ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Jahrgang 55 – Heft 1
Januar/Februar 2009

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demografie

Ewald Terhart/Rudolf Tippelt
Einleitung in den Thementeil „Demografie“ 1

Stefan C. Wolter
Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben 4

Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling
Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung 17

Hans Bertram
Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung. Zeit, Geld und Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik 37

Horst Weishaupt
Demografie und regionale Schulentwicklung 56

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt
Bildung Älterer und intergeneratives Lernen 73

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Demografie“ 91

Allgemeiner Teil

Marcelo Caruso
Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungsgutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten 97

Ines Clemens
Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien 113

Dagmar Killus
Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale 130

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth
Michael-Sören Schuppan: Hauptstadtegoismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919–1933 151

Edith Glaser
Katharina Bieler: Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871–1933 153

Gertrud Nunner-Winkler
Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht 155

Martin Rothland
Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung 157

Christian Beck
Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum 162

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 165

Table of Contents

Topic: Demography

Ewald Terhart/Rudolf Tippelt
An introduction 1

Stefan C. Wolter
Educational Tasks and Intergenerational Conflicts 4

Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling
Demography and Early Childhood. Prognoses on the need for vacancies and for personnel in day-care for children 17

Hans Bertram
Sustainable Family Policy and Demographic Development. Time, money, and infrastructure as elements of a family policy based on demographic changes 37

Horst Weishaupt
Demography and Regional School Development 56

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt
Education for Older People and Intergenerational Learning 73

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of „Demography“ 91

Articles

Marcelo Caruso
The Field of Experimentation of a New Governability. The introduction of educational vouchers in Chile and the rise of educational experts 97

Ines Clemens
The Challenge of Indigenous Theories. The question of the relevance of cultural-theoretical perspectives in educational science as exemplified by the emergence of indigenous theories 113

Dagmar Killus
The Promotion of Self-Controlled Learning within the Context of Teacher- and Organization-Related Characteristics 130

Book Reviews 151

New Books 165

Mitteilung der Redaktion

Mit dem neuen Jahrgang verändert sich die Zusammensetzung der geschäftsführenden Herausgeberschaft der Zeitschrift für Pädagogik: nach langjähriger Mitgliedschaft (2003-2008) gibt Werner Helsper diese Aufgabe an Roland Reichenbach weiter. Die Herausgeber und der Verlag bedanken sich bei Werner Helsper für die konstruktive Mitarbeit in der geschäftsführenden Herausgeberschaft der Zeitschrift für Pädagogik.

Im Jahrgang 2009 sind *Eckhard Klieme*, *Roland Merten*, *Roland Reichenbach, Ewald Terhart* und *Rudolf Tippelt* als geschäftsführende Herausgeber tätig. *Roland Merten* betreut die Rezensionen.

Die Redaktion liegt bei *Rudolf Tippelt* (verantwortlich), *Aiga von Hippel* und *Claudia Strobel* (Universität München).

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

Anschriften der geschäftsführenden Herausgeber: Prof. Dr. *Rudolf Tippelt* (verantwortlich), Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-5140, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: Tippelt@edu.uni-muenchen.de. Prof. Dr. *Werner Helsper*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle/Saale. Prof. Dr. *Eckhard Klieme,* Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloss-Str. 29, 60486 Frankfurt a.M. Prof. Dr. *Roland Merten* (Besprechungen), Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07737 Jena. Tel.: 03641/945370, Fax: 03641/945372, E-Mail: roland.merten@uni-jena.de. Prof. Dr. *Roland Reichenbach*, Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel. Prof. Dr. *Ewald Terhart*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Redaktion: Prof. Dr. *Rudolf Tippelt* (verantwortlich), Dr. *Aiga von Hippel/Claudia Strobel,* M.A., Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Tel.: 089/2180-4823, Fax: 089/2180-5137. E-Mail: C.Strobel@lmu.de

Manuskripte werden als Word-Datei und in einfachem Ausdruck an die Redaktion erbeten. Manuskripthinweise finden sich auf den Seiten VIff. in Heft 1/2009 und auf www.beltz.de. Die Hinweise können auch bei der Redaktion angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein double-blind peer review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachten (ein/e Herausgeber/in, ein/e externe/r Gutachter/in), die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.

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

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

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

ISSN 0044–3247

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte

1. Originalbeiträge – Manuskripteinreichung

Die *Zeitschrift für Pädagogik* druckt grundsätzlich nur Originalbeiträge. Manuskripte sollten (in einer *Kopie* und als *Word-Datei* per CD-ROM/E-Mail-Anhang) an den geschäftsführenden Herausgeber gesandt werden. Dessen Anschrift findet sich in jedem Heft der Zeitschrift sowie im Internet unter der Website des Beltz-Verlags; dort finden sich auch diese Hinweise zur Manuskriptgestaltung. In einem Begleitschreiben ist mitzuteilen, dass das Manuskript nicht gleichzeitig an anderer Stelle eingereicht wurde und dass auch nicht ähnliche Arbeiten des Autors bereits publiziert, im Druck oder zur Veröffentlichung eingereicht sind.

2. Format – Umfang

Ein Manuskript soll in WORD im Schrifttyp ‚Arial', Schriftgröße 12 pt mit einem oberen Rand von 2,5 cm und einem unteren Rand von 2 cm (= Standardeinstellung bei WORD), einem rechten und linken Rand von jeweils 2,5 cm sowie einem Zeilenabstand von 1,5 formatiert sein. Für die Fußnoten und das Literaturverzeichnis gelten diese Angaben ebenfalls. Die Seitenzahlen sollten oben rechts platziert sein. Der Umfang eines Manuskripts darf (einschließlich der Fußnoten und des Literaturverzeichnisses) bei Artikeln höchstens eine Zeichenzahl (incl. Leerzeichen, Fußnoten und Literaturverzeichnis) von maximal *50.000 bis 55.000* Zeichen umfassen, bei Berichten und Diskussionsbeiträgen erheblich weniger. Rezensionen sollten einen Umfang von 150 bis 180 Zeilen (zu 60 Zeichen) nicht überschreiten.

Die *Zeitschrift für Pädagogik* richtet sich in der Orthographie nach der amtlichen Regelung der *neuen deutschen Rechtschreibung*.

3. Deckblatt – Anschrift – Schlagworte

Um das anonymisierte Begutachtungsverfahren gewährleisten zu können, muss das Manuskript mit einem *gesonderten Deckblatt* eingereicht werden, auf dem akademische Grade, Vorname und Name des Autors/der Autorin bzw. aller Autoren/Autorinnen, die Dienst- und Privatanschriften sowie die dienstlichen und privaten Telefon-, Fax- und E-Mail-Verbindungen vermerkt sind. Zusätzlich ist ggf. anzugeben, mit welchem der genannten Autoren die Korrespondenz geführt werden soll. Ebenso ist unbedingt diejenige Adresse anzugeben, an die die Korrekturfahnen geschickt werden sollen.

Auf dem Deckblatt notieren Sie bitte außerdem 4–7 Schlagworte, die bei Annahme des Textes der Verschlagwortung dienen.

4. Text – Überschriften – Abbildungen – Formatierungen

Der *Text des Beitrags* beginnt auf Seite 1 mit dem Titel des Beitrags. Daran schließt sich eine ca. zehnzeilige *Zusammenfassung* an. (Bei Beiträgen in Beiheften entfallen die Zusammenfassungen). Der Text sollte in der Regel eine Gliederung nach dem Dezimalsystem und Zwischenüberschriften aufweisen (1., 1.1, 1.2 etc.); insbesondere bei Essays kann davon abgewichen werden. An den Stellen des Textes, an denen Tabellen, Grafiken o.Ä. einzufügen sind, ist dies entsprechend zu vermerken (*Beispiel:* Etwa hier Abb. 1 einfügen!). Die Tabellen/Grafiken etc. sind auf gesonderten Blättern beizulegen. Zudem sind die Tabellen und Abbildungen zu einem Manuskript auf der CD-ROM/E-Mail-Anhang als gesonderte Datei (neben der Datei des Textes) abzuspeichern. Die doppelten – typographischen – *Anführungszeichen* müssen am Beginn von Zitaten unten, am Ende von Zitaten oben stehen. Bei einfachen Anführungszeichen ist analog zu verfahren. *Hervorhebungen* sind als *Kursivsetzung* im Manuskript und in der Datei zu markieren. Ansonsten dürfen *keine weiteren Gestaltungselemente* (fett, unterstrichen, eingefügte Seitenwechsel, unterschiedliche Schriftgrößen oder -arten für Zwischenüberschriften etc.) verwendet werden.

5. Fußnoten

Die *Fußnoten* sind auf das Erforderliche zu beschränken und enthalten lediglich kurze Weiterführungen oder Erläuterungen; sie dienen nicht zum Nachweis von Literatur. Fußnotenziffern im Text werden nach dem entsprechenden Wort[1] hochgestellt; am Ende eines Satzes stehen sie – hochgestellt – nach dem Punkt.[2]

6. Literaturverweise

Verweise auf Literatur sind durch Nennung des Nachnamens des Autors und durch Angabe des Erscheinungsjahres der Publikation, die bzw. aus der zitiert wird, zu kennzeichnen. Sofern nicht spezielle Gründe für eine Abweichung sprechen, sollte aus der neuesten Ausgabe zitiert werden. Weder im Text noch im Literaturverzeichnis sind Autorennamen in KAPITÄLCHEN zu setzen! Bei der Zitierung klassischer Autoren und Werke wird das Erscheinungsjahr der Erstausgabe vorangestellt.

Beispiel: (Herbart 1806/1982, S. 48).

Werden mehrere Veröffentlichungen eines Autors aus demselben Jahr zitiert, treten hinter das Erscheinungsjahr die Buchstaben a, b, c etc. Diese Zusätze werden auch im Literaturverzeichnis hinter die Jahreszahl gestellt (s.u.). Werden an einer Stelle mehrere Autoren erwähnt, werden diese Angaben durch ein Semikolon getrennt.

Beispiel: (vgl. König 1993a, b; Peters 1998, 1999; Sander 2000).

Zitate sind grundsätzlich mit einem Hinweis auf die Seitenzahl zu versehen.

Beispiel: „...die Bedingungen der Industriegesellschaft offen zu halten“ (Berg 1991a, S. 17).

Wird von mehreren Seiten zitiert, folgt ein f. bzw. ff. direkt nach der Zahl (Berg 1991a, S. 17f.). „u.a.“, „z.B.“ sowie andere Abkürzungen und Schrägstriche zwischen Namen erfolgen ohne Leerzeichen dazwischen. Wird aus derselben Quelle zweimal oder mehrfach direkt hintereinander zitiert, wird der Autorenname und die Jahreszahl durch ein ‚ebd.‘ ersetzt. Erfolgen Literaturhinweise auf Arbeiten, die von zwei oder mehreren Autoren/Autorinnen verfasst worden sind, werden die Namen der Autoren durch einen Schrägstrich (/) voneinander getrennt.

Beispiel: (König/Peters/Sander 1999, S. 468).

Bei mehr als drei Autoren ist im Text lediglich der erstgenannte Autor zu nennen und ein ‚u.a.‘ anzufügen. Im Literaturverzeichnis müssen gleichwohl alle Autoren bzw. Autorinnen genannt sein. Die Literaturangaben im Text dürfen keine aktiven Felder (wie z.B. vom Programm EndNote) enthalten.

7. Literaturverzeichnis

Die Angaben im alphabetisch geordneten *Literaturverzeichnis* am Schluss des Textes haben folgende Form:

Bei *Monographien:* Name des Autors bzw. der Autorin, Initiale(n) des Vornamens (Erscheinungsjahr in Klammern): Vollständiger Titel. Erscheinungsort: Verlag. Die Auflagenziffer wird vor der Jahreszahl hochgestellt.

Beispiel: Blankertz, H. (^{14}2000): Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim: Juventa.

Bei *Sammelwerken:* Name des/der Herausgeber/s, Initiale(n) des/der Vornamen/s (Hrsg.) (Jahreszahl in Klammern): Titel des Bandes. Erscheinungsort: Verlag.

Beispiel: Böttcher, W./Klemm, K. (Hrsg.) (1995): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim: Juventa.

Bei *Zeitschriftenartikeln:* Name des Autors, Initiale(n) des Vornamens (Erscheinungsjahr des Artikels in Klammern): Vollständiger Titel des Beitrags. ‚In:' ausgeschriebener Name der Zeitschrift, ohne Komma, dann der Jahrgang, nach einem Komma dann die Seitenzahlen (erste und letzte Seite, dazwischen langer Bindestrich).

Beispiel: Mollenhauer, K. (1996a): Über Mutmaßungen zum ‚Niedergang' der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 277–258.

Wird ein Aufsatz aus einer Zeitschrift zitiert, in der die Jahrgänge nicht durchpaginiert sind, wird nach der Angabe des Jahrgangs nach einem Komma in folgender Weise auf die Heftnummer verwiesen.

Beispiel: ... In: Pädagogik 49, H. 4, S. 33–35.

Bei Beiträgen aus *Sammelwerken, Jahresheften oder Beiheften* u.Ä.: Name des Autors, Initiale(n) des Vornamens (Jahreszahl in Klammern): Titel des Beitrags in dem Sammelwerk. ‚In:' Name(n) des/der Herausgeber, Initiale(n) der Vornamen (Hrsg.): Titel des Sammelbandes. Erscheinungsort: Verlag, Seitenangaben.

Beispiel: Rumpf, H. (1996): Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 472–500.

Beispiel: Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Borrelli, M./Heyting, F./Wich, Chr. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 96–110.

Bei *Internetquellen*: Name des Autors bzw. der Autorin, Initiale(n) des Vornamens (Erscheinungsjahr in Klammern): Vollständiger Titel. ‚In:' ggf. Zeitschrift angeben, Verfügbar unter: ‚URL' angeben (Abrufdatum angeben).

Beispiel: Schnidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: bildungsforschung 2, H. 3, Verfügbar unter: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/(12.02.2008).

Werden von einem Autor bzw. einer Autorin mehrere Arbeiten zitiert, so werden diese Arbeiten im Literaturverzeichnis nach der Abfolge ihrer (Erst-)Erscheinungsjahre, beginnend mit dem frühesten, geordnet. Bei Hinweisen auf Arbeiten, die zwei oder mehrere Autoren bzw. Autorinnen aufweisen, werden alle Autoren bzw. Autorinnen (Name, Initiale) genannt und durch Schrägstriche (/) voneinander getrennt.

Am Ende des Literaturverzeichnisses werden die *Dienstadresse(n)* des Autors (der Autoren) genannt.

Ewald Terhart/Rudolf Tippelt

Einleitung in den Thementeil „Demografie“

Der Begriff „demografischer Wandel“ bezeichnet ein grundlegendes Phänomen der Bevölkerungsentwicklung vieler westlicher Dienstleistungs- und Industrienationen, das erhebliche Auswirkungen auf nahezu alle relevanten Bereiche von Gesellschaft und Bildung hat bzw. in Zukunft haben wird. Rückläufige Geburtenziffern einerseits und eine kontinuierlich wachsende Lebenserwartung andererseits kennzeichnen seit Jahrzehnten eine Bevölkerungsentwicklung, die zu einer drastischen Umstrukturierung der Altersschichtung der Bevölkerung führt. Rückläufige Kinder- und Jugendkohorten stehen wachsenden Alterskohorten der über 45-Jährigen gegenüber. Während sich die Geburtenquote inzwischen bei etwa 1,4 Kindern pro Frau stabilisiert (2,1 wären nötig um eine gleichbleibende Bevölkerungsgröße zu sichern), steigt die durchschnittliche Lebenserwartung kontinuierlich weiter an und liegt heute bereits bei 77 (Männer) bzw. 82 Jahren (Frauen). Ein heute 60-Jähriger Mann darf sich in Deutschland auf durchschnittlich weitere 20 Lebensjahre freuen, gleichaltrige Frauen können sogar von einer Lebenserwartung von 84 Jahren ausgehen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Bis 2050 prognostiziert die Bevölkerungsstatik einen weiteren Anstieg der Lebenserwartung in Deutschland um etwa acht bis neun Jahre, wobei es nach wie vor kaum Hinweise auf ein starkes Ansteigen der Geburtenziffer gibt und sich die fehlenden jüngeren Kohorten auch durch eine kontrollierte Zuwanderung nicht kompensieren lassen. Langfristig ist von einem weiteren Schrumpfen der deutschen Wohnbevölkerung sowie von einem weiter steigenden Durchschnittsalter auszugehen. Die in der Wohnbevölkerung aktuell am stärksten vertretenen Jahrgänge sind heute Mitte 40 und noch mitten im Erwerbsleben. Bereits 2015 werden viele Mitglieder dieser geburtenstarken Jahrgänge zu den „älteren Arbeitnehmern“ zu rechnen sein und 2030 wird der überwiegende Teil dieser Kohorten bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sein. Das bedeutet zum einen eine enorme Belastung für die Sozialsysteme und zum anderen eine große Chance für ein intergeneratives Leben, Arbeiten und Lernen. In diesem Kontext stellen sich nicht nur neue Herausforderungen an die Weiter- und Erwachsenenbildung, auch die frühkindliche Bildung, die Familienentwicklung und die familiale Sozialisation, die regionale Schul- und Bildungsplanung, die Hochschulentwicklung und insgesamt das intergenerationelle Verhältnis von Jung und Alt befinden sich in einem forcierten Prozess des Wandels. Es ergeben sich erheblich veränderte Herausforderungen und Aufgaben in den verschiedenen Bereichen und Segmenten des Bildungsbereichs.

Mit diesen bevölkerungsstatistischen Veränderungen verbinden sich Hoffnungen und Befürchtungen: Im Primarbereich machen sich schon heute die geringen Geburtenziffern bemerkbar, bis 2030 ist ein weiterer Rückgang der Grundschulkinder um etwa 25% zu erwarten. Ebenfalls um knapp ein Viertel wird – das ist heute schon absehbar – die

Schülerzahl in der Sekundarstufe I schrumpfen. Die Anzahl der 16- bis 19-Jährigen, die v.a. in der Sekundarstufe II und in der beruflichen Ausbildung den größten Teil der Schülerschaft stellen, wird bis 2030 von heute 3,9 Millionen auf 2,7 Millionen im Jahr 2030 zurückgehen, während die Altersgruppe zwischen 20 und 29 Jahren erst ab etwa 2012 von den demografischen Effekten betroffen ist. Bis 2030 ist allerdings auch in dieser Gruppe ein Rückgang von etwa 25% zu erwarten. Auf dem Ausbildungsmarkt wird sich beispielsweise die Knappheit an Ausbildungsplätzen der vergangenen Jahrzehnte vermutlich in einen Engpass an Auszubildenden verkehren. Auch der teilweise deutliche Überhang an Studieninteressierten in Relation zu verfügbaren Studienplätzen könnte sich zugunsten eines Wettbewerbs der Hochschulen um Studierende verändern. Bei den 30- bis 49-Jährigen ist bis 2030 mit einem Rückgang von etwa einem Fünftel zu rechnen. Für die Weiter- und Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass auch sie sich auf Veränderungen in der Alterszusammensetzung der Zielgruppen einstellen müssen. Der abnehmenden Zahl Erwachsener unter 50 Jahren steht eine bis 2020 zu erwartende starke Zunahme der 50- bis 64-Jährigen und der 65- bis 80-Jährigen um ein Viertel gegenüber. Für die Weiter- und Erwachsenenbildung bedeutet dies eine weitere Expansion der älteren Teilnehmer/innen sowie die Notwendigkeit die Angebotsstrukturen stärker auf diese Zielgruppen auszurichten. Die relativ am stärksten expandierende Altersgruppe der über 80-Jährigen wird sich bis 2040 verdoppeln (vgl. Statistisches Bundesamt 2006).

Für den Arbeitsmarkt haben die demografischen Entwicklungen besonders weitreichende Konsequenzen. Obwohl die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter – trotz Migrationsgewinnen – bereits seit einigen Jahren rückläufig ist, hat sich das bislang kaum auf das Angebot an Arbeitskräften ausgewirkt. Der Grund hierfür ist v.a. eine deutlich gestiegene Erwerbsbeteiligung von Frauen, die den eigentlich zu erwartenden Rückgang an Arbeitskräften aufgefangen hat. Die zunehmende Erwerbsbeteiligung von Frauen wird die sinkenden Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter in Zukunft jedoch nicht mehr kompensieren können. Nach einem Einpendeln der Frauenerwerbsquote auf hohem Niveau ist mit einem dann sehr starken demografischen Effekt auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen, der sich in Form eines deutlich rückläufigen Angebots von Arbeitskräften (insbesondere jüngeren Arbeitskräften) zeigen wird.

Im internationalen Vergleich gehört Deutschland zu den Ländern, die mit den stärksten demografischen Veränderungen zu rechnen haben. Diese komplexe Problematik des demografischen Wandels mit ihren Auswirkungen auf die Bildungsentwicklung kann nur in Ausschnitten und fokussiert auf einzelne Aspekte bearbeitet werden.

In einem ersten Beitrag zu den intergenerationellen Konflikten bei Bildungsausgaben werden von Stefan Wolter die Ergebnisse aus zwei empirischen Studien in der Schweiz zusammengefasst. Im Zentrum steht die Frage, wie die Bildungsausgaben auf das signifikante Wachstum der älteren Bevölkerung reagieren. Es geht also um den Zusammenhang von Altersstrukturen in einem Land und dessen Bildungsausgaben.

Der zweite Beitrag zum Thema Demografie und frühe Kindheit von Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling diskutiert die demografische Entwicklung im Kleinkindalter, erläutert die sich verändernden Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreu-

ung und konkretisiert die Analyse durch eine genaue Abschätzung des sich entwickelnden Platzbedarfs und des Bedarfs an pädagogischen Personals.

Hans Bertram erläutert den Einfluss des demografischen Wandels auf Strategien einer nachhaltigen Familienpolitik. Aus bildungssoziologischer Perspektive werden Herausforderungen für die Infrastruktur in verschiedenen regionalen und sozialen Räumen thematisiert, wobei durch den starken internationalen Bezug besondere Anforderungsprofile in Deutschland sichtbar gemacht werden.

Die Bildungsinteressen und das Bildungsverhalten Älterer sowie die Notwendigkeit intergenerativen Lernens in einer sich demografisch umformenden Gesellschaft werden von Bernhard Schmidt und Rudolf Tippelt fokussiert. Ausgehend von der empirisch begründeten Annahme starker Heterogenität in der Gruppe der 45- bis 80-Jährigen, wird eine möglichst differenzierte Betrachtung des Bildungsverhaltens älterer Erwachsener dargestellt. Das Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation erscheint als ein Schlüsselthema der zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklung.

Fragen der Bildungsplanung und der Schulentwicklung unter dem Einfluss demografischen Wandels erörtert der Beitrag von Horst Weishaupt. Im Zentrum der regionenbezogenen Analyse stehen Interessenskonflikte der Bildungsplanung und insbesondere die Wirkungen des Rückgangs der Schülerzahlen im ländlichen Raum.

In zahlreichen anderen Ländern ist ebenfalls eine niedrige oder absinkende Geburtenentwicklung erkennbar, z.B. in Japan, Spanien, Italien, Polen, Russland, wenngleich beispielsweise in Frankreich oder den USA die Geburtenziffern deutlich höher liegen (bei ca. 2,0 Kinder pro Frau). Die in diesem Thementeil analysierten Probleme des demografischen Wandels sind dennoch nicht als eine exemplarische Analyse zu bewerten. Obwohl die angesprochenen Entwicklungen nicht deutschlandspezifisch sind, müssen bei der Analyse die jeweiligen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kontexte berücksichtigt werden.

Anschrift der Autoren:
Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bisinghof 5/6, 48143 Münster, Email: ewald.terhart@uni-muenster.de.

Stefan C. Wolter[1]

Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben

Zusammenfassung: *Der demografische Wandel in den Industrieländern wird die Bildungsausgaben potenziell zweifach beeinflussen. Einerseits wird der Rückgang der Schülerzahlen zu einer Entlastung der Bildungsausgaben führen. Diese würde allerdings wegen der traditionell inelastischen Anpassung der Bildungsinfrastruktur an Schwankungen in den Schülerzahlen nur gering ausfallen. Andererseits ist aus der theoretisch-empirischen Literatur bekannt, dass das gleichzeitige Ansteigen des Anteils älterer Bürger die Ausgabenbereitschaft der Politik für Bildung negativ beeinflussen könnte. Der vorliegende Aufsatz fasst Ergebnisse aus zwei verschiedenen empirischen Studien in der Schweiz zusammen. Die erste zeigt, dass die Bildungsausgaben für den obligatorischen Schulbereich schon in der Vergangenheit negativ und signifikant auf ein Wachstum der älteren Bevölkerung reagiert haben. Die zweite Untersuchung zeigt, dass wenn man altersabhängige Präferenzen und Motive untersucht, davon auszugehen ist, dass der Zusammenhang von Altersstrukturen in einem Land und den Bildungsausgaben als kausal zu deuten ist und nicht lediglich ein statistisches Artefakt darstellt. Die Untersuchungen zeigen, dass der Kampf der Generationen um öffentliche Mittel der demografische Faktor sein wird, welcher die Bildungsbudgets am stärksten unter Druck setzen wird.*

1. Einleitung

Wie die meisten industrialisierten Länder macht auch die Schweiz einen tief greifenden demografischen Bevölkerungswandel durch. Die stagnierende Wohnbevölkerung bedeutet auch ein Sinken der Schülerzahlen, zumindest in den nächsten Jahren. Weit stärker aber wird sich der demografische Wandel in einem Anstieg der sich in Rente befindenden Bevölkerung niederschlagen, d.h. die Demografie wird sich weniger dramatisch auf die gesamte Wohnbevölkerung oder den Teil der Jungen als auf die Alterstruktur auswirken. Die zahlenmäßige Verschiebung des Gewichtes der einzelnen Generationen in der Bevölkerung wird die öffentlichen Bildungsfinanzen in zweierlei Weise beeinflussen. Auf der einen Seite entlasten die rückläufigen Schülerzahlen die Bildungsfinanzen, was da und dort im Bildungswesen zur Hoffnung Anlass gibt, dass man diesen entstehenden Spielraum mit der Umschichtung der Mittel im Bildungswesen, beispielsweise von der obligatorischen Schule hin zu den Universitäten (siehe bspw. Falch/Rattso 1996), nutzen könnte. Auf der anderen Seite bestehen nun seit fast zwei Jahrzehnten empirische Hinweise dafür, dass aufgrund anders gelagerter Präferenzen der Generationen hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel die Bildungsmittel unter Druck geraten dürften, wenn der Anteil der älteren Bürger ständig steigt. Somit würden die sich aufgrund der rückläufigen Schülerzahlen ergebenden Sparpotenziale dafür genutzt, Mittel für andere Bereiche wie Gesundheit, Renten und andere Sozialausgaben zu finanzieren, die mehrheitlich der älteren Generation zugute kämen.

1 Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung & Universität Bern & CESifo & IZA

Der vorliegende Aufsatz wendet sich diesen Fragen mittels zweier empirischer Untersuchungen für die Schweiz zu.[2] In der ersten Untersuchung wird auf der Basis von Daten aus den 1990er-Jahren und zu Beginn dieses Jahrhunderts der Zusammenhang zwischen öffentlichen Bildungsausgaben und demografischen Faktoren statistisch ausgewertet. In dieser Untersuchung wird empirisch der Umstand ausgenützt, dass sich die Schweiz aus 26 Kantonen zusammensetzt, die die politische Hoheit über das jeweilige Bildungssystem haben und dieses zum größten Teil auch finanzieren. Ähnlich deutschen und US-amerikanischen Studien eignen sich diese Daten, um auch für einen relativ beschränkten Zeitraum empirische Analysen durchführen zu können, weil man in Panelschätzungen zu einer genügend hohen Anzahl von Beobachtungen kommen kann. Die in den Daten belegbare negative Korrelation zwischen der Anzahl älterer Bürger und den kantonalen Bildungsausgaben pro Schüler weist zwar auf einen statistisch belegbaren Konflikt zwischen den Generationen hin, ist aber kein hinreichender Beleg dafür, dass es sich tatsächlich um einen kausalen Zusammenhang handelt, weil die tatsächliche Ausgabenbereitschaft älterer Bürger nicht direkt beobachtet wird. Aus diesem Grund wird in einer zweiten quantitativen Studie versucht, die Unterschiede in der Zahlungsbereitschaft zwischen den Generationen direkt zu erheben. Deshalb wurde im Mai 2007 mittels einer repräsentativen Befragung bei über 2000 Stimmbürgern die Altersabhängigkeit der Antworten auf bildungsrelevante Fragen getestet.

Der Aufsatz ist folgendermaßen gegliedert: In einem an die Einleitung anschließenden kurzen zweiten Teil wird die aktuelle theoretische und empirische Literatur aus der Ökonomie und Politologie kurz referiert, die zu Vergleichszwecken herangezogen werden kann. Der dritte Teil untersucht auf der Basis tatsächlicher Bildungsausgaben das Reaktionsmuster auf demografische Veränderungen. Im vierten Teil werden die Unterschiede der Zahlungsbereitschaft zwischen Altersgruppen aufgrund einer Befragung analysiert. Daran schließen im fünften und letzten Teil die bildungspolitischen Schlussfolgerungen an.

2. Literaturübersicht

Die Literatur zur Fragestellung der Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Bildungsausgaben kann in zwei Stränge unterteilt werden. Der erste Strang untersucht die Reaktionen der Bildungsausgaben auf sich verändernde Schülerzahlen, während der zweite sich spezifisch der potenziellen Konkurrenzsituation um öffentliche Finanzmittel zwischen dem älteren und dem jüngeren Bevölkerungsteil zuwendet. Aus Platzgründen wird im Folgenden nur auf die Literatur zur Konkurrenz um öffentliche Mittel eingegangen werden; in den empirischen Berechnungen sind aber die Wirkungen der Veränderungen von Schülerzahlen selbstverständlich mitberücksichtigt. Da die obligatorische Bildung in der Schweiz wie in den meisten anderen industrialisierten Ländern praktisch

2 Der Autor dankt Maria A. Cattaneo und Ueli Grob für die Mitarbeit an den in diesem Aufsatz beschriebenen empirischen Studien. Alle verbleibenden Fehler sind in der Verantwortung des Autors.

vollständig aus öffentlichen Ausgaben finanziert wird, sind diese einem demokratischen Entscheidprozess unterworfen. Dabei wird nicht nur entschieden, wie viele Mittel dem öffentlichen Sektor zur Verfügung gestellt werden. Für unsere Fragestellung fast entscheidender ist der Verteilungsprozess, in dem entschieden wird, für welche Zwecke man welchen Anteil der öffentlichen Finanzen ausgibt. In der direktdemokratischen Tradition der Schweiz ist es sogar so, dass anders als in anderen Ländern, die Stimmbürger auch über einzelne Posten der öffentlichen Budgets abstimmen können.

Was das potenzielle Konfliktverhältnis um öffentliche Mittel zwischen älteren und jüngeren Bevölkerungsteilen anbelangt, so gibt es schon seit rund zwei Jahrzehnten theoretische und empirische Literatur (siehe bspw. South 1991, Button 1992 oder Hoyt/Toma 1993).[3] Poterba (1996, 1997, 1998) hatte allerdings schon sehr früh darauf hingewiesen, dass diese Beziehung derart komplex sei, dass eine eindeutige Vorhersage der Ergebnisse auf der Basis theoretischer Modelle eigentlich nicht möglich (siehe ebenfalls Gradstein/Kaganovich 2004) und die Frage dementsprechend empirisch zu untersuchen sei.

Basierend auf der Annahme, dass ein Wähler im demokratischen Entscheidprozess einfach seine eigenen Interessen durchzusetzen versucht (Downs 1957), ist es nahe liegend davon auszugehen, dass der Umstand, dass der Medianwähler immer älter wird, die Bildungsausgaben eher negativ beeinflussen dürfte. Natürlich unterstellt man dabei, dass sich die jeweiligen Generationen im Entscheidungsprozess strikt eigennützig verhalten und unterschiedliche Präferenzen aufweisen. Die höhere Zahl der Wähler, die aus der Bildung der jungen Generation keinen direkten (und kurzfristigen) Nutzen ziehen können, werden die öffentlichen Mittel deshalb lieber für andere Zwecke als für Bildung einsetzen.

Der Umstand, dass der Medianwähler immer älter wird und höchstwahrscheinlich eine andere Präferenzstruktur aufweist als beispielsweise junge Eltern, muss aber nicht bedeuten, dass deswegen die Bildungsausgaben zwingend negativ beeinflusst werden müssen. In der Literatur werden hauptsächlich vier Argumente[4] vorgebracht, warum bei einer alternden Bevölkerung nicht unbedingt eine Reduktion der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler erwartet werden muss:

---

3 Gerade was die empirische Literatur anbelangt, ist diese jedoch außerhalb der USA sehr dünn. Dem Autoren sind neben den hier präsentierten Resultaten aus der Schweiz nur gerade die Untersuchungen von Baum/Seitz (2003), Kemkes/Seitz (2005) und Oberndorfer/Steiner (2007) für Deutschland, sowie Borge/Rattso (2007) für Dänemark bekannt.

4 Von den vier hier erwähnten Argumenten, weshalb ältere Bürger gar nicht weniger als jüngere Bürger für Bildung ausgeben wollen, muss das Argument unterschieden werden, dass es sich bei unterschiedlicher Zahlungsbereitschaft lediglich um ein Kohortenphänomen handeln könnte. Berkman/Plutzer (2005) und Plutzer/Berkman (2005) legen aufgrund von Kohortenbeobachtungen in den USA dar, dass die geringere Zahlungsbereitschaft der heute älteren Generation ein solches Phänomen sein könnte, da diese Generation in ihren Einstellungen viel konservativer sei als die nachkommenden Generationen. Diese These ist schwer zu widerlegen, allerdings wird in der hier beschriebenen zweiten empirischen Studie für die politische Einstellung statistisch kontrolliert, so dass die feststellbaren Alterseffekte auch tatsächlich auf den Altersunterschied zurückgeführt werden können.

1) Das Bestehen positiver intergenerationeller Externalitäten könnte bewirken, dass die ältere Bevölkerung ein Interesse an einer gut ausgebildeten Bevölkerung haben könnte, da deren höhere Produktivität überhaupt garantiert, dass Transferleistungen (Altersvorsorge, Gesundheitswesen, etc.), von denen vor allem ältere Menschen profitieren, bezahlt werden können.[5] Dieses erste Argument besagt, dass selbst ein rein egoistisch denkender Wähler die Bildungsausgaben nicht unbedingt senken will, weil er seine eigenen Interessen dadurch beeinträchtigen würde. Dieses Argument setzt voraus, dass der Medianwähler diese Beziehung erstens durchschaut und zweitens in seinem Entscheid nicht nur auf seinen kurzfristigen Vorteil bedacht ist.[6] Letzteres ist aber ein entscheidender Einwand gegen dieses Argument, wenn man bedenkt, dass sich die ältere Wählerschaft aufgrund der noch verbleibenden Lebenserwartung eher an kurz- als an langfristigen Konsequenzen ihres Handelns orientieren wird.
2) Es gibt einen intergenerationellen Altruismus, der quasi dafür sorgt, dass ältere Menschen sich durch einen Generationenvertrag gebunden fühlen.[7] In diesem Fall würden sie der jungen Generation jene Mittel zugestehen, die sie selbst in ihrer Jugendzeit auch in Anspruch genommen hatten. Es stellt sich nur die Frage, auf welche Größe sich diese Solidarität beziehen würde, auf pro Kopf Bildungsausgaben oder die Bildungskosten pro Schüler (siehe auch Argument 4).
3) Vor allem US-amerikanische Studien verweisen auf den positiven Zusammenhang zwischen Schulqualität und Häuserpreisen.[8] Aufgrund dieses in der Vergangenheit immer wieder beobachteten Zusammenhangs könnte man nun vermuten, dass ältere Bürger (die häufig Hausbesitzer sind), durch die mitgetragenen Bildungsausgaben auch den Wert ihrer Immobilien zu erhalten versuchen. Dieses Argument basiert auf

---

5 Dabei sind soziale Renditen aus individuellen Bildungsinvestitionen nicht einmal zwingend notwendig. Es genügt schon ein Generationenvertrag im Rentensystem, bei dem die Renten, die die Bevölkerung im Ruhestand von der erwerbstätigen Bevölkerung erhalten, durch die ökonomische Leistungsfähigkeit der erwerbstätigen Bevölkerung bewusst oder implizit mitbestimmt wird.

6 In diese Richtung argumentieren beispielsweise Konrad (1995) und Kemnitz (1999, 2000).

7 In einer neueren empirischen Untersuchung zeigen allerdings Borge/Rattso (2007) mit dänischen Daten, dass der Generationenvertrag von Jungen und Alten scheinbar anders interpretiert wird. Während in Gemeinden mit vornehmlich jüngerer Bevölkerungsstruktur durchschnittlich viel Geld für Ausgabenposten verwendet wird, die vor allem der älteren Bevölkerung zugute kommen, wird in Gemeinden mit überdurchschnittlich vielen älteren Bürgern, signifikant weniger Geld für Bildung ausgegeben. Die Solidarität der Generationen im Generationenvertrag wird also demnach nur einseitig gelebt.

8 Harris et al. (2001) erklären mit diesem Argument ihre empirischen Resultate, bei der sie einen negativen Einfluss der Anzahl älterer Bürger auf die Bildungsausgaben auf Bundesstaatsebene, aber keinen negativen Einfluss auf die lokalen Bildungsausgaben finden. Sinkende Ausgaben auf lokaler Ebene würden die Immobilienpreise stärker beeinträchtigen als die Ausgaben auf der Bundesstaatsebene. Mit dieser Erklärung versuchen Harris et al. (2001) die unterschiedlichen Ergebnisse von Poterba (1998) und Ladd/Murray (2001) in Einklang zu bringen. Von einer differenzierten Wahrnehmung der Bildungsausgaben auf regionaler und lokaler Ebene seitens der Wähler gehen auch Brunner/Baldson (2004) aus. Kapitalisierungseffekte als Erklärung für die Zahlungsbereitschaft für Bildung finden sich als Argumente auch in den Aufsätzen von Brueckner/Joo (1991) sowie Hilber/Mayer (2004).

dem Umstand, dass der Immobilienmarkt heute vor allem durch neuzuziehende Bürger geprägt ist, die mit hoher Wahrscheinlichkeit noch Kinder im schulpflichtigen Alter haben und deshalb bereit sind, für eine bessere Bildungsqualität auch einen höheren Immobilienpreis zu bezahlen. Für die Zukunft ist es unsicher, ob dieses Argument noch eine große Bedeutung hat, da aufgrund der demografischen Alterung immer mehr potenzielle Käufer keine Kinder im schulpflichtigen Alter mehr haben werden. Somit werden sie bei der Beurteilung einer Immobilie nicht mehr auf die Bildungsqualität vor Ort schauen.

4) Schließlich wird auch das Argument diskutiert, dass die ältere Bevölkerung nicht generell daran interessiert ist, wie viel für einen Schüler oder eine Schülerin ausgeben wird, sondern vielmehr, wie viel Geld im Bildungswesen insgesamt ausgegeben wird.[9] In diesem Kontext wäre es denkbar, dass die aufgrund der sinkenden Schülerzahlen sinkenden Bildungsausgaben genügend Raum für die Bedürfnisse der älteren Bevölkerung eröffnen, so dass diese steigende Ausgaben pro Schüler akzeptieren würden.

Aus der theoretisch-empirischen Literatur kann man soweit folgende Schlussfolgerungen ziehen: Der Einfluss des im demografischen Alterungsprozess einer Gesellschaft ansteigenden Teils der älteren Bevölkerung auf die Bildungsausgaben ist sowohl theoretisch wie empirisch nicht vollständig klar. Autoren, die beim (älter werdenden) Medianwähler rationales Verhalten voraussetzen, leiten aus ihren Annahmen teilweise ab, dass sich eine älter werdende Gesellschaft nicht negativ auf die Bildungsausgaben auswirken würde. In dieser Argumentationslinie sind aber zwei Annahmen von essentieller Bedeutung. Erstens wird vorausgesetzt, dass der Medianwähler den Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben und seinem persönlichen Nutzen so deutet, dass er von einer Reduktion der Bildungsausgaben auch eine Reduzierung seines persönlichen Nutzens erwartet. Dies setzt weiter voraus, dass der Medianwähler überhaupt erst einen Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben für die junge Generation und seinem persönlichen Nutzen erkennt, und dass er auch einen direkten Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und dem Humankapitalstock einer Volkswirtschaft unterstellt; ein Zusammenhang der selbst in der bildungsökonomischen Fachliteratur umstritten ist (siehe bspw. Hanushek 1986 und Wössmann 2003). Zweitens sollte nicht vergessen werden, dass Ressourcen, die bei konstanten verfügbaren öffentlichen Mitteln für den Bildungsbereich gebraucht werden, anderen Bereichen der Staatsaktivität abgehen. Mit anderen Worten wird sich der Medianwähler erst dann für Bildungsausgaben entscheiden, wenn er den persönlichen Grenznutzen von Bildungsausgaben höher bewertet als den Grenznutzen anderer staatlicher Aktivitäten.

9 In diesem Zusammenhang ist die empirische Untersuchung von Robinson (2007) in den USA interessant, der auch die Wohnortswahl pensionierter Bürger in die Analyse einbezieht. Er zeigt, dass ältere Bürger zwar bereit sind, per capita ebensoviel für Schüler auszugeben wie jüngere Bürger, allerdings Wohnorte mit weniger Schüler wählen, so dass ihre pro Kopf Bildungsausgaben signifikant tiefer ausfallen als jene jüngerer Bürger.

3. Die Analyse kantonaler Bildungsausgaben in der Schweiz zwischen 1990 und 2002

Demografische Schwankungen gibt es ständig und so ist es nahe liegend, davon auszugehen, dass wenn schon in der Vergangenheit spezifische Reaktionsmuster der öffentlichen Bildungsausgaben auf demografische Veränderungen feststellbar waren, solche mit größerer Sicherheit auch in der Zukunft zu erwarten sind.

Wie bereits erwähnt, erleichtern die föderale Struktur und die kantonalen Zuständigkeiten für Bildung in der Schweiz die empirische Analyse dieser Zusammenhänge. Mit 26 Kantonen kann man schon über einen relativ bescheidenen Zeitraum hinweg solche Zusammenhänge mit einer großen Zahl von Beobachtungen analysieren.

Untersucht man die Bildungsausgaben pro Volksschüler[10] der Kantone über die Zeitdauer von 1990-2002, findet man, dass der jeweilige Anteil der Rentner dieses Ausgabenniveau negativ beeinflusst (siehe Resultate in Tabelle 1). Hingegen beeinflussen der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung, das Volkseinkommen und der Urbanitätsgrad die Ausgaben pro Schüler positiv. Mit anderen Worten lässt sich feststellen, dass viele ausländische Schüler, entgegen gewissen US-amerikanischen Ergebnissen (siehe bspw. Alesina et al. 1999), die Bildungsausgaben erhöhen. Grund dafür dürften die höheren Integrationskosten sein. Der Urbanitätsgrad kann verschiedene Effekte ausdrücken. Angesichts des Umstandes, dass in den urbanen Zentren der Bildungsstand der Bevölkerung generell höher ist, kann auch die Bereitschaft zu Bildungsausgaben höher sein. Ebenfalls festgestellt werden kann, dass reichere Kantone mehr für Bildung ausgeben. Dieses Resultat ist aber nicht unbedingt als eine positive Einkommenselastizität von Bildungsausgaben zu deuten (d.h. je reicher, desto mehr ist man bereit, für Bildung auszugeben), als eher eine Folge höherer Inputpreise (Lehrerlöhne) in diesen Kantonen.

Versucht man die Veränderungen in den Bildungsausgaben über die Zeit zu erklären (siehe Ergebnisse in Tabelle 2), findet man, dass auch Veränderungen in der Zahl der Rentner einen stark negativen Einfluss auf die Bildungsausgaben ausübten und Veränderungen in der Zahl ausländischer Schüler die Ausgaben positiv beeinflussten. Weiter findet man, dass ein Zuwachs (Sinken) in der Schülerzahl wie erwartet mit einem Steigen (Sinken) der Bildungsausgaben verbunden ist, allerdings nicht proportional. Über eine Zeitperiode von jeweils drei Jahren gerechnet beträgt die Anpassungsgeschwindigkeit lediglich 0.68, d.h. bei einem Sinken der Schülerzahl um 10% sanken die Ausgaben lediglich um 6.8%. Da sich in den nächsten Jahren in den einzelnen Kantonen relativ starke unterschiedliche demografische Prozesse abspielen werden, ist anzunehmen, dass sich die einzelnen Kantone auch einem ganz unterschiedlichen Anpassungsdruck ausgesetzt sehen werden.[11] (siehe Grob/Wolter 2006).

---

10 Aus hier nicht weiter erläuterten Gründen sind für unsere Zwecke lediglich die Bildungsausgaben für den obligatorischen Schulbereich empirisch nutzbar. Detaillierte Erklärungen zu den Daten, der Methodik und den Ergebnissen finden sich in Grob/Wolter (2007).

11 Grob und Wolter (2006) haben auf der Basis der Demografieszenarien (Entwicklung der Schülerzahlen, der Ausländeranteile und der Rentneranteile) eine Einteilung der Kantone nach Stufen des Anpassungsdrucks in den nächsten zehn Jahren vorgenommen.

4. Die Zahlungsbereitschaft für Bildung nach Alter

So eindrücklich die statistische Signifikanz der Korrelation zwischen dem Anteil älterer Bürger und den Bildungsausgaben auch ist, sie ist kein wirklicher Nachweis dafür, dass ältere Menschen weniger geneigt sind als jüngere Menschen, Geld für Bildung auszugeben. Viele Effekte, die sowohl auf die Zahl der älteren Menschen, wie auch auf die Bildungsausgaben einen Einfluss haben könnten, können wegen des hohen Aggregationsgrades der Daten nicht beobachtet werden; es könnte sich also lediglich um eine Scheinkorrelation in den Daten handeln. Als alternative Untersuchungsmethode bietet sich deshalb die direkte Befragung an, bei welcher nach unterschiedlichen Antwortmustern gesucht wird, die sich durch das Alter erklären lassen würden.

4.1 Die Befragung

International wurde 1996 eine ähnliche Methode mit der ISSP Befragung in 15 OECD Ländern angewandt, um die unterschiedlichen Präferenzen der Bürger für verschiedene Regierungsaktivitäten zu untersuchen. Busemeyer et al. (2007) fanden dabei bei einer jüngst erschienenen statistischen Auswertung signifikante Präferenzunterschiede zwischen Personen im Rentenalter und jüngeren Personen. Die Schweiz rangiert, nach dieser Untersuchung zu schließen, unter jenen Ländern mit den größten altersbedingten Präferenzunterschieden (Platz 6).

Die von uns angewandte Methode orientiert sich allerdings stärker an dem Aufsatz von Brunner/Baldson (2004), in dem bei der Befragung politische Abstimmungsfragen simuliert werden. Diese Vorgehensweise ist in der Schweiz besonders realitätsnah, da die Stimmbürger gewohnt sind, ihr Urteil zu ähnlichen Fragen tatsächlich an der Urne abzugeben. Im Auftrag des Autors befragte das in der Schweiz für Politikanalysen bekannte Meinungsforschungsinstitut GfS zu diesem Zweck im Mai 2007 eine repräsentative Stichprobe von etwas über 2000 stimmberechtigten Bürgern. Den Befragten wurden dabei verschiedene bildungsrelevante Fragen vorgelegt, wobei sich drei Fragen spezifisch auf Finanzierungsaspekte bezogen. Die unterschiedlich formulierten Fragen zum gleichen Untersuchungsgegenstand sollen helfen, möglichst robuste Ergebnisse zu erhalten, da die Antworten auf eine einzige Frage das Ergebnis eines sogenannten „framing“ Effektes sein könnten, d.h. würde die Frage nur leicht anders formuliert, könnten die Antworten ganz anders ausfallen (siehe bspw. Bütler/Maréchal 2007). Ein wichtiger Vorteil der groß angelegten Befragung war zudem, dass verschiedenste Daten und Faktoren, welche einen Einfluss auf die Antworten haben könnten und gleichzeitig mit dem Alter korreliert sind, direkt erhoben werden konnten. Dazu gehören beispielsweise der Umstand, noch Kinder im schulpflichtigen Alter zu haben, das Einkommen oder die politische Einstellung.

Die im vorliegenden Fall interessierenden drei Fragen betrafen a) die generelle Ausgabenbereitschaft für Bildung, b) die persönliche Zahlungsbereitschaft für Bildung und c) die Präferenzenordnung von fünf verschiedenen und vorgegebenen staatlichen Ausgabenbereichen. Die generelle Zahlungsbereitschaft fragte nach der Zustimmung zu einer

Erhöhung der Bildungsausgaben im Kanton (JA oder NEIN zu einer 10% Erhöhung der Bildungsausgaben zwecks Qualitätsverbesserungen im Bildungswesen). Die persönliche Zahlungsbereitschaft erfragte, wie viele CHF die Befragten bereit wären, mehr an Steuern zu bezahlen, um das Bildungswesen zu verbessern. Bei der Präferenzenordnung mussten die Befragten schließlich die Bereiche Gesundheit, öffentlicher Verkehr, Sicherheit, Soziale Sicherheit und Bildung der Wichtigkeit nach einordnen.

4.2 Die Ergebnisse

Aus Platzgründen wird hier nur auf die Antworten auf die dritte Frage detailliert eingegangen.[12] Summarisch können die Ergebnisse für die ersten beiden Fragen wie folgt zusammengefasst werden. Bei der generellen Zahlungsbereitschaft lässt sich ein Alterseffekt ausmachen, der auch nicht verschwindet, wenn man sowohl die politische Einstellung, sowie die generelle Zustimmung zu staatlichen Ausgaben in Betracht zieht. Auch bei der individuellen Zahlungsbereitschaft lässt sich auch nach der statistischen Kontrolle aller anderen Faktoren eine signifikant tiefere Zahlungsbereitschaft für ältere Stimmbürger ausmachen. Allerdings sind ältere Stimmbürger auch häufiger bei jenen Personen auszumachen, die bereit wären, sehr viel mehr an Steuern für Bildung zu bezahlen. Diese eher philanthropisch motivierten älteren Stimmbürger fallen aber quantitativ praktisch nicht ins Gewicht und hätten dementsprechend bei politischen Abstimmungen auch keine große Wirkung.

Entsprechend den Ergebnissen bei den ersten beiden Fragen sind auch die Resultate für die dritte Frage erwartungskonform. Obwohl der Bildung von den Befragten generell eine hohe Wichtigkeit zugesprochen wird, zeigen Stimmbürger ab dem fünfzigsten Altersjahr im Vergleich zu jüngeren Personen eine statistisch signifikant stärkere Präferenz für Gesundheit und Soziales im Vergleich zu öffentlichen Bildungsausgaben (siehe Tabelle 3). Ein ähnliches Präferenzmuster zeigen Personen mit einem Bildungsniveau unter der tertiären Stufe, sowie Personen die generell tiefere öffentliche Ausgaben befürworten und sich entsprechend auch Steuersenkungen wünschen würden. Kontrolliert man aber für die Bildungsstufe, haben weder das Einkommen noch der Umstand, Kinder zu haben oder nicht, einen Einfluss auf die relative Präferenzenordnung öffentlicher Aufgaben im Vergleich zu Bildung. Festzuhalten ist jedoch, dass der Alterseffekt stabil und statistisch signifikant bleibt, auch wenn all diese anderen Faktoren berücksichtigt werden. Mit anderen Worten gibt es alterspezifische Unterschiede bei den Präferenzen, die mit dem Alter direkt zu tun haben und nicht einfach nur mit den sich im Alter auch sonst ändernden Lebensumständen. Weiter ist zu beachten, dass auch die Berücksichtigung politischer Überzeugungen am Alterseffekt nichts ändert und es somit schwierig wäre, auf der Basis dieser Resultate alleine von einem Kohorteneffekt auszugehen, wie dies beispielsweise bei Berkman/Plutzer (2005) der Fall ist.

12 Detaillierte Ergebnisse und Beschreibungen finden sich in Cattaneo/Wolter (2009).

5. Schlussfolgerungen

Ungeachtet des Postulates des lebenslangen Lernens ist Bildung immer noch mehrheitlich eine Tätigkeit der jüngeren Bevölkerungsschichten. Dementsprechend muss man vermuten, dass die durch den demografischen Wandel hervorgerufenen Verschiebungen in der Alterspyramide dazu führen könnten, dass der Bildung sowohl individuell wie auch als öffentliche Aufgabe weniger Gewicht beigemessen wird. Berücksichtigt man hierzu weiter, dass die älteren Bürger nicht einfach weniger, sondern vielmehr andere Bedürfnisse haben als jüngere Menschen, kann man von einem Verteilkampf bei den öffentlichen Mitteln zwischen den Generationen ausgehen, der mehr und mehr zuungunsten der Bildungsfinanzierung auszugehen droht.

Was hier als Vermutung formuliert ist, kann in diesem Aufsatz mittels empirischer Analysen von öffentlichen Bildungsausgaben im Zeitverlauf bestätigt werden. Schon für den Zeitraum 1990-2002 kann in der Schweiz gezeigt werden, dass die Bildungsausgaben pro Schüler negativ und statistisch signifikant auf die Zahl der in Rente stehenden Personen reagieren. Diese Ergebnisse bleiben über alle denkbaren Datenspezifikationen robust und bedeuten somit, dass der demografische Alterungsdruck auf die Bildungsausgaben nicht lediglich eine Zukunftsprognose darstellt, sondern als Reaktionsmuster auch schon für die Vergangenheit gezeigt werden kann.

Die hier vorgestellten empirischen Untersuchen zeigen weiter, dass es sich bei der negativen Korrelation zwischen dem Anteil der älteren Bevölkerung und den Bildungsausgaben nicht einfach nur um ein statistisches Artefakt handelt, sondern dass das Alter kausal für diesen Zusammenhang mitverantwortlich ist. Anders gelagerte Präferenzen, was die Verwendung der öffentlichen Mittel anbelangt, sind ursächlich dafür verantwortlich, dass der politische Einfluss, der von einem alternden Medianwähler ausgeht, sich in stagnierenden oder gar sinkenden Bildungsausgaben niederschlägt. Verstärkt wird dieser Effekt zudem durch zwei Faktoren, welche sich bei der älteren Bevölkerung häufiger finden lassen und die ebenfalls negativ auf die individuelle Zahlungsbereitschaft für Bildung wirken, nämlich einer politisch eher rechts stehenden Einstellung und einer größeren Präferenz für einen redimensionierten öffentlichen Sektor, d.h. für Steuersenkungen.

Offen ist bei diesen spezifischen Forschungsergebnissen aus der Schweiz, inwiefern sich die direktdemokratische Mitbestimmung fördernd oder dämpfend auf diese Effekte auswirkt. Beide Richtungen des Einflusses sind theoretisch denkbar und Vergleiche zwischen Ländern oder auch zwischen Entscheiden, die auf verschiedenen staatlichen Ebenen getroffen werden, würden sich sicherlich als fruchtbares Forschungsfeld anbieten.

Damit diese Forschungsergebnisse beim fortschreitenden demografischen Wandel nicht einfach zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden, können die Forschung und auch die Akteure des Bildungswesens selbst zwei Maßnahmen ergreifen.
Einerseits ist den meisten Bürgern klar, dass alle Altersgruppen auf explizite und implizite Generationsverträge angewiesen sind. Forschung und Aufklärung sind jedoch gefragt, die Ströme von Alt zu Jung und von Jung zu Alt zu berechnen und aufzuzeigen, damit klar wird, wo diese Generationenverträge spielen und wo nicht. Eine solche Tätig-

keit würde stark mit der öffentlichen Diskussion in den meisten industrialisierten Ländern kontrastieren, in denen nur jene Bereiche der Generationenverträge politisch und medial thematisiert werden, bei denen die älteren befürchten, dass die jüngeren Bürger den Vertrag aufkünden oder nicht ganz erfüllen könnten.

Zweitens liegt es aber auch im ureigenen Interesse des Bildungswesens selbst, nachweisen zu können, dass mit den öffentlichen Mitteln effektiv und effizient umgegangen wird. Denn hierbei würde es sich um eine der wirkungsvollsten Maßnahmen zu Erhaltung der öffentlichen Zahlungsbereitschaft für Bildung handeln.

Literatur

Alesina, A./Baqir, R./Easterly, W. (1999): Public goods and ethnic divisions. In: The Quarterly Journal of Economics 114, H. 4, S.1243–1284.

Baum, B./Seitz, H. (2003): Demographischer Wandel und Bildungsausgaben: Empirische Evidenz für die westdeutschen Länder. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72, H. 2, S. 205–219.

Berkman, M./Plutzer, E. (2005): Gray peril or loyal support? The effects of the elderly on educational expenditures. In: Social Science Quarterly 85, H. 5, S. 1178–1192.

Borge, L.-E./Rattso, J. (2007): Young and old competing for public welfare services. In: Norwegian University of Science and Technology, Department of Economics WP No. 3/2007.

Brueckner, J.K./Joo, M.-S. (1991): Voting with capitalization. In: Regional Science and Urban Economics 21, S. 453–467.

Brunner, E./Baldson, E. (2004): Intergenerational conflict and the political economy of school spending. In: Journal of Urban Economics 56, S. 369–388.

Busemeyer, M.R./Goerres, A./Weschle, S. (2007): Demands for re-distributive policies in an era of demographic aging. The rival pressures from age and class in 15 OECD countries. Paper presented at the Conference of the German Political Science Association 2007, Delmenhorst.

Bütler, M./Maréchal, M.A. (2007): Framing effects in political decision making: Evidence from a natural voting experiment. CESifo WP 1940.

Button, J.W. (1992): A sign of generational conflict: The impact of Florida's aging voters on local school and tax referenda. In: Social Science Quarterly 73, S. 786–797.

Cattaneo, M.A./Wolter, S.C. (2009): Are the elderly a threat to educational expenditures. In: European Journal of Political Economy, im Druck.

Downs, A. (1957): An economic theory of democracy. New York: Harper.

Falch, T./Rattso J. (1996): Sources of cost expansion: Primary education in Norway 1946-1990. In: Education Economics 4, H. 4, S. 161–185.

Fernàndez, R./Rogerson, R. (2001): The determinants of public education expenditures: Longer run evidence from the States. In: Journal of Education Finance 27, S. 567–584.

Gradstein, M./Kaganovich, M. (2004): Aging population and education finance. In: Journal of Public Economics 88, S. 2469–2485.

Grob, U./Wolter, S.C. (2006): Demographie und Bildungsausgaben. In: Die Volkswirtschaft 15, H. 3, S. 277–292.

Grob, U./Wolter, S.C. (2007): Demographic change and public education spending a conflict between young and old? In: Education Economics 15, H. 3, S. 277–292.

Hanushek, E.A. (1986): The economics of schooling: production and efficiency in public schools. In: Journal of Economic Literature, XXIV, S. 1141–1177.

Harris, A.R./Evans, W.N./Schwab, R. (2001): Education spending in an aging America. In: Journal of Public Economics 81, S. 449–472.

Hilber, C.A.L./Mayer, C. (2004): Why do households without children support local public schools? Linking house price capitalization to school spending. In: NBER Working Paper W10804.

Hoyt, W.H./Toma, E.F. (1993): Lobbying expenditures and government output: the NEA and public education. In: Southern Economic Journal 60, S. 405–417.

Kemnitz, A. (1999): Demographic structure and the political economy of education subsidies. In: Public Choice 101, S. 235–249.

Kemnitz, A. (2000): Social security, public education, and growth in a representative democracy. In: Journal of Population Economics 13, S. 443–462.

Kempkes, G. (2006): Demographic change and the allocation of public education resources: Evidence from East Germany. Manuscript. Dresden University of Technology.

Kempkes, G./Seitz, H. (2005): Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Bildungsausgaben. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Konrad, K.A. (1995): Social security and strategic inter-vivos transfers of social capital. In: Journal of Population Economics 13, S. 315–326.

Ladd, H.F./Murray, S.E. (2001): Intergenerational conflict reconsidered: County demographic structure and the demand for public education. In: Economics of Education Review 20, S. 343–357.

Oberndorfer, U./Steiner, V. (2007): Generationen- oder Parteienkonflikt? Eine empirische Analyse der deutschen Hochschulausgaben. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 8, H. 2, 165–183.

Plutzer, E./Berkman, M. (2005): The graying of America and support for funding the nation's schools. In: Public Opinion Quarterly 69, H. 1, S. 66–86.

Poterba, J.M. (1996): Demographic structure and the political economy of public education. NBER Working Paper 5677.

Poterba, J.M. (1997): Demographic structure and the political economy of public education. In: Journal of Policy Analysis and Management 16, H. 1, S. 48–66.

Poterba, J.M. (1998): Demographic change, intergenerational linkages, and public education. In: The American Economic Review 88, H. 2, S. 315–320.

Robinson, J. (2007): How changes in the elderly and youth affect school revenues, mimeo. Stanford University.

South, S.J. (1991): Age structure and public expenditures on children. In: Social Science Quarterly 72, H. 4, S. 661–675.

Wössmann, L. (2003): Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics 65, H. 2, S. 117–170.

Abstract: *In the industrial countries, the demographic changes will potentially have a two-fold influence on educational expenditures. On the one hand, the decrease in the number of students will lead to a reduction in educational costs. This would, however, not amount to much because, traditionally, the adjustment of the educational infrastructure to the fluctuation in the number of students is rather inflexible. On the other hand, we do know from theoretical-empirical literature that the simultaneous increase in the proportion of older citizens may have a negative influence on the expenditure policy in the educational sector. The present article summarizes the results of two empirical studies carried out in Switzerland. The first of these shows that, even in the past, educational expenditures within the obligatory educational sector have reacted negatively and significantly to a growth of the older population. The second study indicates that, on the basis of an analysis of age-related preferences and motives, the relation between age structures within a specific country and the edcuational expenditures has to be considered a causal relation and not a mere artefact of statistics. Both studies show that the different generations fight for public funds will be that demographic factor which will exert the strongest pressure on the educational budgets.*

Anschrift des Autors:
Stefan C. Wolter, SKBF Entfelderstrasse 61 CH-5000 Aarau, E-Mail: stefan.wolter@skbf-csre.ch

Anhang

Tab 1: **Determinanten der Bildungsausgaben pro Schüler (1990–2002)**
Abhängige Variable: Bildungsausgaben pro Schüler (log)
Panel Schätzungen (generalized least squares)

	Modell 1 log-log Spezifikation		*Modell 2 semi-log Spezifikation*	
Unabhängige Variablen	*Koeffizient*	*Std. Err.*	*Koeffizient*	*Std. Err.*
Anteil/Anzahl Schüler	-0.367***	0.109	-3.677***	0.932
Anteil/Anzahl Pensionierter	-0.368***	0.120	-0.023***	0.008
Anteil/Anzahl Ausländer	0.021	0.104	0.037***	0.008
Per capita Volkseinkommen	0.003***	0.001	0.003***	0.001
Arbeitslosenrate	-0.002	0.004	-0.001	0.003
Grad der Urbanität	0.002	0.002	0.001	0.001
Anteil Hausbesitzer (x 1000)	0.098	0.106	0.127	0.111
Anzahl Regierungsparteien	-0.011	0.007	-0.008	0.007
Stärke der Regierungsparteien	-0.000	0.004	-0.000	0.000
Heterogenität der Bevölkerung	0.008**	0.004	-0.004	0.004
Landessprache (1=Deutsch)	-0.004	0.003	-0.004	0.003
Anzahl Beobachtungen	338		338	
Log likelihood	735.27		738.11	
Autocorrelation (AR1 term)	0.54		0.52	

*, **, *** stehen für die Signifikanzniveaus von 10, 5 und 1%. Alle Schätzungen sind mit fixen Effekten für Kantone und Jahre geschätzt. Panel Schätzungen kontrollieren für Heteroskedastizität und ein AR1 Term wird zur Kontrolle von serieller Autokorrelation verwendet. Im Modell 1 wird der logarithmierte Anteil der Bevölkerung im Schulalter, im Rentenalter und der Ausländer verwendet. Im Modell zwei werden die absoluten Zahlen derselben Variablen verwendet. Per capita Volkseinkommen in CHF 1,000.

Tab. 2: **Determinanten der Veränderungen der Bildungsausgaben (t_{-3} – t) (1990–2002)**
Abhängige Variable: (log) Bildungsausgaben pro Schüler (Model 1) und (log) Bildungsausgaben Total (Model 2); Panel Schätzungen (generalized least squares)

	Modell 1		Modell 2	
Unabhängige Variablen	Koeffizient	Std. Err.	Koeffizient	Std. Err.
Anteil/Anzahl Schüler	-0.391***	0.123	0.682***	0.114
Anteil/Anzahl Pensionierter	-0.367**	0.164	-0.266*	0.139
Anteil/Anzahl Ausländer	0.057	0.090	0.192***	0.061
Per capita Volkseinkommen	0.177***	0.061	0.166***	0.059
Anteil Hausbesitzer	0.817***	0.309	0.687**	0.302
Anzahl Beobachtungen	104		104	
Log likelihood	205.25		204.35	

*, **, *** stehen für die Signifikanzniveaus von 10, 5 und 1%. Alle Schätzungen sind mit fixen Effekten für die vier Zeitperioden geschätzt. Dummies für die Kantone Basel, Bern, Genf und Solothurn sind significant und deshalb auch in den Schätzungen enthalten. Panel Schätzung kontrolliert für Heteroskedastizität. Per capita Volkseinkommen in CHF 1,000.

Tab. 3: **Präferenzen für staatliche Ausgaben. Multinomiales logit Modell**
Bildung als Referenzkategorie bei den unabhängigen Variablen

Unabhängige Variablen	*Gesundheit*	*Sicherheit*	*Verkehr*	*Soziales*
Alter >50	0.33*	0.34	-0.01	0.59**
Alter 20-30	-0.00	0.04	-0.82	0.48
Kinder	-0.22	-0.02	-0.23	-0.08
Kinder im schulpflichtigen Alter	0.03	0.22	0.13	-0.18
Mann	-0.41**	0.28	0.46+	-0.17
Obligatorische Schulbildung	0.72**	0.49	0.64+	0.57*
Sekundarstufe II Ausbildung	0.62**	0.27	0.57*	0.81**
Verheiratet	0.05	-0.48	0.35	0.12
Einkommen < 3’000 CHF	0.34	0.40	0.63	0.04
Einkommen 3’000-5’000 CHF	0.39+	-0.03	0.16	0.16
Einkommen 5’001-7’000 CHF	0.32+	0.07	0.09	-0.20
Einkommen 7’001-9’000 CHF	0.30	0.03	-0.47	-0.25
Wohnort “Land”	-0.07	-0.29	-0.1	-0.03
Wohnort “kleine Stadt”	0.13	0.12	0.24	0.33+
Wohnort “Westschweiz”	0.77**	0.24	-0.03	0.13
Für generelle Steuerreduktionen	0.64**	0.40+	0.80**	0.48**
Politische Orientierung rechts	-0.16	0.53*	0.24	-0.74**
Politische Orientierung links	-0.27	-0.54	0.64*	0.38*
Konstante	-2.04**	-3.00**	-3.49**	-2.86**

**, *, + stehen für die Signfikanzniveaus von 1, 5, bzw. 10%. 1755 Beobachtungen. Die Referenzperson ist weiblich, unverheiratet, zwischen 31 und 49 Jahren alt, hat ein Einkommen über 9‘000 CHF, wohnt in einer grossen Stadt, hat ein tertiäres Bildungsniveau und rechnet sich politisch der Mitte zu.

Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling

Demografie und frühe Kindheit

Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung

Zusammenfassung: *In dem Beitrag werden auf der Basis der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung zunächst die demografischen Eckwerte im frühen Kindesalter dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden die gegenwärtig absehbaren sich verändernden Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung zusammengefasst und so erstmalig für Deutschland eine umfassende Prognose erstellt, wie hoch der Bedarf an Betreuungsangeboten für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter ab dem Jahr 2014 nach Altersjahrgängen und Bundesländern sein wird. Der damit verbundene Bedarf zusätzlich bereitzustellender Plätze zieht auch einen erhöhten Bedarf an Fachkräften nach sich. Auch dieser wird vorausberechnet. Durch das berufsbildende Ausbildungssystem kann voraussichtlich ein Großteil dieses Bedarfs gedeckt werden. Überlegungen, wie der dadurch nicht zu deckende Personalmehrbedarf realisiert werden kann, schließen den Beitrag ab.*

Im Grunde genommen stand in Deutschland ein Thema noch nie wirklich auf der Tagesordnung pädagogischer Prognosen: sinkende Zahlen an Kindern und Jugendlichen. Mehr noch: Lange Zeit – vor allem in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts – wurden Prognosen gar nicht als notwendig erachtet, da das Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen ohnehin von einer Phase des Auf- und Ausbaus zwischen einer wachsenden Zahl an Kindern und Jugendlichen und einer zugleich steigenden Nachfrage nach pädagogischen Angeboten geprägt war (vgl. Fthenakis 2003a). Aufstieg, Expansion, Zuwachs waren dadurch häufig selbstverständliche Begleiterscheinungen der Entwicklungsdynamik pädagogischer Institutionen. Auf diese Weise wurden die pädagogischen Berufe im letzten Jahrhundert zu „Profiteuren“ der Modernisierung und Pädagogisierung der Gesellschaft (vgl. Rauschenbach 1992).

Diese demografie- und nachfragebedingte Wachstumsdynamik ist jedoch seit einiger Zeit zum Stillstand gekommen, hat den Gipfelpunkt überschritten. Inzwischen muss das Thema Demografie im Bildungs- und Erziehungswesen unter veränderten Vorzeichen diskutiert werden. Erstmalig wurde das Bildungssystem mit diesem ungewohnten Tatbestand nach dem Zusammenbruch der DDR und den damit einhergehenden individuellen und kollektiven Unsicherheiten konfrontiert, die zu einem „Wende-Schock“ und zu einem regelrechten Absturz der jährlichen Geburtenzahlen in Ostdeutschland führten: von knapp 200.000 Lebendgeborenen im Jahre 1989 auf weniger als 79.000 Geburten im Jahre 1994 (vgl. Galuske/Rauschenbach 1994). Dieser in nur wenigen Jahren zum Tragen gekommene, abrupte Rückgang hat seither die Instanzen der Bildungsbiografie mit zum Teil erheblichen Einbrüchen beim Personal durchlaufen.

Durch diese besonderen Gegebenheiten in Ostdeutschland sowie den vergleichsweise hohen Zuwanderungszahlen in den 1990er-Jahren, geriet der sich bereits damals abzeichnende Geburtenrückgang im Westen Deutschlands noch nicht in den Blick. Erst zu

Beginn dieses Jahrhunderts tauchte das Thema Demografie und Wandel der Bevölkerungsstruktur als ein allgemeines Thema auch in den Fachdebatten der Pädagogik auf (vgl. z.B. Schilling 2000; Bürger 2001; Freigang/Schone 2001; Rauschenbach/Schilling 2001; Winkler/Zander 2003). Erkennbar wurde dabei, dass – erstens – das Problem nicht nur von temporärer Art ist und dass – zweitens – nicht nur die neuen Länder, sondern auch der Westen mit nennenswerten demografischen Auswirkungen auf das Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen zu rechnen hat. Von daher haben Prognosen und Bedarfsabschätzungen in der gesamten Pädagogik an Bedeutung gewonnen.

Im Lichte dieser Veränderungen sollen nachfolgend die sich abzeichnenden Entwicklungen der institutionellen Kinderbetreuung im frühen Kindesalter dargestellt und die damit einhergehenden Herausforderungen skizziert werden. Dabei stehen fünf Aspekte im Mittelpunkt:

1. die demografische Entwicklung im Kleinkindalter,
2. die sich verändernden Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung,
3. die Abschätzung des sich daraus entwickelnden Platzbedarfs,
4. der damit einhergehende zusätzliche Bedarf an pädagogischem Personal,
5. die verschiedenen Möglichkeiten der Deckung des Mehrbedarfs an Personal.

1. Die demografische Entwicklung im Kleinkindalter

Demografische Veränderungen treffen am unvermitteltsten jene pädagogischen Settings, die mit den ersten Lebensjahren befasst sind. Diese können sich – zumal in feingliedrigen lokalen Sozialräumen – am wenigsten auf mögliche Veränderungen einstellen. Kindertageseinrichtungen im Krippen- und Kindergartenalter, also bei den unter 3-jährigen Kindern, dem sogenannten „U3-Bereich“ einerseits sowie bei den 3-Jährigen bis zum Schuleintritt andererseits, sind hiervon in besonderer Weise betroffen. Für eine darauf bezogene Bildungs- und Jugendhilfeplanung, die eine angemessen Anzahl an Plätzen und Personal bereitzustellen hat, ist dies mit erheblichen Unwägbarkeiten verbunden. Umso wichtiger werden daher einigermaßen zuverlässige Vorausberechnungen.

Allerdings sind Prognosen zur frühen Kindheit in der aktuellen Situation mit einer zusätzlichen Besonderheit konfrontiert: In dieser Altersphase überlagern sich in den nächsten Jahren stagnierende und sinkende Geburtenzahlen mit einem zeitgleich erheblich steigenden Bedarf an institutioneller Kinderbetreuung, dessen Ausmaß vorerst nur annäherungsweise bestimmt werden kann. Infolgedessen erweisen sich Prognosen hier als besonders voraussetzungsvoll, da zusätzliche Einflussvariablen berücksichtigt werden müssen. In jedem Fall sind die Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland gesondert auszuweisen.

Während sich der Blick zurück bis zum Jahr 2006 anhand der Ergebnisse der Bevölkerungsstatistik nachzeichnen lässt, muss für die Darstellung und Analyse der Bevölkerungsentwicklung ab 2007 die 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung auf Basis des Bevölkerungsbestandes am 31.12.2005 herangezogen werden. Diese, zwischen

den statistischen Ämtern des Bundes und der Länder koordinierte Vorausberechnung, stellt eine Fortschreibung der Bevölkerungsentwicklung der letzten Jahre dar. Für die drei grundlegenden Parameter Geburtenhäufigkeit (Fertilitätsrate), Lebenserwartung und Wanderungsbewegung werden bei diesen Berechnungen jeweils verschiedene Varianten zugrunde gelegt. Für die nachfolgenden Berechnungen wird die Variante 1W1 verwendet, die von einer durchschnittlichen Fertilitätsrate von 1,4 Kindern pro Frau, einer Lebenserwartung von 83,5 Jahren bei Männern und 88,0 bei Frauen sowie einem jährlichen Wanderungssaldo von +100.000 ausgeht.[1]

Vorausberechnungen können niemals den Anspruch einer abschließenden Aussage über die zukünftige Entwicklung beanspruchen. Im Kern basieren sie auf einer Fortschreibung der bisherigen Entwicklung der drei genannten Einflussfaktoren (vgl. Höpflinger 1997). Wenn sich einer dieser Einflussfaktoren ändert, verändert sich auch das Gesamtergebnis. Deshalb müssen Vorausberechnungen auch alle drei bis vier Jahre den realen Entwicklungen angepasst werden. So zeigt sich beispielsweise schon jetzt, dass in der jüngsten Vorausberechnung für das zweite Berechnungsjahr 2007 als ungefähre Anzahl der zu erwartenden Geburten insgesamt 662.000 Kinder angenommen wurden. Nach den neuesten Ergebnissen wurden 2007 bundesweit jedoch fast 685.000 Kinder geboren.

Demografische Veränderungen werden zunehmend auch im europäischen Kontext thematisiert. Dabei spielen allerdings demografische Veränderungen mit Blick auf die Systeme der Kindertagesbetreuung noch keine sonderlich prominente Rolle. Beobachtet werden hingegen – ähnlich wie in Deutschland vor einigen Jahren – die deutliche Zunahme des Anteils der älteren Menschen und die damit verbundenen Herausforderungen (vgl. hierzu etwa Giannakouris 2008).

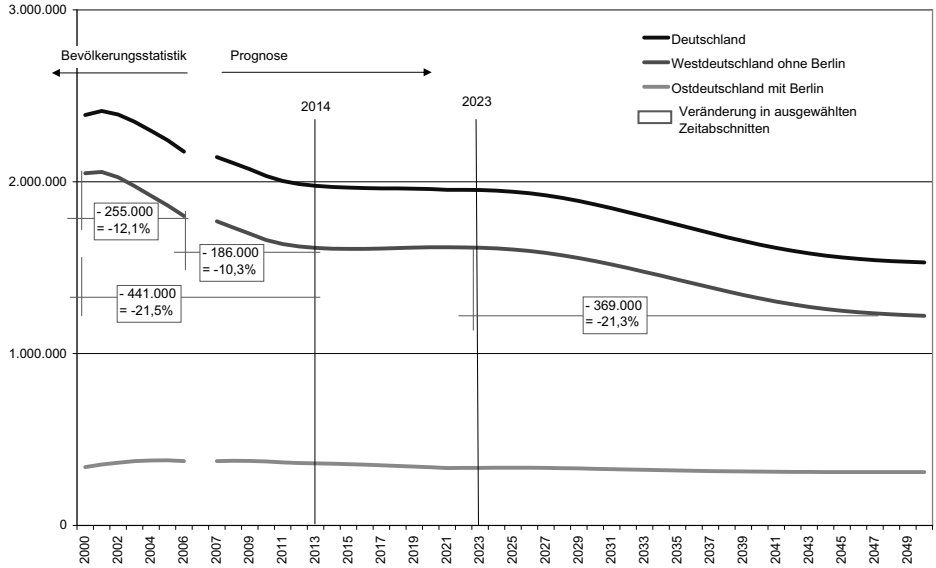
1.1 Die Entwicklung in Ostdeutschland

Der bereits erwähnte Geburteneinbruch in den neuen Ländern Anfang der 1990er-Jahre führte anschließend zu einer erheblichen Reduzierung des Platzangebots insbesondere im Kindergartenbereich. Inzwischen ist dieses Geburtentief aus dem Jahre 1994 längst durch alle relevanten Altersgruppen der Kinderbetreuung, inklusive den Schulhorten, durchgewandert. Da sich die Geburtenzahl seit dem Tiefststand von 79.000 im Jahre 1994 (einschl. Ost-Berlin) bis zum Jahre 2000 mit 130.000 Geburten wieder nach und nach erholt hat, ist zunächst die Anzahl der unter 3-Jährigen, danach die Anzahl der Kindergartenkinder (ab 1997) und zuletzt die Anzahl der Kinder im Hortalter (6- bis unter 10-Jährige) ab dem Jahre 2000 wieder angestiegen.

Auf der Grundlage der Variante 1W1 der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung ist jedoch langfristig zu erwarten, dass die Anzahl der unter 3-Jährigen in Ostdeutschland in den nächsten Jahren und Jahrzehnten leicht, aber kontinuierlich zurück-

1 Vgl. zu weiteren Erläuterungen zu den Annahmen der Vorausberechnung Statistisches Bundesamt (2006).

gehen wird. Dabei kann pro Jahr ein Rückgang zwischen 3.000 und 6.000 Kindern angenommen werden. Von 2007 bis 2015 ergibt sich so in der Summe ein Rückgang um ca. 25.000 Kinder, im weiteren Verlauf ist bis 2025 mit einem weiteren Rückgang von ca. 32.000 Kindern zu rechnen. Dieser kontinuierliche Rückgang ist darauf zurückzuführen, dass die geburtenschwachen Jahrgänge der 1990er-Jahre ab 2015 selbst die Elterngeneration stellen werden. Eine ähnliche Entwicklung ist zeitversetzt bei den Kindern im Kindergartenalter zu erwarten (vgl. Abb. 1).



Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsstatistik; 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

1.2 Die Entwicklung in Westdeutschland

In den alten Bundesländern lag der Wendepunkt bei der Geburtenzahl an der Schwelle zum neuen Jahrhundert. So ergab sich ab dem Jahre 2000 ein deutlicher Rückgang sowohl bei den unter 3-Jährigen als auch bei den 3- bis unter 6-Jährigen. Die Anzahl der unter 3-Jährigen ist zwischen 2000 und 2006 bereits um 260.000 Kinder bzw. um 13,3 Prozent, die der 3- bis unter 6-Jährigen um 255.000 bzw. 12,1 Prozent zurückgegangen. Dieser Rückgang wird sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen. So wird bei den 3- bis unter 6-Jährigen bis 2014 noch ein zusätzlicher Rückgang um 186.000 Kinder bzw. 10,3 Prozent erwartet, so dass innerhalb der 15 Jahre zwischen 2000 und 2015 rund 440.000 Kinder weniger im Kindergartenalter zu verzeichnen sein werden (vgl. Abb. 1). Dies entspricht unter dem Strich in Westdeutschland einem Rückgang von immerhin 21,5 Prozent.

Allerdings kann man nach 2014 davon ausgehen, dass die Anzahl der 3- bis unter 6-Jährigen bis 2023 zunächst in etwa konstant bleibt. Dieses Phänomen ist damit zu erklären, dass nach dem erheblichen Rückgang der Geburten zwischen 1965 und 1970 die Geburtenzahl relativ konstant geblieben ist und sich diese Generation der 1970er-Jahre dann in der Familienphase befinden wird. Ab 2022 wird sich der Rückgang jedoch erneut fortsetzen, so dass in dieser Altersgruppe zwischen 2022 und 2045 noch einmal ein Rückgang von 370.000 Kindern zu verzeichnen sind wird. Diese langfristige Perspektive ist im Detail zwar mit einigen Unsicherheiten verbunden, macht aber in der Tendenz deutlich, dass in Westdeutschland die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen von etwas mehr als 2 Mio. im Jahre 2000 über 1,8 Mio. (2007) bzw. 1,6 Mio. (2014) auf 1,2 Mio. Kinder im Jahre 2050 schrumpfen wird. Die entsprechenden westdeutschen Institutionen der Kindertagesbetreuung – und in der Folge auch die Schulen – haben somit innerhalb von 50 Jahren einen Rückgang von 800.000 Kindern bzw. 40 Prozent zu verkraften. Mit anderen Worten: Unter demografischen Gesichtspunkten hat die westdeutsche Pädagogik innerhalb eines Jahrhunderts nach einem lang anhaltenden Aufstieg in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nunmehr einen ebenso langen und deutlichen Abstieg in der ersten Hälfte des neuen Jahrhunderts zu erwarten.

Für die anstehende regionale wie überregionale Planung der frühkindlichen Angebote ist diese Langfristperspektive zunächst wenig relevant. Zu beachten ist in der aktuellen Debatte allerdings der Befund, dass der Rückgang der Kindergartenkinder ab dem Jahre 2014 eine rund 10-jährige „Pause“ einlegen wird. In dieser Zeit wird es um den Erhalt der Infrastruktur und die Verbesserung der Qualität gehen müssen.

2. Veränderte Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung

Da – im Unterschied zur Schule – die Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung freiwillig in Anspruch genommen werden, kann aus der Entwicklung der entsprechenden Altersgruppen nicht umstandslos auf den Bedarf an Angeboten geschlossen werden. Stattdessen sind für Vorausberechnungen mögliche Veränderungen in zweifacher Hinsicht zu beachten: mit Blick auf die sich wandelnden Rahmenbedingungen einerseits sowie dem sich entwickelnden Nachfrageverhalten auf Seiten der Eltern andererseits. Zunächst zu den externen Faktoren, die die Entwicklung der Kindertagesbetreuung beeinflussen.

Die deutlichste Veränderung der Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung der kommenden Jahre wird zweifellos die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ab Mitte 2013 sein. In *Westdeutschland* wird – unter Zugrundelegung von Erhebungen aus dem Jahre 2005 (vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007) – von Seiten der Politik angenommen, dass bei den unter 3-Jährigen infolgedessen ein Angebot für durchschnittlich zumindest 35 Prozent bereitgestellt werden muss. Ob diese Größenordnung im Lichte eines uneingeschränkten Rechtsanspruchs allerdings ausreicht, ist eine andere Frage. Generell ist jedoch davon

auszugehen, dass bei einem qualitativ hochwertigen Angebot auch in Westdeutschland die Nachfrage weiter steigt, so dass sich mittelfristig das Nachfrageverhalten zwischen West- und Ostdeutschland in den nächsten 10 Jahren eher angleichen wird (vgl. auch Schilling/Rauschenbach 2008).

Anders gelagert ist die Situation im *Kindergartenalter*. Für die 6-Jährigen ändern sich in einigen Bundesländern die Rahmenbedingungen. So werden die Stichtage für die Einschulung in Berlin, Bayern und Nordrhein-Westfalen innerhalb der nächsten Jahre um 6 Monate, in Baden-Württemberg und Brandenburg um 3 Monate, in Rheinland-Pfalz um zwei Monate sowie in Thüringen um einen Monat vorverlegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 250). In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass bei den 6-Jährigen in den genannten Ländern spätestens ab 2014 – dann ist auch in Nordrhein-Westfalen der Prozess der Vorverlegung abgeschlossen – entsprechende Angebote der Kindertagesbetreuung für 151.000 Kinder weniger in Westdeutschland (und 10.000 Kinder in Ostdeutschland)[2] benötigt werden (vgl. Tab. 1, S. 24).[3]

Deutlich verändern dürfte sich das Nachfrageverhalten auch mit Blick auf den Zeitpunkt des Beginns des Besuchs eines Kindergartens. Aufgrund des künftig nach unten erweiterten Rechtsanspruchs ist davon auszugehen, dass die Nachfrage in *Westdeutschland* bei den 3-Jährigen weiter steigen wird. So wird sich die aktuelle Quote der Inanspruchnahme von 78 Prozent den Größenordnungen bei den 4- und 5-Jährigen annähern und sich bis 2014 vermutlich auf 90 Prozent erhöhen.

Für *Ostdeutschland* ist unterdessen davon auszugehen, dass es aufgrund des umfangreichen Angebots und der langen Tradition der öffentlichen Kinderbetreuung in den nächsten Jahren keine grundlegenden Veränderungen des Nachfrageverhaltens geben wird. Das heißt, dass die Inanspruchnahme im Krippenalter, also bei den unter 3-Jährigen, auch in Zukunft zwischen 40 und 50 Prozent und im Kindergartenalter, d.h. bei den 3-Jährigen bis zum Schuleintritt, bei deutlich über 90 Prozent liegen wird.

3. Die Abschätzung des Platzbedarfs

Um sich dem voraussichtlichen Mehr- und Minderbedarf an Angeboten und Plätzen der Kindertagesbetreuung zu nähern, war es notwendig, sich zunächst der zu erwartenden Entwicklungen auf Seiten der Kinder, also der Entwicklung der Geburtenzahlen zu vergewissern. In einem zweiten Schritt haben wir dann die externen Einflussfaktoren auf

2 In Tabelle 1 ergibt sich im Saldo nur ein Minderbedarf von knapp 90.000 Kindern in Westdeutschland. Dies hängt damit zusammen, dass in dieser Spalte zugleich auch die Ausweitung der Angebote für 3-Jährige eingerechnet ist, die sich schätzungsweise auf rund 70.000 Kinder beläuft.

3 Darüber hinaus wäre noch die generell wachsende Bereitschaft einer vorzeitigen Einschulung auf Seiten der Eltern zu berücksichtigen, die jedoch nicht exakt bestimmt werden kann, da die Entwicklung des durchschnittlichen Einschulungsalters nicht zur Verfügung steht. Die Entwicklung der vorzeitigen Einschulungen von einem Anteil von 7,9 Prozent (2003) auf 8,5 Prozent (2006) spricht dafür, dass der Anteil der Schulkinder bei den 5- und 6-Jährigen noch etwas weiter steigen und daher der Platzbedarf in Kindertageseinrichtungen für diese Gruppe noch weiter sinken wird.

Tab. 1: **Bedarf an Betreuungsangeboten für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt ab 2014 nach Ländern**

	Bestand 2007	**Bedarf 2014** bei gleichbleibender Nutzungsquote			**Bedarf 2014** bei steigender Nutzungsquote 3-Jähriger (≥ 90%) und früherer Einschulung		
	1	2	3	4	5	6	7
			Veränderung zu Sp. 1			Veränderung zu Sp. 1	
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	in %	Anzahl	Anzahl	in %
BW	329.244	294.862	-34.382	-10,4	271.887	-57.357	-17,4
BY	359.299	323.317	-35.982	-10,0	290.356	-68.943	-19,2
BE	78.524	76.162	-2.362	-3,0	72.439	-6.085	-7,7
BB	61.610	57.758	-3.852	-6,3	53.158	-8.452	-13,7
HB	16.200	15.716	-484	-3,0	16.840	640	4,0
HH	39.892	40.993	1.101	2,8	43.466	3.574	9,0
HE	181.077	159.866	-21.211	-11,7	163.383	-17.694	-9,8
MV	43.067	40.415	-2.652	-6,2	40.548	-2.519	-5,8
NI	231.152	194.920	-36.232	-15,7	209.884	-21.268	-9,2
NW	514.239	451.418	-62.821	-12,2	404.898	-109.341	-21,3
RP	122.783	107.675	-15.108	-12,3	102.292	-20.491	-16,7
SL	27.198	23.974	-3.224	-11,9	24.045	-3.153	-11,6
SN	109.840	108.314	-1.526	-1,4	108.314	-1.526	-1,4
ST	58.739	53.099	-5.640	-9,6	53.099	-5.640	-9,6
SH	79.988	67.423	-12.565	-15,7	72.709	-7.279	-9,1
TH	58.938	54.521	-4.417	-7,5	53.204	-5.734	-9,7
D	2.311.790	2.070.433	-241.357	-10,4	1.980.521	-331.269	-14,3
W-D.	1.901.072	1.680.165	-220.907	-11,6	1.599.760	-301.312	-15,8
O-D.+BE	410.718	390.268	-20.450	-5,0	380.761	-29.957	-7,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder in Tageseinrichtungen am 15.03.2007; 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Variante 1 W1; eigene Berechnungen

ein verändertes Angebots-Nachfrage-Verhältnis zusammengetragen, also der zu erwartende Rechtsanspruch für unter 3-Jährige sowie die Vorverlegung des Einschulungsalters. Auf der Basis dieser Informationen soll nun die Prognose anhand der verschiedenen Einflussfaktoren auf den künftigen Bedarf weiter verfeinert werden, um auf diese Weise möglichst wirklichkeitsnah die Frage zu klären, mit welchen quantitativen Veränderungen bis 2014 zu rechnen ist. Hierbei sind verschiedene Parameter zu beachten.

3.1 Angebote im Kindergartenalter

Wenn man zunächst einmal berechnet, welche Veränderungen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen zu erwarten sind, zeigt sich, dass zwischen 2007 und 2014 allein de-

mografiebedingt bundesweit gut 240.000 Angebote bzw. Plätze weniger für die Altersgruppe der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt benötigt werden (vgl. Tab. 1). Dieser Abbau muss verrechnet werden mit den beiden erwähnten Einflussfaktoren: der vermutlich steigenden Inanspruchnahme bei den 3-Jährigen einerseits sowie einem Bedarfsrückgang im letzten Kindergartenjahr aufgrund der früheren Einschulung andererseits. Saldiert man die sich daraus ergebenden Mehr- und Minderbedarfe in einer Gesamtbilanz, so werden in der Summe 2014 im Vergleich zu 2007 ca. 330.000 Angebote im Kindergartenalter weniger benötigt (vgl. Tab. 1).

Dabei ergibt sich für Westdeutschland ein Minderbedarf von ca. 300.000 Plätzen bzw. 16 Prozent; in Ostdeutschland sinkt der Bedarf unterdessen lediglich um 7 Prozent. Aufgrund der unterschiedlichen Regelungen in den Ländern zur Vorverlegung des Einschulungsstichtags ergeben sich auf der Ebene der einzelnen Länder unterschiedliche Entwicklungen, die von einem Zuwachs in den Stadtstaaten Hamburg (+9%) und Bremen (+4%) über leichte Rückgänge von weniger als 10 Prozent bis zu erheblichen Rückgängen wie etwa in Nordrhein-Westfalen mit 21 Prozent reichen. Allein in NRW werden bis 2014 fast 110.000 Angebote weniger benötigt.

3.2 Angebote im Krippenalter

Mit Blick auf die Angebote für unter 3-Jährige ist, insbesondere in Westdeutschland, mit einer genau gegenläufigen Entwicklung zu rechnen. 2007 nahmen in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen in den alten Bundesländern gerade einmal 9,9 Prozent ein Angebot in Tageseinrichtungen oder Tagespflege in Anspruch, während in Ostdeutschland die entsprechende Quote bei 41 Prozent lag. Um das unverkennbar unzulängliche Angebot in Westdeutschland zu verbessern, wurden zunächst 2005 durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) bundeseinheitliche Kriterien für den Bedarf festgelegt, um auch im Westen bis 2010 eine Quote von zumindest 17 Prozent zu erreichen. Diese Zielgröße wurde aber bereits 2007 von Seiten der Politik und der Fachwelt selbst als unzulänglich betrachtet (vgl. Deutscher Bundestag 2005, S. 212ff.; Spieß/Wrohlich 2005). Infolgedessen wurde inzwischen in einem weiteren politischen Kraftakt das Kinderfördergesetz (KiFöG) beschlossen, mit dem eine darüber hinausgehende rechtliche Grundlage geschaffen wird, die besagt, dass ab dem Jahre 2014 ein uneingeschränkter Rechtsanspruch auch für alle ein- und zweijährigen Kinder sowie ein kriteriengebundener Rechtsanspruch für die unter einjährigen Kinder gelten soll.[4]

Um dieses ambitionierte Ausbauprojekt zu realisieren, haben sich Bund, Länder und Kommunen zunächst darauf verständigt, bis zum Jahr 2013 bundesweit für durchschnitt-

4 Auch aus dem europäischen Vergleich ergeben sich Handlungsbedarfe. Grundsätzlich haben die anderen europäischen Länder ein umfangreicheres Betreuungsangebot für unter 3-Jährige, das bis zu einer Versorgungsquote von 55 Prozent in Dänemark reicht (vgl. EGGSIE 2005). Darüber hinaus wurde auf der europäischen Ebene schon seit längerer Zeit in der sogenannten Lissabon-Strategie in den Conclusions of the Barcelona European Council 2002 vereinbart, dass Angebote für 33% der unter Dreijährigen geschaffen werden sollen.

lich 35 Prozent der Kinder im Alter von unter drei Jahren Betreuungsplätze in Tageseinrichtungen und Tagespflege zu schaffen. In der Begründung zum Kinderfördergesetz wird davon ausgegangen, dass dafür ein Angebot von insgesamt ca. 750.000 Plätzen in Deutschland benötigt wird.

Nachdem sich im Prozess der Umsetzung dieses Gesetzesvorhabens dann herausstellte, dass unter dem Strich ab 2014 ein uneingeschränkter Rechtsanspruch für die 1- und 2-Jährigen gelten soll, drängen sich zwei Fragen auf: erstens, ob die ursprünglich unterstellten 35 Prozent bzw. 750.000 Plätze auch im Falle eines Rechtsanspruchs ausreichen, und zweitens, ob das Nachfrageverhalten auf Seiten der Eltern im Lichte dieses Rechtsanspruchs nicht weiter steigen wird.

Mit Blick auf die Beantwortung dieser beiden Fragen liegen inzwischen erste Schätzungen vor (vgl. Schilling/Rauschenbach 2008). Bei diesen Bedarfsabschätzungen wird für Westdeutschland angenommen, dass sich die Bedarfsquoten für die unter 1-Jährigen bei mindestens 4,5 Prozent, für die 1-Jährigen bei wenigstens 42 Prozent und für die 2-Jährigen bei zumindest 68 Prozent einpendeln werden. Berechnet man anhand dieser Quoten den Platzbedarf ab dem Jahre 2014 auf der Basis der 11. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, so ergibt sich daraus für Deutschland ein Gesamtbedarf von ca. 760.000 bzw. für Westdeutschland von 612.000 Plätzen. Bei im Jahre 2007 insgesamt vorhandenen 167.000 Plätzen für unter 3-Jährige hieße das, dass gegenwärtig noch ein Fehlbedarf von ca. 445.000 Angeboten allein für Westdeutschland besteht (vgl. Tab. 2).[5]

Aufgrund dieser erwarteten starken Expansion bei den Angeboten für unter 3-Jährige bei gleichzeitigem Rückgang der Kindergartenkinder und den damit einhergehenden Kapazitätsveränderungen entsteht eine einigermaßen komplexe Situation, aus der sich mehrere Unsicherheitsfaktoren für die Entwicklung von Zukunftsszenarien ergeben.[6] Die Betrachtung des Umgangs mit dieser Ausgangslage in den Ländern legt den Schluss nahe, dass es sich dabei um miteinander korrespondierende Prozesse handeln wird, indem die frei werdenden Ressourcen bei den Kindergärten für den Ausbauprozess im U3-Bereich genutzt werden. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass die Durchschnittsberechnungen auf Landesebene meist nicht im Eins-zu-Eins-Format kleinräumig heruntergebrochen werden können.[7]

---

5 Zur Realisierung dieses Angebots wurden vom Bund im Rahmen der Finanzierung des TAG den Kommunen durch Umschichtungen ca. 1,5 Mrd. Euro jährlich sowie für die Umsetzung des KiFöG nochmals 4 Mrd. Euro für Investitionen und die Betriebskosten bis 2013 zur Verfügung gestellt. Ab 2014 werden im Wege einer Änderung der Umsatzsteuerverteilung zwischen Bund und Ländern seitens des Bundes jährlich 770 Mio. Euro bereitgestellt.

6 Ein Zukunftsszenario für alle Bildungsbereiche aufgrund der demografischen Veränderungen wurde inzwischen vom Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln vorgelegt (vgl. Plünnecke 2006). Hierbei werden die sogenannten demografischen „Renditen“ für den Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige ebenfalls in die Berechnungen einbezogen.

7 So kann die Situation entstehen, dass in einer Gemeinde zwar Kindergartenressourcen frei werden, der Bedarf für unter 3-Jährige jedoch im Neubaugebiet der 15 km entfernten Gemeinde entsteht. Deshalb wird bei den weiteren Überlegungen nicht grundsätzlich von einer 1:1-Umrechnung auszugehen sein.

Tab. 2: **Bedarf an Betreuungsangeboten für Kinder im Alter von unter 3 Jahren nach einzelnen Jahrgängen und Ländern ab 2014**

Prognose-werte	**Geschätzter Platzbedarf ab 2014 für …** unter 1-Jährige ≥ 4,5%	1-Jährige ≥ 41,9%	2-Jährige ≥ 68,1%	unter 3-Jährige insg. ≥ 38,2%	**Bestand 2007** Plätze für unter 3-Jährige	**Ausbau-bedarf bis 2014**
BW	4.109	38.171	61.971	104.250	33.027	71.223
BY	4.725	43.911	71.301	119.937	35.117	84.820
BE	1.518	11.355	20.148	33.021	34.535	-1.514
BB	1.500	8.069	12.494	22.064	23.993	-1.929
HB	248	2.263	3.677	6.188	1.696	4.492
HH	813	6.620	10.624	18.056	10.457	7.599
HE	2.196	20.447	33.233	55.876	19.747	36.129
MV	964	5.312	8.896	15.172	16.737	-1.565
NI	2.799	26.229	42.903	71.931	14.052	57.879
NW	6.539	60.881	99.017	166.437	31.997	134.440
RP	1.404	13.115	21.452	35.970	11.892	24.078
SL	315	2.933	4.835	8.083	2.717	5.366
SN	1.373	12.905	21.179	35.457	34.104	1.353
ST	1.466	8.969	12.944	23.379	26.538	-3.159
SH	981	9.176	14.982	25.139	5.890	19.249
TH	680	6.411	11.371	18.462	18.824	-362
D	31.628	276.766	451.028	759.422	321.323	438.099
W-D.	24.127	223.746	363.995	611.868	166.592	445.276
O-D.+BE	5.983	41.665	66.885	114.533	120.196	-5.663

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder in Tageseinrichtungen am 15.03.2007; 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung Variante 1 W1; eigene Berechnungen

3.3 Angebote der Kindertagespflege

Erschwert werden die damit einhergehenden Planungen und Prognosen dadurch, dass das zusätzliche Angebot für unter 3-Jährige nicht einfach in Form von zusätzlichen Plätzen in Kindertageseinrichtungen, sondern zum Teil im Rahmen der Kindertagespflege erbracht werden soll. Zugrunde gelegt wird dabei als Zielgröße in *Westdeutschland* ein Anteil von rund 30 Prozent am Gesamtangebot. Daraus ergibt sich ein rechnerischer Bedarf von insgesamt 155.000 Kindertagespflegen. Da es 2007 erst 42.000 öffentlich geförderte Kindertagespflegen für unter 3-Jährige gab, müsste in dieser Hinsicht das Angebot folglich mehr als verdreifacht werden.

Die Kindertagespflege wird gegenwärtig von der Politik u.a. deshalb so hoch bewertet, da sie vorerst für die öffentliche Hand nicht nur billiger ist, sondern zugleich auch eine weitaus größere Flexibilität und Dynamik eröffnet und weder auf ein festes Ge-

bäude noch auf eine bestimmte Gruppengröße angewiesen ist. So gibt es gegenwärtig Ein-Kind- oder Zwei-Kind-Tagespflegen ebenso wie Tagespflegegruppen mit vier oder fünf Kindern, was besonders in ländlichen Regionen flexiblere Lösungen ermöglicht (vgl. Riedel 2008). Hinzu kommt, dass die Kindertagespflege für Eltern oft als persönlichere und familienähnlichere Form der öffentlichen Kinderbetreuung angesehen wird, zumal dann, wenn eine Tagespflegeperson nur ein oder zwei Kinder betreut.

Von fachlicher Seite wird allerdings immer wieder kritisch angemerkt, dass die Tagespflege sowohl auf Kontinuität als auch auf Qualität angewiesen ist, da sie – aufgrund fehlender Standards – vielfach noch ohne geregelte Ausbildung und ohne berufliche und versicherungsrechtliche Perspektiven ausgeübt wird (vgl. auch Jurczyk u.a. 2004). Sofern aber in dem genannten Umfang zusätzliche Tagespflegepersonen hinzugewonnen werden sollen, müssen dementsprechende Veränderungen eingeleitet werden.

Allerdings bleibt in all diesen Fällen ein Problem bestehen, was die Bereitstellung von dementsprechend vorausberechneten Platzzahlen anbelangt: dass allein empirisch zu klären ist, wie sich das Nachfrageverhalten von Eltern im Lichte eines ausreichenden Wahlangebots von Einrichtungs- und Tagespflegeplätzen entwickelt, ob also der angenommene Anteil von durchschnittlich 30 Prozent in den alten Bundesländern eine realistische Zielgröße ist.

3.4 Angebote in Kindertageseinrichtungen

Wenn von dem abgeschätzten Bedarf von 445.000 Plätzen ab 2014 tatsächlich 155.000 über die Kindertagespflege realisiert werden könnten, verbliebe ein noch zu deckender Bedarf von 290.000 Plätzen in Kindertageseinrichtungen. Diesem Mehrbedarf im U3-Bereich steht, wie gezeigt, ein zu erwartender Minderbedarf von ca. 330.000 Kindern im Kindergartenalter gegenüber. Diese beiden Größen können aber ebenfalls nicht im Eins-zu-Eins-Format miteinander verrechnet werden.

Vereinfacht wird gegenwärtig angenommen, dass durch die Öffnung der bestehenden Kindergartengruppen für Kinder im Alter von unter drei Jahren, also insbesondere für 2-Jährige, bei einem Umrechnungsfaktor von 1:2 rechnerisch 165.000 Angebote geschaffen werden könnten.[8] Da sich diese frei werdenden Kindergartenkapazitäten jedoch nicht in jeder einzelnen Einrichtung einfach in Plätze für unter 3-Jährige umwandeln lassen, ist davon auszugehen, dass durch die Öffnung der vorhandenen Kindergartengruppen vermutlich nur ca. 100.000 Angebote zur Deckung des Bedarfs im U3-Bereich genutzt werden können. Damit verbliebe ein Rest von schätzungsweise rund 190.000 Plätzen, die im U3-Bereich bis 2014 vollständig neu geschaffen werden müssten.

4. Prognosen zum Personalbedarf

Durch den demografischen Rückgang und den gleichzeitigen Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird sich insbesondere im Westen die frühe Kindheit

8 Für ein 2-jähriges Kind werden vereinfacht zwei Kindergartenplätze verrechnet.

nachhaltig verändern. Wenn die Bedarfsabschätzungen so eintreffen, wie sich dies gegenwärtig abzeichnet, wird künftig jedes zweite Kind nach seinem ersten Geburtstag bis zu fünf Jahre eine Kindertageseinrichtung besuchen bzw. im ersten und zweiten Lebensjahr viel Zeit bei einer Tagesmutter verbringen. Bei der Umsetzung dieses ehrgeizigen Plans stellt neben den damit verbundenen finanziellen sowie bautechnischen Fragen auch der erhöhte Personalbedarf eine wichtige Herausforderung dar. Bei dieser Frage sind ebenfalls die gegenläufigen Tendenzen des Rückgangs bei den Kindergärten und dem Mehrbedarf im U3-Bereich zu berücksichtigen. Da sich diese Überlappungen jedoch nur in Westdeutschland abzeichnen, beschränkt sich die folgende Personalbedarfsberechnung darauf (ohne Berlin).

4.1 Bedarf an Kindertagespflegepersonen

Die exakte Bestimmung der Anzahl des notwendigen Personalbedarfs für die Kindertagespflege ist schwierig, da zum einen nicht sicher ist, ob wirklich 30 Prozent der Eltern diese Betreuungsform wählen werden und zum anderen momentan schwer abzuschätzen ist, wie viele unter 3-Jährige von einer einzelnen Kindertagepflegeperson im Schnitt betreut werden. Bisher beträgt die durchschnittliche westdeutsche Anzahl der Kinder pro Tagespflegeperson 2,1. Wenn sich jedoch die berufsmäßige Ausübung der Kindertagespflege in Westdeutschland durchsetzt, ist damit zu rechnen, dass sich, ähnlich wie in Ostdeutschland, eher ein Verhältnis von 1:3 ergibt.

Darüber hinaus muss mit Blick auf die Rekrutierung von neuen Tagespflegepersonen beachtet werden, dass auf der Basis der Befunde der DJI-Kinderbetreuungsstudie 2005 von ca. 40.000 informellen, also privat geregelten Tagespflegeverhältnissen auszugehen ist (vgl. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007). Wenn man diese als vorhandenes Potenzial einrechnet und vom zusätzlichen Bedarf abzieht, ergibt sich ein Restbedarf von 115.000 Kindertagespflegen.[9] Bei einem angenommenen Personal-Kinder-Verhältnis von 1:3 würden hierfür ca. 38.000 zusätzliche Tagespflegepersonen benötigt. Diese müssen jedoch erst noch gewonnen und ausgebildet werden, was keineswegs ein Selbstläufer sein dürfte, da sowohl vom Berufsbild als auch von den Arbeitsbedingungen her die Verberuflichung dieses Teils der Kindertagesbetreuung noch nicht sonderlich entwickelt ist.

4.2 Bedarf an institutionellen Fachkräften

Sollten ab dem Jahre 2014 in Westdeutschland tatsächlich 155.000 öffentlich geförderte Kindertagespflegen zur Verfügung stehen und auch in Anspruch genommen werden, müssten bis dahin noch rund 290.000 Plätze in Einrichtungen zusätzlich zur Verfügung stehen, um den geschätzten Bedarf abzudecken. Unter Personalbedarfsgesichtspunkten ist gegenwärtig von wenigstens einer Vollzeitstelle für 5 Kinder auszugehen. Daraus er-

9 Bei früheren Berechnungen, die sich nur auf die Umsetzung der 740.000 Angebote bis zur Einführung des Rechtsanspruchs konzentrierten, fiel die Anzahl der Kindertagespflegepersonen etwas niedriger aus. Unsere Abschätzung bei Einführung eines Rechtsanspruchs beläuft sich auf 760.000 Angebote, wie oben dargestellt.

gibt sich ein rechnerischer Bedarf von ca. 58.000 zusätzlichen Vollzeitstellen für das Personal in Kindertageseinrichtungen.[10]

Diesem Mehrbedarf muss allerdings der Minderbedarf in den Kindergärten gegenübergestellt werden. Für Westdeutschland ergab sich, wie gezeigt, ein Rückgang um ca. 300.000 Plätze. Bei einem durchschnittlichen Personalressourceneinsatz von einer Vollzeitstelle pro 9,5 Ganztagsbetreuungsplätzen in dieser Altersgruppe (vgl. DJI 2008, S. 190ff.), errechnet sich daraus ein Minderbedarf von rund 30.000 Stellen. Bei einer Verrechnung mit dem Mehrbedarf im U3-Bereich kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass das frei werdende Personal vollständig in die Arbeit mit unter 3-Jährigen überführt werden kann. Wir gehen gegenwärtig davon aus, dass etwa 40 Prozent nicht wechseln werden. Somit ergibt sich, dass aufgrund des demografischen Rückgangs sowie der vorgezogenen Einschulung in einigen Bundesländern ca. 18.000 Fachkräfte zur Verfügung stehen, die für die pädagogische Arbeit mit unter 3-Jährigen eingesetzt werden könnten. Bei einem Fachkräftemehrbedarf von 58.000 Vollzeitstellen im U3-Bereich abzüglich dieser nicht mehr benötigten 18.000 Vollzeitstellen im Kindergartenbereich verbliebe somit ein Netto-Bedarf von rund 40.000 neuen Vollzeitstellen.

Da auch künftig nicht alle Fachkräfte Vollzeit arbeiten werden, müssen die Vollzeitstellen auf die entsprechende Zahl von Personen umgerechnet werden. Auf der Grundlage des aktuellen Verhältnisses von fast 291.000 Vollzeitäquivalenten gegenüber 366.000 Personen, ergäbe sich somit ein Umrechnungsfaktor von 1,25. Das heißt: Um das Beschäftigungsvolumen von 40.000 Vollzeitstellen zu bewältigen, werden bei einer gleichbleibenden Teilzeitquote rund 50.000 Personen zusätzlich benötigt.

4.3 Altersbedingter Ersatzbedarf

Bevor die jährlichen Neuzugänge diesem zusätzlichen Fachkräftebedarf von 50.000 Personen gegenübergestellt werden können, muss geklärt werden, wie viele der AbsolventInnen jenes Personal in Tageseinrichtungen ersetzen sollen, das entweder altersbedingt oder aus anderen Gründen (z.B. Familienphase oder Wechsel in ein anderes Arbeitsfeld) aus dem Arbeitsfeld ausscheidet. Da keine exakten Daten über das Ausscheideverhalten der Fachkräfte zur Verfügung stehen, wird vereinfachend angenommen, dass eine Fachkraft im Durchschnitt 30 Jahre in diesem Arbeitsfeld berufstätig ist. Als jährlicher Ersatzbedarf wird somit definiert: ein Dreißigstel der aktuellen Anzahl der Fachkräfte. Für ein Jahr wären dies dann 9.300 Fachkräfte. Für die Zeitspanne von 2007 bis 2014 ergibt sich auf diese Weise ein rechnerischer Ersatzbedarf von ca. 57.000 Personen.

4.4 Gesamtbilanz

Addiert man unter dem Strich die beiden Personengruppen, also das zusätzlich benötigte Personal von 50.000 Personen für den U3-Ausbau sowie den altersbedingten Ersatzbe-

10 Zu den Berechnungsschritten der Personalbedarfsbestimmung sowie den Rekrutierungsmöglichkeiten vergleiche den nächsten Abschnitt.

darf von ca. 57.000 Personen, so entsteht in der Summe bis 2014 ein Gesamtpersonalbedarf für Kindertageseinrichtungen von insgesamt ca. 107.000 Personen.[11] Da sich bei den zugrunde gelegten Einflussgrößen leichte Verschiebungen nach oben oder unten ergeben können, kann es durchaus zu Mehr- oder Minderbedarfen kommen, die zwischen 10.000 und 15.000 Personen liegen können.[12]

5. Möglichkeiten der Deckung des Mehrbedarfs an Personal

Parallel zum Auf- und Ausbau von zusätzlich insgesamt 445.000 Plätzen muss somit sichergestellt werden, dass in Westdeutschland bis 2014 – sieht man einmal von den 38.000 Personen für die Kindertagespflege ab – insgesamt 107.000 Personen zur Verfügung stehen, um den Personalbedarf in den Kindertageseinrichtungen abzudecken. Hierfür stehen bislang als wichtigste Rekrutierungsreservoirs die Neuzugänge aus den Ausbildungen zur ErzieherIn und zur KinderpflegerIn gegenüber.[13] Gegenwärtig schließen allein in Westdeutschland rund 14.000 ErzieherInnen pro Jahr ihre Ausbildung ab.[14] Geht man davon aus, dass ca. 15 Prozent an diese Ausbildung ein weiterführendes Hochschulstudium anschließen, weitere 15 Prozent in andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugend-

11 Allerdings sind die genannten quantitativen Bedarfs- und Ausbaudimensionen nicht die einzigen Herausforderungen für die nahe Zukunft. Sofern das Ausbauprojekt auch dem Anspruch einer verbesserten, zielgenaueren und altersangemessenen Förderung aller, insbesondere aber jener Kinder, die in sozial schwachen Familien aufwachsen, gerecht werden soll – sofern Kindertageseinrichtungen tatsächlich als erste Stufe des Bildungssystems mit sozialpädagogischem, eigenständigem Profil konzipiert werden – muss von Anfang an auch die qualitative Seite dieses Projektes von gesamtstaatlicher Tragweite beachtet und ins Blickfeld gerückt werden. Nicht nur im Rahmen der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung muss es das Ziel sein, die Personalqualität zu steigern. Dazu wird eine zielgruppenspezifische Qualifizierung bzw. Weiterbildung in wichtiger werdenden Aufgabenbereichen benötigt: der pädagogischen Arbeit mit unter 3-Jährigen, im nichtschulischen Bereich der Ganztagsschule sowie im Kinderschutz an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Gesundheitssystem. Zur qualitativen Seite vergleiche auch Deutscher Bundestag (2005), Tietze (1998), Fthenakis (2003b), Roux (2006).

12 Wenn z.B. nur ein Verhältnis von 20 Prozent Kinderpflege zu 80 Prozent in Einrichtungen, anstatt der vorgesehenen 30:70 Prozent erreicht würde, würde sich der Personalbedarf wie folgt verändern: 20.000 weniger Kindertagespflegepersonen, aber 12.000 Vollzeitstellen bzw. 15.000 tätige Personen mehr in den Tageseinrichtungen.

13 AbsolventInnen der neuen Bachelor-Studiengänge werden hier noch nicht in die Modellrechnung einbezogen, da aufgrund der aktuellen Entwicklungsdynamik des Feldes noch keine zuverlässigen Angaben vorliegen. Die Hochschulstudiengänge werden jedoch bei der Diskussion der noch verbleibenden Lücken wieder aufgegriffen.

14 Die Ergebnisse zu den AbsolventInnen der ErzieherInnenausbildung werden in der Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht. Allerdings werden die Daten zu den AbsolventInnen im Rahmen der ErzieherInnenausbildung in der Fachserie zum einen unter drei verschiedene Berufsklassen gefasst (ErzieherInnen '8630', Sozialarbeiter/-pädagoge '8610' und anderer Sozialarbeiter/pädagoge '8619'). Zum anderen werden ErzieherInnen statistisch in drei verschiedenen Schulformen (Fachschule für Sozialpädagogik, Fachakademie und Berufsfachschulen) ausgewiesen, wobei den Kern die Fachschulen für Sozialpädagogik bilden.

hilfe einmünden und 5 Prozent aus den unterschiedlichsten Gründen nicht berufstätig werden, so bleibt für das Feld der Kindertageseinrichtungen im Falle der ErzieherInnen ein Potenzial von ca. 9.000 Neuzugängen pro Jahr. Innerhalb von 6 Jahren ergäbe sich daraus ein Gesamtvolumen von 54.000 ausgebildeten ErzieherInnen (vgl. Tab. 3).

Da im frühkindlichen Bereich rund 10 Prozent des Personals über eine KinderpflegerInnenausbildung verfügen, muss diese Berufsgruppe mit Blick auf den Ersatz- und Ausbaubedarf ebenfalls berücksichtigt werden. Allerdings müssen dabei die landesspezifischen Besonderheiten beachtet werden, da in vier westdeutschen Ländern (SH, HH, RP, HE) diese Ausbildung gar nicht angeboten wird.[15] Im Schuljahr 2006/2007 schlossen in Westdeutschland ca. 6.000 KinderpflegerInnen die Ausbildung erfolgreich ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Geht man in diesem Fall davon aus, dass rund 70 Prozent in das frühkindliche Arbeitsfeld einmünden, so verbliebe demnach ein jährliches Potenzial von 4.300 Berufseinsteigern (NI, HB, NW, BW, BY SL). Hochgerechnet auf 6 Jahre ergäbe sich mit fast 27.000 KinderpflegerInnen somit ein weiteres Potential an Personen.

Unter dem Strich bleibt damit bis 2014 noch eine rechnerische Lücke von knapp 27.000 Personen, die zusätzlich für dieses Arbeitsfeld qualifiziert und rekrutiert werden müssten. Dies bedeutet immerhin eine Steigerung der Anzahl des Personals um ca. 9%.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese Lücke in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausfällt. Dies hängt damit zusammen, dass der Ausbaustand und die Zahl der jährlichen AbsolventInnen der ErzieherInnen- und KinderpflegerInnenausbildung zwischen den Ländern stark variieren: Bayern und das Saarland hätten keinen zusätzlichen Bedarf, Nordrhein-Westfalen +8% (5.700), Rheinland-Pfalz +9% (1.700), Baden-Württemberg +9% (4.400), Niedersachen +14% (4.500), Bremen +15% (540), Hamburg +18% (1.600), Hessen +19% (6.100) und Schleswig-Holstein +25% (2.900). Diese Auswertung macht deutlich, dass die Bereitstellung des zusätzlichen Personals unter Beachtung mehrerer Rekrutierungsfaktoren sich von 50.000 auf 27.000 reduziert, wobei erhebliche Länderdifferenzen bestehen. Besondere Anstrengungen bei der Rekrutierung von zusätzlichem Personal wären demnach in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein notwendig.[16]

---

15 In mehreren Ländern wird zwar die Ausbildung zum/zur Sozialassistenten/in bzw. sozialpädagogischen(r) Assistent/in durchgeführt (2006/2007 immerhin 9.295 AbsolventInnen, vgl. Statistisches Bundesamt 2007), allerdings werden gemäß KJH-Statistik diese so gut wie gar nicht in Kindertageseinrichtungen eingesetzt. In ganz Deutschland arbeiten lediglich 1.760 SozialassistentInnen in Kindertageseinrichtungen, dies sind 0,48 Prozent des Gesamtpersonals. Deshalb werden diese Ausbildungsberufe nicht in die Berechnung einbezogen.

16 Eine besondere Situation stellt Bayern dar. Dort werden bis heute in einem sehr umfangreichen Maße KinderpflegerInnen in Kindertageseinrichtungen eingesetzt. Entsprechend hoch ist dort auch das Ausbildungsvolumen bei den KinderpflegerInnen. Die jährlichen Absolventinnenzahlen mit ca. 2.800 liegen deutlich über denen der ErzieherInnen mit 1.700 AbsolventInnen. Sollte sich Bayern dazu entschließen, den Ausbau unter dem Gesichtpunkt einer Qualitätssteigerung zu vollziehen und KinderpflegerInnen nur noch in einem geringern Maße einzusetzen, würde sich auch hier ein erhebliches Rekrutierungsproblem ergeben.

Tab. 3: **Personalbedarfsrechnung bis zum Jahre 2014 zur Umsetzung des Ausbaus der Angebote für unter 3-Jährige in Westdeutschland**

Einflussgrößen			*Anzahl*
Herleitung des Personalbedarf			
Erwarteter Platzbedarf 2013 für …	unter 1 Jährige	≥ 4,5%	24.127
	1-Jährige	≥ 41,9%	223.746
	2-Jährige	≥ 68,1%	363.995
	unter 3-Jährige zusammen	≥ 38,2%	611.868
Geplante Aufteilung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege		Kindertagespflege 30%	183.560
		Kindertageseinrichtungen 70%	428.307
	Plätze in Kindertagespflege (KTP)	Bestand KTP am 15.03.2007	28.932
		Brutto-Ausbaubedarf 2013	154.628
		Abzügl. Transferpotenzial informeller KTP	-40.000
		Netto-Ausbaubedarf	114.628
		Personalbedarf bei Personal-Kind-Relation 1:3	38.209
	Plätze in Kindertageseinrichtungen (KT)	Bestand am 15.03.2007	137.660
		Brutto-Ausbaubedarf 2013	290.647
		Vollzeitstellenbedarf bei Peronal-Kind-Relation 1:5	58.129
		Abzügl. Personalrückgang in Kindergärten	-18.079
		Netto-Vollzeitstellenbedarf	40.051
		Netto-Personenbedarf (inkl. Teilzeitbeschäftigten)	50.424
Jährlicher Durchschnitts-Ersatzbedarf durch Personalausschied (bei angenommenen 30 Berufsjahren)			9.421
Durchschnitts-Ersatzbedarf zwischen 2007 und Ende 2013 insgesamt			56.527
Personal-Gesamtbedarf (Netto-Personenbedarf + Durchschnitts-Ersatzbedarf insgesamt)			106.951
Rekrutierungspotenziale für den Personal-Gesamtbedarf 2007-2013			
Erzieher-Innen	Erwartbare jährliche AbsolventInnenzahl		13.940
	Geschätzte jährliche Einmündungsquote in Kindertageseinrichtungen (65%)		9.061
	Netto-Rekrutierungspotenzial neu ausgebildeter ErzieherInnen insgesamt		54.366
Kinder-pfleger-Innen	Erwartbare jährliche AbsolventInnenzahl		6.159
	Geschätzte jährliche Einmündungsquote in Kindertageseinrichtungen (70%)		4.311
	Netto-Rekrutierungspotenzial neu ausgebildeter KinderpflegerInnen insgesamt		25.868
Verbleibende Bedarfslücke			Ca. 27.000

Quelle: Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, September 2008

Die diversen Mehr- und Minderbedarfsberechnungen machen deutlich, dass auf jeden Fall mit den aktuellen Ausbildungs- und Umsteuerungsressourcen nicht der gesamte zukünftige Personalbedarf gedeckt werden kann. Allerdings zeichnet sich die Lage nicht so dramatisch ab, dass von einem allgemeinen „ErzieherInnennotstand" gesprochen werden muss. Um die „Personallücke" zu schließen, bedarf es jedoch weiterer Anstrengungen auf den unterschiedlichsten Ebenen:

- *Arbeitszeitaufstockung von Teilzeitbeschäftigten:* Eine erste Möglichkeit besteht darin, die in den letzten Jahren stark angestiegene Teilzeitbeschäftigung bei den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zu reduzieren. So könnten z.B. bei einer Wiederherstellung der Beschäftigungszeiten des Jahres 1998 in Westdeutschland Personalressourcen im Umfang von ca. 14.000 Beschäftigungsverhältnissen gewonnen werden. Dadurch würde sich die rechnerische Lücke in Westdeutschland auf 15.000 Personen verringern.[17]
- *Erhöhung der Ausbildungskapazitäten in der ErzieherInnenausbildung:* Ein relativ einfacher Ansatzpunkt bestünde in der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten. Durch Kapazitätssteigerungen in den Fachschulen von 20 Prozent könnten pro Jahr ca. 2.500 Personen zusätzlich Fachkräfte gewonnen werden. Auch dadurch könnten 5.000 bis 10.000 Fachkräfte zusätzlich ausgebildet werden.
- *Mobilisierung von Arbeitsmarktreserven:* Im Zeitraum von April 2007 bis März 2008 waren durchschnittlich ca. 10.000 ErzieherInnen arbeitslos gemeldet, und weitere 10.000 gemeldete Personen suchen eine Beschäftigung im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Auch wenn diesbezüglich sicherlich nicht alle zur Verfügung stehen, dürfte doch wenigstens ein Teil als zusätzliche Personalreserve in Frage kommen.
- *Ausbau der Hochschulstudiengänge für Elementarerziehung:* Um den vielfältig gestiegenen Anforderungen in den Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden, sollten generell die fachspezifischen Hochschulstudiengänge ausgebaut werden (vgl. Diller/Rauschenbach 2006). Nicht zuletzt würde dadurch eine vergleichbare Situation zu den anderen europäischen Ländern geschaffen (vgl. Fthenakis/Oberhuemer 2002). Die sich bislang abzeichnenden Kapazitäten reichen hierfür vorerst sicherlich nicht aus. Im Jahre 2007/2008 gab es 38 Hochschulen, die einen entsprechenden Studiengang anbieten. Zumeist handelt es sich dabei um Studiengänge mit geringen Kapazitäten. Wenn man einmal von 40 Absolventen pro Hochschule ausgeht, so würde das ein zusätzliches Fachkräftevolumen von ca. 1.600 AbsolventInnen pro Jahr ergeben. Soll die Qualität der Kindertageseinrichtungen nicht zuletzt durch diese neuen Berufsgruppen und durch eine Akademisierung verbessert werden, wären allerdings noch erhebliche Kapazitätssteigerungen an den Hochschulen notwendig.
- *Verstärkter Berufswiedereinstieg:* Eine weitere Rekrutierungsstrategie wäre die verstärkte Wiedergewinnung von vorübergehend nicht oder aber in anderen Branchen

17 Die bisherigen Berechnungen gehen davon aus, dass im Endausbau zumindest in Westdeutschland 30 Prozent der Angebote in Form der Kindertagespflege durchgeführt werden. Sollte dieses ehrgeizige Ziel nicht erreicht werden, sondern beispielsweise nur ein Anteil von 20 Prozent, dann würde sich die Fachkräfterestlücke von ca. 15.000 auf 27.000 erhöhen.

berufstätigen Fachkräften. Dies müsste mit einer gezielten Qualifizierungsinitiative verbunden werden, da nicht davon auszugehen ist, dass Personen, die seit mehreren Jahren nicht einschlägig berufstätig waren, sich den aktuellen Anforderungen gewachsen fühlen.

- *Berufseinstieg über Ländergrenzen hinweg:* Schließlich muss auch beachtet werden, dass die Personalbedarfe in den einzelnen Bundesländern nicht vergleichbar sind. Um kurzfristige Bedarfe zu decken, könnte daher auch ein Ausgleich über Landesgrenzen hinweg erfolgen, um so die Synchronisierung zwischen Angebot und Nachfrage zu optimieren.

6. Bilanz

Wie wir gezeigt haben, sind mit Blick auf die Elementarerziehung die Folgen des demografischen Wandels einigermaßen unübersichtlich, da sich hier Ab- und Ausbau, Mehr- und Minderbedarfe in mehrfacher Hinsicht überlagern. Wir haben versucht, die einzelnen Einflussgrößen jeweils getrennt auszuweisen und ihrem Umfang zu bestimmen.

Auf dieser Basis lassen sich folgende Befunde festhalten: (1) Ingesamt ist zu erwarten, dass 2014 im Vergleich zu 2007 rund 330.000 Kinder weniger den Kindergarten besuchen werden. (2) Ab dem Jahre 2014 werden insgesamt 760.000 Angebote für unter 3-Jährige benötigt. Um diese Ziel zu erreichen müssen in Westdeutschland noch ca. 440.000 Plätze geschaffen werden. (3) Der zusätzliche Personalbedarf bei den Tagespflegepersonen wird sich auf ca. 38.000 belaufen. (4) In Einrichtungen werden voraussichtlich 50.000 zusätzliche Personen benötigt. (5) Da zusätzlich auch altersbedingt frei werdende Stellen besetzt werden müssen, werden die aktuellen Ausbildungskapazitäten allein nicht ausreichen; weitere gezielte Aktivitäten zur Rekrutierung von Fachkräften sind notwendig.

Der hier skizzierte umfangreiche Ausbau der Angebote und die zu erwartende flächendeckende Inanspruchnahme ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr der Kinder wird aber generelle Folgen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben: einer weiteren Ausweitung der institutionellen Kindheit auch vor der Zeit der Schule. In Verbindung mit dem weiteren Ausbau der Ganztagesschulen werden sich damit in Westdeutschland die Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern weiter in den öffentlichen Raum von Kindertageseinrichtungen und Schulen, weiter in die Hände von pädagogischen Fachkräften verlagern (vgl. Deutscher Bundestag 2005). Oder anders formuliert: Das „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“ (vgl. Deutscher Bundestag 2002) wird weiter an Bedeutung gewinnen. Dies wird nicht nur die Frage der Erziehungspartnerschaft von Familie und pädagogischen Institutionen in völlig neuer Weise aufwerfen, sondern auch zu Veränderungen in den Erwartungen an das Qualifikationsprofil der Fachkräfte führen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Berlin: W. Bertelsmann Verlag.

Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.) ([2]2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim/Basel: Cornelsen Scriptor.

Bürger, U. (2001): Die Bevölkerungsentwicklung der jugendhilferelevanten Altersgruppen und deren Auswirkungen auf die Nachfrage/Inanspruchnahme von Angeboten im Bereich der Hilfen zur Erziehung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (Hrsg.): (K)Eine Zukunft für Kinder?! Dokumentation der Fachtagung "Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf die Felder der Jugendhilfe" vom 07.-08.03.2001 in Fulda. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, S. 49–69.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Elfter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 14/8181 vom 04.02.2002. Berlin.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 15/6014 vom 10.10.2005. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2008): DJI-Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf (24.10.2008).

Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Bd.: 4. München: Eigenverlag des DJI.

EU Expert Group on Gender, Social Inclusion and Employment (EGGSIE) (2005): Reconciliation of work and private life. A comparative review of thirty European countries, eine Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Verfügbar unter: http://bookshop.eu.int/eubookshop/FileCache/PUBPDF/KE6905828ENC/KE6905828ENC_002.pdf (24.10.2008).

Freigang, W./Schone, R. (2001): Situation der Jugendhilfe in Neubrandenburg. Entwicklungen und Perspektiven bis 2010. Neubrandenburg: veröffentlicht durch das Jugendamt Neubrandenburg.

Fthenakis, W.E. (2003a): Der quantitative Ausbau des Systems der Kindertageseinrichtungen für Kinder. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 27–64.

Fthenakis, W.E. (2003b): Die Forderung nach pädagogischer Qualität. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 81–100.

Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Galuske, M./Rauschenbach, T. (1994): Jugendhilfe Ost. Entwicklung, aktuelle Lage und Zukunft eines Arbeitsfeldes. Weinheim/München: Juventa.

Giannakouris, K. (2008): Ageing characterises the demographic perspectives of the European societies. In: Eurostat (Hrsg.): Statistics in focus 72/2008. Luxembourg: European Communities, S 1–11.

Höpflinger, F. (1997): Bevölkerungssoziologie. Eine Einführung in bevölkerungssoziologische Ansätze und demographische Prozesse. Weinheim/München: Juventa.

Jurczyk, K./Rauschenbach, T./Tietze, W./Keimeleder, L./Schneider, C,/Schumann, M./Stempinski, S./Weiss, K./Zehnbauer, A. (2004): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim/Basel: Beltz.

Plünnecke, A. (2006): Finanzierungskonzept 2020: Effizienzreserven und Demographierendite im deutschen Bildungssystem. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.): Bildungsfinanzie-

rung und Bildungsregulierung in Deutschland – Eine bildungsökonomische Reformagenda. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 267–288.

Rauschenbach, T. (1992): Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserung im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 385–417.

Rauschenbach, T./Schilling, M. (2001): Jugendhilfe und Demographie. Über Risiken der Zukunft und Chancen der Prognose. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 221–236.

Riedel, B. (2008): Strukturmerkmale der Kindertagespflege. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI-Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Kapitel-04,property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf (24.10.2008).

Roux, S. (2006): Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz, S. 129–138.

Schilling, M. (2000): Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 in Westfalen-Lippe. Expertise der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Universität Dortmund, im Auftrag des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe. Münster: Landesjugendamt Westfalen-Lippe.

Schilling, M./Rauschenbach, T. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmungen. Zur quantitativen Seite des Zukunftsprojektes „frühe Bildung“. In: Thole, W./Rossbach,H.-G./Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 295–315.

Spieß, C.K./Wrohlich, K. (2005): Wie viele Kinderbetreuungsplätze fehlen in Deutschland? Neue Bedarfsermittlung für Kinder unter drei Jahren auf der Basis von Mikrodaten. DIW Wochenbericht 72, H. 14, S. 223–227.

Statistisches Bundesamt (2006): 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007): Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2006/07. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt.

Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied u.a.: Luchterhand.

Winkler, M./Zander, M. (2003): Demographischer Wandel – das verdrängte Problem. In: Sozial Extra, Heft Juni 2003, S. 6–11.

Abstract: *On the basis of the 11th coordinated prediction on population development, the article sketches the demographic benchmark figures for early childhood. Against this background, the changing framework conditions for day-care for children as they are currently to be expected are summarized and thus – for the first time in Germany – a comprehensive prognosis is given on the extent of the need for day-care services for toddlers and young children after 2014, according to age-groups and Laender. The corresponding need for providing additional vacancies also implies an increase in the demand for qualified personnel, for which an estimate is given, too. Probably a large part of this need can be met by the vocational educational system. Considerations on how the remaining additional need might be covered conclude the article.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: rauschenbach@dji.de.

Dr. Matthias Schilling, Technische Universität Dortmund, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU-Dortmund, CDI-Gebäude/Forschungsverbund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, E-Mail: schilling@fk12.tu-dortmund.de.

