	497,2	521,3	495,0	508,8	507,7
Gender (% girls)	50,7	50,2	49,3	50,4	50,4	50,0
Immigrant (%)	24,0	18,9	17,6	20,5	13,4	0,8
Foreign language used at home (%)	5,1	7,7	11,4	10,7	2,5	0,3
Index of cultural possessions (average)	-0,3	0,04	-0,32	-0,1	-0,17	-0,4
Family wealth (average)	-0,15	0,32	0,43	0,31	0,36	-0,18
Mothers educational level (average)	4,4	3,9	4,1	4,6	4,2	4,4
Fathers educational level (average)	4,4	4,2	4,3	5,5	4,0	4,5
Mother occupational status (average)	42,5	43,3	43,1	48,1	43,4	46,6
Father occupational status (average)	44,1	45,1	48,4	46,2	44,7	44,9
School characteristics						
Social composition (% parent's tertiary education)	44,1	32,1	48,7	38,6	33,5	43,8
School size	892	666	1005	1321	978	863
Tuition % having tuition fees	68,6	31,0	91,00	66,1	35,7	52,8

	France	Germany	Netherlands	USA	UK	Japan
Admittance-parent's views considered-%	91,9	49,6	50,5	36,1	46,8	49,6
Admittance-special programs considered-%	100	74,5	66,2	71,9	57,3	78,5
Teacher-student ratio	12,6	17,6	15,8	15,4	15,0	14,0
Computer-student ratio (average)	0,13	0,08	0,17	0,28	0,25	0,19
Educational resources (average)	-0,49	0,16	0,27	0,2	0,25	0,14
<i>Source: pooled data PISA dataset for 2000, 2003 and 2006, for France only 2000.</i>						

Tab. 1: Descriptive Statistics for variables entered in the propensity estimation model per country

Owing to the specific national context, one of the two private sectors may be very small serving only a small fraction of students. As a result, we have conditioned the inclusion of a country in each of the two private-public comparisons by the existence of at least 10 schools and 2% of students in the private sector under consideration. This restriction leaves us with four countries for the private-independent-public comparison and three countries for the private-dependent-public analysis.

5. Results

Choice of private-independent over public schools

Logistic regressions were used to separately estimate the odds of choosing a private-independent school over a public school for France, UK, USA and Japan. They include all the individual characteristics of parents or students and the school characteristics listed above with the exception of tuition because nearly all the private-independent schools charge tuition. Therefore, this variable trivially correlated almost perfectly with the dependent variable. The upper half of table 2 shows the results for each country separately. A positive effect indicates that a higher score on a variable (for instance the amount of educational resources of the school) increases the propensity to choose a private-independent school. A negative effect indicates that a higher score on a variable (for instance school size) decreases the propensity to opt for a private-independent school. The stars indicate whether these parameters deviate significantly from no effect on the school choice.

Two school characteristics had a similar (significant) effect on the choice of a private-independent school in all four countries: the school composition and the computer-

student ratio. The higher the socio-economic composition of the private school, the higher the propensity of parents to choose that type of school; a lower computer-student ratio increased the propensity of choosing a private school. In the UK, the United States and Japan, a higher occupational status of the mother, a lower student/teacher ratio at private schools and more educational resources in the school additionally improved the prediction of the choice of a private school.

Some variables have only a significant effect in two countries: cultural possessions at home (positive in UK and USA), family wealth (positive in France and UK), fathers' and mothers' educational level (negative in UK and USA), fathers occupational status (positive in UK and USA) and attendance of special programs of the school as criteria for selection (positive in UK and USA).

Some variables have significant effects in opposite directions: in the USA male pupils have a larger propensity to choose a private-independent school, in Japan girls are more likely to do so. In the UK and USA private-independent schools are more often chosen by immigrant children, while in France these students tend to attend public schools.

In general these results show that particularly favourable teaching conditions (school-composition, student-teacher ratio, more educational resources) influence the choice of private-independent school over public schools in addition to social class characteristics like parental occupational status or education.

Choice of private-dependent over public schools

A similar logistic regression analysis was performed to predict the choice of a private-dependent school over public school in France, Germany and the Netherlands. Tuition could be included in this case because there is enough variation in the tuition payment variable among private-dependent schools. The lower half of table 2 shows the results of the logistic regression analysis for each country separately.

In all three countries higher educational resources of the private-dependent schools increase the chances of parents to choose that school type. In Germany and The Netherlands, the school's emphasis on special programs and higher computer-student ratio also increases the likelihood of choosing a private-dependent school. Two variables have contradictory significant effects in the three countries: the school composition (positive in Germany, negative in the Netherlands), and tuition (positive in Germany and the Netherlands, negative in France).

In general these results show that the choice patterns for private-dependent or public schools are rather dissimilar in the three countries. School's educational resources seem to be the only common factor, while the effects of individual social class characteristics like parental occupational status or education, but also of school's social composition are not consistent predictors across countries.

Male	Immigrant	Foreign language used at home	Cultural possessions	Family wealth	Mothers Educational level	Fathers Educational level	Mothers occupational status *10	Fathers occupational status *10	School soc composition	School size *10	Admission parents' endorsement	Admission special program	Student-teacher ratio	Computer-student ratio	Educational resources of school	Tuition
Private-Independent schools versus public schools																
France	-0.08	-0.55*	0.44	0.02	0.27*	-0.08	0.08	-0.09	3.81*	-0.01*	†	†	-0.02	-4.95*	0.02	†
UK	0.25	0.79*	1.11*	0.70*	0.40*	-0.18*	0.28*	0.29*	12.06*	-0.01*	-0.40*	0.83*	-0.97*	-3.27*	0.45*	†
USA	0.28*	0.72*	-0.44	0.18*	-0.08	-0.28*	0.15*	0.19*	7.01*	-0.03*	2.89*	0.52*	-0.08*	-1.07*	0.62*	†
Japan	-0.51*	0.31	0.49	0.01	0.08	-0.02	0.06*	0.03	1.51*	0.02*	2.01*	-0.10	-0.17*	-0.77*	0.22*	†
Private-Independent schools versus public schools																
France	0.08	-0.05	0.94*	0.15	-0.02	-0.01	-0.01	-0.02	0.32	-0.00	†	†	-0.02	1.20	0.18*	-0.22*
Germany	-0.81*	0.16	-0.37	0.22*	0.35*	-0.08	0.03	0.14*	2.31*	-0.00	4.01*	-1.12*	0.06*	5.54*	0.14*	2.23*
Netherlands	-0.11	-0.46*	0.01	0.04	0.03	-0.01	-0.05*	-0.03	-0.39*	0.00	1.34*	0.09	-0.01	1.23*	0.24*	0.23*

Source: pooled data PISA dataset for 2000, 2003 and 2006, for France only 2000. † Dropped because no variance; * significant parameter p < .05

Tab. 2: Characteristics of parents or students, the visible school characteristics and their effects on school choice.

Reading achievement of students in private-independent schools compared to that of public schools

In this section we present the results from the second step of analyzing achievement differences in reading competence between private-independent schools and public schools with propensity scores as covariate.

	Simple reading score difference between private and public schools pupils	No of observed pupils	Reading score difference of the private-nearest public school neighbour in propensity scores	No of pupils private/public
private-independent school				
France	11,52 (5,68)*	1993	5,84 (8,12)	228/194
UK	74,59 (2,97)***	19104	12,23 (11,34)	648/258
USA	20,69 (5,36)***	4186	2,01 (10,43)	276/163
Japan	-13,82 (2,59)***	6152	-45,34 (4,93)***	1520/856
private-dependent schools				
France	-0,21 (5,39)	2025	0,51 (7,44)	261/230
Germany	44,93 (4,02)***	7861	23,01 (6,28)**	499/368
Netherlands	-0,29 (2,18)	6793	10,26 (3,42)**	4939/1303
<i>Source: pooled data PISA dataset for 2000, 2003 and 2006, for France only 2000; * significant parameter $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$</i>				

Tab. 3: *Effect of attending a private-independent or private-dependent school vs. a public school on reading achievement*

The first column gives the mean score difference in reading for students in private-independent schools and public schools without any control for covariates. Given prior research it is not surprising that the students of private-independent schools in France, UK and USA have higher readings scores than students in public schools. Students of private-independent schools in Japan score significantly lower, because the majority of the private-independent schools are second option schools, if a student fails to pass the entrance exam of a prestigious public secondary school. The second column gives the number of observations involved in this comparison.

In a second step, we match² each student attending a private-independent school to one with a similar propensity score but attending a public school. Since the propensity

² We use nearest neighbor matching.

score distributions in the UK and the US hardly overlap, the number of matched cases is drastically reduced, while the number of matched cases in France and Japan remains reasonable large. The difference in reading scores between the matched groups now gives a more accurate account of the true discrepancies in school effectiveness between private-independent and public schools („value-added“).

The analysis reveals that there is no significant difference in reading achievement between private-independent and public schools in France, UK and USA once the propensity of making this school choice is taken into account. Only the Japanese private-independent schools have, in fact, significantly lower scores than public schools.³

At least for France, UK and USA the observed higher educational achievement scores in reading of students in private-independent schools compared to public schools can be fully attributed to the selectivity of school choice processes. For Japan, controlling for the school choice processes widens the gap in achievement between private-independent and public schools.

Reading achievement of students in private-dependent schools compared to that of public schools

Similarly to the comparison given above, we also compared the reading achievement between public schools and private-dependent schools.

Table 3 summarizes the results of our analyses, again first without controlling for the selectivity differences and then after using a rigorous propensity score matching.⁴

Without controlling for intake differences students in private-dependent schools compared to public schools show higher readings scores only in Germany. Matching students based on their propensity scores strongly reduces the number of cases the comparison is based on, especially in France and Germany. For the matched samples, significant achievement differences between students in private-dependent and public schools remained stable in Germany and are now also significant for the Netherlands. Only in France the trend is not significant. Germany and Netherlands seem to have an advantage in reading achievement even after a rigorous control of income selectivity into the private-dependent school sector.

Discussion

The presented analyses underscore the importance of understanding the processes of school selection separately for each country before analyzing private/public school dif-

3 A more refined propensity score analysis (using Mahalanobis distance for key variables) which combines matching on choice and controlling for covariates did not alter the findings.

4 Propensity score analysis using Mahalanobis distance for key variables did not alter these findings.

ferences in achievement across nations. The school choice of private-independent schools in France, UK, USA and Japan is mainly driven by school characteristics, especially the school composition, student-teacher ratio and better resources in the private-independent schools. After taking into account school choice processes, students at private-independent schools in France, UK and USA do not show higher average achievement scores in reading. The observed higher reading scores of private independent schools compared to public schools can be explained by the (nation-specific) school choice processes. There is no evidence that private independent schools are more effective in teaching reading than public schools. These results confirm those reported by Dronkers & Robert (2008a; 2008b) and contradict the neo-liberal notion that school choice is driven mainly by the parental search for the most effective schools. Instead, it lends support to the hypothesis that parents choose schools based on simple average scores and other visible school characteristics.

In Japan, students in private-independent schools have lower reading scores than students in public schools after controlling for intake differences. The majority of these Japanese private schools have general academic courses that do not differ from those of public schools. But these private schools are ranked lower than public schools because they cater to students that have failed the entrance examination of more prestigious public high schools.

The choice pattern between private-dependent and public schools is more diverse across the three countries we were able to compare (France, Germany, the Netherlands). The school's educational resources seem to be the common attracting factor for parents in these three countries, while the effects of individual social class characteristics like parental occupational status or education vary in importance between the three countries. After taking into account the specific school choice processes in each country, we found consistent higher reading scores for students in private-dependent schools compared with those of public schools for Germany and the Netherlands. In France private-dependent schools show a slight but insignificant advantage over public schools.⁵ This finding does not fully support Dronkers and Robert's (2008) conclusion which suggested a universally higher effectiveness of private-dependent schools across countries. School choice processes differ between countries due to different historic trends, legal constraints and social structure of each country which, in turn, has repercussion on the achievement advantage of private-dependent schools. On the other hand, one should not dismiss the higher effectiveness of private-dependent schools by simply referring to their intake selectivity. The evidence still supports the claim that pedagogical freedom creates the potential for more efficient instruction.

Unfortunately, the PISA data do not allow for the distinction between secular and parochial private schools to further investigate which aspect of private dependent school organisation makes these schools outperform public school in many countries. The lack

5 This might be caused by the smaller number of available schools for France. Information about school characteristics is for France available only in the PISA 2000 wave. This information is not longer available in the two other waves.

of distinction between religious and non-religious private schools within the private-independent school-sector of the US might also explain why we were unable to replicate the results of Coleman, Hoffer and Kilgore (1982) or Byrk, Lee and Holland (1993) who reported consistent advantages of private-independent schools in the USA. It is important to bear in mind that the presented results do not necessarily mean that an educational system with a high percentage of private government-dependent schools is more efficient at providing the best education to all children. As we have seen, the social composition of private schools explains an important part of the selectivity of private schools. If the social composition of schools within an educational system is very polarized between public schools and private schools (which means a small overlap in propensity scores, like the US), such an educational system will be less efficient because the public school students attain lower educational outcomes than they would have in a less polarized system. A polarized educational system is probably less efficient for the society at large than an educational system without private schools altogether.

Within a balanced educational context without too many rights in the private sector, a private provider of collective goods like education can produce better outcomes for two reasons: Market sensitivity and curricular flexibility. Because of the larger vulnerability to competition, the private provider has to be more concerned with the quality of his product than a public provider. At the same time, a private provider is more flexible to influence the quality of its product than a public provider who faces more legal and political constraints. The better outcomes of private providers in supplying education as a collective good can be constrained by a public context (such as financing, regulations, final examination, etc.). As long as pronounced privileges in the social composition of private schools is, like in Germany, structurally prohibited, private schools are forced to obtain higher quality through better organization and efficiency and not through selectivity.

Literature

- Bryk, A.S./Lee, V.E./Holland, P.B. (1993): *Catholic schools and the common good*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.
- Chubb, J.E./Moe, T.M. (1990): *Politics, markets, and America's schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Coleman, J.S./Hoffer, T.B./Kilgore, S. (1982): *High school achievement: Public, Catholic, and other private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.S./Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Corten, R./Dronkers, J. (2006): *School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis*. *Educational Research and Evaluation* 12, pp. 179–208.
- Cortina, K./Frey, K. (2009): *Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5/54, S. 701–715.
- D'Agostino, R.B. (1998): *Tutorial in Biostatistics. Propensity Score Methods for Bias Reduction in the Comparison of a Treatment to a Non-Randomized Control Group*. *Statistics in Medicine*, 17, pp. 2265–2281.

- Dehejia, R./Sadek, W. (2002): Propensity Score Matching Methods for Non-Experimental Causal Studies. *Review of Economics and Statistics* 84, pp. 151–161.
- Dijkstra, A.B./Dronkers, J./Hofman, R. (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dronkers, J. (1996): Dutch public and religious schools between state and market. *Zeitschrift für Pädagogik* 35, pp. 51–66.
- Dronkers, J. (2004): Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence. In: Wolf, P.J./Macedo, S. (eds.): *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Washington DC: Brookings Institution Press, pp. 287–314.
- Dronkers, J./Baumert, J./Schwippert, K. (2002): Are German Non-Public Secondary Schools More effective at Teaching Mathematics and Natural Sciences? San Domenico di Fiesole: European University Institute. Paper presented for the Session Public & Private Education from a Global Perspective of the XV World Congress of Sociology, Brisbane (Australia) July 7–13, 2002.
- Dronkers, J./Avram, S. (2009): A Cross-national Analysis of the Relations between School Choice and Effectiveness Differences between Private-Dependent and Public Schools. A New Approach. Paper presented at the International Seminar Education Markets/Penser les Marchés Scolaires. March 12–14, 2009, University of Geneva (Swiss).
- Dronkers, J./Hemsing, W. (2005): Differences in Educational Attainment and Religious Socialization of Ex-Pupils from Grammar Schools with Public, Catholic, Protestant, and Private Backgrounds in the German State of Nordrhein-Westfalen during the 1970s and 1980s. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice* 5, pp. 73–93.
- Dronkers, J./Robert, P. (2004): Has educational sector any impact on school effectiveness in Hungary? A comparison of the public and the newly established religious grammar schools. *European Societies* 6, pp. 205–236.
- Dronkers, J./Robert, P. (2008a): Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools: A Cross-National Analysis. *Educational Policy* 22, pp. 541–577.
- Dronkers, J./Robert, P. (2008b): School Choice in the Light of the Effectiveness Differences of Various Types of Public and Private Schools in 19 OECD Countries. *Journal of School Choice* 2, pp. 260–301.
- Flitner, E./van Zanten, A. (2009): Von der Konfessionsschule zum geschützten Sozialmilieu – Entwicklungen und Funktionen des privaten Sektors im französischen Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5/54, S. 686–700.
- Godwin, R.K./Kemerer, F.R. (2002): *School Choice Tradeoffs. Liberty, Equity, and Diversity*. Austin: University of Texas Press.
- Hoffer, T./Greeley, A.M./Coleman, J.S. (1985): Achievement Growth in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education*, 58, pp. 74–97.
- Koopman, P./Dronkers, J. (1994): De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studien* 71, pp. 420–441.
- Langouët, G./Leger, A. (1994): *Ecole publique ou école privée? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris: Editions Fabert.
- Meyer, J.W./Hannan, M.T. (1979): *National development and the worldsystem; educational, economic and political change, 1950–1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Manual for the PISA 2000 Database*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Result from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *PISA 2006. Sciences Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.

- Ramirez, F.O./Boli, J. (1987): The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60, pp. 2–17.
- Rosenbaum, P./Rubin, D. (1983): The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika* 70, pp. 41–55.
- Sammons, P./Hillman, J./Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Kidlington/New York/Tokyo: Pergamon.
- Sturm, J./Groenendijk, L./Kruithof, B./Rens, J. (1998): Educational Pluralism - a historical study of so-called ‚pillarization‘ in the Netherlands, including a comparison with some developments in South African education. *Comparative Education* 34, pp. 281–297.
- Teddlie, C./Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Walford, G. (2009): Private schools in England. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/54, S.716–731.

Abstract: In international comparative studies on academic achievement, the distinction between private government-dependent schools and private-independent schools has proven to be particularly important for understanding the differences in the effectiveness of the private and public school sectors. Despite the fact that higher achievement scores in the private sector are mainly due to their intake selectivity, private-dependent schools still tend to outperform public school in most countries if these differences are taken into account. Using a more rigorous statistical technique to control for selectivity in the analysis of three PISA data sets, it is demonstrated that the substantive advantage in the efficacy of private-dependent schools compared to public schools remains for Germany and the Netherlands.

Anschrift der Autoren

Jaap Dronkers, Chair international comparative research on educational performance and social inequality. Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht University, P.O. Box 616, 6200 MD Maastricht, The Netherlands, E-mail: jaap.dronkers@eui.eu, Personal homepage: <http://www.eui.eu/Personal/Dronkers>

Silvia Avram, PhD Student, European University Institute, Department of Political and Social Sciences, Via dei Roccettini 9, I-50014 San Domenico di Fiesole (FI), Italy, E-mail: silvia.avram@eui.eu, Personal homepage: <http://www.eui.eu/Personal/Researchers/Avram/Index.htm>

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung

Zusammenfassung: Unterschiedliche Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule haben in bildungspolitischen Reformvorhaben der letzten Jahre (z.B. Ganztags-schulprogramm des Bundes) eine wachsende Bedeutung erhalten. Dennoch ist das empirisch gesicherte Wissen über die Effekte der Kooperation nach wie vor relativ begrenzt. Am Beispiel der Schulsozialarbeit, die als die engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule gilt, analysiert der Beitrag den Wissensstand zu den Wirkungen, Wirkungszusammenhängen und Grenzen der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in der Gestalt von Handlungsprogrammen der Schulsozialarbeit. Mit Hilfe einer Metaanalyse vorliegender empirischer Studien werden die bisher generierten Erkenntnisse, die Defizite und Blindflecken vorhandener Forschung sowie die fachlichen und methodischen Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Wirkungs- und Nutzerforschung erörtert.

1. Einleitung

Nach zögerlichem Beginn in den 1970er Jahren hat sich in Deutschland inzwischen ein breites Spektrum an Kooperationsansätzen zwischen Jugendhilfe und Schule herausgebildet. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahren kann – gefördert durch die Entwicklung in den neuen Bundesländern – eine deutliche Zunahme entsprechender Ansätze, besonders im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, beobachtet werden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 417ff. und S. 640f.; BMFSFJ 2001, S. 161; Behr-Heintze/Lipski 2005, S. 16; die Beiträge in Hartnuß/Maykus 2004). Die Vielzahl einschlägiger Stellungnahmen und Empfehlungen von Gremien auf der Bundesebene (wie etwa der AGJ, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, der Jugendministerkonferenz der Länder etc.) verweist – ungeachtet mancher Zuständigkeits- und Finanzierungsfragen – auf einen breiten öffentlichen Konsens über die fachliche Notwendigkeit einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Zusätzliche Fachimpulse für die Schulsozialarbeit resultieren aus der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte über Konsequenzen aus den internationalen Schulleistungstests, den Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Ganztagsinvestitionsprogramms des Bundes und der von sozialpädagogischer Seite forcierten Debatte über ein erweitertes Bildungsverständnis und die Kooperation formaler und non-formaler Bildung (vgl. Otto/Oelkers 2006; Otto/Rauschenbach 2004; BMFSFJ 2005 und 2001).

Mit dem Bedeutungszuwachs der Schulsozialarbeit in Form landesweiter Handlungsprogramme nahm auch die Anzahl der Begleitforschungen zu, ohne dass von einer systematisch gewachsenen Forschungstradition in der Schulsozialarbeit gesprochen werden

könnte (vgl. auch Bolay 2004, S. 18; Hollenstein 2007, S. 354). Bis in die Mitte der 1980er Jahre existierten zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule – wovon die Schulsozialarbeit nur einen Teilbereich darstellt – in erster Linie sozialpädagogische Begleitforschungen zu Modellprojekten (vgl. etwa Faulstich-Wieland/Tillmann 1984), die sich häufig auf Einzelschulen bezogen und mit projektbezogenen Fragestellungen beschäftigten. Systematische und einzelprojektübergreifende empirische Untersuchungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit finden sich erst ab Mitte der 1980er Jahre (vgl. z.B. Frommann u.a. 1987). Einen wichtigen Beitrag zur Bestimmung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule leistete das Deutsche Jugendinstitut (DJI) mit einer systematischen Bestandsaufnahme ab Anfang der 1980er Jahre (Raab/Rademacker 1981; Raab u.a. 1987). Erst Ende der 1990er Jahre/Anfang der 2000er Jahre ist jedoch eine deutliche Zunahme von zum Teil breit angelegten und methodisch anspruchsvollen Begleitforschungen von Landesprogrammen und wirkungsorientierten regional- und schulbezogenen Studien zu konstatieren (vgl. Kapitel 3).

Trotz der quantitativen Zunahme der Begleitforschungen ist der empirische Erkenntnisgewinn zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit weiterhin begrenzt. Dies liegt daran, dass es sich überwiegend um politisch initiierte Begleitforschungsprojekte handelt, deren primäres Ziel darin besteht, die Implementierung eines konkreten modellhaften Handlungsprogramms formativ zu begleiten bzw. den Erfolg des Vorhabens bzw. Programms allgemein nachzuweisen. Weniger im Fokus der Forschungsprojekte steht hingegen der Abgleich und die systematische Generierung verallgemeinerbarer Erkenntnisse. Ein erheblicher Teil der Studien existiert zudem nur in Form von Arbeitsberichten. Der begrenzte empirische Erkenntnisstand liegt aber auch darin, dass es – von ersten Systematisierungsansätzen und vergleichenden Studien in den letzten Jahren einmal abgesehen (vgl. Bassarak 2008; Speck 2006; Bolay 2004; Olk/Speck 2004) und im Gegensatz etwa zur Jugendarbeit, für die inzwischen systematisierende Darstellungen vorliegen (vgl. z.B. die Beiträge in Lindner 2008; Coelen/Wahner-Liesecke 2008; Coelen 2008) – an Meta-Analysen oder zumindest zusammenfassenden Analysen fehlt, die die Einzelbefunde der landes-, regional- und einzelschulbezogenen Forschungen zur Schulsozialarbeit unter übergreifenden Fragestellungen systematisch vergleichen, verallgemeinerbare Erkenntnisse generieren und offene Forschungsfragen formulieren. Dies hat dazu geführt, dass sich die Schulsozialarbeit zwar zu einem relevanten Dienstleistungsangebot an der Nahtstelle zwischen Jugendhilfe und Schule entwickelt hat, der evidenzbasierte Erkenntnisstand über die Wirkungen des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit jedoch trotz der Begleitforschungen äußerst bruchstückhaft und zum Teil defizitär ausfällt.

In den folgenden Ausführungen wird daher der Versuch unternommen, die vorhandenen empirischen Erkenntnisse über Wirkungen der Schulsozialarbeit in Deutschland zu bündeln, um so einen Überblick zur so genannten „Ergebnisqualität“¹ in der Schul-

1 Mit dem Begriff Strukturqualität wird hier die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen sowie die sachlichen und personellen Ressourcen eines Dienstleistungsangebotes gemeint, mit Prozessqualität werden diejenigen Aktivitäten gekennzeichnet, die für die aktuelle Erbringung einer Dienstleistung relevant sind und unter Ergebnisqualität wird der Aspekt der Zielerreichung erfasst (vgl. Donabedian 1980).

sozialarbeit zu gewinnen. Hierzu werden nach einer begrifflichen Einordnung des Handlungsprogrammes Schulsozialarbeit (Kapitel 2) Forschungsbefunde aus unterschiedlichen Forschungsprojekten hinsichtlich der ermittelten Wirkungen und Wirkungszusammenhänge von Schulsozialarbeit zusammengetragen (Kapitel 3). Dabei kann auf entsprechende Vorarbeiten und Systematisierungen aus der Fachliteratur aufgebaut werden (vgl. z.B. Bolay 2004; Speck 2006). Danach wird eine Systematisierung und Einordnung der Befunde vorgenommen sowie Forschungsdesiderata benannt (Kapitel 4).

2. Schulsozialarbeit – Eine begriffliche und konzeptionelle Einordnung

Bevor nachfolgend eine zusammenfassende Analyse der empirischen Erkenntnisse zu den Wirkungen und den Zusammenhängen von Zielen, Rahmenbedingungen, Maßnahmen und Wirkungen der Schulsozialarbeit vorgenommen werden kann, muss geklärt werden, was unter Schulsozialarbeit verstanden wird und welche Divergenzen in den Zielen, Ergebniserwartungen und Ausgestaltungen der verschiedenen Handlungsprogramme zur Schulsozialarbeit bestehen, um die empirischen Befunde einordnen zu können (vgl. Kromrey 2000).

Die Schulsozialarbeit im Deutschland ist historisch gesehen kein gänzlich neues Arbeitsfeld der Jugendhilfe, sondern geht auf konzeptionelle Vorarbeiten Anfang der 1970er Jahre zurück (vgl. Abels 1971), die sich auf die amerikanische School Social Work stützten. Die Ziele, Zielgruppen und Angebote der Schulsozialarbeit waren und sind bis heute eng mit wechselnden Anforderungen und Erwartungen der Bildungs- und Sozialpolitik verbunden. So wurde die Schulsozialarbeit in den 1970er Jahren durch die Bildungsreform und entsprechende kompensatorische, bildungspolitische Zielvorstellungen beeinflusst. Die ersten Projekte der Schulsozialarbeit verfolgten demgemäß das Ziel, sozialpädagogische Hilfen für benachteiligte und integrationsgefährdete Schüler² zu organisieren, um die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten zu verbessern. Nach dem Ende der Bildungsreformbewegung setzte ein Trend zur „Sozialpolitisierung“ der Schulsozialarbeit ein. Sieht man von Handlungsansätzen der Schulsozialarbeit an Ganztagesgesamtschulen ab, dominierten im Verlaufe der 1980er Jahre lokale Projekte, die im Rahmen sozialer Brennpunktarbeit das Ziel verfolgten, die soziale Reproduktion von Schulmisserfolgen und Sonderschulkarrieren zu unterbrechen bzw. bildungsbenachteiligte junge Menschen beim Übergang in Ausbildung und Beruf zu unterstützen. Angesichts der relativ wenig ausdifferenzierten Praxis von Kooperationsansätzen konnte in dieser Phase der Terminus Schulsozialarbeit noch als Oberbegriff für alle Ansätze und Konzepte der Kooperation von Jugendhilfe und Schule fungieren (vgl. Wulfers 1996, S. 28). Inzwischen hat sich das Spektrum sozialpädagogischer Projekte und Handlungsstrategien in und im Umfeld der Schule

2 Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form verzichtet. Wenn die männliche Form verwendet wird, ist stets auch die weibliche gemeint.

enorm verbreitert, was zu einer erneuten Veränderung der Terminologie beigetragen hat. Schulsozialarbeit wird nun nicht mehr als Oberbegriff für alle Kooperationsansätze von Jugendhilfe und Schule verwendet, sondern gilt nun – neben der Kooperation von örtlicher Jugendhilfe und Schule und der Kooperation von Jugendarbeit und Schule – als ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte auf einer verbindlich vereinbarten Basis kontinuierlich am Ort Schule tätig sind, mit Lehrern zusammen arbeiten und dabei jugendhilfespezifische Ziele, Methoden, Arbeitsprinzipien sowie Angebote und Leistungen in die Schule einbringen.