Hans Bertram

Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung

Zeit, Geld und Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik

Zusammenfassung: *Familienpolitische Konzeptionen und Familienpolitik haben sich in den letzten Jahren im Sinne einer nachhaltigen Familienpolitik deutlich verändert. Im Rahmen dieses Aufsatzes werden zunächst einige wichtige Aspekte der demografischen Entwicklung der letzten 30 Jahre skizziert und darauf aufbauend gezeigt, wie nachhaltige Familienpolitik mit diesen Entwicklungen heute umgeht. Während traditionellerweise Familienpolitik häufig in alternativen Strategien gedacht wurde, nämlich entweder als Strategien finanzieller Förderung bestimmter Lebensformen oder aber im Sinne einer Politik zur Förderung des Ausbaus institutioneller Betreuung, zeichnet sich eine nachhaltige Familienpolitik vor allem dadurch aus, dass sie diese beiden Strategien nicht als einen Gegensatz begreift, sondern diese Strategien in einer dritten Dimension, nämlich der Zeit für Fürsorge im Lebensverlauf und im täglichen Alltag, so integriert, dass durch die Kombination von Infrastrukturangeboten, finanziellen Transfers für Familien und entsprechender zeitlicher Staffelung dieser Strategien nicht nur dem demografischen Wandel in Bezug auf die zurückgehenden Kinderzahlen, sondern auch den veränderten Rollen von Mann und Frau in unserer Gesellschaft wie aber auch den gewonnenen Lebensjahren Rechnung getragen wird.*

1. Der zweite demografische Übergang und familienpolitische Konsequenzen

Beim Vergleich der Geburtenraten (TFR) von 1960 mit denen von 1980 verzeichnen alle 21 OECD-Länder einen deutlichen Geburtenrückgang. Besonders ausgeprägt war dieser Rückgang in den englischsprachigen Ländern, wie Australien, Kanada, Neuseeland oder den USA. So haben sich in den USA die Geburtenraten zwischen 1960 und 1980 von 3,65 auf 1,85 Kinder pro Frau halbiert. Auch die immer als Vorbild genannten nordeuropäischen Länder, wie Dänemark, Finnland oder Norwegen, erlebten erhebliche Geburtenrückgänge. In Dänemark fiel die Zahl der Geburten pro Frau von 2,54 auf 1,55 Kinder, in Finnland von 2,71 auf 1,63 Kinder. Lediglich in Schweden fiel der Geburtenrückgang von 2,1 auf 1,68 Kinder etwas niedriger aus, wobei aber die Geburtenrate schon 1960 relativ niedrig war. Ähnliche Verluste zeigen sich auch in den mitteleuropäischen Staaten, wie Frankreich, Deutschland, Österreich, Belgien oder den Niederlanden; interessanterweise entsprach der Geburtenrückgang in Frankreich trotz der damals noch expliziten pronatalistischen Politik ziemlich genau dem Rückgang in Deutschland: In beiden Ländern reduzierte sich die Zahl der Geburten pro Frau innerhalb dieser 20 Jahre um fast ein Kind.

Nach Tabelle 1 mit den Fertilitätsraten in den 21 OECD-Ländern ist zunächst festzustellen, dass die Variationen in den Geburtenraten der OECD-Länder 1980 nicht auf die Höhe der relativen Verluste zwischen 1960 und 1980 zurückzuführen ist, sondern auf die

Tab. 1: **Fertilitätsraten in 21 OECD-Ländern, 1960, 1980, 1998 und Änderung im Verlauf der Zeit**

	TFR 1960	TFR 1980	TFR 1998	Veränderung der TFR von 1960 bis 1980	Veränderung der TFR von 1960 bis 1980
Australien	3,48	1,89	1,76	-1,59	-0,13
Kanada	3,90	1,73	1,62	-2,17	-0,11
Irland	3,73	3,24	1,93	-0,49	-1,31
Neuseeland	4,24	2,01	1,92	-2,23	-0,09
Vereinigtes Königreich	2,69	1,90	1,71	-0,79	-0,09
USA	3,65	1,85	2,07	-1,80	0,22
Familiärer Durchschnitt	**3,61**	**2,10**	**1,83**	**-1,51**	**-0,28**
Dänemark*	2,54	1,55	1,72	-0,99	0,17
Finnland*	2,71	1,63	1,70	-1,08	0,07
Norwegen	2,90	1,72	1,81	-1,18	0,09
Schweden*	2,13	1,68	1,50	-0,45	-0,18
Familiärer Durchschnitt	**2,57**	**1,65**	**1,69**	**-0,92**	**0,04**
Österreich	2,69	1,65	1,34	-1,04	-0,31
Belgien	2,58	1,68	1,59	-0,90	-0,09
Frankreich	2,73	1,95	1,76	-0,78	-0,19
Deutschland	2,36	1,56	1,36	-0,80	-0,20
Italien	2,41	1,64	1,20	-0,77	-0,44
Niederlande	3,12	1,60	1,63	-1,52	0,03
Familiärer Durchschnitt	**2,65**	**1,68**	**1,48**	**-0,97**	**-0,20**
Griechenland	2,28	2,22	1,29	-0,06	-0,93
Portugal	3,01	2,25	1,46	-0,76	-0,79
Spanien*	2,86	2,20	1,16	-0,66	-1,04
Familiärer Durchschnitt	**2,72**	**2,22**	**1,30**	**-0,50**	**-0,92**
Schweiz	2,44	1,55	1,47	-0,89	-0,08
Japan	2,00	1,75	1,38	-0,25	-0,37
Gesamtdurchschnitt	**2,88**	**1,87**	**1,59**	**-1,01**	**-0,28**

Quelle; Francis G. Castles: Three Facts about Fertility. In: Australian institute of Family Studies, Family Matters, No. 63, Spring/Summer 2002, S. 24

unterschiedlich hohen Geburtenraten um 1960. Obwohl sich in den USA die Geburtenraten in diesem Zeitraum halbiert haben, war 1980 die Geburtenrate in den USA mit 1,85 Kindern pro Frau immer noch erheblich höher als in Deutschland mit 1,56 Kindern pro Frau. Darüber hinaus erfolgte der deutliche Rückgang der Geburten zwischen 1960 und 1980 völlig unabhängig davon, ob die einzelnen Länder eine spezifisch pronatalistische Politik verfolgten, ob sie überhaupt eine Familienpolitik als Teil ihrer Sozialpolitik kannten oder aber eine forcierte Arbeitsmarktpolitik zur Integration der Frauen in das Erwerbsleben betrieben.

Dieser deutliche Rückgang der Geburtenraten innerhalb von 20 Jahren in allen hoch entwickelten Industrieländern wurde in der demografischen Forschung mit dem Begriff des „zweiten demografischen Übergangs“ bezeichnet, weil eine ähnliche, wenn auch nicht in allen Ländern so einheitliche Entwicklung schon einmal im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu beobachten war. Dieser zweite demografische Übergang hat eine Fülle von Erklärungsversuchen hervorgebracht, wie sie in Struktur und Argumentation auch aus anderen Bereichen der Sozialwissenschaften bekannt sind. Viele Autoren haben diese dramatischen Veränderungen auf einen sich vollziehenden Wertewandel in den westlichen Gesellschaften zurückgeführt, der nun den Individualismus des Einzelnen stärker betont als in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Lesthaege/Willems 1999). Diese Individualisierungsprozesse werden zum Teil darauf zurückgeführt, dass die Bildungsbeteiligung der gesamten Bevölkerung und insbesondere der Frauen seit den 60er-Jahren deutlich angestiegen sei, sich die Erwerbsbeteiligung von Müttern deutlich erhöht habe und damit mehr Frauen als in den 50er-Jahren auch ökonomisch unabhängig vom Ehemann und Haupternährer der Familie waren und gleichzeitig die individuelle Lebensperspektive und Entfaltung der eigenen Lebensmöglichkeiten an Bedeutung gewonnen hätten. Obwohl diese Thesen gut mit den Forschungsergebnissen von Inglehart zum Kulturwandel in modernen Gesellschaften übereinstimmen, haben sie alle das Problem, erklären zu müssen, warum der Geburtenrückgang in dem relativ kurzen Zeitraum von nur etwa 5 bis 10 Jahren in allen hoch entwickelten Industriegesellschaften auftrat, obwohl die Veränderungen der Werte, die Entwicklung der Bildungsbeteiligung und Erwerbsbeteiligung der Frauen eher kontinuierliche und längerfristige Prozesse waren, die zudem noch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich verlaufen sind.

Plausibler und auch politisch viel relevanter ist vermutlich die These von Catherine Hakim (2003), dass durch die Einführung der Antibabypille die Verantwortung für die Entscheidung zum Kind und für die Zahl der Kinder in der Hand der Frauen lag. Effiziente Verhütungsmittel, etwa Kondome, gab es seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, aber die Entscheidung zur Verwendung dieser Mittel traf entweder der Mann allein oder im Konsens mit seiner Partnerin. Die Einführung der Antibabypille gab den Frauen und Müttern erstmalig die Möglichkeit, für sich persönlich zu entscheiden, auch unabhängig von den Wert- und Normvorstellungen des Partners oder der Gesellschaft, ob sie überhaupt Kinder und wenn ja wie viele Kinder für sich persönlich, auch in Übereinstimmung mit dem Partner, für richtig halten. Nach Untersuchungen lag zu Anfang der 60er-Jahre in Deutschland der Kinderwunsch bei Frauen im Durchschnitt bei etwa 2,1 Kindern (vgl. Jürgens/Pohl 1975). Diese Zahl ließ sich aber nicht immer wie gewünscht realisieren, weil vielleicht der Partner mehr Kinder haben wollte oder auch die Verhütung nicht in der erhofften Weise funktionierte.

Die These von Hakim, seit Anfang der 70er-Jahre mit dem Beginn des zweiten demografischen Übergangs seien die Präferenzen der Frauen hinsichtlich der Kinderzahl ausschlaggebend gewesen, lässt sich empirisch relativ gut bestätigen. Denn in vielen Ländern ist der Geburtenrückgang im wesentlichen darauf zurückzuführen, dass die Generation der 1935 geborenen Frauen, die zur Zeit der Einführung der Antibabypille zwischen 30 und 35 Jahren alt waren, noch erheblich häufiger 3 und 4 Kinder zur Welt brachten als

die nach 1940 geborenen Frauen. Während in der Geburtskohorte von 1935 noch 15 Frauen in Deutschland 4 und mehr Kinder bekamen, waren es in der Geburtskohorte von 1940 noch 10 Frauen und von 1945 nur noch 8 von 100 Frauen. Die 1935 geborenen Frauen bekamen noch zu 20 Prozent und die 1940 geborenen Frauen noch zu 19 Prozent 3 Kinder, während die 1945 geborenen Frauen nur noch zu 14 Prozent und die 1950 geborenen Frauen zu 13 Prozent 3 und mehr Kinder bekamen.

Diese Entwicklung ist nun keinesfalls eine typisch deutsche, sondern zeigt sich in gleicher Weise für Frankreich, wo sich der Anteil der Frauen mit 4 und mehr Kindern bei den 1935 geborenen Frauen von 24 Prozent bis zu den 1950 geborenen Frauen auf 11 Prozent mehr als halbierte. Auch in Italien halbierte sich der Anteil der Frauen mit 4 und mehr Kindern von 15 Prozent bei den 1935 geborenen Frauen auf 7 Prozent bei den 1945 geborenen Frauen, um dort aber dann nochmals abzusinken und heute bei 3 Prozent zu liegen. Aus dieser Entwicklung schlussfolgert Hakim (2003), dass eine Familienpolitik, die die demografische Entwicklung berücksichtigt, nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie die Präferenzen und Lebensvorstellungen der jungen Frauen als wesentliches Kernelement der Familienpolitik einbezieht. Dabei unterscheidet Hakim drei Präferenztypen, die sich ihrer Auffassung nach in ganz Europa nachweisen lassen (vgl. Bertram/Rösler/Ehlert 2005). Die überwiegende Mehrzahl der jungen Frauen folgt, so Hakim, einem adaptiven Lebensentwurf, in dem die Teilhabe an Bildung und beruflicher Selbstverwirklichung und die Fürsorge für Kinder gleichberechtigt integriert in einer Lebensperspektive gemeinsam gelebt werden. Ein weiterer Teil der Frauen ist ähnlich wie die Männer wesentlich berufsorientiert, und in ihrem Lebensentwurf spielen Bildung und berufliche Selbstverwirklichung eine viel größere Rolle als die Entscheidung für Kinder. Eine dritte Frauengruppe ist nach Hakim wesentlich haushaltsorientiert; dabei bedeutet, so Hakim, diese Hausfrauenorientierung nicht allein, sich für Kinder zu entscheiden, sondern auch die Führung eines Privathaushaltes mit den damit verbundenen Tätigkeiten auch unabhängig von Kindern als außerordentlich befriedigend zu erleben, bei entsprechender Präferenz. Diese drei Präferenzen sind sicherlich nicht unveränderlich und zudem auch erheblich bestimmt von der Art des Berufes, der Länge der Ausbildung und der Höhe des Einkommens (vgl. Bertram/Rösler/Ehlert 2005).

Eine Familienpolitik, die akzeptiert, dass die Entscheidung für Kinder bei Frauen von ihren sehr unterschiedlichen Präferenzen abhängt, muss auch davon ausgehen, dass Familienpolitik nicht mehr ein „entweder/oder“ von Maßnahmen sein kann, sondern immer versuchen muss, unterschiedliche Instrumente und Strategien zu entwickeln, die für die unterschiedlichen Präferenzen und Lebensentwürfe der Frauen auch unterschiedliche Optionen bereit halten.

Diese zunächst sehr einfache Aussage steht aber im Widerspruch zu vielen theoretischen Konzepten von Familien- und Sozialpolitik, wie aber auch zu vielen früheren ideologischen Diskussionen um die Entwicklung von Familien. Denn in vielen häufig zitierten internationalen Vergleichen zur Familienpolitik wurden vornehmlich politische und geografische Zuordnungen zu bestimmten Typologien vorgenommen, um unterschiedliche politische Strategien zu repräsentieren. Eine der bekanntesten dieser Typologien stammt von Esping-Anderson (1999, 2000); dieser bezeichnet Nordeuropa als „so-

zialdemokratisch“ wegen einer familienpolitischen Konzeption, die vor allem die Integration der Frauen in das Erwerbsleben und den Ausbau der staatlichen Kinderbetreuung förderte, während die „korporatistischen“ Länder Deutschland, Frankreich, Österreich und die Schweiz der Familie vor allem finanzielle Mittel zur Verfügung stellten; hingegen hätten die „konservativen“ Länder in Südeuropa familienpolitisch ebenso wenig investiert wie die „liberalen“ Länder, zu denen er die angelsächsischen Länder USA, England, Kanada und Neuseeland rechnet.

Tabelle 1 zeigt jedoch deutlich, dass diese Typologie nur wenig über das Geburtengeschehen in den jeweiligen Ländern aussagt, weil die demografische Entwicklung etwa in Frankreich, Deutschland oder den Niederlanden einerseits mindestens ebenso unterschiedlich verlaufen ist wie andererseits in Dänemark und Schweden. Dänemark hatte 1960 eine Geburtenrate von 2,5 Kinder pro Frau, 1980 hingegen nur noch 1,55 Kinder; im gleichen Zeitraum sank die Geburtenrate in Schweden lediglich von 2,1 auf 1,68 Kinder, um sich in der Zeit zwischen 1980 und 1998 noch weiter zu vermindern, während in dieser Zeit in Dänemark die Geburtenraten wieder anstiegen. Solche Inkonsistenzen lassen sich aber nicht nur bei der Entwicklung der Geburtenraten zeigen, sondern auch hinsichtlich der politischen Maßnahmen, die in den einzelnen Ländern keinesfalls dem Muster folgten, das Esping-Anderson behauptet. Beispielsweise wird heute in Deutschland das Betreuungsgeld für Kinder unter 3 Jahren als eine konservative Maßnahme betrachtet, weil damit kein Anreiz verbunden ist, wieder in das Erwerbsleben zurückzukehren; diese Maßnahme wird in Finnland als einem „sozialdemokratischen“ Land (vgl. Esping-Anderson 2000) seit der Mitte der 70er-Jahre praktiziert, ohne die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit kleinen Kindern erheblich zu beeinflussen.

2. Zeitpolitik im Lebensverlauf, finanzielle Transferleistungen und Infrastruktur für Familien als Elemente einer nachhaltigen Familienpolitik

Der zweite demografische Übergang macht unter einer familienpolitischen Perspektive vor allem deutlich, dass nur eine Familienpolitik, die sich als Gleichstellungspolitik versteht und versucht, die Lebensvorstellungen und Lebensentwürfe von jungen Frauen und Müttern genauso wichtig zu nehmen wie die Erfordernisse des Arbeitsmarkts oder die Sicherung der Rentensysteme, einen Erfolg haben kann. Denn heute wird im Gegensatz zu traditionellen Gesellschaften die Entscheidung für Kinder nicht mehr durch Tradition und Vorgegebenheiten bestimmt, sondern durch die einzelne Frau selbst allein auf der Basis ihrer persönlichen Präferenzen und in Übereinstimmung mit ihrem Partner. Die Entwicklung nach 1980 zeigt aber, dass Gleichstellung nicht nur als eine generelle Forderung formuliert werden muss, sondern dass es ganz offenkundig unterschiedliche Strategien gibt, die es der Politik ermöglichen, die unterschiedlichen Werte, Einstellungen und Präferenzen der jungen Erwachsenen so zu berücksichtigen, dass sie für sich selbst entscheiden können, ob sie ein Leben mit Kindern oder ohne Kinder und ob sie ein Leben mit mehreren Kindern oder mit einem Kind für sich selbst für richtig halten. Denn wenn auch ge-

genüber 1960 nach dem zweiten demografischen Übergang die Geburtenraten zwischen 1,3 und 2,0 Kindern pro Frau variieren, so zeigen doch die Veränderungen zwischen 1980 und 1999 (Tabelle 1) eine sehr unterschiedliche Entwicklung in den einzelnen OECD-Ländern. Diese Differenzen dokumentieren sich etwa darin, dass die Geburtenraten in den USA und in Dänemark wieder angestiegen sind, aber in Finnland und Norwegen relativ stabil blieben, während sie in Österreich und Italien noch einmal deutlich zurückgegangen sind. Castles (2002) führt das vor allem auf den in den einzelnen Ländern unterschiedlichen Umgang mit „Zeit" zurück. Dabei meint er nicht nur flexible Arbeitszeiten im Sinne der Vereinbarkeit von Familienarbeit und Berufsarbeit, sondern zudem auch die zeitliche Organisation des Lebenslaufs, aber auch die Entwicklung einer Infrastruktur, die den zeitlichen Präferenzen der Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder im Alltag entspricht.

So hielt schon in den 80er-Jahren die Mehrzahl der Mütter mit Kindern eine Teilzeittätigkeit für sich selbst für sinnvoll; bei den unter 6-jährigen Kindern formulierte damals fast die Hälfte der Mütter eine solche Vorstellung, und auch bei den unter 3-jährigen Kindern präferierte ein signifikanter Anteil von jungen Müttern eine Teilzeittätigkeit (vgl. Familiensurvey; Bertram 1991). Dies hätte aber für die Mehrzahl aller über 6 Jahre alten Kinder eine Ganztagsschule zur Voraussetzung gehabt, weil auch bei Teilzeittätigkeit die verlässliche Versorgung der Kinder während der Berufstätigkeit der Mütter gewährleistet sein muss. In keinem der Länder, die in der Tradition von Esping-Anderson als liberal wie die USA oder Großbritannien, korporatistisch wie Frankreich oder sozialdemokratisch wie Dänemark klassifiziert werden, gibt es Diskussionen über die Ganztagsschule, weil diese Schulform hier eine selbstverständliche und lange Tradition hat. Auch für Vorschulkinder gibt es in diesen Ländern Angebote, die es den Müttern ermöglichen, ihre Präferenzen auf der Basis einer verlässlichen Zeitpolitik von Infrastrukturangeboten zu erfüllen, unabhängig davon, ob diese staatlich oder privat finanziert werden.

Deutschland ist ähnlich wie die Schweiz oder Österreich von solchen Angeboten nicht nur weit entfernt, sondern formuliert nicht einmal klare Zielvorgaben für solche flächendeckenden Angebote. Dieses Beispiel zeigt, dass eine nachhaltige Familienpolitik, die die demografische Entwicklung der Gesellschaft mitreflektiert, notwendigerweise so angelegt sein muss, dass die nachwachsende Generation die Chance hat, ihre Lebensplanung und ihre Lebensentwürfe auch so zu realisieren, wie sie es sich selbst vorstellt, statt so wie besorgte und in der Regel ältere Politiker sich vorstellen, wie junge Erwachsene sich zu entscheiden haben.

Nachhaltige Familienpolitik begründet ihren Anspruch auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen familiären Lebens mit dem Grundsatz, der nachwachsenden Generation die gleichen Chancen zur Gestaltung der eigenen Lebensvorstellungen und Ziele zu ermöglichen, wie das auch für die jetzt aktive Generation von Eltern möglich war. Dabei brauchen die jungen Erwachsenen die Möglichkeit, aktiv und auf der Basis eigener Entscheidungen an verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben und diese Teilhabe auch so gestalten zu können, dass aus der Bereitschaft, für Kinder Verantwortung zu übernehmen und für sie zu sorgen, ebenso wenig Nachteile erwachsen wie aus der Bereitschaft, den eigenen Eltern oder Großeltern Hilfe und Unterstützung zu geben, wenn diese sie benötigen (vgl. BMFSFJ 2006). Nachhaltige Familienpolitik kann

sich daher nicht darauf beschränken, nur die finanziellen Nachteile einer solchen Bereitschaft, für andere zu sorgen, auszugleichen. Auch kann sich nachhaltige Politik nicht darauf beschränken, durch den Ausbau von Betreuungsangeboten für Kinder wie auch für die ältere Generation der nachwachsenden Generation eine möglichst uneingeschränkte berufliche Karriere zu ermöglichen. Familienpolitik als nachhaltige Familienpolitik wird daher immer ein „Policy Mix" sein aus Zeit-, finanzieller Transfer- und Infrastrukturpolitik, mit dem sich die Zeit für Fürsorge, die Zeit für Qualifikation und eigene Entwicklung, die Zeit für berufliches Engagement und die Zeit für bürgerschaftliche Aktivitäten durch das Individuum oder die Familie in eine Balance bringen lassen. Sie kann sich nicht allein auf die Organisation der Alltagszeit konzentrieren, sondern begreift auch die Lebenszeit als ein wesentliches Gestaltungselement von Familienpolitik.

In diesem Sinne ist Familienpolitik keine Bevölkerungspolitik, weil es bei der nachhaltigen Familienpolitik nicht um die Sicherung des Bevölkerungsbestandes einer Gesellschaft geht, sondern um die Unterstützung der Entwicklung von humanen und sozialen Ressourcen im privaten Lebensbereich, in der Kommune und auch in der Gesellschaft, weil keine Gesellschaft ohne diese individuelle Bereitschaft, für andere zu sorgen, überleben kann. Das soziale Kapital einer Gesellschaft, das mindestens ebenso wichtig ist wie das ökonomische Kapital, hat eben nur dann Bestand, wenn es in den kleinen privaten Netzen der Familien und der familiären Lebensformen, in der Nachbarschaft und in der Gemeinde auch Rahmenbedingungen gibt, die Fürsorge für andere ermöglichen, ohne dadurch die Partizipation an anderen gesellschaftlichen Bereichen, etwa dem Beruf oder der Qualifikation, zu beeinträchtigen.

Unter dieser Perspektive wird auch deutlich, warum eine nachhaltige Familienpolitik, die sich auf die Schaffung von Rahmenbedingungen im Lebensverlauf und im Alltag konzentriert, um Fürsorglichkeit zu ermöglichen, immer auch eine Gleichstellungspolitik ist. In der traditionellen Industriegesellschaft war die Fürsorge für andere geschlechtsspezifisch organisiert und Fürsorglichkeit als Wesenselement von Weiblichkeit und Mütterlichkeit definiert (vgl. Hochschild 1998), mit der Konsequenz, dass die Industriegesellschaften unter einer ökonomischen Perspektive die strukturelle Ungleichheit zwischen den Geschlechtern akzeptierten.

In den modernen wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaften ist eine solche strukturelle Ungleichheit zwischen den Geschlechtern schon aus ökonomischen Gründen nicht aufrechtzuerhalten. Denn im internationalen Wettbewerb ist eine Gesellschaft darauf angewiesen, alle Talente zu fördern, unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Alter, so dass das soziale Kapital, das Humankapital und das ökonomische Kapital der Gesellschaft erhalten bleiben und weiterentwickelt werden können.

3. Von der Rushhour im Leben zu Optionszeiten im Lebenslauf

Die verlängerte ökonomische Abhängigkeit vom Elternhaus infolge der langen Ausbildungszeiten für die nachwachsende Generation führt nicht nur zu einem späteren Auszug aus dem Elternhaus, sondern verkürzt notwendigerweise auch die Zeit, die vor dem

30. Lebensjahr bleibt, um sich mit einem Partner oder mit einer Partnerin zusammen zu tun. Das Auszugsalter bei jungen Männern und jungen Frauen variiert in Europa erheblich (vgl. Berthoud/Iacovou 2005; Vogel 2003). So ziehen in Italien die jungen Männer mit fast 30 Jahren und die jungen Frauen mit fast 27 Jahren aus, während das Auszugsalter junger Dänen bei etwa 21 Jahren und junger Däninnen bei etwa 20 Jahren liegt. In Deutschland liegt es bei etwa 25 Jahren, in Österreich bei 27 Jahren und in Irland mit seiner hohen Geburtenrate bei etwa 26 Jahren. In allen Ländern ziehen die jungen Frauen früher aus als die jungen Männer. Ebenso gilt für alle Länder, dass dort, wo das Elternhaus besonders spät verlassen wird, die Wahrscheinlichkeit, mit einem Partner beziehungsweise einer Partnerin zusammenzuziehen, höher ist als in Ländern, in denen auch die jungen Männer relativ früher ausziehen. In den Ländern, in denen die jungen Männer ähnlich früh ausziehen wie die jungen Frauen, ziehen die Geschlechter aber nicht sofort zusammen, sondern bilden häufiger vom Elternhaus unabhängige Wohngemeinschaften, leben als Single oder wechseln auch die Lebensform, bevor sich für eine Partnerschaft entscheiden (vgl. Berthoud/Iacovou 2005).

Nach dem Auszug aus dem Elternhaus ist der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit in den meisten europäischen Ländern schwieriger als in der Elterngeneration. Denn durch die sehr unterschiedlichen Ausbildungswege, den ausdifferenzierten Arbeitsmarkt und die unterschiedlichen Anforderungsprofile für unterschiedliche Berufspositionen ist es für junge Erwachsene heute schwieriger, eine für sie angemessene Stelle zu finden, als in der Elterngeneration. Zumindest für Deutschland lässt sich das dadurch verdeutlichen, dass die Häufigkeit des Berufswechsels vor dem 30. Lebensjahr heute höher liegt als noch vor 30 Jahren, also zu einer Zeit, als die meisten jungen Erwachsenen nach der Lehre bei demselben Unternehmen in eine feste Position übernommen wurden. Längere Bildung, längere ökonomische Unsicherheit und größere Schwierigkeiten, sich ökonomisch selbstständig zu machen und einen auf Dauer angelegten Beruf zu finden, führen dazu, die Entscheidung für Partnerschaft und die Entscheidung für Kinder deutlich auf das 30. Lebensjahr hin zu schieben. Diese Entwicklung wird noch dadurch verstärkt, dass sowohl junge Männer wie junge Frauen den gleichen Leistungsanforderungen der modernen Gesellschaft genügen müssen.

Dieser Prozess ist in allen europäischen Ländern zu beobachten und dokumentiert sich auch darin, dass das Erstgeburtsalter heute in den meisten europäischen Ländern eher beim 30. Lebensjahr liegt als zwischen dem 22. und 25. Lebensjahr wie noch in der Elterngeneration. Jedoch gibt es erhebliche Unterschiede in der Zeit, die sich junge Frauen und ihre Lebenspartner lassen, wenn sie sich für ein weiteres Kind entscheiden. So ist das Erstgeburtsalter in Frankreich genauso hoch oder sogar höher als in Deutschland, aber die zweiten, dritten und manchmal auch vierten Kinder werden in Frankreich ähnlich wie in Finnland, Schweden oder Großbritannien noch zwischen dem 33. und 40. Lebensjahr geboren, während in Deutschland wie in Österreich zwar auch das Erstgeburtsalter gestiegen ist, aber die zweiten oder dritten Kinder entweder gar nicht mehr oder früher als in den anderen Ländern geboren werden.

Obwohl also in allen europäischen Ländern aufgrund der veränderten ökonomischen Rahmenbedingungen und des veränderten Bildungsverhaltens die Unabhängigkeit vom

Elternhaus und der Eintritt in die ökonomische Selbstständigkeit viel später erfolgen als in den 70er-Jahren, haben die jungen Erwachsenen in einigen Ländern hinsichtlich ihrer Kinder so reagiert, dass sie auch noch das vierte Lebensjahrzehnt als Teil ihrer Familiengründungsphase interpretieren. In den Ländern jedoch, in denen das nicht geschah, wie etwa in Deutschland, ist durch das Beibehalten des alten Lebensverlaufsmusters nach dem 30. Lebensjahr bei gleichzeitiger Änderung des Lebenslaufs unter 30 Jahren eine „Rushhour" entstanden, weil die jungen Erwachsenen nun in viel kürzerer Zeit als die Elterngeneration ihre ökonomische Selbstständigkeit, eine eigene Wohnung, eine auf Dauer angelegte Partnerschaft, die ökonomische Sicherheit und auch die Entscheidung für Kinder parallel integrieren müssen. Die politisch relevante Fragestellung ist nun, welche Strategien jene Länder angewandt haben, um die Rahmenbedingungen für die zeitliche Organisation von Lebensentscheidungen so zu ändern, dass eine solche Kumulation von Lebensentscheidungen in kurzer Zeit nicht die gleichen Effekte geringer Kinderzahlen hat wie in Deutschland oder Österreich.

Das Timing im Lebensverlauf, in dem sich offenbar Deutschland, Österreich und die Schweiz von anderen europäischen Ländern, wie Frankreich, Großbritannien, Finnland oder Schweden, unterscheiden, ist aber von den Rahmenbedingungen abhängig, unter denen sich die jungen Erwachsenen ökonomisch unabhängig von ihren Eltern beruflich selbstständig machen und auch unabhängig von den Eltern eine eigene Familie gründen. Das ist eben nicht nur die Frage, ob Kinderbetreuungsmöglichkeiten die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern, sondern vermutlich viel eher die Frage, ob und inwieweit sowohl in der Ausbildung wie aber auch auf dem Arbeitsmarkt die ökonomische Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von den Eltern zu erreichen ist. In manchen nordeuropäischen Ländern haben beispielsweise die jung ausziehenden jungen Erwachsenen zunächst die Möglichkeit, in preisgünstige Wohnungen zu ziehen, die die Kommunen zur Verfügung stellen. Im angelsächsischen Raum schaffen die kürzeren Ausbildungszeiten zusammen mit einer größeren Offenheit des Berufssystems für unterschiedliche Qualifikationen die Möglichkeit, diese Unabhängigkeit von den Eltern früher zu erreichen als in Deutschland oder Österreich. Bisher waren allerdings die Strategien, die die einzelnen Länder in Europa in ihrer Familien-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik angewandt haben, um solche Verselbstständigungsprozesse zu ermöglichen, kaum Gegenstand der Forschung. Das ist jedoch eine ganz zentrale Fragestellung, und zwar nicht nur, um den jungen Erwachsenen etwas von der Rushhour des Lebens zu nehmen, sondern auch deswegen, weil eine frühere ökonomische Selbstständigkeit vermutlich eine andere Lebensgestaltung als Modell eines flexiblen Erwerbslebenszyklus ermöglicht. Das Modell des Erwerbslebenszyklus (vgl. Cox 2005) sieht die Organisation des Lebenslaufs in unterschiedlichen Lebensphasen, die die klassische Dreiteilung des Lebenslaufs ablösen.

4. Optionszeiten und Erwerbslebenszyklus

Die Rushhour im Lebensverlauf der Menschen verschärft sich aber zusätzlich noch dadurch, dass vor allem in den modernen Berufen die klassischen Zeitformen fester Büro-

arbeitszeiten zunehmend infrage gestellt sind. Der weltweit handelnde Börsenmakler ist genauso flexiblen Arbeitszeiten unterworfen wie die Pflegefachkraft, die Pflegebedürftige betreut, die noch zu Hause leben. Feste Arbeitszeitstrukturen, die einmal die gute Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche ermöglichten, werden in einer globalisierten Wirtschaft zunehmend infrage gestellt und durch den erhöhten Bedarf an flexiblen Arbeitszeiten bei den sozialen Dienstleistungen auch gar nicht mehr angeboten. Als Konsequenz dieser Entwicklung ist aber die Zeit für Fürsorge für andere, die strukturell auch Regelmäßigkeit und feste Bindungen voraussetzt, im Alltag zunehmend schwieriger durchzusetzen, und das gilt gleichermaßen für die Fürsorge für Kinder wie für andere Perspektiven von Fürsorge für andere in der Gesellschaft. Es geht nicht nur um Kinder, sondern generell um Fürsorge oder *care* in der Gesellschaft. Das amerikanische Wort *care* bedeutet nicht nur das Nach-Jemandem-Schauen, sondern zudem, dass in den Bindungen, die jemanden dazu führen, sich um jemand anderen zu sorgen, Liebe steckt.

Daraus ist die These abzuleiten, dass in dem Maße, wie das klassische industriegesellschaftliche Modell der Familie aufgegeben wird, auch die in diesem Modell vorhandene Zeit für Fürsorge verschwindet und damit existenziell die Frage nach der Sicherstellung von *care* in der modernen Gesellschaft gestellt ist. Wenn dieses Problem nicht gelöst wird, verschwindet *care* und wird vom Markt übernommen, denn Fürsorge lässt sich auch über den Markt regeln. In Florida gibt es communities für „adults only“, was heißt, dass man mindestens 55 Jahre alt sein muss, um Mitglied zu werden und sich dort gegen Geld Fürsorge zu kaufen. *Care* über den Markt abzuwickeln, bedeutet aber zunehmende Ungleichheit der Fürsorge. Denn das Solidaritätsprinzip der Familie, das *care* aus dem Markt heraushält, ist auch ein Element von Gleichheit in der modernen Gesellschaft, und daher ist es nicht nur eine Frage der demografischen Entwicklung, sondern auch der Organisation von Fürsorge in der modernen Gesellschaft. Dieses Thema betrifft aber nicht nur den weiblichen Teil der Gesellschaft. Wenn Frauen einen zunehmend größeren Teil ihrer Arbeitszeit in den Arbeitsmarkt investieren, wird logischerweise die Zeit für *care* auf der weiblichen Seite knapp. Also bleibt der Mann als weitere Ressource für *care*, was zu der Frage führt, wie Fürsorge auch in die männliche Lebensrolle zu integrieren ist. Ohne eine solche Integration müssen wir zukünftig auf Fürsorge verzichten, weil die im Wesentlichen den Lebensentwürfen der Männer angepassten Berufsrollen bisher Fürsorge als Element dieser Rollen nicht kennen.

Die gestiegene Lebenserwartung von Männern und Frauen hat zudem dazu beigetragen, dass die fest gefügten Lebensvorstellungen von Männerrolle und Frauenrolle als Vaterrolle und Mutterrolle über den ganzen Lebensverlauf nicht mehr aufrechtzuerhalten sind. Sowohl im Leben der Väter wie der Mütter sind etwa 30 bis 40 Jahre entstanden, die sich nicht mehr durch die klassischen Rollen ausfüllen lassen, weil einerseits die Lebenserwartung deutlich gestiegen ist, andererseits aber, selbst bei der Entscheidung für mehrere Kinder, durch die Überlebenssicherheit der Säuglinge die Zeit für Reproduktion und Sozialisation im Lebensverlauf erheblich zurückgegangen ist.

Um die Rushhour des Lebens zu entzerren, zudem die gleiche Integration von Männern und Frauen entsprechend ihrer Qualifikation in den Arbeitsmarkt zu erreichen und die gewonnenen Jahre durch aktive Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung sinn-

voll zu gestalten, hat das Grünbuch der Europäischen Union (vgl. EU Grünbuch 2005) ein Lebensverlaufsmodell skizziert. Dieses löst die klassische Dreiteilung des Lebenslaufs in Ausbildung, Beruf und Ruhestand auf und ersetzt es durch ein Lebenszyklusmodell, in dem Optionszeiten innerhalb des Lebenslauf die Möglichkeit schaffen, Ausbildung und Beruf immer wieder zu unterbrechen, um ohne Nachteile im beruflichen Bereich die Möglichkeit zu haben, auch für andere zu sorgen. Dabei liegt in diesem Optionszeitmodell auch der Gedanke zugrunde, dass es für ein langes Leben möglicherweise wichtig und notwendig ist, immer wieder auch Phasen im Leben zu haben, die es zulassen, das eigene Leben durch Aktivitäten in anderen als dem Berufsbereich so zu bereichern, dass ein lebenslang aktives Leben möglich wird.

5. Das Leben von Familien in städtischen Großräumen als Herausforderung neuer Infrastruktur

Europa war immer ein Kontinent hoher Mobilität (vgl. Braudel 1985, 1988), die sich dadurch auszeichnete, dass junge Leute aus den ländlichen Regionen in die sich entwickelnden Metropolen wanderten und auch Rückwanderungsprozesse aus diesen Metropolen in die ländlichen Räume stattfanden. Diese Mobilität vollzog sich meist zwar innerhalb der Nationalstaaten, doch gab es neben dieser Binnenmobilität immer auch Zuwanderungsprozesse aus anderen Nationen. Auch diese Zuwanderungen konzentrierten sich in der Regel auf die großen Städte. Wenn sich auch die Mobilitätsprozesse der letzten 20 Jahre nicht grundsätzlich von dieser Struktur unterscheiden, so sind doch zwei signifikante Veränderungen zu konstatieren, die erhebliche familienpolitische Bedeutung haben. Zum einen wachsen in den ländlichen Regionen aufgrund der auch dort zurückgehenden Geburtenzahlen immer weniger Kinder auf, mit der Konsequenz, dass es in vielen ländlichen Räumen, selbst in Frankreich mit seiner hohen Geburtenrate oder in Schweden mit seiner mittleren Geburtenrate, Regionen mit erheblichem Bevölkerungsrückgang gibt, weil die Abwanderung in die städtischen Regionen fortbesteht, aber dieser Verlust durch Mobilität weder durch höhere Geburtenraten noch durch Zuwanderung auszugleichen ist. Auch ohne wie Heilig (2002) zu befürchten, dass die ländlichen Räume teilweise zum Aussterben verurteilt sind, lassen sich die Konsequenzen dieser Entwicklung heute schon absehen.

In den städtischen Regionen ist zu beobachten, dass die jungen Familien, die es sich leisten können, in das Umland der großen Städte abwandern, wohin ihnen teilweise auch die Unternehmen folgen, weil es sich bei den Abwandernden häufig um die qualifizierten und ökonomisch etablierten Familien handelt. In den großen Städten, vor allem in spezifischen Quartieren, kumulieren sich dann jene Familien, die ökonomisch nicht so erfolgreich sind und häufig zudem einen Migrationskontext aufweisen. Strohmeier (2005) bezeichnet dies als Prozess der „doppelten Polarisierung“, weil die erfolgreichen Lebensformen in den Städten vorwiegend aus qualifizierten Singles, nichtehelichen Partnerschaften und anderen neuen Lebensformen bestehen, während die eher erfolgreichen Familien im Umland dieser Städte wohnen. Als Gegensatz zu diesen erfolgreichen städ-

tischen Lebensformen werden dann zumeist Familien mit Kindern aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund interpretiert. Während die Umlandregionen der großen Städte meist sehr dynamisch, sehr erfolgreich und auch kinderreich sind, werden jene Regionen, die abgewandt von den großen Metropolräumen liegen, durch das Schrumpfen ihrer Bevölkerung von diesen erfolgreichen Prozessen in den Umlandregionen der Metropolen abgeschnitten. Dieser Wandel war vielleicht zuerst in Nord- und Süditalien zu beobachten, zeigt sich aber inzwischen auch für andere Metropolräume in ähnlicher Weise, wie Wien, Zürich, Stockholm, Barcelona, Berlin oder auch Südengland.

Die Analyse der Bevölkerung in den Metropolräumen zeigt, dass hier die Reproduktionsraten in der Regel viel niedriger sind als im Durchschnitt der jeweiligen Länder. So hat in Deutschland der Großraum Heidelberg die geringste Reproduktionsrate mit weniger als 100 Kindern auf 1000 Frauen. Hier ist andererseits der Anteil der hoch und höchst qualifizierten Frauen besonders hoch, weil es hier auch eine Berufstruktur für die Ausübung der entsprechenden Berufe gibt. Der Anteil der unter 20-Jährigen ist hier besonders gering, weil in einer solchen Region die Familien eher im Umland wohnen und nicht in den städtischen Kernen. In Deutschland kommt noch das besondere Problem hinzu, dass die Binnen-Wanderungen von Ost nach West und von Nord nach Süd verlaufen mit der Konsequenz, dass es ein deutliches Ost-West- und Nord-Süd-Gefälle der Migrationsprozesse gibt mit allen sich darauf ergebenden Konsequenzen; zudem wandern insbesondere die qualifizierten Menschen aus diesen Regionen ab.

In Sachsen haben von 100 auswandernden Menschen rund 40 eine Hochschulausbildung bei durchschnittlich nur 8 Sachsen mit Hochschulausbildung. Das heißt, Sachsen investiert in die Qualifikation seiner Bevölkerung, doch stärken diejenigen mit der höchsten Qualifikation nicht die ökonomische Entwicklung Sachsens, sondern anderer, ohnehin schon starker Regionen. Diese Entwicklung führt nicht nur zu einer Ungleichheit zwischen Personen, sondern verschärft die Ungleichheit zwischen den Regionen, weil die prosperierenden Regionen mit dem kontinuierlichen sozialen Humankapitalimport immer mehr importieren können und die anderen immer mehr abgeben.

Daher ist nicht nur die *care*-Frage in unserer Gesellschaft zu lösen, sondern auch zu fragen, wie in den Regionen, die das Humankapital entwickeln, auch solche Lebensbedingungen zu schaffen sind, um einen Teil des Humankapitals in der Region zu halten. Wenn das nicht gelingt, wird es in manchen Regionen auf Dauer einen ökonomischen Niedergang geben. Hier stellen sich für die Familienpolitik völlig neue Anforderungen an die Infrastruktur zur Unterstützung familiären Lebens. Traditionellerweise konnten Familien davon ausgehen, die Aufgaben der Sozialisation und der Erziehung ihrer Kinder durch die Unterstützung von Nachbarschaft und Verwandtschaft auch so leisten zu können, wie das in der jeweiligen Gesellschaft erwartet wird. In expandierenden Umlandgemeinden mit hohen ökonomischen Ressourcen lassen sich entsprechende Infrastrukturangebote entwickeln, wie Kinderbetreuung, Ganztagsschulen sowie psychologische und soziale Dienstleistungen. Zudem kann man in der Regel darauf vertrauen, dass in Regionen mit vielen Kindern die Unterstützung durch Nachbarn gewährleistet ist.

In den ärmeren Quartieren der großen Städte, in denen Familien mit Migrationshintergrund leben, sind entsprechende Angebote schwieriger zu realisieren, weil einerseits

diese Familien meist nicht zu den politisch tonangebenden Gruppen gehören, die ihre Interessen durchsetzen, weil das städtische Milieu und das städtische Meinungsklima von anderen Gruppen dominiert wird. Andererseits fehlt den Eltern häufig selbst der kulturelle Hintergrund, um ihre Kinder dabei zu unterstützen, die Erwartungen der aufnehmenden Gesellschaft zu erfüllen. Wenn die türkischen Eltern in Deutschland durchschnittlich fünf Schuljahre weniger aufweisen als vergleichbare deutsche Eltern, kann das nur heißen, dass in den großen Städten, und zwar unabhängig von der politischen Durchsetzungsfähigkeit der jeweiligen Elterngruppen, überproportional hohe Investitionen in die Bildung und Betreuung dieser Kinder zu tätigen sind. Hier haben die deutschsprachigen Länder Österreich, die Schweiz und Deutschland gegenüber den anderen europäischen Ländern einen erheblichen Aufholbedarf, weil es weder flächendeckend Ganztagsschulen gibt noch die Betreuung für die unter 6-Jährigen so ausgebaut ist, um hinreichende Angebote zur Entwicklungsförderung dieser Kinder zu haben. Für die ländlichen Regionen ist die Frage der Entwicklung der Infrastruktur für Familien und Kinder fast zu einer Existenzfrage geworden, weil bei einer sich verringernden Kinderzahl in der Regel zuerst die Angebote für Kinder dem voraussichtlich sinkenden Bedarf angepasst werden.

Auf diese demografischen Entwicklungen sowohl in den urbanen Zentren wie in den ländlichen Räumen wurde zumindest in den deutschsprachigen Ländern bisher überhaupt nicht reagiert, allenfalls mit eher bescheidenen individuellen Ansätzen. Demgegenüber hat die englische Regierung durch den intensiven Ausbau von Zentren für Kinder und Eltern (Early Excellence Centres, vgl. Whalley 1994) versucht Modelle zu entwickeln, die nicht allein die Kinder fördern, sondern auch die Eltern motivieren, sich an dieser Förderung zu beteiligen, und ihnen auch die Fähigkeit vermitteln, dies zu tun. Ohne solche integrativen Modelle, die die Eltern strukturell einbeziehen und darauf achten, dass unter den professionellen Akteuren möglichst auch Erzieher/innen und Lehrer/innen mit Migrationshintergrund sind, werden die Eltern in den urbanen Zentren nur begrenzt die Möglichkeit haben, ihren Kindern bei der Integration in die Gesellschaft zu helfen. Im Gegensatz dazu werden, wie beispielsweise in Finnland, ländliche Regionen stärker mit mobilen Einrichtungen, mit dem Internet oder auch mit freiwilligen Einrichtungen wie Patenschaften, wie es bereits in einzelnen Bundesländern praktiziert wird, versuchen müssen, zumindest einen Teil des Unterstützungsangebots für Familien und Kinder aufrechtzuerhalten.

Aber auch die privilegierten Umlandgemeinden stehen vor großen Herausforderungen. Das traditionelle Familienmodell, in dem der Vater in der Stadt arbeitete und die Mutter sich zu Hause um die Kinder kümmerte, erforderte nur eine minimale Infrastruktur für Familien, weil außerhalb der Schule im wesentlichen die Familie die Sorge für die Kinder übernahm. Da aber heute gerade in den Umlandgemeinden infolge der dort zu beobachtenden stürmischen Entwicklung der Arbeitsmärkte die Erwerbsquoten der Frauen relativ hoch sind, besteht auch hier ein erheblicher Bedarf an Einrichtungen über das bisherige Angebot hinaus. Die Herausforderung, die sich aufgrund des demografischen Wandels und der Mobilitätsprozesse in Europa ergibt, besteht also nicht darin, einfach nur zu fordern, im Sinne einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie die

Betreuungsangebote in der bestehenden Form auszuweiten. Vielmehr liegt die Herausforderung eben gerade darin, die sich aus der demografischen Entwicklung der einzelnen Länder ergebenden Differenzierungsprozesse zu berücksichtigen und sicherzustellen, entsprechend dieser unterschiedlichen demografischen Entwicklungen vielfältige und unterschiedlich ausdifferenzierte Angebote zur Unterstützung von Familien mit Kindern zu entwickeln. Dazu ist es mit Sicherheit erforderlich, die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Kindern in den einzelnen kommunalen und regionalen Kontexten in ihren verschiedenen Aspekten der kindlichen Gesundheit, der schulischen Entwicklung, der kindlichen Sicherheit, der Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Kindern und ihrem materiellen Wohlergehen zu analysieren und auf der Basis solcher regionaler Analysen ein bedarfsgerechtes Angebot für die jeweilige Region zu entwickeln. Daher ist es außerordentlich begrüßenswert, dass beispielsweise in Deutschland inzwischen eine Reihe von Kommunen und Ländern in gewissen zeitlichen Abständen Familien- und Kinderberichte erstellen, die genau dieses versuchen. Auf Bundesebene gibt das BMFSFJ inzwischen jährlich einen Familienatlas heraus, der die Entwicklung der Lebensbedingungen von Kindern innerhalb der einzelnen Kreise Deutschlands vergleichend darstellt. Dadurch haben die Kommunen die Möglichkeit zu prüfen, wo sie in Relation zu anderen Kommunen stehen. Das ist keine klassische Evaluation, sondern eher der Versuch, den Regionen und Kommunen durch das Transparentmachen unterschiedlicher regionaler Entwicklungen Strategien an die Hand zu geben, wie sich in ihrem jeweiligen regionalen Kontext die Lebensbedingungen von Kindern und Familien verbessern lassen.

6. Finanzielle Transfers im Lebensverlauf

Vergleicht man die europäischen Länder hinsichtlich ihrer Transferleistungen für Familien, so ist zunächst festzustellen, dass die meisten europäischen Länder erhebliche Unterstützungsleistungen für Familien aufwenden, weil die ökonomische Leistungsfähigkeit von Familien durch die Fürsorgeaufgaben für ihre Kinder beeinträchtigt ist. Das wird besonders beim Vergleich des Armutsrisikos von Kindern in Europa deutlich, bevor und nachdem staatliche Transferleistungen fließen und dem Familieneinkommen zugerechnet werden. Alle verglichenen Länder, von Schweden über Frankreich bis Deutschland, weisen eine relative Kinderarmut von etwa 30 bis 40 Prozent aus, wenn entsprechend der europäischen Regeln 60 Prozent des medialen Pro-Kopf-Einkommens auf der Basis des nach der OECD-Skala berechneten Äquivalenzeinkommens verglichen werden. Deutliche Unterschiede gibt es allerdings nach den entsprechenden Transferleistungen, weil einige Länder, etwa die nordeuropäischen Länder, durch eine andere Struktur der Transferleistungen als in Deutschland einen höheren Prozentsatz der Kinder aus dieser relativen Armut herausholen können. Eine Ursache dafür ist sicherlich das einkommensabhängige Elterngeld in den nordeuropäischen Ländern, wie es inzwischen auch in Deutschland gezahlt wird. Denn die Eltern sind in den 12 bis 14 Monaten, in denen dieses Elterngeld gezahlt wird, nicht allein auf ein einziges Einkommen angewiesen, wenn sie sich hauptsächlich der Betreuung des neugeborenen Kindes widmen, sondern be-

kommen einen tatsächlichen Einkommensersatz. Ein positiver Nebeneffekt des einkommensabhängigen Elterngeldes ist darüber hinaus, dass es zunehmend auch den Vätern, die dies möchten, ermöglicht wird, sich um ihre Kinder zu kümmern, weil der Verzicht auf das Einkommen des Mannes angesichts der Einkommensdifferenzen zwischen Männern und Frauen bei jungen Familien nur selten möglich ist.

Die Wirkung des einkommensabhängigen Elterngeldes macht zudem deutlich, dass die Transferleistungen des Staates für Familien sinnvollerweise dem Lebenslauf der Familie folgen. Unter einer solchen Perspektive sind Splitting-Modelle wie das deutsche Ehegatten-Splitting nicht plausibel, da sie nicht den Lebenslauf und die im Lebensverlauf unterschiedliche finanzielle Leistungsfähigkeit der Familie berücksichtigen, sondern an die Institution der Ehe gekoppelt sind mit dem Effekt, dass sich in der Phase, wenn die Familien vor allem Geld benötigen, nämlich in jungen Jahren, in der Regel nur wenig positive Effekte für die ökonomische Situation der Familie ergeben. Denn bei den progressiven Einkommensteuern liegen die Gehälter von jungen Familien, vor allem wenn bei sehr kleinen Kindern nur einer arbeitet, in der Steuerprogression ganz unten und profitieren daher kaum vom Splitting-Effekt. Daher sind Splitting-Modelle, die gerade jungen Familien helfen sollen, nur dann sinnvoll, wenn sie an der Zahl der Kinder orientiert sind, die von diesem Einkommen leben müssen. Allerdings führt dieses Modell wieder zu der Schwierigkeit, dass durch den steuerlichen Progressionseffekt die höheren Einkommen davon mehr profitieren.

Die europäischen Länder haben sehr unterschiedliche Konzepte zur Unterstützung von Familien entwickelt, und diese unterschiedlichen Konzepte spiegeln auch die Traditionen der Länder wider. Auch gibt es eine große Fülle unterschiedlicher finanzieller Maßnahmen und Unterstützungsleistungen, weil Familien auch kulturell sehr unterschiedlich im Lebenslauf organisiert sind. Die Hilfeleistungen für allein erziehende Eltern sind notwendigerweise in der Regel andere als für Ehepaare, die ökonomisch zumeist leistungsfähiger sind. Sehr junge Mütter benötigen eine andere Unterstützung als Familien, die auseinander brechen und sich in dieser Situation auch ökonomisch völlig neu aufstellen müssen. Es ist auch nicht sinnvoll, diese unterschiedlichen Maßnahmen im europäischen Kontext im Detail zu vergleichen, weil die Unterschiedlichkeit der Lebensverhältnisse sowohl in der Familienentwicklung wie auch in den Rahmenbedingungen der einzelnen Länder zu groß ist.

Allerdings lassen sich Ziele für alle diese Maßnahmen formulieren. Das wichtigste Ziel ist es sicherlich zunächst, die relative Kinderarmut und die materielle Benachteiligung von Kindern möglichst gering zu halten und alle Maßnahmen im finanziellen Bereich so zu konstruieren, dass solche Phänomene möglichst selten auftreten. Neben der Vermeidung relativer Kinderarmut sind die finanziellen Leistungen für Familien so zu konstruieren, dass die Entscheidung eines der beiden Partner, sich für eine bestimmte Zeit der Fürsorge der Kinder oder auch der Eltern zu widmen, nicht zu finanziellen Nachteilen in der Alterssicherung führt, weil die Fürsorge für Kinder oder für Eltern unter einer ökonomischen Perspektive natürlich genauso wichtig ist wie die kontinuierliche Berufstätigkeit. Solange aber die Alterssicherung wie in Deutschland ausschließlich am Modell der kontinuierlichen Vollerwerbszeit festhält, wird es weiterhin entsprechende

Benachteiligungen geben. Familien mit Kindern erziehen ihre Kinder und kümmern sich um ihre Kinder nicht aus dem Grund, um etwas für die Gesellschaft zu tun, sondern aus einer sehr persönlichen und individuellen Motivation heraus, weil es ihnen um ihre Kinder und um ihre Beziehung zu ihren Kindern geht. Diese persönliche Orientierung führt aber dennoch dazu, dass die gesamte Gesellschaft von diesem Engagement profitiert. In der Ökonomie sind dies jene sekundären Effekte, die immer dann entstehen, wenn jemand etwas für sich individuell macht, was durch diese Tätigkeit dann auch für andere nützlich ist, ohne dass die anderen dafür etwas gegeben haben. Diese Effekte sind ein Problem der horizontalen Gerechtigkeit zwischen denjenigen, die Kinder haben, und denjenigen, die ohne Kinder leben.

Lange Zeit wurde in Deutschland geglaubt, diese horizontale Gerechtigkeit dadurch herstellen zu können, dass der Staat entsprechende finanzielle Transferleistungen aufwendet. Hier erscheint es jedoch plausibel und notwendig zu sein, dass der Staat, die Wirtschaft, die Ausbildungssysteme sowie die Sozialversicherungssysteme alles daran setzen, um die ökonomische Benachteiligung für den- oder diejenige möglichst gering zu halten, die dadurch entsteht, dass sie oder er sich für eine bestimmte Zeit der Fürsorge für andere widmet. Das geschieht einerseits durch einen entsprechenden Ausbau der Kinderbetreuung und die dadurch verbesserte Vereinbarung von Familie und Beruf; gleichzeitig ist daraus abzuleiten, dass die Betreuung von kleinen Kindern in Krippe und Kindergarten im Sinne dieses Nachteilsausgleichs kostenfrei sein sollte. Denn die Bereitschaft der Eltern, sich für Kinder zu engagieren und gleichzeitig aber auch ihre eigene ökonomische Existenz zu sichern, sollte nicht auch noch von den Kommunen und dem Staat dadurch erschwert werden, dass sie von den Eltern zusätzliche Mittel einfordern.

Das setzt aber auch voraus, die Organisation des Lebenslaufs und das Modell der Vollerwerbstätigkeit noch einmal kritisch zu überdenken, um die Benachteiligung im Alterssicherungssystem möglichst gering zu halten. Daran wird auch deutlich, dass finanzielle Transfers immer nur dann sinnvoll sind, wenn die Armut von Kindern zu vermeiden ist und die Frage der horizontalen Gerechtigkeit zwischen Familien mit Kindern und Personen in anderen Lebensformen zur Debatte steht. Sonst ist möglicherweise einfach durch eine flexible Neuorganisation der Lebenszeit und die Entwicklung von Infrastruktur sicherzustellen, dass Familien mit Kindern möglichst wenig ökonomische Benachteiligung erfahren.

7. Zeit-, Geld- und Infrastrukturpolitik als Basis einer nachhaltigen Familienpolitik

Zusammenfassend sollen nun die einzelnen Dimensionen im Zusammenhang diskutiert werden. Der Lebensverlauf muss neu organisiert werden, um die Abfolge von Bildung (Jugend), Arbeit (Erwachsenenalter) und Freizeit in der Rente (Alter) über das Leben neu zu gestalten und phasenweise zu parallelisieren. Wir brauchen die Möglichkeit von Wechseln zwischen unterschiedlichen Lebensphasen mit immer wieder möglichen Neueinstiegen. Das soll zur Konkretisierung an einem Beispiel verdeutlicht werden. Wer im

öffentlichen Dienst einen Beruf ergreift, ob als Erzieherin oder Steuerinspektorin, kann nach der Ausbildung diesen Beruf 40 Jahre ausüben, vielleicht zur Gruppenleiterin aufsteigen mit zwei oder drei höheren Gehaltsstufen, aber dann ist Schluss. Dieses Muster besteht nicht nur im öffentlichen Dienst, sondern auch bei großen Privatunternehmen, die wir untersucht haben. Letztlich definiert der Erstabschluss das ganze (Berufs-)Leben. Als Konsequenz setzen die jungen Leute alle Energie an einen möglichst hohen Erstabschluss, was die Ausbildung in Deutschland so lang macht. Die aktuellen Umstrukturierungen im universitären System von den klassischen Diplom- oder Staatsexamens-Abschlüssen zu den Bachelor- und Master-Abschlüssen, wie sie aus dem angelsächsischen Raum bekannt sind, schaffen genau solche Möglichkeiten des flexiblen Berufseinstiegs, um später weitere Phasen des Lernens und Ausdifferenzierens der Berufsperspektive anzuschließen. Das heißt etwa, dass eine Erzieherin nach einigen Berufsjahren eine weitere Qualifizierung absolviert und dann etwa Grundschullehrerin wird.

Familienpolitik ist Lebenslaufspolitik, weil eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin besteht, Zeit für Fürsorge, Zeit für Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen außerhalb der Familie und Zeit für die eigene Qualifikation so zu organisieren, dass die Entscheidung, sich um Kinder oder auch um die eigenen Eltern zu kümmern, gesellschaftlich und wirtschaftlich nicht bestraft wird. Familienpolitik ist aber immer auch Zeitpolitik zur Organisation des Alltags, weil durch Familienpolitik die Rahmenbedingungen mitgestaltet werden können, die die Vereinbarkeit von Zeit für Fürsorge, Zeit für den Beruf und Zeit für die Qualifikationen ermöglichen. Das von der EU skizzierte Modell eines Erwerbslebenszyklus ist nur ein erster Schritt in diese Richtung. Nur durch eine angemessene Strategie von Familienpolitik als Zeitpolitik wird die Rushhour des Lebens zu Gunsten einer sinnvollen Organisation des Lebensverlaufs aufgelöst.

Familienpolitik ist immer auch Infrastrukturpolitik, weil Familien die Sozialisation ihrer Kinder und die Fürsorge für die eigenen Eltern nur dann angemessen erfüllen können, wenn die Nachbarschaft, die Gemeinde und die staatlichen Institutionen sie darin unterstützen. Dabei geht es nicht nur um den Ausbau der Infrastruktur für Kinderbetreuung, sondern auch darum, Unterstützungsoptionen zu schaffen, die auch modernen Familien in den Metropolräumen die Möglichkeit geben, familienangemessen leben zu können. Das bedeutet, dass die Stadtplanung auf die Bedürfnisse von Familien und Kindern Rücksicht nehmen muss, dass Infrastrukturen, wie Mütterzentren oder Mehrgenerationenhäuser, entwickelt werden, um sicherzustellen, dass viele der alltäglichen Unterstützungsleistungen für Familien auch in unmittelbarer Nachbarschaft erbracht werden. Sich allein darauf zu verlassen, dass viele Großeltern in höchstens 25 km Entfernung leben, enthebt eine Gesellschaft, eine Stadt und eine Gemeinde nicht von der Aufgabe, solche Angebote zu schaffen, weil die Inpflichtnahme familiärer Unterstützungsleistungen im Generationenverbund immer verkennt, dass solche Leistungen nur dann geleistet werden, wenn sie freiwillig sind. Daher brauchen sie immer auch eine Unterstützung durch entsprechende professionelle und ehrenamtliche Angebote. Familienpolitik ist immer auch eine Politik zur Organisation finanzieller Transferleistungen für Familien, weil Familien in bestimmten Lebensphasen zum Teil nicht über die notwendigen ökonomi-

schen Ressourcen verfügen, um die Lebenschancen ihrer Kinder in der Gesellschaft auch ökonomisch zu sichern. Das gilt insbesondere für Familien mit kleinen Kindern, kann aber auch in Phasen notwendig sein, wenn die Fürsorge für die eigenen Eltern zum Teil des eigenen Lebens wird. Neben diesen finanziellen Transferleistungen, die die ökonomische Existenz von Familien in bestimmten Lebensphasen sichern, gilt es aber auch, einen Ausgleich zwischen denen zu schaffen, die sich für Fürsorge engagieren, und jenen, die das nicht tun. Denn hier ist eine horizontale Gerechtigkeit schon deswegen erforderlich, weil sonst die Gefahr besteht, dass diejenigen, die sich nicht für Fürsorge im Lebensverlauf entscheiden, den Eindruck gewinnen, von den anderen umsonst zu profitieren.

Literatur[1]

Berthoud, R./Iacovou, M. (2005): Diverse Europe. Institute for Social and Economic Research, University of Essex.

Bertram, H. (Hrsg.) (1991): Die Familie in Westdeutschland. DJI-Familiensurvey Bd. 1. Opladen: Leske & Budrich.

Bertram, H./Rösler, W./Ehlert, N. (2005): Nachhaltige Familienpolitik im europäischen Vergleich. Gutachten für das BMFSFJ. Berlin.

Braudel, F. (1985): Sozialgeschichte des 15.-18. Jahrhunderts. Civilisation matérielle, économie et capitalisme. München: Kindler Verlag.

Braudel, F. (1988): The Identity of France. Volume II. People and Production. New York: Harper & Collins.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin.

Castles, F.G. (2000): Three facts about fertility: cross-national lessons for the current debate. In: Family Matters 63, S. 22–27.

Esping-Anderson, G. (1999): Social Foundations of Postindustrial Economies. Oxford: Oxford University Press.

Esping-Andersen, G./Regini, M. (2000): Why Deregulate Labour Markets? Oxford: Oxford University Press.

Kock, J. (2005): Die psychische Gesundheit der Bevölkerung verbessern – Entwicklung einer Strategie für die Förderung der psychischen Gesundheit in der Europäischen Union. Brüssel: Grünbuch EU-Kommission.

Hakim, C. (2003): Models of the Family in Modern Societies: Ideals and Realities. Burlington, VT: Ashgate.

Heilig, G. (2002): Stirbt der ländliche Raum? Zur Demographie ländlicher Gebiete in Europa: Zahlen, Fakten, Schlussfolgerungen. Vortrag auf der Bayrisch-Österreichischen Strategietagung. Wien: International Institute for Applied Systems Analysis.

Hochschild, A.R. (1998): Ideals of Care: Traditional, Postmodern, Cold-Modern, Warm-Modern. In: Hansen, K.V./Garey, A.I. (Hrsg.): Families in the U.S.: Kinship and domestic politics. Philadelphia, PA: Temple University Press, S. 527–539.

1 Eine veränderte Version dieses Textes wird 2009 erscheinen in: Familien in der Europäischen Union, hrsg. von Ursula von der Leyen und Wladimir Spidla, Brüssel, i. Vorb.

Jürgens, H.W./Pohl, K. (1975): Kinderzahl – Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Grünbuch „Angesichts des demografischen Wandels – eine neue Solidarität zwischen den Generationen". Brüssel: Mitteilung der Kommission 16.3.2005.

Lesthaeghe, R./Willems, P. (1999): Is Low Fertility a Temporary Phenomenon in the European Union? Population and Development Review 25, H. 2, S. 211–228.

Missoc, (2003): Soziale Sicherheit in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, im Europäischen Wirtschaftsraum und in der Schweiz, Stand 1. Januar 2003.

Mitterauer, M. (2003): Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs. München: Beck.

Strohmeier, K.P./Schultz, A./Strohmeier, H. (2005): Familienforschung für die Familienpolitik. Wandel der Familie und sozialer Wandel als politische Herausforderungen. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Vogel, J. (2003): A Comparative and Longitudinal Perspective in Family Forms and the Young Generation in Europe. In: Chisholm, L. (Hrsg.): Family Forms and the Young Generation in Europe, European Observatory on the Social Situation, Demography and Family Annual Seminar Report. Materialiensammlung 16. Wien: Austrian Institute for Family Studies.

Whalley, M. (1994): Learning to Be Strong: Setting up a Neighbourhood Service for Under-fives and their Families. London: Hodder and Stoughton.