Mit dieser allgemeinen fachlichen Festlegung hört allerdings der Konsens auf. Ein Vergleich vorliegender Definitionen und Konzepte zur Schulsozialarbeit erbringt erhebliche Differenzen, die an den zwei Konfliktlinien „Schulpädagogik vs. Sozialpädagogik“ und „Prävention vs. Intervention“ verlaufen und Auswirkungen auf die Wirkungsdebatte in der Schulsozialarbeit haben (vgl. Olk u.a. 2000a). Divergierende Positionen existieren bereits darüber, ob sich die Notwendigkeit für Schulsozialarbeit eher aus einer sozialisations- bzw. modernisierungstheoretischen Begründung (z.B. Unterstützung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen) oder einer schultheoretischen Begründung (z.B. Herstellung der Funktionsfähigkeit von Schule und Unterricht) ergibt. Uneinigkeit besteht auch darüber, ob die Schulsozialarbeiter auf der Basis der Schulgesetze mit einem stärker schulpädagogischen Auftrag oder des Kinder- und Jugendhilfegesetzes mit einem eher sozialpädagogischen Auftrag (SGB VIII) agieren sollen. Strittig ist weiterhin, ob Schulsozialarbeit ausschließlich einen Auftrag zur Problem- bzw. Krisenintervention (z.B. im Sinne des § 13 SGB VIII: Jugendsozialarbeit) oder ausdrücklich auch eine Bildungs- und Sozialisationsfunktion (z.B. im Sinne des § 11 SGB VIII: Jugendarbeit) hat. Aus der Beantwortung dieser Fragen ergeben sich beachtliche Konsequenzen für die Schulsozialarbeit, und zwar hinsichtlich der:

- Ziele (Unterstützung der Lebensbewältigung, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung oder Vermittlung eines erwünschten Sozialverhaltens der Schüler)
- Zielgruppen (nur benachteiligte oder „auffällige“ Schüler oder alle Schüler und auch Lehrer und Eltern)
- Methoden (nur schülerbezogene Einzelfallhilfen oder auch Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit),
- Angebotspalette (nur ausgewählte, intervenierende Angebote oder auch präventive bildungs- und sozialisationsfördernde Angebote),
- Arbeitsorte (nur am Ort Schule oder auch in der Nähe der Schule),
- Bedarfslagen (nur für bestimmte Brennpunktschulen und Schultypen oder flächendeckender Bedarf) und
- Träger (freier Träger der Jugendhilfe, Jugendamt als Träger, Schulbehörde als Träger).

Darüber hinaus hat die Klärung der konzeptionellen Fragen und Konfliktlinien Auswirkungen auf die Erfolgskriterien der Schulsozialarbeit. So stehen bei Schulsozialarbeitsprojekten, die im Kontext innerschulischer Entwicklungen unter der Regie der

Schule entstanden sind, schulische Ziele im Vordergrund (Unterstützung der Lehrer bei der Umsetzung ihres schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages). Das entsprechende, globale Erfolgskriterium wäre hier die möglichst störungsfreie Umsetzung des schulischen Auftrags mit Hilfe von Schulsozialarbeit. Ein etwas anderes, eher auf den Überschneidungsbereich von schul- und sozialpädagogischen Zielen bezogenes Konzept wird von Rademacker (vgl. z.B. 2004) verfolgt. Er schlägt vor, die Kriterien einer „erfolgreichen“ Schulsozialarbeit von den schulischen Ergebnissen her zu definieren; übergreifendes Ziel sei es, die sozialen Integrationsrisiken insbesondere benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch die Anhebung ihrer schulischen Leistungen und Abschlüsse zu minimieren. Im Gegensatz zu diesen, stärker auf schulische Ziele fokussierten Konzepten bestimmt der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) den Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit auf der Grundlage des Konzepts der „Lebensweltorientierung“ als ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe am Ort der Schule, das sowohl sozialpädagogische Dienstleistungen für Schüler, Eltern und Lehrer als auch für das System Schule anbietet und damit auch Entwicklungsprozesse im Schulsystem selbst unterstützt (vgl. Olk u.a. 2000a, S. 182ff.). Auch die neuere Diskussion um eine Erweiterung des Bildungsbegriffs und die Anerkennung des Bildungscharakters von Jugendhilfemaßnahmen legt einen breit definierten Handlungsauftrag von Schulsozialarbeit nahe: Wenn die Kommissionen des Elften und Zwölften Kinder- und Jugendberichts argumentieren (vgl. BMFSFJ 2001 und 2005), dass Bildung über Schule und Unterricht hinausreicht, neben der Vermittlung kognitiven Wissens auch weitere Dimensionen umfasst und an verschiedenen Bildungsorten stattfindet, dann lässt sich die Schulsozialarbeit – dies wird in den Kinder- und Jugendberichten leider nicht konsequent durchhalten – als ein Angebot non-formaler bzw. informeller Bildung verstehen, das Voraussetzungen für weitergehende Bildungsprozesse schafft und selbst Bildungssettings ermöglicht (z.B. bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der Förderung von sozialen Kompetenzen und der Unterstützung der Lebensbewältigung). Bildungsarrangements dieser Art sind tendenziell für alle Schüler relevant.

3. Zusammenfassende Analyse ausgewählter Begleitforschungen

Im Folgenden sollen empirische Befunde aus unterschiedlichen Begleitforschungen zur Schulsozialarbeit in Deutschland zusammengetragen und mit Blick auf die Wirkungen und Wirkungszusammenhänge hin ausgewertet werden. Für die zusammenfassende Analyse wurden Begleitforschungen – der letzten zwölf Jahre – zu Modellversuchen und -programmen der Länder zur Schulsozialarbeit ausgewählt, da sich diese zumeist durch ein komplexes Forschungsdesign und eine hohe sozial- und bildungspolitische Bedeutung auszeichnen (vgl. Bauer u.a. 2005; ISPO 2005; Bolay u.a. 2004; Balluseck 2004 und 2003; Olk u.a. 2003 und 2000b; Prüß u.a. 2000, 2001a und b; Korus o.J.; THMSG 1998a und b; Elsner und Rademacker 1997; Nevermann 1997). Zusätzlich wurden ausgewählte regional- und schulbezogene Studien einbezogen, wenn sie ein akzeptables methodisches Design aufwiesen und einen Erkenntnisgewinn bezüglich der

Wirkungen und Wirkungszusammenhänge von Schulsozialarbeit versprochen (vgl. Fischer u.a. 2008; Schumann u.a. 2006; Streblov 2005; Ganser u.a. 2004; Bolay u.a. 2003; Niederbühl 2001, S. 217ff.; Bolay/Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule 1999). Als generalisierbare Befunde lassen sich anhand der Studien in einem ersten Schritt Aussagen zur selbst berichteten Inanspruchnahme, Informiertheit und Zufriedenheit in Bezug auf die Schulsozialarbeit extrahieren (vgl. ausführlicher Olk 2005; Speck 2006, S. 275ff. und Speck 2007, S. 98ff.):

- Die Nutzungsquote der Schulsozialarbeit bei den Schülern liegt – je nach Studie – zwischen etwa einem Fünftel und drei Viertel der Schüler. Grundsätzlich verfügt nur ein Teil der Schüler, Lehrer und Eltern über einen engeren Kontakt zur Schulsozialarbeit. Von den Eltern wird lediglich eine kleine Minderheit erreicht. Die Nutzungsquote bei den Lehrern fällt je nach Perspektive unterschiedlich aus: In der Selbsteinschätzung verfügen fast alle Lehrer über einen Kontakt zum Schulsozialarbeiter, während die Fremdeinschätzung durch die Schulsozialarbeiter dies nur für einen Teil der Lehrer bestätigt. Als einflussreich erweist sich der Informationsstand. Während sich die Schüler, die Lehrer und die Schulämter in der Regel relativ gut über das Angebot der Schulsozialarbeit informiert zeigen, bestehen bei Eltern und Jugendämtern offensichtlich deutliche Informationsdefizite. Die Schulsozialarbeiter überschätzen dabei auch bei relativ gut informierten Adressaten (z.B. Lehrern und Schülern) deren Informationsstand.
- Die Nutzungsquote bei den Schülern ist ferner von der konzeptionellen Ausrichtung der Angebote und Projekte sowie subjektbezogenen Variablen der Adressaten abhängig. Je spezifischer ein Angebot bzw. Projekt zur Schulsozialarbeit auf die Lösung eines bestimmten Problems bzw. eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet ist, desto weniger Schüler werden von der Schulsozialarbeit erreicht. Eine höhere Nutzungsquote weisen besonders jüngere Schüler, Mädchen sowie Grund- und Sonderschüler auf. Zudem zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit öfter von Schülern mit einer höheren subjektiven Belastung, einem geringeren Selbstbewusstsein, größeren sozialen Auffälligkeiten und ungünstigeren familiären Unterstützungsressourcen (z.B. niedrigerer Berufsabschluss, schlechteres Familienklima, geringere Ansprechbarkeit bei Problemen) genutzt wird. Auffällig ist des Weiteren, dass eine höhere Nutzung von Schulsozialarbeit von Seiten der Schüler mit einer positiven Beurteilung der Schule und Lehrer erfolgt. Eine Nutzung der Schulsozialarbeit und eine hohe Schulqualität schließen sich also offenbar nicht aus, sondern stehen in enger Wechselwirkung.
- Die Zufriedenheit der Adressaten mit der Schulsozialarbeit fällt insgesamt relativ positiv aus. Die Lehrer weisen dabei die höchsten Zufriedenheitswerte, die Schüler etwas geringere und die Eltern deutlich schlechtere Zufriedenheitswerte auf. Hervorhebenswert ist, dass zwischen der Zufriedenheit mit der Schulsozialarbeit und den entsprechenden konkreten Kontakten zu den Schulsozialarbeitern ein enger Zusammenhang besteht; d.h. engere Kontakte zur Schulsozialarbeit gehen mit einer höheren Zufriedenheit einher.

Nach diesen generalisierbaren Befunden erfolgt nun in einem zweiten Schritt eine Darstellung relevanter Einzelbefunde zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit auf der Basis der Begleitforschungen zu Modellversuchen und -programmen der Länder. Die Befunde stützen sich zumeist auf verbale Einschätzungen von Beteiligten zu den Ergebnissen und Wirkungen der Modellversuchen und -programmen oder Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit.

Bolay, Flad und Gutbrod befragten mittels standardisierter Instrumente Schulleitungen und Jugendhilfefachkräften sowie mittels qualitativer Instrumente Jugendhilfeplaner, Schulsozialarbeiter, Schulleitungen und Schüler zum Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ in Baden-Württemberg (vgl. 2004). Erfolge der Schulsozialarbeit zeigten sich aus Sicht der Beteiligten in der stärkeren Öffnung der Schule für die Lebenswelt der Schüler, der Förderung der inneren Schulentwicklung und der Ausweitung der Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004 und Bolay 2004, S. 28f.). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Schulsozialarbeiter neben ihrer fachlichen Kompetenz besonders als Vertrauenspersonen im Sinne von „anderen Erwachsenen“ angesprochen werden (vgl. Bolay u.a. a.a.O.). Heraus kristallisiert wurde ferner, dass die Projektdauer und die Personalausstattung einen nachweisbaren Einfluss auf den quantitativen Umfang und die Variationsbreite der Schulsozialarbeitsangebote haben.

Balluseck hat an 17 Berliner Schulstationen, also sozialpädagogischen Anlaufstellen in Grundschulen, u.a. die Sichtweisen von Lehrern auf die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte untersucht (vgl. 2003 und 2004; ergänzend auch Nevermann 1997). Befragt nach dem Nutzen der Schulstationen äußerten die Lehrer in hohem Maße Entlastungsargumente (z.B. Entlastung im Unterricht, Abgabe von Schülern in die Schulstation). Positive Effekte der Schulstationen wurden von den Lehrern vor allem in Bezug auf die schülerbezogene Einzel- und Gruppenarbeit, die Konfliktbearbeitung unter und mit Kindern sowie die Arbeit mit den Eltern wahrgenommen.

Olk u.a. untersuchten – nach einer Voruntersuchung (vgl. Olk u.a. 2000b) – mittels Wiederholungsbefragungen, Methodentriangulation und Multiperspektivenansatz das Landesprogramm Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt (vgl. zum Folgenden Olk u.a. 2003; ergänzend Speck 2004; Speck 2006, 292ff.). Bei den älteren Schülern zeigte sich eine stark differierende Nutzung der Schulsozialarbeit bei unterschiedlichen Angebotsformen (z.B. Aufenthalt regelmäßig: 17%, Nutzung bei einem Problem: 28%, Teilnahme an Unterrichtsprojekt: 46%) und im Projektverlauf eine gestiegene Zufriedenheit. Erreicht wurden von den Sozialarbeitern in den Beratungen besonders Schüler mit fehlenden Ansprechpartnern in Familie und Gleichaltrigengruppen sowie ungünstigeren beruflichen Status der Eltern. Empirisch nachgewiesen werden konnte im Verlauf des Modellprojekts bei der Gruppe der Lehrer ferner eine Zunahme regelmäßiger Kontakte zwischen Lehrern und Sozialarbeitern, eine gestiegene Zufriedenheit, bessere Erfolgsbewertungen sowie Einstellungsänderungen (z.B. Bedarfswahrnehmung, Reduzierung der Konkurrenzwahrnehmung). Dies spricht für längerfristige Finanzierungs- und Kooperationsstrukturen in Handlungsprogrammen zur Schulsozialarbeit. Hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge konnte belegt werden, dass Schulsozialarbeiter mit einer guten strukturellen Einbindung in der Schule häufiger über eine intensivere Unterstützung

durch die Lehrer an der Schule und mehr Lehrerkontakte verfügten. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen Trägerunterstützung einerseits und Angebotsbreite und Berufszufriedenheit der Schulsozialarbeiter andererseits bestätigt werden. Nachgewiesen wurde ferner, dass die Bewertung der Schulsozialarbeit von den Erwartungshaltungen abhängig ist und je nach Akteursgruppe unterschiedlich ausfällt. So bewerteten die Schulleiter in der qualitativen Abschlussbefragung die Ergebnisse der Schulsozialarbeit äußerst positiv (z.B. Unterstützung der Schüler, Konfliktbearbeitung in den Schulen, Verbesserung der Elternarbeit, Öffnung der Schulen, Ressourcenerschließung), während sich die Jugendämter deutlich zurückhaltender äußerten.

In einer Untersuchung von *Korus* wurden im Land Brandenburg die Schulsozialarbeiter, Schulleiter und Mitarbeiter der Jugendämter mittels standardisierter Befragungsinstrumente zur Wirksamkeit der Sozialarbeit an Schulen befragt (vgl. Korus o.J. und Schmidt 2002). Die drei Befragtengruppen stimmten – hinsichtlich der abgefragten Kriterien – in ihrer positiven Einschätzung weitgehend überein: Eine besonders hohe Wirksamkeit wurde der Sozialarbeit übereinstimmend vor allem in Bezug auf Hilfen für einzelne Schüler, Freizeitangebote in der Schule und eine Verbesserung des Schulklimas attestiert (vgl. Korus o.J., S. 46). Die Aussagen der Schulleitungen bestätigten jedoch häufiger eine Verbesserung des Schulklimas und seltener eine Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Kritisiert wurde in dem Bericht, dass es in den meisten Projekten bzw. Kreisen offenbar keine Absprachen zur Überprüfung der Wirksamkeit der Schulsozialarbeit gab (a.a.O., S. 44).

Prüß u.a. befragten in einer *Untersuchung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern* die Adressaten, d.h. die Schüler, Lehrer und Eltern sowie die Sozialpädagogen selbst, zur Schulsozialarbeit (vgl. Prüß u.a. 2000 und 2001a; Maykus 2001). Die Schulsozialarbeiter übernahmen aus Sicht der zumeist positiv urteilenden Lehrer Aufgaben, die im Schulalltag sonst nicht zu leisten wären, bereicherten den außerunterrichtlichen Bereich und schufen Gesprächs- und Beratungsmöglichkeiten für die Schüler bei schulischen Problemen (vgl. Prüß u.a. 2000, S. 152). Immerhin ein Viertel der Lehrer meinte, dass sich in der Schule durch die Schulsozialarbeit nichts geändert hätte. Bei den Eltern zeigte sich eine geringe Kontakthäufigkeit zu den Schulsozialarbeitern (vgl. Prüß u.a. 2000, S. 108f.). In der Schülerbefragung wurde erkennbar, dass die Angebote der Schulsozialarbeit für die Schüler – neben der freizeitbetreuenden Funktion – auch eine erfahrungsbezogene, soziale, kommunikative, lernbezogene und unterstützende Funktionen hat (vgl. a.a.O., S. 99). Die häufig im politischen Raum erwartete Nutzung der Schulsozialarbeit bei Problemen, Sorgen und Belastungen stand jedoch nicht im Zentrum (vgl. a.a.O., S. 184ff.). Krause arbeitete in einer qualitativen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern zudem heraus, dass die Lehrer integrierende Aufgaben außerhalb des Unterrichts im Zusammenhang mit schulischer Auslese an die Schulsozialarbeiter abdelegierten und insofern die von den Sozialpädagogen gewünschte „Gesamtzuständigkeit“ abgelehnt wurde (vgl. Krause 2002, S. 348).

Prüß, Maykus und Binder befragten außerdem mittels qualitativer Verfahren die Jugendamtsleiter, Sachgebietsleiter und Jugendhilfeplaner zur Wirkungsbreite und zu steuerungsrelevanten Effekten der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in

Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Prüß u.a. 2001b): Die Ergebnisse zeigen, dass die Landesinitiative zu einer Reflexion, Überprüfung und Stabilisierung bestehender Angebote und Strukturen, einer Initiierung von neuen und notwendigen Angeboten der Jugend- und Schulsozialarbeit, einer finanziellen Entlastung der Landkreise sowie einer Praxisentwicklung und Verfächlichung beigetragen hat (vgl. a.a.O., S. 78, S. 159ff., S. 179ff.). Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wirksamkeit der Landesinitiative fachlich, finanziell und zeitlich begrenzt war (z.B. wenige Neueinstellungen von Fachkräften, Probleme bei der kommunalen Gegenfinanzierung, unzureichende Einbindung in Jugendhilfeplanung) (vgl. z.B. S. 99ff., S. 111, S. 162ff., S. 181).

Elsner und Rademacker untersuchten mittels harter Indikatoren die Zielerreichung in einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission, bei dem in ausgewählten sächsischen Schulen „Maßnahmen zur Prävention gegen Schulversagen sowie gegen Aussteigerkarrieren bei Kindern und Jugendlichen“ in Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrern initiiert wurden (vgl. Elsner/Rademacker 1997, S. 198ff.). Belegt werden konnte anhand schulischer Statistiken eine Verringerung der Anzahl der Schüler ohne Schulabschluss und der Klassenwiederholer sowie eine Zunahme an Hauptschul- und Realschulabschlüssen. Ferner wies die Schülerbefragung auf positive Wirkungen des Modellversuchs hinsichtlich der Schulqualität hin (z.B. Schulklima, Klassenklima, Freizeitsituation, Schulfreude, Gewaltabnahme) (a.a.O., S. 200).

Seithe führte in ihrer landesweiten Untersuchung zum konzeptionell stark auf Freizeitpädagogik ausgerichteten Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ – neben einer Schülerbefragung – unter anderem eine standardisierte Befragung der Jugend- und Schulamtsleiter sowie Experten zum Erfolg der Projekte durch (THMSG 1998a und b). In Übereinstimmung mit der freizeitpädagogischen Ausrichtung des Programms schätzten die Jugend- und Schulamtsleiter und die Experten ein, dass es den Projekten gelungen sei, eine Verbesserung des Freizeitangebots im Stadtteil bzw. der Schule zu erreichen. Besonders häufig wurden außerdem eine Öffnung der Schule zum Stadtteil und schnellere und unkomplizierte Hilfen für verhaltensauffällige/problembelastete Kinder und Jugendliche als Veränderungen bestätigt. Auffällig bei den Einschätzungen der Jugend- und Schulamtsleiter war, dass die Schulamtsleiter bei fast allen abgefragten Erfolgskriterien eine positivere Projektbeurteilung abgaben als die Jugendamtsleiter. Lediglich bei der Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule urteilten die Jugendamtsleiter positiver (vgl. THMSG 1998a, S. 126ff.; THMSG 1998b, S. 103ff.).

Von *Fabian* u.a. (vgl. 2008) liegt schließlich eine Längsschnittstudie für die Schweiz und Liechtenstein vor, bei der die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit durch einen rückwirkenden Vergleich zwischen Nutzern und Nichtnutzern der Schulsozialarbeit – innerhalb einer Gesamtstichprobe von Schülern – untersucht wurde. Die Daten weisen einerseits darauf hin, dass Schüler mit Belastungen und Problemen durch Schulsozialarbeit erreicht wurden und andererseits, dass sich die Belastungen und Probleme bei den Nutzern trotz Schulsozialarbeit mehr verstärkt haben als bei den Nichtnutzern (z.B. Abnahme des Wohlbefindens, Zunahme des Konsums von Alkohol) (a.a.O., S. 71f.).

Über diese landesweiten Begleitforschungen hinaus existiert eine Vielzahl an schul- und regionalbezogenen Untersuchungen mit vielfältigen quantitativen und qualitativen

Einzelbefunden zu den Wirkungen und Wirkungszusammenhängen von Schulsozialarbeit, auf die abschließend in einem dritten Schritt eingegangen werden soll: *Bolay u.a.* konnten beispielsweise anhand einer qualitativ ausgerichteten, schulbezogenen Wirkungsstudie zeigen, dass die Schulsozialarbeit aus Sicht der Schüler zu zusätzlichen materiellen und räumlichen Ressourcen führt, einen Ansprechpartner zur Verfügung stellt und einen diskreten Umgang mit vertraulichen Informationen sichert (vgl. *Bolay/Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule* 1999, S. 37ff.). Von den Lehrern wurde die Schulsozialarbeit hauptsächlich als eine unterstützende Instanz in der Schule und als Vermittlungsinstanz zwischen den Lehrern und Schülern wahrgenommen (vgl. a.a.O., S. 44ff.). Nachweisbar waren außerdem Wirkungen der Schulsozialarbeit auf das schulinterne und schulübergreifende Unterstützungsnetzwerk sowie das Schulklima und die Öffnung der Schule (vgl. a.a.O., S. 62ff.). *Streblov* kommt ebenfalls anhand einer qualitativen, schulbezogenen Studie zum Schluss, dass vom integrierenden und orientierenden Angebot der Schulschulsozialarbeit besonders diejenigen Schüler profitieren, die von massiven Ausgrenzungserfahrungen betroffen sind, da sie in den Schulstationen einen weitgehend neutralen und entlastenden Zwischenraum mit signifikanten Anderen für einen Perspektivwechsel vorfinden (vgl. 2005, S. 292ff.). *Bolay, Flad und Gutbrod* wiesen anhand von Statistiken und qualitativen Analysen nach, dass Schulsozialarbeiter mit Teilzeitstellen zwar durchaus eine vergleichbare Angebotspalette wie Sozialarbeiter mit Vollzeitstellen aufweisen, jedoch nur eine begrenzte Wirksamkeit erreichen (vgl. 2003, S. 28 und 44). Festgestellt wurden deutlich seltenere Kontakte zu Schülern, eine weniger intensive Begleitung von Einzelfallhilfen, eine nicht immer zeitnahe Vermittlung von Schülern an die Schulsozialarbeiter, eine schlechtere Vorbereitung und Auswertung von Projekten sowie eine ungünstigere Informationslage der Schulsozialarbeiter (vgl. a.a.O., S. 44). Die empirischen Befunde von *Schumann, Sack und Schumann* im Rahmen einer quantitativen, schulbezogenen Fallstudie weisen darauf hin, dass sich die jeweiligen Nutzergruppen und -zahlen bei den Angeboten der Schulsozialarbeit stark unterscheiden (z.B. Anlaufstellen, Gruppenarbeit, freizeitpädagogische Arbeit, Individualberatung und biographische Begleitung, arbeitsweltbezogene Jugendarbeit) (vgl. 2006, S. 94ff.). Insbesondere in offenen Treffs wird eine hohe Nutzerzahl erreicht. Erkennbar wurde außerdem, dass die Schüler und Lehrer die – zum Teil über die schulischen Erfolge hinausgehenden – Lernerfolge durch Schulsozialarbeit als sehr hoch einschätzten (z.B. Gruppenverhalten, Verantwortungsgefühl, Engagement) (vgl. a.a.O., S. 239). In zwei anderen Untersuchungen wurde die Zielerreichung der Schulsozialarbeit schulübergreifend mittels harter Indikatoren empirisch überprüft: *Fischer u.a.* (vgl. 2008, S. 19ff.) wiesen anhand einer Längsschnittstudie mit fünf Erhebungszeitpunkten unter anderem nach, dass im Projektverlauf a) das Schulklima verbessert werden konnte, b) Fehlzeiten und längere Unterrichtsausfälle der Schüler abgenommen haben und c) sich die Anzahl und Kosten von Maßnahmen im Bereich der Hilfen zur Erziehung verringerten. Gleichzeitig wurden auch Grenzen der Schulsozialarbeit ermittelt (z.B. Verringerung der Problembelastung der Lehrer und Schulleitungen). Die Studie von *Ganser u.a.* (vgl. 2004, S. 33ff. und 37ff.), bei dem ein Panel-Design mit einem Kontrollgruppenansatz zum Einsatz kam, bestätigte neben positiven Schüler- und Schullei-

tereinschätzungen und einigen Effekten der Schulsozialarbeit (z.B. höhere Leistungsorientierung) deutliche Wirksamkeitsgrenzen der Schulsozialarbeit (z.B. bei der systematischen Bearbeitung von Schülerproblemen: Schulversagen, Ausbildungsabbruch, familiäre Probleme, Gewaltausübung). In einer der wenigen empirischen Studien zur Effizienz von Schulsozialarbeit konnte *Niederbühl* (vgl. 2001, S. 217ff.) schließlich durch eine längsschnittliche Untersuchung zeigen, dass durch die Installierung von Schulsozialarbeit a) die Beratungshilfen des Sozialen Dienstes deutlich zugenommen haben, b) kostenintensive Hilfen zur Erziehung zurückgegangen sind (z.B. Soziale Gruppenarbeit, Erziehungshilfe, Tagesgruppe) und c) bei steigenden Beratungsfällen die Gesamtkosten für Beratungshilfen, Hilfen zur Erziehung und Schulsozialarbeit um ein Fünftel gesunken sind.

Zusammenfassend betrachtet, hat die bisherige Analyse gezeigt, dass die vorliegenden Studien zur Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an – verschieden gut belegten und zum Teil widersprüchlichen – Einzelbefunden zu Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit generieren konnten. Auffällig ist, dass die Wirkungseinschätzungen je nach befragter Akteursgruppe (Schüler, Eltern, Lehrer etc.) und Erhebungsmethode sehr unterschiedlich ausfallen.