Abstract: *Family-political conceptions and family policy have changed significantly during the last few years in accordance with a sustainable family policy. The article sketches some of the major aspects of the demographic development of the last 30 years in order to show how, today, a sustainable family policy deals with these developments. Whereas, traditionally, family policy was often conceived of as alternative strategies, namely either as strategies of financial demands linked with specific ways of life or as a policy aiming at the promotion of the expansion of institutional day-care, a sustainable family policy is above all characterized by that these strategies are not conceived of as opposites but, rather, that they are integrated into a third dimension, namely the time for life-long care and for every-day care, so that, through the combination of infrastructure services, financial transfers for families, and a corresponding grading of time within this strategy, not only the demographic changes in relation to the decline in the number of children, but also the changing roles of men and women in our society as well as the higher life expectancy are taken into account.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Bertram, Humboldt Universität zu Berlin, FB Mikrosoziologie, Institut für Sozialwissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: hbertram@sowi.hu-berlin.de

Horst Weishaupt

Demografie und regionale Schulentwicklung

Zusammenfassung: *Die Auswirkungen der demografischen Entwicklung waren in den letzten Jahrzehnten schon mehrfach Gegenstand schulplanerischer Überlegungen. Neu an der aktuellen Diskussion sind Befürchtungen, dass angesichts des steigenden Bedarfs an Akademikern im Beschäftigungssystem langfristig der qualifikationsspezifische Arbeitskräftebedarf nicht mehr gesichert sein könnte. Die bisher dazu verfügbaren Vorausberechnungen sind unbefriedigend. Mit dem zu erwartenden weiteren Rückgang der Schülerzahlen ergeben sich neben den Problemen, die bereits im Zusammenhang der Diskussion in den 1980er-Jahren aufgearbeitet wurden, neue Aufgaben für ländliche Regionen. Erörtert werden die Anforderungen, die sich durch die verstärkte Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, die Probleme der Sicherung eines flächendeckenden Angebots sonderpädagogischer Förderangebote und die Notwendigkeit der Stabilisierung eines differenzierten Berufsbildungsangebots ergeben. Abschließend werden Interessenskonflikte angesprochen, die bei der weiteren Schulentwicklung zu beachten sind.*

Die aktuell wieder durch das Forum demografischer Wandel des Bundespräsidenten (Bertelsmann Stiftung 2008) angeregte Debatte um die Folgen der demografischen Entwicklung für Bildungsprozesse und die weitere Entwicklung des Bildungssystems kann als vierte Phase dieser Diskussion in der Bundesrepublik bezeichnet werden. Bereits die Bildungsexpansion der 1960er- und frühen 1970er-Jahre wurde durch die steigenden Schülerzahlen als Folge des Geburtenanstiegs seit der Nachkriegszeit von demografischen Argumenten nachhaltig unterstützt. Noch Mitte der 1960er-Jahre rechnete man in Westdeutschland jährlich mit 1 bis 1,2 Millionen Lebendgeborenen „für die nächsten Jahrzehnte“ (Deutscher Bundestag 1967, S. 10). Mit dem durch den Geburtenanstieg notwendig gewordenen Kapazitätsausbau des Schulwesens war die Absicht verbunden, eine ausreichende Zahl von Jugendlichen zum Abitur zu führen, um daraus den steigenden Lehrerbedarf für das expandierende Schulsystem rekrutieren zu können. Dadurch wurden Bestrebungen zur Anhebung der Abiturientenquote über einen Ausbau des Gymnasiums begünstigt (Deutscher Bundestag 1967, S. 274).

Der 1966 einsetzende Geburtenrückgang kam folglich überraschend. Als Mitte der 1970er-Jahre das Ausmaß des Geburtenrückgangs (ein Rückgang um 45%) erkennbar wurde, setzte eine Diskussion um die Anpassung der Schulstruktur und des Personalbedarfs an die veränderten Bedingungen ein. Im Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans von 1981 waren die Konsequenzen des Geburtenrückgangs für die Planungsempfehlungen von zentralem Einfluss (Deutscher Bundestag 1982). An mehreren Stellen wurde darin auf die besonderen Probleme der Schulversorgung im dünnbesiedelten ländlichen Raum hingewiesen. Der für den Erhalt kleiner Schulen erforderliche zusätzliche Lehrerbedarf wurde mit erhöhten Bedarfsfaktoren eingeplant (Deutscher Bundestag 1982, S. 84), auch um das bereits absehbare Überangebot an Absolventen eines Lehramtsstudiums zu verringern.

Möglicherweise wurde die gesamtstaatliche Bildungsplanung damals nicht zuletzt deshalb aufgegeben, weil es wegen des Geburtenrückgangs nicht mehr möglich war, weiteren zusätzlichen Finanzbedarf des Bildungswesens gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen legitim zu fordern. Um sich weiterhin im Verteilungskampf zwischen den Ressorts zu behaupten, war der Verzicht auf Transparenz über eine gesamtstaatliche Planung erfolgversprechender und diese Strategie hat sich auch tatsächlich bewährt (Weishaupt/Weiß 1988). Als Folge des Geburtenrückgangs in Westdeutschland war eine langfristig wellenförmig verlaufende und zwischen den Bildungsbereichen phasenweise verschobene rückläufige Entwicklung des Kapazitätsbedarfs bereits voraussehbar, denn die geburtenschwachen Jahrgänge führen bei gleicher Geburtenhäufigkeit zu nochmals sinkenden Geburtenzahlen. Die Auswirkungen dieses Echoeffekts erreichen inzwischen das westdeutsche Schulwesen.

In der DDR wirkte sich der Geburtenrückgang vor und nach 1970 nicht so weitreichend aus, weil es dort durch familienpolitische Maßnahmen gelang, die Geburtenzahlen ab Mitte der 1970er-Jahre wieder etwas zu steigern. Der innerhalb weniger Jahre nach der Wiedervereinigung eingetretene dramatische Geburtenrückgang um etwa 60 Prozent in den neuen Ländern führte aber zu einer erneuten – der dritten – durch demografische Entwicklungen ausgelösten schulpolitischen Diskussion, die allerdings durch den Kulturföderalismus weitgehend auf die neuen Länder beschränkt blieb. Insbesondere mussten sie innerhalb weniger Jahre nach Konzepten suchen, wie dem zu erwartenden Lehrerüberhang begegnet werden konnte, denn mit der normalen Fluktuation durch Ruhestand und vorzeitige Verrentung etc. allein ließ sich der Lehrerbestand nicht an eine innerhalb von zehn Jahren halbierte Schülerzahl anpassen. Um Entlassungen zu entgehen akzeptierten die Lehrerverbände vertragliche Vereinbarungen mit den Kultusministerien, die den Lehrkräften für einen begrenzten Zeitraum eine Reduktion des Lehrdeputats (teilweise bis zur Hälfte) auferlegten. Erst in einigen Jahren wird diese Phase der Lehrerbeschäftigung in den neuen Ländern überwunden sein.

Hinzu kam, nachdem das Schulsystem Anfang der 1990er-Jahre in allen neuen Ländern grundlegend umstrukturiert worden war (Weishaupt/Zedler 1994; Weishaupt 2002), der Zwang zu einer erneuten Reorganisation des Schulwesens durch den Schülerrückgang. Im Grundschulbereich wurden zahlreiche Schulen geschlossen (Weishaupt 2006) aber auch in einigen ländlichen Regionen versucht, über kleine Grundschulen mit jahrgangsübergreifenden Kassen ein wohnortnahes Grundschulangebot zu erhalten (Fickermann/Weishaupt/Zedler 1997). Eigene Simulationsrechnungen konnten für Mecklenburg-Vorpommern nachweisen, dass die laufenden Kosten eines Grundschulsystems mit kleinen Grundschulen denen eines wenigstens einzügigen Systems entsprechen (Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2000).

In der Sekundarstufe I hatten drei Länder (Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) gleich ein zweigliedriges Sekundarschulsystem eingeführt; die anderen beiden Länder sind in den letzten Jahren diesem Vorbild gefolgt, weil die demografische Entwicklung in diesen für deutsche Verhältnisse dünn besiedelten Ländern keine weitere äußere Differenzierung des Schulangebots ohne Qualitätseinbussen oder Lücken im Versorgungsnetz zulässt (Budde/Hanßen 2005; Budde 2007). Das berufliche Schulwesen ist in den

nächsten Jahren zur Anpassung des Schulangebots an halbierte Jahrgangsstärken gezwungen (Kuklinski 2006).

Die aktuelle vierte Phase der Diskussion von Konsequenzen der demografischen Entwicklung für das Schulwesen ist – in dieser Hinsicht in der Tradition vorausgegangener Diskussionen – bestimmt von den nun auch in Westdeutschland durch den erneuten Schülerrückgang entstehenden Problemen der Schulorganisation (z.B. Rösner/Kanders 2005) und wird in dieser Hinsicht überlagert von den beschriebenen Planungserfordernissen in den neuen Ländern. Neu ist an der aktuellen Diskussion die Thematisierung der Verbindung von rückläufigen Schülerzahlen und zunehmendem Bedarf des Arbeitsmarktes an hochqualifizierten Arbeitskräften. In der Vergangenheit tauchte dieses Argument nur allgemein im Zusammenhang des Strukturwandels des Beschäftigungssystems auf. Nun werden aber konkret erwartbare Qualifikationslücken angesprochen: „In etwa 20 Jahren werden die ‚geburtenstarken Jahrgänge' der sogenannten Babyboomer in Rente gehen (...). Ohne eine höhere Bildungsbeteiligung wird qualifiziertes Personal schon in absehbarer Zeit knapp werden. Schon heute kommen in den Ingenieurberufen auf zehn Beschäftigte im Alter von 55 Jahren und älter nur neun, die jünger sind als 35 Jahre" (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 40). Nachfolgend wird versucht, auf einige bisher weniger diskutierte Herausforderungen der demografischen Entwicklung für die Organisation des Schulwesens einzugehen und in einem zweiten Teil das Problem der Qualifikationslücke in seinen Konsequenzen für die Schulentwicklung zu beleuchten.

1. Schülerzahlenrückgang und schulisches Angebot

Die Geburtenzahlen sind in Deutschland 2007 erstmals seit 1990 wieder leicht angestiegen. Diese Entwicklung entspricht der Erwartung in die langfristige Bevölkerungsentwicklung, die für das kommende Jahrzehnt in Westdeutschland von einer konstanten Kinderzahl im Vorschulalter auf einem um etwa 20 Prozent gegenüber dem Stand von 1990 reduzierten Geburtenniveau ausgeht. Danach wird mit einem weiteren Rückgang in dieser Altersgruppe um ein Viertel bis ca. 2040 gerechnet (Eisenmenger/Pötzsch/Sommer 2006). Auffällig ist bei der Betrachtung der Geburtenentwicklung seit 1990, dass zunehmende Unterschiede zwischen den Ländern zu beobachten sind (s. Abb. 1). Von den neuen Ländern weist Sachsen die relativ günstigste Entwicklung im letzten Jahrzehnt auf, während Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt seit 2000 erneut eine rückläufige Geburtenentwicklung verzeichnen. Untypisch für die westdeutsche Geburtenentwicklung ist das Saarland, das in dem beobachteten Zeitraum einen Geburtenrückgang um mehr als ein Drittel aufweist. Ebenso weichen die Städte Berlin und Hamburg vom westdeutschen Trend ab, denn sie sind von dem Geburtenrückgang der Flächenstaaten und der Stadt Bremen nicht betroffen (bei Berlin ist der Effekt der Vereinigung von Ost- und Westberlin mit unterschiedlichem Geburtenverhalten in den ersten Jahren noch erkennbar). Diese landesspezifischen Trends sind noch regional zu differenzieren (Bucher/Schlömer/Lackmann 2004). Periphere ländliche Regionen aber auch das Ruhrgebiet und das Saarland sind in Westdeutschland neben den ländlichen Regionen in

den neuen Ländern (Herfert 2007) besonders von dem Geburtenrückgang betroffen. Er steht häufig im Zusammenhang mit einer negativen Wanderungsentwicklung, die die rückläufigen Entwicklungstrends noch verstärkt. In den neuen Ländern kommt noch eine im bundesdeutschen Vergleich sehr niedrige Siedlungsdichte in den strukturschwachen Regionen hinzu, die schon heute die Organisation eines leistungsfähigen und für alle Schüler gut zugänglichen Schulangebots erheblich erschwert (Avenarius u.a. 2003, S. 62-67; Budde 2007).

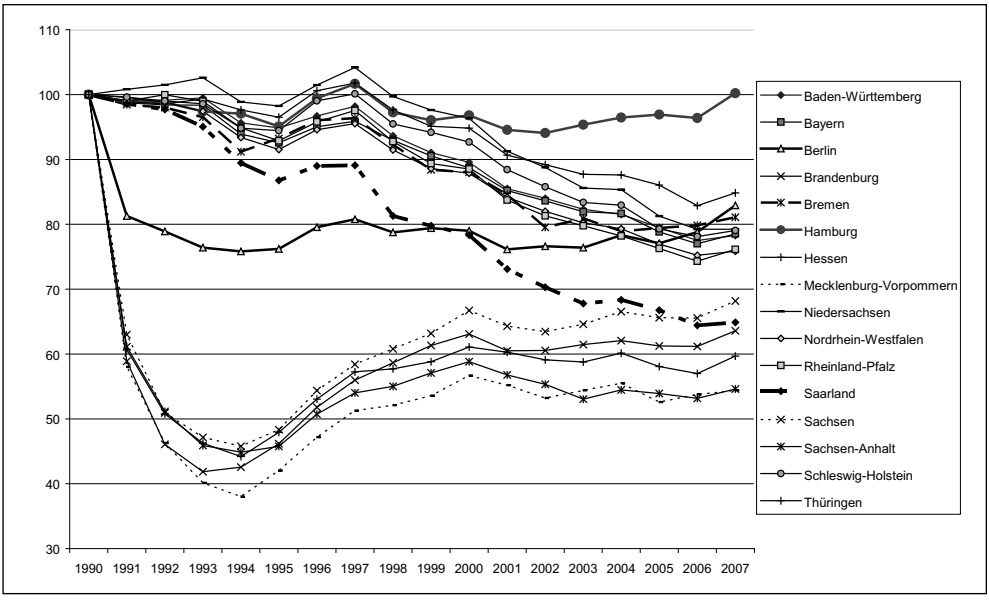


Abb. 1: Relative Veränderung der Geburtenzahlen seit 1990 in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1990 = 100)

Die Alternativen der Organisation von Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe unter der Bedingung niedriger Schülerzahlen wurden in den letzten Jahrzehnten ausführlich dargestellt (s. zusammenfassend: Kramer/Nutz 2006; Weishaupt 2006). Inzwischen gehen auch die westdeutschen Länder zunehmend dazu über, die Sekundarstufe I nur noch zweigliedrig zu organisieren. Das Saarland machte mit der Einführung der Erweiterten Realschule den Anfang, die neben der Gesamtschule – je nach Absicht des Schulträgers – zum Haupt- und Realschulabschluss führt. Bis 2010/11 will Schleswig-Holstein die Gemeinschaftsschule einführen, die an die Stelle von Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen treten soll. Auch Hamburg plant eine ähnliche zweigliedrige Sekundarstufe I. Dort steht das Motiv der Erhöhung der Bildungsbeteiligung und eine Verbesserung der Bildungschancen im Vordergrund. In den Flächenländern ist aber der Rückgang der Schülerzahlen ein wichtiges Motiv für die Vereinheitlichung der Schulstruktur. Auch andere Länder können die Planungsvorgaben für die Mindestgröße von allgemeinbildenden Schulen an vielen Standorten nicht mehr einhalten (s. z.B. Rösner/

Kanders 2005), doch scheuen sie Änderungen der Schulstruktur. Dies ist vor allem in den Ländern schwierig, in denen – beispielweise in Nordrhein-Westfalen – die Hauptschule nur über eine Verfassungsänderung abgeschafft werden könnte (Avenarius 2007).

Dann sind auch die Regelungen der Schulträgerschaft in den Ländern zu beachten, die sehr unterschiedlich sind. Neben Ländern, in denen in der Regel die Kreise und kreisfreien Städte Schulträger aller Schulen sind (Hessen und Thüringen), gibt es Länder, in denen Grundschulen bzw. Grund-, Haupt- und Realschulen in der Trägerschaft der Gemeinden liegen (z.B. Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern). Sehr weitreichend sind die Rechte der Gemeinden in Nordrhein-Westfalen, wo nur die Berufsschulzentren (und einige Förderschulformen) in der Trägerschaft des Kreises liegen. Kommunale Interessen am Erhalt einer Schule überlagern deshalb in vielen Ländern die allgemeine Diskussion schulstruktureller Fragen und erschweren zukunftsweisende politische Entscheidungen.

Eine weitere Auflage für die Schulstandortplanung bezieht sich auf die Berücksichtigung von Zielen der Raumordnung und Landesplanung. Um einer Zersiedlung vorzubeugen und öffentliche Infrastruktureinrichtungen günstig gelegen und gut erreichbar anzubieten, ist deren Konzentration auf bestimmte Städte und Gemeinden planerisch erwünscht. Über die Festlegung zentraler Orte unterschiedlicher Zentralitätsstufe wird auch die Standortverteilung der Schulen beeinflusst. Jedenfalls hat sich die Schulplanung bisher weitgehend daran ausgerichtet (Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002). Da die Tragfähigkeit öffentlicher Nahverkehrsangebote im ländlichen Raum stark vom Schülertransport abhängt, tragen Schulen auch sehr zur Stabilisierung zentralörtlicher Funktionen von Städten und Gemeinden bei.

Auch diese Restriktionen für die Anpassung der Schulstruktur an sinkende Schülerzahlen wurden bereits häufig ausführlich behandelt. Deshalb soll nachfolgend auf drei Aspekte der Weiterentwicklung der Schulstruktur näher eingegangen werden, die in der bisherigen Diskussion nicht oder nur am Rande behandelt werden:

Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule, die Entwicklung der Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Verzahnung von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in der Sekundarstufe II.

1.1 Kindergarten und Grundschule in Gebieten niedriger Siedlungsdichte und sinkender Geburtenzahlen

Der Geburtenrückgang hat in Westdeutschland (das Saarland ausgenommen) bisher zu keinen nennenswerten Schulschließungen geführt (s. Abbildung 2). Diese sind aber in den nächsten Jahren zu erwarten. Beispielsweise rechnet Schleswig-Holstein damit, dass bald 30 Prozent der Grundschulen die Mindestschülerzahl von 80 unterschreiten. In Nordrhein-Westfalen hält die Landesregierung an der Mindestzügigkeit von zwei Parallelklassen fest, weshalb es dort bereits zur Schließung von Grundschulen kommt. Doch werden die Folgen des Geburtenrückgangs in den westdeutschen Flächenstaaten nicht so einschneidend sein wie in den neuen Bundesländern.

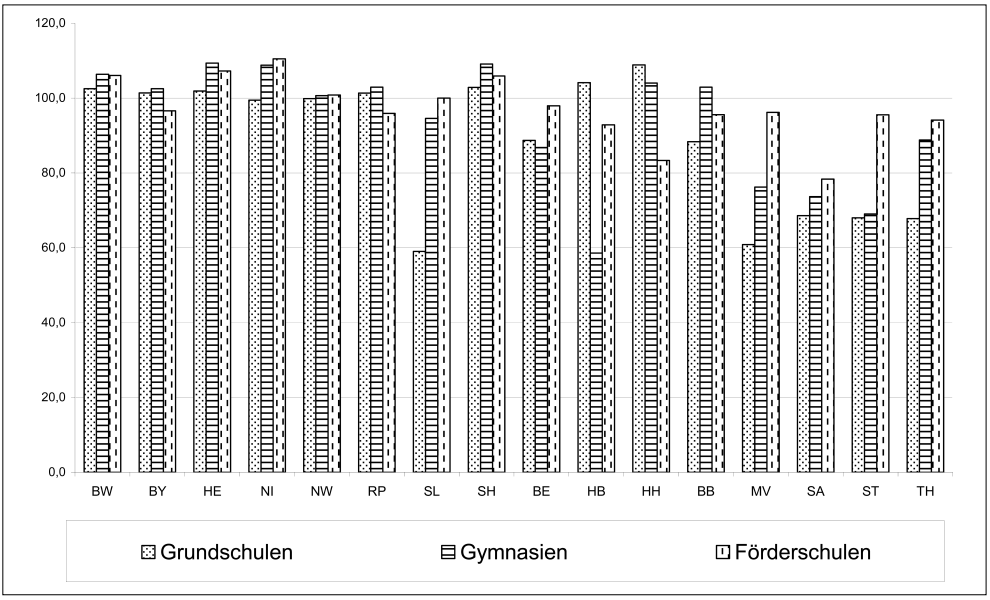


Abb. 2: Entwicklung der Zahl der Schulen zwischen 1995 und 2006 in den Ländern der Bundesrepublik (Grundschulen, Gymnasien, Förderschulen), 1995 = 100

Zu beachten sind aber zusätzlich die gegenwärtigen weitreichenden Veränderungen in der Grundschule, die auch schulplanerische Konsequenzen nach sich ziehen könnten:

- Die Eingangsphase der Grundschule wird neu gestaltet, die verspätete Einschulung nicht „schulreifer“ Kinder abgeschafft (damit auch Vorklassen und Schulkindergärten).
- Zur neuen Eingangsstufe gehört eine Flexibilisierung der Schulzeit bis zur 3. Klasse: diese Phase kann in einem aber auch in drei Jahren absolviert werden (ohne Sitzenbleiber).
- Jahrgangsübergreifende Klassen, die zwischen zwei und vier Schülerjahrgänge zusammenfassen, werden schulrechtlich zunehmend gestattet oder sind sogar erwünscht (NRW).
- Die Grundschulen werden zur Zusammenarbeit mit Kindergärten angehalten.
- Das Einschulungsalter wird gesenkt. (s. Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008).

Dieses Bündel von Maßnahmen wird in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Umfang und auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Insbesondere die Individualisierung des Lernens in der Schuleingangsphase mit jahrgangsübergreifenden Klassen könnte die Einrichtung „kleiner Grundschulen“ begünstigen, die international eine durchaus gängige Organisationsform von Primarschulen darstellen. Erfahrungsberichte mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in der Grundschule verweisen sowohl bei den Lernleistungen

als auch im Sozialverhalten der Schüler auf keine Nachteile gegenüber den Schülern in jahrgangsgegliederten Klassen (Fickermann/Weishaupt/Zedler 1998).

Hinzu kommen in allen Bundesländern inzwischen Sprachstandserhebungen im Vorschulalter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 56-57), an denen in einigen Ländern ebenfalls Grundschullehrkräfte beteiligt sind. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass „aufgrund der aktuellen Bildungsdiskussion nach PISA(...) Bildungspläne für Kindertagesstätten entwickelt (wurden), in denen nicht nur die Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule, sondern auch die Bedeutung bestimmter schulnaher Bildungsbereiche (z.B. Schriftspracherwerb, Mathematik und Naturwissenschaften) betont wird. Auch in den meisten neueren Grundschullehrplänen wird herausgestellt, dass der Anfangsunterricht an vorschulische Bildungsprozesse anschließen muss“ (Einsiedler/Martschinke/Kammermeyer 2008, S. 337). Insbesondere die Notwendigkeit einer frühen Sprachförderung – schon im Kindergarten – wurde durch die Sprachstandserhebungen zum Thema der Vorschulerziehung.

Diese Entwicklungen legen eine stärkere Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule nahe, die in Regionen niedriger Siedlungsdichte auch zur Stabilisierung des wohnortnahen Schulangebots beitragen könnte. Allerdings ist die Vorschulerziehung über das Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) völlig anders rechtlich geregelt als der Schulbereich. Konstitutiv für den Kindergarten als Teil der Jugendhilfe ist eine Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und ein Wahlrecht der Erziehungsberechtigten zwischen Einrichtungen verschiedener Träger (wenn dadurch keine unvertretbaren Mehrkosten entstehen). Zu vermuten ist, dass diese gesetzlichen Grundvorstellungen zur Vorschulerziehung in ländlichen Regionen zunehmend weniger realisierbar sind und tendenziell eine funktionale Weiterentwicklung dieses Bildungsbereichs und dessen Verzahnung mit der Grundschule erschweren. In den Städten trägt die Trägerpluralität möglicherweise zur starken Konzentration der Kinder mit Migrationshintergrund in wenigen Kindergärten bei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 53).

Deshalb sollten die rechtlichen und organisatorischen Schwierigkeiten im Zusammenhang der Diskussion um eine bessere Verzahnung von Vor- und Grundschulbereich nicht ausgeklammert bleiben. Geht man von den Angebotsstrukturen aus, dann wäre diese Zusammenarbeit durchaus gestaltbar, denn im Durchschnitt kommen etwa drei Kindergärten auf eine Grundschule (Nordrhein-Westfalen 2,7, Sachsen 3,1). In den Landkreisen ist dieses Verhältnis im Vergleich zu den Städten meist niedriger und durch die Siedlungsbedingungen besuchen außerhalb der Städte die meisten Kinder die nächstgelegenen Einrichtungen. Deshalb sollten auch unter der Perspektive der Schulentwicklung die Folgen des Geburtenrückgangs für den Vorschulbereich beachtet und nach Lösungen gesucht werden, die eine Verbindung von Kindergarten und Schuleingangsphase oder Kindergarten und Grundschule in ländlichen Regionen ermöglichen. Für kleine Gemeinden wäre es ein zusätzlicher Gewinn, wenn diese Einrichtungen als Beratungsstelle, Treffpunkt für Senioren, Ort für private Feste etc. mitgenutzt werden könnten, wie internationale Beispiele zeigen.

1.2 Sonderpädagogische Förderung

Die Kultusministerkonferenz hat in ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994 eine Abkehr von einer institutionenbezogenen Sichtweise vollzogen: „Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ (ebd., S. 2–3).

Nach dieser Absichtserklärung war zu erwarten, dass sonderpädagogische Förderung zunehmend an allgemeinbildenden Schulen stattfindet und zugunsten einer integrativen Förderung die Bedeutung der schulischen Förderung rückläufig ist (s. auch Werning/ Reiser 2008). Das Gegenteil ist aber der Fall; die schulische Förderquote ist von 1999 4,51 auf 4,85 Prozent (2006) angestiegen. Der Anteil integrativ unterrichteter Schüler hat sich im gleichen Zeitraum (vor 1999 gab es keine bundesweit vergleichbaren Daten) in annähernd gleichem Umfang von 0,59 auf 0,91 Prozent erhöht. Die Entwicklung der Zahl der Förderschulen im letzten Jahrzehnt verdeutlicht (s. Abbildung 2), dass die meisten ostdeutschen Länder deren Zahl nur zögerlich an den rückläufigen Bedarf angepasst haben und in mehreren westdeutschen Ländern sogar noch eine Ausweitung der Förderschulstandorte zu beobachten ist. Es drängt sich fast der Eindruck auf, dass Bestandsinteressen am Erhalt von Schulen die Förderquote beeinflusst haben. Das häufig gegen integrative Konzepte – vermutlich unberechtigt – vorgebrachte Kostenargument (Preuss-Lausitz 2002) scheint in diesem Fall keine Bedeutung gehabt zu haben, denn sonst hätten vermutlich mehr Standorte geschlossen werden müssen. Dies deutet auf die Schwierigkeit hin, unter Bedingungen niedriger Siedlungsdichte ein für alle Schüler gut zugängliches Förderschulangebot bereit zu halten. Andererseits bedeutet eine Förderquote von 5 Prozent aber auch, dass bei integrativem Unterricht bereits eine Grundschule mit 80 Schülern im Durchschnitt vier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen würden, für die – bei durchschnittlich sechs zusätzlichen Förderstunden je Kind – bereits eine Sonderschullehrkraft zusätzlich unterrichten könnte.[1]

Es gibt nur wenige Untersuchungen zu regionalen Disparitäten des Förderschulbesuchs und den Problemen einer flächendeckenden schulischen Versorgung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sasse 2005; s. auch Weishaupt 2006), die zusätzlich nach der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu differenzieren sind. Dennoch zeigen sich bereits heute erhebliche Schwächen des schulischen Förderansatzes bei sonderpädagogischem Förderbedarf im ländlichen Raum, die sich bei weiter rückläufigen Schülerzahlen noch verstärken werden. Deshalb sollte die demografische Entwicklung dazu beitragen, integrative Formen der sonderpädagogischen Förderung zu intensivieren.

---

1 Da eine integrative Unterrichtung von Kindern mit einer Störung der geistigen Entwicklung auch international eher selten ist, die etwa 1 Prozent eines Jahrgangs ausmachen, kann alternativ auch mit einer Förderquote von 4 Prozent gerechnet werden. Dadurch ändern sich die Werte nicht entscheidend.

Insbesondere die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (Sonderschule für Lernbehinderte) hat im gegliederten Schulsystem eine problematische Funktion. Sie verbindet den Gedanken der Förderung mit dem der Separierung, wodurch sie eine ethnisch und sozial stark ausgelesene Schülerschaft aufweist (Klein 2001). Zu dieser Kritik kommt der Vorwurf hinzu, dass sie – trotz höheren Ressourceneinsatzes – nur wenige Schüler zum Hauptschulabschluss führt und für die Leistungsentwicklung der Schüler ein eher ungünstiges Lernmilieu aufweist. Dennoch lässt sich nicht feststellen, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders häufig integrativ unterrichtet werden. Eher sind es Kinder mit Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, mit Seh-, Hör- und Sprachstörungen, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2008, S. 5).

Es gibt folglich mehrere Gründe, die demografische Entwicklung für eine Überprüfung der schulischen Konzepte sonderpädagogischer Förderung insbesondere in ländlichen Regionen zu nutzen.

1.3 Gymnasiale Oberstufe und berufliche Schulen

Zunehmend wird anerkannt, dass beruflichen Vollzeitschulen (Fachoberschule, berufliches Gymnasium) neben der gymnasialen Oberstufe eine wichtige Funktion bei der Erhöhung der Schulabsolventenquote mit Hochschulreife zukommt. Hinzu kommen in den beruflichen Schulen die Schulformen des vollzeitschulischen Ausbildungsangebots (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens und Fachschulen, soweit sie eine berufliche Ausbildung vermitteln, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 104f.). Dann sind die Fachschulbildungsgänge im Rahmen der beruflichen Weiterbildung Teil der Berufsschule. Der Bildungsbericht 2008 spricht schon bezogen auf das Schulberufssystem von einer „institutionellen Heterogenität“, die sich in den beruflichen Schulen unter Berücksichtigung der anderen Ausbildungsmöglichkeiten noch erheblich ausweitet. Diese Heterogenität trägt schon heute zu einer wenig systematischen Ergänzung der Ausbildung im dualen System bei. Oft ist die Einrichtung von Ausbildungsgängen an den beruflichen Schulen von situativen personellen und räumlichen Konstellationen und nicht von einer mit der Arbeitsmarktentwicklung abgestimmten Planung abhängig. Selbst in den letzten Jahren mit einem unzureichenden Ausbildungsplatzangebot haben die beruflichen Schulen ihre Ausbildungskapazität nur wenig ausgeweitet. Dies hat dazu beigetragen, dass viele Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz fanden, nur eine Maßnahme im sogenannten „Übergangssystem“ besuchen können.

Doch könnten die beruflichen Vollzeitschulen – wie als ein Beispiel Baden-Württemberg zeigt – eine wichtige struktur- und bildungspolitische Funktion übernehmen, indem sie eine vermittelnde Qualifizierungsfunktion zwischen dualem System und gymnasialer Oberstufe erfüllen. Zugleich erschließen sie den Hochschulzugang sozialen Gruppen, die einem Besuch des Gymnasiums eher distanziert gegenüberstehen. Dies gilt vor allem für die Regionen außerhalb der städtischen Zentren, in denen auf diese Weise auch die Palette der Ausbildungsmöglichkeiten verbreitert werden könnte. Wenn diese Aufgabe

nicht allein den beruflichen Gymnasien zugewiesen wird, dann müsste dieser Bildungsbereich stärker vereinheitlicht und die verschiedenen Schulformen und Bildungsgänge curricular untereinander abgestimmt und ggf. modularisiert werden.

In einer Planungsstudie für das berufliche Schulwesen in Sachsen wird davon ausgegangen (Kuklinski 2006), dass sich durch die demografische Entwicklung nicht nur die Zahl der Berufsschulstandorte verringern wird, sondern auch die Zahl der angebotenen Bildungsgänge. Beispielsweise wird bei den beruflichen Gymnasien eine Verringerung der Standorte um ein Viertel erwartet. Wenn die gegebene Struktur des beruflichen Schulwesens nur an die demografische Entwicklung angepasst wird, dann werden die beruflichen Schulen aber die angedeutete wichtige Qualifizierungsaufgabe immer weniger erfüllen können, weil sie ihre Angebote auf die städtischen Zentren konzentrieren. Deshalb sollte dringend nach schulorganisatorischen Alternativen gesucht werden, die sogar noch eine regionale Ausweitung der Angebote des Schulberufssystems in ländlichen Regionen gestatten, um dort eine berufsschulische Ausbildungsmöglichkeit neben der betrieblichen Berufsausbildung zu erhalten. Solche Modelle sollten durchaus auch eine Zusammenarbeit mit gymnasialen Oberstufen einschließen. In einigen Ländern wird zusätzlich eine Verzahnung mit dem Weiterbildungsbereich angestrebt (Harney/Hochstätter/Kruse 2007).

2. Qualifikationsbedarf und -angebot: Wie groß ist die Qualifikationslücke?

In den letzten Jahren wird zunehmend auf die langfristigen Folgen der demografischen Entwicklung für das Arbeitskräftepotential und den Arbeitsmarkt hingewiesen: „Auch eine im langfristigen Durchschnitt hohe Zuwanderung kann den Rückgang des Erwerbspersonenpotentials nicht stoppen (...). Nachdem die gegebene Altersstruktur nicht mehr veränderbar ist und ein deutlicher Abbau des Geburtendefizits erst sehr langfristig wirkt, muss davon ausgegangen werden, dass der Rückgang des Erwerbspersonenpotentials über einen sehr langen Zeitraum kaum mehr aufzuhalten ist“ (z.B. Fuchs/Söhnlein 2007, S. 4). Angesichts eines zunehmenden Bedarfs an hoch qualifizierten Tätigkeiten – nach einer Projektion des IAB erhöht sich dieser Anteil unter den Erwerbstätigen von 1991 noch 19,3 Prozent auf 24,1 Prozent bis 2010 (Reinberg/Hummel 2002, S. 583) – wird sich der Rückgang der Erwerbstätigen vor allem in den anderen Qualifikationsstufen des Beschäftigungssystems auswirken müssen. Dadurch ergibt sich für das Schulwesen die Frage, ob der gegenwärtige Anteil eines Altersjahrgangs, der zu einer Hochschulzugangsberechtigung geführt wird, ausreichend ist, um langfristig den Ersatz- und Zusatzbedarf für hochqualifizierte Tätigkeiten zu befriedigen. Die Arbeitsmarkforschung hat sich zwar der Untersuchung der Konsequenzen des rückläufigen Erwerbspersonenpotentials für das Bildungswesen angenommen, doch sind die vorliegenden aktuellen Ergebnisse zu dem langfristigen Hochschulabsolventenbedarf und -angebot (Bonin u.a. 2007) fragwürdig, weil sie nicht auf der aktuellen Bevölkerungsvorausschätzung des Statistischen Bundesamtes basieren, Annahmen (z.B. über Erwerbstätige und geringfügig Be-

schäftigte) nicht ausreichend begründet und nur zu einzelnen Aspekten Varianten berechnet werden. Dann können die Effekte der Annahmen nicht von den Auswirkungen der Fortschreibung des status-quo unterschieden werden. Schließlich kann nicht, wie in den früheren Vorausberechnungen (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002), Angebot und Bedarf in Beziehung gesetzt werden. Um zur Entwicklung des Hochschulabsolventenangebots einige erste Hinweise zu geben, wird anhand des Mikrozensus 2005 (Statistisches Bundesamt 2007, Tab-1.1-D) und der aktuellen Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes[2] (Eisenmenger/Pötzsch/Sommer 2006) eine grobe Modellrechnung durchgeführt. Unterstellt werden die gegenwärtigen geschlechtsspezifischen Erwerbsquoten von Hochschulabsolventen (88,4% Männer und 76,0% Frauen). Die Berechnungen beziehen sich nur auf die Bevölkerung zwischen 30 und 64 Jahren, denn in den jüngeren Altersgruppen ist der Hochschulabsolventenanteil unter den Erwerbstätigen gegenwärtig sehr niedrig, weil Studierende durchschnittlich erst mit fast 28 Jahren den ersten Hochschulabschluss erwerben.

2005 gab es unter der Bevölkerung zwischen 30 und 64 Jahren 5,128 Millionen Erwerbstätige mit Hochschulabschluss (89% von insgesamt 5,747 Millionen erwerbstätigen Hochschulabsolventen, unter denen sich auch über 65jährige befinden). Die demografische Entwicklung (status quo Annahme, s. Abbildung 3, S. 68) führt dazu, dass sich zunächst bis 2020 die Altersstruktur der Hochschulabsolventen zugunsten eines größeren Anteils älterer Erwerbstätiger verschiebt. Bis 2030 reduziert sich deren Zahl um 15, bis 2040 um 25 und bis 2050 um 30 Prozent. Da die Erwerbsquote der älteren Hochschulabsolventen niedriger ist und auch Frauen eine niedrigere Erwerbsquote als Männer haben, könnten diese Rückgänge über alters- und geschlechtsspezifische Erhöhungen der Erwerbsquote etwas reduziert werden. Allerdings wären die Effekte dieser Maßnahmen durch die bereits insgesamt hohen Erwerbsquoten von Hochschulabsolventen geringer als in anderen Qualifikationsgruppen.

Lässt man diese Überlegungen unberücksichtigt und fragt allein nach der Erhöhung der Hochschulabsolventenquote, die ceteris paribus notwendig ist, um den jetzigen Hochschulabsolventenbestand zu erhalten, dann ergibt sich eine moderate Steigerung von gegenwärtig 15 auf etwa 20 Prozent bis 2040. Unter Berücksichtigung der Annahmen von Reinberg/Hummel (2002, S. 595), die einen durchschnittlichen jährlichen Zusatzbedarf an Hochschulabsolventen bis 2015 von etwa 30.000 annehmen, ergibt sich 2030 bereits ein Hochschulabsolventenanteil von 20 Prozent in den berücksichtigten Altersgruppen, der dem gegenwärtigen Anteil der Hochschulabsolventen an den Erwerbstätigen zwischen 30 und 35 Jahren entspricht. Für den Zeitraum von 1998 bis 2015 nimmt die BLK (2002, S. 124) eine Zunahme der Erwerbstätigen mit Hochschulausbildung von 15,7 bis 18,1 Prozent an, die – unter Berücksichtigung der sinkenden Zahl von Erwerbstätigen – einen vergleichbar hohen zusätzlichen Hochschulabsolventenbedarf

2 Berücksichtigt wird die Variante: Annähernd konstante Geburtenhäufigkeit, Basisannahme zur Lebenserwartung und ein Wanderungssaldo von 100 000 Personen/Jahr, die der Entwicklung seit 2000 am ehesten entspricht.

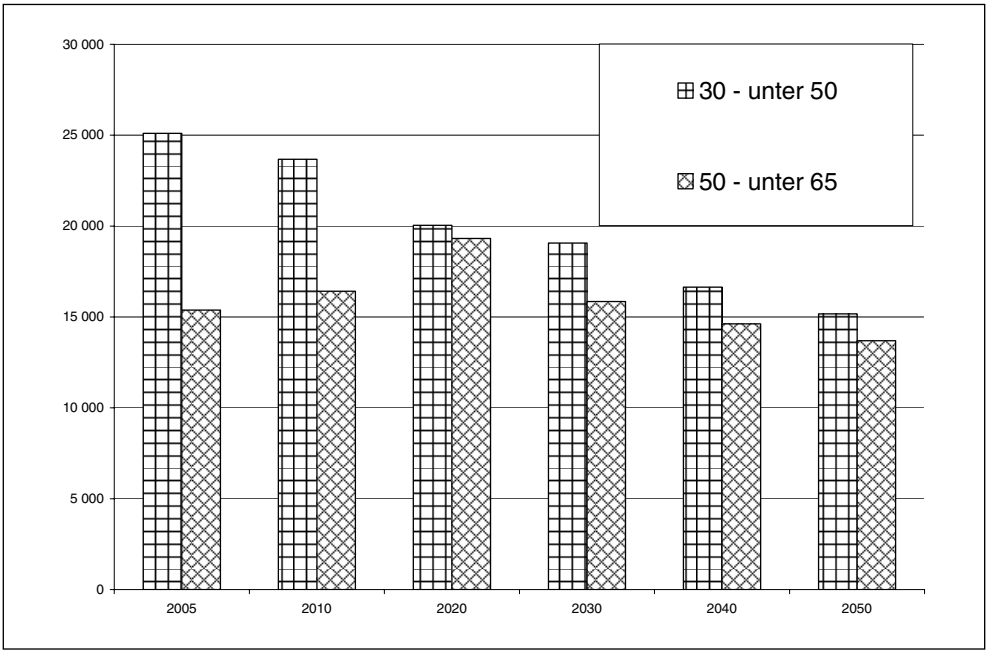


Abb. 3: Entwicklung der Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss zwischen 30 und 64 Jahren nach Altersgruppen 2005 bis 2050 (Ergebnisse einer Modellrechnung auf der Basis der Daten der 11. korrigierten Bevölkerungsvorausschätzung)

(ca. 36.000 jährlich) zur Folge hat. Auf der Grundlage der Zunahme der Hochschulabsolventen unter den Erwerbstätigen zwischen 1992 und 2003 von durchschnittlich jährlich 110.000 rechnen Bonin u.a. (2007) mit einem bis 2020 weit höheren Zusatzbedarf an Hochschulabsolventen von durchschnittlich jährlich 120.000 (Bonin u.a. 2007; s. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 201). Ohne dies näher zu begründen, wird dann von einem stark verringerten zusätzlichen Hochschulabsolventenbedarf von durchschnittlich jährlich nur noch etwa 20.000 bis 2035 ausgegangen.

Um auf der Basis der hier zugrunde gelegten Variante der Bevölkerungsvorausschätzung die möglichen Auswirkungen unterschiedlicher Annahmen über die Zunahme des Hochschulabsolventenbedarfs vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung für den Bedarf an Schulabsolventen mit Hochschulreife zu vergegenwärtigen, wurde eine durchschnittliche jährliche Zunahme des Hochschulabsolventenbedarfs in der betrachteten Altersgruppe von 50.000 und 100.000 bis 2040 angenommen. Diese Annahmen sollen nur das Ausmaß des Problems umreißen: Schon die Sicherung der heutigen Zahl der Hochschulabsolventen unter den Erwerbstätigen (Ausgleich des demografischen Effekts) verlangt zwischen 2005 und 2040 überschlägig eine durchschnittliche jährliche Erhöhung der Hochschulabsolventenquote unter den nachwachsenden Bevölkerungskohorten von 0,13 Prozent (bei einer Erhöhung des Hochschulabsolventenanteils unter den 30- bis 64-Jährigen von 15,1% auf 19,5%), bei jährlich zusätzlich 50.000 Hochschulabsolventen steigt dieser Prozentsatz auf 0,32 Prozent und bei 100.000 zu-

sätzlichen Hochschulabsolventen unter den Erwerbstätigen jährlich muss der Prozentsatz auf 0,51 Prozent erhöht werden.

Zwar hat sich in den letzten Jahren die Quote der Hochschulzugangsberechtigten auf 2006 bereits 43,4 Prozent erhöht, aber von diesen nehmen nur drei Viertel ein Studium auf (Statistisches Bundesamt 2008, S. 6 und S. 8). Dann schließen nur etwa zwei Drittel der Studierenden das Studium ab (Statistisches Bundesamt 2008, S. 17). Dies führt dazu, dass die Quote der Hochschulabsolventen gegenwärtig nur gut halb so hoch ist wie die Quote der Studienberechtigten. Folglich reicht eine sich fortsetzende Zunahme der Quote der Hochschulzugangsberechtigten wie im letzten Jahrzehnt um etwa 10 Prozent nur knapp für eine (ceteris paribus) langfristige Zunahme des Bedarfs an Hochschulabsolventen von jährlich 100.000 aus. Neben der bereits angesprochenen Verlängerung der Beschäftigungsdauer und der Erhöhung der Erwerbsquote ergeben sich durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur, die Vorverlegung des Einschulungsalters und die Einführung von Kurzzeitstudiengängen (Bachelor) an Universitäten weitere Anpassungsspielräume an einen höheren Bedarf an Hochschulabsolventen (s. Wissenschaftsrat 2006).

Diese Modellrechnung verdeutlicht die große Spannweite möglicher Entwicklungen. Viele intervenierende Prozesse wirken darauf ein, die unabhängig von der Höhe der Bildungsbeteiligung sind. Eine weitere Möglichkeit wäre beispielsweise, gezielt ausländische Studierende, die nicht in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, dazu zu bewegen, nach dem in Deutschland erworbenen Hochschulabschluss hier zu arbeiten. Insofern lassen sich aus den Ergebnissen direkt keine Empfehlungen für die Schulplanung ableiten. Die Forderungen nach einer Ausweitung des Hochschulzugangs und verbesserter Studienbedingungen, um mehr Studierende zu einem Hochschulabschluss zu führen, sind vor dem Hintergrund der absehbaren Entwicklungen jedoch gut begründet.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass eine kontinuierliche Ausweitung der Hochschulberechtigtenquote als Grundlage der Erhöhung der Hochschulabsolventenquote[3] in Deutschland nicht so einfach zu erreichen sein dürfte. Walter Müller hat kürzlich wieder darauf hingewiesen, dass das berufliche Ausbildungswesen „für bildungsferne Familien eine besonders attraktive Option (darstellt), die auch begabte Kinder von weiterführenden Bildungsgängen ablenken kann. Die weit verbreiteten Berufslehren beispielsweise sind durch den Lehrlingslohn mit relativ geringen Kosten für die Auszubildenden ver-

3 Häufig wird übersehen, dass die Erhöhung des Anteils der Hochschulabsolventen an der Bevölkerungen fast ausschließlich auf die Entwicklung bei der weiblichen Bevölkerung zurückzuführen ist. Die Bildungsexpansion zeigte bisher keine nennenswerten Folgen bei der männlichen Bevölkerung mit Hochschulabschluss.

Davon im Alter von . . . bis unter . . . Jahren								
Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung, Mikrozensus 2005	30–35	35–40	40–45	45–50	50–55	55–60	60–65	65 und älter
insgesamt	17,60	16,29	14,88	14,86	15,38	13,87	12,19	6,86
männlich	18,64	18,44	16,96	17,27	18,25	17,81	17,39	12,14
weiblich	16,52	14,07	12,73	12,46	12,60	9,96	7,17	3,08

bunden. Sie haben gute Erfolgswahrscheinlichkeiten und stellen insofern ein geringes Investitionsrisiko dar. Zudem bieten sie relativ sichere Erträge (vergleichsweise problemloser Übergang in feste Stellen; begrenztes Arbeitslosigkeitsrisiko; in vielen Berufen passable Entlohnung) und ermöglichen für Arbeiterfamilien auch den Erhalt des Familienstatus“ (Müller 2008, S. 6). Wenn insbesondere das Schulberufssystem als alternative Ausbildungsmöglichkeit für Schulabsolventen durch die demografische Entwicklung weiter eingeschränkt würde, könnte das duale System für diese sozialen Gruppen an Attraktivität gewinnen. Die Erschließung von Begabungsreserven über das Gymnasium als Alternative findet bei den infrage kommenden Jugendlichen wenig Akzeptanz. Außerdem ist der Ausbau des Gymnasiums in ländlichen Regionen häufig abhängig von lokalen politischen und wirtschaftlichen Interessen, die an einer Ausweitung der Gymnasialstandorte in der Vergangenheit nicht interessiert waren (Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätsagentur 2006). Rückläufige Schülerzahlen erzeugen in diesen Regionen keinen neuen Handlungsdruck. Ohne Beachtung der Eigendynamik des dualen Systems und der Rolle der Gemeinden und Kreise für die Schulentwicklung (vgl. Chilla/Morhardt/Braun 2008) lässt sich die Entwicklung der Bildungsbeteiligung kaum planerisch beeinflussen.

3. Schluss

Obwohl der Zusammenhang von Demografie und Schulentwicklung in Deutschland schon lange Schulplaner und -politiker beschäftigt, ergeben sich in der gegenwärtigen Situation neue Konstellationen und Herausforderungen. Durch die Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt – nicht mehr nur auf den Lehrerarbeitsmarkt – und die Probleme der Bereitstellung einer ausreichenden (diese Problematik spricht auch der Bildungsbericht 2008 kurz an, Arbeitsgruppe Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 17) und insbesondere einer ausreichend qualifizierten Zahl von Erwerbstätigen interessieren sich nun auch zunehmend andere gesellschaftliche Bereiche für dieses Thema. Die Schwierigkeit einer angemessenen Reaktion besteht aber darin, dass zwar frühzeitig die demografischen Veränderungen berücksichtigt werden müssen, da sich die Bevölkerungszusammensetzung nur sehr langsam ändert (die Erwerbstätigen über 30 Jahre 2035 sind bereits heute geboren). Aber die Spannweite der möglichen Entwicklungen ist trotz aller Gebundenheit an den Bevölkerungsbestand so weit, dass keine eindeutigen Empfehlungen möglich sind. Die vom Wissenschaftsrat, der EU und der OECD erwarteten Erhöhungen der Studienberechtigten- und Hochschulabsolventenquote in Deutschland sind dennoch beachtenswerte Hinweise für die Schulentwicklung.

Ein weiterer allgemeiner Gesichtspunkt, der sich aus den angesprochenen Aufgaben ergibt, ist das Verhältnis von individuellen Bildungsinteressen bzw. der individuellen Verwirklichung von Bildungschancen und institutionellen Interessen im Bildungswesen. In allen angesprochenen Bereichen: der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, der sonderpädagogischen Förderung, der Verzahnung von gymnasialer Oberstufe und Schulberufssystem in der Sekundarstufe II und der Bewältigung einer möglichen

Qualifikationslücke bei den Erwerbstätigen entsteht dieser Konflikt. Träger von Bildungseinrichtungen, das in ihnen arbeitende Personal und die politischen Akteure in den Städten, Gemeinden und Regionen handeln nicht nur im Interesse der nachwachsenden Generation sondern auch unter Berücksichtigung institutioneller und personaler Eigeninteressen. Angesichts der demografischen Herausforderungen sollten die dadurch entstehenden Interessenskonflikte – auch zwischen gesellschaftlichen und regionalen Qualifikationsinteressen – thematisiert und stärker in die Diskussion gebracht werden. Vielleicht gelingt es dann auch eher, zukunftsweisende Lösungen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu finden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Avenarius, H. (2007): Die Allgemeine Sekundarschule – Rechtliche Möglichkeiten für die Neuordnung des Schulsystems. Vortrag beim Kongress des VBE NRW zum Thema „Schulentwicklung im ländlichen Raum“ am 5. September 2007 in Dortmund (Verfügbar unter: www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/LR_07_Avenarius.pdf, 10.11.2008).

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.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Forum demographischer Wandel des Bundespräsidenten. Jahreskonferenz 2007. „Bildung voll Leben – Leben voll Bildung“. Gütersloh: Bertelsmann.

Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020 (IZA Research Report No. 9). Bonn: IZA.

Bucher, H./Schlömer, C./Lackmann, G. (2004): Die Bevölkerungsentwicklung in den Kreisen der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1990 und 2020. In: Informationen zur Raumentwicklung, S. 107–126.

Budde, H. (2007): Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 314–325.

Budde, H./Hanßen, K.-D. (2005): Schulentwicklungsplanung im Zeichen des Schülerzahlenrückgangs in den ostdeutschen Bundesländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53. S. 11–26.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens – Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 45). Bonn: BLK.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 104). Bonn: BLK.

Chilla, T./Morhardt, T./Braun, B. (2008): Jenseits der Speckgürtel: Wanderungsabsichten von Schulabsolventen und der demographische Wandel im ländlichen Raum. Das Beispiel des Landkreises Haßberge in Unterfranken. In: Raumforschung und Raumordnung 66. S. 260–270.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1967): Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung (BT-Drucksache V/2166 vom 13.10.1967) Bonn: Heger.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1982): Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans (BT-Drucksache 9/2012 vom 1.10.1982). Bonn: Heger.

Einsiedler, W. /Martschinke, S./Kammermeyer, G. (2008): Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./ Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt. S. 325–374.

Eisenmenger, M./Pötzsch, O./Sommer, B. (2006): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechung. Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Fickermann, D./Weishaupt, H./Zedler, P. (Hrsg.) (1997): Kleine Grundschule. Dokumentation der Fachtagung 6. und 7. Mai 1996 Spornitz (Forum, Heft 3). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Fickermann, D./Weishaupt, H./Zedler, P. (Hrsg.) (1998): Kleine Grundschulen in Europa. Berichte aus elf europäischen Ländern. Weinheim: Dt. Studienverlag.

Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2000): Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. S. 61–80.

Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2002): Schule als Standortfaktor – die Schulversorgung. In: Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6 Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum, S. 26–29.

Fuchs, J./Söhnlein, D. (2007): Einflussfaktoren auf das Erwerbspersonenpotenzial. Demografie und Erwerbsverhalten in Ost- und Westdeutschland. (IAB Discussion Paper No. 12/2007). Erlangen: Bundesagentur für Arbeit.

Harney, K./Hochstätter, H.-P./Kruse, W. (2007): HESSENCAMPUS Lebensbegleitendes Lernen – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 57. Jg., H. 2, S. 126–140.

Herfert, G. (2007): Regionale Polarisierung der demographischen Entwicklung in Ostdeutschland – Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse?. In: Raumforschung und Raumordnung 65. S. 435–455.

Klein, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik52, H. 2, S. 51–61.

Kramer, C./Nutz, M. (2006): Räumliche Auswirkungen des demographischen Wandels auf das Bildungs- und Erziehungswesen, In: Gans, P./Schmitz-Veltin, A. (Hrsg.): Demographische Trends in Deutschland. Folgen für Städte und Regionen. Räumliche Konsequenzen des demographischen Wandels Teil 6 (Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Bd. 226). Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung, S. 192–220.

Kuklinski, P. (2006): Demografischer Wandel und Schulnetzplanung für berufsbildende Schulen – dargestellt am Beispiel der Situation in Sachsen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 54. S. 474–493.

Müller, W. (2008): Schein oder Sein: Bildungsdisparitäten in der europäischen Statistik. Eine Illustration am Beispiel Deutschlands (unveröffentlichtes Manuskript).

Preuss-Lausitz, U. (2002): Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim und Basel 20026, S. 514–524.

Reinberg, A./Hummel, M. (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 35. S. 580–600.

Rösner, E./Kanders, M. (2005): Schulentwicklung in NRW. Bestandsgefährdung weiterführender Schulen in Nordrhein-Westfalen, Dortmund: Verband Bildung und Erziehung – Landesverband NRW.

Sasse, A. (2005): Sonderschüler und Sonderschule im ländlichen Raum. Zwischen Tradition und Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006 (Dokumentation Nr. 185). Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Qualitätsagentur (Hrsg.) (2006): Bildungsberichterstattung 2006. München: Qualitätsagentur am ISB.

Statistisches Bundesamt (2007): Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen Bd. 2: Deutschland (Fachserie 1 Reihe 4.1.2) 2005. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Werning, R./Reiser, H. (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt. S. 505–539.

Weishaupt, H. (2002): Schulentwicklung in den neuen Ländern – Rückblick und Perspektive. In: Bergsdorf, W./Court, J./Eckert, M./Hoffmeister, H. (Hrsg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. Weimar: Rhino, S. 19–39.

Weishaupt, H. (2006): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. (Statistik und Wissenschaft, Bd. 6). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 26–44.

Weishaupt, H./Weiß, M. (1988): Bildungsbudget und interne Mittelallokation. In: Zeitschrift für Pädagogik 34. S. 535–553.

Weishaupt, H./Zedler, P. (1994): Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 8: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 395–429.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Berlin: Wissenschaftsrat (Drs. 7083/06)

Abstract*: During the last few decades, the effects of the demographic development have quite often been the subject of considerations on school development. Now a new issue has been added to these discussions, namely the fear that – in view of an increase in the demand for people with a university education in the job system – the longterm need for employees with specific qualifications might not be secured. The estimates available so far are not satisfactory.The anticipated further decrease in the number of students will – besides the problems that have already been dealt with during the 1980s - lead to new tasks in the rural areas. The author discusses the demands that arise with a reinforced cooperation between kindergarten and elementary school, the issue of securing an extensive network of special instruction for students with specific needs, and the necessity of stabilizing a differentiated network of vocational training. In a final part, he discusses conflicts of interests that need to be taken into consideration in future concepts of school development.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst Weishaupt, Leiter der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt a.M., und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. E-Mail: weishaupt@dipf.de

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen

Zusammenfassung: *Vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen, die veränderte Proportionen zwischen jüngeren und älteren Bevölkerungsgruppen beschreiben, rücken nicht nur Bildungsprozesse bis ins hohe Alter stärker in den Fokus der Bildungsforschung, sondern gewinnt auch der intergenerative Austausch und das gemeinsame Lernen an Bedeutung. In diesem Beitrag wird daher nach einer Analyse der Bildungsbeteiligung und der Lernfähigkeit Älterer auf bestehende Konzepte und Forschungsbefunde zum intergenerativen Lernen eingegangen, wobei insbesondere ein eigenes Forschungsprojekt Daten zur Bildungsaktivität der über 45-Jährigen sowie zu deren Einstellungen gegenüber dem intergenerativem Lernen und den jüngeren Generationen insgesamt liefert. Dabei wird die Heterogenität innerhalb der älteren Generationen sichtbar, die sich sowohl in Bildungsinteressen als auch in der Offenheit für den intergenerativen Austausch niederschlägt.*

1. Demografische Problemstellung

Der veränderte Altersaufbau westlicher Industrienationen im Allgemeinen und in Deutschland im Besonderen tangiert den Bildungsbereich in vielfältiger Weise. Bereits jetzt zeichnen sich nachlassende Schüler- und Auszubildendenzahlen in der schulischen und beruflichen Erstausbildung ab und qualifizierte Nachwuchskräfte werden auf dem Arbeitsmarkt immer mehr zu einer umworbenen Gruppe. Gleichzeitig wächst der Anteil der über 50-Jährigen in unserer Gesellschaft kontinuierlich an und die geburtenstärksten Jahrgänge werden den Anteil „Älterer“ und insbesondere älterer Arbeitnehmer in den kommenden Jahren deutlich erhöhen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2007).

Tatsache ist, dass aus demografischer Sicht derzeit quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase übergehen und die quantitativ stärksten Gruppen – als Folge der geburtenstarken Jahrgänge der 60er-Jahre – heute erst zwischen 40 und 50 Jahre alt sind. Bevölkerungsstatistisch sind diese Altersgruppen mehr als doppelt so groß wie die heute 60- bis 70-Jährigen oder auch die jüngeren nachwachsenden Kohorten. Aus den demografischen Entwicklungen ergeben sich massive Herausforderungen an das Beschäftigungs- und das Bildungssystem, denn man hat davon auszugehen, dass die Kohorte der heute 44-Jährigen etwa 1,6 Mill. Frauen und Männer umfasst, die 16 bis 19-Jährigen aber nur noch eine Kohortenstärke von etwa 650.000 aufweisen. Die Erwerbsbeteiligung der über 50-Jährigen war in Deutschland im internationalen Vergleich seit den 70er-Jahren deutlich sinkend, der Trend zur Frühverrentung und der Ersatz älterer Arbeitskräfte durch junge Erwerbstätige war bis vor kurzem vorherrschend, stößt derzeit aber auf demografische Grenzen und ignoriert vor allem das Erfahrungswissen älterer Arbeitnehmer. Im Beschäftigungssystem ist daher dringend ein Umdenken gegenüber den älteren Beschäftigten notwendig, denn die in Deutschland bis vor kurzem

dominierende Strategie des „generational replacement“ (vgl. Aktionsrat Bildung 2008, S. 116) trägt nicht mehr und es ist stattdessen – will man dem Wandel von Qualifikationsanforderungen durch neue Formen der Arbeitsorganisation, durch technische Veränderungen und Produktinnovationen entsprechen – die Qualifizierung und Kompetenzentwicklung *aller* erwerbstätigen Altersgruppen zu berücksichtigen. Aus einer breiteren Perspektive ist auch zu fragen, wie sich aufgrund des demografischen Wandels nicht nur die Berufs- und Arbeitsrollen, sondern auch die Staatsbürgerrollen und die Konsumentenrollen verändern.

Dies ist in den Blick zu nehmen, wenn eine sich verändernde Zusammensetzung der Teilnehmerschaft in der Erwachsenen- und Weiterbildung erwartet wird. Waren in der beruflichen Weiterbildung ältere Arbeitnehmer bislang in der Minderheit (vgl. Bellmann/Leber 2004), so dürften veränderte betriebliche Altersstrukturen und die daraus resultierende Notwendigkeit des Erhalts von Arbeits- und Innovationspotenzial auch bei älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu einer deutlichen Erhöhung dieser Gruppe in Weiterbildungsveranstaltungen beitragen. Auch die Gruppe der Älteren jenseits des Erwerbsalters wächst im Zuge der demografischen Entwicklungen und somit gewinnt eine Zielgruppe der außerberuflichen Erwachsenenbildung weiter an Bedeutung, für die Bildungspartizipation nicht nur ein Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe ist, sondern auch ein wesentlicher Beitrag zum Erhalt kognitiver und psychomotorischer Leistungsfähigkeit (vgl. Baltes 1993) und gesundheitlichen Wohlbefindens (vgl. OECD 2007).

Künftig werden – so die Ausgangsthese dieses Aufsatzes – aufgrund des demografischen Wandels die intergenerativen Kooperationsprozesse noch stärker gefordert sein, so dass die wechselseitige soziale Rollenübernahme der verschiedenen Altersgruppen und Generationen und in diesem Zusammenhang die generationenspezifischen Altersbilder[4] an Bedeutung gewinnen. Welche theoretischen Implikationen haben diese Veränderungen für das Lernen Älterer? Lassen sich Bildungsinteressen und -aktivitäten der verschiedenen Altersgruppen und hier insbesondere der Älteren theoretisch und empirisch auf intergeneratives Lernen beziehen? An welche Bildungseinstellungen und -aktivitäten kann eine am intergenerativen Lernen interessierte Pädagogik anknüpfen?

2. Bildung Älterer

Aufgrund des inter- und intraindividuell unterschiedlichen Verlaufs von Alterungsprozessen (vgl. Oswald 2000, S. 108) gilt das kalendarische Alter heute als wenig aussagekräftig hinsichtlich der physischen, kognitiven und psychischen Belastbarkeit, auch wenn – gerade im Hinblick auf den Ausstieg aus der Erwerbsarbeit – das kalendarische Alter immer noch zentrale Relevanz hat. Gleichzeitig wird eine allmähliche Auflösung fester Altersgrenzen beim Übergang in die Nacherwerbsphase erkennbar (vgl. Stein/

4 Altersbilder werden hier verstanden als persönliche Vorstellungen über das Leben im Alter und den Alterungsprozess (vgl. Kruse/Schmitt 2005), einerseits bezogen auf die eigene Person und andererseits als stereotypenartige Annahmen über Alter und Altern in einer Gesellschaft.

Rocco 2001), wie generell Altersgrenzen für das Erreichen bestimmter Lebensereignisse in vorangehenden Lebensphasen bereits oftmals ihren normativen Charakter eingebüßt haben, z.B. durch individuell unterschiedlich lange Ausbildungszeiten und -verläufe, Brüche in der Erwerbsphase, zweite und dritte Bildungswege, aber auch individuell variierende Familienphasen etc. Entsprechend sind die mit bestimmten Images verbundenen Bezeichnungen (labeling) wie Ältere, Senioren, Hochbetagte u.ä. kaum oder nur willkürlich an Altersangaben festzumachen. Hervorzuheben ist aber, dass jedes Lebensalter durch bestimmte Lernaufgaben zu charakterisieren ist. Und sicher wirken sich die Lernerfahrungen in früheren Lebensjahren sowie auch die gegenwärtige Lebenssituation bei der Entwicklung von Lernkompetenz und der Realisierung von Lernpotentialen in späteren Lebensjahren erheblich aus (vgl. Tippelt 2007).

2.1 Kognitive Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Alter

In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wurde das bis dahin die Sozialwissenschaften dominierende defizitorientierte Altersbild, das Alterungsprozesse primär als Abbau- und Verlustprozesse beschrieb, von stärker die Ressourcen und die Individualität betonenden Vorstellungen über das Alter abgelöst. Zentral hierfür waren gerontologische und kognitionspsychologische Untersuchungen (vgl. z.B. Thomae 1970; Lehr/Schmitz-Scherzer/Quadt 1979; Baltes/Baltes 1989) und insbesondere Längsschnittstudien (vgl. Schaie 2005), die zu einem differenzierteren Bild des Alterns beitrugen. Aus diesen Studien ist einerseits bekannt, dass kognitive Verluste in einem Bereich – typischerweise z.B. die fluide Intelligenz – von Älteren durch andere Ressourcen – z.B. kristalline Intelligenz – und gezieltes Training kompensiert werden können (vgl. Baltes 1993), und gleichzeitig Ältere in anderen Bereichen aufgrund ihres lebenspraktischen Erfahrungswissens zu deutlich überdurchschnittlichen Leistungen befähigt sind (vgl. Baltes/Baltes 1989). Dementsprechend gilt das Augenmerk gerontologischer und pädagogischer Forschungsprojekte seit fast zwanzig Jahren primär den Bedingungen unter welchen ein „erfolgreiches“ (vgl. Baltes/Baltes 1989) oder „konstruktives“ (vgl. Tippelt 1992) Altern gelingen kann. Dabei erweisen sich kulturelle Rahmungen ebenso als wesentliche Prädiktoren für das kognitive Leistungsvermögen im Alter (vgl. Merriam/Mazanah 2000), wie die lernförderliche Gestaltung des Alltags und das Bildungsniveau der Betroffenen (vgl. Lehr 1994).

Lernaktivitäten spielen eine zentrale Rolle hinsichtlich des Erhalts von kognitiven Fähigkeiten im Alter und sind – ganz im Sinne des lebenslangen Lernens – in jedem Alter möglich (vgl. Roberson/Merriam 2005; Tippelt 2007), wobei Selbstwirksamkeitserwartungen und Attribuierungsstile gerade auch für ältere Lernende entscheidend für deren Lernleistung und -motivation sind (vgl. Jennings/Darwin 2003). Neurowissenschaftliche Befunde verweisen auf ein sich wandelndes Lernen Älterer, basierend auf Veränderungen im Prozess des Aufbaus synaptischer Verbindungen im Gehirn und einer Verhärtung neuronaler Strukturen (vgl. Scheich 2002). Die daraus resultierende höhere Stabilität bestehender Wissensstrukturen und die hohe Lernfähigkeit in Domänen, in

welchen bereits umfangreiches Vorwissen besteht, scheint dabei durchaus den altersbedingten Anforderungen zu entsprechen (vgl. Parasuraman/Tippelt/Hellwig 2007). Es ist hier nur anzumerken, dass die Einarbeitung in neue Wissensgebiete und die Neuorganisation bestehender kognitiver Strukturen bereits nach der Pubertät mit wachsenden Anstrengungen verbunden ist (vgl. Tippelt/Schmidt 2005). Daraus resultiert in einem positiven Sinn eine gewisse „Resistenz“ und eine gesunde Skepsis Älterer gegenüber neuen Ideologien und Alltagsmythen.