4. Systematisierung und Einordnung der Befunde

Wirkungen von Handlungsprogrammen der Schulsozialarbeit lassen sich offensichtlich – und zwar relativ unabhängig von den jeweiligen Zieldefinitionen und Ergebniserwartungen – auf unterschiedlichen Ebenen und bei verschiedenen Adressatengruppen nachweisen. Es fällt auf, dass die Wirkungen relativ breit streuen und eine Mehrzahl von Ebenen und Akteursgruppen umfassen. Mögliche Wirkungen von Schulsozialarbeit beziehen sich sowohl auf die Ebene von einzelnen Adressaten (z.B. Schüler, Eltern, Lehrer) und Adressatengruppen (z.B. Schulklasse) als auch auf die Ebene der Einzelschule als einer Organisation und die Ebene des sozialräumlichen Umfeldes der Schule mit seinem Netzwerk unterschiedlicher Akteure und Institutionen. Schulsozialarbeit trägt ganz offensichtlich zur Erweiterung des schulinternen und -externen Unterstützungsnetzwerkes für Schüler bei. Legt man vorliegende Studien zugrunde, dann erscheint es fachlich nicht begründbar zu sein, die Zielgruppen von Schulsozialarbeit zu stark einzugrenzen (z.B. benachteiligte und beeinträchtigte Schüler): Auch Handlungsprogramme, die ursprünglich problembezogen-kompensatorisch angelegt waren, mussten offene Angebote offerieren, um das eigene Angebot bekannt zu machen und einen Vertrauensaufbau und eine Beziehungsarbeit zu ermöglichen (vgl. Elsner 1996, S. 21ff.). Umgekehrt mussten sich die Schulsozialarbeiter in Handlungsprogrammen, die auf die Erweiterung schulischer Freizeitangebote angelegt waren, mit Anliegen und Anfragen problembelasteter Schüler auseinandersetzen und damit auf den dringenden Unterstützungsbedarf sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Schüler reagieren (vgl. THMSG 1998b, S. 227). Die fachliche Bedeutung und Stärke des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit liegt offensichtlich gerade darin, einen umfassenden sozialpädagogischen

Auftrag mit probleminterventionistischen Angeboten einerseits und präventiven bildungs- und sozialisationsfördernden Angeboten andererseits am Ort der Schule umzusetzen und auf diese Weise einen Nutzen für Schüler, Eltern, Lehrer, die Schule und das Schulumfeld zu erzeugen (vgl. Abb. 1).

Wirkungsebene	Adressat	Beispiele für den Nutzen von Schulsozialarbeit für Schüler
Organisationsübergreifende Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Jugendhilfe, Arbeitsverwaltung, Krankenkassen, Polizei, Ämter usw. 	<ul style="list-style-type: none"> Öffnung der Schule für außerschulische Einrichtungen, Aufbau eines sozialen Netzwerkes, Integration von externen Kompetenzen und Ressourcen, Sicherstellung eines Freizeit- und Betreuungsangebotes
Organisations-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Schule 	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserung des Schulklimas, Förderung des sozialen Lernens, Unterstützung der Schulentwicklung, Öffnung für die Sichtweisen von Schülern und Eltern
Gruppen-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Klasse, Kollegium, Eltern (bzw. Personensorgeberechtigte) 	<ul style="list-style-type: none"> Förderangebote für benachteiligte Gruppen, Schülercafés, Freizeit- und Kommunikationsangebote etc. Verbesserung des Klassenklimas
Einzelfall-Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Schüler, Lehrer, einzelne Eltern (bzw. Personensorgeberechtigte) 	<ul style="list-style-type: none"> Ansprechpartner, Vertrauensperson und Berater für Schüler, Verringerung von persönlichen und schulischen Problemen, Verbesserung der Schulabschlüsse

Quelle: Speck 2006, S. 375

Abb. 1: Wirkungsebenen und -adressaten von Schulsozialarbeit

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Wirkungen von Schulsozialarbeit durch die vorliegenden Forschungen bislang zumeist erst ansatzweise und methodisch unzureichend erfasst worden sind. Im Mittelpunkt der Forschungen standen in der Regel – dies gilt besonders für die Begleitforschungsprojekte zu den Handlungsprogrammen der Länder – Nutzungszahlen/Kooperationskontakte, allgemeine Zufriedenheitsaussagen sowie globale Erfolgseinschätzungen von mittelbar Beteiligten (z.B. Jugendämter, Schulämter) und unmittelbar Beteiligten (z.B. Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleitung). Eine notwendige, kriteriengeleitete Wirkungsforschung – wie sie im Rahmen der Evaluationsforschung nahe gelegt wird (vgl. Bortz/Döring 2003; Wottawa/Thierau 1998; Kromrey 2000) – mit einer präzisen Überprüfung der anvisierten Programmziele und möglichst unter Berücksichtigung von Längsschnittuntersuchungen sowie Vergleichs- und Kontrollgruppen – fehlt weitgehend (vgl. Abbildung 2).

Für das Forschungsdefizit im Bereich der Wirkungsforschung gibt es – neben finanziellen, zeitlichen und personellen Restriktionen der Forschungsprojekte und der programmbezogenen Auftragsforschung – eine Vielzahl an Gründen: Zum Ersten sind fast

alle der hier zugrunde gelegten Studien als Begleitforschungsprojekte zu landes-, regional- oder schulbezogenen Modellprogrammen eingerichtet worden. Der Forschungsschwerpunkt lag in Folge dessen oftmals eher auf der Akzeptanzmessung bei relevanten Zielgruppen und Kooperationsakteuren, einer globalen Erfolgsbewertung und vor allem einer Unterstützung der Implementierung des neuen Handlungsprogramms und einzelner Projekte durch Fortbildung, Beratung und Qualitätszirkel (formativer Auftrag), aber weniger auf einer echten und differenzierten Wirkungskontrolle (summativer Auftrag). Hieraus ergibt sich unter Umständen ein hoher Erfolgsdruck auf die beteiligten Forscher und eine begrenzte Distanz und Neutralität. In vielen Fällen muss eher von Implementations- als von Wirkungsforschung gesprochen werden (Auftragsproblem). Zum Zweiten können die Forschungsprojekte zumeist nicht auf klare Zielvorgaben zu den Handlungsprogrammen und Forschungsaufträgen zurückgreifen, sondern müssen sich oftmals zunächst auf äußerst komplexe und global formulierte Zielvorstellungen in den Handlungsprogrammen sowie unspezifische Untersuchungs- und bzw. Evaluationsaufträge stützen, da die (fach-)politischen Auftraggeber die Konkretisierung der operativen Ergebniserwartungen nicht selten den Akteuren vor Ort überlassen (Operationalisierungsproblem). Dies führt dazu, dass die für die Überprüfung der intendierten Programmziele notwendigen Aussagen zu Zielindikatoren sowie zu den Zeiträumen und Orten der anvisierten Veränderungen fehlen und in ein und demselben Landesprogramm eine hohe Variationsbreite von – mehr oder weniger klaren – Zielsetzungen bzw. Ergebniserwartungen auf einzelschulischer Ebene nachweisbar ist. Zum Dritten sind für eine Wirkungsforschung im offensichtlich sehr komplexen Handlungsprogramm Schulsozialarbeit sehr anspruchsvolle Untersuchungsdesigns mit Längsschnittuntersuchungen sowie Kontroll- und Vergleichsgruppen erforderlich. Es müsste der Versuch unternommen werden, nicht nur die subjektiven Einschätzungen beteiligter Akteursgruppen, sondern die unter dem Einfluss der Schulsozialarbeit zustande kommenden Veränderungen, etwa bei den unterschiedlichen Angeboten, Nutzergruppen (z.B. Kompetenzerwerb bei den Schülern, Einstellungsänderungen bei Lehrern) und Institutionen (z.B. Öffnung von Schule und Jugendhilfe) evidenzbasiert nachzuweisen. Hierfür fehlen in Deutschland – im Gegensatz etwa zu den USA (vgl. etwa Allen-Mearns 2004; Constable u.a. 2002; Dupper 2002; Flynn 2002; Dibble 1999) – entsprechende, über allgemeine Evaluationsdesigns hinausgehende konzeptionelle und empirische Vorarbeiten zum Handlungsprogramm Schulsozialarbeit.

Ein weiteres Forschungsdefizit muss zudem hinsichtlich des subjektiven Nutzens von Schulsozialarbeit (insbesondere des bildungsbezogenen und biographischen Gebrauchs- und Transferwertes) sowie der subjektiven Nutzungs- und Aneignungsstrategien durch die Nutzer konstatiert werden. Dafür wäre ein Perspektivwechsel von der Wirkungs- zur Nutzerforschung erforderlich (vgl. Schaarschuch/Oelerich 2005 und Abbildung 2): Während in der Wirkungsforschung in einer top-down Perspektive kausale Ziel-Mittel-Wirkungsanalysen im Mittelpunkt stehen und die Klienten als Objekte von Handlungsprogrammen modelliert werden, geht die Nutzerforschung in der auf Freiwilligkeit und Mitgestaltung setzenden Schulsozialarbeit umgekehrt vor. Hier werden – aus einer bottom-up Perspektive – die Klienten als aktive Subjekte verstanden, die den Nut-



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Wirkungsdimensionen von Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Wirkungs- und Nutzerforschung

zen von sozialen Dienstleistungen vor dem Hintergrund individueller Lebenslagen und Präferenzen abwägen und die Angebote auf der Basis subjektiver Strategien nutzen, umfassend mitgestalten und sich aneignen. Da diese Perspektive der Nutzerforschung im Bereich der Schulsozialarbeit erst langsam an Bedeutung gewinnt (vgl. Flad/Bolay 2006; Schumann u.a. 2005; Streblov 2005; Bolay 2004), besteht ein erhebliches Erkenntnisdefizit darüber, a) wie die Angebote der Schulsozialarbeit von den Nutzern und unterschiedlichen Nutzergruppen subjektiv gedeutet und hinsichtlich ihres Nutzens bewertet werden, b) welche Zusammenhänge es zwischen individuellen Prozessen der Belastungs- und Krisenerfahrung bei Schülern und der Inanspruchnahme von Angeboten und Leistungen der Schulsozialarbeit gibt, c) wie die Angebote der Schulsozialarbeit prozessual in Anspruch genommen und angeeignet werden und d) welche Auswirkungen die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit auf individuelle Bewältigungsprozesse und Bildungsbiographien zeitigen.

Zusammenfassend betrachtet existiert ein Forschungsdefizit in Bezug auf 1. die Überprüfung der Zielerreichung und Bildungseffekte der Schulsozialarbeitsprogramme und -projekte auf der Basis von harten Erfolgsindikatoren, Längsschnittuntersuchungen sowie Vergleichs- und Kontrollgruppen und 2. den individuellen Nutzen sowie die Nutzungs- und Aneignungsstrategien aus Sicht der Nutzer unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Adressaten und Angebotsarten von Schulsozialarbeit sowie der lebens- und schulbiographischen Bezüge der Adressaten. Als unzureichend muss zudem der Forschungsstand über den Wirkungszusammenhang von Konzepten, Rahmenbedingungen, Inputvoraussetzungen und Arbeitsprozessen einerseits und den Effekten der Schulsozialarbeit andererseits sowie die nicht erreichten, unerwünschten und nicht-intendierten Nebenfolgen von Schulsozialarbeit bewertet werden (z.B. Stigmatisierung, Delegierung von Aufgaben an die Sozialpädagogen). Wünschenswert wären konzeptionell und international vergleichende Untersuchungen.

Literatur

- Abels, H. (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, In: *Soziale Welt* 28, 3, S. 347–359.
- Allen-Mearess, P. (Hrsg.) (2004): *Social Work Services in Schools*. New York: Guilford Press.
- Balluseck, H. (2003): Schulstationen in Berlin. In: *Soziale Arbeit* 52, 7, S. 256–263.
- Balluseck, H. (2004): Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Grundschule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen. In: *Soziale Arbeit* 53, 8, S. 290–296
- Bassarak, H. (2008): Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bauer, P./Brunner, E./Morgenstern, I./Volkmar, S. (2005): *Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Behr-Heintze, A./Lipski, J. (2005): *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bolay, E. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf, In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 35, 2, S. 18–39.
- Bolay, E./Arbeitsgruppe Jugendhilfe – Schule (1999): *Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit, Materialien zur Schulsozialarbeit VIII*, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern Landesjugendamt. Stuttgart: Eigenverlag.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003): *Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*, Nr. 7, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart: Eigenverlag.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ und Baden-Württemberg, Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*. Tübingen: o.V.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (1990): *Achter Jugendbericht*. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2001): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Coelen, T. (2008): Wirkungen von Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 918–928.
- Coelen, T./Wahner-Liesecke, I. (2008): Jugendarbeit kann auch mit (Ganztags-)Schulen wirken. In: Lindner, W. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–260.
- Constable, R./McDonald, S./Flynn, J.P. (Hrsg.) (2002): *School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives*. Chicago: IL: Lyceum Books.
- Dibble, N. (1999): *Outcome Evaluation of School Social Work Services*. Consultant, School Social Work Services. Wisconsin: Department of Public Instruction.
- Donabedian, A. (1980): *Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Vol. 1. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment*. Ann Arbor: MI: Health Administration Press.

- Dupper, D. (2002): *School social work. Skills and interventions for effective practice*. New Jersey: John Wiley & Sons INC.
- Elsner, G. (1996): *Schulsozialarbeit in Sachsen: Plädoyer für die Entwicklung der Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe. Modellversuch zu Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten*, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Arbeitspapier 2-124, München.
- Elsner, G. (Hrsg.) (2001): *Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“*, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, DJI-Arbeitspapier J-164. München.
- Elsner, G./Rademacker, H. (1997): *Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen*, In: *Zeitschrift für Pädagogik, Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*, 37. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fabian, C./Drilling, M./Müller, C./Galliker Schrott, B./Egger-Suetsugu, S. (2008): *Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler*. In: *Soziale Innovation* 3, S. 68–74.
- Faulstich-Wieland, H./Tillmann, K.-J. (1984): *Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz, Erfahrungen in der Region Kassel*, DJI-Materialien, Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit, Bd. 13. München: Eigenverlag.
- Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg*. Heidelberg.
- Flad, C./Bolay, E. (2006): *Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H.: *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 159–174.
- Flynn, J. (2002): *Research and Evaluation as Tools of Practice*. In: Constable, R./McDonald, S./Flynn, J. (Hrsg.): *School Social Work. Practice, Policy and Research Perspectives*. Chicago: IL: Lyceum Books, S. 291–297.
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialarbeit und Schule*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Ganser, C./Hinz, T./Mircea, R./Wittenberg, A. (2004): *Problemlagen beruflicher Schulen in München. Abschlussbericht zur Evaluation von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in München*. München: Institut für Soziologie.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Hollenstein, E. (2007): *Über unerledigte Aufgaben der Schulsozialarbeit und den Nutzen empirischer Befunde*. In: *Unsere Jugend* 9, 59, S. 354–365.
- Institut für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung GmbH (ISPO) (2005): *Evaluation „Schoolworker“: Ergebnisse der Schoolworker/innenbefragung und der Schulleistungsbefragung*, erstellt von Dirk Groß, Saarbrücken (Verlag nicht angegeben).
- Korus – Beratung in Brandenburg BIUF e.V. (Korus) (o.J.): *Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg, Ergebnisse der landesweiten schriftlichen Befragung 1999*, im Auftrag des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS). Potsdam: o.V.
- Krause, S. (2002): *Zum Umgang mit schulischer Auslese – Ein Beispiel für die Kooperation von Lehrern und Schulsozialarbeitern in Mecklenburg-Vorpommern*, Dissertation. Wuppertal.
- Kromrey, H. (2000): *Die Bewertung von Humandienstleistungen, Fallstrick bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen*. In: Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (Hrsg.): *Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–57.

- Lindner, W. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe, eine Theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialisationsraum Schule. Frankfurt a. M u.a: Lang.
- Nevermann, C. (1997): Schulstationen. Unterstützende Pädagogik im sozialen Lernfeld, eine Publikation der TANDEM gemeinnützigen Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft, Basdorf bei Berlin: Retriever Medienproduktion und -vertrieb.
- Niederbühl, R. (2001): Evaluation von Schulsozialarbeit, In: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt a.M.: Deutscher Verlag für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 217–227.
- Olk, T. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9–100.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000a): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit, Edition Soziale Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Speck, K. (2000b): 2. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt“. Forschungsbericht im Auftrag Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit und des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: o.V.
- Olk, T./Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand, In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 69–101.
- Olk, T./Speck, K./Bathke, G.-W. (2003): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt: „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalts“, Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums und des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: o.V.
- Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald: o.V.
- Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2001a): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Greifswald: o.V.
- Prüß, F./Maykus, S./Binder, H. (2001b): Forschungsbericht. Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Analyse von Rahmenbedingungen und Effekten der Landesinitiative auf die regionale Angebotsstruktur aus Sicht kommunaler Akteure. Greifswald: o.V.
- Raab, E./Rademacker, H. (1981) (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. DJI-Materialien, Reihe Materialien zu Schulsozialarbeit, Bd. 1.. München: o.V.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch zur Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München: Juventa Verlag.

- Rademacker, H. (2004): Ganztagsangebote und Jugendhilfe. Neue Chancen für die Entwicklung öffentlicher Bildung in sozialer Verantwortung. In: *Die Deutsche Schule* 96, 2, S. 170–183.
- Schaarschuch, A./Oelrich, G. (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung: In: Oelrich, G./Schaarschuch, A. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, B. (2002): Zusammenfassende Ergebnisse einer landesweiten Befragung zur Sozialarbeit an Schulen, In: Kantak, K.: *Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule*, herausgegeben von der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Berlin. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, S.39–53.
- Schumann, M./Sack, A./Schumann, T. (2006): *Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer*. Weinheim/München: Juventa.
- Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Sachsen-Anhalt, In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Frankfurt a.M.: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, S. 799–816.
- Speck, K. (2006): *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K. (2007): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Streblov, C. (2005): *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur rekonstruktiv-lebensweltorientierten Evaluationsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998a): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“*, Band 1, Teil A-C. Erfurt: o.V.
- Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998b): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“*, Band 2, Teil D. Erfurt: o.V.
- Wottawa, H./Thierau, H. (2¹⁹⁹⁸): *Lehrbuch Evaluation*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Wulfers, W. (2¹⁹⁹⁶): *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.

Abstract: In the educational-political reform plans of the last few years (e.g. the federal all-day schooling program), different forms of cooperation between institutions of help for young people and schools have increasingly gained in significance. However, empirically solid knowledge on the effects of this cooperation is still rather limited. Taking as an example social work at schools, which is considered the closest form of cooperation between institutions of help for young people and schools, the authors analyze the state of knowledge on the effects, the interrelations of these effects, and the limits of the cooperation between institutions of help for adolescents and schools in the shape of action programs for school-related social work. By means of a meta-analysis of available empirical studies, the insights that have been generated so far as well as the deficits and blind spots of existing research and the subject-related and methodological challenges in future research on the effects and the use of social work are discussed.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Thomas Olk, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1; Haus 6, 06099 Halle/Saale

Dr. Karsten Speck, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

Eklektik in der Pädagogik

Grundzüge einer gängigen Methode

Zusammenfassung: Eklektik ist zwar kein Terminus technicus der Pädagogik, wie ein Blick in einschlägige Lexika zeigt. Dennoch taucht sie immer wieder als wichtiger Diskussionsbegriff auf. Es scheint, dass ein eklektisches Vorgehen unabdingbar für Fragen der Bildung und Erziehung ist. Jeder Pädagoge, egal ob Praktiker oder Theoretiker, muss Eklektiker sein – so lautet daher die zentrale These des vorliegenden Beitrages, die mithilfe einer vergleichenden Analyse von nationalen und internationalen Studien zu stützen versucht wird, um schließlich Grundzüge einer eklektischen Methode formulieren zu können. Ausgangspunkt ist dabei August Hermann Niemeyer als Primus inter Pares einer Eklektik in der Pädagogik.

1. Eklektik: Ungeliebt, aber unabdingbar

Das Wort „Eklektik“ zählt zu den brisantesten Wörtern im öffentlichen Sprachgebrauch (vgl. Strauß/Haß/Harras 1989, S. 605f.). Dies liegt in erster Linie daran, dass es meist nur negativ konnotiert und mit tadelndem Beiklang verwendet wird, obwohl es seinem Ursprung nach eine positive Wertung beinhaltet. Es überrascht daher wenig, dass sich kaum ein Mitglied der pädagogischen Forschungsgemeinschaft öffentlich und expressis verbis als Eklektiker bezeichnet – und dies, obwohl Eklektiker aus der Geschichte der Pädagogik nicht wegzudenken sind, wie das Beispiel „August Hermann Niemeyer“ beweist (vgl. Herrmann 2004 und Zierer 2005). Zu unproduktiv, zu un kreativ, zu ungenau, zu undurchsichtig erscheint diese „Methode“ heute, als dass sie den Ansprüchen einer Wissenschaftlichkeit Rechnung tragen kann. Eklektik ist in Vergessenheit geraten.

Meines Erachtens stellt dies ein Defizit in der wissenschaftstheoretischen Bestimmung der Pädagogik dar – und zwar in doppelter Hinsicht, womit gleichzeitig die zentralen Thesen des vorliegenden Beitrages formuliert werden:

Erstens steht jeder Pädagoge vor der Herausforderung, eklektisch zu arbeiten. Dabei meine ich mit „Pädagoge“ sowohl den praktisch Handelnden als auch den theoretisch Reflektierenden, wie sich noch zeigen wird.

Zweitens lässt sich ein eklektisches Vorgehen transparent und nachvollziehbar machen – trotz des landläufigen Vorurteils, dass dies nicht möglich sei (vgl. Albrecht 1994).

Ziel ist somit, einen Nachweis für beide Thesen zu liefern. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt der Begriff „Eklektik“ kurz erläutert, um eine brauchbare Arbeitsdefinition zu erhalten. In einem zweiten Schritt folgt eine Analyse des eklektischen Vorgehens von August Hermann Niemeyer, da er als Primus inter Pares einer Eklektik in der Pädagogik gesehen werden kann und für eine heutige Begriffsbestimmung wegwei-

send ist. In einem dritten Schritt werden darauf aufbauend verschiedene nationale und internationale Studien, die sich mittelbar oder unmittelbar mit der aufgeworfenen Fragestellung beschäftigen, erläutert und zusammengefasst, um einen Beitrag zur Neubestimmung der Eklektik zu leisten.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Methode meines Beitrages. Rückblickend wird sich zeigen, dass ich eklektisch vorgegangen bin. Um aber diesen Zirkel in der Argumentation von vornherein zu vermeiden, muss ich auf eine andere Beschreibung zurückgreifen: Basierend auf einer umfassenden Recherche wird eine hermeneutische Analyse verschiedener Arbeiten zur Eklektik durchgeführt und ein systematischer Vergleich der Argumentationen angestrebt.

2. Zum Begriff „Eklektik“

Eindeutig ist der etymologische Ursprung: „Eklektisch“ ist ein Wort, das aus dem Griechischen entlehnt ist. Dort findet sich das Adjektiv „εκλεκτικός“ und das Verb „εκλεγειν“, die mit „auswählend“ beziehungsweise „auslesen, auswählen“ übersetzt werden können. Beide lassen sich zurückführen auf das Verb „λεγειν“ in der Bedeutung von „lesen, auslesen, sammeln“ und dem Präfix „εκ“ in der Bedeutung von „aus“. Im „Etymologischen Wörterbuch“ von Friedrich Kluge findet sich außerdem der Hinweis, dass das Wort seit dem 18. Jahrhundert die Konnotation „unsystematisch auswählend“ besitzt (vgl. Kluge 1999, S. 214).

Bei einer ersten Annäherung an den gegenwärtigen Sprachgebrauch fällt eine Besonderheit ins Auge: Es existieren zwei Wortfamilien – einerseits Eklektizismus, Eklektizist und eklektizistisch; andererseits Eklektik, Eklektiker und eklektisch. Begriffsgeschichtlich hat dies mit der eben erwähnten Entwicklung im 18. Jahrhundert zu tun, in der der positive Begriff „Eklektik“ zum negativen Begriff „Eklektizismus“ degradiert und durch andere Worte, wie beispielsweise Mündigkeit und Selbstdenken, ersetzt wurde – vor allem Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel trugen hierzu bei. Insofern ist es angebracht, entsprechend der Verwendung in der Philosophie, immer dann von Eklektik zu sprechen, wenn damit eine positive Wertung verbunden ist (vgl. Albrecht 1994).

Zentral für dieses Begriffsverständnis ist der Auswahl- und Integrationsgedanke: Eklektik stellt eine „Denk- und Arbeitsweise“, ein „Verfahren“, ein „Vorgehen“ dar, nach Prüfung des Vorhandenen Teile oder das Ganze davon auszuwählen und miteinander zu verbinden (vgl. Strauß/Haß/Harras 1989; Wilpert 2001; Brockhaus 1997).

3. A. H. Niemeyer: Primus inter Pares

August Hermann Niemeyer ist wissenschaftshistorisch vor allem deswegen interessant, weil er mit seinem 1796 zum ersten Mal erschienen Buch „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ eines der ersten Lehrbücher der Pädagogik verfasst hat, das zudem

eines der erfolgreichsten war. Ein Grund hierfür ist nicht zuletzt in der Methode August Hermann Niemeyers zu sehen: „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ war sein Motto und Parteilosigkeit sein einziges Bekenntnis. Eklektiker – wie bereits viele vor ihm – wollte er sein (vgl. Herrmann 2004 und Zierer 2005). Da also August Hermann Niemeyer nicht der Erfinder und auch nicht der einzige Vertreter einer Eklektik war, ihr aber doch zumindest einen Namen in der Pädagogik verschaffte, kann er als „Primus inter Pares“ bezeichnet werden.

So plakativ und verständlich sein genanntes Motto auch sein mag, es verrät aufgrund seiner Kürze nicht, wie ein Eklektiker methodisch arbeitet: Was ist denn alles? Wie wird geprüft? Was ist das Beste? Und wie wird das Beste behalten?

Eine tiefe hermeneutische Besinnung an einem Beispiel vermag die wesentlichen Aspekte der eklektischen Methode August Hermann Niemeyers offen zu legen:

Im Rahmen seiner Überlegungen zur moralischen Erziehung bemerkt er, dass „die Erziehung ... die Aufgabe, durch ihre Einwirkung einen moralisch guten Charakter zu begründen, leichter oder schwerer finden [muss], je nachdem sie in der Kindernatur ursprünglich weit mehr Gutes, oder weit mehr Böses, oder wenigstens Beides, ungefähr in gleichem Grade gemischt, wahrnimmt.“ (Niemeyer 1832, S. 56)

Es stellt sich folglich die Frage, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist. Dabei differenziert August Hermann Niemeyer im Wesentlichen zwei Positionen und stellt diese zunächst unkommentiert vor. Dieses Vorgehen könnte hermeneutisch bezeichnet werden: Einerseits nennt er unter anderem Rousseau, Basedow, Campe und Salzmann, die in der Kinderwelt ein Stand der Unschuld sehen, in dem von böartigen Neigungen und Begierden noch keine Spur zu finden ist. Andererseits greift er auf Fichte zurück, der alles Denken und Begehren des Menschen für böse von Jugend auf erklärt (vgl. Niemeyer 1832, S. 56).