2.2 Anforderungen Älterer an Bildungsangebote

Aus der Erwachsenen- und Weiterbildung sind zahlreiche Konzepte bekannt, die das Vorwissen Älterer aufgreifen und konstruktiv in Lehr-Lern-Arrangements einbetten. Insbesondere die biografische Arbeit wird in der Erwachsenenbildung erfolgreich eingesetzt (vgl. Perbandt-Brun 1999; Schäffter 1999; Kade 1999), wenngleich sich dieses didaktische Modell eher für altershomogene Lerngruppen eignet. Auch im Bereich beruflicher Weiterbildung wird zunehmend das Potential älterer Mitarbeiter aufgrund ihres Erfahrungswissens betont (vgl. Lahn 2003; Meier/Schröder 2007) und in didaktischen Konzepten aufgegriffen (vgl. z.B. Wenke/Reglin/Stahl 1996; Schäuble 1999). Der Austausch mit anderen Lernenden in Gruppen gehört – neben der Möglichkeit, eigenes Wissen einzubringen – zu den auch früh empirisch dokumentierten Wünschen Älterer an Bildungsangebote (vgl. Tietgens 1992), wobei zunächst offen bleibt, welche Anforderungen sich an die Zusammensetzung dieser Gruppen richten, z.B. hinsichtlich der Altersstruktur. Die Befunde und Vorschläge hierzu reichen von einer Fokussierung auf ältere Lernende (vgl. Williamson 1997) bis zur Initiierung einer explizit generationsübergreifenden Bildungssituation (vgl. Schäuble 1999). Ausgegangen wird dabei generell von einem grundlegenden Bildungsinteresse älterer Erwachsener (vgl. Williamson 1997, S. 183), das aber empirisch nur eingeschränkt und nur für bestimmte Gruppen Älterer belegt werden konnte.

Die Frage nach altershomogenen Lerngruppen einerseits vs. intergenerativem Lernen andererseits kann nicht unabhängig von der thematischen und inhaltlichen Ausrichtung des Angebots, den damit verbundenen Zielsetzungen und dem soziokulturellen Hintergrund der Zielgruppen entschieden werden. Dabei ist davon auszugehen, dass es mit zunehmendem Alter keineswegs zu einer Reduzierung oder gar Nivellierung der Wirksamkeit soziodemografischer Prägungen kommt (vgl. Laville/Volkoff 1998), sondern diesbezügliche Differenzen hinsichtlich der Bildungsinteressen und -barrieren sogar zunehmen sowie insgesamt die Heterogenität innerhalb höherer Altersgruppen größer ausfällt als bei jüngeren und auch primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen nicht an Einfluss verlieren (vgl. Schmidt 2006, 2007a). Die Effekte des Alterns treten sogar eher in den Hintergrund (vgl. ebd.), wirken aber indirekt über das persönliche und das gesellschaftlich vermittelte Altersbild auf das Bildungsverhalten zurück (vgl. Wrenn/Maurer 2004), insbesondere in intergenerativen Lernprozessen.

3. Intergeneratives Lernen

3.1 Generationenbegriff

Ein genealogischer Generationenbegriff bezieht sich auf die mikrosoziale Generationenabfolge innerhalb einer Familie, also auf deren reproduktive Funktion. Dagegen greift der pädagogische Generationenbegriff das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf und somit die hierarchisch klar strukturierte und durch Altersdifferenz geprägte Dyade von Erzieher und Zögling. Diese beiden Lesarten des Generationenbegriffs implizieren ein einseitiges oder zumindest deutlich ungleichgewichtiges Konzept des Wissenstransfers von einer älteren zu einer jüngeren Generation (vgl. Franz 2007). Demgegenüber ist ein historisch-soziologischer Generationenbegriff – wie er vor allem von Karl Mannheim (1928) geprägt wurde – zunächst frei von einer hierarchischen Anordnung der Generationen, sondern betont den lebens- und zeitgeschichtlich bedingt geteilten Erfahrungshintergrund als verbindendes Element innerhalb einer Generation. Das von Mannheim als Generationslagerung bezeichnete Erleben spezifischer sozialhistorischer Entwicklungen in einer bestimmten Lebensphase wird insbesondere dann zu einer konstitutiven Gemeinsamkeit einer Generation, wenn es zur Entwicklung ähnlicher Orientierungsmuster beiträgt (Generationseinheit) und von den Individuen auch als verbindendes Element erlebt wird (Generationsbewusstsein). Mannheims Generationenbegriff betont die Spezifität einzelner Generationen, bedingt durch die Sozialisationseinflüsse zeitgeschichtlicher Entwicklungen. Daraus lassen sich sowohl generationstypische Orientierungsmuster und Anschauungen ableiten als auch die Fruchtbarkeit und Notwendigkeit eines intergenerativen Austausches begründen. Intergeneratives Lernen kann in diesem Sinne einen Beitrag zur Reflexion eigener generationstypischer Perspektiven leisten und Empathie für andere Generationen und deren Weltsicht fördern.

3.2 Formen intergenerativen Lernens

Intergeneratives Lernen geschieht in unterschiedlichen Feldern, in formalen, non-formalen und informellen Settings, in privaten, schulischen wie beruflichen Kontexten. Gewissermaßen als „Urform“ des intergenerativen Lernens kann die Weitergabe von kulturellen Errungenschaften und Wissen von einer älteren Generation an eine jüngere innerhalb der Familie bezeichnet werden, also die primäre Sozialisation (vgl. Liegle/Lüscher 2004). Demgegenüber wirken intergenerativ konzipierte Lernarrangements in der tertiären Sozialisation manchmal konstruiert und vielleicht sogar erzwungen. Siebert und Seidel (1990) differenzieren – jenseits deren institutioneller Verankerung – drei didaktische Zugänge intergenerativen Lernens, die sie als voneinander, miteinander und übereinander Lernen kategorisieren (vgl. auch Meese 2005).

„Voneinander Lernen“ meint die Weitergabe von Wissen von einer Generation – der ein gewisser Expertenstatus zugesprochen wird – an eine andere. Der Wissenstransfer verläuft hier unidirektional, wobei in der Regel die ältere Generation als Lehrende und

die jüngere als Lernende am Prozess beteiligt sind (z.B. in Eltern-Kind- oder Lehrer-Schüler-Konstellationen). Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung ist aber auch ein umgekehrtes Verhältnis anzutreffen, wenn z.B. in Computerkursen für Senioren die Dozenten einer jüngeren Generation angehören. Unabhängig davon, ob in der Familie, der Schule oder in der Erwachsenenbildung voneinander gelernt wird, wird diese Form der intergenerativen Weitergabe von Wissen hier nicht als intergeneratives Lernen im engeren Sinne verstanden, da der Lernprozess in einer hierarchisch strukturierten Lernsituation einseitig auf Seiten einer Generation erfolgt.

Im Gegensatz dazu betont das „miteinander Lernen“ eben gerade die intergenerative Wissenskonstruktion, d.h. mehrere Generationen treten als Lernende auf. Die Expertise für den jeweiligen Lerngegenstand liegt außerhalb der beteiligten Lernenden verschiedener Generationen, die sich gemeinsam neues Wissen erarbeiten. Diese Form intergenerativen Lernens lässt sich beispielsweise an den Hochschulen finden, wenn junge Studierende und Studierende im Seniorenstudium gemeinsam Seminare besuchen.

Schließlich bedarf das „übereinander Lernen“ keines externen Expertenwissens, sondern basiert auf der gemeinsamen Reflexion und Verständigung über generationenspezifische Erfahrungen und Perspektiven. Diese Form des gemeinsamen Lernens findet sich in Angeboten der Erwachsenenbildung (z.B. Zeitzeugenbörse; vgl. Schäffter 1999) und im Kontext bürgerschaftlichen Engagements (vgl. Franz 2006), aber auch im Rahmen familiärer Interaktion und Sozialisation sind Lernprozesse keinesfalls auf die einseitige Wissensweitergabe der Eltern bzw. Großeltern an die Kinder bzw. Enkel beschränkt. Die eigene (Groß-)Elternschaft wird auch von den betroffenen Erwachsenen als wesentliches Lernfeld empfunden, so dass hier zwar weniger von einem „miteinander“ aber doch von einem „voneinander Lernen“ die Rede sein kann (vgl. Liegle/Lüscher 2004).

3.3 Zur Notwendigkeit intergenerativen Lernens

Das „Miteinander der Generationen“ ist sicher nicht frei von Konflikten und Auseinandersetzungen. Gerade für die Eltern- und Kindergeneration sind Konflikte als historische Konstante und kulturelle Notwendigkeit zu sehen (vgl. Schweitzer 1998, S. 18) und geben zunächst wenig Anlass zur Besorgnis. Problematischer ist dagegen eine zunehmende Abschottung der Generationen voneinander (vgl. grundlegend Coleman 1982), verstärkt durch demografische Veränderungen, alternde Betriebe und Organisationen und der für moderne Gesellschaften typischen epistemologischen Überzeugungen (vgl. auch Faßnacht 1993). Parallel zur Familiengröße schrumpfen intergenerative Verwandtschaftsnetzwerke, durch immer weniger Onkel, Tanten, Nichten, Neffen, etc. reduzieren sich intergenerative Kontakte häufig auf die Kernfamilie und die Bildungsinstitutionen, wo sie vor allem hierarchisch geprägt sind. In alternden Organisationen hat sich die Separierung der Generationen in der Etablierung von jeweils eigenen Jugendorganisationen und überwiegend mit Älteren besetzten Organisationszentren manifestiert, wodurch sich die lebensweltliche Trennung der Generationen auch in der Binnenstruktur von Organisationen institutionalisiert hat. Gleichzeitig führt der rasante technologische Wandel zu einer

wachsenden Separierung der Generationen in den Betrieben, mit den realtypisch differenzierten älteren Trägern von Erfahrungswissen auf der einen und den jüngeren Trägern von Innovationswissen auf der anderen Seite. Innerbetriebliche Personalentwicklungskonzepte des letzten Jahrzehnts haben diese Trennung vielerorts noch weiter verfestigt (vgl. Kade 1998). Die Trennung der Generationen, insbesondere im Bereich der Erwerbsarbeit, ist auch der für moderne Gesellschaften typischen Überzeugung von einer permanent sinkenden Halbwertszeit von Wissen geschuldet, die großen Teilen der älteren Generationen per se kaum mehr verwertbare Wissensbestände unterstellt und eine Entwertung von langjährig kumulierten Wissensbeständen mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund wäre weitaus mehr Skepsis gegenüber intergenerativer Bildung zu erwarten, als er innerhalb der Zielgruppen oder auch im Diskurs der Professionellen in der Erwachsenenbildung erkennbar ist (vgl. Knopf 1997).

Der zunehmenden Auflösung von Begegnungsräumen der Generationen, dem fehlenden Austausch zwischen verschiedenen Generationen sowie der daraus erwachsenden Distanz zwischen Jung und Alt kann durch die institutionelle Förderung des intergenerativen Dialogs begegnet werden (vgl. Klercq 1997; Franz 2007). Ziel intergenerativer Bildung ist also auch die (Wieder-)Herstellung eines Dialogs zwischen den Generationen im Interesse einer gemeinsamen „zukunftsorientierten Gegenwartsgestaltung“ (Schweitzer 1998, S. 20), wobei sowohl Raum für die kritische Auseinandersetzung der Generationen mit sich selbst und der jeweils anderen gegeben sein sollte. Normativ lässt sich folgern, dass gemeinsame Zukunftsperspektiven dann auf der Basis des Veränderungsdrucks durch die Jüngeren und dem Erfahrungswissen der Älteren erarbeitet werden (vgl. auch Steinhoff 1997). Dies impliziert im Kontext gemeinsamer Lernprozesse auch die Überwindung von Widerständen gegen das Neue auf der einen Seite und gegen die Tradition auf der anderen Seite. Kade (1998) plädiert daher dafür, gerade die Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen selbst – implizit oder explizit – zum Lerngegenstand zu machen, propagiert also ein übereinander Lernen im oben genannten Sinn.

„Gerade die Differenz der Erfahrungen, die vor einem anderen Wissenshorizont erworben wurde, ist fast immer das ausgesparte Dritte, das zwischen den Generationen zum Konfliktanlass wird, wo diese überhaupt noch aufeinander treffen.“ (ebd. S. 34)

3.4 Intergeneratives Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Bislang liegen wissenschaftliche Studien zum gemeinsamen Lernen verschiedener Generationen v.a. aus dem Bereich des Seniorenstudiums vor (vgl. z.B. Steinhoff 1997; Stadelhofer 2000; Malwitz-Schütte 2000). Fraglich ist, inwieweit diese Befunde auch auf andere intergenerative Bildungskontexte übertragbar sind, da sich das Lernen im Rahmen von Hochschulseminaren in verschiedener Hinsicht als ein sehr spezifisches Setting erweist. Nicht nur, dass die am Lernprozess Beteiligten über eine überdurchschnittliche Grundbildung verfügen und ihnen eine generell hohe Bildungsaffinität unterstellt werden kann, das Lernen der Generationen an der Universität ist auch durch ein primär auf die weitere Berufslaufbahn ausgerichtetes Interesse der jungen Studierenden und sehr

unterschiedliche, aber kaum auf berufliche Verwertbarkeit hin ausgerichtete Teilnahmemotive der älteren Studierenden geprägt. Diese Konstellation ist auch mitverantwortlich für Steinhoffs Befund, dass die Interaktion der Generationen innerhalb hochschulischer Lehrveranstaltungen zwar auf gegenseitiger Akzeptanz beruht, es aber kaum zu einem echten Austausch kommt (vgl. Steinhoff 1997). Eben diesen Dialog zwischen den Generationen wieder anzukurbeln – der in vielen Lebensbereichen fast völlig zum Erliegen gekommen ist – ist wesentliches Ziel und Aufgabe intergenerativer Erwachsenenbildung – auch um durch die Verständigung der Generationen den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sichern (vgl. Knopf 1997, S. 15ff.). Dabei genügt es nicht, lediglich Begegnungsräume zu eröffnen, sondern die didaktische Rahmung muss den Interessen und Ansprüchen verschiedener Generationen gleichzeitig Rechnung tragen, Konflikte zulassen und gleichzeitig Möglichkeiten zu deren Bearbeitung aufzeigen. An die methodische Vielfalt der pädagogischen Settings und die Selbstorganisation von Lehr- und Lernformen werden hohe Erwartungen geknüpft (vgl. Faßnacht 1993). Empirische Belege für die Interessen und Anforderungen insbesondere Älterer an intergenerative Lernsettings in der Weiterbildung liegen bislang aber kaum vor.

4. Bildungsbeteiligung Älterer und Interesse an intergenerativem Lernen

Die folgend vorgestellten Ergebnisse stammen aus einem von Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt zu Bildungsverhalten und -interessen Älterer (EdAge), das von 2006 bis 2008 an der LMU München durchgeführt wurde. Im Rahmen des Projekts wurden umfangreich quantitative wie qualitative Daten erhoben, wobei die hier vorgestellten Befunde ausschließlich der quantitativen Repräsentativerhebung entnommen sind, die in Kooperation mit dem Konsortium zur Durchführung des europäischen Adult Education Survey (AES) in Deutschland (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008) durchgeführt wurde. Darüber hinaus wurden im Projektkontext 16 Gruppendiskussionen und über 60 qualitative Tiefeninterviews realisiert (vgl. Tippelt/Schmidt/Schnurr/Sinner/Theissen 2009) nicht im Literaturverzeichnis, deren weitere Auswertung aktuell erfolgt.

4.1 Anlage der Untersuchung

Die für die bundesdeutsche Wohnbevölkerung zwischen 45 und 80 Jahren repräsentative Befragung wurde im Frühjahr 2007 durchgeführt und umfasst 4909 persönliche computergestützte Interviews (CAPI-Befragung)[1]. Neben den Kernvariablen zum Weiterbildungsverhalten und informellen Lernen umfasste das Befragungsinstrumentarium auch

1 Mit der Durchführung der Interviews wurde TNS Infratest Sozialforschung beauftragt. An der Konzeption und Auswertung der Befragung wirkte neben dem Projektteam an der LMU auch Helmut Kuwan, Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München, mit.

Skalen und Einzelitems zu didaktischen Handlungsfeldern, dem Generationenverhältnis sowie möglichen Bildungsbarrieren und -motiven. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich dabei immer auf die nach dem Mikrozensus gewichteten Daten.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Bildungsbeteiligung Älterer

Auf den ersten Blick deuten die Teilnahmequoten an formaler und non-formaler Bildung verschiedener Altersgruppen auf eine im Alter deutlich nachlassende Bildungsbeteiligung hin. Dieses Bild bestätigt sich auch in verschiedenen Untergruppen – wie zum Beispiel bei einer Differenzierung nach dem Schulbildungsniveau – wenngleich in diesen Gruppen ein unterschiedlich starker Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung erkennbar wird. Berücksichtigt man den Erwerbsstatus der Befragten, so wird deutlich, dass diese Variable den größten Teil der geringeren Bildungspartizipation im Alter erklärt (siehe Abb. 1).

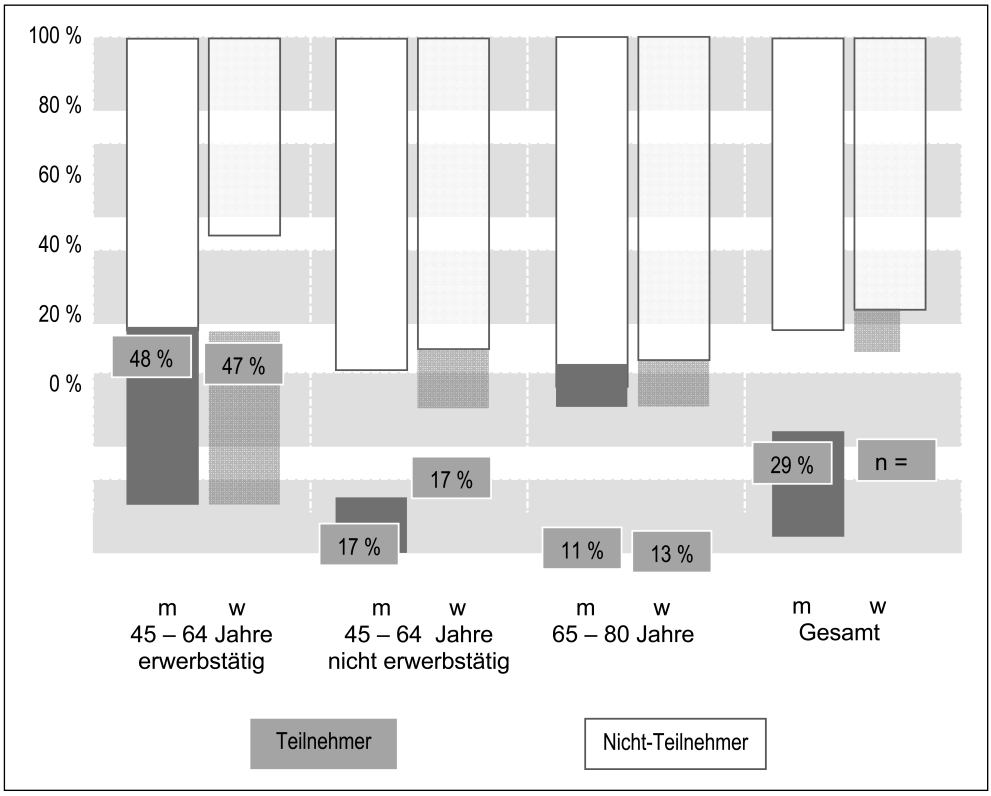


Abb. 1: Teilnahme an formaler und non-formaler Bildung nach Alter, Geschlecht und Erwerbsstatus N = 4909 (eigene Berechnungen)

Die Differenzen zwischen den 45- bis 64-jährigen Nicht-Erwerbstätigen und den über 64-Jährigen sind auffallend gering, während der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen im fortgeschrittenen Erwerbsalter vergleichbar gravierend ausfällt (vgl. auch Tippelt/Schmidt/Kuwan 2008).

Dieser Befund zeigt sich für Frauen wie Männer in gleichem Maße und weist darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme entscheidend erhöht – Anlässe und Motivation für Weiterbildung werden offenbar stark aus der beruflichen Tätigkeit gezogen.

Bestätigung findet der Befund auch bei einer Differenzierung nach überwiegend beruflich bzw. überwiegend privat motivierten Bildungsaktivitäten (siehe Abb. 2).

Während durch den Übergang in die Nacherwerbsphase die Beteiligung an beruflich motivierter formaler und non-formaler Bildung zunächst ab Mitte 50 und dann noch einmal ab Mitte 60 rapide nachlässt, zeigen sich im Bereich der privat motivierten Bildungsteilnahme zwar geringere Unterschiede zwischen den Altersgruppen, die aber nicht in einem linearen Zusammenhang mit dem Alter stehen. Unmittelbar nach dem Berufsausstieg steigen die privat motivierten Bildungsaktivitäten sogar leicht an und gehen dann bis zum 80. Lebensjahr auf ein konstantes (allerdings niedriges) Ausgangsniveau zurück.

In Bildungsveranstaltungen, die kaum berufliche Verwertungsbezüge aufweisen, wirkt sich das Alter bei der Teilnehmerquote nur wenig aus, auch wenn die Alterszusammensetzung je nach Thema, Träger, Ort und Zeit der Veranstaltung sowie weiteren Variablen sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Anderes gilt für die berufliche Weiterbildung. Hier deuten die Beteiligungsquoten zwar auf eine relativ ähnliche Partizipation der beruflich Aktiven hin, allerdings wird mit

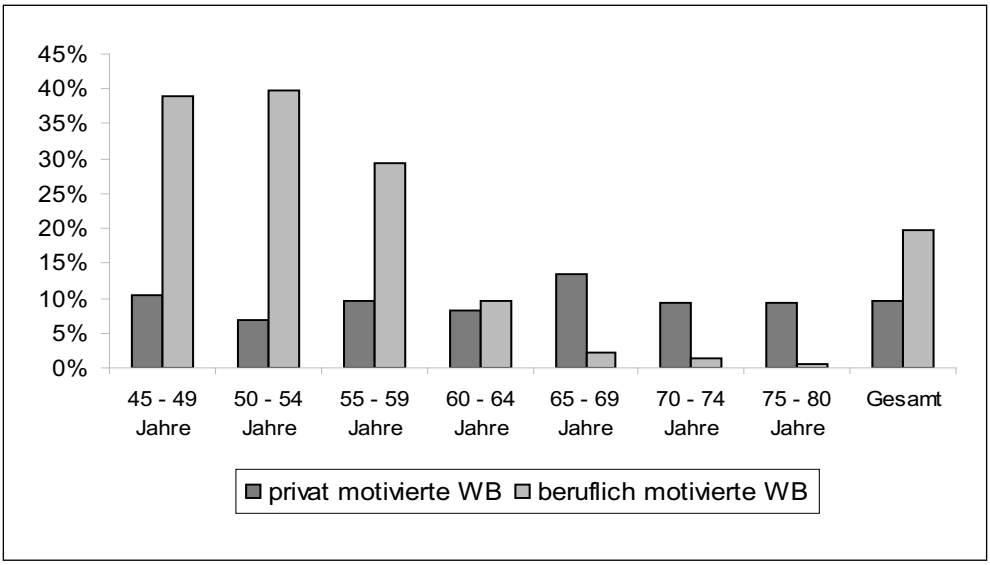


Abb. 2: Überwiegend beruflich und überwiegend privat motivierte Weiterbildungsteilnahme nach Alter (eigene Berechnungen)

zunehmendem Alter der Belegschaften auch der Anteil älterer Arbeitnehmer in beruflich bedingten Bildungsangeboten niedriger. Das bedeutet, dass die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz auch heute noch eine Domäne der jüngeren und mittleren Generation der Erwerbstätigen ist.
Es bleibt festzuhalten, dass sich in der beruflichen wie in der privat motivierten allgemeinen Weiterbildung zwar vielfältige Begegnungsmöglichkeiten der Generationen bieten könnten, da die Älteren aber – das zeigen schon die stark zurückgehenden Teilnehmerquoten der beruflichen Weiterbildung – an der formal organisierten Erwachsenen- und Weiterbildung nur wenig partizipieren, ein fruchtbares „miteinander und übereinander Lernen" (vgl. Siebert/Seidel 1990) bislang eher Programmatik als Realität sein kann. Dieser Befund sagt aber noch nichts zur grundsätzlichen Einstellung Älterer zum intergenerativen Lernen aus.

4.2.2 Verhältnis zur jüngeren Generation

Aufschlussreich für die Offenheit gegenüber dem intergenerativem Lernen ist die Frage nach Erwartungen an Weiterbildungsveranstaltungen, die denjenigen Befragten gestellt wurde, die angaben demnächst an einer Weiterbildung teilnehmen zu wollen (n = 809). Eine der Erwartungen, die auf einer vierstufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer Relevanz eingeordnet wurden, bezog sich auf den Austausch mit Jüngeren, der insgesamt von fast 80 % der Befragten als „sehr wichtig" oder „wichtig" bezeichnet wurde. Im Verhältnis zu anderen Erwartungen, z.B. an die Lernumgebung, den Dozenten oder den Lernerfolg, gehört die Interaktion mit anderen Lernenden und insbesondere das gemeinsame Lernen mit Jüngeren damit zu den als besonders bedeutsam eingeschätzten Aspekten.

Diese generell hohe Zustimmung zum gemeinsamen Lernen mit Jüngeren zeigte sich über verschiedene Untergruppen hinweg; Lediglich bei ausschließlicher Betrachtung der Kategorie „sehr wichtig" zeigen sich noch Unterschiede. So ist das Interesse am Austausch mit Jüngeren bei den noch erwerbstätigen 45 bis 64-Jährigen deutlich höher als bei Nicht-(mehr)-Erwerbstätigen. Auffallend ist auch eine positivere Haltung zu intergenerativem Lernen bei denjenigen Älteren, die gelegentlich ihre Enkel oder Urenkel beaufsichtigen und so bereits verstärkt Kontakte zu einer wesentlich jüngeren Generation pflegen (vgl. Tab. 1). Offensichtlich verstärken beruflich oder privat bedingte Erfahrungen mit den jüngeren Generationen den Wunsch nach intergenerationalem Austausch auch innerhalb von Bildungskontexten.

Der Wunsch nach Austausch verstärkt sich bei denjenigen Älteren, die ein positives Altersbild formulieren können: Diese Älteren wollen Ideen realisieren, sind gegenüber Neuem offen, können in ihrer Selbsteinschätzung ihr Leben genießen und werden sich selbst mit zunehmendem Alter nicht fremd. Dieser quantitative Befund muss durch die Auswertung der qualitativen Intensivinterviews weiter analysiert und interpretiert werden, weil er auch Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln impliziert.

Bei der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen überwiegt insgesamt das Interesse am intergenerationalen Austausch und auch negative Einstellungen gegenüber der nach-

Tab. 1: **Erwartung „Austausch mit Jüngeren in einem Weiterbildungsangebot“** (n = 809)

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	Unwichtig
Erwerbstätig	30,7 %	49,0 %	15,3 %	5,0 %
Nicht erwerbstätig	24,9 %	52,3 %	18,0 %	4,5 %
Beaufsichtigung von Enkeln	34,1 %	52,3 %	12,5 %	1,1 %
Keine Beaufsichtigung von Enkeln	28,4 %	49,9 %	16,6 %	5,1 %
Gesamt	28,9 %	50,1 %	16,1 %	4,7 %

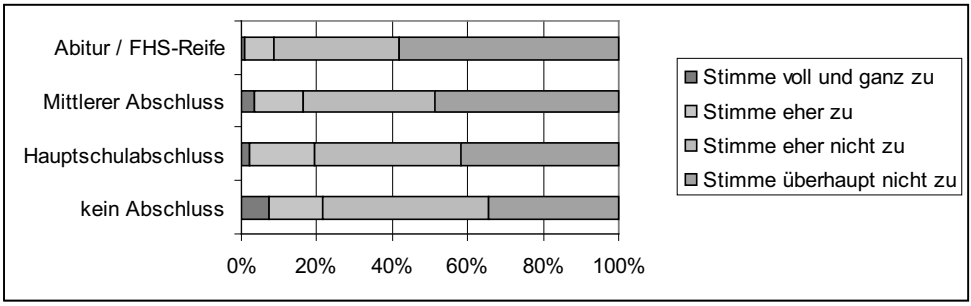


Abb. 3: Bewertung der Aussage „Ich kann mit der jüngeren Generation wenig anfangen“ von 65- bis 80-Jährigen

wachsenden Generation werden überwiegend zurückgewiesen, wenngleich diese Haltung innerhalb der befragten Altersgruppe je nach Bildungsstand stark variiert (vgl. Abb. 3). Je höher die Bildung, umso stärker die artikulierte Nähe zu den nachwachsenden Generationen. 58 % der befragten Älteren gehen nach eigenen Angaben davon aus, dass das Wissen der jüngeren Generation eher unterschätzt wird, wobei sich hier kaum Differenzen zwischen Personen mit unterschiedlicher Schulbildung zeigen.

Trotz dieser positiven Einstellung gegenüber Jüngeren und dem Wunsch nach intergenerativem Lernen, äußern nur 28 % den Wunsch nach einem Ausbau der Kontakte zur jüngeren Generationen. Darin spiegelt sich Achtung und Respekt vor den Jüngeren einerseits wieder, andererseits aber doch auch der Wunsch nach einer gewissen Distanz, eine Haltung, die sich in ganz ähnlicher Weise bei Jugendlichen gegenüber Älteren findet (vgl. Hurrelmann/Albert 2006). Wie in der 15. Shell Jugendstudie bei den 16-25-Jährigen zeichnet sich gegenüber der Interaktion verschiedener Generationen aber auch in unserer Untersuchung bei den älteren 45-80-Jährigen keine generelle Skepsis ab.

5. Intergeneratives Lernen im Konzept des Lebenslangen Lernens

Intergeneratives Lernen ist in das Konzept des Lebenslangen Lernens integriert, wenn man darunter das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne versteht. Der Begriff *lifelong learning,* der Mitte der 90er-Jahre bildungspolitisch vitalisiert wurde, hat trotz der lange zurückliegenden bildungspolitischen Debatten des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU in den 70er-Jahren nichts an bildungspolitischer und -praktischer Bedeutung verloren. Das Lernen zwischen den Generationen und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne sind einem anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn sie sollen selbst gesteuertes, selbst bestimmtes und kreatives Lernen zwischen den Generationen über die Lebensspanne ermöglichen. Dabei realisiert sich das Lernen zwischen den Generationen in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen und zielt auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbständigkeit in allen Lebensaltersstufen.

Wer das in der grundlegenden Bildung Erreichte kumulativ weiterführen will, Versäumtes nachholen, interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen und die im Laufe der Zeit überholten Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen will, wird im Rahmen einer Bildungs- und Lerngesellschaft die kontinuierliche Beratung der individualisierten Lernentscheidungen, die Wirkungen des Arbeitsplatzes auf die Lernkompetenz und die Formen kooperativen intergenerativen Lernens berücksichtigen. Der notwendige Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft impliziert pädagogisch, dass die Älteren nicht zum Objekt von „Bildungsmaßnahmen“ werden, sondern dass sie Bildungsprozesse mit der jüngeren Generation gestalten.

Zwar ist belegt – und auch die repräsentative EdAge-Studie enthält zahlreiche Hinweise – dass das Lernen im Erwachsenenalter in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und dass starke Effekte und Wirkungen der zurückliegenden Sozialisation und der frühen Lernprozesse auf das mittlere und das spätere Erwachsenenalter bestehen, aber wichtig wäre es, weitere noch nicht hinreichend realisierte Möglichkeiten zur Förderung von intergenerativem Lernen als Aspekt des Lebenslangen Lernens zu benennen. Beispielweise bieten informelle Lernformen gerade für ältere Erwachsene wesentliche Bildungsgelegenheiten: Reisen, bürgerschaftliches Engagement, Pflege von Angehörigen, Austausch mit Kindern und Enkeln etc. sind Lerngelegenheiten in welchen auch im höheren Alter neue Kompetenzen aufgebaut werden. Somit ist von einer direkten und positiven Wirkung eines aktiven Lebensstils im Alter auf Lernaktivitäten auszugehen, aber auch auf das eigene Altersbild. Umgekehrt dürfte erst ein positives Altersbild für neue Aufgaben und Herausforderungen auch im fortgeschrittenen Alter motivieren.

6. Fazit

Sowohl die älteren Erwerbstätigen als auch die in den nächsten Jahrzehnten wachsende Gruppe der nicht mehr erwerbstätigen Älteren, die aktuell bereits 30 % der Gesamtbevölkerung stellt und bis 2020 sogar 40 % ausmachen wird, erfordert die Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und -forschern. Gerade weil die Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer, die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements und die Chance hochbetagter Menschen durch Bildung und Training selbständig und autonom handlungsfähig zu bleiben als immer wichtiger werdende Ziele der Erwachsenen- und Weiterbildung erkannt werden, müssen die aktuell niedrigen Weiterbildungsquoten besonders der über 55-Jährigen als große Aufgabe gesehen werden. Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürgerinnen und Bürger ansprechen werden.

Wenn sich die aus demografischer Perspektive besonders betroffenen Anbieter von Weiterbildung, insbesondere die Unternehmen und Betriebe, motivieren, von einer Strategie des „generational replacement" Abstand zu nehmen und stattdessen die Qualifikation und Kompetenzförderung aller erwerbstätigen Altersgruppen auch in intergenerativen Lernsettings fördern, sind besondere Herausforderungen schon jetzt erkennbar: Das Bewusstsein, dass auch im Alter ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität besteht und dass sich auch Ältere auf wandelnde soziale Rollen und den Dialog mit den Jüngeren einstellen müssen, ist heute nicht nur im Altersbild von Beschäftigungs- und Bildungsinstitutionen, sondern auch im Altersbild von älteren Menschen noch nicht hinreichend präsent (vgl. Wrenn/Maurer 2004; Kruse/Schmitt 2005). Die Haltungen der Älteren gegenüber den jüngeren Generationen sind im Bildungs- und Lernkontext zwar tendenziell positiv, es wird aber bereits bei den Einstellungen sichtbar, dass gemeinsames intergeneratives Lernen mit Widerständen rechnen muss: Personen mit wenig positiven Lernerfahrungen in der primären und sekundären Sozialisation und Personen mit einem negativen Altersbild gehören zu Bevölkerungsgruppen, die für den kognitiven, emotionalen, alltagspraktischen und sozialen Austausch der Generationen keinesfalls leicht zu gewinnen sind.

Die stärkere Betonung der Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft ist auch eine bildungspolitische Aufgabe, denn die sehr heterogene Gruppe der Älteren zeigt zwar in Teilen ein erhebliches Weiterbildungsinteresse und auch einen Bedarf an kognitivem und motorischem „Training", aber das tatsächliche Weiterbildungsverhalten bleibt hinter diesen Einsichten zurück. Besonders die noch nicht hinreichend realisierten Möglichkeiten des intergenerativen Lernens zu erforschen, bleibt ein starkes Anliegen einer pädagogischen und interdisziplinären Alternsforschung: Wie sehen jüngere Altersgruppen in Betrieben z.B. ältere Altersgruppen und umgekehrt, welches Potenzial, welche Kompetenzen werden wechselseitig identifiziert, was ist hierbei konflikthaft und was ist möglicherweise in hohem Maße kooperationsfördernd?

Die demografischen Trends lassen sicher erwarten, dass die älteren Erwachsenen zu einer spezifischen Zielgruppe von Weiterbildung und zu einer zunehmend präsenten (heterogenen) Teilnehmergruppe in Angeboten beruflicher und allgemeiner Erwachsenen-

bildung werden. Damit wird zum einen eine stärker ausdifferenzierte Analyse von deren Bildungsinteressen und -barrieren notwendig, wie sie in dem vorgestellten Forschungsprojekt in Angriff genommen wurde. Zum anderen erhöht sich auch die Relevanz der Weiterbildung als Begegnungsort der Generationen, die sich in anderen gesellschaftlichen Kontexten – sei es am Arbeitsplatz, in Schulen oder in Pflegeeinrichtungen – zunehmend entfremden. Dass die Erwachsenen- und Weiterbildung den mit dieser neuen Aufgabenzuschreibung verbundenen Herausforderungen gewachsen ist, zeigen zahlreiche Projekte und Konzepte zum intergenerativen Lernen, wenngleich das Konfliktpotenzial des intergenerativen Dialogs und des gemeinsamen Lernens nicht übersehen werden darf. Von Seiten der älteren Generationen scheint eine gewisse Offenheit gegenüber intergenerativen Lernangeboten und ein nachdrücklicher Wunsch nach altersheterogenen Begegnungen vorhanden zu sein, wenngleich sich dieser nicht zwangsläufig auch auf andere Lebensbereiche überträgt. Der Erwachsenen- und Weiterbildung käme folglich die Aufgabe zu, den in anderen Lebensbereichen vielfach abgebrochenen Dialog der Generationen nicht auch in den späteren Lernkontexten zu replizieren – auch um einen Beitrag zur Solidarität zwischen den Generationen zu leisten.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag.

Baltes, P.B. (1993): The Aging Mind: Potential and Limits. In: The Gerontologist 33, H. 5, S. 580–594.

Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 85–105.

Bellmann, L./Leber, U. (2004): Ältere Arbeitnehmer und betriebliche Weiterbildung. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. Nürnberg: IAB, S. 19–35..

Coleman, J. S. (1982): The Asymmetric Society. Syracuse: University Press.

Faßnacht, M. (1993): Begegnungsräume schaffen. Intergenerationelles Lernen als Aufgabe einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 39, H. 1, S. 20–23.

Franz, J. (2006): Die ältere Generation als Mentorengeneration – intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: bildungsforschung 3, H. 2. Verfügbar unter: http://www. bildungsforschung.org Archiv/2006-02/intergenerationelles/ (abgerufen am 29.09.2006).

Franz J. (2007): Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch?. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, S. 63–71.

Hurrelmann, K./Albert, M. (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.

Jennings, J.M./Darwin, A.L. (2003): Efficiacy Beliefs, Everyday Behavior, and Memory Performance among Older Elderly Adults. In: Educational Gerontology 29, S. 71–91.

Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft: Vektor, S. 33–48..

Kade, S. (1999): Das DIE-Projekt „Spurensicherung im Vorruhestand“. Sozialintegrative Lerninitiativen in den neuen Bundesländern. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn: DIE, S. 91–97.

Klercq, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M.: DIE, S. 84–94.

Knopf, D. (1997): Dialog der Generationen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu einer Aufgabe, die sich schon längst erledigt hat? Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M.: DIE, S. 9–19.

Kruse, A. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann.

Kruse, A./Schmitt, E. (2005). Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte 49/50, S. 9–16.

Lahn, L.C. (2003): Competence and Learning in Late Career. In: European Educational Research Journal 2, H. 1, S. 126–140.

Laville, A./Volkoff, S. (1998): Elderly Workers. In: Stellman, J.M. (Hrsg.): Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. Ch. 29 Ergonomics. 4th ed. Geneva.

Lehr, U. (1994): Einführung: Kompetenz im Alter. In: Lehr, U./Repgen, K. (Hrsg.): Älterwerden: Chance für Mensch und Gesellschaft. München: Olzog, S. 9–28.

Lehr, U./Schmitz-Scherzer, R./Quadt, E. (1979): Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.

Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens". In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 38–55.

Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, H. 2, S. 157–185; H. 3, S. 309–330.

Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, S. 39–41.

Meier, B./Schröder, C. (2007): Altern in der modernen Gesellschaft. Leistungspotenziale und Sozialprofile der Generation 50-Plus. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Merriam, S.B./Mazanah, M. (2000): How cultural values shape learning in older adulthood: the case of Malaysia. In: Adult Education Quarterly 51, H. 1, S. 45–63.

OECD (2007): Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris: OECD.

Oswald, W.D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–117.

Parasuraman, R./Tippelt, R./Hellwig, L. (2007): Brain, Cognition and Learning in Adulthood. In: Source OECD. Number 13, June 2007, S. 379–423.

Perbandt-Brun, H. (1999): Prozessorientierte Begleitung beim Lernen durch Handeln in Projekten – am Beispiel des Modellprogramms „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen". In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Würzburg: Echter, S. 75–81.

Roberson Jr., D.N./Merriam, S.B. (2005): The Self-Directed Learning Process of Older Rural Adults. In: Adult Education Quarterly 55, H. 4, S. 269–288.

Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (2008). Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_ deutschland.pdf (abgerufen am 15.03.2008).

Schäffter, O. (1999): Das Projekt „Zeitzeugenbörse". In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Würzburg: Echter, S. 87–90.

Schaie, K. W. (2005): Developmental Influences on Adult Intelligence. The Seattle Longitudinal Study. Oxford.

Schäuble, G. (1999): Forever young – Selbstempowerment für ältere MitarbeiterInnen in Unternehmen. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Würzburg: Echter, S. 98–102.

Scheich, H. (2002): Lern- und Gedächtnisforschung. Verfügbar unter: http://leb.bildung-rp.de/info/veranstaltungen/bericht/2002-11-20_ggt_scheich.pdf (abgerufen am 24.06.2004).

Schmidt, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: bildungsforschung 2, H. 3, Verfügbar unter: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten/ (abgerufen am 07.11.2008).

Schmidt, B. (2007): Educational behaviour and interests of older adults. In: Lucio-Villegas, E./Carmen Martrinez, M. del (Hrsg.): Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings and Literacies 1. Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference. Sevilla: University Press, S. 157–166.

Schmidt, B. (2007a): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: Journal of Adult and Continuing Education 13, H. 2, S. 156–174.

Schmidt, B. (2008) (in Druck): Bildungsverhalten und -interessen älterer Erwachsener. (Tagungsband der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE).

Schweitzer, R. v. (1998): Die Bedeutung der Generationenerfahrungen für die Zukunft einer alternden Gesellschaft. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft: Vektor, S. 15–32.

Siebert, H./Seidel, E. (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudium an der Universität Hannover. Hannover: ZEW.

Stadelhofer, C. (2000): „Forschendes Lernen“ im dritten Lebensalter. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, S. 304–310.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2007): Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 1: Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden: Destatis.

Stein, D./Rocco, T.S. (2001): The Older Worker. Myths ans Realities No. 18. Verfügbar unter: http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=mr&ID=108 (abgerufen am 03.08.2005).

Steinhoff, B. (1997): Die Beziehung von Jung und Alt im Studium – Empirische Befunde und Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47, S. 136–153.

Thomae, H. (1970): Theory of Aging and Cognitive Theory of Personality. In: Human Development 13, S. 1–16.

Tietgens, H. (1992): Zum Vermittlungsprozess zwischen Alternsforschung und Erwachsenenbildung. In: Saup, W. (Hrsg.): Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, S. 11–36.

Tippelt, R. (1992): Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den einzelnen. In: Saup, W. (Hrsg.): Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, S. 66–74.

Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 444–447.

Tippelt, R./Schmidt, B. (2005): Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In: Pädagogik 3, H. 5, S. 6–11.

Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen: Erste Ergebnisse des BSW - AES 2006/2007. In: Gnahs, D. (Hrsg.): BSW-AES 2007. Bonn: DIE. (im Druck).

Tippelt, R/Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer: Zur Differenzierung einer komplexen Zielgruppe. Bielefeld: Bertelsmann. (in Druck).

Wenke, J./Reglin, T./Stahl, T. (1996): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Ein Leitfaden für Bildungsträger. Bielefeld: Bertelsmann.

Williamson, A. (1997): ‚You’re never too old to learn!’: Third-Age perspectives on lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Education. 16, H. 3., S. 173–184.

Wrenn, K.A./Maurer, T.J. (2004): Beliefs About Older Workers’ Learning and Development Behaviour in Relation to Beliefs about Malleability of Skills, Age-Related Decline, and Control. In: Journal of Applied Social Psychology 34, H. 2, S. 223–242.

Abstract: *Against the background of demographic developments which describe the change in the proportion of younger and older parts of the population, educational research starts focussing not only on educational processes lasting well into an advanced age, it also attaches greater importance to intergenerational exchange and to joint learning. Following an analysis of older people`s educational participation and their ability to learn, the authors discuss existing concepts of and research results on intergenerational learning. In this, they focus in particular on data provided by their own research project on the educational activity of those aged 45 or more and on their attitude towards intergeneratinal learning and towards the younger generation as such. Here, the heterogeneity within the older generation manifests itself, which has a strong influence on both educational interests and the openness about intergenerational exchange.*

Anschrift der Autoren:

Dr. Bernhard Schmidt, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München, E-Mail: b.schmidt@lmu.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

Deutscher Bildungsserver – www.bildungsserver.de

Linktipps zum Thema: Demografie

Zusammengestellt von Tamara Massar
Redaktion: Barbara Ophoven
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Informationszentrum Bildung
Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver

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

Einleitung

Die folgende Linksammlung bietet eine Auswahl thematisch relevanter Internetquellen zum Heft-Schwerpunkt Demografie und demografischer Wandel. Neben einschlägigen Informationen zur demografischen Forschung und zu den Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungssystem, auf Familie und Kindheit finden sich Hinweise auf Materialien, Forschungsbeiträge, Förderprogramme und Initiativen zu den Themen Seniorenbildung und intergenerationales Lernen sowie regionale Bildungsforschung und Bildungsgeografie.

1. Demografie allgemein

Forschungseinrichtungen aus dem Bereich Demografie
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5129

Übersichtsseite zu Forschungseinrichtungen, die sich mit der Bevölkerungsentwicklung und dem demografischen Wandel in Deutschland befassen.

Demografischer Wandel und Bildung
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5130

Neben allgemeinen Informationen zur Bevölkerungsentwicklung finden sich hier spezifische Quellen zu den Auswirkungen des demografischen Wandels auf den Bildungsbereich.

Demografische Forschung. Aus Erster Hand
http://www.demografische-forschung.org

„Demografische Forschung. Aus Erster Hand“ wird vom Max-Planck-Institut für demografische Forschung, Rostock, in Kooperation mit dem Institut für Demographie der Ös-

terreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, und dem Rostocker Zentrum zur Erforschung des Demografischen Wandels herausgegeben. Mit dem Infoblatt, das sich vor allem an Journalisten, Politiker und Interessierte aus benachbarten Arbeitsgebieten wendet, wollen die Herausgeber den Dialog zwischen Forschung und Öffentlichkeit intensivieren; vorgestellt werden für Deutschland und/oder Österreich relevante Studien. „Demografische Forschung. Aus erster Hand“ erscheint viermal jährlich und ist sowohl als elektronische wie auch als Druckversion erhältlich. Der Bezug ist kostenlos.

2. Demografie, Familie und Kindheit

Familie, demografische Entwicklung und Kindertagesbetreuung
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1999

Die Seite bietet Informationen zum Monitor Familiendemografie, Hinweise auf Fachbeiträge und Studien sowie eine Zusammenstellung von Internetressourcen zu den Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe.

Kindertagesstätten als Orte für Kinder und Familien
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2527

Zentrales Thema der Seite ist, welche Möglichkeiten sich bieten, Kindertagesstätten, die Beratung von Eltern und Bildungs- und Freizeitangebote für Familien stärker miteinander zu vernetzen, um die Familien zu unterstützen. Auch die Einbeziehung der älteren Generation kann hier eine Rolle spielen. Die zugehörigen Unterseiten beschäftigen sich mit Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen, Kursen und Methoden der Elternbildung, Eltern-Kind-Zentren, Mehrgenerationenhäusern, Vernetzungsprojekten, Grundlagen- und anderen (Forschungs-)berichten, Fachartikeln und Beiträgen aus Veranstaltungen.

„Angesichts des demografischen Wandels – eine neue Solidarität zwischen den Generationen“: Grünbuch der Europäischen Kommission
http://www.bildungsserver.de/link/gruenbuch_generationen

Die Mitteilung der Europäischen Kommission vom 15. März 2005 unterstreicht, dass Europa, wenn es den Trend des demografischen Rückgangs umkehren will, in der Politik vorrangig die Familien ermutigen und Frauen wie Männern die Möglichkeit bieten muss, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.

3. Seniorenbildung/Intergenerationenbeziehung

Seniorenbildung

Seniorenbildung und Altersforschung
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1430

Umfassende Quellensammlung zum Thema mit einschlägigen Informationen zur Forschung in den Bereichen Gerontologie, Geragogik und Gerontagogik sowie Hinweisen zu Bildungsmöglichkeiten und Tätigkeitsfeldern, Förderprogrammen und Initiativen für Senioren.

Forschungsinstitute im Bereich Altenarbeit/Altenhilfe
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1610

Qualifizierung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer
http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5184

Eine Sammlung von Informationsangeboten, Forschungsbeiträgen und Projekten zu den Möglichkeiten der Förderung älterer Arbeitnehmer sowie zur Lebens- und Lernsituation älterer Menschen.

Intergenerationenbeziehung

Kinderbetreuung durch Seniorinnen – Vorteile für Jung und Alt
http://www.bildungsserver.de/link/familienfreundliche_kommune

Informationen zum Projekt des Büros für Frauenfragen der Stadt Ludwigsburg, das seit 1992 durchgeführt wird. 1998 wurde das Projekt durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der Kampagne „Initiative gefragt – Frauen gefragt!“ ausgezeichnet.

Kompetenz-Netzwerk der Generationen
http://www.bildungsserver.de/link/kompetenznetzwerk_generationen

Ziel des „Kompetenz-Netzwerks der Generationen“ ist es, den Dialog der Generationen durch intergenerative Lehr- und Lernprozesse zu fördern und die Kompetenzen und Erfahrungen von Menschen jeden Alters für andere und die Gesellschaft nutzbar zu machen. In drei ausgewählten Regionen in Süddeutschland (Innovationsregion Ulm/Neu Ulm, Bodenseeregion), in Sachsen (Leipzig, Mittweida) und Norddeutschland (Hannover und Lübeck) sollen bundesweit vernetzte Kompetenz- und Lerngemeinschaften entstehen, deren Basis ein Informations- und Kompetenz-Pool (Datenbank) bildet. Gefördert wird das Projekt von der Robert-Bosch-Stiftung.

InterGenerationNet – Gemeinsam im Netz
http://www.gemeinsam-im-netz.de/

Im Rahmen des Projekts „InterGenerationNet – Gemeinsam im Netz“ sollten Mädchen und Jungen von Berliner weiterführenden Schulen Teams bilden, die auf ehrenamtlicher Basis außerhalb der Schulzeit PC- und Coachpatenschaften für interessierte ältere Menschen in Seniorentreffs, Seniorenheimen und vergleichbaren Einrichtungen übernehmen. Die Teams hatten die Aufgabe, den Senioren PC- und Internetkenntnisse zu vermitteln, die Lösung technischer Probleme in den Einrichtungen zu unterstützen und neue Wege der digitalen Kommunikation zwischen den Generationen und zur gesellschaftlichen Partizipation älterer Menschen aufzuzeigen.

KOJALA: Kompetenzbörse für Jung und Alt im Lern-Austausch
http://www.bildungsserver.de/link/kojala

Über KOJALA treffen sich Menschen verschiedenen Alters mit gleichen Interessen. Bei realen Treffen oder über das Internet unterstützen sie sich gegenseitig bei Lernvorhaben oder starten gemeinsame Lernprojekte. KOJALA ist ein Modellprojekt des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm.

4. Bildungsgeografie, Bildung und Region

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Arbeitskreis Bildungsgeographie
http://www.bildungsserver.de/link/ak_bildungsgeographie

Der Arbeitskreis Bildungsgeographie wurde im Jahre 1983 gegründet und ist Mitglied des Verbands der Geographen an Deutschen Hochschulen (VGDH) und der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). Ein wesentliches Ziel des Arbeitskreises ist es, die Kommunikation im Bereich der regionalen Bildungsforschung zu verbessern und so zu einem intensiveren Austausch von Forschungsergebnissen beizutragen. Gleiches gilt auch für den Austausch bezüglich des eingesetzten Instrumentariums im Bereich der meist empirisch angelegten Arbeiten. Daneben wird der Arbeitskreis auch als Forum der Theoriediskussion zur räumlichen Bildungsforschung verstanden.

Geographische Aufsatzdatenbank GEODOK
http://www.geodok.uni-erlangen.de/

GEODOK ist ein Suchprogramm mit über 115.000 ausgesuchten Einträgen für seit 1950 erschienene geografische Literatur (mit Schwerpunkt ab 1980). Die primär Aufsatzverweise aus fast 500 geografischen Zeitschriften und Serien enthaltende Datenbank wird vom Institut für Geographie der Universität Erlangen betreut, die gefundenen Texte können in der Präsenzbibliothek des Instituts eingesehen werden. Die Datenbank enthält auch Nachweise zur Bildungsgeografie.

Literaturdatenbank Regionale Bildungsforschung
http://www.bildungsserver.de/link/regionale_bildungsforschung

Die Literaturdatenbank Regionale Bildungsforschung wird seit mehreren Jahren am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialgeographie der Universität Heidelberg aufgebaut und betreut. Sie umfasst derzeit über 6.000 Titeleinträge. Inhaltlich werden deutsche und internationale Publikationen aus dem Bereich der Geografie erfasst, sofern sie bildungsrelevante Themen (mit Ausnahme didaktischer Fragestellungen) behandeln. Nichtgeografische Arbeiten aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften werden aufgenommen, wenn sie raumrelevante Fragen des Bildungs- und Qualifikationswesens zum Gegenstand haben.

Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland
http://www.ifl-nationalatlas.de

Ein Nationalatlas macht es sich zur Aufgabe, ein Land in all seinen Dimensionen darzustellen. Dazu zählen die natürlichen Grundlagen, die Gesellschafts- und Bevölkerungsstruktur, die Verteilung von Ressourcen, Siedlungen, Verkehrsnetzen und Wirtschaftskraft sowie weitere Elemente der Landesausstattung und Landesentwicklung. Ein Nationalatlas dient der räumlich differenzierten Information über das gesamte Land, aber auch der Repräsentation eines Landes nach außen. Für diesen ersten deutschen Nationalatlas ist es darüber hinaus ein wichtiges Ziel zu dokumentieren, wie die beiden über 40 Jahre getrennten ehemaligen deutschen Teilstaaten zusammenwachsen. Der Atlas ist in Printversion und als CD-ROM erhältlich, eine Demoversion und Inhaltsangaben können auf der Homepage eingesehen werden. Er umfasst zwölf thematische Bände, Band 6 befasst sich mit Bildung und Kultur.

Kleinräumige Bildungsberichterstattung
http://www.bildungsserver.de/link/kleinraeumige_berichterstattung

Die kleinräumige Bildungsberichterstattung des Zentrums für interdisziplinäre Ruhrgebietsforschung der Ruhr-Universität Bochum (ZEFIR) unterteilt sich in drei Module: Sozialraumanalyse, Bildungsmonitor und Studierendenmonitor. Im Rahmen der Sozialraumanalyse werden kleinräumige Daten zur Sozialstruktur der Stadtgebiete des Ruhrgebiets erfasst und mit Hilfe der Clusteranalyse in sechs Sozialräume typisiert. Darauf aufbauend werden beim Bildungs- und Studierendenmonitoring aus den vorhandenen Statistiken die Herkunftsorte der Schüler bzw. Studierenden abgeleitet und mit den Sozialräumen in Verbindung gebracht.

Knowledge and Space Symposia
http://www.knowledgeandspace.uni-hd.de/

The Symposia in the Studio of the Villa Bosch at Heidelberg deal with the generation, diffusion and application of knowledge under special consideration of the role of the spatial context and the spatial dimension of knowledge-disparities. The topic Knowledge

and Space covers various interrelated research questions, which are of great political and economical relevance to society.

Institut Arbeit und Qualifikation: Bildung und Erziehung im Strukturwandel (BEST)
http://www.bildungsserver.de/link/iaq_best

„BEST“ ist eine Forschungsabteilung des Instituts Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen, deren Themenfelder die gesamte Kette lebenslangen Lernens umfassen: vor- und außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder und Jugendliche sowie die allgemeine, berufliche und Weiterbildung bis hin zu innerbetrieblichen Bildungsprozessen. Einen besonderen Forschungsschwerpunkt bilden die Auswirkungen des demografischen Wandels auf Bildung, Familie und Arbeitswelt, vor allem in der Region.

Anschrift der Autorinnen:

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

Marcelo Caruso

Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit

Die Einführung von Bildungsgutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten[1]

Zusammenfassung: *Angesichts prominenter Expertenempfehlungen zugunsten neuer Steuerungsinstrumente thematisiert der Beitrag die Verschränkung von Bildungsreform und empirischer Bildungsforschung im Falle der Auswirkungen der flächendeckenden Einführung von Bildungsgutscheinen bei den Bildungsreformen Chiles in den 1980er-Jahren. Die Befunde zahlreicher Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit dieses Steuerungsinstruments werden in einem Diskussionsfeld kontextualisiert, ihre Konjunkturen und Veränderungen nachgezeichnet. Es entsteht dabei das Bild einer „Bildungsöffentlichkeit", die sich stark an den Diskursgrenzen orientiert, die von dieser empirischen Bildungsforschung gezogen werden. Diese Machtposition von Experten wird als Teil einer neuen Ära der Regierung von Bildungssystemen verstanden, in der selektive Praktiken der Beweisführung in der Forschung das Bild einer eindeutigen Beweislage suggerieren. Diese simulierte Eindeutigkeit wird als privilegierte Form des Machtzuwachses von Expertenzirkeln gedeutet.*

1. Zum Problem: Steuerungsmodelle und Expertenwissen

Die Diskussionen um eine neue Steuerungskultur des deutschen Bildungssystems gedeihen seit der gefühlten „PISA-Niederlage" auf einem fruchtbaren Boden. Nicht allein die vielfach diagnostizierten Defizite deutscher Lehrer in der Handhabung von Heterogenität im Klassenzimmer, oder die offensichtlichen Nachteile einer zu starren Gliederung des Schulsystems werden seit der Veröffentlichung international vergleichender Studien über den Leistungsstand deutscher Schüler zum Gegenstand bildungspolitischer und akademischer Diskussionen. Auch die Regulierungsmodi des Bildungssystems in Zeiten von Standards und Evaluation geraten immer stärker in den Blick der informierten Öffentlichkeit und der Fachkreise.

Das viel beachtete Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung, bestellt von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., hat sicherlich ein neues Terrain beschritten. Unter dem Bann der „Bildungsgerechtigkeit" – so der knappe Titel dieser Expertise – werden von namhaften Bildungsexperten aus dem universitären Milieu Vorschläge zur Schul- und Bildungspolitik unterbreitet, welche die neue „Lust" an dieser Aufgabe in Gesellschaft, Medien und Wissenschaft eindrücklich belegen. In einem eigens geschriebenen Kapitel über „neue Steuerungsmodelle" werden dort Empfehlungen gemacht, die sich positiv für die Benachteiligten im Bildungssystem auswirken sollen: „Die bestehende

1 Ich möchte mich ganz herzlich bei Johannes Vera van Brueghen und Gabriela Trentin – beide aus der Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin – für ihre Hilfe bei der Literaturrecherche bedanken.

Evidenz deutet darauf hin, dass sowohl die Kombination externer Prüfungen mit Schulautonomie als auch die Kombination aus öffentlicher Schulfinanzierung mit nicht öffentlicher Schulleitung die Leistungen aller Schüler verbessern kann. Sowohl die externe Leistungsüberprüfung als auch das mit öffentlicher Finanzierung gepaarte nicht öffentliche Management kommen Schülern aus benachteiligten Hintergründen besonders zugute“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2007, S. 93).

Die knapp erwähnte Evidenz konzentriert sich auf eine Studie, die von einem der Gutachter mitverfasst wurde. Dort wird der zweiten Paarung der präsentierten Evidenz, öffentlicher Finanzierung des Bildungssystems/privater Trägerschaft der Einzelschulen, eine positive (statistisch signifikante) Wirkung auf den Einfluss von nachteiligen familiären Hintergründen in OECD-Ländern bescheinigt (vgl. Schütz/Wößmann/Ursprung 2005). Ansonsten bleibt das Gutachten zwar konkret in seinen Empfehlungen, und dennoch ziemlich abstrakt in seinen Referenzmodellen. Dass die nähere Betrachtung von ähnlichen Reformprozessen in Ländern, die solche Systeme flächendeckend eingeführt haben, auf der Strecke bleibt, ist natürlich dem knappen Format des Gutachtens und dem dort behandelten, breiten Themenspektrum geschuldet. Und trotzdem zeugt das Gutachten von der Popularität einer Wissensform, die mit Korrelationen und Varianzanalysen arbeitet, und der zudem entscheidende Beiträge zur Entwicklung einer „evidenzbasierten“ Bildungspolitik zugetraut werden. Dagegen sollen im Folgenden mit einer zeithistorischen Rekonstruktion die Effekte der Einführung von Steuerungsinstrumenten neuen Typs bei der chilenischen Bildungsreform seit den 1980er-Jahren anhand der Ergebnisse der internationalen empirischen Bildungsforschung gezeigt werden. Maßnahmen und Ergebnisse stehen nicht in so einem unvermittelten Verhältnis, wie im Gutachten vielfach suggeriert. Aus diesem Reformprozess ging ein anderer, vielleicht unbeabsichtigter Trend hervor, nämlich der vielleicht nicht statistisch, aber politisch signifikante Machtzuwachs der Bildungsforscher selbst.

Der Fall der Republik Chile in Südamerika bietet eine einmalige Datengrundlage für die Betrachtung eines Reformprozesses an, der die Grundzüge der Empfehlungen des Gutachtens bezüglich der Steuerungsmodelle längst verwirklicht hat. Denn zwar wurde das zunächst abstrakte Modell eines Bildungsgutscheines, das öffentliche Finanzierung des Bildungssystems und private Trägerschaft der einzelnen Schulen kombiniert, bereits vor über 50 Jahren unter systematischen Gesichtspunkten behandelt (vgl. Friedmann 1955). Aber erst in Chile in den 1980ern Jahren wurde der Vorschlag im großen Stil eingeführt. Da die chilenische Bildungsreform der 1980er-Jahre ebenfalls verstärkt auf die Steuerungseffekte von externen Evaluationen setzte, besteht für den Fall Chiles ein unerhört differenziertes Spektrum an Indikatoren und Informationen bezüglich der Wirksamkeit des Bildungsgutscheinmodells für einen Zeitraum von ca. 25 Jahren. Auf dieser Grundlage wurde eine stattliche Zahl von empirisch gestützten Studien angefertigt, die im Folgenden in ihren Argumentationslinien und Ergebnissen, aber auch in ihrer „Historizität“ knapp skizziert werden. Die hier dargelegte Analyse wird sich nicht mit den technischen Details dieser äußerst differenzierten, quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung beschäftigen. Viel mehr sollen hier die Machteffekte dieser neuen Steuerungsstrategie dargestellt werden, die besonders in dem Machtzuwachs der „Bildungsexper-

ten“ zuungunsten der traditionellen Bildungspolitiker offensichtlich werden. In diesem Sinne soll hier den Vorschlägen des Jahresgutachtens nicht gefolgt bzw. diese verworfen werden, sondern der Akt der Begutachtung und das Verlangen nach „Expertise“ selbst als ein Teil einer neuen Regierbarkeit des Bildungssystems präsentiert werden.

2. Zum Kontext: Die Bildungspolitik Chiles seit der flächendeckenden Einführung von Bildungsgutscheinen (1982–2005)

Der Beginn der Diktatur von Augusto Pinochet 1973 bedeutete hinsichtlich des bis dahin gültigen Entwicklungspfades des Landes einen zweifachen Bruch. Zum einen ging es um die Stilllegung und Repression des zivilen politischen Lebens, die vielfach durch Mord und erzwungenes Exil erreicht wurde. Chile hatte bis dahin relativ wenig unter dem anderorts in der Region chronischen Problem der militärischen Diktaturen gelitten. Zum anderen ging es um eine Abkehr von der vorsichtigen Politik der Umverteilung und der Integration der unteren Schichten durch Institutionen des Sozialstaates, wie sie seit den 1920er-Jahren mit Variationen fortbestand. Zu diesem zweiten Bruch gehörte eine breite Privatisierung öffentlicher Institutionen, die ebenfalls Bereiche der Medien und der Kultur erreichte (vgl. Carrasco 1993). Unter diesen tief greifenden Transformationen gehörten die drastischen Reformen des Bildungssystems zu den wichtigsten Bausteinen einer neuen, die Denkfiguren des Marktes und der Konkurrenz zelebrierenden Strategie der Regierung der chilenischen Gesellschaft.

Vorrangige Motivation für die Dezentralisierung und die Einführung marktförmiger Steuerungsinstrumente war die Sparpolitik der Diktatur, die auf das Zurückdrängen des Staates nach den sozialistischen Experimenten unter Allende zielte (Candia 2004, S.186). Diese Politik der autoritären Reform, die von Doktoranden von Milton Friedman an der Universität Chicago inspiriert und durchgesetzt wurde, war fiskalisch ein voller Erfolg: Noch 1990, in dem Jahr der Rückkehr zur Demokratie, machten die Bildungsausgaben nur 72% der vergleichbaren Gesamtsumme aus dem Jahr 1982 aus (Donoso Díaz 2005, S.115). Diese Bildungsreform beinhaltete zwei miteinander verbundene Elemente. Zum einen wurde die Schulversorgung entschieden dezentralisiert und den Städten und Gemeinden übertragen. So sollten die allgemein bildenden Schulen als eine lokale Angelegenheit definiert werden, die unter Berücksichtigung der immer lokal auftretenden „Nachfrage nach Schulbildung“ verwaltet werden sollten. Zum anderen, und mit der Überlegung zugunsten der lokalen Ebene eng verbunden, führte die Diktatur ein System von Bildungsgutscheinen in den Primar- und Sekundarschulen nahezu flächendeckend ein. Die nächsten Ausführungen, auch bezüglich der Leistungsmessungen, werden sich auf die Primar- bzw. Allgemeine Schule (Jahre 1 bis 8) konzentrieren.

Das 1982 durchgesetzte Reformvorhaben sah vor, die alten privaten Schulen der Eliten des Landes unberührt zu lassen. So dürfen bis heute diejenigen Schulen, die ein Schulgeld erheben, nicht an der Verteilung von Geldern nach dem Modell der Bildungsgutscheine teilnehmen. Diese reinen privaten Schulen stellten 2003 6,6% der Primarschulen des Landes (Ministerio de Educación de Chile 2003, S. 22, Tabelle 1.4.). Alle

anderen Schulen, die an dem Bildungsgutscheinprogramm teilnehmen, unabhängig davon, ob sie von der jeweiligen Gemeinde bzw. von einem privaten Anbieter getragen werden, werden als „öffentliche" Schulen klassifiziert. Trotzdem wird im Folgenden der Einfachheit wegen von „privaten Schulen" die Rede sein, wenn es um privat betriebene Schulen mit öffentlicher Finanzierung nach dem Modell des Jahresgutachtens gehen soll. Zusammen stellen diese „privaten" Schulen und die „staatlichen" Gemeindeschulen über 92% der fast 9000 Primarschulen des Landes. In diesem Sinne kann man trotz der hier erwähnten Beschränkung bezüglich der privaten Schulen der Eliten behaupten, dass das Programm der Bildungsgutscheine ein praktisch flächendeckendes Steuerungsinstrument der chilenischen Bildungspolitik darstellt.

Die Einführung des Systems verursachte tektonische Verschiebungen in der Struktur der Trägerschaft des Primarschulsystems. Dies betraf zunächst den Rechtstatus der verschiedenen Schulträger. Während einerseits das „staatliche" Angebot nunmehr kommunalisiert wurde, entstanden andererseits zahlreiche private Träger, die laut den Bestimmungen der Bildungsreform sogar profitorientierte Organisationen sein durften. Dies pluralisierte auch die Formen der privaten Trägerschaft stark, zumal neben zahlreichen katholischen, in der Regel als nicht profitorientierten Organisationen im Gutscheinsystem angemeldeten Schulen viele private Schulen neuen Typs, d.h. profitorientiert, zugelassen wurden. Wenn 1982 knapp über 20% der Schüler der Primarebene eine private Schule besuchten (Hsieh/Urquiola 2002, Anhang, Tabelle 2), waren es 2003 46,7% (7,3% in rein privaten, 39,1% in über Bildungsgutscheine finanzierte). In urbanen Zentren besuchten sogar 50,7% der Schüler diese Schulen (8,3% rein private, 42,4% über Bildungsgutscheine finanzierte Schulen) (Ministerio de Educación de Chile 2003, S. 33, Tabelle 2.1.). Diese Verschiebung bedeutete auch eine grundlegende Änderung der Lehrerarbeitsbedingungen, da ein Tarifvertrag nicht möglich war, und die Lehrer in privaten Schulen weitgehend den Status eines Angestellten in einem Unternehmen hatten.

Die fiskalische Motivation der Bildungsreform wirkte lang. Der Gutschein hatte 1990 gegenüber 1982 32% seines Werts verloren, was als aussagekräftiger Indikator für die Unterfinanzierung des Gesamtbildungssystems unter der Diktatur Pinochets gilt (Cox/González 1997, S. 111). Diese Unterfinanzierung dürfte wesentlich zu dem beobachteten Trend beigetragen haben, dass die chilenischen Schulen zwischen 1982 und 1988 erheblich an Effektivität verloren haben (Carnoy 1998, S. 320). Die politische Zäsur 1991 mit dem Ende der Diktatur änderte diese Situation in zweierlei Hinsicht. Zum einen erhöhten die neuen Regierungen der *concertación*, eines Bündnisses von Christdemokraten, Sozialisten und Linksliberalen, das Bildungsbudget erheblich. Zwischen 1990 und 2003 wurden die Investitionen in Bildung massiv erhöht und heute gehen ca. 7% des Bruttoinlandprodukts des Landes von der öffentlichen und privaten Hand in den Sektor. Dementsprechend stark wuchs auch der Wert des einzelnen Bildungsgutscheins. Zum anderen ging es um die Durchsetzung von ambitionierten Kompensationsmaßnahmen. Mit dem Programm der 900 Schulen (welches die 900 ärmsten Schulen des Landes gezielt förderte) und einem weiteren Programm für Landschulen versuchte die postdiktatorische Bildungspolitik, zusätzliche Finanzmittel zur Förderung der Chancengleichheit auszugeben. Dies war unter anderen möglich, weil die Kompetenzen für pädagogische Reformen

auch nach den Änderungen unter Pinochet bei dem nationalen Bildungsministerium blieben, das über Vertretungen in den Regionen eigene Programme umsetzen konnte (vgl. Baeza/Fuentes 2004).

Die Leistungen der Schulen wuchsen durchgängig in der postdiktatorischen Stimmung bis 1996 und die anfangs festgestellte Kluft zwischen den Leistungen der privaten und der öffentlichen Schulen wurde allmählich kleiner. Außerdem wurden messbare Erfolge der kompensatorischen Maßnahmen präsentiert, wie die überdurchschnittliche Besserung der Ergebnisse der im Programm der 900 ärmsten Schulen des Landes beteiligten Einrichtungen (Donoso Díaz 2005, S. 123). Somit erlangte das Programm der 900 Schulen definitiv Modellcharakter für andere lateinamerikanische Länder. Eine ganze Reihe von Qualitätssicherungsmaßnahmen und Programmen, die auch die neuen privaten Schulen mit Profitorientierung umfassten, wurden seit Mitte der 1990er-Jahre aufgelegt, um diesen Trend fortzusetzen, allerdings mit mageren Erfolgen (vgl. Ministerio de Educación de Chile 2000a).

Der erste Bildungsminister nach der Diktatur und spätere Präsident Ricardo Lagos, seines Zeichens Mitglied der sozialistischen Partei, erwog nie die Abschaffung des Systems und entschied sich für seine Weiterentwicklung und für die Fortsetzung von kompensatorischen Maßnahmen. Die in der Zeit steigenden Schülerzahlen in Primar- und Sekundarschulen schien der optimistischen Sicht der Bildungspolitiker nach der Diktatur Recht gegeben zu haben (Donoso Díaz 2005, S. 117). Abgesehen von Änderungen bei den Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft und von den Kompensationsprogrammen erfolgten keine einschneidenden Reformen im Finanzierungssystem der Bildungsgutscheine. Seit 1980 dürften die privaten Schulen, die am Programm der Bildungsgutscheine teilnahmen, keine Elternbeiträge annehmen. Dies wurde 1993 geändert und moderate Geldsummen von den Eltern (*co-financiación*) wurde nun zugelassen. Des Weiteren wurden die Ergebnisse des nationalen Systems zur Messung der Bildungsqualität ab 1995 einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, was als Dynamisierung des „Marktes“ der Bildungsgutscheine intendiert war (Gonzáles 2000, S. 51). Obwohl die regierende *concertación* auch zwischen 1991 und 2005 interne Machtverschiebungen erlebte, blieben die Grundlinien dieser Bildungspolitik bestehen.

3. Die Uneindeutigkeit der Empirie: Diskussionen um die Effektivität des Bildungsgutscheinprogramms

Die einmalige Möglichkeit, das flächendeckende Experiment einer marktförmigen Bildungspolitik in ihren Auswirkungen zu untersuchen, wurde von Ökonomen und Sozialwissenschaftlern zügig ergriffen. Mittlerweile besteht eine außerordentlich differenzierte empirische Literatur über Effekte und Probleme des chilenischen Bildungsgutscheinsystems, die mit sehr differenzierten quantitativen Verfahren arbeitet. Bei aller Empirie lassen sich die Beiträge sehr wohl in eine wohlwollende bzw. kritische Grundhaltung gegenüber der Idee eines Bildungsgutscheinsystems einteilen. Es lässt sich praktisch kein Autor finden, der in seinen Kalkulationen zu widersprüchlichen Ergebnissen gekommen

wäre. Insofern scheint die Ergebnisoffenheit dieser empirischen Bildungsforschung von dieser starken Lagerbildung relativiert zu werden. Im Folgenden sollen beide Grundhaltungen für die summarische Präsentation der Forschungsergebnisse leitend sein.

Für die Befürworter des Systems spricht eine ganze Reihe von theoretischen und empirischen Argumenten für die Beibehaltung und Ausgestaltung des Gutscheinsystems. Ein sehr starker Argumentationsstrang betrifft die Befunde empirischer Forschungen über die Auswirkungen der Finanzierungsstruktur auf die Qualität des Schulunterrichts. Auf den Ergebnissen seit den 1980er-Jahren aufbauend, die eine Leistungskluft in der Arbeit zwischen staatlichen und privaten Trägern zugunsten der Letzteren zeigen, sprechen sie von ihrer intrinsischen besseren Qualität. Dies sei in allen synchronen Vergleichen seit den 1980er-Jahren bestätigt worden. Der diachrone Vergleich sei außerdem aufgrund von Änderungen in der Datenerhebung und -verarbeitung gar nicht zu leisten und deshalb hätten nur synchrone Vergleiche Aussagekraft (Aedo/Sapelli 2001, S. 53). Die Leistungen der staatlichen Schulen seien in denjenigen Distrikten am Besten, die ebenfalls einen hohen Anteil an privaten Schulen zeigen, was den dynamisierenden Effekt der privaten Träger auf das ganze lokale Schulsystem qua Konkurrenz beweisen würde (ebd., S 65). Dass diese besseren staatlichen Schulen in Gegenden mit besseren sozialstrukturellen Daten liegen, wird in der Argumentation nicht gewürdigt.

Außerdem sehen die Befürworter die privaten Schulen in einem ungerechten Wettbewerb mit den Ressourcemöglichkeiten der öffentlichen Schulen. Während private Schulen Finanzmittel verlieren, wenn ihre Qualität sinkt und Kinder in andere Schulen geschickt werden, bleiben den staatlichen Schulen in dieser Situation zusätzliche Finanzmittel aus den kompensatorischen Programmen des Bildungsministeriums (beispielsweise dem Programm der 900 ärmeren Schulen) und anderen sozialpädagogischen Maßnahmen (Frühstück, Essen) als zusätzliche Ressource erhalten. Deshalb würden die staatlichen Schulen die Konsequenzen ihrer ungenügenden Leistungen nicht ganz zu spüren bekommen (ebd., S. 71). Zu dieser Verzerrung gehöre die Tatsache, dass die sozialen Leistungen, die über die staatlichen Schulen verteilt werden, nicht zwangsläufig den armen Kindern zugute kommen, sondern den Kindern in öffentlichen Schulen, zwei nicht ganz deckungsgleiche Gruppen. Aufgrund dieser allerdings nicht empirisch abgesicherter Einsichten treten die Befürworter der Bildungsgutscheine dafür ein, dass diese „sozialen“ Leistungen sich nicht an der Trägerschaft der Institution, sondern an dem tatsächlichen Bedarf der Individuen orientieren sollten (vgl. Sapelli/Torche 2002).

Ein Blick auf andere lateinamerikanische Länder bestätigt die Befürworter des Systems bezüglich der relativen Neutralität der Bildungsgutscheine in der Frage der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich. Diese sei keineswegs ein Produkt des Systems der Bildungsgutscheine. Wie Vergleichsstudien mit Argentinien zeigen, wo bis auf eine kleine Provinz keine marktförmigen Steuerungsinstrumente flächendeckend eingeführt wurden (vgl. Feldfeber/Jaimovich/Saforcada 2004), gibt es diese Diskriminierung der unteren Schichten durch Bildungsinstitutionen durchaus in Systemen ohne freie Schulwahl und ohne Bildungsgutscheine (vgl. Narodowski/Nores 2002; Narodowski 2002). Die Möglichkeit für die unteren Schichten, ihre Kinder aus der staatlich betriebenen

Schule zu befreien, und zu der mutmaßlich besseren privaten zu schicken, gehöre deshalb zu einem der emanzipatorischen Effekte marktförmiger Reformen.

Die Gegner des Systems der Bildungsgutscheine mussten von Beginn an mit dem widrigen Umstand kämpfen, dass die gemessene Bildungsqualität der privaten Schulen in den 1980er- und 1990er-Jahren durchgängig besser ausfiel. Eines ihrer Hauptargumente zielte deshalb auf wirksame spezifische Effekte der sozialen Selektion der Schulen ab, die Aussagen über die Qualität des Unterrichts beeinflusse. Qualitativ angelegte Studien ergaben, dass die Mehrheit der privaten Schulen, aber auch mehr als ein paar staatliche, sich die besten Schüler, die meistens aus den besseren Schichten kamen, durch Selektionsverfahren herauspicken konnten, und durch diese Selektion eher dazu imstande sind, bessere Testergebnisse zu erzielen. Diese Selektivität der privat betriebenen Schulen und ihre verzerrenden Effekte auf die Leistungen der einzelnen Schule, die lange Zeit von den Befürwortern der Bildungsgutscheine aufgrund mangelnder Studien bezweifelt wurden, wurden in den 1990er-Jahren für die Hauptstadt Santiago klar belegt (vgl. Gauri 1998; Rounds Parry 1996). Der Akt der Auswahl bei der Zusammensetzung der Schülerschaft geriet somit definitiv unter Verdacht. Man sprach nicht mehr von der Wahl einer Schule seitens der Eltern, sondern von dem Wunsch der Erziehungsberechtigten, von den Schulen „genommen zu werden". Die Problematik, dass sich die Familien vielfach von zweifelhaften „Indikatoren" der Bildungsqualität leiten ließen, die von den privaten Trägern bestimmt wurden (Carnoy 1998, S. 329), rundete das Bild eines Selektionsprozesses ab, der vielleicht dem Modell des eigenen Vorteils durch die Erreichung von Statussymbolen (englischsprachigem Schulname, Schuluniform) folgte, aber gleichzeitig Fragen über die „gemessenen" Testergebnisse der privat betriebenen Schulen aufwarf.

Die Idee, dass effiziente Schulen die Ungleichheiten und sonstigen diskriminierenden Bedingungen der gesellschaftlichen Umwelt ausgleichen könnten, bildet eine weitere Zielscheibe der Kritiker des Bildungsgutscheinsystems. Einschlägige empirische Studien haben den Anteil der sozialen und familiären Faktoren auf die gemessenen Leistungen errechnet und statistisch präzisiert. So wurde errechnet, dass die Leistungsunterschiede in den Jahren 1993 und 1997 den Ausgangsbedingungen der Schüler zu Zweidrittel zugerechnet werden können (Bravo/Contreras/Sanhueza 1999, S. 16ff.). Somit kam wieder eine Sichtweise auf die Tagesordnung, die in einer zielgerichteten Sozialpolitik die Grundlage für eine Leistungssteigerung der Schulen erblickte.

Trotzdem bleibt ein Unterschied der Leistungen der Schulen zugunsten der privat betriebenen zu erklären. Denn dieser Mehrwert musste auch von den Gegnern der Gutscheine, auch wenn er „nur" ein Drittel der Leistungsunterschiede erklären sollte, zur Kenntnis genommen werden. Und hierzu wurden Forschungsergebnisse veröffentlicht, die eine nähere Betrachtung der bunten Welt der „privaten" Schulträger vornahm und einige Überraschungen anboten. Patrick McEwan zeigte, dass die in der Mitte der 90er-Jahre noch wahrnehmbare Leistungskluft zwischen privat und staatlich betriebenen Schulen beim näheren Hinsehen nicht als Produkt der marktförmigen Organisation der Schulen *per se* charakterisiert werden kann. Er untersuchte alle privat betriebenen Schulen, abgesehen davon, ob sie am Programm der Bildungsgutscheine teilnehmen oder

nicht: einerseits die kostenpflichtigen Schulen der Eliten außerhalb des Systems der Bildungsgutscheine, andererseits die religiösen (katholischen) sowie die nicht-religiösen, meistens profitorientierten Schulen, die am Programm der Finanzierung über Bildungsgutscheine teilnehmen. Seine Ergebnisse zeigten nicht nur die zu erwartende große Überlegenheit der Eliteschulen, sondern gleichzeitig auch, dass die Leistungsunterschiede der anderen Schulen gegenüber den staatlichen nahezu ausschließlich auf die Arbeit von älteren katholischen, eher nicht-profitorientierten Schulen zurückzuführen seien. Dieser Befund ist mit Ergebnissen aus anderen Kontexten in hohem Maße konsistent, wonach katholische Schulen durchgehend besser abschneiden als andere. Die profitorientierten Schulen, die meistens nicht katholisch waren und nach 1982 gegründet wurden, schnitten genauso gut oder genauso schlecht ab wie die staatlichen (vgl. McEwan 2002). McEwan suggeriert, dass das Programm der Bildungsgutscheine praktisch nichts für die Qualität des chilenischen Bildungssystems gebracht habe. Die Mehrheit der katholischen Schulen hätte bereits vor den großen Reformen der Jahre 1981–1982 bestanden, und die dank des Bildungsgutscheinprogramms entstandenen Bildungseinrichtungen, die zudem eine Profitorientierung aufweisen, böten keine bessere Unterrichtsqualität an.

Wenn die Einführung von Bildungsgutscheinen eher zu Verzerrungen durch Selektion führt und lediglich die bessere Qualität der alten privaten Schulen bestätigt wird, so eine Schlussfolgerung der Gegner von Bildungsgutscheinen, bliebe das einzige Argument für die Beibehaltung eines solchen Finanzierungskonzeptes die Möglichkeit, dass durch seine Einführung die Qualität des Gesamtsystems verbessert wird, abgesehen von der Entwicklung der Leistungskluft zwischen privaten und öffentlichen Schulen. Die besseren, nachweisbaren Leistungssteigerungen zwischen 1990 und 1996 folgten jedoch ziemlich genau der politischen Öffnung des Landes, der beeindruckenden Aufstockung der Bildungsinvestitionen und den Maßnahmen zur kompensatorischen Förderung der ärmsten Segmente des Schulsystems. Deshalb sei dieser positive Effekt auf die Qualität des Gesamtsystems keineswegs *per se* auf die segenvolle Wirkung von Bildungsgutscheinen zurückzuführen (vgl. Cox 1998/99; Cox/González 1997).

Die hier knapp präsentierten Argumente der Befürworter und Gegner des Bildungsgutscheinprogramms wurden in den letzten Jahren verfeinert und auch angesichts neuer Erkenntnisse teilweise geändert. Ein Mangel aller Studien der frühen 90er-Jahre bestand in der Unmöglichkeit der statistischen Bereinigung der nun mit ethnografischen Methoden endgültig festgestellten Selektivität der Einrichtungen und der damit einhergehenden Unterschiedlichkeit der Vergleichseinheiten. Diese Bereinigung war weiterhin nötig, um den spezifischen Mehrwert der Arbeit der einzelnen Schule unabhängig von der nicht zufälligen, sondern verzerrten Zusammensetzung der Schülerschaft herauszurechnen. Erst in den letzten Jahren wurden solche Studien durchgeführt und es zeigte sich, dass ohne die verzerrende Wirkung der Selektionsprozesse, die privat betriebenen Schulen keineswegs durchgängig besser seien. So schlug Andrea Tokman Ramos folgende Interpretation ihrer eigenen Forschungsergebnisse vor: Während die öffentlichen Schulen, immer gemessen an den Leistungen der Schüler, besser für die ärmeren Schichten seien, würden die privaten Schulen bessere Resultate bei Kindern aus der Mittelschicht erzielen. Die Koexistenz beider Formen von Schulträgerschaft sei deshalb nicht nur kompa-

tibel mit diesem Befund, sondern der Qualitätssteigerung des Gesamtbildungssystems sogar förderlich (Tokman Ramos 2002).

Dieses „Friedensangebot“ wurde aber nicht angenommen, und zwar mit guten empirischen Gründen beiderseits. Auf Seiten der Bildungsgutscheinkritiker wurde nun dank der neuen Datenbasis vom Ende der 1990er-Jahre eine alte Vermutung vorläufig bestätigt. Es handelte sich um die immer wieder aufgestellte Hypothese des „peer-effects“. Mit dem „peer effect“ sollte der Umstand benannt werden, dass die größte „Leistung“ der privat betriebenen Schulen nur darin bestünde, die „besten“ Schüler aus den staatlich betriebenen Schulen abzuwerben, nicht zuletzt durch den Einsatz zweifelhafter Symbole und durch die Abwehr „schlechterer“ Schüler dank der bestehenden Selektionsmechanismen. So „sahnen“ einfach die privaten Schulen „ab“ (*cream skimming*), anstatt tatsächlich einen besseren Unterricht zu veranstalten. Je kräftiger das Wachstum des Anteils von privaten Trägern in einem Distrikt war, umso stärker seien die Leistungen der staatlich betriebenen Schulen gefallen, so einer der zentralen Befunde (Hsieh/Urquiola 2002, S. 22ff.). Auf diese Frage eingehend, versuchten die Gutscheinsbefürworter Sapelli und Vial aufgrund der neuen Informationsgrundlage, die bis auf die Ebene der individuellen Leistungen differenziert, konträre Ergebnisse vorzulegen. In einem sehr abstrakten „Gedankenexperiment“ versetzten Sapelli und Vial einen bestimmten Schüler mit seiner ganzen Klasse anhand von statistischen Modellen von einer öffentlichen zu einer privat betriebenen Schule. Die errechneten Werte dieses durchaus umstrittenen Experiments ergaben einen konsistenten Vorteil der Arbeitsweise der privaten Schulen, und die Marginalisierung des „peer effects“ als Kausalvariabel für die niedrigeren Leistungen der staatlichen Schulen (Sapelli/Vial 2005, S. 21ff.).

Mittlerweile wackelt auch eine der zentralen Gewissheiten der Gutscheinbefürworter kräftig. Die neueren gemessenen Leistungen der Schüler in öffentlichen und staatlichen Schulen haben sich im Laufe der Zeit derart angenähert, dass die bis dahin festgestellte bessere Unterrichtsqualität der privaten Schulen nicht signifikant ist. Verstärkend kamen neue von Christian Bellei errechnete Ergebnisse hinzu. Ebenfalls auf die neue Informationsgrundlage – mit Angaben der Leistungen von Individuen – basierend, zeigte er, dass die Effekte der Selektion durch privat betriebene Schulen, u.a. anhand von Eingangstests und der Aussortierung von Sitzenbleibern, signifikant und konsistent mit den gemessenen Leistungen korrelieren. Es entsteht sogar das Bild, dass die privaten Schulen, wenn eine ganze Reihe von gesellschaftlichen, individuellen und familiären Variabeln kontrolliert wird, leicht schlechter abschneiden als die staatlichen. Bellei deutet diesen Befund daraufhin, dass das institutionelle Design des chilenischen Bildungssystems defizitär sei, weil Schulen dabei ihre Marktposition verbessern können, ohne dass die Qualität des Schulunterrichts sich verbessert hätte (Bellei 2005, S. 43ff.).

Es mögen methodische Unzulänglichkeiten und Fehler bei den statistischen Modellierungen die Aussagekraft von einigen dieser Arbeiten vermindern. Aber man kommt nicht umhin, die von den Befürwortern vorgelegten Ergebnisse als zunehmend abstrakt und sehr selektiv zu charakterisieren, während die Argumente der Gutscheingegner eher auf „Messungen“ des technisch anerkannten nationalen Evaluationssystems, und somit auf „Evidenz“, basieren. Insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass die Empirie eher

uneindeutig bleibt, und dass die Ausarbeitung „Evidenz"-basierter Empfehlungen, wie sie dem deutschen Jahresgutachten zugrunde liegen, gar nicht so simpel ist. Die Forschung bietet sowohl Markt- als auch Staatsanhängern einschlägige Argumente, passende Ergebnisse und entsprechende Erklärungen. Egal welche Entscheidung die chilenische Bildungspolitik treffen mag, kann sie sich darauf verlassen, dass eine Reihe von Experten mit ebenfalls empirisch gewonnenen, konträren Ansichten auf den Plan gerufen wird. In diesem Sinne, und trotz der erheblichen Erkenntnisgewinne durch die hier knapp referierten Forschungsergebnisse, scheint diese Form der Steuerung des Bildungssystems weiterhin eher von seiner Faktizität zu leben, wenn der endgültige, zweifelsfreie und konsensfähige Wirksamkeitsnachweis bisher nicht erbracht werden konnte.

4. Die Eindeutigkeit der diskursiven Macht: Zur Weiterentwicklung von Gutscheinmodellen

Es ist trotz der Uneindeutigkeit der Empirie erstaunlich, wie stark die Befürworter der Bildungsgutscheine ihre eigene befürwortende, ja zelebrierende Sicht der Bildungsgutscheine aufgegeben haben. Sie sehen mittlerweile durchaus Probleme in diesem Finanzierungssystem und schlagen neuerdings auch erhebliche Korrekturen vor. Erstens entlasten sie dieses Finanzierungssystem von den „externen" Problemen, wie die Verblendung vieler Eltern durch Prestigesymbole der Schulen, obwohl das Bildungsgutscheinsystem genau in dieser Umwelt arbeiten muss. Zweitens argumentieren sie vielfach damit, dass die Schwierigkeiten nicht aus der Struktur dieses Finanzierungssystems entständen, sondern viel mehr aus seiner Architektonik. In einem neuen Kapitel des Diskurses „gute Idee/schlechte Ausführung" meinen sie damit die Zusammenfügung der verschiedenen Teile dieses Steuerungsinstruments zu einem Gefüge, d.h. die konkrete Ausgestaltung dieses Systems in Chile (Aedo/Sapelli 2001, S. 55f.). Die zentrale Forderung lautet nun: gestaffelte Festsetzung der Höhe der Gutscheine je nach sozialem Hintergrund der Schüler. Wenn es zutrifft, dass es Schüler gibt, deren Schulbildung aufgrund sozialer Faktoren teuer ist, sollte man den Wert ihrer Gutscheine dementsprechend erhöhen (ebd., S. 76f.). Dies sei umso dringender, wenn man die ungleiche Verteilung von Wohlstand und Einkommen in Chile betrachtet (González/Mizala/Romaguera 2004, S. 1f.). Darüber hinaus möchten sie die gemischte Finanzierung der privat betriebenen Schulen durch höhere Geldbeiträge der Eltern verbessern, damit die von ihnen angeprangerten, verzerrenden Effekte der Sozialprogramme auf die Leistung der Institutionen zugunsten der staatlichen Schulen teilweise ausgeglichen werden können (Aedo/Sapelli 2001, S. 79).

Interessanterweise haben auch die Gegner des Bildungsgutscheinsystems Vorschläge zu seiner Weiterentwicklung und nicht zu seiner Abschaffung vorgelegt. Es wird erstens für ein Diskriminierungsverbot plädiert, das den selektiven Praktiken zahlreicher privater Schulen, die zum *peer effect* beitragen, entgegenwirken sollte. Zweitens sollte die Information über Schulqualität transparenter und nicht lediglich die Leistungen der einzelnen Schulen veröffentlicht werden, sondern auch die Gewichtung dieser Ergebnisse nach Berücksichtigung von Selektion, sozialem und familiären Hintergrund. Erst diese Spezifizierungen würden den eigentlichen Mehrwert der einzelnen Schulen zeigen (*added-va-*

lue) – als Indikator ihrer Unterrichtsqualität. Neben der Forderung nach einer Erhöhung des Gutscheinwertes für Kinder aus benachteiligten Gruppen wird zudem ein Verbot von profitorientierten Schulträgern verlangt, da schließlich die nicht profitorientierten, privaten katholischen Schulen die einzigen sind, denen ein konsistenter Mehrwert der Schularbeit zuerkannt wird (Bellei 2005, S. 46).

Sowohl Befürworter als auch Gegner machen sich also stark für die „Weiterentwicklung" der Bildungsgutscheine, obwohl die Leistungssteigerungen der 1990er-Jahre mit einiger Plausibilität nicht als Ergebnis dieses Steuerungssystems, sondern sehr eng mit der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen, wie der Erhöhung des Gutscheinwertes oder den bereits erwähnten kompensatorischen Programmen für Land- und ärmere Schulen, assoziiert werden können. Nach den massiven Investitionen in Bildung der letzten Jahre steht die chilenische Bildungspolitik trotzdem vor dem rätselhaften Befund, dass sich der Aufwärtstrend in den gemessenen Leistungen zwischen 1900 und 1996 nicht fortgesetzt hat. Somit wackelt die These der Befürworter von Gutscheinen, die besagt, dass Ziel des Gutscheinsystems bestünde darin, nicht höhere Leistungen der privat betriebenen Schulen zu erzielen, sondern eher eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des gesamten Schulsystems, die aus der Konkurrenz zwischen den Schulen erwüchse (vgl. Bravo/Contreras/Sanhueza 1999). Die letzten Zahlen, die von der nationalen Evaluationsagentur im Jahr 2005 vorgelegt wurden, verstärkten den Eindruck der Stagnation der Leistungszuwächse trotz erhöhter finanzieller Unterstützung. Die wenigen signifikanten Variationen in den Leistungen der Schüler zwischen 2002 und 2005 zeigen sich meistens in den unteren Bevölkerungsschichten in staatlich betriebenen Schulen, während die Schüler von privaten Schulen hingegen mehrheitlich stagnierende, wenn nicht leicht rückgängige Leistungen erreichen (Ministerio de Educación de Chile 2005b).

Angesichts der Tatsache, dass Chile einen kleinen „PISA-Schock" erlebte (Ministerio de Educación de Chile 2004, S. 68f. und S. 101f.), überrascht die strategische Entscheidung von den Gegnern von Bildungsgutscheinen, das System zu korrigieren und weiterzuentwickeln, anstatt die nirgends einwandfrei belegte Wirksamkeit dieses Steuerungsmodells hinsichtlich der Gerechtigkeit und der Leistungsfähigkeit des Schulsystems anzuzweifeln. Während in anderen Bereichen der Bildungspolitik ein Wandel der Prioritäten weg von simplen technokratischen Modellen hin zu einer Aufwertung bestimmter Praktiken der Lehrerschaft und zu einem veränderten Blick auf die Mehrdimensionalität schulpädagogischen Handels in der Region zu beobachten ist (vgl. Carlson 2000; Reimers 2003), was auch in die Leitlinien des chilenischen Bildungsministerium Eingang fand (Donoso Díaz 2005, S. 126), zeigt sich in der Frage des Bildungsgutscheinprogramms eine sehr merkwürdige Zurückhaltung der Kritik und der Veränderungsbereitschaft. Dass die Neigung zur Infragestellung des Programms eher gering ist, zeigt sich in den bildungspolitischen Forderungen der mächtigen Sozialistischen Partei. Diese macht sich neuerlich für die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht auf zwölf Jahre stark, während sie sich bezüglich der unter der Diktatur Pinochets eingeführten Steuerungsinstrumente im Schweigen übt (Autores varios 2005).

Das Wahlprogramm der zu Beginn 2006 erfolgreichen sozialistischen Kandidatin auf die Präsidentschaft, Michelle Bachelet, beschritt mit den Vorschlägen zur Weiterent-

wicklung des Gutscheinsystems bildungspolitisches Neuland. Die Kandidatin machte sich die Forderung der Befürworter zu Eigen, einen höheren Wert für die Bildungsgutscheine ärmerer Kinder zwischen Kindergarten und der vierten Klasse festzusetzen. Hier war sie sogar besonders konkret: Diese Kinder seien als „Priorität" zu definieren, und dieser Status solle mit einem doppelt so hohen Wert der Gutscheine honoriert werden. Außerdem sprach sie sich für das Verbot von „diskriminierenden" Praktiken seitens der Schulen und transparentere Informationssysteme aus (Bachelet 2005, S. 15). In diesem Sinne übernahm die Kandidatin gleichermaßen Vorschläge von Befürwortern (verschiedene Gutscheine für verschiedene Gruppen) und Gegnern (Selektionsverbot, bessere Information mit Berücksichtigung von sozialen Faktoren). Natürlich hatten auch ihre beiden Konkurrenten aus dem liberal-konservativen Lager das System nicht in Frage gestellt und ihre Fortführung bei kleineren Abänderungen befürwortet. Der Kontrast zwischen der Uneindeutigkeit der Empirie und der Eindeutigkeit der politischen Vorfestlegungen für die Weiterführung des Systems veranschaulicht erneut die Macht des Faktischen im Gegensatz zu evidenzbasierten Entscheidungen. Bei den Plänen für die Weiterführung des Systems aber erhalten die empirischen Bildungsforscher aller Lager eine starke diskursive Macht, die sie seit den Reformen in den 1980er-Jahren ständig vermehrt haben.

Wie die letzten Entwicklungen der chilenischen Bildungspolitik es zeigen, bleibt dieser Einfluss nicht nur auf Dokumente und Willensäußerungen beschränkt. Das von Michelle Bachelet im April 2007 im Parlament eingereichte, umfassende Bildungsreformgesetz sieht tatsächlich zwei der zentralen Forderungen zu einer Weiterentwicklung des Gutscheinsystems vor: ein Verbot von Selektionspraktiken bis zum 8. Schuljahr und eine umfassende Umwandlung von profitorientierten Schulträgern in *non-profit* Organisationen mit einer Übergangsphase von vier Jahren (vgl. Gobierno de la República de Chile 2007). Die andere Hauptforderung für die Weiterentwicklung des Gutscheinsystems, die Differenzierung des Gutscheinwertes nach sozialem Hintergrund, wird jedoch stärker von der rechten *Alianza por Chile* verteidigt, die übrigens das Selektionsverbot und die Änderung im Rechtstatus der Schulträger strikt ablehnt. Das parlamentarische Verfahren läuft. In dieser Konstellation ist erstaunlich, wie die politische Szene nun vom Expertentum derart eingenommen worden ist, dass keine breitenwirksamen Diskussionen außerhalb der von den Forschern gezogenen Diskursgrenzen gewagt werden. Gegenüber der Uneindeutigkeit der Empirie, ist dieser eindeutige Machtzuwachs von Experten in Fragen, die nicht nur Expertenwissen, sondern auch weltanschauliche, kulturelle, ja ideologische Elemente beinhalten, eine erstaunliche Entwicklung. Diese kann mit Recht als eine neue Ära der Regierbarkeit der Bildungssysteme charakterisiert werden, nämlich die Ära der Experten. Gewiss spielen in dieser Konstellation sowohl handfeste Interessen der Schulträger und der Elternschaft als auch die engen Spielräume postdiktaktorischer Politik bei der Zementierung des Modells trotz fehlender Nachweise eine bedeutende Rolle. Interessant ist jedoch der häufige Rekurs der politisch maßgebenden Akteure auf die hier kurz referierten Forschungsergebnisse. Zudem haben einige der hier zitierten Autoren in den letzten 15 Jahren exponierte Positionen in der ministerialen Bildungspolitik besetzt. In diesem Sinne stellen die Forschungsergebnisse und ihre Deutun-

gen, einschließlich der klar gezogenen Diskursgrenzen, einen wesentlichen Teil des öffentlichen Diskurses über Schul- und Bildungspolitik dar.

5. Schluss: Das Recht der Bildungsexperten auf Ideologie

Chile war nicht nur das erste Experimentierfeld einer bewussten Umgestaltungsstrategie der Gesellschaft, die in der Forschung analytisch (vgl. Foucault 2004; Denord 2002) und in der Öffentlichkeit zunehmend polemisch „Neoliberalismus" genannt wird. Es ist auch das Land mit den längsten Erfahrungen mit einer nahezu flächendeckenden Umstellung der Bildungsfinanzierung auf das im Jahresgutachten empfohlene System von öffentlicher Finanzierung und privater Trägerschaft. Im Gegensatz zu anderen „Expertisen", die die vorliegenden Befunde äußerst selektiv, verzerrend und verfälschend darstellen, um eine vorgefertigte Meinung zu bestätigen (Dohmen/Fuchs 2006, S. 17f.), beruft sich das Jahresgutachten nicht auf den Fall Chile. Und trotz dieser Redlichkeit sind bei all diesen Expertisen gewisse Selektionen der vorhandenen Empirie wirksam, die keineswegs allein Zielen der Gerechtigkeit und der Leistungssteigerung geschuldet sind.

Die Selektivität, und viel mehr noch die Deutungspraktiken, betreffen alle „Lager" der bildungspolitischen Diskussion. Interessant ist dabei die komplette Ignorierung einer methodisch bis heute nicht angefochtenen, regionalen Studie zu den Leistungen der Schüler in zwölf lateinamerikanischen Ländern, eine regelrechte regionale PISA-Ausgabe in kleinerem Format, bei der internationalen bildungspolitischen Diskussion. Dort ergaben die Tests, dass die Schüler aus Kuba konsistent in allen Kategorien die eindeutigen Sieger waren. Im Falle von Mathematik betrug die Leistung der kubanischen Schüler mehr als zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert (Latin American Educational Quality Assessment Laboratory/UNESCO 1998, S. 12). Die kubanischen Testergebnisse mögen zwar in einer zweiten, noch nicht völlig ausgewerteten Erhebungswelle hinsichtlich möglicher Verzerrungen bei der Testsituation stärker unter die Lupe genommen werden, der bemerkenswerte Befund über die Leistungsfähigkeit in einem System ganz ohne private Schulen bleibt trotzdem bestehen. Es bleibt festzuhalten, dass solche Befunde in der internationalen Diskussion, die ja einer anderen, eher privatisierungsfreundlichen Agenda folgt, praktisch ausgeblendet werden, obwohl diese Studie auch auf Englisch vorliegt.

Auch im anderen Lager der Skeptiker neuerer Steuerungsinstrumente sind frappante Selektionen festzustellen, wie die neue Bewunderung für das Bildungssystem Finnlands zeigt. Hannu Simola hat von kurzem die kulturellen und soziopolitischen Ressourcen thematisiert, die dem Erfolg dieses Gesamtschulsystems zugrunde liegen, und die nicht einfach reproduziert oder importiert werden können. Dass diese kulturellen Grundlagen des finnischen Systems – wahrscheinlich gilt dies auch für die anderen skandinavischen Länder – eher konservativ sind und häufig eine kulturelle und soziale Homogenität voraussetzen, wird wegen der selektiven Bewunderung sträflich vernachlässigt (vgl. Simola 2005). Nicht nur die Suche nach Gerechtigkeit und Leistungssteigerung ist bei diesen Selektionen, die dann die suggerierte Eindeutigkeit der Empirie erst ermöglicht, wirk-

sam. Auch Ideologie, Weltanschauung und Intention spielen hier eine Rolle und jeder „Realismus“ bringt unvermeidlich Selektionen und ideologische Orientierungspunkte mit sich.

In einem Land wie Deutschland, wo das Wort „Ideologie“ weniger als Teil menschlicher Subjektivität und umkämpfter Ordnungsrahmen verstanden wird, sondern Echos von längst abgegriffenen Glaubenssätzen ertönen lässt, mag diese Charakterisierung von Experten als Subjekte ideologischer Vorstellungen harsch klingen. Besagter Orientierungsrahmen kann aber nicht gänzlich ausgeschaltet werden, besonders in Zeiten erhöhter Unübersichtlichkeit der Verhältnisse und der Erkenntnisse, und zeigt sich besonders in Glaubendispositionen (vgl. Zizek 1989). Es muss hier aber konstatiert werden, dass Experten auch Menschen sind, die sich selektiv und durchaus ideologisch mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, und dies bei voller Wahrnehmung ihrer Pflicht als abwägende und diskursiv offene Wissenschaftler. Selektive Praktiken lassen sich unverzichtbar für die Formulierung von Problemlagen und Lösungsvorschlägen nennen – immerhin arbeiten alle Sozialwissenschaftler grundsätzlich mit herauspräparierten Ausschnitten der komplexen und multidimensionalen Wirklichkeit.

Die neue Regierbarkeit, für die Chile als Experimentierfeld diente, zeichnet sich besonders durch die Verdrängung dieser selektiven Praktiken und Deutungspräferenzen aus, die dem geschlossenen Bild einer „Evidenz“ zugrunde liegen. Die hier dargelegte Rekonstruktion und Kontextualisierung der Befunde und Konjunkturen der empirischen Forschungen, die sich den Auswirkungen des chilenischen Bildungsgutscheinprogramms auf Leistung und Gerechtigkeit gewidmet haben, zeigt auch, wie „ideologisch“ Empirie sein kann, so dass die fachlichen Diskussionen unter völlig tadellosen Forschern auch mit Begriffen wie „Lagerbildung“ angemessen beschrieben werden können. In einer Zeit, in der die Massenmedien und die Interessenvereinigungen nach der Unfehlbarkeit des Expertentums suchen, wäre ein Gestus der Selbstrelativierung, ja der Offenlegung der eigenen Voraussetzungen und Horizonte eine ehrliche und hilfreiche Strategie, um die falschen Sicherheiten der „Evidenz“ und den damit verbundenen Machtzuwachs von Expertengruppen zu hinterfragen.

Literaturverzeichnis

Aedo, C./Sapelli, C. (2001): El sistema de vouchers en educacación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. In: Estudios públicos, 82, S. 35–82.

Autores varios (2005): Vigencia y actualidad del socialismo en el signo 21. Santiago: Partido Socialista de Chile.

Bachelet, M. (2005): Estoy contigo. Santiago: Partido Socialista de Chile.

Baeza, J./Fuentes, R. (2004): Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno, 1980–2003. Santiago: Ministerio de Educación.

Bellei, C. (2005): The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. Kennedy School of Government, Havard University. URL: www.ksg.harvard.edu/pepd/conferences/MPSP Epapers.htm – Downlaod am 15.2.2006.

Bravo, D./Contreras, D./Sanhueza, C. (1999): Redimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. Departamento de Economía, Universidad de Chile. URL: http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyvalue-21895.html – Download am 11.1.2006.

Candia, A. (2004): Razones y estrategias de la descentralización educativa: Un análisis comparado de Argentina y Chile. In: Revista Iberoamericana de Educación, 34, S. 179–200.

Carlson, B. (2000): ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile? In: Revista de la CEPAL, 72, S. 165–184.

Carnoy, M. (1998): National Vouchers Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? In: Comparative Education Review, 42, S. 309–337.

Carrasco, E. (1993): Cultura y autoritarismo. In: Garretón, M.A./Sosnowski, S./Subercaseaux, B. (Hrsg.): Cultura, autoritarismo y redemocratización en Chile. Mexiko et al.: FCE., S. 101–126.

Cox, C. (1998/99): La reforma de la educación chilena en los años 90. In: Revista chilena de humanidades, 18/19, S. 13–48.

Cox, C./González, P. (1997): Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90. In: Cox, C./González, P./Núñez, I./Soto, F. (Hrsg.): 160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación, S. 145–176.

Denord, F. (2002): Le prophète, le pèlerin et le missionaire. La circulation internationale du néo-libéralisme et ses acteurs. In: Actes de la recherche en sciences sociales, 145, S. 9–20.

Dohmen, D./Fuchs, K. (2006): Wettbewerliche Finanzierung von Schulen. Studie für das Liberal Institut der Friedich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Berlin: Friedrich-Naumann-Stiftung.

Donoso Díaz, S. (2005): Reforma y política educacional en Chile 1990–2004: El neoliberalismo en crisis. In: Estudios pedagógicos, 31, S. 113–135.

Feldfeber, M./Jaimovich, A./Saforcada, F. (2004): Políticas públicas de privatización: Una mirada a la experiencia de las escuelas autogestionadas en San Luis. URL: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n47 – Download am 21.1.2006.

Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Friedman, M. (1995): The Role of Government in Education. In: www.friedmannfoundation.org URL: http://www.friedmanfoundation.org/50/1955.pdf (8.1.2006).

Gauri, V. (1998): School Choice in Chile: two decades of educational reform. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Gobierno de la República de Chile (2007): Proyecto de Ley General de Educación. URL: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/proyecto_de_ley_de_educacion.pdf – Download am 4.8.2007.

González, P. (2000): Financiamiento e incentivo en el sistema escolar en Chile. In: ¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Santiago: CEPAL, S. 32–58.

González, P./Mizala, A./Romaguera, P. (2004): Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience. Santiago: Center for Applied Economics, University of Chile.

Hsieh, C./Urquiola, M. (2002): When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile`s nationwide school voucher program URL: www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyvalue-21895.html. – Download am 20.2.2006.

Latin American Educational Quality Assessment Laboratory/UNESCO (1998): First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grades. Santiago: UNESCO-Santiago.

McEwan, P. (2002): Public Subsidies for Private Schooling: A Comparative Analysis of Argentina and Chile. In: Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 4, S. 189–216.

Ministerio de Educación de Chile (2003): Estadísticas de la educación. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2004): Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2005a): Hacia la excelencia académica – SNED 2004–2005. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2005b): SIMCE – 2005 4 básico – resultados nacionales. SIMCE-Ministerio de Educación 2005. URL: www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2005.htm – Download am 10.3.2006.

Narodowski, M. (2002): Socio-economic Segregation in the Argentine Education System: school choice without vouchers. In: Compare, 32, S. 181–191.

Narodowski, M./Nores, M. (2002): Socio-economic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile. In: Comparative Education, 38, S. 429–451.

Reimers, F. (2003): La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. In: Revista Iberoamericana de Educación, 31, S. 17–48.

Rounds Parry, T. (1996): Will the Pursuit of Higher Quality Sacrifice Ethical Opportunity in Education? An Analysis of the Education Voucher System in Santiago. In: Social Science Quaterly, 77, S. 821–841.

Sapelli, C./Torche, A. (2002): Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de colegios públicos. In: Cuadernos de economía, 39 (117), S. 175–202.

Sapelli, C./Vial, B. (2005): Private vs Public Voucher Schools in Chile: New Evidence on Efficiency and Peer Effects. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Schütz, G./Wößmann, L./Ursprung, H. (2005): Education Policy and Equality of Opportunity. München: CESIFO-Munich.

Simola, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. In: Comparative Education, 41, S. 455–470.

Tokman Ramos, Andrea (2002): Is private education better? Evidence from Chile. Banco Central de Chile. URL: www.bcentral.cl/Estudios/DTBC/doctrab.htm – Download am 25.2.2006.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zizek, S. (1989): The sublime object of the ideology. London: Verso.

Abstract: *In view of recommendations by prominent experts in favor of new control instruments, the article discusses the interlinking of educational reform and empirical educational research in the case of the effects of the extensive introduction of educational vouchers during the educational reforms of the 1980s in Chile. The results of numerous research studies on the effectiveness of these control instruments are contextualized and discussed, their conjunctures and changes are outlined. What emerges is the picture of an "educational public" which orientates itself strongly by the discourse boundaries drawn by this empirical educational research. This position of power held by the experts is considered part of a new era of the governing of educational systems in which selective practices of reasoning in research suggest the picture of a definite body of evidence. This simulated unambiguity is interpreted as the priviliged form of an increase in power of these circles of experts.*

Anschrift des Autors:

PD Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6 (Sitz: GS 7), 10099 Berlin

Iris Clemens

Die Herausforderung Indigener Theorien

Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien

Zusammenfassung: *Die Ansprüche auf Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis in der globalen Weltgesellschaft werden mindestens auf den ersten Blick durch die Diskussion sogenannter Indigenous Theories oder Indigenous Knowledge herausgefordert. Der Beitrag befasst sich mit der Frage nach der Relevanz der soziokulturelle Differenzen berücksichtigenden Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen der Globalisierung. Dazu werden, ausgehend von der Globalisierung und ihrer Reflexion in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, einige erziehungswissenschaftliche Positionen jenseits von Homogenisierungsthesen aufgegriffen, um im Folgenden anhand der Emergenz der Diskussion um Indigenous Theories im indischen Kontext kulturtheoretische Perspektiven auf wissenschaftliche Epistemologien zu erörtern und die These von der kulturellen Kohärenz von Wissen zu unterstreichen.*

Einleitung: Sonderfall oder Sonderfälle?

Die Theorieentwicklungen in der deutschen Pädagogik, und später der Erziehungswissenschaft, sind auch durch eine gewisse Kontinuität an innen- wie auch außeninduzierten Vorbehalten und Kritiken geprägt. Vor allem ihre Eigenständigkeit als wissenschaftliche Disziplin stand dabei immer wieder in Frage und der akademische Diskurs in der Pädagogik hat sich immer wieder als Theorie von und für die Praxis im interdisziplinären Umfeld als Sonderweg zu behaupten und zu etablieren versucht. Das führte zu den bekannten und auch vielfach dokumentierten Abgrenzungsbemühungen vor allem gegenüber der Psychologie und Soziologie, die die Thematisierung der eigenen Disziplin zum Dauerthema für die Pädagogik machte. Aber auch dabei musste sie sich gleichzeitig immer noch der Theorien und Forschungsergebnisse der einen oder anderen Disziplin bedienen. Sie habe damit „die Richtung zu einem mehrreferentiellen, vielperspektivischen und multidisziplinären Fachgebiet“ eingeschlagen (Keiner 1999, S. 9), dies strategisch als ihre Stärke proklamiert und ihre Originalität darin zu begründen versucht.

„Sonderwege“ aber, so Osterhammel (2003, S. 440), „glauben fast alle gegangen zu sein“, trotzdem könne die Erziehungswissenschaft in Deutschland als ‚nationaler Sonderfall‘ (Keiner 1999) oder auch ‚deutsches Syndrom‘ (Schriewer 1983) gelten. Damit fundiert die Erziehungswissenschaft ihren Sonderstatus gleich hinsichtlich zweier Referenzebenen: Zum einen in Abgrenzung zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen als wissenschaftliche Sonderform, zum anderen als sozio-historische, kulturell bedingte spezifische Entwicklung innerhalb nationaler Grenzen. Mit dieser Thematisierung der Bedingungen der Möglichkeit der eigenen Entstehung erscheint die Erziehungswissenschaft aufgrund ihrer eigenen Selbstbeschreibungen ein prägnantes Beispiel für den Zusammenhang von

sozio-historischen Entwicklungen auf der einen und der Produktion von (wissenschaftlichem) Wissen auf der anderen Seite zu sein, eine Interrelation, die mit dem Term der *Ideenevolution* (vgl. Luhmann 1998) sowie der strukturellen Kopplung der Evolution sozialer Strukturen und Ideen näher beschreibbar wird (ausführlich Clemens 2008).

Mit den kritischen Betrachtungen der Reflexionsprobleme im Erziehungssystem von Luhmann/Schorr (1979) hat neben der Abgrenzungsproblematik gegenüber anderen Disziplinen auch die Frage nach der Wissenschaftlichkeit selbst eine neue Dimension bekommen. Handelt es sich nun um Kommunikation im Wissenschaftssystem, also um Erziehungs*wissenschaft* oder um Reflexionstheorien des Erziehungssystems? Analytisch wird dann zwischen wissenschaftlicher, universeller Theorie und Reflexionstheorie auf Subsystemebene, also kulturspezifischem Handlungs- oder Anwendungswissen, unterschieden. Wissenschaftliche Kommunikationen im Wissenschaftssystem liegen schließlich nur dann vor, wenn auf den Code wahr/unwahr rekurriert wird. Gerade die appellative Selbstbeschreibung als ‚von und für die Praxis' erfüllte mit dem Rekurs auf Handlungswissen und Anleitungen für Handlungspraxen die Kriterien für systemeigene Reflexionstheorie. Andere sehen jedoch in der Erziehungswissenschaft vor allem ein „Forschungsprogramm und nicht Handlungslehre, Analyse von Technologiephantasien und nicht rezepthafte Orientierung", und sie sei daher „auch zuerst als Instanz zu nutzen, der sich Anregungen für theoretische Arbeiten und für die Diskussion theoretischer Perspektiven entnehmen lassen" (Tenorth 1990, S. 115), mithin eine klare Präferenz für die Referenz der Kommunikationen auf das Wissenschaftssystem. In einer Linie mit dieser Position hat die Erziehungswissenschaft – vom Gegenstand Bildung und Erziehung her – Ansprüche auf Universalität ihrer Aussagen und Konstrukte erhoben und somit ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit fundiert. Sie kann, will sie ihren Anspruch auf Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem nicht nur durch ihre faktische Ansiedlung und Lehre in Universitäten, sondern durch die Verwendung des Systemcodes wahr/unwahr und des Handlungstyps Forschung (Stichweh 2003) untermauern, gar nicht anders agieren und muss sich Universalitätsansprüchen stellen.

Heute hat sich die Erziehungswissenschaft wie alle Disziplinen schließlich zudem dem Phänomen der globalisierten Wissenschaftslandschaft zu stellen, womit Probleme im Zusammenhang mit Ansprüchen auf Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis erneut und umso dringlicher in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Für eine Definition der Begriffe Universalität und Globalisierung kann die Unterscheidung von Stichweh als schlüssige Formulierung übernommen werden: Globalisierung ist demnach eine beobachtbare Eigenschaft der Wissenschaft, Universalität dagegen eine Selbstbeobachtungsformel und Norm. Zeitliche oder räumliche Einschränkungen ihres Geltungsanspruchs kann die Universalität der Wissenschaft nicht akzeptieren. Im Gegensatz zu diesem normativen Charakter wird unter Globalität hingegen eine faktische „weltweite Durchsetzung jenes einigermaßen kohärenten *sets* wissenschaftlicher Traditionen" (Stichweh 1999, S. 3) und eine Realität von Vernetzungen verstanden. Globalität meint schließlich in Konsequenz die Konkurrenzlosigkeit des Systems der Wissenschaft, seine Singularität. Die Durchsetzung einer einzigen Wissenschaft weltweit ist allerdings nur möglich durch die Erfindung und Strategie der Universalität, auf sie kann als Legitimierung nicht verzichtet werden.

Genau diese Ansprüche auf Universalität werden seit längerem allerdings kulturtheoretisch herausgefordert und in Diskussionen über so genannte *Indigenous Theories* oder *Indigenous Knowledge* zur Disposition gestellt. Auch andere wissenschaftliche Kontexte und andere epistemologische Traditionen reklamieren für sich den Status des ‚Sonderfalls' und die Selbstbeschreibungen der Erziehungswissenschaft stellen so nur noch einen weiteren Fall unter vielen dar. Im folgenden Beitrag soll diese Perspektive kulturtheoretisch gewendet werden und nach der systematischen und theoretischen Relevanz solcher soziokulturelle Differenzen berücksichtigenden Theorieansätze in der Erziehungswissenschaft gefragt werden. Nach kurzen, einleitenden Bemerkungen zur Globalisierung und ihre Reflexion in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (1) werden anschließend einige erziehungswissenschaftliche Positionen jenseits von Homogenisierungsthesen aufgegriffen (2), um im Folgenden anhand der Emergenz von *Indigenous Theories* die Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven zu diskutieren (3) und abschließend darauf aufbauend die kulturelle Kohärenz von Wissen zu unterstreichen (4).

1. Globalisierung und Erziehungswissenschaft – globalisierte Erziehungswissenschaft?

Die Diskussion über Internationalisierung und Globalisierung (z.B. Giddens 1995; Therborn 2000) und insbesondere über die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft (insbes. Luhmann 1998 u.ö; Stichweh 2006a u.ö.) bestimmen zunehmend auch die wissenschaftliche Kommunikation. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird diese Diskussion besonders prominent vertreten im ‚world system' Ansatz neo-institutionalistischer Provenienz (insbesondere Meyer/Ramirez 2003 u.ö.). Mit der Globalisierung einher geht allgemein häufig die „Geltendmachung des (weltweit) umstürzend *Neuen*" (Tyrell 2005, Hervorheb. i.O.) sowie auch die Proklamation eines gleichsam neuen Zeitalters (Beck 1990; Albrow 1998). Hier sind aus der erziehungswissenschaftlichen Sicht insbesondere auch die neueren Beschreibungen eines epochalen Einschnitts im Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft (Bell 1973; Willke 1999 u.ö.; Heidenreich 2003; Schwinn 2005) zu nennen, die die Globalisierungssemantik dominieren. Dabei scheint es kein Hindernis zu sein, dass es bislang keine allgemein anerkannte Definition des Terms ‚Wissensgesellschaft'[1] gibt und auch kein Konsens über geeignete Indikatoren für eine Messung besteht (Evers/Gerke/Schweißhelm 2005). Wissen – und durch die Wissensinflation bedingt auch der Umgang mit Nichtwissen (z.B. Wehling 2001 und die Replik von Japp 2002; für die internationale Diskussion von ‚ignorance' z.B. Smithson 1993; Bagnall 2002) – wird zu *der* Zukunftsressource erklärt.[2] Der Wissenschaft wird in der Konsequenz aus diesen Argumentationen in der Diskussion eine prominente Rolle

1 Wobei Fried/Kailer (2003) zurecht darauf hinweisen, dass jede menschliche Gesellschaft eine Wissensgesellschaft ist und folglich auch war.

2 Einschließlich des scheinbar unvermeidlichen Rekurses auf die „Macht des Wissens" (vgl. jüngst etwa den gleichnamigen Band von v. Dülmen/Rauschenbach 2004),siehe auch die DGfE Tagung 2006 bildung – macht – gesellschaft.

attribuiert – nicht zuletzt gerade im deutschen oder europäischen Kontext mit Hinblick auf den globalen Wettbewerb auch als Ersatz für fehlende ‚natürliche Rohstoffressourcen', wenn programmatisch eine Führungsposition für Europa in der Wissenschaft angestrebt wird (Schriewer 2007).

Mit dieser Thematisierung des Wissens sieht die Erziehungswissenschaft den fundamentalen Bezugspunkt ihrer Kommunikationen in den allgemeinen Fokus des (wissenschaftlichen wie politischen) Interesses gerückt und sie reagiert ihrerseits zunehmend mit Reflexionen der pädagogischen Bedeutungen und Konsequenzen der Wissensgesellschaft (z.B. Kemptner 2006; Nolda 2001). Eine systematische und theoriegeleitete Analyse der Globalisierung und ihrer Folgen hat allerdings innerhalb der Erziehungswissenschaft, wenngleich gefordert (Hornstein 2001), bislang kaum stattgefunden, obwohl sie sich mit den Auswirkungen dieser Entwicklung wie etwa im Kontext von Migration oder religiöser Radikalisierung immer intensiver auseinandersetzen muss.

Statt theoretischer Reflexionen und Analysen des Globalisierungsprozess und seiner Konsequenzen auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnis hat der dekontextualisierte Vergleich – und hier insbesondere der auf Schule eingeschränkte Leistungsvergleich – Konjunktur und scheint gleichsam das Maximum an möglicher Internationalität oder Interkulturalität der Erziehungswissenschaft umzusetzen, auch wenn er ohne genaue Analysen lokaler Wirkungszusammenhänge zwar „interessant, aber ansonsten inhaltsleer" ist (Steiner-Khamsi 2003, S. 374). Man könnte geneigt sein, in dieser geradezu enthusiastischen Anwendung insbesondere wiederum weitgehend der Psychologie entliehener Methoden durch die Erziehungswissenschaft eine weitere Strategie der Proklamation von Wissenschaftlichkeit zu sehen. Dabei stellt sich auf der Theorieebene durchaus die Frage, was in diesen Fällen überhaupt verglichen wird. Greenfield (1997) geht nicht von ungefähr soweit, mit ihrem Statement in dem gleichnamigen Artikel ‚Ability Assessments Don't Cross Cultures' solche Vergleichbarkeiten generell in Frage zu stellen. Ganz allgemein kann nach Schriewer (1987) für den weitaus größten Teil vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion ein generelles Theoriedefizit sowie ein damit korrespondierender Mangel an spezifisch komparativem Methodeneinsatz und Problembewusstsein angenommen werden. Die neben den Vergleich tretende Transferforschung wiederum (z.B. Lynn 1998) habe demgegenüber zwar Potenziale anzubieten, ihr Beitrag zu der Analyse von Internationalisierungsprozessen müsse sich jedoch erst noch formieren, so Steiner-Khamsi (ebd.). Hier stehe eine systematische Re-Kontextualisierung ebenfalls noch aus und es werde stattdessen häufig ein vereinfachtes Modell des Bildungstransfers als dekontextualisierte transkontinentale Rezeption (Foster schon 1965) angewendet. Es spricht viel für die Annahme, dass transnationale, kulturtheoretisch fundierte Forschungsanstrengungen erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen bislang ein Desiderat darstellen.

Eine Konsequenz, die sich aus der Feststellung dieses Desiderates ergibt, ist die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Handelt es sich überhaupt um ein Desiderat oder macht die Globalisierung und die Emergenz der Weltgesellschaft Theoriewerkzeuge zur Erfassung heteronomer sozio-kultureller, historisch entstandener Differenzen und alternativer Entwicklungstendenzen ohnehin

obsolet? Angesichts der vielfältigen Beschreibungen von Diffusionsprozessen und ‚one world' Entwicklungen erscheinen Zweifel durchaus gerechtfertigt. Der vorliegende Beitrag möchte sich dieser Frage zuwenden und den Versuch einer Antwort im Sinne eines Plädoyers für die Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven unternehmen.

2. Indigen oder indigent: Kulturtheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft – ein Desiderat oder obsolete Thematik?

Für die Wissenschaft werden im Rahmen der Entwicklungen zur Wissensgesellschaft bereits weitreichende Transformationsprozesse diagnostiziert (Wehling 2003) und die Diskussion läuft wie gezeigt auf Beschreibungen des singulären globalen Wissenschaftssystems der Weltgesellschaft hinaus (Stichweh 2003 u.ö.). Als Konsequenz entsteht in der Wissenschaft eine *new production of knowledge* (Frederichs 1999) und es formieren sich ‚Regime der heterogen verteilten Wissensproduktion' (Rammert 2002, zur Pluralisierung der Wissensproduktion auch Knorr Cetina 2002) mit all ihren weitreichenden Implikationen und Verknüpfungen von Wissenschafts-, Politik- und Wirtschaftssystem, wenn zum Beispiel Forschung und Entwicklung zunehmend in die Laboratorien großer Konzerne verlagert werden oder transnational operierende Expertengruppen die Macht der Nationalstaaten unterwandern (Smith 1990; Quinn 1992).

Globale Interaktionen bestimmen heute zunehmend auf allen Ebenen die wissenschaftliche Semantik. Es stellt sich hier die Frage, welche Auswirkungen diese Folgeerscheinungen der globalisierten Wissensgesellschaft auf die Theoriebildung und Wissensproduktion der Erziehungswissenschaft haben. Wenn es nun zu Veränderungen der wissenschaftlichen (Wissens-)Produktionsprozesse über nationale und funktionale Kontexte hinweg kommt, muss konsequenterweise damit gerechnet werden, dass dies weitreichende Transformationsprozesse auch für die Theoriebildung haben wird. Theorieentwicklungen sind jedoch an die mit ihnen korrespondierenden sozialen Strukturen gekoppelt, sie haben „teils immanente, teils externe Gründe" (Luhmann 1991, S. 193). Ideenevolutionen sind, so Luhmann weiter, „sowohl durch die Problemstellungen, Konzeptionen und negierbaren Themen der jeweils vorliegenden Theorie bestimmt als auch durch hinzukommende Erfahrungen mit der Realität" (ebd.), wobei er die eigene Theoriekonzeption ausdrücklich als in diesen Prozess einbezogen gesehen hat.

Gerade diese zunächst trivial anmutende Beziehung von wissenschaftlichen Theorien und Sozialstrukturen, in denen sie entwickelt wurden und Gültigkeit besitzen, wird hinsichtlich der Theoriebildung anderen Orts zunehmend in den Fokus der Betrachtungen gerückt, nämlich dann, wenn es um die kritische Evaluierung der *Angemessenheit* wissenschaftlicher Theorien, ihre (Re-)Kontextualisierung geht. Dabei wird vor allem die Interrelation von wissenschaftlichen Theorien und der sozialen Realität ihrer Entstehung wie auch die Kulturgebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung intensiv diskutiert. Diese durchaus nicht homogenen Diskussionsbeiträge werden in nicht-westlichen, meist post-kolonialen wissenschaftlichen Kontexten seit dem Ende der 1970er-Jahre häufig unter dem Begriff der ‚Indigenous Theories' (z. B. Kim 2000) oder des ‚Indigenous Knowledge' zusammengefasst. Indigene Argumentationen wenden sich ange-

sichts der Globalisierung gegen das bedingungslose Apriori der Universalität westlicher Theorien und deren universelle Anwendbarkeit wie auch gegen Konzepte wie die ‚Diffusionsannahme', wonach sich westliche Kultur- und Struktur- (und damit auch Sinn-) muster in der Weltgesellschaft ausbreiten wie ein ‚Gas' (vgl. Krücken 2005). Sie setzen stattdessen auf kulturspezifische Ideenevolutionen.

Betrachtet man nun die erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion, ihre Wissens- und Theoriebildung in diesem globalisierten Kräftefeld, finden sich neben Diffusionsannahmen auch solche Argumentationen, die durchaus verschiedene Entwicklungsverläufe hervorheben, wie etwa die Betonung unterschiedlicher ‚Entwicklungspfade' (Schriewer et. al. 1999). Internationalisierung wird dann zwar als faktischer, weltumspannender Prozess gesehen, es wird jedoch die Forderung erhoben, unterschiedliche Entwicklungswege und Entwicklungstypen – auch hinsichtlich von Theoriekonzeptionen und wissenschaftlichen Diskursen – zu identifizieren (Kaelble 1999; Genov 1989 u.ö.). So konnte beispielsweise anhand der historischen Entwicklung der Bildungssituation in Japan gezeigt werden, dass es zwar zu einer Übernahme als vorbildlich angesehener westlicher Technologien kam, allerdings unter gleichzeitiger „Bewahrung beziehungsweise interpretierender Neuformulierung der auf Shintoismus und Konfuzianismus gegründeten ... eigenen Sozial- und Werte-Ordnung" (Schriewer et. al. 1999, S. 157–158). Auch die von Steiner-Khamsi (2003) angeführten Beispiele aus der Schweiz, Alaska und Südafrika verdeutlichen anhand der nationalen Residuen nach dem Import internationaler Konzepte die Beharrlichkeit kultureller Eigenheiten. Es zeigt sich danach keine umstandslose Durchsetzung von weltweit gleichförmigen Sinn- und Organisationsmustern, sondern es sind *basic variants* empirisch beobachtbar.

Kulturen verfügen in dieser Perspektive über ein Eigenpotenzial für Entwicklung und über Kapazitäten der Selektion und Transformation von Sinnmustern, Wissenssystemen und Theorien, die selbstgesteuerte Modernisierungsprogramme und damit verschiedene Entwicklungswege zur Folge haben. Empirisch wurde dies in verschiedenster Weise untersucht. Westliche pädagogische Konzepte wie beispielsweise die so genannte Bell-Lancaster-Methode wurden zwar – forciert durch den Kolonialismus – in fremde Kontexte exportiert, gleichzeitig kam es jedoch zu kulturellen Transformationen und Neukonzeptionen (für Indien Liebau 2005, für Russland Gumb 2005; als weiteres Beispiel etwa das Hampton-Tuskegee-Modell, siehe Steiner-Khamsi/Quist 2000). Die Diffusion (zumeist) westlicher Sinnkonstruktionen führt also beim Auftreffen auf andersgeartete ‚Realitäten' mindestens zu ‚Rekombinationen' oder ‚Hybridisierungen', schlimmsten Falls zu ‚Fehlkopien' (Krücken 2005). Zwar können sich, wie am Beispiel der Institution ‚Universität' deutlich wird, wissenschaftliche Konzepte nicht zuletzt wegen sogenannter Modernisierungstendenzen ‚epidemienartig' (Sperber 1996) ausbreiten. Es kommt bei dieser Übertragung jedoch stets zu kulturbedingten Neuentwicklungen. So hat sich die Institution der Universität in ganz neo-institutionalistisch anmutender Manier durch Diffusion weltweit verbreitet (vgl. Rothblatt/Wittrock 1993). Gleichwohl ist es in diesem Prozess zu Transformationen gekommen. Raina/Habib (2004) zeigen beispielsweise für Indien, dass das Aufkommen der ‚big sciences' dort zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade zur Verdrängung der Universitäten als Ort der Forschung geführt hat. Im Gegensatz

zu den Entwicklungen in Europa wurde die Universität zu einem reinen *examining body* (ebd.) und politische und wirtschaftliche Motive wie etwa der Ehrgeiz, eine Atommacht zu werden, dominierten wissenschaftliche Forschung und Entwicklung, die in eigens für diese Zielsetzungen gegründeten Instituten angesiedelt wurden und bis heute ganz überwiegend dort stattfinden. Den Universitäten dagegen blieb allenfalls die Aufgabe der reinen Ausbildung, oder sogar, wie kritisch für den post-kolonialen Kontext allgemein vermerkt wird, eher die einer reinen „status factory" (Alatas 2004, S. 90). Es zeigen sich damit kulturspezifische Entwicklungen sowohl auf der Organisationsebene wie hinsichtlich der Sinnmuster in der Ideenevolution. Es wird deutlich, dass trotz Globalisierungsprozess und der damit einhergehenden Entwicklung zum singulären Wissenschaftssystem kulturtheoretische Perspektiven in der (Erziehungs-)Wissenschaft keineswegs obsolet werden.