Im Letzten sind beide Auffassungen für August Hermann Niemeyer zwar nachvollziehbar, aber nicht vertretbar. Denn sie entbehren beide einer empirischen Grundlage. Entscheidend für seine Eklektik ist daher die Erfahrung. Auffassungen, die von seiner Vernunft getragen werden können, sind noch nicht das Beste. Sie müssen erst der Prüfung durch seine Erfahrung Stand halten, weswegen er im angeführten Beispiel argumentiert, dass Erziehung „ihres Zweckes nicht verfehlen [wird], wenn sie nur die unleugbaren Erscheinungen in der Kinder- und Jugendwelt nicht übersieht ... Die wichtigsten und unwidersprüchlichsten derselben sind folgende: 1) In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen, Gesinnungen und Handlungen gewahr ... Daneben sind 2) alle Kinder nicht nur verführbar, sondern sie haben auch, mehr oder minder, einen Hang zu so Manchem, was in reiferen Jahren Unrecht oder Böse genannt wird, wenn man gleich es ihnen noch nicht als Schuld anzurechnen geneigt ist.“ (Niemeyer 1832, S. 57)

Züge einer Dialektik (als Abwägen differenter Positionen) und einer Phänomenologie (als unbefangene Rückkehr zu den Erscheinungsformen) sind in diesen Ausführungen ebenso zu erkennen wie die bereits erwähnten hermeneutischen Elemente und erste Ansätze einer „empirischen“ Forschung, die sich vornehmlich auf eine systematische und reflektierte Beobachtung in Form einer Rückerinnerung (Selbstbeobachtung) und

einer unbemerkten Beobachtung des Zöglings (Fremdbeobachtung) beruft (vgl. Schmid 2004, S. 188f.). Auf die Frage, ob das Kind nun gut oder böse ist, gibt August Hermann Niemeyer vor dem Hintergrund seiner zitierten Überlegungen die Antwort, dass „man auf keinen Fall von Kindern sagen [kann], dass sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, dass die Keime zum Guten und zum Bösen, wenn gleich in verschiedenen Mischungen und Verhältnissen, in ihnen liegen.“ (Niemeyer 1832, S. 57)

Das Problem, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist, findet also bei August Hermann Niemeyer durch eine hermeneutische, dialektische und phänomenologische Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen seiner Zeit und durch die Überprüfung mithilfe seiner Erfahrung, also durch die Überprüfung der Theorie an der Praxis mittels einer Selbst- und Fremdbeobachtung, eine eindeutige Antwort, die nicht nur aus gegenseitigem Abwägen hervorgeht. „Der Eklektizismus [!] schafft durch Ordnen und Systematisieren aus Vorhandenem Neues und überschreitet sich in der Systematisierung selbst“, (Horn/Wigger 1994, S. 29) bemerken dementsprechend Klaus-Peter Horn und Lothar Wigger.

Vor diesem Hintergrund kann der Niemeyersche Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ näher erläutert werden: Alles bedeutet für August Hermann Niemeyer, dass er beim Schreiben seines Lehrbuches nicht einem vorherrschenden System anhängt, sondern alle Zugänge zu einem Phänomen berücksichtigt – seien sie philanthropischer, humanistischer, pietistischer oder herbartianischer Art, philosophischer, soziologischer oder medizinischer Natur. Diese gilt es seiner Meinung nach darzustellen, um auch dem Anspruch an ein Lehrbuch gerecht zu werden. Erst dann setzt seine Prüfung ein, indem er über diese Ansätze diskutiert und sich für eine Position entscheidet. Grundlage dafür war nicht nur seine Vernunft, sondern auch und vor allem seine Erfahrung. Das was er schließlich behält und empfiehlt, wofür er sich entschieden hat, erläutert er ausführlich, gibt dazu Beispiele und ordnet es in seine Systematik des Faches ein.

4. Grundzüge einer Eklektik

Interessanterweise finden sich die eben erläuterten Dimensionen des Niemeyerschen Satzes in aktuellen nationalen und internationalen Studien, die in mittelbarer oder unmittelbarer Nähe zu einer Eklektik stehen, wieder. Insofern wird im Folgenden der Versuch unternommen, diese Arbeiten mithilfe des Niemeyerschen Satzes systematisch zu vergleichen und zu verbinden, um eine Neubestimmung einer Eklektik formulieren zu können.

Auf folgende Arbeiten wird näher eingegangen: Aus dem englischsprachigen Raum auf die Untersuchungen von Joseph Schwab (1978), dem Pionier einer modernen Eklektik, und Agnes Tellings (2001).¹ Aus dem deutschsprachigen Raum auf die Studien

1 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es vor allem im englischen Sprachraum Diskussionen zu einem „methodological eclecticism“ gibt. Allerdings ist dieser von einer Eklektik, wie sie in der vorliegenden Studie von Interesse ist, zu unterscheiden. Denn Eklektik im ursprünglichen Sinn befasst sich in erster Linie mit Inhalten. Vgl. Yanchar/Williams 2006.

von Heinz-Elmar Tenorth (1987) und Lothar Wigger (1995). Neben diesen pädagogischen Schriften werden zwei philosophische Werke herangezogen: Zum einen das von Michael Albrecht (1994), in dem er eine umfassende begriffsgeschichtliche Abhandlung zur Eklektik in der Philosophie vorlegt. Zum anderen das von Ken Wilber (2002), der darin basierend auf Jürgen Habermas' Drei-Welten-Theorie ein Quadrantenmodell entwirft, das deutliche Elemente einer Eklektik beinhaltet.²

Das Vorgehen in den nachstehenden Punkten besteht aus zwei Schritten: Zunächst werden die unterschiedlichen Ansätze isoliert voneinander erläutert, um dann Gemeinsamkeiten herauszukristallisieren und sie als Grundlinien einer eklektischen Methode zu kennzeichnen.

4.1 *Zur Möglichkeit und Notwendigkeit einer Eklektik*

Joseph Schwab geht von einer Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis aus, die sich auf zwei konträren Eigenschaften einer Theorie im Vergleich zur Praxis zurückführen lässt: Erstens ist eine Theorie ihrem Anspruch nach immer durch Generalität ausgezeichnet, wohingegen Praxis durch Partikularität bestimmt ist. Zweitens wird eine Theorie durch erziehungswissenschaftliche Forschung gewonnen, die jedoch mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und die eingenommene Perspektive begrenzt ist (vgl. Schwab 1978 S. 323). Insofern ist jede erziehungswissenschaftliche Theorie durch Generalität, aber auch durch Begrenztheit charakterisiert. Keine Theorie kann Allgemeingültigkeit für sich erheben, vielmehr ist sie stets durch weitere Theorien ergänzbar. Und keine Theorie kann Eins zu Eins in die Praxis übertragen werden, da sich beide auf unterschiedlichen Ebenen befinden, verschiedene Weltbezüge haben. Aus dieser unumgänglichen Verkettung erwächst für Joseph Schwab die Notwendigkeit, das damit verbundene Problem der Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, und er sieht darin die Grundlagen für ein eklektisches Vorgehen: „The eclectic arts are arts by which we ready theory for practical use ... by which we discover and take practical account of the distortions and limited perspective which a theory imposes on its subject.“ (Schwab 1978, S. 323) Aus einer ähnlichen Richtung argumentiert Agnes Tellings. Sie geht von der Unsicherheit pädagogisch Handelnder aus, „not knowing what to do since different theories and models seemingly concerning the same domain dictate different actions in one and the same practice.“ (vgl. Tellings 2001, S. 277). Sofern eine Integration unterschiedlicher Theorien möglich ist, wovon sie ausgeht, erscheint ein eklektischer Zugang für dieses Problem viel versprechend, ja sogar notwendig (vgl. auch Paschen 1997). Ebenso nimmt Lothar Wigger einen pädagogischen Pluralismus zum Ausgangspunkt seiner Studie, mit der Folge, dass pädagogisches Argumentieren für ihn per se eklektisch ist (vgl. Wigger 1995, S. 164). Denn einerseits können nur auf diesem Weg

2 Es könnten weitere Arbeiten genannt werden, die ein eklektisches Vorgehen mittelbar oder unmittelbar zum Thema haben. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrages aber nicht zu sprengen, möge ein Hinweis auf diese ausreichen. Sie werden an entsprechender Stelle angemerkt. Vgl. Herrmann 1986; Paschen 1997 und Horn/Wigger 1994.

möglichst viele Anschlussmöglichkeiten erzeugt werden und andererseits erfordert die Vielfalt pädagogischer Ansätze und deren Handlungsalternativen ein entsprechendes Vorgehen (vgl. Wigger 1995 und auch Horn/Wigger 1994).

Einen anderen Zugang zur eklektischen Frage wählt Heinz-Elmar Tenorth. Er bestimmt Pädagogik, ausgehend von Zweifeln an ihrer wissenschaftlichen Dignität, als Dogmatik. Durch diesen Vergleich zeigt sich aber, dass es der Pädagogik an einem umspannenden Dogma fehlt und stattdessen verschiedene, häufig konkurrierende Dogmen pädagogisches Denken und Handeln bestimmen (vgl. Tenorth 1987, S. 700f.). Diese Vielfältigkeit pädagogischen Wissens, so seine Schlussfolgerung, macht die Notwendigkeit einer eklektischen Methode deutlich – und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits kann eklektisches Argumentieren in ungewissen und konfliktreichen Situationen ein legitimer Weg sein, ein vernünftiges und reflektiertes Urteil zu fällen (vgl. Tenorth 1987, S. 703). Andererseits bewahrt eklektisches Denken vor Irritationen und ideologischen Verzerrungen (vgl. Tenorth 1987, S. 706). Insofern ist ein eklektisches Vorgehen notwendige Kompetenz in der Handhabung pädagogischen Wissens.

Ein ähnliches Bild in den Konsequenzen zeigt sich von Seiten der Philosophie:

Michael Albrecht beginnt seine Überlegung mit der Frage, wie sich ein Wissenschaftler zur Geschichte und zum Wissensbestand seines Faches verhalten soll. Diese Frage erhält ihre Schwierigkeit durch die mannigfaltigen und oft im Widerspruch zueinander stehenden Theorien: Wahrheit ist „nicht die Sache eines Einzelnen“, (Albrecht 1994, S. 669) sondern jeder hat prinzipiell die Möglichkeit, Wahrheit zu erkennen. Mit dieser Schwierigkeit umzugehen, das kann wissenschaftshistorisch als Hauptanliegen einer Eklektik formuliert werden (vgl. auch Herrmann 1986).

Einen aktuellen philosophischen, wenn auch streitbaren Ansatz zur Eklektik liefert Ken Wilber.³ Er charakterisiert seine Philosophie als „integral“, womit er seine Grundüberzeugung kundtut: „I have a general rule: Everybody is right. Every single system ever offered has some degree of truth in it.“ (Wilber 2002, S. 13) Dabei kann eine subjektive, objektive, intersubjektive oder interobjektive Betrachtungsweise eingenommen werden. Insofern muss jede Position überprüft werden und erst alle Perspektiven zusammen ergeben ein umfassendes Bild eines Phänomens (vgl. Wilber 2002, S. 22f.). Deutliche Elemente eines eklektischen Vorgehens lassen sich somit erkennen.

Die gemeinsame Richtung aller eben genannten Positionen ist, dass Eklektik die Folge von Pluralität und Differenz ist, oder, anders formuliert, dass Eklektik als Grundlage eine *Auswahlmöglichkeit* braucht. Denn dort, wo Eindeutigkeiten herrschen, wo keine Auswahl aus verschiedenen Auffassungen möglich ist, kann es keine Eklektik geben. Allerdings ist diese Auswahlmöglichkeit noch näher zu bestimmen. Denn allein die Tatsache, dass eine Auswahl aus verschiedenen Auffassungen möglich ist, bedarf noch nicht einer Eklektik. Sektiererei oder Ähnliches ist hier ebenso denkbar und muss des-

3 An dieser Stelle ist auf die durchaus fragwürdige und unwissenschaftlich anmutende esoterische und spirituelle Ausdifferenzierung der Philosophie Ken Wilbers, vor allem in seinen jüngsten Schriften hinzuweisen. Diese soll aber nicht Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen sein, sondern lediglich sein wissenschaftlich fundierter Theorierahmen, den er in erster Linie im Anschluss an Jürgen Habermas entwickelt.

halb noch lange nicht „schlecht“ sein. Das Besondere an einer Auswahl-situation, die nur zureichend von einer Eklektik gelöst werden kann, ist, dass in dieser eine Auswahl aus verschiedenen, zwar miteinander konkurrierenden, aber letztendlich sich nicht völlig ausschließenden Auffassungen, weil jede für sich genommen Anspruch auf Gültigkeit erheben kann, aber dennoch ergänzungsbedürftig bleibt, notwendig ist – und dies gilt insbesondere für pädagogische Fragen und Probleme im praktischen und theoretischen Sinn: Der praktisch handelnde Pädagoge steht beispielsweise vor der Entscheidung, mit welchen Methoden er sein Ziel zu erreichen versucht. In der Regel steht im dazu eine Vielzahl an Verfahren bereit. So kann eine Lehrkraft, um ein Beispiel zu geben, wenn sie ihre Klasse zu einem disziplinierten Aufstellen erziehen will, mit den Kindern darüber reden, warum dies wichtig und notwendig ist. Sie kann aber auch durch Ermahnung und Wiederholung solange mit den Kindern das Aufstellen üben, bis es letztendlich funktioniert. Und auch der theoretisch reflektierende Pädagoge steht bei der Erschließung einer konkreten Forschungsfrage vor der Schwierigkeit, dass unterschiedliche Ergebnisse vorliegen, die sich unter anderem hinsichtlich Zugangsweise und Geltungsbereich unterscheiden. Zu nahezu jedem Bereich der Pädagogik gibt es, wenn nicht konkurrierende, dann doch aber sich unterscheidende Ansätze. Man denke an dieser Stelle nur an die differentiellen Überlegungen zur Werteerziehung (vgl. Standop 2005). Insofern hat jemand, der sich einer bestimmten „Schule“ oder „Forschungsrichtung“ verschreibt, bereits seine Wahl getroffen. Und selbst innerhalb dieser wird er nochmals auswählen müssen.

4.2 Was ist alles?

Die Beantwortung dieser Frage bei August Hermann Niemeyer lässt rückblickend eine erste Systematik erkennen. So fordert er, sowohl die „Alten“, also griechische und römische Schriftsteller, als auch die „Neuen“, also Pädagogen und Pädagogiker aus der Franckeschen Schule, der Schule des Humanismus, der Schule der Philanthropen, der Schule der Eklektiker, Kantianer sowie Herbartianer, katholische sowie evangelische Gelehrte und so weiter, zu lesen. Vor dem Hintergrund der Wissensexpansion vom 18. Jahrhundert bis heute liefern einige der besprochenen Autoren weitere Systematisierungsversuche für diese Frage:

Joseph Schwab führt den Begriff „commonplaces“ ein und meint damit eine Landkarte, in die sich erziehungswissenschaftliche Theorien in Abhängigkeit zu ihrer Begrenztheit der Perspektive und des Untersuchungsgegenstandes einordnen lassen. Das Ziel dieser Landkarte soll sein, nicht nur die Begrenztheit einer Theorie deutlich zu machen, sondern auch die Abhängigkeit zu anderen Theorien. Jede Theorie ist folglich ein Teil der Landkarte, der zudem genau bestimmbar ist (vgl. Schwab 1978, S. 338f.). In ähnlicher Weise führt Agnes Tellings den Begriff „level“ ein, um die Quellen einer Eklektik zu systematisieren. Dabei unterscheidet sie ein „practical-theoretical level“, auf dem praktische Methoden und Modelle integriert werden, ein „object-theoretical level“, auf dem Theorien und Teile davon integriert werden, und ein „foundational level“, auf

dem Voraussetzungen und Annahmen integriert werden, die nicht oder kaum empirisch überprüfbar sind. Darüber hinaus differenziert sie verschiedene „areas“, auf denen sich Integrationsprozesse abspielen – und zwar hinsichtlich der „domains“ („a conceptualized part of reality“) und der „dimensions“ („a particular aspect of a domain“), die Bestandteil einer jeden Theorie sind (vgl. Tellings 2001, S. 278f.).

Diese Versuche, Wissensbereiche unterschiedlichen Richtungen zuzuordnen, finden meines Erachtens eine interessante Ausprägung bei Ken Wilber. Dieser entwirft in Anlehnung an Jürgen Habermas ein erkenntnistheoretisches Quadrantenmodell, das vier wesentliche Wege der Erkenntnis unterscheidet und deren Abhängigkeiten aufzeigt (vgl. zum Folgenden Wilber 2002, S. 39–48 und zum pädagogischen Transfer Zierer 2008): Erstens einen „subjektiven“ Zugang, der vom Individuum ausgeht und dessen Geltungsanspruch Wahrhaftigkeit ist (z.B. Piaget). Zweitens einen „intersubjektiven“ Zugang, der sich an der Richtigkeit und einer kulturellen Passung seiner Aussagen messen lässt und insofern aus der Sicht des Kollektivs argumentiert (z.B. Gadamer). In beiden Zugängen dominieren hermeneutische und phänomenologische Betrachtungsweisen. Drittens einen „objektiven“ Zugang, der für seine Ergebnisse propositionale Wahrheit beansprucht und sich am Individuum orientiert (z.B. Skinner). Und viertens einen „interobjektiven“ Zugang, in dem es um funktionelle Passung im Bereich eines Kollektivs geht (z.B. Parsons). Diese beiden Zugänge werden empirisch und monologisch erschlossen. Dadurch, dass sich – wenn auch streitbar – jede Denkrichtung in dieses Quadrantenmodell einordnen lässt, kann nicht nur der Standpunkt ersichtlich gemacht werden, sondern auch dessen Begrenztheit und Ergänzungsbedürftigkeit. Insofern stellt das Quadrantenmodell von Ken Wilber ein Raster dar, um verschiedene Perspektiven eines Phänomens, aber auch die Bandbreite der Erkenntnis und des Wissens in Form von Disziplinen und Forschungsrichtungen zu strukturieren.

Der gemeinsame Nenner dieser Systematisierungsversuche, die alle ihre Stärken und Schwächen haben, ist darin zu sehen, dass sie versuchen, eine *Landkarte* zu entwerfen, auf der sich ein Eklektiker bei seiner Suche nach Wahrheit und bei der Auswahl der Erkenntnisse orientieren kann, mit dem Ziel, alle möglichen Perspektiven auf einen Problembereich hin abfragen zu können. Es geht hierbei vor allem um die Sicherheit, keine wichtige Position zu übersehen, verschiedene Erkenntnisebenen auseinander zu halten und kein unangemessenes Urteil zu fällen. Diese Landkarte ist Folge der weiter oben beschriebenen Auswahl-situation, denn ohne sie bräuchte es keine solche Landkarte. Gleichzeitig ist diese Landkarte aber auch Ergebnis eines eklektischen Vorgehens, da sie dadurch Schritt für Schritt erschlossen wird. Dort, wo folglich eine entsprechende Landkarte rekonstruierbar ist, wurde eklektisch gearbeitet. Sie ist zudem, wie bereits die Analyse der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von August Hermann Niemeyer zeigt, zeit-, raum- und fachabhängig. Die Frage, warum eine Erkenntnis, eine Position aus der Landkarte aufgegriffen wird, gehört nicht in diesen Fragenbereich. Sie ist vielmehr Gegenstand des Prüfens, auf das im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

4.3 *Wie wird geprüft?*

Für viele Kritiker und Gegner einer Eklektik, wie beispielsweise für Wilhelm Rein (vgl. Rein 1904), ist diese Frage die Schlüsselfrage schlechthin. Denn nur dann, wenn sie beantwortet werden kann, lässt sich ein eklektisches Vorgehen von Willkür, Epigonalität, Synkretismus und ähnlichen Formen abgrenzen. Das Prüfen ist somit die Basis der Auswahl und kann in diesem Sinn als ihre Rechtfertigung verstanden werden. Im Folgenden sollen die Positionen aufgegriffen werden, die zur Klärung dieses Problembereiches einen Beitrag leisten, um schließlich zu fragen: Lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen? Können allgemeine Schritte eklektischen Prüfens und Auswählens herauskristallisiert werden?

Joseph Schwab entwickelt mit seinem „polyfocal conspectus“ eine Möglichkeit, wie mit Pluralität umgegangen werden kann, also einen Weg eklektischen Prüfens. Im Wesentlichen läuft dieser in zwei Kreisprozessen ab: Im ersten Kreisprozess geht es darum, eine Theorie im Detail, samt ihrer Begrenztheit hinsichtlich der Perspektive und des Untersuchungsgegenstandes, kennen zu lernen. Im zweiten Kreisprozess werden weitere Theorien aus den „commonplaces“ auf dieselbe Art und Weise wie im ersten Kreisprozess betrachtet, um sie dann mit der ersten Theorie verbinden zu können (vgl. Schwab 1978, S. 341–345). Mit diesen Überlegungen lassen sich die Ergebnisse von Lothar Wigger verbinden. Ihm gelingt es in seiner Untersuchung, den Vorwurf der Beliebigkeit, der meist gegenüber einem eklektischen Vorgehen erhoben wird, zu entkräften – ja er folgert sogar, dass pädagogisches Argumentieren per se eklektisch ist und nennt dafür zwei Gründe: Erstens spricht dafür das damit verbundene Bemühen, Anerkennung zu erhalten und Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen. Zweitens erfordert die unumgängliche Vielzahl pädagogischer Handlungsalternativen ein reflektiertes und begründetes Urteil. Argumente sind folglich stets „adressaten- und erfolgsorientiert“, (Wigger 1995, S. 167) so dass Adäquatheitsüberlegungen die Auswahl der Argumente bestimmen. Und genau darin spiegelt sich die Absicht eklektischen Denkens und Handelns wieder, so dass diese Form der Argumentation Bestandteil eklektischen Prüfens ist.

Mit dem Modell von Joseph Schwab vergleichbar ist der sechs Schritte umfassende Ansatz von Agnes Tellings. Darin legt sie Wert darauf, dass die unterschiedlichen Ansätze zunächst kompatibel gemacht werden, indem sie, unter Berücksichtigung des „level“ und der „area“, ausführlich und detailliert beschrieben werden. Darauf aufbauend ist argumentativ zu entscheiden, welche Form der Integration durchgeführt werden kann (vgl. Tellings 2001, S. 288) – entweder Reduktion, Synthese, horizontale oder vertikale Addition.

Eine weitere Form der Integration entwickelt Ken Wilber, wenn er von „Orientierungs-Verallgemeinerungen“ spricht (Wilber 2002, S. 11f.). Somit schafft er auch ein weiteres Prüfverfahren, das im Rahmen einer Eklektik Anwendung finden kann: Bei der Beschäftigung mit einem Problembereich sammelt er in einem ersten Schritt Wissen aus allen relevanten Gebieten, demgemäß aus den vier Quadranten. In einem zweiten Schritt wird dieses Wissen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht, so dass eventuelle Unstimmigkeiten und Widersprüche beseitigt sind und sich Orientierungs-Verallgemeine-

rungen formulieren lassen (vgl. Wilber 2002, S. 11f.). Um diesen Schritt gehen zu können, ist die Einsicht in das Wissen und das damit verbundene Verständnis erforderlich. Zudem ist zu begründen, inwiefern sich verschiedene Auffassungen zusammenbringen lassen.

Wenn man die skizzierten Positionen miteinander vergleicht, dann lässt sich eine gemeinsame Struktur eklektischen Prüfens erkennen, die in Ansätzen bereits bei August Hermann Niemeyer feststellbar ist: Im ersten Schritt geht es zunächst immer um Verstehen. Insofern stehen hermeneutische Prozesse im Mittelpunkt. Wenn dabei eine Auswahl zwischen verschiedenen Auffassungen zu treffen ist, spielen Argumente, die sich zudem zu Topiken zusammenschließen lassen, die zentrale Rolle. Dies ist der zweiten Schritt eklektischen Prüfens. Insofern können beispielsweise die Gütekriterien empirischer Methoden nicht Prüfstein für diesen Vorgang sein. Denn eine Argumentation kann nicht reliabel, valide und objektiv sein. Stattdessen kann sie aber den Anspruch auf Angemessenheit, Stimmigkeit, Plausibilität und Widerspruchsfreiheit erheben und muss sich an Gesetzen der Logik sowie an Modellen moderner Argumentationstheorien messen lassen. Dies sind die Kriterien des eklektischen Prüfens – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Der *eklektische Prüfprozess* lässt sich demzufolge in einen Verstehens- und Argumentationsprozess aufteilen. Das Ergebnis dieses Prozesses kann formal betrachtet verschiedene Formen annehmen, von denen weiter oben bereits einzelne genannt wurden. Damit ist aber bereits die Frage „Was ist das Beste?“ angesprochen, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird:

4.4 Was ist das Beste?

Prinzipiell lässt sich diese Frage nicht allgemein beantworten. Zu sehr hängt sie von disziplinspezifischen Besonderheiten, aber auch von Raum und Zeit, also von kulturellen Faktoren ab. Dennoch lassen sich auf einer Metaebene Rückschlüsse ziehen. Anhand der Argumentation von August Hermann Niemeyer wurde bereits gezeigt, dass das Ergebnis einer eklektischen Auseinandersetzung eine Synthese sein kann. Weitere Möglichkeiten liefern die Überlegungen der behandelten Autoren:

Joseph Schwab intendiert mit seinem „polyfocal conspectus“ eine Addition (vgl. Schwab 1978, S. 345). Denn am Ende steht die Ergänzung einer Theorie mit anderen, konkurrierenden Theorien. Das Beste lässt sich daher nicht durch Ausblendung von Pluralität oder ihrer Assimilation an eine beherrschende Theorie, an eine Doktrin finden, sondern durch Kumulation verschiedener Ansichten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Begrenztheiten. Differenzierter betrachtet diese Frage Agnes Tellings, indem sie vier „forms of integration“ unterscheidet. Denn darin ist sowohl der Ansatz von August Hermann Niemeyer als auch der von Joseph Schwab enthalten (vgl. zum Folgenden Tellings 2001, S. 279–281): 1) Synthese, in der „theories are joined and transformed into a new theory in which core elements of the original theories are recognizable but which also contains totally new elements“; 2) Reduktion, in der „one theory is reformulated in terms of another theory and, thus, both theories become one“; 3) vertikale Ad-

dition, in der „theories or elements of theories ... are placed vertically above each other“ und 4) horizontale Addition, in der „theories or elements of theories that are assumed to cover complementary dimensions within one domain, or that are assumed to cover different domains thus rendering a more complete picture of, for instance, human development, are connected to each other“. Wie bereits erwähnt wurde, liefert Ken Wilber vor dem Hintergrund der referierten Positionen eine weitere Möglichkeit, verschiedene Theorien miteinander zu verbinden: Durch die Abstraktion des Wissens, das im konkreten Fall durchaus konträr sein kann, auf ein Niveau, auf dem scheinbar differente Erkenntnisse auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden und somit Widersprüche einer Einheit weichen, lassen sich unterschiedliche Ansätze integrieren und so genannte Orientierungs-Verallgemeinerungen formulieren (vgl. Wilber 2002, S. 11f.).

Deutlich wird aus dieser Zusammenschau, dass es einer Eklektik in erster Linie nicht um den Ausschluss, die Liquidation einer Theorie geht, sondern um Integration, Verbindung und Verknüpfung verschiedener Positionen – was manchmal einfach, manchmal schwierig und manchmal unmöglich ist. Im Wesentlichen lassen sich folgende Varianten unterscheiden und als Ergebnis eines eklektischen Prüfprozesses, als *eklektische Resultate* charakterisieren:

- *Synthese*: Durch die Aufhebung des Widerspruchs zwischen einer Theorie A und einer Theorie B oder durch die Verbindung einer Theorie A und einer Theorie B entsteht eine neue Theorie C. Ein Beispiel hierfür ist das ARCS-Modell von John Keller.
- *Reduktion*: In diesem Fall erfolgt die Integration durch die Einbettung einer Theorie A in eine Theorie B, wodurch eine neue Theorie C entsteht. Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung des Berliner Modells zum Hamburger Modell.
- *Orientierungs-Verallgemeinerungen*: Durch das Herauskrystallisieren des Gemeinsamen, durch die Abstraktion auf ein widerspruchsfreies Niveau, durch das Bestimmen des gemeinsamen Nenners einer Theorie A und einer Theorie B lässt sich eine neue Theorie C formulieren. Als Beispiel hierfür lässt sich Wolfgang Brezinkas Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erziehungsbegriffen anführen.
- *Vertikale und horizontale Addition*: In diesem Fall werden Theorie A und Theorie B, die zeitlich oder räumlich betrachtet aufeinander aufbauen, kumulativ subsumiert, so dass eine neue Theorie C entsteht. Lehrbücher, in denen verschiedene Wissensbestände meist nebeneinander dargestellt werden, können als Beispiel hierfür gesehen werden.
- *Koexistenz*: Theorie A und Theorie B konkurrieren miteinander, lassen sich aber nicht integrieren oder verknüpfen und bleiben daher unverbunden nebeneinander bestehen. Ein Beispiel hierfür sind verschiedene Lerntheorien, beispielsweise das Lernen am Modell und konstruktivistisches Lernen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Varianten nicht isoliert voneinander betrachtet werden müssen, sondern auch Mischformen möglich sind. Sie treten daher auch selten in Reinform auf. Außerdem hat jede dieser Varianten im Vergleich zu den anderen Vor-

züge, aber auch Nachteile. So sieht beispielsweise Joseph Schwab den Vorteil der Addition darin, dass keine Theorie assimiliert wird, womöglich auf Kosten der Kohärenz und Stimmigkeit (vgl. Schwab 1978, S. 345). Pluralität bleibt somit erhalten. Demgegenüber geht Ken Wilber davon aus, dass wahre Aussagen einen gemeinsamen Kern haben, den es herauszukristallisieren und auf eine höhere Ebene zu heben gilt (vgl. Wilber 2002, S. 11f.). Zwar ist auch hier Kohärenz und Stimmigkeit wichtig, aber Pluralität scheint in einer Einheit aufgehoben zu sein. Welche dieser Varianten nun die „Bessere“, die „Vernünftiger“, die „Effektiver“, die „Praktikabler“ oder dergleichen ist, kann allgemein nicht beantwortet werden – genauso wenig, wie sich die Frage „Was ist das Beste?“ ohne konkreten Bezug inhaltlich füllen lässt. Zu sehr hängt beides von disziplinspezifischen und fallabhängig Variablen ab. Man denke an dieser Stelle nur an das besprochene Beispiel von August Hermann Niemeyer, ob das Kind von Natur aus gut oder böse ist. Letztendlich ergibt sich sogar aus dem konkreten Fall eine gewisse Möglichkeit der Integration, der Verknüpfung und der Verbindung, also ein eklektisches Resultat in Form einer Synthese, einer Reduktion, einer Orientierungs-Verallgemeinerung, einer Addition oder einer Koexistenz. Der Inhalt bestimmt also auch hier die Methode. Oder anders formuliert: Das eklektische Resultat bestimmt den eklektischen Prüfprozess. Insofern muss an dieser Stelle der Hinweis auf die verschiedenen Varianten und ihre Möglichkeiten ausreichen und kann nicht näher konkretisiert werden.