Pointiert aufgegriffen und bisweilen geradezu appellativ formuliert wird die Forderung nach einer kulturtheoretischen Perspektive in der empirischen Forschung wie auch in der Analyse epistemologischer Traditionen und Grundlagen in der Diskussion um *Indigenous Theories.* Hier wird deutlich, wie epistemologische Tradition mit sozio-historischem Kontext, wie Ideenevolution in der Semantik mit Gesellschaft gekoppelt ist und dort ihre Anschlussfähigkeit unter Beweis stellen muss. Von der kritischen Reflexion der Emergenz dieser Diskussion, so die These, kann die Erziehungswissenschaft bei der Weiterentwicklung von Kultur angemessen berücksichtigender Theoriemittel profitieren, auch wenn vielleicht wieder einmal weniger durch eigendisziplinär formulierte Perspektiven als vielmehr durch diejenigen, die zum Beispiel in ihren Referenzdisziplinen Psychologie und Soziologie entwickelt werden. Transdisziplinarität wird so zu einem wichtigen Strukturmerkmal der Erziehungswissenschaft statt zur disziplinären Bedrohung. Entsprechend wird auch hier die Diskussion um Indigene Theorien transdisziplinär betrachtet.

3. Indigene Theorien – kulturtheoretische Elemente wissenschaftlicher Erkenntnisbildung

Indigenisierung ist ein globales Phänomen (z.B. für Mexiko Diaz-Guerrero 1975, für Korea Kwon 1979, für Taiwan Yang 1999 oder etwa die Philippinen Azuma 1984), sie ist weder regional begrenzt noch auf einzelne Disziplinen beschränkt.[3] Vielfach werden die den Universalismusansprüchen westlicher Theorien diametral gegenüberstehenden und hier von mir unter *Indigenous Theories* subsumierten Beiträge (auch wenn einige nicht unter dieser Terminologie firmieren) als Antwort auf den Kolonialismus gesehen (Hwang 2005). Grundtenor dieser Argumentation ist, dass die ehemals besetzten Länder

3 Dabei wird hier weniger die Diskussion um indigenes Wissen als das spezifische, zumeist auf die direkte Umwelt bezogene Naturwissen von so genannten Naturvölkern im Mittelpunkt stehen, sondern indigenes Wissen als Teil wissenschaftlicher Kommunikationen.

zwar den politischen, nicht jedoch den wissenschaftlichen Kolonialismus überwunden hätten (Ho 1998).

Bei den *Indigenous Theories* handelt es sich keinesfalls um ein einheitliches Konzept, weshalb sie auch nur exemplarisch – hier anhand des indischen Kontexts – dargestellt werden können. Gemeinsam ist ihnen allerdings, dass sie sich implizit oder explizit mit der Frage der Universalität wissenschaftlicher Erkenntnis auseinandersetzen. Es geht dabei primär um die Frage, ob die Theorien des Westens, vor allem die der Sozialwissenschaften, allerdings nicht nur sie, zwangsläufig universell gültig sind und ob Wissen, das westlichen Kontexten und Beobachtungen entstammt, beliebig in andere Kontexte übertragbar ist (Mathur 2004). Können solche Theorien Universalität beanspruchen, obwohl sie selektiv ausschließlich westliche epistemologische Setzungen oder metaethische Vorstellungen (siehe bspw. zu Moralvorstellungen Huebner/Garrod 1991) berücksichtigen und ausschließlich auf in diesem Kontext gewonnenen Realitätserfahrungen basieren? Wahrheit wird auch hier nicht von ihrer sozialen ‚Realität' und der Akzeptanz der Beobachter getrennt (Sinha 1992). Dabei betont der Chinese Hwang (2005), dass die soziale Realität für die Mehrzahl der Menschen durch den Konfuzianismus, den Islam oder etwa den Buddhismus geprägt ist – und man muss hier den Hinduismus ergänzen –, aber keinesfalls von jüdisch-christlichen Vorstellungen, die jedoch den dominanten westlichen Epistemologien und wissenschaftlichen Disziplinen zugrunde lägen. So konnte Vasudev (1986) für den indischen Kontext am Beispiel des Gerechtigkeitsprinzips, auf dem die auch in der Erziehungswissenschaft verbreitet rezipierten Entwicklungsstufen Kohlbergs fußen, zeigen, dass dieses Prinzip im indischen Kontext nicht trägt und durch das basale Prinzip der Gewaltlosigkeit ersetzt werden muss. Damit machte Vasudev auf grundlegende kulturelle Implikationen epistemologischer Konzepte mit weitreichenden Folgen auch für erziehungswissenschaftliche Forschungspraxen aufmerksam. Es wird aus dieser Perspektive nicht nur deutlich, wie wenig erhellend und erkenntnisfördernd ein Vergleich sein kann – denn welchen Sinn macht es, beispielsweise Stufenentwicklungen zu vergleichen, wenn die epistemologische Basis der Plausibilisierung dieser Stufen selbst aus einer kulturtheoretischen Perspektive höchst fraglich ist -, sondern dass kulturtheoretische Überlegungen vielmehr bereits in die Theorieentwicklung einbezogen werden müssen.

Die Sozialwissenschaften werden im Unterschied zu den Naturwissenschaften zudem als „*value-interest-and power-impregnated*" (Mukherji 2004, S. 17, Hervorheb. i.O.) angesehen und die Indigenität betont, ein natürlich auch im Westen, wenn auch mit anderen Vorzeichen, etwa von Kuhn über Feyerabend bis Foucault und Lyotard viel beachteter Aspekt. Dabei bleibt die Relevanz *Indigener Theorien* oder die Forderung nach einer theoretischen Berücksichtigung indigener Faktoren in der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion jedoch nicht auf die Sozialwissenschaften reduziert. Insbesondere in der Medizin entwickelt sich seit längerem auch ein wissenschaftlich reflektiertes Interesse an indigenem Wissen und indigenen Faktoren (Durie 2004; Hausman 2002). In anderen Bereichen wie etwa der Sozialarbeit findet Indigenes Wissen bereits Eingang in Kultur berücksichtigende Konzeptionen (Lynn 2001). In der Psychologie, zu der es in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussion in Indien eine sehr

dichte Beziehung gibt und die eine prominente Rolle in den allgemeinen Diskussionen über Indigenität spielt, wird von einigen Autoren generell bezweifelt, ob es überhaupt ein universell akzeptierbares Konzept psychologischer Wissenschaft gibt.[4] Zimmer (1973) hat schon in den 1940er-Jahren darauf hingewiesen, dass Indien seine eigenen Disziplinen der Psychologie, Ethik, Physik und der Metaphysik hat (für eine ‚Indische Psychologie' z.B. Petzold 1986, für eine ‚Indian Sociology' Mukherjee 1989 oder etwa Singh 2005) – auch hier also die Proklamation eines Sonderwegs. Das Dilemma zwischen dem Universalitätsanspruch der Wissenschaft und der Spezifik von Kulturen wird in der Diskussion um *Indigenous Knowledge* zur Kernfrage erklärt und damit einhergehend wird eine Krise der Sozialwissenschaften diagnostiziert (vgl. Atal 2004).[5]

Grundlage dieser Krisenproklamation in der indischen Psychologie seit den 1970er-Jahren (Pareek 1980) sind über lange Zeiträume gesammelte negative Erfahrungen mit inadäquaten westlichen Theorien und Methoden in Indien, die entweder die Unterlegenheit der indischen Persönlichkeit belegten (z.B. Carstairs 1971), eine schemenhafte Kopie westlicher Ergebnisse lieferten, als eine Art Fragebogenpsychologie über triviale Aussagen kaum hinaus kamen (Sinha 1981) oder schließlich so viele Inkonsistenzen und Unstimmigkeiten aufwiesen (Sinha/Tripathi 1994), dass ihre Fragwürdigkeit nicht länger ignoriert werden konnte. So zeigt beispielsweise Nandy (1974), dass in indischen Studien amerikanische Phänomene oft wie Schablonen über ganz anders gelagerte indische Phänomene gelegt wurden, etwa in der Gleichsetzung von Kaste und Rasse oder der Unberührbaren mit Afroamerikanern. Nicht zuletzt weil die westlich dominierte Psychologie jedoch darin versagt habe, überhaupt in irgendeiner Weise relevant für das Leben der Menschen in Indien zu sein (so Sinha 2000), mehren sich die Plädoyers für eine Psychologie – und hier kann man durchaus eine Verallgemeinerung auf die Sozialwissenschaften vornehmen –, die kulturell-historisches Wissen berücksichtigt und die sich auf soziale Realitäten außerhalb westlicher Kontexte bezieht (Bakshi 1993), anstatt das ‚euro-amerikanische' Produkt (Campbell 1968) einfach weiter anzuwenden.[6] Genau dies geschieht jedoch im Mainstream nach wie vor. Wie der Malaie Alatas (2004) mit seinem Konzept des ‚captive mind' umschrieben hat, kann diese einseitige Fokussierung auch als das allgemeine Resultat der westzentrierten wissenschaftlichen Ausbildung in den Staaten der ehemaligen Kolonien angesehen werden.

Auf der Ebene der Theoriekonzeption geht es allgemein darum, von dem Beobachtungsmodus des Defizits auf den von Differenzen umzustellen, oder provokanter: nicht das Indigente, sondern Indigenität zu betonen. Die Diskussion um *Indigenous The-*

---

4 Weshalb es u.U. kein Zufall ist, dass die Neurowissenschaften zunehmend Einfluss auf den psychologischen Wissenschaftsdiskurs nehmen und neue Erklärungsmuster bieten sollen, werden sie doch als zu den Naturwissenschaften gehörig und damit kulturell ‚unverdächtig' angesehen. Zur gegenseitigen Beeinflussung der Disziplinen siehe z.B. van Eck/De Long/Schouten (2006).

5 Es darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Diskussion um indigenes Wissen in Indien auch eine ausgesprochen politische Komponente hat, da es Bestrebungen hindu-fundamentalistischer Bewegungen gibt, die Diskussion für nationalistische Ziele zu nutzen (vgl. Sundar 2002).

6 So bezeichnet Mohanty (1988) dieses Verhalten denn wenig schmeichelhaft als ‚Yankee Doodling'.

ories ist in den verschiedenen Sozialwissenschaften sehr unterschiedlich ausgeprägt. In der Psychologie findet sich, wie angedeutet, eine umfangreiche, theoretische Diskussion, angeregt vor allem durch Problematisierungen empirischer Ergebnisse, die durch westliche Erhebungsinstrumente gewonnenen wurden. Auch in der Soziologie werden Themen der kulturspezifischen Epistemologien erörtert, westliche Theoriemodelle kulturtheoretisch kritisiert, eigene Ansätze gefordert und deren Formulierung erprobt. Hier findet die Auseinandersetzung eher auf theoretischer Ebene statt. Wie eingangs bereits erwähnt sind dies für die Erziehungswissenschaft wichtige Referenzdisziplinen, deren Methoden und Theorien sich die Erziehungswissenschaft bedient und bedienen muss. Transdisziplinarität ist deshalb auch bei einer Betrachtung der *Indigenous Theories* von besonderer Bedeutung, schließlich sind Innovationsschübe selten aus der Disziplin selbst entstanden (als ein in gewisser Hinsicht ebenfalls ‚indigenes' Gegenbeispiel z.B. Freire), sondern insbesondere neueren Datums vor allem durch die Soziologie angestoßen worden (etwa im Zuge der Rezeption der Systemtheorie).

Für die *educational sciences*, die im indischen Kontext ohnehin nicht strikt von der Psychologie und der Soziologie zu trennen sind und die vermutlich keine ausdifferenzierte Disziplin im strengen Sinne darstellen (so gibt es zwar Zentren für ‚*educational studies*' an den Universitäten, die Wissenschaftler sind jedoch häufig aus den beiden genannten oder benachbarten Referenzdisziplinen), stellt sich die Diskussion hingegen different dar. Schon eine erste oberflächliche Analyse einer Zeitschrift der *educational sciences* macht deutlich, dass sich die disziplinären Kommunikationen zu *Indigenous Theories* erheblich unterscheiden. Obwohl vom *Journal of Indian Education* immerhin einundzwanzig Jahrgänge zugänglich waren (Zeitraum: 1982 bis 2002), finden sich nur acht Beiträge zu *Indigenous Theories*, wobei allein vier sich mit Bildungsprozessen spezifischer indigener Zielgruppen, vor allem mit Stammesangehörigen, und somit mit praxisbezogenem Handlungswissen beschäftigen. Die vier anderen Artikel fokussieren deskriptiv historisch auf indigene, indische Konzepte oder Autoren, wie z.B. „Upanishadic Philosophy of Education" (Malla 1991) oder "Tagore on Distance Education" (Ray 1991). Es zeigt sich vor allem eine Historisierung der Perspektive als Versicherung der eigenen disziplinären und nationalen Wurzeln. Dies bestätigt auch ein Sammelband zu *Indigeneity and Universality in Social Science* (Mukherji/Sengupta 2004), in dem der einzige erziehungswissenschaftliche Beitrag die Geschichte der Bildungsinstitutionen sowie die derzeitige Bildungssituation (z.B. hinsichtlich Alphabetisierung oder Schulbesuch) beschreibt. Anders hingegen das Bild in einer soziologischen Zeitschrift, den *Contributions to Indian Sociology* (Zeitraum: 1979 bis 1992).[7] Obwohl nur vierzehn Jahrgänge eingesehen werden konnten, fanden sich zwanzig Beiträge, die der indigenen Diskussion zugerechnet werden können, und immerhin zehn Artikel beschäftigen sich explizit mit der theoretischen Formulierung oder Plausibilisierung einer ‚indischen Soziologie'. Fünf Artikel setzen sich kritisch mit dem mangelnden Passungsverhältnis westlicher Theorien für den indischen Kontext auseinandersetzen und üben explizit Kritik an solchen Theoriekonzepten und deren westlichen epistemologischen Setzungen

7 Beide Zeiträume sind dem verfügbaren Bibliothekenbestand des DIPF geschuldet.

(z.B. an Max Weber). Weitere fünf rekurrieren ebenfalls eher deskriptiv auf historische, indigene Konzepte oder Autoren.

Auffällig bereits nach diesem ersten interdisziplinären Blick auf die Diskussion zu *Indigenous Theories* ist das Fehlen von Theorieformulierungen auf Seiten der *educational sciences*, ihre Historisierung sowie ihre Fokussierung auf pädagogische Praxen. Es lassen sich also auch in diesem Kontext eher Theorieinnovationen von den Referenzdisziplinen der Erziehungswissenschaft erwarten. Die auffallende Historisierung der Perspektive könnte allerdings als ein Hinweis auf eine Ausdifferenzierung der *educational science* als Disziplin interpretiert werden, auch wenn das ‚re-writing history' ein allgemein im Zuge der *post-colonial studies* verbreiteter Trend in den Sozialwissenschaften in Indien wie überhaupt in post-kolonialen Ländern ist.

Indigene Perspektiven verweisen auf die kulturtheoretische Reflexion von Theorieangeboten und ihren epistemologischen Grundlagen wie auch ihrer Kontextangemessenheit und legitimieren theoretische Bemühungen, die konzeptionell umstrittene Thematik der Kultur wieder vermehrt in den Fokus zu stellen. Auch konkrete erziehungswissenschaftliche Konzepte sind nicht kulturneutral und beliebig übertragbar, wie Phuong Mai Nguyen/Terloub/Pilot (2006) anhand des westlichen Modells des Gruppenlernens in konfuzianischen Kontexten zeigen. So stoßen solche Modelle in als maskulin beschreibbaren, hierarchisch geprägten Kulturen schnell an ihre Grenzen. Mit Blick auf die Problematik der Bildungsmotivation wiederum, die mindestens in Teilen der deutschen Gesellschaft besorgniserregend gering zu sein scheint,[8] zeigen Kim/Young-Shin Park (2000) den tiefgreifenden Zusammenhang von konfuzianischer, kultureller Prägung und Bildungsaspirationen (für Indien Clemens 2004). Wenn das Versagen oder schlechte Leistungen der Kinder die gesamte Familienehre betreffen, erhalten Bildungsaspirationen eine völlig neue Dimension, die mit herkömmlicher Bildungsforschung gar nicht erfasst werden kann (zu religiösen Aspekten auch Clemens/Srivastava 2007). Der Inder Sinha (1992) verweist auf eine grundsätzliche Unterscheidung in den Handlungszuschreibungen zwischen Angehörigen westlicher und nicht-westlicher Kontexte: während im Westen die Zuschreibung auf Personen üblich ist und ein Glaube an Machbarkeit oder Kontrolle im Sinne der Herstellung eines Zustandes oder aber seiner Vermeidung die Beobachtungen anleitet und mindestens bis vor kurzem noch als selbstverständlich angesehen wurde, fehlen solche Kontrollfiktionen insbesondere in asiatischen Kontexten ganz oder mindestens teilweise – mit den entsprechenden Unterschieden auf operationaler Ebene. Wenn nicht von einer kausalen Beeinflussung der Umwelt ausgegangen wird, dann resultiert höchstwahrscheinlich daraus eine Präferenz für andere Handlungsmuster. Zwischenzeitlich hat insbesondere die Systemtheorie solche Handlungsfiktionen auf theoretischer Ebene herausgefordert. So zeigt etwa Lenzen (1999) für den erziehungswissenschaftlich und pädagogisch bedeutsamen Prozess der ‚Integration' auf, was noch für Bildung und Erziehung übrig bleibt, wenn man sich davon zu verabschieden hat, dass Integration ‚herstellbar' sei.

8 Vgl. z. B. http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,530243,00.html.

4. Wissen als sozial validiertes Verhältnis: Die kulturelle Kohärenz von Wissen

Ideenevolutionen wie die der *Indigenen Theorien* lenken den Blick zunächst unabhängig von ihren je inhaltlichen Fassungen zurück auf historische (z.B. Erkenntnis als nicht „zeitfrei", vgl. Luhmann 1992), sozio-kulturelle Komponenten von Theorieentwicklungen und Epistemologien und die Interrelation von wissenschaftlichem Wissen und ‚sozialer Realität'[9] oder ‚Lokalität' gerät erneut in den Blick (zur Entwicklungen lokaler pädagogischer Wissenschaftskulturen z.B. für Amerika Richardson 1999). Dabei kann Lokalität auch systemtheoretisch gefasst werden als „extreme Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft" (Stichweh 2006, S. 6) und ist damit durchaus kompatibel mit Globalisierungstendenzen. Gerade diese Verschiedenheit der Kontexte *in* den Funktionssystemen wie dem Bildungssystem wird jedoch bei der Suche nach ‚best practice' Modellen häufig unterschätzt oder sogar ignoriert (Steiner-Khamsi 2003). *Indigene Theorien* verweisen auf die Dringlichkeit kulturtheoretischer Reflexion der Methoden und Theorien.

Alltagswissen wie auch wissenschaftliches Wissen ist „ein sozial validiertes Verhältnis von … psychischem System und Umwelt" (Luhmann 2002, S. 98), und wer „den Begriff der Kultur schätzt", so Luhmann weiter, „könnte auch sagen: Wissen erfordere kulturelle Kohärenz und sei nicht isoliert validierbar" (ebd). Es ist daher stringent, wenn sich bei der Übertragung theoretischer Modelle in andere Kontexte mit anderen epistemologischen Traditionen und divergierenden sozialen Realitäten Dissonanzen zeigen, denn Entsprechungen zur gesellschaftlichen Umwelt, also Anschließbarkeiten an ein Problembewusstsein oder etwa an Erklärungsbedürfnisse bedingen den Erfolg oder Misserfolg von stets auftretenden Variationen in der (Ideen-) Evolution. Dabei weist der Test der Anschlussfähigkeit historische Variabilitäten auf, Semantik kann so als ‚preadaptive advance' eine Veränderung in den sozialen Strukturen vorbereiten oder aber im Verhältnis der Nachträglichkeit nach erfolgten sozialen Veränderungen semantische Beschreibungsformen liefern (Clemens 2008). Stichweh (2006a) hat mit seinem Konzept der *Eigenstrukturen* der Weltgesellschaft darauf aufmerksam gemacht, dass diese neuen, historisch einmaligen Eigenstrukturen alte, bestehende Strukturen zwar überlagern, indem sie deren informative Relevanz zurückdrängen, sie jedoch keinesfalls eliminieren, sondern Lokalität erhalten bleibt. Mit Blick auf die Eingangsfrage nach der Relevanz von kulturtheoretischen Perspektiven in Zeiten der Globalisierung kann davon ausgegangen werden, dass die kulturelle Diversität trotz der Entwicklungen in Richtung einer Weltgesellschaft damit ein Thema bleibt und gerade die Denkanstöße aus nicht-westlichen Kontexten Reflexionspotenziale für die eigenen Ideenevolutionen und epistemologischen Traditionen wie auch für daraus resultierende empirische Forschungspraxen bie-

9 Schon Husserl (1992) hatte seinerzeit eine Krisis der europäischen Wissenschaften damit begründet, dass sie eine Sinnentleerung durch Technisierung erfahren und ihr lebensweltliches Fundament vergessen hätten; genau dies ist jedoch letztlich das Fundament auch jeder Idealisierung, Technisierung und Mathematisierung.

ten. Sie weiten den Blick für die historische und kulturelle Kontingenz der Wissens- und Theoriebildung und sensibilisieren für eine Re-Kontextualisierung von Konzeptionen.

Auch die Erziehungswissenschaft kann sich solchen Überlegungen gegenüber nicht verschließen. Und vielleicht wäre es von hier aus betrachtet produktiver, sich mit kulturtheoretischen Perspektiven auseinander zusetzen und sie *in* die eigenen Theorie- und Methodenmittel zu integrieren. Statt einen Sonderstatus zu beanspruchen wäre die Wahl von Perspektiven fruchtbarer, die gerade solche Differenzen in den Wissens- und Theoriekonstruktionen in ein allgemeines Theoriedesign integrieren können und schließlich so auf Globalisierungsprozesse und der damit einhergehenden zunehmenden Inter- oder Transkulturalität anders reagieren können als nur mit internationalen Leistungsvergleichstudien. Ansonsten liefe sie Gefahr, die Verschiedenheit der Kontexte in den Funktionssystemen der Weltgesellschaft aus den Augen zu verlieren.

Literatur

Alatas, S.H. (2004): The captive mind and creative development. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (Hrsg.): Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response. New Delhi: Sage, S. 83–98.

Albrow, M (1998): Globalization, Knowledge and Society. Introduction. In Albrow, M/King, E. (Hrsg.): Globalization, Knowledge and Society. Readings from International Sociology. London: Sage, S. 1–44.

Atal, Y. (2004): The Call for Indigenisation. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (Hrsg.): Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response. New Delhi: Sage, S. 99–113.

Azuma, H. (1984): Psychology in a non-Western culture: The Philippines. In: Psychological Bulletin, 102, S. 272–292.

Bagnall, R.G. (2002): General Knwoledge in Times of Ambiguity: Epistemological, Ontological, Cultural and Transcultural Perspectives. In Kunzel, K. (Hrsg.): Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Köln u.a.: Böhlau, S. S. 21–36.

Beck, U. (1990): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bell, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.

Bakshi, O. (1993): Indigenizing social science: A critique and an alternative. In: International Studies, 30, H. 4, S. 411–435.

Campbell, D.T. (1968): A comparative multinational opinion sample exchange. In: Journal of Social Issues, 24, S. 245–256.

Carstairs, G.M. (1971): The twice born. Bombay: Asia Publishers.

Clemens, I. (2004): Education as a moral issue? – Reconstruction of the subjective theories of education in India, Trends in Bildung International (TiBi), 8, URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_clemens.pdf (09.11.2008).

Clemens, I. (2008): Bildung - Semantik – Kultur. Zum Wandel der Bedeutung von Bildung und Erziehung in Indien. In: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Monographien 7, Frankfurt a.M.

Clemens, I./Srivastava, A. (2007): Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem. In: Tertium Comparationis, 13, H. 1, S.116–134.

Diaz-Guerrero, R. (1975): Psychology of the Mexican: Culture and Personality. Austin: University of Texas Press.

Dülmen, R.v./Rauschenbach, S. (2004): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft. Köln: Böhlau.

Durie, M. (2004): Understanding health and illness: research at the interface between science and indigenous knowledge. In: International Journal of Epidemiology, 33, H. 5, S. 1138–1143.

Eck, D. van/De Jong, H.L./Schouten, M.K.D. (2006): Evaluating New Wave Reductionism: The Case of Vision. In: The British Journal for the Philosophy of Science, 57, H. 1., S. 167–196.

Evers, H.-D./Gerke, S./Schweißhelm, R. (2005): Wissen als Produktionsfaktor: Südostasiens Aufbruch zur Wissensgesellschaft. In: *Soziale Welt*, 56, S. 39–52.

Fried, J./Kailer, T. (2003): Einleitung: Wissenskultur(en) und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept. In Fried, J./Kailer, T (Hrsg.): Wissenskulturen. Berlin: Akademie Verlag, S. 7–20.

Frederichs, G. (1999): Der Wandel der Wissenschaft. In: *TA-Datenbank-Nachrichten*, 8, H. 3/4, S. 16–25.

Foster, P. (1965): Education and Social Change in Ghana. Chicago: University of Chicago Press.

Genov, N. (1989): National Sociological Traditions and the Internationalization of Sociology. In Genov, N. (Hrsg.): National Traditions in Sociology. London: Sage, S. 1–17.

Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Greenfield, P.M. (1997): You can't Take it With You. Why Ability Assessment Don't Cross Cultures. In: *American Psychologist*, 52, 10, S. 1115–1124.

Gumb, C. (2005): Leibeigenentheater als Ordnungsmodell: Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Comparativ, 15, H. 1, Leipzig: Universitätsverlag, S. 112–142.

Hausman, G.J. (2002): Making Medicine Indigenous: Homeopathy in South India. In: Social History of Medicin, 15., H. 2, S. 303–322.

Heidenreich, M. (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In Schulz-Schaeffer, I./Böschen, S. (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 25–54.

Ho, D.Y.F. (1998): Indigenous psychologies: Asian perspectives. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 29, S. 88–103.

Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 4, S. 517–533.

Huebner, A./Garrod, A. (1991): Moral Reasoning in a Karmic World. In: Human Development. 34, S. 341–352.

Husserl. E. (1992): Cartesianische Meditationen. Krisis. Gesammelte Schriften Band 8. Hamburg: Felix Meiner.

Hwang, K.-K. (2005): A philosophical reflection on the epistemology and methodology of indigenous psychologies. In: Asian Journal of Social Psychology, 8, S. 5–17.

Japp, K.P. (2002): Wie normal ist Nichtwissen? Replik zu Peter Wehling: „Jenseits des Wissens?". In: Zeitschrift für Soziologie, 31, H. 5, S. 435–439.

Kaelble, H. (1999): Der historische Zivilisationsvergleich. In Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus, S. 29–52.

Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Beltz.

Kemptner, K. (Hrsg.) (2006): Bildung und Wissensgesellschaft. Berlin: Springer.

Kim, U. (2000): Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: Theoretical, philosophical, and epistemological analysis. In: Asian Journal of Social Psychology, 3, S. 265–287.

Kim, U./Young-Shin Park (2000): Confusianism and Family Values. The Impact of Educational Achievement in Korea. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, H. 2, 229–249.

Knorr Cetina, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krücken, G. (2005): Imitationslernen und Rivalitätsdruck: Neo-institutionalistische Perspektiven zur Empirisierung globaler Diffusionsprozesse. In Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Comparativ, 15, H. 1. Leipzig: Universitätsverlag, S. 94–111.

Kwon, T.H. (1979): Seminar on Koreanizing Western approaches to social sciences. In: Korea Journal, 19, S. 20–25.

Lenzen, D. (1999): Erziehung zu sozialer Intergration in einem Europa der Minoritäten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, H. 2, S. 179 – 194.

Liebau, H. (2005): Von Halle nach Madras: Pietistische Waisenhauspädagogik und englische Appropriationen in Indien. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Comparativ, 15, H. 1 S. 31–57.

Luhmann, N. ([4]1991): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N./Schorr, K.-H. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lynn, R. (2001): Learning from a ‚Murri Way‘. In: British Journal of Social Work, 31, S. 903–916.

Malla, N. (1991): Upanishadic Philosophy of Education. In: Journal of Indian Education, 17, H. 4, S. 1–7.

Mathur, A. N. (2004): Inquiring Minds and Inquiry Frames. In Mukherji, P.N./Sengupta, C. (eds.): Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response. New Delhi: Sage.

Meyer, J.W./Ramirez, F.O. ([2]2003): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Komparatistische Bibliothek, Band 10, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 111–132.

Mohanty, A.K. (1988): Beyond the horizon of Indian Psychology – The Yankee doodler. In: Sahoo, F.M. (Hrsg.): Psychology in Indian Context. Agra: National Psychological Corporation.

Mukherjee, R. (1989): Indian Sociology or Sociology of India? In Genov, N. (Hrsg.): National Traditions in Sociology. London: Sage, S. 135–150.

Mukherji, P. N. (2004): Introduction: Indigeneity and Universality in Social Science. In Mukherji, P.N./ Sengupta, C. (Hrsg.): Indigeneity and Universality in Social Science. A South Asian Response. New Delhi: Sage, S. 15–65.

Nandy, A. (1974):The non-paradigmic crisis in Indian psychology. In: Indian Journal of Psychology, 49, S. 1–20.

Phuong Mai Nguyen/Terloub, C./Pilot, A. (2006): Culturally Appropriate Pedagogy: The Case of Group Learning in a Confucian Heritage Culture. In: Intercultural Education, 17, H. 1, S. 1–9.

Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91–118.

Osterhammel, J. (2003): Transferanalyse und Vergleich im Fernverhältnis. In Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Campus, S. 439–468.

Pareek, U. (1980): A survey of research in psychology, Bd. 1. Bombay: Popular Prakashan.

Petzold, M. (1986): Indische Psychologie. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Quinn, J.B. (1992): Intelligent Enterprise: a Knowledge and Service Based Paradigm for Industry. New York: Free Press.

Raina, D./Habib, I. (2004): Big Science and the University in India. In: Raina, D. and Habib, S.I. (Hrsg.): Domesticating Modern Science. A Social History of Science and Culture in Colonial India. New Delhi: Tulika, S. 199–225.

Rammert, W. (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. URL: http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/soziologie/Tuts/Wp/TUTS_WP_8_2002.pdf (Zugriff am: 07.11.05).

Ray, S. (1991): Tagore on Distance Education. In: Journal of Indian Education, 16, H. 6, S. 11–16.

Richardson, T. (1999): Evangelischer Protestantismus, wissenschaftliche Philantrophie und die Universität von Chicago: Theologische Grundlagen der säkularen Sozialwissenschaften. In: Langewand, A./ Prondczynsky, A.v. (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 53–74.

Rothblatt, S./Wittrock, B. (Hrsg.) (1993): The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays. Cambridge: University Press.

Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, S. 359–389.

Schriewer, J. (1987): Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Baecker, D./Markowitz, J./Stichweh, R./Tyrell, H./Willke, H. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 629–668.

Schriewer, J. (2007): „Bologna“ – ein neu-europäischer Mythos? Zeitschrift für Pädagogik, 53, H. 2, S. 182–199.

Schriewer, J./Henze, J./Wichmann, J./Knost, P./Taubert, J./Barucha, S. (1999): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. Frankfurt: Peter Lang, S. 151–258.

Schwinn, T. (2005): Weltgesellschaft, multiple Moderne und die Herausforderungen für die soziologische Theorie. In: Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft „Weltgesellschaft“, S. 205–222.

Singh, Y. (2005): Ideology & Theory in Indian Sociology. Jaipur: Rawat Publications.

Sinha, D. (1981): Social psychology in India: A historical perspective. In: Pandey, J. (Hrsg.): Perspectives on experimental social psychology in India. New Delhi: Concept, S. XXX

Sinha, D. (1992): Indigenous psychology: Need and potentiality. Paper presented at a symposium on developments in Indigenous Psychology, 3. Regional Asian Conference of the IACCP, Kathmandu, 2.-7. Januar 1992.

Sinha, D./Tripathi, R.C. (1994) Individualism and collectivism in a collectivistic culture. A case of coexistence of opposites. In: Kim, U./Triandis, H.C./Kagitcibasi, C./San-chin Choi,/Yoon, G. (Hrsg.): Individualism Collectivism. Theory, Method, and application. Thousand Oaks: Sage, S. 123–136.

Sinha, J.B.P. (2000): Towards Indigenization of Psychology in India. In: Psychological Studies, 45, S. 3–13.

Smith, A.D. (1990): Towards a Global Culture? In: Theory, Culture & Society, 7, S 171–191.

Smithson, M. (1993): Ignorance and Science. In: Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 15, H. 2, S. 133–156.

Sperber, D. (1996): Explaining Culture. A Naturalistic Approach. Oxford: Blackwell Publishers.

Steiner-Khamsi, G. (2003): Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt: Campus Verlag, S. 369–398.

Steiner-Khamsi, G./Quist, H.O. (2000): The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana. In: Comparative Education Review, 44, H. 3, S. 272–299.

Stichweh, R. (1999): Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa. In: Schmidt, G./Trinczek, R. (Hrsg.): Globalisierung. Ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Soziale Welt, Special Edition 13. Baden-Baden: Nomos.

Stichweh, R. (2003): Genese des globalen Wissenschaftssystems. In: Soziale Systeme, 9, H. 1, S. 3–26.

Stichweh, R. (2006): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel Schule und des Erziehungssystems. URL: http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf (Zugriff am: 10.03.07).

Stichweh, R. (2006a): Strukturbildung in der Weltgesellschaft – Die Eigenstrukturen der Weltgesellschaft und die Regionalkulturen der Welt. In: Schwinn, T. (Hrsg.): Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 239–258.

Sundar, N. (2002): „Indigenise, nationalise and spiritualise“ – an agenda for education? In: International Social Science Journal, 54, S. 373–383.

Tenorth, H.-E. (1990): Erziehungswissenschaft und Moderne. Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 105–121.

Therborn, G. (2000): Globalizations. Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance. In: International Sociology, 15, S. 151–179.

Tyrell, H. (2005): Singular oder Plural – Einleitende Bemerkungen zu Globalisierung und Weltgesellschaft. In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 1–50.

Vasudev, J. (1986): Kohlbergs Universalitätspostulat aus indischer Sicht. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 145–179.

Wehling, P. (2001): Jenseits des Wissens? Wissenschaftliches Nichtwissen aus soziologischer Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 30, H. 6, S. 465–484.

Wehling, P. (2003): Die Schattenseite der Verwissenschaftlichung. Wissenschaftliches Nichtwissen in der Wissensgesellschaft. In: Schulz-Schaeffer, I. & Böschen, S. (Hrsg.): Wissensgesellschaft in der Wissenschaft. Wiesbaden.

Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, A. (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?. Bd. 1, München: Dilemma.

Yang, K.S. (1999): Towards an indigenous Chinese psychology; a selective review of methodological, theoretical, and empirical accomplishments. In: Chinese Journal of Psychology, 41, S. 181–211.

Zimmer, H. (1973): Philosophie und Religion Indiens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: *Claims to the universality of scientific insights within a global world society are - at least, at first sight - challenged by the debate on so-called indigenous theories or indigenous knowledge. The article focusses on the question of the relevance of theoretical approaches in educational science that take into account socio-cultural differences under the conditions of globalization. Starting from globalization and its reflection in the educational-scientific debate, the author takes up some of the educational-scientific positions beyond the theses of homogenization, in order to discuss culture-theoretical perspectives on scientific epistemologies on the basis of the emergence of a discussion on indigenous theories within the Indian context and to stress the thesis of a cultural coherence of knowledge.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Iris Clemens, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung, Arnimallee 11, 14195 Berlin, Iris_Clemens@web.de

Dagmar Killus

Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale

Zusammenfassung: *Das Thema „Selbstgesteuertes Lernen" stößt gegenwärtig auf große Resonanz. Gestützt auf Daten einer Lehrerbefragung an Berliner Schulen wird der Frage nachgegangen, inwieweit die von einer Lehrkraft praktizierten Unterrichtsansätze mit ihren didaktisch-methodischen Orientierungen einerseits sowie mit organisationsbezogenen Merkmalen ihrer Schule andererseits zusammenhängen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Unterrichtsansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens stark durch übergreifende didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung geprägt sind. Eine geringere Bedeutung haben dagegen organisationsbezogene Merkmale. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Konsequenzen für nachhaltige Unterrichtsentwicklung sowie weitere Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.*

1. Einleitung

Das mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien hat die Aufmerksamkeit auch auf den Unterricht und die Lehrerprofessionalität gelenkt. Weil der Faktor „Lehrer" in den Untersuchungsdesigns überwiegend keine oder nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat, sind Rückschlüsse auf die Qualität des Lehrens und Lernens streng genommen nicht möglich. Dennoch kann angenommen werden, dass die Ergebnisse der Schüler dadurch bedingt sind, dass in deutschen Schulen neben dem Faktenwissen zu wenig Wert auf die Vermittlung von prozeduralem Wissen (d.h. das Wissen, *wie* etwas geht) und auf die Übertragung von Wissen und Fertigkeiten auf neue Probleme gelegt wird (vgl. Moschner 2003). Unter den Bedingungen eines stark durch den Lehrer gelenkten und einseitig produktorientierten Unterrichts lässt sich dies kaum entwickeln. Auf prozedurales Wissen und Transfer ausgerichtete Lernprozesse setzen vielmehr einen Unterricht voraus, der Wert legt auf selbstgesteuertes Lernen, die Anwendung der dafür notwendigen Lernstrategien, Problemlösungsprozesse, lebensnahe Lernsituationen sowie auf sozialen Austausch. Hier schließt sich die Frage an, wie ein solcher Unterricht im Schulalltag realisiert werden kann.

Der Versuch, den Unterricht an einer Schule zu verändern und gleichzeitig bestehende sonstige Bedingungen unangetastet zu lassen, ist wenig aussichtsreich (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005, S. 35, bezugnehmend auf Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998). Als entwicklungsförderlich gelten organisationsbezogene Strukturen, Instrumente und Prozesse wie z.B. ein geteiltes Aufgabenverständnis im Kollegium, intensive Kooperation oder Koordination von auf Entwicklung gerichteten Aktivitäten. Damit diese Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts beitragen, müssen sie verwoben sein mit gezielter Unterrichtsentwicklung (z.B. Methodentraining für Schüler) und entsprechender Qualifizierung der Lehrkräfte (vgl. Rolff 1998).

All dies kann eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung jedoch nicht garantieren. Anscheinend gibt es eine „Wirksamkeitsschwelle", deren Überschreitung mehr erfordert als die Aufnahme entwicklungsorientierter Maßnahmen (vgl. Ender/Schratz 2003, S. 6). Aber welche Faktoren spielen hier eine Rolle? Nach einer Bilanzierung Schweizer Projekte der Schul- und Qualitätsentwicklung halten Maag Merki und Roos (2003) fest, dass die Ergebnisse von Schulentwicklungsprozessen wesentlich auch von bestimmten Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen abhängen. Dazu zählen biografisch erworbene didaktisch-methodische Orientierungen: z.B. die Präferenz für einen offenen, einen abwechslungsreichen oder einen auf die Schülervoraussetzungen abgestimmten adaptiven Unterricht. Wie genau solche *lehrerbezogenen Merkmale* die Gestaltung innovativer Bereiche des Unterrichts prägen und welche Bedeutung ihnen im Vergleich zu *organisationsbezogenen Merkmalen* der Schule zukommt, wurde bislang kaum systematisch untersucht.

Die relative Bedeutung lehrer- und organisationsbezogener Merkmale soll in diesem Beitrag am Beispiel der Förderung des selbstgesteuerten Lernens analysiert werden. Diese Form des Lernens, die auf die aktive Steuerung des Lernprozesses durch den Lernenden selbst zielt, wird begründet mit den vielschichtigen, sich ständig wandelnden Herausforderungen in Beruf und Gesellschaft und der damit verbundenen Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen ist aber auch für das schulische Lernen zentral. So sprechen die Befunde der PISA-Studie dafür, dass solche Schüler erfolgreicher lernen, die über die für selbstgesteuertes Lernen notwendigen Lernstrategien verfügen (vgl. Artelt/Demmrich/Baumert 2001).

Gestützt auf Daten einer Lehrerbefragung an Berliner Schulen soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Qualität der Förderung selbstgesteuerten Lernens mit lehrer- und organisationsbezogenen Merkmalen zusammenhängt. Um die Qualität der von Lehrern praktizierten Unterrichtsansätze einschätzen zu können, werden zunächst anerkannte Förder- und Trainingsmöglichkeiten für selbstgesteuertes Lernen skizziert. Mit Blick auf die Auswahl und Präzisierung lehrer- und organisationsbezogener Merkmale wird dann in knapper Form auf zentrale Konzepte der Unterrichtsgestaltung (*aktiv lehrerkontrolliert*, *offen schülerzentriert* und *adaptiv*) sowie auf an organisationstheoretischen Erkenntnissen orientierte Konzepte der Schulentwicklung eingegangen. Vor diesem Hintergrund werden die Forschungsfragen formuliert und die Stichprobe sowie der eingesetzte Fragebogen beschrieben. Es werden im Weiteren die Ergebnisse zum Unterrichtshandeln der Lehrkräfte im Kontext von lehrer- und organisationsbezogenen Merkmalen dargelegt, die abschließend insbesondere im Hinblick auf ihr Anregungspotenzial für nachhaltige Unterrichtsentwicklung und weitere Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert werden.

2. Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens

Wenn der Lernende seinen Lernprozess in hohem Maße selbst gestaltet und verantwortet, ist von selbstgesteuertem Lernen die Rede. Für diese Form des Lernens findet man

eine Vielzahl von Bezeichnungen, die sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen (autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbstorganisiertes Lernen oder self-directed learning). Geht man von der aktuellen Literatur aus, so haben sich in den letzten Jahren die Begriffe „selbstgesteuertes Lernen“ und „selbstreguliertes Lernen“ (im angloamerikanischen Raum ‚self-regulated learning‘) durchgesetzt, die häufig synonym verwendet werden (z.B. Schiefele/Pekrun 1996). Die aktive Steuerung des Lernprozesses kann – und da stimmen verschiedene Konzepte überein – erst über den Einsatz von Lernstrategien erreicht werden. Schüler müssen folglich verschiedene Lernstrategien kennen und in der Lage sein, sie adaptiv und planvoll einzusetzen (z.B. Boekaerts 1999; Pintrich 2000). Dazu gehören insbesondere verständnisorientierte *kognitive Lernstrategien* (z.B. Kernaussagen herausarbeiten, eine Zusammenfassung schreiben oder schwierige Sachverhalte mit Beispielen illustrieren), *metakognitive Lernstrategien* (z.B. einen Arbeitsplan erstellen oder Schwierigkeiten erkennen) sowie *motivationale Lernstrategien* (z.B. Erfolge oder Misserfolge angemessen attribuieren). Um all diese Lernstrategien entwickeln zu können, brauchen die Schüler Freiräume, wie sie im offenen Unterricht gegeben sind. Die Entwicklung von Lernstrategien erfolgt hier aber nicht zwangsläufig. Offene Lernumgebungen können Schüler vielmehr überfordern. In diesem Zusammenhang hat Weinert (1982) bereits relativ früh auf das Dilemma hingewiesen, dass selbstgesteuertes Lernen *Voraussetzung*, *Methode* und *Ziel* zugleich ist. Damit Schüler den bewussten Einsatz von Lernstrategien lernen, bedarf es also einer gezielten didaktisch-methodischen Unterstützung (vgl. Weinert 1996; Artelt 2006; Brunstein/Spörer 2001).

Generell kann bei der Förderung von Lernstrategien unterschieden werden zwischen einer *direkten Förderung*, bei der die Anwendung von Lernstrategien explizit zum Gegenstand von Unterricht gemacht wird, und einer *indirekten Förderung*, bei der Lernumgebungen so gestaltet werden, dass zwar die Anwendung bestimmter Lernstrategien angeregt, diese jedoch nicht explizit thematisiert werden (vgl. Friedrich 1995; Friedrich/Mandl 2006). Im Rahmen von Trainingsprogrammen hat sich die direkte Förderung von Lernstrategien bewährt, die auf folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien basiert (vgl. Brunstein/Spörer 2001, S. 626f.; Friedrich/Mandl 2006, S. 17; Artelt 2006, S. 346f.):

- explizite Beschreibung von Strategien und ihrer Anwendungsbedingungen
- modellhaftes („laut denkendes“) Demonstrieren von Strategien durch den Lehrer oder einen Mitschüler
- gemeinsame Anwendung von Strategien in kleinen Schülergruppen
- gemeinsame Reflexion über Auswahl und Einsatz von Strategien
- Üben von Strategien an wechselnden Aufgaben und Inhalten
- Rückmeldung der individuellen Fortschritte der Schüler im Umgang mit Strategien
- Abbau der Unterstützung mit zunehmender Beherrschung von Strategien durch den Schüler

All diese Prinzipien kommen bei der indirekten Förderung nicht zum Tragen. Stattdessen werden die Schüler innerhalb eines didaktisch vorstrukturierten Rahmens (z.B. durch entsprechend aufbereitete Lernmaterialien, Aufgabenstellungen oder problemorientierte

Lernsituationen) angeregt, Lernstrategien selbstständig anzuwenden. Eine indirekte Förderung bietet somit die Freiräume, die für den Erwerb von Lernstrategien notwendig sind. Ein aussichtsreicher Ansatz könnte folglich darin bestehen, eine direkte mit einer indirekten Förderung zu kombinieren (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 16).

Unabhängig davon, ob Lernstrategien mehr direkt oder mehr indirekt gefördert werden, wichtig ist, dass die Förderung langfristig angelegt und in alltägliche curriculare und soziale Lernkontexte eingebunden ist. Schüler müssen Lernstrategien an vielen, zunehmend verschiedenen Inhalten und Aufgabenstellungen erproben und dabei *allmählich* lernen, von den spezifischen Kontexten zu abstrahieren. Dieses abstrahierte Wissen bildet eine Voraussetzung für gelingenden Strategietransfer. Demgegenüber ist ein spontaner Transfer von Lernstrategien von einem auf ein anderes Problem eher selten (vgl. zusammenfassend: Friedrich/Mandl 1992). Weniger günstig erscheint vor diesem Hintergrund der Versuch, Lernstrategien ausschließlich unabhängig von den curricularen Inhalten in separaten Kursen über das „Lernen lernen“ zu vermitteln (vgl. Weinert/Schrader 1997).

3. Konzepte der Unterrichtsgestaltung

Das Unterrichtshandeln von Lehrern hinsichtlich der Förderung selbstgesteuerten Lernens hängt potenziell mit den von einer Lehrkraft präferierten übergreifenden didaktisch-methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung zusammen. Um solche lehrerbezogenen Merkmale für die Datenanalyse auswählen und präzisieren zu können, sollen nun Konzepte der Unterrichtsgestaltung skizziert werden. In Anlehnung an Helmke und Weinert (1997) werden drei Konzepte unterschieden. Bei dem ersten Konzept handelt es sich um den *aktiv lehrerkontrollierten Unterricht*, der weitestgehend der im anglo-amerikanischen Sprachraum als direkte Instruktion bezeichneten Unterrichtsgestaltung entspricht (vgl. Helmke/Weinert 1997; Hasselhorn/Gold 2006; Wiechmann 2006). In einem solchen Unterricht gibt der Lehrer die Ziele vor, zerlegt den Unterrichtsstoff in überschaubare Einheiten, stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, sorgt für ausreichend Übung, kombiniert in zweckmäßiger Weise Klassen-, Gruppen- und Einzelarbeit und überwacht – im Interesse der Vermeidung und Überwindung von Lernschwierigkeiten – fortlaufend die Lernfortschritte der einzelnen Schüler. Der lehrerkontrollierte Unterricht kennzeichnet sich folglich durch eine hohe Lehrstoffrelevanz, eingeschränkte Wahlmöglichkeiten für die Schüler sowie eine kontinuierliche Überwachung der Lernwege durch den Lehrer, er darf aber nicht mit monotonem Frontalunterricht gleichgesetzt werden. Dennoch war der Ansatz der direkten Instruktion in der Vergangenheit immer wieder Gegenstand kontroverser Auseinandersetzungen, da er den reformpädagogischen Zielvorstellungen eines selbstbestimmten und aktiven Lernens zu widersprechen scheint. Ein Gegenkonzept zu dem beschriebenen Ansatz stellt ein *offener schülerzentrierter Unterricht* dar (vgl. Helmke/Weinert 1997; Jürgens 2006). Dabei wählen die Schüler die Ziele und die Mittel ihrer Erreichung weitgehend selbstständig aus, sie organisieren gemein-

sam mit Mitschülern Lernaktivitäten und bewerten in vielen Fällen auch die erreichten Ergebnisse.

Untersuchungen zur Wirksamkeit der beiden Konzepte zeigen, dass die direkte Instruktion für die Erreichung kognitiver Kenntnisse insbesondere bei jüngeren Schülern und in Schulfächern mit sequenziell gut strukturierbaren Stoffinhalten (wie Mathematik oder Naturwissenschaft) günstiger ist (vgl. Weinert/Helmke 1997, bezugnehmend auf Brophy/Good 1986). Aber auch leistungsschwächere Schüler scheinen von vorstrukturierten Lernumgebungen und häufigen Rückmeldungen stärker zu profitieren (vgl. zusammenfassend: Harrison/Straus/Gaubman 1981). Im Vergleich zum lehrerkontrollierten Unterricht gelingt es im offenen schülerzentrierten Unterricht jedoch besser, nichtkognitive Lernziele wie Selbststeuerung, Eigeninitiative, Kreativität, Selbstkonzept oder eine positive Einstellung zum schulischen Lernen zu fördern (vgl. Jürgens 2006, bezugnehmend auf Gage/Berliner 1996).

Beide Konzepte zeichnen sich also durch jeweils spezifische Stärken und Schwächen aus. Ein generell besseres oder schlechteres Unterrichtskonzept gibt es dabei nicht, denn nur in Abhängigkeit von den Zielen, Inhalten und den Lernvoraussetzungen der Schüler wird ein Konzept mehr oder weniger gut geeignet sein. Einen aussichtsreichen Versuch, den Unterricht in mehrfacher Hinsicht den vorgegebenen interindividuellen Unterschieden der Schüler anzupassen, stellt das Konzept des *adaptiven Unterrichts* dar (vgl. Helmke/Weinert 1997; Hasselhorn/Gold 2006). Dabei werden Lernziele, Schwierigkeitsgrad, Lehrmethoden und Tempo auf die Schüler abgestimmt. Individualisierte Lernangebote und ein sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen können als Gütekriterien gelten, die für alle Lehr-Lern-Prozesse bedeutsam sind, also sowohl für den aktiv lehrerkontrollierten als auch den offenen schülerzentrierten Unterricht.

Die drei vorgestellten Konzepte bündeln jeweils mehrere spezifische Merkmale. Die einzelnen Merkmale verweisen dabei auf empirisch gesicherte Qualitätsmerkmale, die – in Abhängigkeit von Zielen, Inhalten und Schülervoraussetzungen – mehr oder weniger als Voraussetzung für einen wirksamen Unterricht in verschiedenen Fächern gewertet werden können. Den Ertrag der empirischen Forschung zur Frage der Wirksamkeit von Unterricht hat beispielsweise Helmke (2004) zusammengefasst. Danach gehören zu den Qualitätsmerkmalen von Unterricht im engeren Sinne didaktische Merkmale – neben Merkmalen wie effiziente Klassenführung und Zeitnutzung sowie gute soziale Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Unter der Überschrift „Didaktische Expertise“ fasst Helmke mehrere didaktische Merkmale zusammen: Klarheit, Individualisierung sowie Methodenvielfalt, wobei Letzteres auch aktive, konstruktive und autonome Formen des Lernens berücksichtigt.

4. Konzepte der Schulentwicklung mit organisationstheoretischem Bezug

Konzepte der Schulentwicklung beschäftigen sich mit der Frage, wie die Entwicklung von Unterricht und Schule angeregt und wirksam unterstützt werden kann. Mit der Rezeption von Ergebnissen der anglo-amerikanischen Schuleffektivitätsforschung (z.B.

Mortimore u.a. 1988), aber auch von Ergebnissen der bundesdeutschen Schulvergleichsforschung (Fend 1986) ging seit Anfang der 1980er-Jahre ein bedeutsamer Paradigmenwechsel einher: weg von System- und Globalstrategien der Schulentwicklung hin zu einer „Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen" (vgl. Rolff 1991). Dieser Paradigmenwechsel ist der empirisch untermauerten Erkenntnis zu verdanken, dass die Schulqualität maßgeblich von innerschulischen Faktoren wie Schulethos oder Lehrerkooperation abhängt. Diese Ergebnisse wurden insbesondere durch organisationstheoretische Erkenntnisse gestützt, die sich dahingehend zusammenfassen lassen, dass sich eine Organisation von innen heraus entwickelt, und zwar im Wesentlichen durch ihre Mitglieder selbst. Auf dieser Prämisse basiert das Konzept der *lernenden Organisation* (vgl. Senge 2006) oder das Konzept des *institutionellen Schulentwicklungs-Prozesses* (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1995). Diese Konzepte legen großen Wert auf kontinuierliche Organisationsentwicklung. Die muss im Interesse durchgreifender Wirkungen auf Unterrichtsebene aber ergänzt werden durch gezielte Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Rolff 1998).

Es schließt sich die Frage an, welche organisationsbezogenen Merkmale einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben. Obwohl praktische Erfahrungen überwiegen und wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vorliegen, dürften beim derzeitigen Stand der Forschung die vier folgenden Aspekte bedeutsam sein (vgl. Ditton 2000, S. 85): gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis im Kollegium (*Schulkultur*), organisatorische Regelungen im Interesse eines reibungslosen Ablaufs des Schul- und Unterrichtsbetriebs (*Schulmanagement*), eine auf die Ziele der Schule abgestimmte Rekrutierung und Qualifizierung der Lehrkräfte (*Personalpolitik und Personalentwicklung*) sowie eine auf den Unterricht bezogene Abstimmung des Vorgehens (*Kooperation und Kommunikation*). Soweit die Abstimmung des Vorgehens betroffen ist, stellen Kooperation und Kommunikation notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für Unterrichtsqualität dar. Entscheidend ist vielmehr die Güte der Austauschprozesse. Als besonders effektiv für schulische Unterrichts- und Personalentwicklung haben sich sogenannte „Professionelle Lerngemeinschaften" erwiesen (vgl. Bonsen/Rolff 2006). Sie zeichnen sich durch eine intensive aufgabenbezogene Zusammenarbeit aus, die sich darin ausdrückt, dass die Lehrkräfte in einen intensiven Dialog über Unterrichtsmethoden und Unterrichtshandeln treten, ihren Unterricht de-privatisieren (z.B. durch wechselseitige Unterrichtsbesuche), auf das Lernen der Schüler fokussieren, Unterrichtseinheiten gemeinsam erproben sowie pädagogische Überzeugungen und Ziele teilen.

Auch wenn es Belege dafür gibt, dass organisationsbezogene Merkmale günstige Auswirkungen auf den Unterricht und das Lernen der Schüler haben, muss doch festgehalten werden, dass sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung keinesfalls ein klares und einheitliches Bild zeichnen lässt. Dies soll beispielhaft an zwei aktuelleren Studien verdeutlicht werden: So konnten Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt (2002), die Konzepte der Lernkompetenzförderung im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland" untersucht haben, die Bedeutung organisationsbezogener Merkmale für Unterrichtsentwicklung herausarbeiten. Danach haben sich Unterrichtskulturen nur dann dauerhaft verändert, wenn an einer Schule Strukturen für eine systematische Fortbil-

dungsplanung, eine aufgabenbezogene Lehrerkooperation, eine begleitende Reflexions-, Feedback- und Evaluationskultur sowie eine beteiligungsorientierte Schulleitung bereits vorhanden waren oder entwickelt wurden. Im Widerspruch dazu stehen Ergebnisse aus der Begleitforschung zum laufenden Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen (vgl. Holtappels/Voss 2006). Von mehreren organisationsbezogenen Merkmalen, die in die Analyse einbezogen wurden (Arbeitsklima, Lehrerkooperation, Innovationsbereitschaft des Kollegiums, Schulleiterhandeln), hat lediglich die Lehrerkooperation einen positiven Einfluss auf die Qualität des Unterrichts.

Es kann angenommen werden, dass die uneinheitlichen Forschungsergebnisse mit Faktoren zusammenhängen, die auf der Ebene der Einzelschule angesiedelt sind: die an einer Schule bereits entwickelte Fähigkeit zum Wandel, die Fokussierung auf Unterricht und das Lernen der Schüler sowie die Abstimmung von auf Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zielenden Maßnahmen. Dennoch werden Auswirkungen auch innerhalb einer Schule unterschiedlich sein. Das hängt damit zusammen, dass – neben Faktoren auf der Ebene der Schule – zweifellos auch lehrerbezogene Faktoren über Richtung und Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen entscheiden. Dementsprechend erklären Holtappels und Voss (2006) das weitgehende Ausbleiben des Einflusses organisationsbezogener Merkmale auf die Unterrichtsqualität in ihrer Untersuchung unter anderem damit, dass diese vorrangig durch fachlich-didaktische Kompetenzen und Haltungen der Lehrkraft determiniert sein könnte.

5. Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung lässt sich beim derzeitigen Stand der Forschung nicht in ein Bündel zu überprüfender Hypothesen fassen. Stattdessen werden im Folgenden Fragen dargelegt, die sich aus den bisherigen Überlegungen ableiten lassen:

Förderung selbstgesteuerten Lernens in der Unterrichtspraxis

- Wird das selbstgesteuerte Lernen direkt oder indirekt gefördert?
- In welchem unterrichtsorganisatorischen Rahmen findet die Förderung statt (z.B. kurzfristige Trainings außerhalb des regulären Unterrichts oder Fachunterricht)?
- Gibt es Lehrer, die auf eine Förderung selbstgesteuerten Lernens mehr oder weniger verzichten?

Zusammenhänge zwischen der Förderung selbstgesteuerten Lernens und lehrer- und organisationsbezogenen Merkmalen

- Gehen die Unterrichtsansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens mit einer Präferenz für einen aktiv lehrerkontrollierten, einen offenen schülerzentrierten oder einen adaptiven Unterricht einher?
- Hängt die Qualität der Unterrichtsansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens mit organisationsbezogenen Voraussetzungen und Aktivitäten an der Schule zusammen (d.h. mit Aspekten der Schulkultur, des Schulmanagements, der Personalentwicklung sowie der Kooperation und Kommunikation)?

6. Methode

6.1 Durchführung der Untersuchung und Stichprobe

Im Rahmen der Stichprobenbildung wurden Berliner Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien um Teilnahme an der Untersuchung gebeten. Weil ein möglichst breites Spektrum an Unterrichtsansätzen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens erfasst werden sollte, wurden zunächst gezielt Schulen ausgewählt, die ihren Schulentwicklungsprozess explizit auf den Bereich des selbstgesteuerten Lernens bzw. auf die Vermittlung von Lernstrategien ausrichten. Die Auswahl erfolgte mit Unterstützung von Referenten und Fortbildnern des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM), die über entwicklungsbezogene Aktivitäten an Schulen gut informiert sind, sowie auf Grundlage von Selbstdarstellungen (z.B. Homepage oder Schulprogramm). Es konnten 13 Schulen gewonnen werden, die ihren Schulentwicklungsprozess explizit auf den Bereich des selbstgesteuerten Lernens ausrichten, und weitere sieben Schulen, die ihn nicht explizit darauf ausrichten. Die drei Schulformen sind in beiden Gruppen von Schulen in etwa gleich stark vertreten.

Innerhalb der 20 Schulen, die eine Teilnahme an der Untersuchung zugesagt hatten, wurden schließlich Lehrkräfte angesprochen. Um das Stichprobendesign auch im Hinblick auf die spätere Auswertung überschaubar zu halten, beschränkte sich die Untersuchung auf Deutschlehrer, die zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer 5. oder 6. Klasse (Grundschule) oder einer 8. oder 9. Klasse (Oberschule) eingesetzt waren. Die realisierte Lehrerstichprobe besteht aus insgesamt 81 Lehrkräften, davon sind 24 Grundschul-, 27 Gesamtschul- und 30 Gymnasiallehrer. Der Anteil der Frauen an der gesamten Stichprobe liegt bei 78,8%, die Berufserfahrung seit dem ersten Staatsexamen beträgt im Durchschnitt 23,8 Jahre (SD=9,6). Die Lehrerbefragung wurde im Frühjahr/Sommer 2005 durchgeführt. Sie ist Teil einer größeren Untersuchung, in deren Verlauf auch vertiefende Interviews mit ausgewählten Lehrkräften geführt sowie die strategische Kompetenz von Schülern erfasst wurde. Außerdem wurden Rahmendaten der Schule, Entwicklungsschwerpunkte und darauf bezogene Maßnahmen mit Hilfe eines kurzen Schulleiterfragebogens erhoben.

6.2 Befragungsinstrument

Förderung selbstgesteuerten Lernens: Die Förderung dieser Form des Lernens wurde im Interesse einer größeren Handlungsnähe situationsbezogen erfasst. Dafür präsentiert der eingesetzte Fragebogen sieben problemhaltige Unterrichtssituationen. Fünf dieser sieben Situationen beziehen sich vorrangig auf die Frage, welche Lernstrategien die Lehrkräfte angesichts bestimmter, mit einer Situation vorgegebener Anforderungen im Unterricht vermitteln. Auf sie wird im Folgenden nicht weiter eingegangen (vgl. hierzu Killus 2005). Um die weiter vorne aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, sind vielmehr die zwei Situationen interessant, die auf didaktisch-methodische Prinzipien

fokussieren, von denen sich die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lernstrategien leiten lassen. Die eine Situation bezieht sich auf die Vermittlung von sehr unterschiedlichen Strategien für die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen (siehe Abb. 1). Die andere Situation bezieht sich auf die Vermittlung von Lernstrategien, die für das Zusammenfassen von Texten hilfreich sind. Die Betonung kognitiver Lernstrategien hängt damit zusammen, dass Lernstrategien thematisiert werden sollten, die im Unterricht tatsächlich auch einen gewissen Stellenwert haben. Wie die Ergebnisse eines Pretest, aber auch der späteren Hauptuntersuchung ergeben haben, ist dies bei metakognitiven und motivationalen Lernstrategien weit weniger der Fall (vgl. Killus 2007). Mit zuverlässigen Angaben zum tatsächlichen Unterrichtshandeln hätte hier folglich nicht gerechnet werden können.

Unterrichtssituation 7: Die Schüler arbeiten innerhalb eines gegebenen Zeitraums an Wahlaufgaben. Dabei fällt auf, dass eine Reihe von Schülern die dafür notwendigen Strategien nicht sicher beherrscht (z.B. Etwas nachschlagen, markieren und strukturieren, Notizen anfertigen und verwerten). Wie würden Sie den Erwerb dieser Strategien unterstützen?

……..
……..

Wie häufig realisieren Sie die folgenden Maßnahmen in Ihrem Unterricht („Ist-Stand“) und wie häufig sollten diese eigentlich realisiert werden („Soll-Stand“)?

(Auswahl)

- Ich greife einzelne Strategien heraus und lasse sie an immer neuen inhaltlichen Kontexten solange üben, bis die Schüler sie verinnerlicht haben.
- Ich übernehme die Rolle eines „Trainers“, der einzelne Schüler bei der Arbeit ganz genau beobachtet, klare Anweisungen und unmittelbares Feedback gibt (Was machst du genau? Warum machst du das?, etc.)
- Ein Schüler macht laut denkend vor, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie auf seine Weise löst.
- Arbeits- und Lernerfahrungen werden in größeren Gruppen oder im Klassenverband ausgetauscht.
- Die Schüler erhalten die Gelegenheit, selbstständig an Aufgaben zu arbeiten, damit sie die dafür notwendigen Strategien üben und ausbauen können.
- Ich gebe den Schülern Gelegenheit, Lernstrategien und ihre Besonderheiten selbst zu entdecken und versuchsweise zu erproben.

Abb. 1: Auszug aus dem Fragebogen

Zu jeder der beiden Unterrichtssituationen sollten die Lehrkräfte zunächst aufschreiben, wie sie die jeweils genannten Lernstrategien vermitteln würden. Daran anschließend sollten sie einschätzen, wie häufig bestimmte vorgegebene didaktisch-methodische Prinzipien in ihrem Unterricht realisiert werden bzw. realisiert werden sollten. Die Einschät-

zung erfolgte auf der Basis eines vierstufigen Antwortformats (von *nie* bis *sehr oft*). Für jede der beiden Situationen wurden spezifische didaktisch-methodische Prinzipien entwickelt. Insgesamt waren es 16 Prinzipien. Drei weitere Prinzipien wurden im Zusammenhang mit anderen Situationen präsentiert. Die Lehrer sollten also 19 didaktisch-methodische Prinzipien einschätzen. Sie wurden in erster Linie auf der Basis eines direkten Förderansatzes entwickelt (siehe die ersten vier Maßnahmen in Abb. 1 sowie Ausführungen in Abschnitt 2). Ergänzend dazu wurden solche aufgenommen, die auf eine indirekte Vermittlung von Lernstrategien hinauslaufen (siehe die beiden letzten in Abb. 1 aufgeführten Maßnahmen). Die Datenauswertung stützt sich auf die Angaben der Lehrer zu der Frage, wie häufig die vorgegebenen didaktisch-methodischen Prinzipien in ihrem Unterricht realisiert werden.

Unabhängig von den Unterrichtssituationen sollten die Lehrer angeben, in welchem unterrichtsorganisatorischen Rahmen sie Lernstrategien vermitteln (z.B. kurzfristige Trainings außerhalb des regulären Unterrichts oder Fachunterricht). Dafür standen vier Einzelitems mit einem vierstufigen Antwortformat (von *nie* bis *sehr oft*) zur Verfügung. In dem gesamten Fragebogenteil, der sich auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens, aber auch auf übergreifende Aspekte der Unterrichtsgestaltung bezieht, sollten sich die Lehrer im Interesse zuverlässiger Angaben auf eine bestimmte Klasse beziehen.