Stattdessen drängt sich eine Ergänzung der Frage „Wie wird geprüft?“ auf, die als Erweiterung der Theorie des pädagogischen Argumentierens von Lothar Wigger verstanden werden kann (vgl. Wigger 1995). Denn je nachdem, welcher Inhalt vorliegt, welches eklektische Resultat angestrebt wird, erfordert dies bestimmte Argumentationsschritte:

- Im Fall einer Synthese ist es notwendig, dass die verschiedenen Theorien entweder als These und Antithese behandelt werden oder ihre wechselseitige Durchdringung argumentativ zu belegen ist.
- Im Fall einer Orientierungs-Verallgemeinerung ist nachzuweisen, dass sich alle Theorien auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen.
- Im Fall einer Reduktion ist es erforderlich, dass die Einbettung einer Theorie in eine andere erläutert und belegt wird.
- Im Fall einer horizontalen oder vertikalen Addition ist zu zeigen, dass sich die Theorien nicht überschneiden oder sogar widersprechen, sondern räumlich oder zeitlich betrachtet ergänzen.
- Im Fall einer Koexistenz ist es zwingend, einen Nachweis dafür zu erbringen, dass keine andere Form der Integration möglich ist und Widersprüche ausgeschlossen sind.

In allen Argumentationsformen ist, wie bereits erwähnt wurde, auf Angemessenheit, Stimmigkeit, Widerspruchsfreiheit und Plausibilität zu achten.

4.5 *Wie wird das Beste behalten?*

August Hermann Niemeyer ist es zwar gelungen, seinem Lehrbuch eine Systematik zu verleihen. Dennoch bleibt diese Frage umstritten (vgl. Rein 1904 und Roloff 1921). Folgende Antworten geben die besprochenen Autoren:

Joseph Schwab verfolgt mit seinem „polyfocal conspectus“ nicht nur das Ziel, verschiedene Theorien zu integrieren. Dadurch nämlich, dass er deren Begrenztheiten zum Gegenstand macht und nicht auflöst, zeichnet er auch eine Landkarte, die das Ergebnis eines eklektischen Vorgehens darstellt (vgl. Schwab 1978, S. 345). Insofern ergibt sich eine Systematik, die auf der Eigenständigkeit und Relevanz einer jeden Theorie im Vergleich zu anderen Theorien beruht. Die Nähe zum Begriff „commonplaces“, wie er am Anfang des Reflexionsprozesses bei Joseph Schwab steht, drängt sich an dieser Stelle auf und scheint das Ende des „polyfocal conspectus“ zu markieren. Und Ken Wilber sieht seinen integralen Ansatz nicht damit abgeschlossen, dass Orientierungs-Verallgemeinerungen formuliert werden. Vielmehr sind diese zu einem kohärenten System zusammenzuschließen. Er spricht im übertragenen Sinn von „Perlen des Wissens“, die mithilfe eines „Fadens“ an einer „Halskette“ aufgereiht werden müssen (Wilber 2002, S. 12 und vgl. ähnlich auch Horn/Wigger 1994, S. 29).

Summa summarum kann festgehalten werden, dass sich das Problem, ob und inwiefern Eklektik und Systematik zusammengehören, mithilfe der referierten Auffassungen nicht abschließend lösen lässt. Zwar wird betont, dass das Ergebnis eines eklektischen Vorgehens systematisch sein kann und auch muss, wenn es mehr sein will als Willkür, Epigonalität und Synkretismus (vgl. Albrecht 1994; Herrmann 1986; Horn/Wigger 1994). Aber es scheint, dass damit in erster Linie nicht ein Problem einer Eklektik angesprochen wird, sondern ein Problem größerer Tragweite: Lässt sich Wissen überhaupt zu einem System zusammenschließen? Ist ein System nicht Ziel von Wissenschaft (vgl. Wenturis/Hove/Dreier 1992)? Oder ist es besser, offen und frei von einem System zu sein (vgl. Bollnow 1958, S. 201)? Und mit Blick auf die Pädagogik fragt Marian Heitger: Systematische Pädagogik – Wozu? (vgl. Heitger 2003) Insofern wird mit diesen Fragen ein Diskussionsfeld eröffnet, das im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht erschöpfend behandelt werden kann. Hierzu nur soviel:

Für den Fall, dass Eklektik systematisch sein soll, drängen sich zwei Anmerkungen auf: Erstens lässt sich eine allgemeine Systematik für ein eklektisches Vorgehen nicht bestimmen. Zu sehr hängt sie von den Strukturen und den Inhalten eines Faches ab, in dem man sich bewegt. Denn sie nehmen Einfluss auf das Ordnen, aber auch auf die zusammenhängenden Prinzipien, die ein System tragen und stützen. Also gilt auch hier: Der konkrete Fall bestimmt die Systematik. Zweitens würde die Forderung, eine Systematik, die durch ein eklektisches Vorgehen gewonnen wurde, sei die einzig richtige Systematik, den eklektischen Grundgedanken auf den Kopf stellen. Denn es ist gerade die Basis und der Ausgangspunkt einer Eklektik, dass es verschiedene Positionen gibt, dass eine Auswahl-situation existiert – beides lässt sich nicht beseitigen. Würde eine Eklektik folglich versuchen, diese mit ihrem Resultat aufzulösen, würde sie sich selbst untergraben und somit ad absurdum führen.

4.6 Haltungen eines Eklektikers

Das Grundverständnis einer Eklektik, so wie es eben mithilfe des Niemeyerschen Satzes „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ skizziert wurde, wird von gewissen Haltungen getragen, die ein Eklektiker erfüllen muss. Denn ohne bestimmte Einstellungen und Wertungen gegenüber sich selbst, anderen Autoren und der Sache ist eklektisches Denken und Handeln nicht möglich. Damit ist nicht gemeint, dass diese Haltungen nur einem Eklektiker zugesprochen werden können, sondern, dass jemand, der von sich behauptet, eklektisch zu arbeiten, sich daran messen lassen muss. Insofern verdient eine Zusammenschau an solchen Haltungen eine gesonderte Betrachtung, zumal sie in die bisherigen Ausführungen meist nur indirekt eingeflossen sind.

Die folgende Zusammenschau lehnt sich dabei zuvörderst an den Ergebnissen von Michael Albrecht an, die er aus seiner begriffs- und ideengeschichtlichen Analyse eklektischer Ansätze in der Philosophie gewonnen hat, und untermalt sie mit entsprechenden Auffassungen anderer Autoren. Diese Konzentration rechtfertigt sich aufgrund der Tatsache, dass Michael Albrecht genau in dieser Sache den Schwerpunkt seiner Überlegungen gefunden hat (vgl. zum Folgenden Albrecht 1994, S. 668–670).⁴

Offenheit: Wahrheit ist nicht die Sache eines Einzelnen – dies kann als Postulat eklektischen Denkens gesehen werden. Es findet sich bei nahezu allen besprochenen Autoren wieder. Nur einzelne Beispiele sollen dies verdeutlichen: August Hermann Niemeyer betont, dass jede Schule etwas Gutes hat. Joseph Schwab argumentiert mit der Begrenztheit einer jeden Theorie. Und Ken Wilber bemerkt, dass sich kein „Mensch zu einhundert Prozent irren kann“. (Wilber 2002, S. 13) Wenn dem so ist, dann liegt es auf der Hand, dass Voreingenommenheit gegenüber anderen Auffassungen einem eklektischen Vorgehen zuwiderläuft. Offenheit ist somit gefordert.

Toleranz: Offenheit allein reicht jedoch nicht aus, um eklektisch arbeiten zu können. Denn nur wer offen ist, muss noch lange nicht andere Auffassungen tolerieren. Nach Prüfung könnte er diese beispielsweise zurückweisen. Ein Eklektiker aber tut dies nicht, da er nie außer Acht lässt, selbst irren zu können oder differente Meinungen einfach nicht verstanden zu haben. Insofern gehört Toleranz gegenüber fremden Theorien ebenso zur Grundhaltung – auch wenn diese Theorien weit entfernt von der eigenen, ursprünglichen Meinung sind.

Mäßigung: Aus der Offenheit und der Toleranz folgt, dass es einem Eklektiker nicht um den Kampf der Schulen, der Systeme geht, sondern einzig und allein um die Sache. Vorliebe für unterschiedliche Auffassungen ist zu vermeiden, ebenso wie entsprechende Abneigungen. Bezeichnenderweise charakterisiert Gilbert de Landsheere das eklektische Vorgehen August Hermann Niemeyers als „moderate approach“ (Landsheere 1999) Ebenso deuten der „polyfocal conspectus“ von Joseph Schwab, die „methodical requi-

4 Auf die Bezeichnung dieser Haltungen als „philosophische Tugenden“, (Albrecht 1994, S. 669) wie es Michael Albrecht ergänzend tut, wird an dieser Stelle aus begrifflicher Problematik verzichtet.

rements“ von Agnes Tellings und das Quadrantenmodell von Ken Wilber auf diese Haltung hin.

Bescheidenheit: Da ein Eklektiker nur einer unter vielen ist, gilt für ihn genauso wie für alle anderen: Auch er kann irren. Infolgedessen ist sein Entwurf, seine Theorie eine neben anderen. Und dementsprechend wird ein Eklektiker seine Meinung darstellen und kennzeichnen. Der Anspruch, nur ein Eklektiker hat einen Zugang zur Wahrheit, ist nicht eklektisch, sondern sektiererisch.

Diese Haltungen münden in einen Integrationsglauben, den Agnes Tellings als philosophische Voraussetzung für eklektisches Denken formuliert: Jeder Integrationsversuch basiert auf der Überzeugung, dass eine Theorie aus verschiedenen, miteinander konkurrierenden Theorien gewonnen werden kann (vgl. Tellings 2001, S. 277). Erst das Ergebnis eines solchen Versuches bringt Aufschluss darüber, ob der Glaube berechtigt war oder nicht.

5. Ausblick: Eklektik als wissenschaftliche Methode?

Eklektik lässt sich angesichts der angestellten Überlegungen als ein gängiges Vorgehen innerhalb der Erziehungswissenschaften bezeichnen: Immer wieder taucht sie im Diskurs auf und immer wieder wird versucht, sie zu bestimmen, um die landläufigen Vorurteile auszuräumen – hierzu wollte der vorliegende Artikel einen Beitrag leisten. Vor diesem Hintergrund wirft sich eine abschließende Frage auf, die im Rahmen dieser Ausführungen bereits angeklungen ist. Sie soll hier aufgrund ihrer Bedeutung nochmals aufgegriffen, aus Platzgründen aber nur angerissen werden: Ist Eklektik eine wissenschaftliche Methode?

Eine Methode, so eine konsensfähige Meinung, ist ein Instrument, „um theoretisch orientierte Fragen der Erkenntnis von der Phase der Entdeckung über die Phase der Organisation der Datenerhebung und -aufbereitung bis zur Analyse bearbeiten zu können.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 504) Dabei ist zu beachten, dass eine Methode nicht losgelöst von der Themenvorgabe gesehen werden darf, woraus sich ein allgemein anerkanntes wissenschaftsmethodisches Postulat ergibt: Der Inhalt bestimmt die Methode. Hält man sich zudem vor Augen, dass sich das Attribut „wissenschaftlich“ in Anlehnung an Holm Tetens mit vier Maximen umschreiben lässt, nämlich dem Ideal der Wahrheit, dem Ideal der Erklärung und des Verstehens, dem Ideal der epistemischen Rechtfertigung und dem Ideal der Intersubjektivität (vgl. Tetens 1999), dann besteht meines Erachtens kein Zweifel daran, dass Eklektik, so wie sie hier bestimmt wurde, eine wissenschaftliche Methode ist. Denn all das Gesagte kann eine Eklektik erfüllen. Sicherlich ist sie nicht zu vergleichen mit empirischen Methoden. Insofern wären auch deren Kriterien der Reliabilität, der Validität und der Objektivität als Gütemaßstäbe falsch angelegt, wie bereits erwähnt wurde. Denn Eklektik besitzt einen argumentativen Charakter und ließe sich folglich eher zu den „geisteswissenschaftlichen Methoden“ zählen – mit all ihren Möglichkeiten und Grenzen (vgl. Danner 2006). Plausibilität, Widerspruchsfreiheit, Angemessenheit und Stimmigkeit sind hier zentrale Kriterien, an denen sich eine eklektische

Methode messen lassen muss. Aus ihnen entspringt Objektivität im Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Allgemeingültigkeit, wie es Otto Friedrich Bollnow äquivalent für ein hermeneutisches Vorgehen formuliert (vgl. Bollnow 1966).

Eklektik lässt sich folglich als wissenschaftliche Methode bezeichnen und sie ist besonders da gefragt, wo inhaltliche Auswahl-situationen existieren – vor allem für pädagogische Fragen, für Fragen der Bildung und Erziehung trifft dies zu. Der Niemeysche Satz „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ kann diesbezüglich als Richtschnur eines eklektischen Vorgehens bezeichnet werden und lässt sich mit konkreten Arbeitsschritten füllen: Erstens Landkarte zeichnen; zweitens Prüfen als Verstehen und Argumentieren; drittens – in Abhängigkeit zu zweitens – Form der Integration bestimmen und viertens Systematik entwickeln – begleitet von den genannten Haltungen. Nimmt man die Auswahl-situation zudem als etwas genuin pädagogisches, dann lässt sich abschließend die These formulieren: Jeder Pädagoge muss Eklektiker sein – der praktisch Handelnde, weil er in der Unmittelbarkeit der Erziehungssituation aus einem breiten Spektrum von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auswählen muss; der theoretisch Reflektierende, da er ebenfalls vor einer Vielzahl theoretischer Ansätze, vorhandener Studien und natürlich unterschiedlicher methodischer Zugänge steht. Beide müssen alles prüfen und das Beste behalten!

Literatur

- Albrecht, M. (1994): Eklektik. Eine Begriffsgeschichte mit Hinweisen auf die Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: fromann-holzboog.
- Bollnow, O. (1958): *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Bollnow, O. (1966): Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Band 1. München: Ehrenwirth, S. 53–82.
- Brockhaus (201997): Brockhaus. Band 6 von 24. Leipzig: Brockhaus.
- Danner, H. (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: UTB.
- Heitger, M. (2003): *Systematische Pädagogik – Wozu?* Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, U. (1986): „Eklektik“ und „Systematik“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: *Aufklärung* 1, S. 67–79.
- Herrmann, U. (2004): Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754–1828). In: *Neue Sammlung* 3, S. 359–382.
- Horn, K.-P./Wigger, L. (1994): Vielfalt und Einheit. Über Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13–32.
- Kluge, F. (2³1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Landsheere, G. d. (1999): August Hermann Niemeyer. In: *Prospects* 3, S. 509–524.
- Niemeyer, A. (1832): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Reutlingen: Ensslin.
- Paschen, H. (1997): *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rein, W. (1904): Eklektizismus. In: Rein, W. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Band. Langensalza: Beyer & Söhne, S. 381–382.

- Roloff, E. (1921): Eklektische Pädagogen. In: Roloff, E. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 1. Band. Freiburg: Herder, S. 985–988.
- Schmid, P. (2004): Erzieherische Praxis und Bildungstheorie – Der Pädagoge Niemeyer. In: Klosterberg, B. (Hrsg.): Licht und Schatten. Halle: Franckesche Stiftungen, S. 184–193.
- Schwab, J. (1978): Science, curriculum, and liberal education. Chicago: University of Chicago.
- Standop, J. (2005): Werte-Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Strauß, G./Haß, U./Harras, G. (Hrsg.) (1989): Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist – Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin: de Gruyter.
- Tellings, A. (2001): Eclecticism and Integration in educational Theories. A metatheoretical Analysis. In: Educational Theory 3, S. 277–292.
- Tenorth, H.-E. (1987): Dogmatik als Wissenschaft. Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, D. et al. (Hrsg.): Theorie als Passion – Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 694–719.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tetens, H. (1999): Wissenschaft. In: Sandkühler, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 2. Hamburg: Meiner, S. 1763–1773.
- Wenturis, N./Hove, W. von/Dreier, V. (1992): Methodologie der Sozialwissenschaften. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
- Wigger, L. (1995): Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens. Bielefeld.
- Wilber, K. (2002): Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wilpert, G. von (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.
- Yanchar, S./Williams, D. (2006): Reconsidering the Compatibility Thesis and Eclecticism: Five Proposed Guidelines for Method Use. In: Educational Researcher 35, 9, S. 3–12.
- Zierer, K. (2005): Das Verschwinden eines Klassikers. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, S. 258–281.
- Zierer, K. (2008): Quo vadis, Allgemeine Didaktik? In: Pädagogische Rundschau 5, S. 573–582.

Abstract: Although eclectics is not used as a technical term in pedagogics, as can be verified by looking into relevant encyclopedias, it still keeps coming up as an important concept in the major debates. It seems that an eclectic procedure is indispensable in questions of education and upbringing. Every pedagogue, regardless of whether he or she is a practitioner or a theoretician, has to be an eclectic – thus the central thesis of the present article. On the basis of a comparative analysis of both national and international studies, the author substantiates his thesis in order to then formulate the essential features of an eclectic method. In this, his starting point is August Hermann Niemeyer as the *primus inter pares* of eclectics in pedagogics.

Anschrift des Autors

Dr. phil. Klaus Zierer, Grundschullehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter, LMU München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Leopoldstraße 12, 80802 München, E-Mail: Klaus.Zierer@web.de.

Besprechungen

Marc Zirlewagen (Hrsg.): **„Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im Ersten Weltkrieg.** Köln: SH-Verlag 2008. 453 S., EUR 44,00.

Dieser Band erscheint im Rahmen einer Reihe von „Abhandlungen zum Studenten- und Hochschulwesen“ und wird im Auftrag der „Gemeinschaft für deutsche Studentengeschichte“ herausgegeben.

Man nimmt ihn zunächst mit einer gewissen Skepsis zur Hand. Über das, was mit dem Titel angekündigt wird, weiß man schließlich Bescheid und die Assoziation zu Walter Flex, zu der Briefsammlung gefallener Studenten von Wittkopp bis hin zum Mythos von Lange-marck stellt sich mehr oder weniger automatisch ein.

Dennoch ist es zutreffend, wenn der Herausgeber darauf hinweist, dass es eine Lücke gibt, was die Erforschung der Rolle der Studenten und des universitären Umfeldes im Umkreis des Ersten Weltkriegs betrifft und dass auch die Literatur, die im Zusammenhang mit der 90. Wiederkehr des Kriegsbeginns im Jahre 2004 entstanden ist, diese Lücke nicht ausgefüllt hat. Was bietet der Band?

Der erste Teil gibt einen Überblick über „Studenten und Universitäten im Kaiserreich“. Das reicht von statistischen Angaben über Studentenzahlen, Professuren, Fächer bis zu mentalitätsgeschichtlichen Aspekten, die zum Verständnis der historischen Situation hilfreich sind.

Der zweite Teil zeigt an Hand unterschiedlicher Materialien und Dokumenten (im Vordergrund stehen Briefe von Studenten von der Front, Berichte über Entwicklungen an den Universitäten während des Ersten Weltkriegs, Analysen zum Weltkrieg als „Katalysator für die gesellschaftliche und politische Anerkennung der Ingenieurwissenschaft“), wie sich die Weltkriegserfahrung in den verschiedensten Hinsichten und Bereichen niederschlägt.

Das Herzstück des Ganzen – so der Eindruck – ist der Teil III, der unter der Überschrift „Korporationsstudenten im Ersten Weltkrieg“ eine Fülle von Materialien, Dokumenten und Beschreibungen zur Rolle und zum Selbstverständnis von Korporationsstudenten im Ersten Weltkrieg und in den Jahren danach ausbreitet (am umfangreichsten dabei die Studie über den Kyffhäuser-Verband der Vereine Deutscher Studenten vom Herausgeber des Bandes).

Schließlich widmet sich der Teil IV unter der Überschrift „Vom Erleben zum Gedenken – Wirkung und Legende“ (S. 357–428) dem Thema der „Gedenkkultur“. Neben einer sehr gründlichen Analyse und Auseinandersetzung mit der „Dolchstoßlegende“ durch Boris Barth (einer der besten Beiträge des Bandes) erhält der Leser einen informativen Überblick über Konzeption und Gestaltung zahlreicher Weltkriegsehrenmale.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Teil I gibt einen Überblick über die Entwicklung der Universitäten in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg, betont dabei vor allem die Organisationsformen der Studenten: Korporation versus „Freistudenten“, beleuchtet kurz die Einführung des Frauenstudiums und das Problem des Antisemitismus (einschließlich der Antisemitismus-Petition). Das Ergebnis des kurzen Überblicks kommt zu dem Ergebnis, dass die politische Orientierung der deutschen Studentenschaft bei Kriegsausbruch tendenziell „kaisertreu, antidemokratisch, antisemitisch, antisozialistisch und antifranzösisch“ war (S. 20).

Die Beiträge des Teils II beleuchten von den verschiedensten Seiten her unter der Überschrift: „An Front und Heimatfront“ das Kriegserlebnis an den unterschiedlichsten Orten und in den verschiedensten Zusammenhängen. So zeigt der Beitrag von Frank Klaus an Hand von Feldpostbriefen, wie der „nationale Taumel“, der anfangs bestimmend war,

durch die zermürbende Erfahrung des Stellungskriegs und das vierjährige Morden abgelöst wurde und wie so der Glaube an die Zukunft der nationalen Ideale zerstört wurde. Die Studie über die Universität Freiburg i.B. während des Ersten Weltkriegs führt zu dem Ergebnis, dass das Motto „Omnia pro patria“ über die Irritationen hinweg bis zum Kriegsende bestimmend blieb. Auf der einen Seite lehnten es dieser Studie zufolge zwei Drittel der Hochschullehrer ab, sich zu konkreten politischen Streitfragen zu positionieren; aber andererseits traf die Ablehnung „feindlicher Propagandalügen“ auf eine hohe Zustimmung.

Aufschlussreich ist die Studie über das Thema Frauenstudium. Unter der Überschrift „Studierende Damen – Kommilitoninnen oder Konkurrentinnen“ zeigt Trude Maurer in einer differenzierten, die Entwicklung rekonstruierenden Art, wie sich der Erste Weltkrieg auf die „Geschlechterverhältnisse“ ausgewirkt hat. Was zunächst generell wirksam war, nämlich die Entfremdung zwischen denen, die an der Front ihr Leben riskierten und denen, die zu Hause relativ sicher leben konnten, wirkte sich im Universitätsmilieu in einer spezifischen Weise aus: Hier verschärfte der Krieg die Rollenunterschiede: Aus Kommilitoninnen wurden Krankenpflegerinnen. Dazu kam, dass gegen Ende des Kriegs die Politik versuchte, aus „studierenden Damen“ Arbeiterinnen zu machen. Schließlich führte die Entwicklung dahin, dass aus den Mitstreiterinnen im Krieg Konkurrentinnen im ersehnten Frieden wurden.

Der Beitrag von Daniela Siebe widmet sich der Frage, wie sich der Erste Weltkrieg auf ausländische Studenten an deutschen Universitäten ausgewirkt hat. Ihre detailliert entwickelte Studie (vor allem an Hand der Entwicklungen und Vorgänge in Heidelberg) kommt zu dem Ergebnis, dass sich im Umgang mit ausländischen Studenten zeigt, dass das Ideal von der Internationalität der Wissenschaft, wie es auch von der deutschen Akademikerschaft vor dem Ersten Weltkrieg mitgetragen wurde, zwar nicht auflöste, aber doch einer gravierenden Wandlung unterworfen wurde. Vor dem Ersten Weltkrieg war Internationalität in der Wissenschaft nicht „altruistisch-menschheitlich“ ausgerichtet, sondern

vielmehr „vaterländisch bewegt“ (S. 105). Das Ideal, dass Wissenschaft zwar auf nationalem Boden entstehe, aber doch Gemeingut der Gebildeten auf der ganzen Welt sei, diese Bewertung sei durch die Entwicklung des Krieges enttäuscht worden. Daraus, so der preußische Kultusminister August von Trott zu Solz, müssten Konsequenzen gezogen werden, die letztlich auf eine restriktive Handhabung in der Zulassung ausländischer Studenten an deutschen Universitäten führen müsse!

Der Beitrag von Johanna Zigan schließlich, der sich mit den Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf die gesellschaftliche Bewertung und die politische Anerkennung der Ingenieurwissenschaften befasst, lässt sich auf eine eindeutige Formel bringen: Der Erste Weltkrieg beförderte überall die technische Entwicklung, beschleunigte die Industrialisierung und brachte schließlich eine technische Kriegsmaschinerie hervor. Die technischen Hochschulen hatten einen wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung. Unbestreitbar ist auch, dass die technischen Universitäten vor allem das Bestreben zeigten, die Studenten an die technische Entwicklung heranzuführen.

Teil III bietet unter der Überschrift „Korporationsstudenten im Ersten Weltkrieg“ (S. 123–353) Studien und Analysen zu den Studentenverbindungen. Es sind in gewisser Weise „Fallstudien“, wobei es teilweise um die Entwicklung der Studentenverbindungen an bestimmten Orten geht (Göttingen und Innsbruck werden in diesem Zusammenhang behandelt) oder um das Schicksal von Korporationen: mit speziellem Anspruch oder politischer Tradition. So werden behandelt die katholischen Verbände im Ersten Weltkrieg, aber auch Sängerschaften.

Eine besonders ausführliche Darstellung von Marc Zirlwagen findet der Kyffhäuser-Verband der Vereine Deutscher Studenten, während knappere Studien sich mit den Österreichischen Universitäten und Studenten während des Ersten Weltkriegs und schließlich ein weiterer Beitrag sich mit den „jüdisch-nationalen Korporationsstudenten Österreichs“ im Ersten Weltkrieg befasst.

In gewisser Weise kann die Entwicklung des Kyffhäuser-Verbandes als prototypisch und exemplarisch für die Studentenverbindun-

gen angesehen werden (bei allen Differenzen, die es zwischen einzelnen Verbindungen gab!): Am Anfang steht die Kriegsbegeisterung und die Begeisterung, gegen einen „aufgezwungenen“ Krieg ins Feld zu ziehen; es folgt die Einsicht und die Anerkennung der Heroisierung des „Opfertodes“; Ernüchterung und Durchhalteparolen. Ein Bund von Christentum und Patriotismus schürte sowohl Kriegsbegeisterung als auch – je länger der Krieg dauerte, umso mehr – Opferfreudigkeit; der Glaube an Gott galt als Voraussetzung für den Sieg! Schließlich wurde der Wilhelmismus als beendet angesehen; der Gedanke an ein Führertum trat an seine Stelle und damit auch ein völkischer Radikalismus.

Der IV. Teil schließlich steht unter der Überschrift: „Vom Erleben zum Gedenken – Wirkung und Legende“ und befasst sich mit den Problemen einer Erinnerungskultur.

Clemens Wachter untersucht in seinem Beitrag, wie Feldpostbriefe Erlanger Studenten als Instrument „akademischen Gefallenen-gedenkens“ in Anspruch genommen, wie sie zunächst als Dokumente für die Trauer und das Gedenken an die Gefallenen wahrgenommen wurden, dann aber in den Jahren der Weimarer Republik einer politischen Instrumentalisierung verfielen und wie anstatt Trauerarbeit der Gedanke an Revanchismus und des Auflehns gegen den Versailler Vertrag eine immer stärkere Bedeutung bekam.

Der Beitrag von Boris Barth „Professoren, Studenten und die Legende vom Dolchstoß“ (377–397) befasst sich mit der Frage, warum die Legende vom Dolchstoß so wirkmächtig werden konnte, warum sich an vielen deutschen Universitäten in der Nachkriegszeit eine radikale und militante antirevolutionäre Stimmung verbreitete und warum die Dolchstoßlegende im bildungsbürgerlichen Nachwuchs so populär und zu einem wesentlichen Bestandteil der antidemokratischen Stimmung werden konnte. Der zweite Beitrag dieses Teils (von Wolfgang Löhr) kreist um Langemarck, jenen Mythos, der das Bild von den studentischen Soldaten, das Deutschland-Lied auf den Lippen, dem Tode entgegenstürmend, zum Gegenstand hatte. Der letzte Beitrag schließlich behandelt „studentische und universitäre Weltkriegsehnenmale“; er beschreibt in kritischer

Distanz zu dem, was sich hier an fragwürdigen Tendenzen zeigt, und auf der Basis grundsätzlicher Überlegungen, in welcher unterschiedlicher Weise die Erfahrung und die Verarbeitung des Krieges in der Denkmalkultur umgesetzt wird.

Aufs Ganze betrachtet ist vor allem die Materialfülle hervorzuheben, mit der der Band beeindruckt. Er bietet in der Tat – und füllt damit die eingangs behauptete Lücke in der Forschung zum Thema „Erster Weltkrieg“ – zumindest in einer bestimmten Hinsicht. Diese ist bestimmt durch die Fokussierung auf das studentische Verbindungswesen, das hier ganz im Vordergrund steht. Dafür und im Blick auf das studentische Verbindungswesen ist der Materialreichtum und die Datenfülle zu bewundern.

Insofern das studentische Verbindungswesen ein wesentliches Element der Universität in der hier behandelten Epoche war, stellt die Darstellung einen aufschlussreichen Aspekt dar. Dabei zeigt sich auch die Nähe der Autoren, die hier vertreten sind, zum studentischen Korporationswesen: Fast die Hälfte der Autoren (sieben im Vergleich zu neun Autoren, die nicht Korporationsmitglieder sind) stammt aus dem Milieu des studentischen Korporationswesens, sind Mitglieder, Funktionäre in diesen Organisationen. Das hat Vor- und Nachteile: Unbestreitbar ist der Vorteil der persönlichen Vertrautheit mit Tradition und Selbstverständnis der hier behandelten studentischen Kultur, der Zugang zu schwer zugänglichen Materialien und Quellen. Einen Nachteil dieser Konstellation mag in der Tendenz liegen, dass die Zugehörigkeit und innere Identifikation zumindest tendenziell kritische Distanz auch da kaum aufkommen lassen, wo dies notwendig wäre. So führt die Beschränkung auf die nationalistisch ausgerichteten Studentenverbindungen (es gab auch sozialistische, lebensreformerische, aus anderen Quellen schöpfende Vereinigungen!) doch in gewisser Weise zu einem einseitigen Bild. Dazu gehört auch, dass die Kontinuität von national-völkischer Tradition, die bis weit in das wilhelminische Zeitalter zurückreichte, zum Nationalsozialismus hier doch eher zu kurz kommt.

Das gilt auch für eine Reihe von anderen Aspekten und Dimensionen dieses Themas.

Der wichtigste Aspekt dabei betrifft dabei die Tatsache, dass die studentischen Korporationen, (die ihrerseits bestimmt sind durch Antirationalismus, Frontsoldatenmythos, völkischen Nationalismus, Antisemitismus, Verachtung des Weimarer „Parteienstaates“) dadurch das ideologische Feld vorbereiten für den NS-Studentenbund! (S. 215 f.).

Der zweite vernachlässigte Punkt betrifft das Abgleiten der Studentenschaft in den völkischen Nationalismus. Hier liegt das Problem offensichtlich darin, dass in den Anfangsjahren der Republik nichts unternommen wurde, um den undemokratischen Geist, der in der Subkultur des Verbindungswesens herrschte, in die Schranken zu verweisen. Dies hätte aber unter anderem auch die Einsicht vorausgesetzt, dass es sich wie H. Tietze in seiner Darstellung des Universitätswesens 1918–1945 im Bd. V des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte (s. dort S. 221) betont, bei der Ausdehnung des Verbindungswesens um eine „subkulturelle Ersatzbildung“ gegenüber den Auflösungserscheinungen der traditionellen Bildung handelte.

Schließlich würde zu einem vollständigen Bild auch gehören die Entwicklungen in der Hochschullehrerschaft. Hier ist bei aller Differenzierung, die sicherlich notwendig ist, der Verweis auf das antidemokratische Ressentiment notwendig, das sich vor allem bei den jüngeren Hochschullehrern in einer antidemokratischen Atmosphäre entwickelte – stärker noch als bei der älteren Generation!

Die Berücksichtigung dieser Aspekte stellt das studentische Verbindungswesen und seine Entwicklung im Ersten Weltkrieg und darüber hinaus in einen größeren Zusammenhang. Das erscheint notwendig um die „Binnenperspektive“, die für die Veröffentlichung charakteristisch ist, wenigstens tendenziell zu öffnen und den Blick auf die gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge zu öffnen – was dringend notwendig scheint.

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

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2008. 433 S., EUR 27,00

Mit der Veröffentlichung ihrer Habilitationsschrift leistet Christa Kersting einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung der Geschichte der Erziehungswissenschaft. Befasste sie sich in ihrem ersten Werk *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft* (1992) mit der disziplinären Entstehung der deutschsprachigen Pädagogik aus der Tradition des europäischen Sensualismus heraus, so erörtert sie im vorliegenden Buch ihre geisteswissenschaftliche Ausrichtung im 20. Jahrhundert.

Die wissenschaftspolitische und kulturelle Hegemonie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wird über jenen Zeitpunkt hinaus verfolgt, der rein politisch eine Zäsur markieren musste. Nach dem Sieg über das Dritte Reich sollte kein Bereich des deutschen Gesellschaftslebens von dem international gewollten Entnazifizierungsprozess ausgespart bleiben–; auch die deutsche Universität nicht. Inwieweit diese Zäsur eine strukturelle Veränderung der institutionellen Einrichtungen, von deren Personal und dessen kultureller Einstellungen tatsächlich zur Folge hatte, erforscht Kersting in ihrer Studie am Beispiel der Disziplinentwicklung an den Universitäten der französischen Besatzungszone. Im Zentrum der Untersuchung stehen also in einem breiteren Sinn die Problematisierung des Verhältnisses zwischen politischen Veränderungen und kulturellen und sozialen Transformationen sowie die spezifische Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität der wissenschaftspolitischen und theoretischen Entwicklung der Pädagogik in Deutschland. Dabei knüpft Kersting kritisch an eine Reihe von Studien an, die sich seit den 1980er-Jahren bemüht haben, einerseits die Veränderungen der personellen und institutionellen Struktur der Erziehungswissenschaft zwischen 1900 und 1970 (H.-E. Tenorth, K.P. Horn) und andererseits die mehr oder weniger bruchlose Kontinuität (W. Keim,

K.-C. Lingelbach, P. Dudek) oder Diskontinuität des pädagogischen Denkens (E. Matthes) im 20. Jahrhundert sowie die „historisch singuläre Figuration der Pädagogik“ (H.-E. Tenorth) während des Nationalsozialismus zu untersuchen. In ihrer historischen Deutung des Entwicklungsprozesses der Disziplin setzt Kersting eher den Akzent auf eine gewisse Kontinuität der Pädagogik. Sie zeige sich vor allem darin, dass die Pädagogik, seit sie 1917 Eingang an den Universitäten gefunden habe, sich als akademische „Weltanschauungswissenschaft“ dem Auftrag verpflichtet sah, zur Bildung einer nationalen Identität und zur Abwehr der Moderne und der westlichen Demokratie beizutragen.

Kersting stützt ihre These auf die Analyse von Quellen aus mehr als 20 Archiven und führt sie in ihren unterschiedlichen Facetten architektonisch strukturiert in aller systematischen Klarheit und historischer Genauigkeit aus. Bei dem untersuchten Material handelt sich um Archivalien aus Universitäts-, Staats- und Landesarchiven, aus Archiven von Kultusministerien und solchen der Französischen Besatzungsmacht, weiterhin um Nachlässe und Briefwechsel. Hinsichtlich der Gliederung der Studie widmet sich die Verfasserin im ersten Teil der Rekonstruktion den Begründungslinien für die Disziplinentwicklung und Wissenschaftspolitik bis in die Mitte der 1950er-Jahre. Im zweiten und im dritten Teil befasst sie sich mit der Entwicklung der Pädagogik an den Universitäten der französischen Besatzungszone und mit der Rolle, welche die französische Verwaltung bei dem Prozess der Entnazifizierung der universitären Einrichtungen spielte.

Der erste Teil, der als Einführung zu den ihm folgenden Fallstudien betrachtet werden kann, enthält die in historischer und theoretischer Hinsicht interessantesten Überlegungen des Werkes – Überlegungen, die für das Verständnis der aktuellen Lage der Erziehungswissenschaft von Bedeutung sind. Hier wird der Spannungsbogen von der Vorkriegsgeschichte zur Nachkriegszeit gezogen. Zur historischen Rekonstruktion der Vorkriegsgeschichte gehören die Beschreibung des Eintritts der Pädagogik in die *alma mater* in den 1920er-Jahren und die Analyse der epistemo-

logischen Lage der Disziplin in dem damaligen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Kontext. Kersting beginnt mit der Berliner Konferenz von 1917, welche die spezifische Art der Akademisierung der Pädagogik bestimmen sollte. Sie übernahm einen staatlichen Auftrag – den Auftrag einer kulturellen und moralischen Formation des deutschen Volks. Sich auf A. Assmann beziehend bemerkt Kersting, dass das Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft zur Bildung nationalstaatlicher Gesinnung nicht nur die nationalsozialistischen Ziele „Volksgemeinschaft“, „starker Staat“ und „Führertum“ antizipierte, sondern auch die neuhumanistische Bedeutung von Bildung tiefgreifend veränderte. Habe Bildung am Ende des 18. Jahrhunderts das Gegenteil von Bindung bezeichnet, sei sie schon ab Ende des 19. Jahrhunderts mit ihr gleichgesetzt worden. Das Verständnis der Pädagogik als bindender Weltanschauung wurde vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik propagiert, die Kersting durch die Analyse der Positionen von Eduard Spranger, Herman Nohl und Wilhelm Flitner rekonstruiert. Auch Theodor Litt gehöre zu diesem Kreis, bilde allerdings eine beachtenswerte Ausnahme. Sie alle bemühten sich, die akademische Bedeutung der eher sozialdemokratisch orientierten experimentellen Pädagogik, die in der Erziehungs- Unterrichts- und Jugendforschung erfolgreich war, massiv einzuschränken. Weiterhin, wie Kersting am Beispiel der Universität Freiburg in Bezug auf Jonas Cohn zeigt, setzte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik auch gegen theoretische Ansätze (Phänomenologie und des Neukantianismus) – durch, deren theoretische Voraussetzungen – die Intentionalität in Husserls Phänomenologie und der logisch begründete universale Humanismus der Neukantianer – nicht vom Antiintellektualismus nationaler Weltanschauungen geprägt waren.

Durch die Identifizierung mit dem Schicksal des deutschen Volks sicherte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre hegemoniale Position nicht nur vor dem Zweiten Weltkrieg, sondern währenddessen und nachher, wie in denjenigen Seiten des Buches zu lesen ist, die der Remigration gewidmet sind. Die Hegemonie der Pädagogik als Wissenschaft

des Geistes wird hier im Sinne Theodor W. Adornos als „bewusste Verdrängung“ anderer wissenschaftlichen Optionen präsentiert. Beschreibt Kersting zuerst differenziert die theoretische und wissenschaftliche Landschaft der Weimarer Zeit, reduziert sie später im Lauf ihrer Argumentation leider – sehr wahrscheinlich aus rhetorischen Gründen – die Alternative auf zwei wissenschaftliche Perspektiven: einerseits die geisteswissenschaftliche Pädagogik, andererseits die experimentelle Pädagogik.

Trotz der intellektuellen Nähe zum Nationalsozialismus sei es der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – auch in diesem Zusammenhang gelte Litt als Ausnahme – durch äußerliche „Reparaturen“ gelungen, die Frage der individuellen oder kollektiven Schuld zu vermeiden und sich ausschließlich mit einer Neubegründung der „Volkesgemeinschaft“ nach 1946 oder mit einer christlich-ethische Erneuerung der Gesellschaft (Spranger) zu beschäftigen. Auch nach dem „Jahr Null“ wurde seitens der Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Formung der Gesinnung des deutschen Volks als ihre spezifische Aufgabe begriffen. Diese Überzeugung äußerte sich in einer gezielten Remigrationspolitik im akademischen Bereich, die Kersting an einigen exemplarischen Fällen (u.a. F. Borinski, A. Siemens, J. Cohn, R. Hönigswald) untersucht. Reintegriert durften nur die Emigranten werden, die sich politisch nicht sonderlich exponiert hatten und die der kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestanden. Plastisch zeigt Kersting mit einem Zitat aus einem Brief von Wilhelm Flitner an Herman Nohl, der den Migranten Fritz Borinski betrifft, die Haltung der konservativen Mandarine: Borinski sei „wohl zu stark politisch interessiert, um sich ganz unseren Aufgaben zu widmen“ (zit. n. Kersting, S. 131).

Als gravierende Folge dieser Wissenschaftspolitik hebt Kersting besonders die Provinzialisierung der Disziplin im Nachkriegsdeutschlands hervor. Hier gelten für Kersting als Kontrast die erfolgreicheren Karrieren emigrierter Wissenschaftler (z.B. die des Komparatisten Robert Ulich). Die Möglichkeit einer breiteren Remigration hätte sozusagen

frischen Wind in die „Erziehungswissenschaft“ gebracht: „Remigration, selbst im universitären Status von Honorar- oder Gastprofessoren, half die Provinzialität des Faches zu mildern“ (S. 385).

In den zwei letzten Teilen des Buchs prüft Kersting die Reichweite ihrer Hypothese einer Provinzialisierung des Faches durch eine akribische Analyse der disziplinären Berufs- und Besetzungspolitik in der Französischen Besatzungszone. Gewählt wurden für die Fallstudien die alten Universitäten von Tübingen und Freiburg, die neu eröffnete Universität in Mainz und die neu gegründete Universität in Saarbrücken. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass in Bezug auf keine dieser Universitäten von einem Neubeginn gesprochen werden kann. Die Pädagogik sah sich, wie am Anfang des Jahrhunderts, dazu auserkoren, auf die moralische und intellektuelle Krise der Universität und der Gesellschaft im Allgemeinen zu reagieren. Ihre Ausrichtung sei, so Kersting, provinziell und antidemokratisch geblieben: „Das Comeback der kulturphilosophischen Pädagogik nach 1945 lässt die institutionelle Struktur des Faches in der Weimarer Zeit wiedererkennen, allerdings mit deutlich geisteswissenschaftlichem Akzent unter Eliminierung der Empirie“ (S. 390).

Kritisch zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, inwiefern durch die Hypothese der Provinzialisierung des Faches die geisteswissenschaftliche Dominanz ganz geklärt werden kann und inwiefern die Gegenüberstellung von konservativer geisteswissenschaftlicher Pädagogik einerseits und fortschrittlicher und internationaler empirischer pädagogischer Forschung andererseits Konsequenzen für die aktuelle Entwicklung der Disziplin haben könnte. Bezüglich des ersten Punkts ist die Frage, ob der in der Forschung konsolidierte Topos der Provinzialität die damals getroffenen politischen und kulturellen Entscheidungen nicht verharmlost. Die Akzentuierung der Hypothese der Provinzialisierung des Faches könnte dazu beitragen, das politische Klima des Antikommunismus und des kulturellen Konservatismus der Nachkriegszeit in den Hintergrund treten zu lassen – ein Klima, das Kersting vor Augen hat, wenn sie sowohl über den Ausschluss der politisch engagierten Mig-

ranten, als auch über die miserable Lage der Akademikerinnen nach 1945 schreibt.

Hinsichtlich der bewussten Verdrängung sozialwissenschaftlicher Forschung seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wäre m. E. eine gewisse Vorsicht angebracht, diese kulturelle Operation als Gegensatz von Theorie und Empirie zu fassen. Wie schon Kersting in ihrer präzisen Erörterung der wissenschaftlichen Lage in der Weimarer Zeit zeigt, richtete sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht nur gegen empirische Forschung, sondern auch gegen jene Theorien, die von einem starken Intellektualismus geprägt waren: Phänomenologie, Neukantianismus, Marxismus und Psychoanalyse. Trotz theoretischer Unterschiede griffen diese Ansätze auf Kategorien zurück, die ideengeschichtlich entweder zur kosmopolitischen und universalistischen Tradition der Aufklärung oder zum modernen Rationalismus cartesianischer Prägung gehörten. Diesen Traditionen entsprechend passten Begriffe, die auf eine organisch gedachte kulturelle Einheit der Völker verwiesen, nicht zur Systematik solcher Theorien.

Die Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedeutete in diesem Sinn nicht einen Sieg der Theorie, sondern einen des konservativen Antiintellektualismus. Das zu betonen scheint mir angesichts eines fortdauernden, in historischer Hinsicht teilweise nachvollziehbaren Ressentiments der empirischen Forschung gegenüber der Theorie *tout court* nicht ohne Relevanz. Klärt man das nicht, riskiert man, dass die traditionell fortschrittliche empirische Pädagogik einen weiteren Beitrag im 21. Jahrhundert zur Durchsetzung eines antiintellektuellen Konservativismus in der Erziehungswissenschaft leistet. In dem Fall wäre das eine weitere verpasste Chance für die Entwicklung des Fachs.

Prof. Dr. Rita Casale
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich G: Bildungs- und
Sozialwissenschaften
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal
E-Mail: casale@uni-wuppertal.de

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): **Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.** Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008. 191 S., EUR 17,95 .

Der Erziehungsratgeber „Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit“ von Michael Winterhoff ist ein pädagogisch-apokalyptisches Horrorszenario, das von konfusen Schuldzuweisungen durchzogen ist. Winterhoff tut so, als hätte er nicht nur die Psyche entdeckt (S. 69ff.), sondern auch die pädagogische Grenzsetzung erfunden. Damit seine Leser ihm diese unglaubliche Leistung glauben, lässt er sich Einiges an rhetorischen Tricks einfallen. Unglaublich ist auch, dass er seine „neuen pädagogischen Gedanken und Wege“ (S. 17) sowie seine Gesellschaftsdiagnose ohne Hilfe pädagogischer bzw. soziologischer Theorien entwickelt, sondern ausschließlich an Hand von Alltagsbeobachtungen in seiner kinderpsychiatrischen Praxis. Die wesentliche Erkenntnis, die er aus diesen Beobachtungen gewinnt und die sich als Tenor durch sein Buch zieht, lautet: Eltern, die liebevoll-partnerschaftlich mit ihrem Kind umgehen, die es zu verstehen, ihm etwas zu erklären versuchen, züchten sich einen kleinen Tyrannen, ein kindliches Monster heran, dessen (drohender) Amoklauf nur die Spitze des Eisbergs ist, der in den Untergang unserer friedlichen Zivilisation mündet. Im Folgenden nenne ich einige der rhetorischen Mittel, mit deren Hilfe Winterhoff diese These seinen Lesern plausibel erscheinen lassen will:

1. *Winterhoff entwirft ein Kindheits- und Gesellschaftsbild in der Form eines emotional hochgradig aufgeladenen Schreckensszenarios – er bindet übergeneralisierte Alltagsprobleme an tiefsitzende menschliche Urängste:* „Außer Rand und Band geratene Kinder ... bringen ... oft genug ein latent in der Gesellschaft vorhandenes Gefühl ... auf den Punkt. ... jene kleinen Tyrannen ..., vor denen wir im Alltag immer häufiger mit einer großen Fassungslosigkeit stehen ... [und] die zunehmend unser aller Leben bevölkern, ... terrorisieren ihre Umwelt mit einem inakzeptablen Verhalten und sind gegen Steuerungsversuche von

außen absolut immun“ (S. 11ff.). Die Ursache kindlicher Tyrannei sei eine Beziehungsstörung zwischen Erwachsenen und Kindern – und zwar die eines liebevoll-partnerschaftlichen Umgangs. Die Folge sei ein dramatischer wirtschaftlicher Zusammenbruch: Die mangelnde Arbeits- und Leistungsbereitschaft kindlicher Monster stellten nicht nur „die (Über-)Lebensfähigkeit des Individuums langfristig in Frage“ (S. 180), sondern gefährdeten auch „in letzter Konsequenz die Existenz unserer friedlich zusammenlebenden Gesellschaft“ (S. 14). Winterhoff sieht die Zukunft der gesamten Menschheit gefährdet. Uns allen drohe „ein klassisches Untergangsszenario ..., für das sich historisch einige Parallelen in vergangenen Hochkulturen finden ließen“ (S. 182).

2. *Winterhoff schmeichelt den Eltern, indem er ihnen suggeriert, sie wären von der (Teil-)Verantwortung für mögliche kindliche Symptomatiken, vom Anlass zur (kritischen) Selbstreflexion befreit:* Er bezeichnet seine bisherige klinische Arbeit als „systemanalytisch“ (S. 169). Diese bestehe darin, auf der Grundlage der Betrachtung des Systems Familie, d.h. familiärer Wechselwirkungen, eine Diagnose kindlicher Verhaltensauffälligkeiten aufzustellen. Heute könnten so jedoch keine kindlichen Verhaltensstörungen mehr erklärt werden. Denn: „Die Eltern dieser Kinder sind in der Regel psychisch gesund“ (S. 170). Winterhoff distanziert sich also von seiner ehemaligen systemanalytischen Sicht – es sei nun besser, kindliche und elterliche Entwicklungen voneinander zu trennen: „Die Entwicklungsstörungen der Kinder waren eindeutig zu diagnostizieren, die Bemühtheit und psychische Normalentwicklung der Eltern ebenso“ (S. 171). Der emotionale Gewinn für die Eltern und der finanzielle Gewinn für Winterhoff sind offenkundig: Welche Eltern, die Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern haben und die sich überfordert fühlen, wünschen sich nicht durch einen anerkannten Experten in wohlwollender Art und Weise psychisch entlastet zu werden?

3. *Winterhoff bedient sich undurchschaubarer Schuldzuweisungen – mit Hilfe von Winterhoffs Ausführungen kann jeder dem jeweils anderen Schuld zuweisen:* Zunächst gibt sich

Winterhoff diplomatisch und weist niemandem die Schuld für die monströse Tyrannei der Kinder zu: „Weder Kindern, noch Erziehern oder Eltern soll Schuld zugewiesen werden. Ich führe hier keine Schuld Diskussion“ (S. 18). Als nächstes spricht Winterhoff jedoch von Kindesmissbrauch: „Wenn ich vom emotionalen Missbrauch des Kindes spreche, ist damit auch klar ausgedrückt, dass nur die Erwachsenenwelt in der Lage ist, die immer problematischere Lage zu entschärfen“ (S. 180). Winterhoff nennt jetzt doch Schuldige – und zwar die Erwachsenen, die ihre Kinder psychisch missbrauchen: „Um die egoistische Lustbefriedigung zu erreichen, missbrauchen wir die Seelen unserer Kinder“ (S. 183). Für Winterhoff scheint die Schuldfrage plötzlich doch einseitig beantwortbar zu sein: „Monster und Tyrannen sind ... Kinder ... nur im Ergebnis dessen, was die Erwachsenen in ihrem Verhalten falsch machen. Das Versagen liegt eindeutig auf der Ebene von Eltern, Erziehern, Lehrern, Großeltern, Therapeuten“ (S. 183). Oder doch nicht? Vielleicht ist auch „die“ Gesellschaft Schuld? „Das Kind ist ... Symptomträger der gesellschaftlichen Fehlentwicklung“ (S. 183). Aber vielleicht hilft auch eine kritische Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse nichts: „Die Erkenntnis, dass ein immer neues pädagogisches Rumdoktern am System zu nichts führt, hat sich ... durchgesetzt“ (S. 190). Wenn weder Kinder, noch Erzieher oder Eltern, noch gesellschaftliche Verhältnisse Schuld sind, dann können es ja nur noch die liberalen pädagogischen Konzepte sein: „Läge das Problem lediglich bei den Eltern, gäbe es noch die Möglichkeit, in ... Institutionen ... entsprechend gegenzusteuern. Besonders problematisch ist die Lage jedoch dadurch, dass ... die modernen Konzepte ... auf dem Konzept des partnerschaftlichen Umgangs mit dem Kind beruhen“ (S. 96). Wären dann nicht Appelle an Politiker sinnvoll zur Durchsetzung weniger freiheitlich-partnerschaftlicher Konzepte in Erziehung und Therapie? Wieder falsch! Dann ist die Lage wohl hoffnungslos: „Es wird ... übersehen, dass mit einer Delegierung des Problems an Therapeuten und Politik keine Veränderung herbeigeführt werden kann“ (S. 159). Wer wird daraus noch schlau?

4. Winterhoff kritisiert „grenzenfreie“ Pädagogikvarianten, die es so nicht gibt, und bedient damit ein unwissenschaftliches „erziehungswütiges“ Interesse: Er bezeichnet die derzeitige private pädagogische Situation als „Ausnahmestadium, in dem Kinder zu Erziehern ihrer Eltern geworden sind und diese rein lustbetont steuern können, ohne Grenzen aufgebracht zu bekommen“ (S. 13f.). Für die professionelle pädagogische Situation gelte Ähnliches: „Konzepte antiautoritärer Erziehung, überhaupt eine scheinbar totale Ächtung des Autoritätsbegriffs, waren lange Zeit Konsens unter all jenen, die im pädagogischen Bereich tätig waren“ (S. 16). Zum einen verfügt Winterhoff hier über einen bemerkenswerten Weitblick: Seine Erkenntnisse über private wie professionelle pädagogische Praxissituationen schlechthin generiert er allein aus seinen eigenen kinderpsychiatrischen Alltagsbeobachtungen. Zum anderen scheint Winterhoff hier ohne jegliches Referieren oder Zitieren von antiautoritären, demokratischen und anderen pädagogischen Theoriekonzepten auszukommen (hierzu passt, dass sein Buch keine Literaturliste enthält!). Winterhoff schließt einfach an ein naives und unkritisches Allgemeinverständnis tendenziell freiheitlicher pädagogischer Theorien und Praxen an. Er „konzipiert“ sie als grenzenfrei, um dann die Einführung von pädagogischen Grenzen plausibel als Neuheit präsentieren zu können: „Der Schlüssel zu einer Änderung im Zustand unserer Kinder und Jugendlichen liegt in einer neuen Pädagogik“ (S. 17). Diese neue Pädagogik reflektiere nicht nur den angeblich lange vernachlässigten Wunsch des Erwachsenen nach Grenzsetzung, sondern auch den nach Anwendung maßvoller (!?) körperlicher Gewalt und ihrer Rationalisierung: „Der berühmte ‚Klapps auf den Hintern‘ ist wieder diskussionsfähig ..., die ... Tendenz ..., dass eben jener ‚noch niemandem geschadet habe‘ ... eine ... durchaus salonfähige Feststellung“ (S. 16f.). Eltern, Erzieher etc., die (mitunter selbstkritisch) die Tendenz in sich registrieren, in ihren erzieherischen Handlungen auf das Niveau Schwarzer Pädagogik zurückzufallen, erfahren hier Verständnis und Entlastung: Winterhoff attestiert solchen Erwachsenen einen Schritt in Richtung (seiner) „neuen“ Pädagogik!

5. Winterhoff instrumentalisiert gängige aktuelle Alltagserfahrungen und -klagen: Seine Gedanken zur Gesellschaft und zur Erziehung besitzen zwar keine soziologische oder pädagogische „Tiefe“. Er formuliert diese Gedanken aber mit einem gewissen Maß an rhetorischer Originalität und Kreativität (S. 169ff.). Winterhoff spricht vom Hinfortschreiten des technologischen Fortschritts, von der Sinnfreien statt Sinnvollen Welt, vom Unwohlsein in der Wohlstandsgesellschaft, vom Menschen als Hamster im Laufrad usw. Viele Erwachsene, die sich angesichts (post-)moderner Zeit orientierungslos und überfordert fühlen, fühlen sich zugleich von Winterhoffs Ausführungen persönlich angesprochen. Mit seinem Appell für eine strenge und hierarchische Pädagogik suggeriert Winterhoff, dass dieses genuin (post-)moderne Gefühl des Kontrollverlusts zumindest auf dem Feld der Erziehung in (ein Gefühl der) Kontrolle umgewandelt werden könnte.

Fazit: Die Frage, warum Winterhoff zu einem erfolgreichen und zugleich „tyrannischen“ Buchautor wird, lässt sich leicht beantworten: er trifft immer wieder einen „Nerv“ seiner Leser. Winterhoff profitiert von dem Umstand, dass sich wirtschaftlich unsichere Zeiten im verunsicherten häuslichen wie institutionellen Erziehungsalltag niederschlagen. Eltern, Lehrer usw. fürchten, Kinder und Schüler könnten als Reproduzenten der Familie bzw. der Gesellschaft nicht mehr „taugen“ und nehmen deshalb einige ihrer „wilderer“ Eigenschaften überspitzt wahr. Winterhoff nutzt diese eher gesellschaftlich bedingten Zukunftsängste der Erwachsenen aus – und zwar auf Kosten einiger Freiheiten der nachwachsenden Generation. Während Winterhoff kritisiert (!?), dass „der alte Kant'sche Leitsatz ‚Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen‘ ... unterschiedslos auf alle Menschen in unserer Umgebung projiziert wird“ (S. 175), wünsche ich mir, dass dieser Leitsatz künftig konsequent bei der Lektüre seines Erziehungsratgebers realisiert wird.

Dipl.-Päd. Jens Trein
Mühlenstr. 11
46047 Oberhausen
E-Mail: L.Trein@gmx.de

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen & Farmington Hills 2009. 275 S., EUR 28,00.

Mit den Befunden der (inter-)nationalen Schulleistungsstudien, der Ausweitung empirischer Bildungsforschung insgesamt sowie mit internationalen, bundes- und landesweiten Bildungsberichtssystemen ist mittlerweile eine Vielzahl an repräsentativen Daten zur qualitativen Verfasstheit des deutschen Bildungssystems für unterschiedliche Adressaten und Akteure im Bildungswesen verfügbar. Mit dem Nationalen Bildungspanel, dem Berufsbildungs-PISA, Surveys im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie regionalen Berichtssystemen kommen weitere Datensätze hinzu. Mit der aufwändigen Generierung und Bereitstellung entsprechender Daten und Informationen ist die Frage nach ihrem intendierten und faktischen Verwertungszusammenhang verknüpft. Eines der aktuellen zentralen Schlagworte in diesem Kontext ist das ‚evidenzbasierte Steuerung‘ von Bildungs- und Erziehungsprozessen im Hinblick auf gesellschaftliche und politische Zielvorstellungen.

Mit dem vorliegenden Band zur gleichnamigen DGfE-Tagung im Oktober 2007 in Berlin werden die komplexen Begriffe des ‚Indikators‘ und der ‚Steuerung‘ in theoretischer und methodologischer Perspektive differenziert und in ihrer wechselseitigen Beziehung reflektiert. Die Publikation verzichtet – wie auch schon die Tagung – auf eine explizite Strukturierung, etwa in Form von Thementeilen, und reiht die Beiträge aneinander; dabei muss sich der Leser die Struktur des Bandes selbst erarbeiten: Es finden sich einerseits bereichsübergreifende Zugänge im Hinblick auf die Gesamtanlage von Bildungsberichtssystemen, andererseits die Fokussierung bestimmter Ausbildungsbereiche und -stufen (allgemein- und berufsbildender schulischer Bereich, Hochschule, Weiterbildung) sowie die Thematisierung spezifischer, quer dazu liegender Aspekte (Migration, informelles Lernen). Ausgespart bleiben – und dies ist sicher der

Komplexität des Themas und auch dem Charakter eines Tagungsbandes geschuldet – beispielsweise der Bereich der frühkindlichen Bildung sowie internationale Erfahrungen zur Steuerung durch Indikatoren.

‚Indikatoren‘ werden über verschiedene Beiträge hinweg als empirisch belastbare, aktuelle, vergleichbare und fortschreibbare Datensätze verstanden. Sie werden mit dem grundsätzlichen Anspruch berichtet, Zusammenhänge darzustellen und sie in einen an den Bedürfnissen der Empfänger orientierten Kontext zu stellen, so dass sie als Information interpretierbar werden. ‚Steuerung‘ wird als Prozess und Wirkung (staatlicher) Intervention in gesellschaftlichen Teilsystemen charakterisiert. In der Reflexion des Verhältnisses von ‚Steuerungswissen‘ und ‚Steuerungswirkungen‘ gibt es eine Tendenz der – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägten – kritischen bis skeptischen Haltung der Autor/innen. Wissen wird als das Ergebnis subjektiv geprägten und in spezifischen Kontexten stehenden Erkenntnisprozessen in der Selektion und Vernetzung verfügbarer Informationen verstanden. Es gibt Hinweise darauf, dass persönliche Dispositionen und Handlungsroutinen der Akteure in der Bildungsadministration und -praxis, organisationale Strukturen und Kulturen, spezifische Kontextfaktoren sowie nicht zuletzt auch die Struktur des Wissens die Realisierung bildungspolitisch angestrebter Ziele in der administrativen und pädagogischen Praxis beeinflussen können. Ditton und Radtke erinnern in ihren Beiträgen an ältere Befunde der Implementationsforschung.

Das damit verknüpfte Problem sozialer Technologien wird mehrfach thematisiert (z.B. bei Tippelt, Wolter, Radtke). Drewek weist zudem auf die Trägheit historischen Wissens hin. Hinsichtlich der Nutzbarmachung evidenzbasierter Erkenntnisse dürften spezifische Erfahrungskontexte eine zentrale Rolle spielen, die sich in der Genese und Geschichte eines Systems als bedeutsam für seine Reproduktion herausgestellt haben. Vor diesem Hintergrund können die Ziele gesellschaftlicher Teilsysteme (z.B. Politik, Wissenschaft) in der Sicherung der Deutungsmacht von Informationen durchaus gegenläufig sein (z.B. Machterhaltung gegenüber Erkenntnisgewinnung).

Dass Steuerung nicht evidenzbasiert sein muss, sondern gerade auch auf Opportunitäten basiert, führt Tillmann auf der Grundlage der mittlerweile publizierten Studie „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ (MiSteL) aus. Der Informationsgebrauch empirischer Befunde (in diesem Zusammenhang aus PISA) entspringt einem politisch-taktischen Interesse. Damit eng verknüpft ist der Gebrauch von Resultaten zu (nachträglichen) Legitimationszwecken von Entscheidungen. In einer Anmerkung zum Beitrag von Tillmann differenziert Füssel die Probleme der Vermittlung und Verständigung zwischen Wissenschaft und Politik (etwa im Hinblick auf Durchführbarkeits- und Nützlichkeitsstandards) mit ihren eigenen Referenzsystemen und darin angelegten grundsätzlichen Spannungsverhältnissen.

Steuerungswissen bezieht dabei auch die praktische Anwendung der Daten und Informationen mit ein und somit die Kompetenz, Handlungen auf aktuelle Veränderungen anpassen zu können. Dies setzt die Professionalität der handelnden Akteure voraus, der ein einfaches Bildungsproduktionsmodell nicht gerecht wird. In seinem steuerungskritischen Beitrag „Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem“ verweist Radtke auf die Kompetenz professionell Handelnder, mit Veränderungsanforderungen fallbezogen umgehen zu können. In der von Rechenschaftslegung ausgehenden Evaluation im Kontext der Output-Steuerung sieht er jedoch die Verletzung von Vertrauen in die Professionalität bis hin zu Prozessen der Deprofessionalisierung mit nicht abzusehenden Folgen. Die Steuerungshoffnung sei eine Illusion, indem die Professionellen Wissen selektiv rezipieren, ihre Semantiken anpassen und neue ‚Mythen‘ bilden.

Dieser Text bildet einen gewissen Gegenpol zu den anderen, ebenfalls kritisch-reflektierenden Artikeln, die jedoch u.a. den Beitrag der empirischen Bildungsforschung und evidenzbasierter Steuerungsansätze im Hinblick auf eine Bestandsaufnahme individueller Regulationsfähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe würdigen. Ebenso werden die frühzeitige Aufmerksamkeit für Problemlagen und die Herausarbeitung von Hinweisen auf entwick-

lungsförderliche Kontexte herausgestellt. Der Fokus der Beiträge ist klar auf die (Weiter-)Entwicklung einer angemessenen und fairen, wissenschaftstheoretisch und empirisch fundierten Darstellung von Indikatoren ausgerichtet.

Differenzierungsbedarf ergibt sich beispielsweise im Hinblick auf repräsentative längsschnittliche Daten angesichts des lückenhaften Wissens zum Kompetenzerwerb im Lebensverlauf (Ditton zum Bildungspanel). Auch die Operationalisierung des informellen Lernens und die Möglichkeiten des erhebungstechnischen Zugangs erweisen sich als relevante Handlungsbereiche im Kontext moderner Lebensführung (Rauschenbach). Informelles Lernen kommt ebenso im Bereich der Weiterbildung zum Tragen (vgl. von Rosenblatt sowie kommentierend Schmidt-Hertha) und erweist sich als schwierig zu operationalisierendes Feld mit einer inkonsistenten empirischen Befundlage, die in den Beiträgen systematisch und begrifflich differenzierend dargestellt wird.

Datenlücken, insbesondere für Bildungsprozesse und den Outcome von beruflicher Bildung, belegen Baethge und Achtenhagen. Dabei erweist sich ein zu entwickelndes konsensfähiges theoretisches Konzept über Ziele und das Niveau beruflicher Bildung als anspruchsvolle Aufgabe und normativer Ausgangspunkt des Berufsbildungs-PISA. Die normative Zielorientierung beruflicher Bildung greift auch Zlatkin-Trotschanskaia im Hinblick auf die zu entwickelnden Bildungsstandards für die berufliche Bildung auf und reflektiert die damit verbundenen Herausforderungen für das Berufsbildungssystem in seiner komplexen strukturellen Verfasstheit.

Mit seiner Bestandsaufnahme verfügbarer nationaler Hochschulindikatoren mit internationalen Vergleichsperspektiven kommt auch Wolter zum Problem der Datenverfügbarkeit, insbesondere im Hinblick auf eine Verlaufsstatistik, aber auch im Kontext komplexer Konstrukte wie der Studienkultur und Praxis der Lehre. Die Stärke eines entsprechenden Indikatorensystems sieht er in einem „Frühwarnsystem“ hinsichtlich sich abzeichnender Überlastsituationen, etwa im Kontext der Bologna-Reformen.

Quer zu diesen knapp skizzierten Themenbereichen liegt der Aspekt der ‚Migration‘, der von Stanat/Segeritz an dieser Stelle auf den Schulbereich bezogen referiert wird. Neben einer Übersichtsdarstellung der gängigen Operationalisierungen des Migrationsstatus und der Reflexion des Ziels der Indikatorisierung dieses Bereichs im Hinblick auf Integration und Chancengleichheit kommen die Autoren zu einer perspektivisch vorzunehmenden Differenzierung von ‚Migration‘ auf den Ebenen des Schulsystems und der Schule als Organisation.

Die letzten Beiträge des Sammelbandes sind der regionalen Bildungsberichterstattung gewidmet (Weishaupt, kommentiert durch Kuper) sowie dem nationalen Bildungsbericht in seiner Konzeption von 2006 (Döbert u.a.). Während die regionale Berichterstattung zunächst noch der Intensivierung regionalanalytischer Forschung bedarf (z.B. Regionalgeografie, -ökonomie, -soziologie), liegt mit dem Indikatorenkonzept der nationalen Berichterstattung eine umfassende theoretische und methodologische Konzeption vor, mit der die vergleichsweise umfangreiche – wenn auch noch lückenhafte – Datenbasis in ihrer Auswahl und Anordnung begründet wird. Zu Recht wird in vielen der vorherigen Beiträge Bezug auf dieses umfassende Konzept genommen.

In der Zusammenschau der Beiträge der prominenten und im Themenbereich einschlägig ausgewiesenen Autor/innen wird deutlich, wie stark das Thema des vorliegenden Bandes mit vielfältigen Forschungsdesideraten verknüpft ist: So leisten die Beiträge nicht nur eine Bestandsaufnahme der Indikatorisierung als zentral erachteter Aspekte, Fragen und Probleme des deutschen Bildungswesens, sondern reflektieren insbesondere die Defizite der Datenlage auch im Hinblick auf damit verbundene Steuerungshoffnungen in grundlegender Art und Weise. Dies betrifft etwa die Gestaltung von Verlaufsmerkmalen (Prozesse), die Indikatorisierung von Kulturmerkmalen, die Frage eines breiteren Kompetenzbegriffs sowie die langfristigen Erträge von Bildung und Erziehung. Zugleich wird deutlich, dass es zu wenig Implementationsforschung gibt bzw. (ältere) vorliegende Befunde kaum rezipiert werden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bleibt die zentrale Frage, wie Indikatoren aufbereitet sein sollten, damit sie ‚Orientierungswissen‘ darstellen können (vgl. Tippelt in der Einleitung), ob und wie sich Akteure in Bildungseinrichtungen ‚evidenzbasiertes Wissen‘ aneignen und in ihr spezifisches Professionswissen integrieren bzw. wie dieser Prozess gestützt werden kann. Ein stärker interdisziplinärer Fokus erscheint zielführend, der z.B. die Expertise der Kommunikations- und Politikwissenschaften einbindet. Dabei sollten auch die politisch-administrativ tätigen ‚Steuerleute‘ und in der Bildungspraxis verorteten Adressaten der Steuerung stärker eingebunden werden, um Beobachtungskonstellationen in Verständigungssituationen zu überführen. In diesem Kontext muss die Zielorientierung neuer Steuerungsmodelle der kritischen Reflexion zugänglich bleiben, wie auch mit dem Tagungsband eindringlich angemahnt wird.

Alle Beiträge sind für sich gesehen im Argumentationsgang klar und gut lesbar sowie in der Breite der Stellungnahmen und Positionen anregend für ein Zielpublikum, das nicht nur in der Wissenschaft verortet ist, sondern ebenso in der Bildungspolitik, Bildungsadministration und leitenden Positionen der Bildungspraxis. Der Band differenziert die Erwartung ‚eindeutiger‘ Datensätze und ihrer Übersetzung in ‚Steuerungsrezepte‘ auf der Grundlage problemorientierter (empirischer) Analysen und grundlegender konzeptioneller Überlegungen für spezifische Handlungsbereiche pädagogischer Institutionen und arbeitet die Bedeutung der Professionalität unterschiedlicher Akteure im Bildungswesen für die Nutzbarmachung von Berichtssystemen mehrperspektivisch heraus.

Prof. Dr. Isabell van Ackeren
 Universität Duisburg-Essen
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 Institut für Pädagogik
 Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung
 45117 Essen
 E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Sirikit Krone/Andreas Langer, A./Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: VS 2009. 196 S., EUR 24,90.

Seit Beginn der 1990er-Jahre ist die Soziale Arbeit von einer Reform erfasst, durch die unter dem Begriff der ‚Neuen Steuerung‘ die Verwaltung modernisiert und die Leistungen für den Bürger nicht nur billiger, sondern auch besser erbracht werden sollen. Um dieses Ziel zu erreichen, fokussierte das von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) entwickelte Konzept die Einführung von betriebswirtschaftlichen Elementen in der Steuerung der sozialen Leistungserbringung. Instrumente wie das Kontraktmanagement, die dezentrale Ressourcenverantwortung, die Definition und Beschreibung von Produkten, die Budgetierung oder die Einführung eines Controllings im Wirken von sozialen Diensten wurden zu Meilensteinen einer Ökonomisierung des Sozialen und damit zu Motoren für einen Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit.

Vor diesem Hintergrund setzen sich Krone u.a. mit dem Neuen Steuerungsmodell in der Jugendhilfe auseinander. Obwohl die Neue Steuerung als Ansatz für die Modernisierung der gesamten Verwaltung verstanden werden kann, stellen die Autoren speziell die Jugendhilfe zu Recht in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Die Kinder- und Jugendhilfe zeichnet sich als (kostenintensiver) Kernbereich lokaler Sozialpolitik aus. Darüber hinaus steht die Jugendhilfe aufgrund ihrer originären, dem Subsidiaritätsprinzip geschuldeten Verflechtung von öffentlichen und freien Trägern im Mittelpunkt der Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells, was durch den 1994 erschienenen Bericht der KGSt zur „Outputorientierten Steuerung der Jugendhilfe“ nur unterstrichen wird.

Nach über 15 Jahren Erfahrungen in der Reformpraxis ist es nicht nur an der Zeit, darüber nachzudenken, wie lange eine ‚Neue Steuerung‘ eigentlich noch als neu zu bezeichnen ist. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, welche Auswirkungen die Einführung des Neuen Steuerungsmodells auf die soziale

Praxis hatte und gegenwärtig hat. Lassen sich die derzeitigen Modernisierungsmaßnahmen in der Jugendhilfe noch in Beziehung zum ursprünglichen Ansinnen der Neuen Steuerung setzen?

Zu den Zielen, Methoden und Implementierungsversuchen von Neuer Steuerung sind eine Vielzahl von teils hervorragenden wissenschaftlichen Publikationen zu finden, die durchaus multiperspektivisch und kritisch diese Reformansätze beleuchten. Jenseits einzelner Untersuchungen und Veröffentlichungen etwa durch das Deutsche Jugendinstitut setzt sich diese intensive Auseinandersetzung nicht in der Diskussion um die erwünschten und unerwünschten Auswirkungen der Neuen Steuerung auf die Jugendhilfe fort. Noch stärker fällt dieser Trend in der Betrachtung der Arbeitssituation jenseits der Führungsebene und außerhalb der interinstitutionellen Regulationsmechanismen zwischen den beteiligten öffentlichen und freien Trägern ins Gewicht.

An diesem Punkt setzen die Autoren in der Bilanzierung einer Umsetzung des Neuen Steuerungsmodells nach über 15 Jahren Steuerungspraxis an. Dabei sollen die Auswirkungen des steuerungsfokussierten und effektivitätsbetonten Modernisierungsansatzes in Bezug auf die Wahrnehmung von Professionalität in der Jugendhilfe und die organisatorische Einbindung von Professionellen auf der ausführenden Ebene in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt werden. Somit wird der Versuch unternommen, die professionstheoretischen Folgen der Neuen Steuerung nicht aus der Perspektive der Führungsebene von Politik und Verwaltung zu betrachten, sondern die Auswirkungen auf die konkrete Arbeit in der Jugendhilfe durch die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zu beziehen. Basierend auf einer zwischen 2005 und 2007 erstellten Studie im Rahmen des Projektes „Dienstleistungen in der Sozialen Arbeit zwischen Verwaltungsreform und professionellem Handeln“ werden empirische Zugänge zur Deckung der zweifelsohne vorhandenen Forschungslücke nach den tatsächlichen Auswirkungen der Neuen Steuerung auf die Soziale Arbeit gewählt. Mittels qualitativer Interviews von Beschäftigten der öffentlichen und freien

Jugendhilfe versuchen Krone u.a., in einem fallstudiencharakteristisch angelegten Vergleich von vier ausgewählten Kommunen veränderte Rahmenbedingungen für professionelle Soziale Arbeit als Folge von Neuer Steuerung herauszuarbeiten.

In der Auswertung des umfangreichen empirischen Materials beschränken sich die Autoren auf die Analyse der kommunalen Effizienzstrategien, die Governance von Sozialmärkten und die Rahmenbedingungen für eine veränderte Professionalität in der Fallbearbeitung. Analog zur Vielfältigkeit der Handlungsstrategien, mit denen die Neue Steuerung implementiert wird, geht ein zunächst wenig überraschendes Zwischenergebnis generell von einer äußerst heterogenen Umsetzung trotz gleichlautender Ziele in den untersuchten Kommunen aus.

Kommunale Effizienzstrategien nehmen in ihrer Sachzielerreichung idealtypischen Bezug auf die vorhandenen Leistungsstrukturen, die professionsorientierten Leistungsprozesse, die Definition eines Budgets oder die erzielten Leistungswirkungen. Unter Beachtung dieser Erkenntnis gelingt den Autoren eine Interpretation und Differenzierung des jeweils genutzten Effizienzbegriffes. Das Streben nach mehr Wirtschaftlichkeit durch unterschiedliche Umsetzungen beinhaltet also nicht nur spezifische Herangehensweisen mit einem gemeinsamen Ziel. Vielmehr lässt sich herauslesen, dass durch die anders prononcierten Verhältnisse von betriebswirtschaftlichen und jugendhilfebezogenen Elementen nicht nur unterschiedliche Effizienzbegriffe nebeneinander stehen, sondern diese Verständnisse zu äußerst heterogenen Effizienzorientierungen etwa in Bezug auf die Wirkung, das Budget, die Netzwerke oder die Profession führen.

Der zweite Schwerpunkt der Betrachtungen in dieser vorgestellten Studie bezieht sich auf die Governance von Sozialmärkten. Die Entwicklung von kommunalen Effizienzstrategien hat neben den organisationsinternen Veränderungen auch Auswirkungen auf die Steuerung von Sozialmärkten. Angesichts der schon einleitend als eigentümlich herausgestellten Verflechtung von öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe ist im Rahmen der Neuen Steuerung von umfassenden

intendierten und nicht-intendierten Folgen auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen den Akteuren auszugehen. Jedoch beschränken sich die Autoren in ihrer Analyse weitgehend auf die Handlungskoordination, ohne etwa weiterführend auf die politischen Gestaltungsstrategien im Zuge der Neuen Steuerung einzugehen. Gerade aus der Perspektive des subsidiär angelegten Trägergefüges und der Mitgestaltungskompetenz der freien Träger in den politischen Entscheidungsgremien heraus hätte sich hierbei eine Ableitung von politischer Steuerung auf die professionsbezogene Wahrnehmung gelohnt.

Im dritten und letzten Schwerpunkt beziehen sich Krone u.a. auf die Rahmenbedingungen für eine veränderte Professionalität in der Fallbearbeitung. Mit der nachvollziehbaren Feststellung, wonach in der Jugendhilfe ‚Reform‘ und ‚Veränderung‘ schon lange kein Ausnahmezustand sind und Kontinuität nicht der Normalfall ist, wird auf eine Professionalität unter den Reformbedingungen der Neuen Steuerung eingegangen. In der Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Profession in der Sozialen Arbeit derzeit über ein spezifisches Expertenwissen, Handlungskompetenzen, Deutungskompetenz und einen einsozialisierten Habitus verfügt, verlassen die Autoren den klassischen Professionsdiskurs und rücken das dienstleistungsorientierte Professionsmodell in den Vordergrund. Damit gelingt es unter anderem, Auswirkungen der Reformprozesse auf die Professionellen im Sinne einer reflexiven Professionalität zurückzukoppeln an ihre Folgen auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen und die darin involvierten Organisationen. Insofern ist die Verbindung von Rahmenbedingungen und den Professionellen in den sozialen Diensten nicht eindimensional zu denken, sondern unter dem Blickwinkel einer gegenseitigen Beeinflussung zu betrachten. Welchen Anteil die Professionellen an der konkreten Ausgestaltung dieser Rahmenbedingungen nehmen können und wie sie dies im Praxisalltag wahrnehmen, bleibt allerdings in der vorliegenden Publikation unbeantwortet. Gerade vor dem Hintergrund der angedeuteten Ambivalenz einer Entwicklung, die mit der Ausdifferenzierung des Managements professionsstärkend und mit

Arbeitsverdichtung und widersprüchlichen Haltungen gleichzeitig deprofessionalisierend wirkt, scheinen sich hierbei ein weiterer Forschungsbedarf zu ergeben.

Innerhalb des von den Autoren vorgesteckten Rahmens wird das Buch „Jugendhilfe und Verwaltungsreform“ seinen Erwartungen gerecht. Jenseits der bislang in der Literatur dominierenden Beschreibung des Neuen Steuerungsmodells in seinen programmatischen Wesenszügen oder in der politischen Einordnung als Teil des New Public Managements wenden sich Krone u.a. in ihrer Analyse den langfristigen Wirkungen des Reformansatzes auf angemessene Weise zu. Dieser Ansatz ist umso höher einzuschätzen, als es in dem vorliegenden Buch gelingt, Anchlüsse zu neueren Diskussionen wie etwa der Sozialraumorientierung herzustellen und deren Anschlussfähigkeit an die Neue Steuerung zu begründen.

Die gewählte Schwerpunktsetzung einer Wirkungsabschätzung von Neuer Steuerung auf die Wahrnehmung der Reforminstrumente durch Professionelle im Praxisalltag erscheint folgerichtig. Aus diesem Blickwinkel kann nicht nur herausgearbeitet werden, in welchem Umfang Neue Steuerung und das damit verbundene Effizienzstreben in die Erstellung sozialer Leistungen Einzug gehalten hat. Vielmehr wird auch angedeutet, inwieweit Professionelle im Vorgriff zu den ökonomischen Zielen schon in der Leistungsplanung zur Vermeidung kostenintensiver Hilfen fachliche Ausklammerungen auch ohne direkte Einwirkung seitens der Leitungsebene vornehmen. Anders als es die Brisanz dieser Andeutung vermuten lässt, werden die daraus resultierenden Folgerungen nicht weiter unterlegt.

Das sehr gute Buch „Jugendhilfe und Verwaltungsreform“ kann insofern als notwendige Anregung dienen, die Umsetzungsstrategien des Neuen Steuerungsmodells und die daraus resultierenden Wirkungen mehr als bisher in den Blick zu nehmen und auf ihre heutige Geeignetheit als Modernisierungsansatz zu überprüfen. Mit dem Erreichen der ‚Volljährigkeit‘ von Neuer Steuerung wäre in diesem Zusammenhang auch zu hinterfragen, inwieweit die ursprünglichen Ziele der Neuen Steu-

erung auf dem Weg zu einer bürgerorientierten Dienstleistungskommune künftig Bestand haben oder einer Überarbeitung im Sinne einer sich verändernden Sozialstaatlichkeit bedürfen. Ob dabei ein ‚erwachsen‘ gewordenes Neues Steuerungsmodell noch seiner Attribuierung bedarf, kann getrost in Frage gestellt werden. Andererseits sind uns auch aus der Parteienlandschaft ‚junge Wilde‘ bekannt, die auch in etwas fortgeschrittenen Alter noch immer mit dem Prädikat einer jugendlichen Unschuld hausieren gehen und für das (aus ihrer Perspektive immer noch) Neue werben.

Dr. Jörg Fischer
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung
Am Planetarium 4
07737 Jena
E-Mail: fischer.joerg@uni-jena.de

*Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.): **Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und Medienbildung.** [Hrsg.: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland (GMK) e.V.]. Bielefeld: GMK 2008. 208 S., EUR 12,50.*

Liest man den Titel des Sammelbandes, stellen sich dem Leser verschiedene Fragen: Sind Kinder und Jugendliche in der Medienwelt verloren? Was benötigen sie für eine Orientierung? Welche Konzepte für „Pädagogik und Medienbildung“ werden vorgestellt? Im Klappentext wird postuliert, der Band sei ein „anregende[r] Rat- und Tatgeber“. Auch die Herausgeberinnen werfen – in Form eines abgedruckten elektronischen Briefwechsels statt des sonst üblichen Vorwortes – verschiedene Fragen auf: Wie stellt sich ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen Mediennutzung und anderen Freizeitbeschäftigungen dar (vgl. S. 8)? Mit Hilfe welcher Kriterien kann man die eigene Mediennutzung bewerten? (vgl.

S. 8). Weiterhin verweisen sie auf Fragen, die derzeit in der Medienpädagogik aus ihrer Sicht *nicht* gestellt werden: Welche neuen Einflüsse ergeben sich durch Web 2.0 Technologien auf Meinungen und Gefühle (vgl. S. 10)? Welche Bedeutung haben Web 2.0 Technologien, neben ihrer Funktion als Werkzeuge, für Partizipation und Demokratie (vgl. S. 11)? Der Dialog endet damit, dass sich die Herausgeberinnen ein Buch wünschen, das ihre aufgeworfenen Fragen beantwortet. Das hofft der Leser natürlich ebenfalls.

Der Sammelband geht auf das gleichnamige 24. GMK-Forum Kommunikationskultur zurück, das im Jahr 2007 in Bielefeld stattfand. Er beinhaltet neben dem einführenden Text der Herausgeberinnen 19 weitere Beiträge, die nach drei thematischen Bereichen geordnet sind.

Im ersten Teil wird die Frage „Verloren – Desorientierung durch Medien?“ (S. 13) aufgeworfen. Joachim von Gottberg führt in seinem Beitrag am Beispiel von Castingshows aus, dass diese insbesondere durch die darin enthaltenen widersprüchlichen Werthaltungen eine Chance für – durch Medienpädagogen zu unterstützende – Entscheidungs- und Reflexionsprozesse und damit für eine Orientierung in einer pluralen Welt bieten können. Petra Grimm empfiehlt – auf der Basis der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Verbreitung von gewalthaltigen Videos und Nutzungsmotiven bei Jugendlichen – für die medienpädagogische Behandlung des Themas die Heranwachsenden als „Experten“ anzusprechen und das Thema „Empathie“ in den Mittelpunkt medienethischer Gespräche zu stellen (S. 34). Karin Wenz zeigt am Beispiel von „World of Warcraft“, dass Jugendliche, je nach Gildengröße, unterschiedliche soziale Beziehungen im Spiel pflegen. Mike Grosse-Loheide nähert sich dem Phänomen des exzessiven Computerspielens im Hinblick auf einen potenziellen Nutzen in Form damit verbundener Entwicklungsaufgaben. Er setzt, statt therapeutischer Maßnahmen, auf die medienpädagogische Begleitung einer solchen „Rauschphase“ und auf Suchtprävention durch Ausbildung von „Risiko- und Medienkompetenz“ (S. 55). Betrachtet man zusammenfas-

send die Beiträge des ersten Abschnitts im Hinblick auf die Frage, ob Kinder und Jugendliche in den Medienwelten verloren seien, so lässt sich resümieren, dass die empirischen Ergebnisse und theoretischen Analysen auf Desorientierungen in Bezug auf Wertvorstellungen, Verhaltensorientierungen und Gefühle hinweisen. Jedoch stehen die Chancen in Bezug auf – medienpädagogisch zu unterstützende – Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Befriedigung von Bedürfnissen bei den Autoren im Vordergrund. Inwieweit die aufgezeigten Chancen realisiert werden, ist nicht in allen Fällen empirisch gesichert. Zudem bleiben die Beschreibungen der medienpädagogischen Begleitung vage.

Im zweiten Teil des Sammelbandes geht es um das Thema „Suchen – Bildung als Orientierungshilfe“ (S. 61). Dorothee Meister und Anna Maria Kamin sehen – auf der Basis einer subjektwissenschaftlichen Perspektive auf den Lernbegriff – für die Medienpädagogik im „Web 2.0 Lernraum“ (S. 65) die Aufgabe darin, diesen didaktisch zu strukturieren und bei Bedarf Orientierung und Struktur durch Moderation und Begleitung des Lernprozesses anzubieten. Roland Bader stellt das Projekt „Mediale Produktion“, ein Verbundprojekt vier niedersächsischer Hochschulen, vor. Er beschreibt die entwickelte Internetplattform mit medientheoretischen und -praktischen Modulen, Lehrveranstaltungsmaterialien und digitalen Werkzeugen sowie eine aus diesem Kontext hervorgegangene Lehrveranstaltung. Andreas Walber führt – ausgehend von empirischen Ergebnissen zum „klassischen E-Learning“ (S. 81) – aus theoretischer Sicht am Beispiel von „Second Life“ aus, dass sich potenziell erweiterte Möglichkeiten der Kommunikation, Exploration und des Raumerlebens beim Lernen in digitalen 3D-Welten ergeben können. Er sieht in der „Herstellung von Anschlussstellen hinsichtlich der unterschiedlichen Wirklichkeitssysteme“ (S. 86) eine besondere Herausforderung für die Lernenden. Daniela Reimann stellt am Beispiel eines Hochschulseminars vor, wie durch aktive Produktion und ästhetisch-forschende Strategien im Rahmen einer integrierten disziplinüber-

greifenden Medienbildung und durch ästhetisch forschende Vermittlungsansätze das Ziel verfolgt wird, bei Studierenden Medienkompetenz zu entwickeln. Arne Busse plädiert für den Einsatz von „serious games“ (S. 98), um politische Bildung zu fördern und stellt in diesem Kontext die Computersimulation „Genius – Im Zentrum der Macht“ als ein aus seiner Sicht geeignetes Mittel vor. Im Beitrag von Leopold Grün und Helene Hecke steht die Darstellung des Lernprogramms „Krieg in den Medien“ im Mittelpunkt. Gabriele Lieber sieht – auf der Basis theoretischer didaktischer Potenziale und Erfahrungen in einem schulischen Kooperationsprojekt – in medien- und gattungsübergreifenden Bilderbüchern geeignete Mittel, um „(Bild-)Literalität“ (S. 121) zu fördern. Nimmt man diesen Abschnitt des Buches unter der Perspektive der orientierenden Funktion von Bildung in den Blick, so verwundert es, dass nur in zwei Beiträgen überhaupt von Bildung die Rede ist und in der Mehrheit der Aufsätze der Lernbegriff im Vordergrund steht. Die vorgestellten Materialien, Seminarbeschreibungen und Lernprogramme bieten verschiedene interessante Anregungen bzw. Zugänge und verweisen auf grundsätzlich damit verbundene mögliche Lernprozesse. Inwiefern sie die avisierten Bildungs- bzw. Lernprozesse tatsächlich initiieren, müsste in einem nächsten Schritt empirisch untersucht werden.

Im letzten Drittel des Buches steht der Bereich „Hilfen, Strategien und Kriterien zur Orientierung in Medienwelten“ (S. 125) im Mittelpunkt. Rüdiger Funiok vertritt in seinem Beitrag die Auffassung, dass Spiritualität – verstanden als „die persönliche Erfahrungsdimension von Religion“ (S. 129) – entscheidend zur Entwicklung einer „achtsamen, verantwortungsvollen Medienrezeption und im gleichen Maße [...] einer auch prosozialen aktiven Medienarbeit“ (S. 133) beitragen kann. Melanie Plösser überträgt Prinzipien der Queer-Theorie auf die Medienpädagogik und leitet daraus einen spezifischen Zugang für den Umgang mit Medienangeboten ab, der darin besteht „gängige Deutungs- und Ordnungsmuster“ (S. 134) kritisch in Frage zu stellen. Angela Tillmann beschreibt „LizzyNet“, ein Online-

Angebot für Mädchen, und skizziert als Ergebnis einer qualitativen empirischen Untersuchung, dass Mädchen die Plattform nutzen, um „Orientierungs-, Identifikations-, Handlungs- bzw. Identitätsspielräume“ (S. 149) zu realisieren. Als förderliche Rahmenbedingungen werden die Geschlossenheit und die medienpädagogische Begleitung hervorgehoben. Dagmar Hoffmann präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Befragung von 10- bis 17-Jährigen, in der es um die Themen Medien, Kirche und Werte geht. Es zeigt sich u.a., dass Jugendliche Werte weniger auf die Gemeinschaft, sondern auf ihr individuelles Leben beziehen und die Werte seltener mit Wissen aus den Medien in Verbindung gebracht werden, sondern zumeist mit Ereignissen in der Lebenswelt und Familie. Jo Reichertz schreibt über das Fernsehen als Wertevermittler und den aus seiner Sicht neuen Fernsehwert „Es ist gut, wenn du dich öffentlich zeigst!“ (S. 169). Klaus Schäfer stellt auf der Basis von rechtlichen Grundlagen und Einschätzungen der aktuellen gesellschaftlichen Ausgangslage die Bedeutsamkeit der Förderung von Medienerziehung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe heraus. Bernward Hoffmann und Marlene Albrecht-Illner (Rektorin der Elsa-Brändström Montessori Grundschule) erörtern im Gespräch Rahmenbedingungen für die praktische Medienarbeit in der Schule und verweisen damit auf mögliche Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule. Es geht u.a. um Aspekte, wie Zeitstrukturen in der Schule, Lernzentren und -plattformen, Medienbildung im Schulkonzept und gebundenen Ganztage. Ida Pöttinger schlägt in ihrem abschließenden Beitrag die Förderung von „Selbstkultivierung“ – verstanden als „Zeitsouveränität“ und „Inhaltsouveränität“ (S. 198) in Bezug auf die eigene Mediennutzung – als Zieldimension von Medienbildung vor. Hinsichtlich der in diesem Abschnitt in Aussicht gestellten „Hilfen, Strategien und Kriterien zur Orientierung in Medienwelten“ (S. 125) findet man sehr unterschiedliche Ansatzpunkte, die von theoretischen Analysen und empirischen Ergebnissen bis zu bildungspolitischen Statements und Praxisberichten reichen. Interessante Ansatzpunkte aus theoretischer Sicht bieten insbesondere die Beiträge

von Funiok und Plösser sowie aus empirischer Sicht die Ergebnisse von Tillmann und Hoffmann. An anderen Stellen wünscht man sich begriffliche Konkretisierungen (z.B. im Beitrag von Schäfer hinsichtlich der parallelen und z.T. abwechselnden Begriffsverwendung von Medienbildung und Medienerziehung) oder Differenzierungen (z.B. im Beitrag von Pöttinger hinsichtlich des Begriffs der „Selbstkultivierung“).

Bewertet man abschließend das Buch anhand des formulierten Anspruchs im Klappentext, „ein anregender Rat- und Tatgeber“ zu sein, so löst der Band diesen Anspruch durchaus ein, da verschiedenste Analysen, Konzepte, Projekte, Werkzeuge und Einschätzungen vorgestellt werden. Problematisch ist sicherlich dabei, dass auf Grund der Fülle der Beiträge und der Anzahl von 208 Seiten die einzelnen Aufsätze im Mittel nur neun bis zehn Seiten umfassen. Aus diesem Grunde kann Vieles lediglich skizziert oder angedeutet werden. Die Beiträge sind dabei sehr heterogen und so stehen – trotz des Versuches der Bündelung nach thematisch zusammenhängenden Abschnitten – theoretische Analysen der Potenziale bestimmter Medienangebote und -arten, Projektevaluationen und Erfahrungsberichte, Reflexionen und Einschätzungen unvermittelt nebeneinander und die inhaltliche Zuordnung zum jeweiligen Themenbereich des Bandes ist nicht immer zwingend. Man muss den Herausgeberinnen sicherlich zu Gute halten, dass sie im Band die Ausgangslage der Beiträge der Tagung aufnehmen müssen, die es mit der Bezeichnung „Forum“ – gedeutet als (bunten) Marktplatz – etwas leichter hat.

Schwieriger wird es mit der Einlösung des gestellten Anspruchs, wenn man die Beantwortung der zu Beginn aufgeworfenen Fragen als Bewertungskriterien nimmt. Man findet im Buch eine große Bandbreite an Beiträgen, jedoch kommt insbesondere die empirische Fundierung der Beiträge zu kurz. Zwar werden an verschiedenen Stellen selbst oder fremd erhobene Daten zur Ausgangslage der Mediennutzung referiert, dennoch wäre es wünschenswert, insbesondere auch Daten zur empirisch festgestellten Wirksamkeit der Verwendung vorgestellter Medienangebote, Umsetzungs-

beispiele oder Konzeptionen kennen zu lernen, um der Antwort nach dem geforderten Orientierungswissen nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch näher zu kommen. Ida Pöttinger konstatiert in ihrem abschließenden Beitrag: „Wenn man den Band *Lost? Orientierung in Medienwelten* aufschlägt, erwartet man in erster Linie Orientierungswissen. Stattdessen findet man viel Fach- und Verfügungswissen.“ (S. 193). Sie versucht mit dem Verweis auf eine notwendige „Selbstkultivierung“ (S. 198) die ausbleibende Antwort selbst zu geben, was auf Grund der Kürze des Beitrags eher als Impuls in eine solche Richtung weiter zu denken verstanden werden kann. Die Herausgeberin führt an, dass Orientierungswissen darin bestehe, „dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene verstehen, dass es auch bei den Medien um politische, ökonomische und gesellschaftliche Interessen geht“ (S. 196) oder dass zum Orientierungswissen das Verständnis gehöre, „es gibt keine Objektivität, sondern maximal eine Multiperspektivität. Inhalte verändern sich durch die Wahl des Mediums, die eigene Rezeption ist geprägt durch meine Stimmung, Erziehung, Bildung“ (S. 197). Diese Hinweise vermögen als „Aufgaben einer zukunftsorientierten Medienpädagogik“ (S. 195) – zumindest aus der Sicht schulischer Konzepte der Medienpädagogik – in Bezug auf den Neuigkeitswert nicht zu überzeugen. Auch wünscht sich der Leser begriffliche Klärungen, wenn von „wir als medienpädagogische Experten“ (S. 195) die Rede ist und kurz darauf behauptet wird, dass „wir immer noch [?] im Idyll niedlicher Praxis-Projekte leben“ (S. 195). Ein anderer Abschnitt beginnt mit „*Schule und Ausbildung – Schwerpunkte setzen in der Medienbildung*. Solange Pädagogen nicht genau wissen, was unter Bildung zu verstehen ist, ist es schwierig, die Medienpädagogik in den Bildungsplänen zu verankern.“ (S. 197). Welches Verständnis von Medienpädagogik und Medienbildung, von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, von Disziplin und Profession wird hier zu Grunde gelegt? Wie wird der Bildungsbegriff gefasst? Ist Orientierungswissen mit Bildung gleichzusetzen?

Auch wenn viele Fragen offen bleiben, lässt sich abschließend resümieren: Für denje-

nigen, der – wie im Klappentext postuliert – einen „Rat- und Tatgeber“ sucht, enthält der Band sicherlich verschiedene – wenngleich mit den oben beschriebenen Problemlagen verbundene – Anregungen für die Praxis, ebenso Impulse für die Weiterentwicklung von Theoriebildung und Forschung.

Dr. Silke Grafe
Universität Paderborn
Institut für Erziehungswissenschaft
Warburger Straße. 100
33098 Paderborn
E-Mail: silke.grafe@upb.de

Pädagogische Neuerscheinungen

- Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik. Wiesbaden: VS 2009. 264 S., EUR 29,90.
- Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz 2009. 924 S., EUR 129,00.
- Bachmair, Ben: Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS 2009. 375 S., EUR 24,90.
- Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen: Athena-Verlag 2009. 168 S., EUR 19,50.
- Binder, Ulrich: Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften. Bern: Haupt 2009. 630 S., EUR 52,00.
- Bogumil, Jörg/Heinze Rolf G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma 2009. 166 S., EUR 15,90.
- Criblez, Lucien (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt 2009. 303 S., EUR 32,00.
- Demmler, Kathrin (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München: kopaed 2009. 196 S., EUR 26,80.
- Döbertin, Winfried: Wer ist ein gebildeter Mensch? Zur Grundfrage der Pädagogik. Herzberg: Verlag Traugott Bautz 2009. 156 S., EUR 20,00.
- Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2009. 608 S., EUR 54,00.
- Ecarius, Jutta: Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2009. 160 S., EUR 19,00.
- Eckmann, Theo/Demmer, Christine (Hrsg.): „Jenseits des Alltags“ – Anleitung zum sozialästhetischen Handeln in der pädagogischen Praxis. Bochum/Freiburg: projekt verlag 2009. 428 S., EUR 21,00.
- Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS 2009. 482 S., EUR 39,90.
- Finckh, Hans Jürgen: Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. Wiesbaden: VS 2009. 324 S., EUR 49,90.
- Giesecke, Hermann: Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. Weinheim/München: Juventa 2009. 200 S., EUR 18,00.
- Grünewald-Huber, Elisabeth/Gunten, Anne von: Werkmappe Genderkompetenz. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2009. 208 S., EUR 37,00.
- Häberlein-Klumpner, Ramona: Inklusive Pädagogik. Ansatz und historische Analysen mit Blick auf den Vordenker Johann Friedrich Herbart. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2009. 198 S., EUR 34,80.
- Hansmann, Otto: Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten. Münster u.a.: Waxmann 2009, 212 S., EUR 24,90.

- Herzka, Stefan Heinz: Kinder – anders und gleich. Fotobegegnungen in vier Kontinenten. Mit einem Beitrag von Remo H. Largo. Frauenfeld/Stuttgart/Wien: Huber. 2009. 231 S., EUR 36,90.
- Knust, Michaela/Hanft, Anke (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster u.a.: Waxmann 2009. 224 S., EUR 29,90.
- Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Stuttgart: Klett/Seelze-Velber: Kallmeyer 2009. 208 S., EUR 24,95.
- Maaß, Olaf: Die soziale Arbeit als Funktionssystem der Gesellschaft. Heidelberg: Carl Auer 2009. 187 S., EUR 19,95.
- Meijer, Wilna A.J.: Tradition and Future of Islamic Education. Münster u.a.: Waxmann 2009. 198 S., EUR 24,90.
- Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian (Hrsg.): Religion, Rationalität und Bildung. Würzburg: Ergon-Verlag 2009. 249 S., EUR 42,00.
- Mühlfeld, Claus/Viethen, Maja: Familie in der Krise? Familienwissenschaften im Spannungsverhältnis zwischen Zeitdiagnostik und Krisenszenarien. Augsburg: Maro Verlag 2009. 319 S., EUR 22,00.
- Mühlum, Albert/Rieger, Günter (Hrsg.): Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt. Lage: Jacobs 2009. 380 S., EUR 19,90.
- Mührel, Eric (Hrsg.): Zum Personenverständnis in der sozialen Arbeit und der Pädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule 2009. 132 S. EUR 19,00.
- Mührel, Eric: Soziale Arbeit im gesellschaftlichen Wandel. Anfragen an die Profession und Disziplin zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Essen: Verlag Die Blaue Eule 2009. 212 S., EUR 28,00.
- Münk, Hans Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungsergebnisse und Desiderata. Bielefeld: Bertelsmann 2009. 195 S., EUR 24,90.
- Oechler, Melanie: Dienstleistungsqualität in der Sozialen Arbeit. Eine rhetorische Modernisierung. Wiesbaden: VS 2009. 204 S., EUR 29,90.
- Pehnke, Andreas: Frieden zwischen den Religionen. Max Kosler (1882–1966). Sächsischer Brückenbacher für ein harmonisches deutsch-jüdisches Zusammenleben und sein Schicksal in den Diktaturen. [Widerständige Lehrer]. Beucha: Sax Verlag 2009. 300 S., EUR 20,00.
- Pilarczyk, Ulrike (u. Mitarbeit v. Ulrike Mietzner, Juliane Jacobi und Ilka von Cossart): Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel. Göttingen: Wallstein 2009. 277 S., EUR 32,00.
- Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Marburg: Tectum 2009. 130 S., EUR 24,90.
- Richter, Ingo: Das Grundgesetz – eine gute Verfassung für Familie, Kultur und Bildung? Berlin: BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag 2009. 344 S., EUR 25,00.
- Schäfer, Christoph: Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritischer Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. [Ethik im Unterricht: Band 9]. Münster: Waxmann 2009. 264 S., EUR 29,90.
- Schelten, Andreas: Begriff und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl. Stuttgart: Verlag Franz Steiner 2009. 168 S., EUR 16,00.
- Stubbe, Tobias C.: Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. [Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 14]. Münster u.a.: Waxmann 2009, 208 S., EUR 24,90.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina: Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann 2009. 223 S., EUR 44,90.
- Träger, Jutta: Familie im Umbruch. Quantitative und qualitative Befunde zur Wahl von Familienmodellen. Wiesbaden: VS 2009. 224 S., EUR 34,90.

Wagensommer, Georg: How to teach the Holocaust. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2009. 415 S., EUR 68,50.

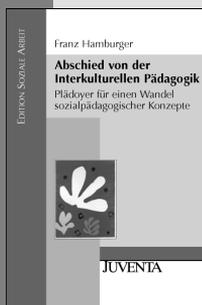
Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Medien, Technik und Bildung. Paderborn: Schöningh 2009. 177 S., EUR 24,90.

Zabeck, Jürgen: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl-Verlag 2009. 798 S., EUR 47,00.

Franz Hamburger

Abschied von der Interkulturellen Pädagogik

Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte



Edition Soziale Arbeit, hrsg. von H.-U. Otto und H. Thiersch. 2009, 212 S., br. € 19,50 (1229-3)

Als kritischer Begleiter von Theorie- und Praxisentwicklung weist der Autor in dem Band auf unbeachtete Folgen und Konsequenzen der unterschiedlichen Konzeptvarianten

Interkultureller Pädagogik hin.

Uwe Sielert, Katrin Jaeneke, Fabian Lamp, Ulrich Selle

Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“

Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung

Pädagogisches Training. 2009, 262 S., Manual und Kopiervorlagen A4 im Ordner, € 59,00 (2137-0)

Das Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“ befähigt zur kritischen und sensiblen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen und Dominanzkulturen. Es unterstützt mit didaktisch aufbereiteten Praxismaterialien Pädagogen in der Gruppenarbeit zu unterschiedlichen Aspekten einer „Pädagogik der Vielfalt“.

Mehr Info im Internet: <http://www.juventa.de>

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Jörg Zirfas

Theatrale Bildung

Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule



Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, hrsg. von H.-W. Leonhard, E. Liebau und M. Winkler. 2009, 184 S., br. € 18,00 (1268-2)

Die Autoren erörtern die Bedeutung der Theatralen Bildung und zeigen kultur-

pädagogische Perspektiven für die Schule und Chancen für die Schulentwicklung auf.

Wilfried Schubarth, Karsten Speck (Hrsg.)

Regionale Abwanderung Jugendlicher

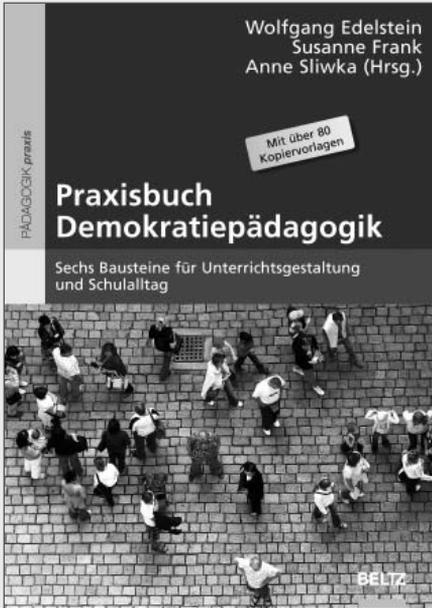
Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien

Jugendforschung, hrsg. von W. Heitmeyer, K. Hurrelmann, J. Mansel und U. Sander. 2009, 260 S., € 26,00 (1750-2)

Die Beiträge aus Soziologie, Bevölkerungswissenschaft, Erziehungswissenschaft, Geografie und Politik geben einen anschaulichen Überblick über die Debatte zur regionalen Abwanderung junger Menschen im Kontext des demografischen Wandels.

JUVENTA

Demokratie lernen und leben



Wolfgang Edelstein/Susanne Frank/
Anne Sliwka (Hrsg.)

Praxisbuch Demokratiepädagogik

Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag
2009. 256 Seiten. Broschiert.
ISBN 978-3-407-62617-2

Demokratiepädagogik ist mehr als die Vermittlung institutionellen Wissens über Demokratie. Mit diesem praxisorientierten Band gelingt der Einstieg in eine demokratische Schul- und Unterrichtskultur – so lässt sich Demokratie erleben und leben.

Eine Vielzahl von praktischen Anregungen, einsatzfertigen Kopiervorlagen und attraktiven Arbeitsblätter hilft, die Schule als Ort für authentische Demokratie-Erfahrungen zu gestalten – auch im ganz alltäglichen Unterricht.

Aus dem Inhalt:

- Demokratische Schulgemeinschaft
- Klassenrat
- Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung
- Partizipation im schulischen Umfeld
- Service Learning - Lernen durch Engagement
- Demokratisches Sprechen: Debatte und Deliberation

Für Lehrer/innen, die etwas bewegen wollen!

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de

Reformpädagogik im Kontext

Das umfassendste Werk zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik: von der pädagogischen Aufklärung bis zu den Schulversuchen in der Bundesrepublik. Ein Grundlagenwerk, das durch das wiedererwachte Interesse an der Reformpädagogik noch an Bedeutung gewonnen hat.

Jetzt wieder bei Beltz! Für die Neuauflage durchgesehen und komplett mit Namens- und Sachregister ausgestattet.

Dietrich Benner/Herwart Kemper

Theorie und Geschichte der Reformpädagogik



320 Seiten, broschiert 366 Seiten, broschiert 282 Seiten, broschiert 443 Seiten, broschiert
ISBN 978-3-407-32106-0 ISBN 978-3-407-32107-7 ISBN 978-3-407-32108-4 ISBN 978-3-407-32104-6

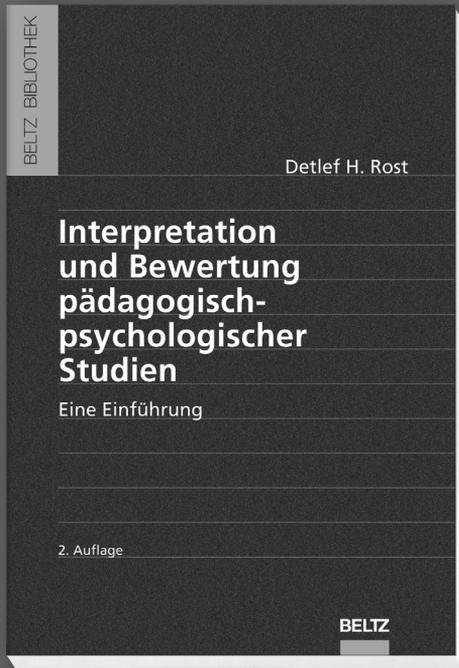
Zu jedem Titel ist parallel je ein gebundener Band mit Quellentexten erschienen:

Band 1, 464 Seiten, ISBN 978-3-89271-913-7
Band 2, 502 Seiten, ISBN 978-3-89271-949-9
Band 3.1, 620 Seiten, ISBN 978-3-407-32037-7
Band 3.2, 656 Seiten, ISBN 978-3-407-32038-4

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de

Empirische Studien besser verstehen



Detlef H. Rost
**Interpretation und
Bewertung pädagogisch-
psychologischer Studien**
Eine Einführung
2. Auflage 2009. 301 Seiten.
Broschiert.
€ 24,95 D
ISBN 978-3-621-27697-9

Eine Interpretationshilfe für alle, die mit empirischen Daten umgehen müssen. Dieses Buch hilft, empirische Studien besser lesen, verstehen und bewerten zu können. Auch eigene Arbeiten können mit diesem Wissen auf Schwachstellen hin abgeklopft und besser geplant werden.

»Ein Werk, das kenntnisreich, verlässlich und vor allem verständlich in die zentralen Fragen der Forschungsmethodik einführt, wie man dies sonst nicht findet.« Zeitschrift für Pädagogische Psychologie

www.beltz.de

BELTZ