Lehrerbezogene Merkmale: Zu den lehrerbezogenen Merkmalen gehören Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die auf übergreifende didaktisch-methodische Präferenzen schließen lassen. Die Auswahl dieser Merkmale erfolgte in Anlehnung an – in Abschnitt 3 dargelegte – übergreifende Konzepte der Unterrichtsgestaltung (vgl. Helmke/ Weinert 1997) sowie didaktische Qualitätsmerkmale von Unterricht (vgl. Helmke 2004). Eingesetzt wurden hier überwiegend Skalen, die im Rahmen anderer Untersuchungen bereits erprobt worden sind. Dabei stehen *Klarheit und Regeltreue* für einen aktiv lehrerkontrollierten Unterricht, *Autonomieorientierung* für einen offenen schülerzentrierten Unterricht und *Individualisierung*, *individuelle Bezugsnormorientierung* bei der Leistungsbewertung und *Methodenvielfalt* für einen adaptiven Unterricht.

Organisationsbezogene Merkmale: Maßgeblich für die Auswahl der Merkmale war die von Ditton (2000) vorgenommene Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Wirkung organisationsbezogener Merkmale auf die Unterrichtsqualität (siehe Abschnitt 4): Für ein gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis im Kollegium steht die Skala *Konsens im Kollegium*. Für eine unterrichtsbezogene Abstimmung des Vorgehens und intensive Kooperation steht die Skala *unterrichtsbezogene Kooperation*. Für organisatorische Regelungen im Interesse eines reibungslosen Ablaufs steht die Skala *effizientes Schulmanagement und klare Zuständigkeiten*. Für die Qualifizierung von Lehrkräften steht die Skala *Stellenwert der Fortbildung*. Alle Skalen wurden bereits im Rahmen anderer Untersuchungen erprobt. In der hier präsentierten Untersuchung sollten die Lehrkräfte die zu den Skalen gehörigen Items sowohl für das Gesamtkollegium als auch für die Fachkonferenz einschätzen. Die Datenauswertung basiert auf den Angaben, die sich auf die Verhältnisse in der Fachkonferenz beziehen. Diese korrelieren allerdings hoch mit den Angaben, die sich auf die Verhältnisse im Gesamtkollegium beziehen (je nach Skala zwischen r=.70 und r=.86).

Tab. 1: **Skalen im Fragbogen**

Skala (mit Beispiel-Item)	Anzahl Items	α	Quelle
lehrerbezogene Merkmale [1]			
Klarheit und Regeltreue (Die Schüler erhalten klare Anweisungen, was sie tun sollen.)	5	.64	Kunter u.a. (2001)
Autonomieorientierung (Die Schüler wählen Themenbereiche und Fragestellungen, zu denen sie arbeiten möchten, selbst aus.)	6	.73	Franz (unveröffent.)
Individualisierung (Ich gebe Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.)	5	.75	Clausen (2002)
individuelle Bezugsnormorientierung (Wenn ich von einer guten Leistung spreche, hat sich der Schüler gegenüber früher verbessert.)	4	.70	Clausen (2002)
Methodenvielfalt (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit, lehrergelenkter Klassenunterricht, Projektunterricht, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Freiarbeit)	8	–	selbst entwickelt
organisationsbezogene Merkmale (Fokus: Fachkonferenz) [1]			
Konsens im Kollegium (Die Kollegen sind sich darüber einig, was unsere Schule erreichen will.)	5	.77	Kunter u.a. (2001)
unterrichtsbezogene Kooperation (Neue Unterrichtsideen und -methoden werden von uns gemeinsam eingeführt und erprobt.)	9	.81	Bonsen (2005)
effizientes Schulmanagement und klare Zuständigkeiten (Bis bei uns Entscheidungen zu Stande kommen, dauert es eine Ewigkeit.)	5	.74	Ditton/Arnoldt/ Bornemann (2001)
Stellenwert von Fortbildung (In unserer Schule ist man zu pädagogischen und didaktischen Fragen auf dem Laufenden.)	5	.81	Ditton/Arnoldt/ Bornemann (2001)

[1] Antwortformat: *trifft gar nicht zu* (1) bis *trifft genau zu* (4). Aus den Einzelwerten der inhaltlich zusammenhängenden Items wurde ein Mittelwert gebildet, der wiederum Werte zwischen 1 und 4 annehmen kann.

7. Ergebnisse

Im Folgenden soll zunächst die Förderung selbstgesteuerten Lernens in der Unterrichtspraxis differenziert beschrieben und anschließend im Kontext mit verschiedenen Merkmalen analysiert werden.

7.1 Förderung selbstgesteuerten Lernens in der Unterrichtspraxis

Die Einschätzung der insgesamt 19 didaktisch-methodischen Prinzipien sagt etwas darüber aus, wie Lehrer den Erwerb von Lernstrategien anregen, unterstützen und begleiten. Die entsprechenden Daten wurden mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren zu typischen Handlungsmustern verdichtet. Dafür wurden zunächst hierarchische Verfahren angewendet, um erstens Ausreißer zu identifizieren (*Single Linkage*) und um zweitens die Anzahl der Cluster festzulegen (*Ward*). Ausgehend von drei identifizieren Clustern wurde dann die Clusterzuordnung der Fälle mit einem nicht-hierarchischen Verfahren weiter optimiert (*K-Means*). Für die Güte der daraus resultierenden Clusterzuordnung sprechen die Ergebnisse einer Diskriminanzanalyse: 97,4% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert. Im Ergebnis lassen sich nun drei Handlungsmuster unterscheiden, die sich mehr oder weniger stark voneinander abgrenzen lassen:

- lehrergesteuert-normierendes Handlungsmuster mit Unterstützung (29,9%)
- schülergesteuert-entdeckendes Handlungsmuster mit Unterstützung (26,0%)
- Verzicht auf explizite Vermittlung von Lernstrategien (44,1%)

Das *lehrergesteuert-normierende* und das *schülergesteuert-entdeckende* Handlungsmuster weisen sowohl Gemeinsamkeiten als auch je spezifische Besonderheiten auf. Sie stimmen darin überein, den Erwerb von Lernstrategien einigermaßen häufig durch verschiedene Maßnahmen direkt zu unterstützen: z.B. dadurch, dass der Lehrer einzelne Schüler beobachtet und unterstützt oder die Schüler anregt, sich über ihre Lernerfahrungen auszutauschen. Dabei setzen beide Handlungsmuster jedoch jeweils spezifische Akzente. Das *lehrergesteuert-normierende* Handlungsmuster, das 29,9% der Lehrkräfte zeigen, lässt eine Steuerung der Lernprozesse durch den Lehrer sowie detaillierte und verbindliche Zielvorgaben deutlich erkennen. In dieser Gruppe entfallen die höchsten Werte auf folgende didaktisch-methodische Prinzipien. Aufgeführt werden hier Prinzipien, deren Werte – bei einem Wertebereich von eins (*nie*) bis vier (*sehr oft*) – nahe oder oberhalb der Skalenmitte von 2,5 liegen und somit auf einen gewissen Stellenwert im Unterricht schließen lassen:

- Die Schüler erhalten ein Merkblatt, das einen Überblick über wichtige Regeln für das Zusammenfassen von Texten gibt. (M=2,91, SD=0,85)
- Die Schüler üben das Zusammenfassen an immer neuen Texten. Sie verbessern ihr Vorgehen dadurch, dass jeder für sich seinen eigenen Text mit guten Beispielen vergleicht (z.B. vom Lehrer, von einem Mitschüler oder vom Autor selbst verfasst). (M=2,84, SD=0,63)
- Ich übernehme die Rolle eines „Trainers“, der einzelne Schüler bei der Arbeit ganz genau beobachtet, klare Anweisungen und unmittelbares Feedback gibt (Was machst du jetzt genau? Warum machst du das?, etc.). (M=2,78, SD=0,85)
- Die Schüler erhalten die Gelegenheit, selbstständig an Aufgaben zu arbeiten, damit sie die dafür notwendigen Strategien üben und ausbauen können. (M=2,65, SD=0,57)

- Ich greife einzelne Strategien heraus und lasse sie in immer neuen inhaltlichen Kontexten solange üben, bis die Schüler sie verinnerlicht haben. (M=2,61, SD=0,58)
- Die Schüler suchen sich Lernpartner, mit denen sie sich über ihre Lernerfahrungen austauschen (d.h. Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben). (M=2,52, SD=0,57)
- Ich demonstriere alle Schritte der Strategieauswahl und -anwendung modellhaft und spreche dabei alle Gedanken laut aus. (M=2,48, SD=1,04)

Dagegen legt das *schülergesteuert-entdeckende* Handlungsmuster, auf das 26,0% entfallen, im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise Wert darauf, dass die Schüler – bei aller Unterstützung – Lernstrategien nicht nur selbstständig anwenden, sondern diese erst entdecken und für sich weiterentwickeln. Dementsprechend weisen die folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien die höchsten Werte auf:

- Die Schüler erhalten die Gelegenheit, selbstständig an Aufgaben zu arbeiten, damit sie die dafür notwendigen Strategien üben und ausbauen können. (M=3,30, SD=0,47)
- Die Schüler suchen sich Lernpartner, mit denen sie sich über ihre Lernerfahrungen austauschen (d.h. Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben). (M=3,15, SD=0,67)
- Die Schüler wenden Strategien selbstständig an, also ohne meine Unterstützung. (M=2,90, SD=0,55)
- Ich gebe den Schülern Gelegenheit, Lernstrategien und ihre Besonderheiten selbst zu entdecken und versuchsweise zu erproben. (M=2,85, SD=0,75)
- Ich rege die Schüler an, über die eigenen Lernerfahrungen nachzudenken und auf dieser Grundlage individuelle Lernstrategien zu entwickeln. (M=2,85, SD=0,67)
- Arbeits- und Lernerfahrungen werden in größeren Gruppen oder im Klassenverband ausgetauscht. (M=2,70, SD=0,80)
- Ich befrage die Schüler zu ihren Lerngewohnheiten. (M=2,70, SD=0,73)
- Ich übernehme die Rolle eines „Trainers“, der einzelne Schüler bei der Arbeit ganz genau beobachtet, klare Anweisungen und unmittelbares Feedback gibt (Was machst du jetzt genau? Warum machst du das?, etc.). (M=2,60, SD=0,75)

Im Unterschied zu den beiden beschriebenen Handlungsmustern lässt sich das dritte Handlungsmuster durch einen weitgehenden *Verzicht auf die explizite Vermittlung von Lernstrategien* kennzeichnen. In der Gruppe der Lehrer mit diesem Handlungsmuster, die mit 44,1% vergleichsweise groß ist, liegt nur ein Wert nahe bzw. oberhalb der Skalenmitte: *Die Schüler erhalten die Gelegenheit, selbstständig an Aufgaben zu arbeiten, damit sie die dafür notwendigen Strategien üben und ausbauen können.* (M=2,61, SD=0,60). Die übrigen didaktisch-methodischen Prinzipien kommen in ihrem Unterricht überwiegend „manchmal“ bis „nie“ vor.

Hier schließt sich die Frage an, in welchem unterrichtsorganisatorischen Rahmen Lernstrategien vermittelt werden (siehe Abb. 2).

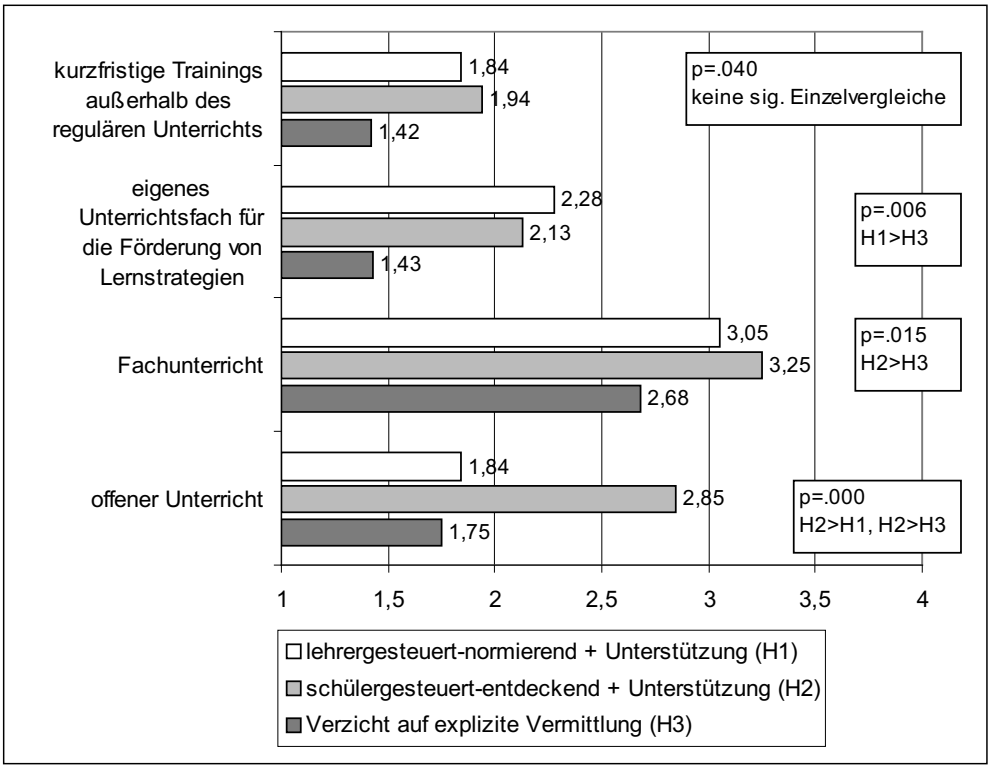


Abb. 2: Handlungsmuster nach unterrichtsorganisatorischer Einbettung der Vermittlung von Lernstrategien (Mittelwerte, Ergebnisse von Varianzanalysen und von Post-Hoc Einzelvergleichen nach Scheffé, p<.05)

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, vermitteln die Lehrer aller drei Gruppen Lernstrategien am häufigsten im Fachunterricht. Dadurch ergeben sich prinzipiell gute Chancen, Lernstrategien langfristig, kumulativ und in enger Verbindung mit der Erarbeitung bedeutsamer Fachinhalte zu erwerben. Relativ selten geben die Lehrkräfte dagegen kurzfristige Trainings außerhalb des regulären Unterrichts oder ein eigenes Unterrichtsfach für die Förderung von Lernstrategien an. Eine mittlere Position nimmt der offene Unterricht ein, der sich vom Fachunterricht selbstverständlich nicht abgrenzen lässt. Interessanterweise treten hier zwischen den drei Vergleichsgruppen signifikante Unterschiede auf, die mit den bislang berichteten Ergebnissen durchaus konsistent sind. Danach wählen Lehrer mit dem schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster für die Förderung von Lernstrategien vergleichsweise häufig den offenen Unterricht. Solche Lernumgebungen ermöglichen den Schülern die selbstgesteuerte Anwendung von Lernstrategien. Wird diese explizit zum Gegenstand von Unterricht und Reflexion gemacht, wie das beim schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster der Fall ist, läuft dies auf eine kombinierte direkte und indirekte Förderung hinaus. Im Vergleich zu den Lehrern mit diesem Handlungsmuster vermitteln Lehrer mit dem lehrergesteuert-normierenden

Handlungsmuster Lernstrategien vergleichsweise selten im offenen Unterricht. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich nicht von den Lehrern, die auf die explizite Vermittlung von Lernstrategien weitestgehend verzichten. Weiter fällt auf, dass die Werte für die Lehrer mit dem dritten Handlungsmuster durchgehend hinter den Werten für die beiden anderen Lehrergruppen zurückfallen. Das heißt, dass ihr Unterricht, aber auch die Unterrichtskultur an ihrer Schule insgesamt wenig Chancen für den Erwerb von Lernstrategien bieten.

7.2 Zusammenhänge zwischen der Förderung selbstgesteuerten Lernens und lehrer- und organisationsbezogenen Merkmalen

Nach den bisherigen Ergebnissen lassen sich grob zwei Lehrergruppen unterscheiden, und zwar Lehrer, die das selbstgesteuerte Lernen ihrer Schüler didaktisch-methodisch unterstützen und Lehrer, die das eher nicht tun. Die erste Gruppe lässt sich weiter danach unterscheiden, welche Freiräume für eine aktive und selbstbestimmte Erprobung und Anwendung von Lernstrategien die Schüler erhalten. Um das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte besser verstehen und erklären zu können, sollen nun nacheinander lehrer- und organisationsbezogene Merkmale in die Betrachtung einbezogen werden. Auf eine simultane Auswertung (z.B. mit Hilfe einer multinomialen logistischen Regression) wurde aufgrund der großen Anzahl der Merkmale und der relativ kleinen Fallzahl verzichtet.

7.2.1 Lehrerbezogene Merkmale

Die befragten Lehrer gehen nicht nur an die Vermittlung von Lernstrategien anders heran, sie unterscheiden sich auch im Hinblick auf übergreifende Aspekte der Unterrichtsgestaltung (siehe Abb. 3). Die Lehrer mit dem schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster legen großen Wert darauf, die Autonomie der Schüler auf vielfältige Art und Weise zu unterstützen: z.B. durch die Arbeit an selbst gewählten Aufgaben, die eigenverantwortliche Auswahl von Medien oder die selbstständige Kontrolle der Arbeitsergebnisse. Einen ähnlichen Stellenwert haben aber auch Klarheit und Regeltreue, was sich z.B. darin äußert, dass am Anfang der Stunde ein Überblick gegeben wird, was gemacht wird, oder die Schüler mitunter klare Anweisungen erhalten.

Im Unterricht der Lehrer mit dem schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster halten sich also Offenheit und Strukturierung die Waage. Zudem stellen diese Lehrer individualisierte Lernangebote bereit, sie orientieren sich bei der Leistungsbewertung an den individuellen Lernforschritten der Schüler und sie variieren einigermaßen häufig verschiedene Methoden und Sozialformen. Die Ergebnisse der Lehrer mit dem lehrergesteuert-normierenden Handlungsmuster fallen teilweise recht ähnlich aus. Ein maximaler und statistisch signifikanter Unterschied zeigt sich allerdings im Hinblick auf die Autonomieorientierung. Während die Lehrer mit dem schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster die Autonomie der Schüler betonen, legen die Lehrer mit dem lehrergesteuert-normierenden Handlungsmuster hierauf vergleichsweise wenig Wert. Sie richten ihren

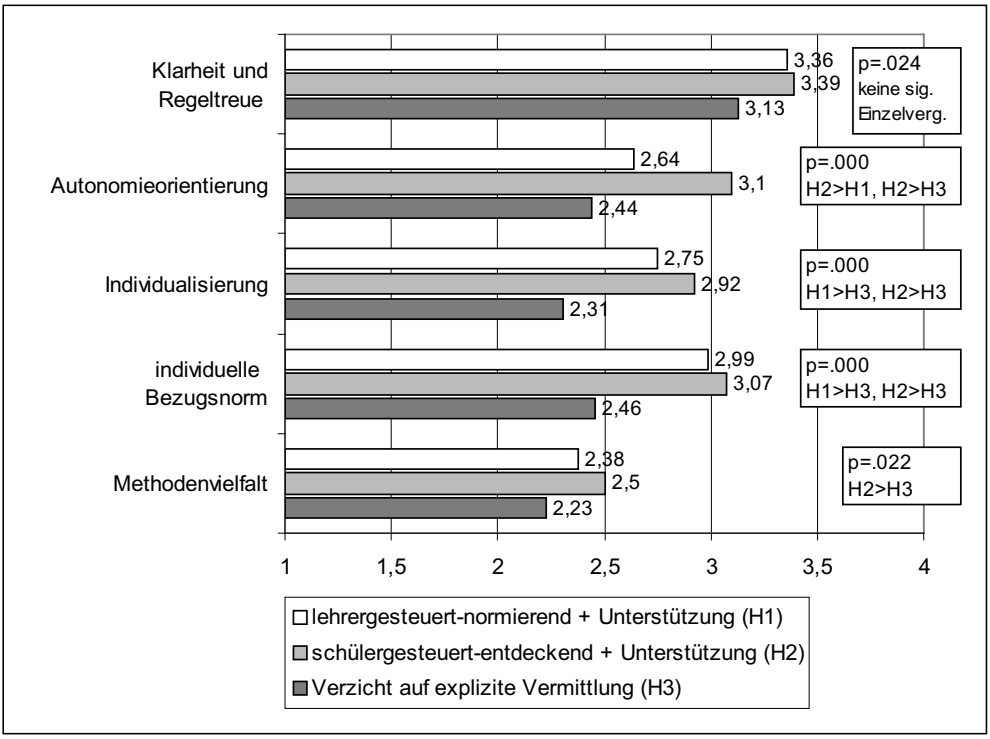


Abb. 3: Handlungsmuster nach lehrerbezogenen Merkmalen (Mittelwerte, Ergebnisse von Varianzanalysen und von Post-Hoc Einzelvergleichen nach Scheffé, p<.05)

Unterricht vielmehr primär an Klarheit und Regeltreue aus. Im Vergleich zu den beiden angesprochenen Lehrergruppen scheint der Unterricht der Lehrer, die auf die explizite Vermittlung von Lernstrategien verzichten, insgesamt anregungsärmer und weniger schülerzugewandt. Die Werte für diese Lehrer fallen überwiegend signifikant hinter den Werten mindestens einer Vergleichsgruppe zurück.

7.2.2 Organisationsbezogene Merkmale

In welcher Beziehung stehen nun die drei Handlungsmuster mit organisationsbezogenen Merkmalen der Schulen? Die entsprechenden Ergebnisse sind in Abbildung 4 dargestellt. Wie zu erkennen ist, weisen der Konsens im Kollegium, der Stellenwert der Fortbildung oder ein effizientes Management und klare Zuständigkeiten im Interesse eines reibungslosen Ablaufs keine systematischen Zusammenhänge mit der Qualität des hier untersuchten Ausschnitts von Unterricht auf. Nennenswerte Unterschiede zeigen sich nur im Hinblick auf die Kooperation: Danach berichten die Lehrkräfte, die den Erwerb von Lernstrategien didaktisch-methodisch unterstützen (also Lehrer mit dem ersten und dem zweiten Handlungsmuster), über eine etwas intensivere unterrichtsbezogene Koopera-

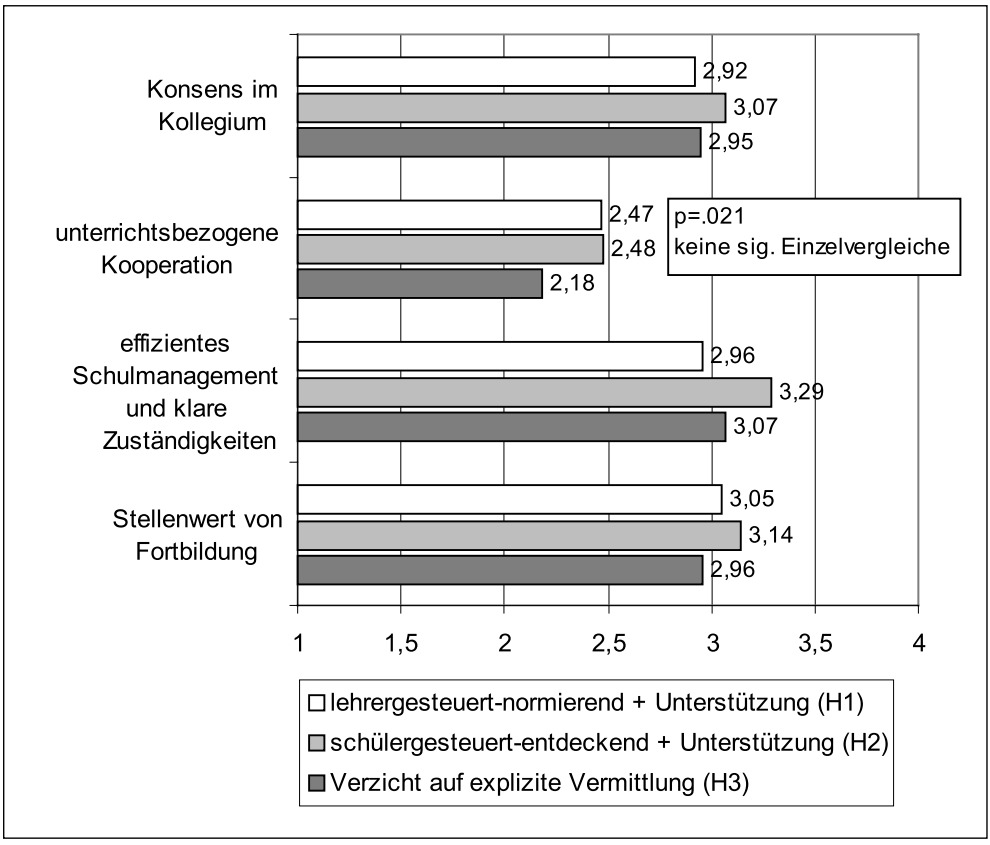


Abb. 4: Handlungsmuster nach organisationsbezogenen Merkmalen (Mittelwerte, Ergebnisse von Varianzanalysen und von Post-Hoc Einzelvergleichen nach Scheffé, p<.05)

tion mit Fachkollegen als die Lehrer, die auf eine explizite Vermittlung von Lernstrategien verzichten. Die Verteilungsunterschiede sind jedoch eher klein und konnten durch nachträgliche Einzelvergleiche statistisch nicht gesichert werden.

8. Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag ist der Frage nachgegangen, wie das selbstgesteuerte Lernen der Schüler in der Unterrichtspraxis gefördert wird und mit welchen lehrer- und organisationsbezogenen Merkmalen die Qualität der realisierten Unterrichtsansätze zusammenhängt. Danach konnte eine Gruppe von Lehrern identifiziert werden, die den Erwerb der für das selbstgesteuerte Lernen notwendigen Lernstrategien didaktisch-methodisch unterstützt. Diese Lehrer lassen Prinzipien einer direkten Förderung deutlich erkennen, sie präferieren dabei jedoch entweder ein lehrergesteuert-normierendes oder ein schülergesteuert-entdeckendes Vorgehen. Diese beiden Handlungsmuster stellen eine interessante Ausdif-

ferenzierung wissenschaftlicher Konzepte dar. Problematisch ist aber ein drittes Handlungsmuster, das darauf hinausläuft, dass auf eine Vermittlung von Lernstrategien weitestgehend verzichtet wird. Der Unterricht dieser Lehrer scheint folglich eher produkt- als prozessorientiert ausgerichtet zu sein.

Das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung des selbstgesteuerten Lernens lässt sich gut mit deren übergreifenden didaktisch-methodischen Orientierungen erklären: Die Lehrer mit einem schülergesteuert-entdeckenden Handlungsmuster unterstützen die Autonomie ihrer Schüler auf vielfältige Weise, legen gleichermaßen aber auch Wert auf Klarheit und Regeltreue. Die Lehrer mit einem lehrergesteuert-normierenden Handlungsmuster betonen Letzteres. Ein sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler zeichnet schließlich beide Lehrergruppen aus. Der Unterricht der Lehrer, die auf eine Vermittlung von Lernstrategien verzichten, hebt sich mehr oder weniger deutlich ab. Einseitige Produktorientierung geht hier einher mit einem eingeschränkten Methodenrepertoire und weitgehender Nivellierung unterschiedlicher Schülervoraussetzungen. Während für den hier untersuchten Ausschnitt von Unterricht die didaktisch-methodischen Präferenzen der Lehrkraft eine große Rolle spielen, fallen organisationsbezogene Merkmale so gut wie gar nicht ins Gewicht.

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass beim Transfer von Innovationen in die Unterrichtspraxis biografisch erworbene didaktisch-methodische Orientierungen der Lehrkräfte eine – mitunter schwer zu überwindende – Hürde darstellen. Das hat Konsequenzen sowohl für den Gegenstand von Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung als auch für die Art und Weise, wie beabsichtigte Entwicklungen angeregt und unterstützt werden sollten. Was den *Gegenstand* angeht, so scheint es vor dem Hintergrund der berichteten Ergebnisse wenig sinnvoll, Entwicklungsprozesse nur auf isolierte und aus dem Zusammenhang gelöste Aspekte zu fokussieren (z.B. Methodentraining für Schüler). Das Unterrichtshandeln ist eingebunden in übergreifende didaktische Vorstellungen über Unterricht und Lernen. Diese müssen ebenfalls zum Gegenstand von Reflexion gemacht und gegebenenfalls schrittweise verändert werden. Gestützt werden muss dies – und damit ist die *Art und Weise der Unterstützung* von Veränderungsprozessen angesprochen – durch intensive Formen der Lehrerkooperation (vgl. Bonsen/Rolff, 2006, zur Wirksamkeit professioneller Lerngemeinschaften). Wechselseitige Unterrichtsbesuche, gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht oder gemeinsame Erprobung neuer Unterrichtsideen tragen aber nicht automatisch und immer zur Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften bei. Für den untersuchten Ausschnitt von Unterricht ist dies weit weniger bedeutsam als vor dem Hintergrund empirischer Forschungsbefunde zu erwarten war. In dieser Hinsicht interessant ist der Ansatz, den Gräsel und Kollegen im Rahmen des Projekts „Chemie im Kontext“ realisieren (vgl. Gräsel/Fußangel/Parchmann 2006). Damit die Lehrkräfte nicht zu stark in bestehenden Unterrichtsschemata denken, wird Wert gelegt auf die Integration von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und Wissensressourcen aus der Praxis, die durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Fachdidaktikern bewerkstelligt wird.

Es bleibt die Frage offen, durch welche weiteren organisationsbezogenen Maßnahmen angestoßene Entwicklungen wirksam unterstützt werden können: z.B. Schulpro-

grammarbeit, Evaluation, Teilnahme an schulübergreifenden Reforminitiativen und entsprechenden Fortbildungen oder Koordinierung von auf Entwicklung gerichteten Aktivitäten. Die Bedeutung dieser Maßnahmen für die Sicherung und Entwicklung von Unterrichtsqualität müsste im Rahmen zukünftiger Untersuchungen eingehender und auch im Kontext mit lehrerbezogenen Merkmalen sowie schulformspezifischen Lernmilieus analysiert werden. Die dabei ablaufenden Prozesse und deren Ergebnisse sind empirisch mitunter nur schwer zu erfassen. Sinnvoll wäre eine Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren im Interesse einer tiefer gehenden Betrachtung sowie ein längsschnittliches Design, das den Nachweis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erlaubt.

Literatur

Altrichter, H./Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9, H. 4, S. 28–36.

Artelt, C. (2006): Lernstrategien in der Schule. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 337–351.

Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 271–298.

Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: International Journal of Educational Research 31, S. 445–457.

Bonsen, M. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule: In: Holtappels, H.G./ Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim, München: Juventa, S. 180–195.

Bonsen, M./Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 167–184.

Brunstein, J.C./Spörer, N. (2001[2]): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 622–629.

Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster u.a.: Waxmann.

Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd.1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1995): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess – ein Handbuch. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Bönen: Kettler-Verlag.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 73–92.

Ditton, H./Arnoldt, B./Bornemann, E. (2001): DFG-Projekt "Qualität von Schule und Unterricht". Skalenbildung Hauptuntersuchung. URL: http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf

Ender, B./Schratz, M. (2003): Wirksamkeit von Schulentwicklung. Editorial. In: Journal für Schulentwicklung 7, H. 2, S. 4–6.

Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, S. 275–293.

Franz, U. (unveröffentlicht): Projekt „Die Bedeutung von Lehrer- und Unterrichtsvariablen für den Wissenserwerb und die Interessenförderung im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts", Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung.

Friedrich, H.F. (1995): Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. In: Empirische Pädagogik 9, S. 115–153.

Friedrich, H.F./Mandl H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 3–54.

Friedrich, H.F./Mandl H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 1–23.

Gräsel, C./Fußangel, K./Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 545–561.

Harrison, J.-A./Straus, H./Gaubman, R. (1981): Who benefit from the open classroom? The interaction of social background with class setting. In: Journal of Educational Research 75, S. 87–94.

Hasselhorn, M./Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 71–176.

Holtappels, H.G./Voss, A. (2006): Organisationskultur und Lernkultur: Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14. Weinheim, München: Juventa, S. 247–275.

Jürgens, E. (2006): Offener Unterricht. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 280–284.

Killus, D. (2005): Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht – Lässt sich das Lehrerhandeln mit einem Fragebogen authentisch erfassen? In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze. Bd. 1. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, S. 67–79.

Killus, D. (2007): Förderung selbstgesteuerten Lernens. Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung. In: Die Deutsche Schule 99, S. 330–342.

Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung. Nr. 72. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Maag Merki, K./Roos, M. (2003). Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur fördernden Schule. Erfolgreiche Change-Prozesse brauchen strukturelle und didaktische Reformen. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart: RAABE, B 2.7, S. 1–18.

Moschner, B. (2003): Wissenserwerbsprozesse und Didaktik. In: Moschner, B./Kiper, H./Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 53–64.

Mortimore, P./Sammons, P./Stoll, L./Lewis, D./Ecob, R. (1988): School Matters: The Junior Years. Wells: Open Books.

Pintrich, P.R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, S. 452–502.

Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 865–886.

Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Bd. 10: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 295–326.

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 249–278.

Senge, P.M.: (2006[10]): Die fünfte Disziplin. Theorie und Kunst der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Weinert, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10, S. 99–110.

Weinert, F.E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien" als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 10, S. 1–12.

Weinert, F.E./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 295–335.

Wiechmann, J. (2006): Direkte Instruktion, Frontalunterricht, Klassenunterricht. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 265–270.

Abstract: *At present, the issue of "self-regulated learning" meets with a good response. Based on data from a survey carried out among teachers at Berlin schools, the author examines in how far the teaching approaches practiced by a teacher are related to his or her general instructional orientations, on the one hand, and the organization-related characteristics of the respective school, on the other. The results show that teaching approaches aiming at a promotion of self-regulated learning are largely determined by general instructional aspects of teaching. Organization-related features, on the other hand, are of less importance. The results are discussed with regard to consequences for a lasting development of teaching as well as a further professionalization of teachers.*

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Dagmar Killus, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam.

Besprechungen

Michael-Sören Schuppan: **Hauptstadtegoismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919-1933.** Paderborn u.a.: Schöningh 2007. 205 S., EUR 29,90.

In seiner, an der FU-Berlin 2005 eingereichten Habilitationsschrift, nimmt Michael-Sören Schuppan in historischer Perspektive ein Thema auf, das zwar rechtshistorischer Natur ist, aber in der Bildungspolitik und für die Möglichkeiten der Schulreform bis heute virulent ist. Schuppan zeigt exemplarisch, welche Bedeutung dem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure, dem Staat einerseits, den lokalen Schulträgern andererseits, in der Bildungspolitik zukommt, wie sich die Kompetenzen, für die „inneren Schulangelegenheiten" staatlich, für die „äußeren" lokal, in Reformprozessen auswirken und wie Konflikte entstehen und bei gegebener Kompetenzverteilung bearbeitet werden. Systematisch treffen hier nicht nur Staat und Gemeinden aufeinander, sondern Einzelschule und Schulsystem, zentrale Vorgaben und dezentrale Initiativen, sogar, wenn man generalisieren will: der für Deutschland typische Etatismus in seiner normierenden Rolle gegenüber gesellschaftlicher und gemeindlicher Ambition und Autonomie. Wer heute über die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schule spricht, der sollte aufmerksam Schuppan studieren, vor allem dann, wenn er die grundsätzliche Kompetenzstruktur so belässt, wie sie sich traditionell in Deutschland darstellt. Dann kann er sich exemplarisch aus der Historie belehren lassen, auch in unerwarteter Richtung.

Schuppans Beispiel ist die Schulpolitik in dem 1920 neu gegründeten Groß-Berlin, und zwar in der Auseinandersetzung des Berliner Magistrats, seines Stadtschulrats (W. Paulsen) und der bezirklichen Stadtschulräte (u.a. Kurt Löwenstein), Schuldeputationen und -kommissionen, mit dem preußischen Zentralstaat, repräsentiert im Alltag durch das für Berlin zuständige Provinzialschulkollegium sowie, in schwierigen Konfliktfällen und Grundsatzkontroversen, unterstützt durch das preußische Kultusministerium. Das Problem ist schwierig, weil der Staat Preußen in der Weimarer Republik die Kompetenzverteilung so beibehält, wie sie das königliche Preußen seit dem Allgemeinen Landrecht von 1794 ausgeprägt hat, so dass nach wie vor der Staat die inneren, die Stadt die äußeren Schulverhältnisse regelt. Das bedeutet konkret, wie Schuppan zitiert: „Der Träger der äußeren Schulverhältnisse [d.i. die Stadt Berlin, vertreten durch den Magistrat] baut bildlich und wörtlich der Schule das Haus, Herr im Hause aber ist der Staat [zuständig für die inneren Schulverhältnisse]."[1] „Zu den inneren Angelegenheiten", so Schuppan, „gehören Unterricht, Lehrplan und Lehrmethode, aber auch Schulbesuch, Schulzucht, Anstellung der Lehrer, Beurlaubung, Versetzung auf eine andere Stelle, Kündigung, Entlassung und Versetzung in den Ruhestand." (S. 21) Den gemeindlichen Schulträgern bleibt dann die Rolle des Zahlvaters, „die Errichtung, Organisation und Verwaltung der einzelnen Schule" (Avenarius, S. 157), also die Fragen jenseits der pädagogischen Gestaltung, all das, was ‚die Verwaltung' in der Perspektive der betroffenen Pädagogen, Eltern und Kinder so unbeliebt macht.

In der Zeit von 1920 bis 1933, die Schuppan untersucht, wird aus diesem Modell der Verteilung von Zuständigkeiten und Kompetenzen, dessen Vorgeschichte und erneute Etablierung nach 1920 Schuppan zunächst darstellt, ein brisantes politisches Spannungsgefüge; denn in Magistrat und Provinzialschulkollegium, in Stadt und Staat treffen nicht nur administrative Instanzen, sondern bildungspolitische Grundsatzkonflikte aufeinander. Das betrifft die Kompetenzen, weil die

1 Im Schulrecht wird für dieses Problem, in leichter Modifikation des Schuppan-Zitats, meist der Kommentator der Weimarer Verfassung, Gerhard Anschütz, zitiert: „Die Gemeinde baut als Trägerin der Schule das Haus, Herr im Hause aber ist der Staat." (G. Anschütz: Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Kommentar. Berlin ^{14}1933, Art. 143, Anm. 2 – hier zitiert nach H. Avenarius: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied/Kriftel 2000, S. 157). Zusätze in eckigen Klammern von mir; H.E.T.

Stadt Berlin immer neu, listig und unverdrossen, auch mit „Täuschung und Unaufrichtigkeit“ (S. 63) und „ohne allzu große Rücksichtnahme“ (72), taktisch und strategisch, von Einzelfragen aus oder grundlegend, jedenfalls politisch einfallsreich in der Generierung von Konflikten über beliebige Themen versucht, sich selbst die Kompetenzen zu erobern, die dem Provinzialschulkollegium als der Mittelinstanz zwischen Ministerium und Stadt zustehen. Der Staat will genau das nicht zubilligen, sondern beharrt auf seinen Rechten, verhält sich also so, wie alle Vorgänger und Nachfolger: „Ob Königreich, Freistaat [also Preußen nach 1918] oder Diktatur, jede staatliche Verwaltung in Preußen [und danach, wie man im Blick auf Berlin hinzufügen kann] hielt daran fest, dass die Regelung, Führung und Beaufsichtigung des inneren Schulbetriebes ausschließlich eine Angelegenheit des Staates sei, an der nicht gerüttelt werden darf.“ (S. 180)

Schuppan beschreibt die Genese der Kompetenzstruktur nach 1919/20 und die Exempla der bildungspolitischen Auseinandersetzungen zwischen Stadt und Staat, indem er ein breites Fundament an Quellen aus den einschlägigen Archiven des Gesamtstaates und der Provinzen und für Berlin nutzt, „konzise“ (177) argumentiert und „facettenreich“ (7), wie er sich selbst lobt (nur ab und an schleichen sich kleine Fehler ein, wenn z.B. das „Ministerium für Handel und Gewerbe“ auch mal „für Handel und Industrie“ etikettiert wird oder eine Literaturangabe unvollständig ist, wie bei Jeismann im Literaturverzeichnis, wenn wohl dessen Beitrag aus Bd. III des Handbuchs der Bildungsgeschichte gemeint ist, oder wenn „Moede/Piorkowski/Wolf“ ohne ihre Vornamen vorkommen). Insgesamt ist es aber ein sicheres Fundament, auf dem Schuppan analysiert.

Seine Exempel sind zahlreich und instruktiv (ohne dass ich ein Prinzip der Auswahl erkennen kann); sie beziehen sich u.a. auf Fragen der Schulgelderhebung, die Gestaltung von Schule im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen, auf die Rolle der Eltern, den Wandel der Schulstruktur, den Umgang mit Bildungsexpansion und der „Auslese der Tüchtigen“ beim Übergang in die höheren Schulen, auf die versuchte, aber misslungene Einrichtung einer Pädagogischen Akademie in Berlin, auf die Gestaltung von Verfassungsfeiern oder auf Konflikte mit den radikalen Parteien, KPD und NSDAP, im Kontext der Schule vor allem in der Spätphase der Weimarer Republik (etc.). Die einzelnen Beispiele werden in der Regel eher knapp diskutiert, meist – und angesichts des Focus seiner Analyse verständlich – auch konzentriert auf Kompetenzkonflikte und die Austragung von Zuständigkeitsfragen (und insofern verkürzt), in der Absicht, die unterschiedlichen Strategien von Provinzialschulkollegium und Stadt zu zeigen. In der Wahrnehmung der Stadt und ihrer bildungspolitisch aktiven Akteure, meist auf der politischen Linken platziert, ist das Provinzialschulkollegium dabei die bremsende, konservative, radikale Reformen verhindernde Instanz („Perückenstab und Arterienverkalkung“ wird ihm in der Öffentlichkeit attestiert, zit. S. 172). Schuppan übersieht bei aller referierten Kritik andererseits nicht, dass und wie das Provinzialschulkollegium oder Minister, wie Carl Heinrich Becker und Adolf Grimme, zugleich die Demokratisierung der Schule fördern wollen, gegen radikale Parteien vorgehen, die Einbindung der Schule in den demokratischen Staat zu stärken suchen, auch Minderheiten in der Schulpolitik noch ernstnehmen. Die große bildungspolitische Fraktionierung gleicht in vieler Hinsicht der Lagerpolitik, die auch nach 1945/50 und zum Teil bis in die Gegenwart gezeichnet werden könnte, wenn die unterschiedlichen Lehrergruppen, Philologen vs. Volksschullehrer, und die bürgerlichen und sozialistischen Parteien und Verbände gegeneinander streiten.

Schuppan folgt in seinen Beschreibungen und Wertungen aber nicht einfach solcher Dualisierung, sondern sieht sie selbst noch als Problem. Er kann, aus der historischen Distanz und für den gesamten Prozess, zeigen, wie das PSK klug, weise und kompromissorientiert denkt, die Situation der Hauptstadt sieht, entsprechend agiert und insgesamt ein „wohl austariertes, fein aufeinander abgestimmtes, vielen Bedürfnissen entgegenkommendes Schulsystem“ (182) zu gestalten versucht, also in der konkreten Politik den Kompetenzkonflikten und konkurrierenden Gestaltungsoptionen eine für alle Seiten tragbare Lösung abzugewinnen sucht. Das ist dann auch eine unerwartete Botschaft: Die Zuständigkeitsfragen sind nicht ohne Bedeutung, gewiss nicht, aber die Bildungswirklichkeit ist allein aus rechtlichen Prämissen nicht zu erklären. Das bedeutet nicht Entwarnung, gar die Empfehlung, beim deutschen Etatismus zu bleiben, aber doch eine Öff-

nung des Blicks für andere bedeutsame Faktoren. Schuppan sorgt dafür, dass wir diese Dimensionen der Gestaltung von Schule nicht ignorieren. Für eine systematische Analyse und Gewichtung der Gesamtheit von Faktoren wünschte man sich weitere, auch vergleichend ansetzende Studien.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

Katharina Bieler: **Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871-1933**. Köln: Böhlau 2007. 319 S., EUR 39,90.

Bis in die frühen 1990er-Jahre war der Lehrberuf Gegenstand zahlreicher bildungshistorischer Untersuchungen. Orientiert an der Historischen Sozialwissenschaft wurde seine Geschichte in Bezug auf Modernisierungs- und Professionalisierungsprozesse erforscht. Die an den politischen Epochen orientieren Beiträge in den einzelnen Bänden des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte sind die zusammenfassende Dokumentation der Einzelforschungen. Als Reaktion auf den geschlechtsspezifisch einseitigen Blick auf die Lehrprofession bildete sich seit den 1980er-Jahren in der pädagogisch-historischen Frauen- und Geschlechterforschung ein Schwerpunkt „Berufsgeschichte von Lehrerinnen". In diesem Rahmen ging es zunächst vor allem darum, Differenzen, später aber ebenso Gemeinsamkeiten in der Berufsentwicklung zu benennen. Bezogen sich die wichtigsten Forschungsergebnisse – meist mit dem Hinweis auf die gute Aktenlage – auf das ehemalige Preußen, so wurde Ende des vergangenen Jahrhunderts zunehmend auch über die Entwicklung des Lehrberufs in anderen deutschen Einzelstaaten gearbeitet und vergleichend regionale Sonderwege gegenübergestellt. Mit dem *cultural turn* in der Geschichtswissenschaft und in dessen Folge ebenso in weiten Teilen der Historischen Bildungsforschungen interessierten die bildungs- und berufssoziologisch motivierten Forschungen nicht mehr.

Die Historikerin Katharina Bieler knüpft mit ihrer Dissertation an die sozialgeschichtliche Forschungstradition an und will als kollektivbiographische Untersuchung Berufslaufbahnen von weiblichen und männlichen Lehrpersonen nachzeichnen, dabei vor allem die „lokalen Anstellungs- und Beförderungsbedingungen" (S. 3) und beruflichen Krisensituationen herausarbeiten. Hinsichtlich der Quellenbasis wird in dieser berufsgeschichtlichen Untersuchung zum Lehrberuf ein neuer Weg beschritten: Bielers zentraler Quellenbestand sind Personalakten von Lehrerinnen und Lehrern, welche im niederen und höheren Schulwesens von Berlin-Schöneberg zwischen der Reichsgründung 1871 und dem Ende der Weimarer Republik 1933 eingestellt worden waren. Die Archivwürdigkeit und die Erschließung dieser Quellengattung wurden erst vor wenigen Jahren von Seiten der Archivare ausführlich diskutiert. Und auch in der historischen Forschung zeigte sich erst in den letzten Jahren vor allem in der Militär-und Berufselitenforschung Interesse an dieser Quellengattung. Dass der Fokus Bielers sich dabei gerade auf das Berlin-Schöneberger Schulwesen gerichtet hat, wird nicht nur mit dem geschlossenen Quellenbestand von über 800 Personalakten begründet, sondern vor allem damit, dass dieser lokale schulische Mikrokosmos in seiner Schulverwaltung einerseits zwar an die landesweiten Regelungen gebunden war und damit die schulstrukturellen administrativen Vorgaben der preußischen Regierung umgesetzt wurden, aber andererseits die Verwaltungseinheit Schöneberg als städtischer Schulträger seine Schul- und Personalpolitik in diesem Rahmen weitgehend autonom gestalten konnte und somit über gewisse Freiheiten bei der Besoldung und Beförderung seiner Lehrkräfte verfügte. Des Weiteren wird die Wahl damit begründet, dass Berlin-Schöneberg im späten Kaiserreich der „Kristallisationspunkt der deutschen Frauenbewegung" gewesen war, eine den Lehrerinnenberuf nachhaltig befördernde Bewegung. Aber es geht in Bielers Untersuchung nicht nur um Lehrerinnen, auch der Vergleich weiblicher und männlicher Lehrkräfte im niederen und hö-

heren Schulwesen hinsichtlich ihrer Berufsverläufe und Berufskrisen ist Gegenstand ihrer Forschung gewesen.

Die Arbeit ist in vier Kapitel gegliedert. Zunächst wird die Organisation, das niedere und höhere Schulwesen, beschrieben. Diese Darstellung ist zugleich eine Beschreibung des Hineinwachsens der zum Regierungsbezirk Potsdam gehörenden selbstständigen Landgemeinde Schöneberg in die neue, 1920 gegründete Stadtgemeinde Groß-Berlin. Es ist ebenfalls eine Beschreibung des Ausbaus des niederen und höheren Schulwesens und zugleich die Geschichte von der zunehmenden Normierung des Verwaltungshandelns in diesem Schulbezirk. Letzteres führte schließlich dazu, dass einerseits der – nicht nur finanzielle – Spielraum der lokalen Schulbehörde eingeschränkt wurde, aber andererseits dadurch der Anteil der Oberlehrerinnen und Volksschullehrerinnen bis in die Weimarer Republik hin ausgebaut werden konnte.

Mit dem Sozialprofil der Lehrerinnen und Lehrer befasst sich Bieler im nächsten Kapitel. Nach ausführlicher Diskussion der Zuordnung bestimmter Berufe in verschiedenen Schichtungsmodellen arbeitet sie heraus, dass Volksschullehrerinnen und Oberlehrer aus ähnlichem sozialen, regionalen und religiösen Milieu kamen und wertet dies als „erstaunlichen und wenig bekannten Befund“ (S. 103). Aufschlussreicher finde ich den Befund, dass die regionale Mobilität der Lehrkräfte für diesen Schulbezirk nur Preußen und die umliegenden Länder einbezog sowie dass mit der Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium sich die soziale Rekrutierung von Volksschullehrerinnen nach unten erweiterte.

Das vierte Kapitel ist den Berufslaufbahnen der Lehrerinnen und Lehrer gewidmet. Berufswahl, Ausbildung, Berufseinmündung, Karriere und Ausscheiden aus dem Beruf sind die zentralen Gliederungspunkte. Auch wenn hier hauptsächlich bereits bekannte Ergebnisse – wie z.B. die Karrieren von Lehrerinnen über Privatschulen – bestätigt werden, so sind es doch drei überraschende Details, die in dieser Lokalstudie herausgearbeitet wurden: Zum Ersten ist es die „erstaunlich ausgeprägte dienstliche Fürsorge“ der lokalen Schulverwaltung, wenn es um die Berechnung der ruhegehaltsfähigen Dienstzeiten, um Unterstützungen in Notlagen und um den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ging. Zum Zweiten ist es der empirisch nachgewiesene Zusammenhang von beruflicher Karriere und sozialer Herkunft bei Lehrerinnen und Lehrern. Zum Dritten ist es eine Neubeurteilung der erst 1880 eingeführten Zölibatsklausel: Diese diente – so die überzeugende Argumentation von Bieler – nicht der geschlechtsspezifischen Steuerung des Arbeitsmarktes in Überfüllungssituationen, denn „die Planstellen waren geschlechtsgebunden“ (S. 225), d.h. eine Stelle, die eine Lehrerin wegen Verheiratung aufgab, musste wieder mit einer Lehrerin besetzt werden.

Im fünften Kapitel werden beruflichen Konflikte und Berufskrankheiten der Lehrpersonen beschrieben. Für den ersten Bereich unterscheidet die Verfasserin in Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten, mit der Schulbehörde, mit Eltern und Dienstvergehen. Es seien vor allem „berufsbedingte zwischenmenschliche Konflikte“ (S. 292) und keine politischen Kontroversen oder geschlechtsspezifische Auseinandersetzung gewesen, die aktenwürdigen Dissens produzierten. Die Erhebung der Berufskrankheiten bestätigt bekannte Befunde: Die Diagnose „Neurasthenie“ war vorherrschend in den Krankmeldungen der Lehrpersonen und es waren vor allem Lehrerinnen, die anfälliger für Krankheiten gewesen sind als Lehrer. Die Begründung für die „Lehrerkrankheit Nr. 1“ läge – so referiert Bieler die zeitgenössischen Analysen – bei den Lehrern in ihrer beruflichen und privaten Situation begründet, bei den Lehrerinnen sei es eine Eigenart des weiblichen Geschlechts. Und somit seien die in den Personalakten vorgefundenen Deutungen als Niederschlag der medizinischen bzw. schulhygienischen Diskurse der Zeit zu werten.

Nach knapp 300 Seiten Lektüre fragt sich die Rezensentin in Anlehnung an einen älteren Beitrag von Theodor Schulze „Was ist das Allgemeine im Besonderen?“ Bieler bemüht sich zwar am Ende, die Repräsentativität ihrer Studie nachzuweisen, aber die vorgetragenen Argumente sind schwach. Sie sieht z.B. Schöneberg als Beispiel einer städtischen Schulpolitik, die von regionaler Einflussnahme und von staatlichen Finanzmitteln unabhängig war, und in „vergleichbaren Großstädten wie zum Beispiel Frankfurt am Main, Bochum und Köln“ (S. 301) ebenfalls anzutreffen gewesen sei. Wenn dem aber so ist, dann stehen die einleitend genannten Besonderheiten, die gerade für die Untersuchung von Schöneberg spra-

chen, im Widerspruch dazu. Negiert wird mit diesem Vergleichsargument auch, dass die lokale Kultur, ob sie vom liberalen Wirtschaftsbürgertum oder vom rheinischen Katholizismus dominiert wurde, es Einfluss auf die Ausgestaltung des lokalen Schulwesens genommen hat. Wenn darüber hinaus Einzelergebnisse mehrheitlich als Bestätigung bereits vorliegender Forschungen vorgetragen werden, dann drängt sich die Frage nach der Zielstellung dieser Lokalstudie auf: Diente sie mit neuem Quellenmaterial lediglich der empirischen Überprüfung von Forschungsergebnissen oder fehlte der Mut, „das Besondere im Allgemeinen" herauszustellen? Denn wenn Schöneberg ein „Kristallisationspunkt der deutschen Frauenbewegung" war, namhafte Frauenrechtlerinnen als Direktorinnen und mit Paul Oestreich der Gründer des Bundes entschiedener Schulreform dort gewirkt haben, so interessiert aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, warum diese Personen mit ihren reformpädagogischen Konzepten und Konflikten nicht „aktenkundig" geworden sind. Lag es an einer selektierenden Aktenführung oder an einer konformen Haltung der Zeitgenossen? Vermisst habe ich in diesem Zusammenhang ferner eine Auseinandersetzung mit der Quellengattung Personalakte. Der Inhalt der Akten wird zwar dargestellt, aber eine Beschreibung der Aktenführung und eine kritische Auseinandersetzung mit dem Quellenwert finden nicht statt. Wenn Personalakten die Basis von Kollektivbiographien einzelner Berufsgruppen bilden sollen, dann muss dieses Egodokument für eine historisch angelegte Biografieforschung ausführlich hinsichtlich der Formtradition reflektiert werden, um die Grenzen und Möglichkeiten dieser Quelle einschätzen und somit die Forschungsergebnisse entsprechend einordnen zu können. Deshalb auch bleibt nach der Lektüre der Monographie ein ambivalenter Eindruck zurück.

Prof. Dr. Edith Glaser
Universität Kassel
FB 01/Institut für Erziehungswissenschaft
Nora-Platiel-Str. 1, D- 34109 Kassel
E-Mail: eglaser@uni-kassel.de

Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: **Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht.** Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen im kindlichen Denken und Handeln. Münster u.a.: Waxmann 2007. 223 S., EUR 29,90.

Die explorative Studie zielt auf eine entwicklungslogisch angelegte Rekonstruktion des kindlichen Rechtsverständnisses. Warum aber – so etwa der Philosoph Ernst Tugendhat – sollte sich jemand für kindliche Denkstrukturen interessieren? Entscheidend seien doch allein Fragen der universellen Rechtfertigbarkeit und sachlichen Angemessenheit von Argumenten. Doch die Entwicklung von Rechtsvorstellungen ist für philosophische, historische wie praktische Fragen relevant. Gibt es in der Moderne – wie Luhmann behauptet – wirklich nur noch positives Recht und Legitimation allein durch Verfahren? Zählen materiale Kriterien überhaupt nicht mehr? Die Beobachtung kindlichen Verhaltens liefert keine zweifelsfreien Antworten auf solche Fragen. Sollte sich aber zeigen, dass Kinder eigenständig ähnliche Regeln entwickeln wie sie im Rechtssystem institutionalisiert sind, so könnte dies indizieren, dass Norminhalte durch universelle Probleme des sozialen Zusammenlebens bestimmt sind und universelle Aspekte aufweisen. Wissenschaftsgeschichtlich interessant ist die Frage, ob die ontogenetische Entwicklung Ähnlichkeiten aufweist zur historischen Entwicklung der Rechtsinstitutionen. Und in der praktischen Dimension sind die Ergebnisse bedeutsam für die Bestimmung von Verantwortungszurechnung und Strafmündigkeit.

Zur Erfassung der Rechtsvorstellungen wurden zum einen inhaltliche Übereinstimmungen zwischen materiellen Rechtsnormen und entsprechenden Vorformen kindlicher Verhaltenserwartungen und Praktiken analysiert – etwa das kindliche Verständnis von Versprechen und Abmachung als Vorform des Vertrags, das Verbot zu stehlen als Vorform zur juristischen Bestimmung des Delikts Diebstahl. Der Schwerpunkt lag auf strafrechtlichen und zivilrechtlichen Kategorien. Die Fragen betrafen die Verwerflichkeit verschiedener Delikte (Diebstahl, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung, Sachentziehung und Körperverletzung), Verantwortung und Strafzumessung (bei Vorsatz, Fahrlässigkeit, Versuch, Anstiftung, Beihilfe, Rückfall, Wiedergutmachung), das Sachen- und Schuldrecht (Besitz, Eigentum, Verträge wie Tauschen und Leihen). Zum andern ging es um Institutionalisierung. Konflikte wer-

den im Recht nicht von den Betroffenen selbst gelöst, sondern durch eine dritten Instanz verbindlich entschieden. Als Vorform dieses prozeduralen Aspekts von Recht wurde untersucht, ob und wie Kinder die Rolle Dritter für die Konfliktregelung verstehen.

Mit 79 Kindern (zwischen 3 und 13 Jahren) wurden klinische Interviews zu vorgegebenen Vignetten durchgeführt, bei 44 (zwischen 2 und 9 Jahren) zusätzlich natürliche und experimentell induzierte Interaktionsprozesse beobachtet und mit zwei knapp zweijährigen Kindern wurde eine mehrjährige intensive Fallstudie durchgeführt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse entwicklungsabhängige Prozesse begrifflicher Differenzierung, eigenständige Rechtskonstruktionen, vor allem aber wesentliche inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den kindlichen und den rechtlich institutionalisierten Rechtsvorstellungen. Exemplarisch seien Vorgehen und Befunde illustriert.

Das Verständnis von Eigentum und Verträgen wurde anhand von Tauschgeschäften exploriert. Zwei Kinder beschließen einvernehmlich zwei ihnen gehörende Spielzeuge zu tauschen. Darf der neue Eigentümer das Objekt weiter verschenken? Darf der Erstbesitzer es zurückfordern? Ist der Tausch auch gültig, wenn der Wert der Objekte sich stark unterscheidet? Im Schnitt verstehen jüngere Kinder (2 bis 3 Jahre) den Tausch nur als Wechsel des Besitzes, nicht des Eigentums; dann wird eine instabile Eigentumsübertragung (mit Rückforderungsrecht) (3 bis 6 Jahre), später eine stabile Übertragung mit nur begrenzter Geltung (bei ungleichem Wert) und Verfügung (nicht weiterschenken) angenommen (5 bis 10 Jahre); erst ab etwa 9 Jahren wird der Tausch als Eigentumsübertragung mit unbeschränktem Verfügungsrecht verstanden, der durch die zweiseitige Willenserklärung begründet ist. Häufig bezeichnen Kinder den Tausch als gegenseitige Schenkung. Diese eigenständig entwickelte Konstruktion (aus juristischer Sicht ist Schenkung eine einseitige Willenserklärung) hilft ihnen, eine eindeutige Eigentumsübertragung gegen die Deutung des Tausches als bloße Leihe abzugrenzen. Faszinierend sind die Befunde der Verhaltensbeobachtungen. Sie zeigen, dass das defizitäre Verständnis jüngerer Kinder auch mit der affektiven Besetzung der Objekte zusammenhängen mag – Objekte wie Gummibärchen oder Abziehbilder tauschen sie nämlich weit früher ohne Rückforderungen. Vor allem zeigt sich, dass schon Vorschulkinder in ihren Aushandlungsprozessen selbständig Normen entwickeln, durch explizite Belehrungen weitergeben und Übertretungen sanktionieren.

Wie verstehen die Kinder die Geltung von Tauschverträgen? Geprüft wurde die Gültigkeit der Vertragsbindung vor und nach dem Vollzug des Tausches, bei Eigenbedarf, bei Drohung mit Gewalt und bei Irrtum. Entscheidend – auch für die älteren Kinder – ist der konkrete Vollzug. Dieses Verständnis ähnelt dem historisch bedeutsamen Realvertrag, der nicht durch die Willenseinigung sondern durch die Handlung zustande kam. Die Gültigkeit von Verträgen führen die Kinder auf die Versprechensnorm zurück, der fast alle Verbindlichkeit zuschreiben. Während allerdings die meisten jüngeren Kinder situationsübergreifend für strikte Vertragsbindung votieren, urteilen die älteren kontextbezogen entsprechend den geltenden Rechtsnormen: Eigenbedarf ist kein Grund für die Vertragsanfechtung, Drohung führt zu Nichtigkeit, Irrtum ist weniger leicht anfechtbar.

Auch im Strafrecht finden sich Übereinstimmungen. Alle Kinder verurteilen Schlagen und Stehlen – und zwar entgegen Kohlberg, aber in Übereinstimmung mit neueren Moralforschungen – mit deontologischen Argumenten. Auch verurteilen sie Anstiftung und Beihilfe, Raub, Unterschlagung, Gebrauchsanmaßung und Sachentziehung, wobei allerdings die jüngeren nicht zwischen unterschiedlichen Eigentumsdelikten differenzieren – aus ihrer Sicht ist alles ‚Klauen'. Altersunabhängig plädieren die Kinder für Bestrafung des Diebstahls, für Strafverschärfung bei Rückfall, für Strafbefreiung oder -milderung bei Wiedergutmachung, wobei ältere Kinder - in Übereinstimmung mit Piagets Befunden - eher erzieherische, tatbezogene und symbolische Strafen, jüngere eher Sühnestrafen vorschlagen. Entgegen Piaget zeigen jüngere Kinder jedoch keineswegs eine generalisiert höhere Strafbereitschaft. Auch sind – wiederum entgegen Piaget – selbst (einige) Vorschulkinder keine reinen Objektivisten. So halten sie etwa nicht nur vorsätzliche, sondern auch bloß versuchte, nicht aber fahrlässige Körperverletzung für strafwürdig. Das hochdifferenzierte Verständnis von Intentionen bereits sehr junger Kinder zeigt sich besonders eindrucksvoll in der Fallstudie.

Insgesamt finden sich Übereinstimmungen zwischen kindlichen und rechtlichen Verhaltensnormen in ganz unterschiedlichen Rechtsbereichen – im Sachenrecht, Schuldrecht und Strafrecht, etwa bei der Eigentumsnorm, bei der Verbindlichkeit von Vereinbarungen und bei strafrechtlichen Delikten. Gleichwohl gibt es auch Unterschiede: Kinder differenzieren nicht zwischen Diebstahl und anderen Eigentumsdelikten. Sie bewerten die versuchte Körperverletzung, den unfreiwilligen Rücktritt vom Versuch und die Anstiftung als weniger strafwürdig als das Strafrecht und plädieren für Strafbefreiung im Falle von Geständnissen und Wiedergutmachung. Zudem haben Kinder eigenständig Normen entwickelt, für die es keine rechtlichen Entsprechungen gibt – etwa Tausch als gegenseitige Schenkung oder die ‚prior-property-rule (‚ich hab es erst gehabt'). In den meisten Aspekten nähern sich die Kinder jedoch mit zunehmendem Alter an die strafrechtlichen Regulierungen an.

Wie sieht es mit dem Verständnis von Verfahren aus? Vorgegeben wurde ein Streit zwischen zwei Kindern über die Frage des Schadensersatzes bei einer durch beide mitverursachten fahrlässigen Sachbeschädigung. Gefragt wurde nach der Einbeziehung einer dritten Person und Modalitäten der Konfliktregelung. Alle Kinder bevorzugen Erwachsene als Schlichter, weil sie Zuständigkeit, Kompetenz und – aus Sicht der älteren Kinder – auch Unparteilichkeit besitzen. Einseitig-autoritäre Strategien der Konfliktregelung werden zunehmend von kooperativ-interpersonalen abgelöst. Jüngere Kinder empfehlen eine einseitige Entscheidung einer quasi ‚allwissenden' Autorität oder einseitige Maßnahmen der Konfliktunterbindung durch physische Trennung (‚Du setzt dich jetzt an den anderen Tisch!') oder bloßen Appell (‚Hört auf jetzt!'). Ältere Kinder berücksichtigen subjektive Merkmale des Konflikts: Der Dritte strebt eine versöhnliche Lösung an, indem er der einen Seite die Perspektive der anderen verständlich zu machen sucht oder auf eine Sachklärung durch Gespräche mit beiden Seiten abzielt. Erst im Übergang zur Adoleszenz entwickelt sich ein explizites Verständnis von zwei Verfahrensregeln – das Anhören beider Seiten und die Unparteilichkeit des Dritten.

Insgesamt handelt es sich um eine theoretisch gut eingebettete und empirisch sorgfältig durchgeführte Studie. Kleinere Einwände, die etwa die Nachvollziehbarkeit der jeweils zugrundegelegten Stichproben oder die Abgrenzung von Normübertretungen gegen eigenständige Normkonstruktionen bei den Beobachtungen betreffen, haben kaum Gewicht angesichts der Vorzüge. Methoden und relevante juristische Begrifflichkeiten werden verständlich dargestellt, die Ergebnisse detailliert expliziert, mit der gebotenen Vorsicht interpretiert und dann konzise zusammengefasst. Abschließend werden pädagogische Implikationen ausbuchstabiert. Der informative, lesefreundliche Text ist von großem Interesse für Psychologen, Soziologen, Kriminologen, Pädagogen und erschließt sich auch Studierenden der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche und Praktikern in allen Feldern pädagogischen Handelns.

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler
Mozartstraße 6
82049 Pullach
E-Mail: nunner-winkler@t-online.de

Andreas Frey: **Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau:** Verlag Empirische Pädagogik 2008. 261 S., EUR 24,90.

Fragen nach den *beruflichen Kompetenzen* von Lehrerinnen und Lehrern sind sowohl im Kontext der neueren Vergleichsstudien zu Schülerleistungen und ihren Bedingungen als auch im Kontext der Diskussion um die Qualität und Wirkung der Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Ihnen wird in der gegenwärtigen Fachdiskussion besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Als normatives Zielkriterium für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und als Maßstab für die Beurteilung der individuell tatsächlich ausgeprägten Kompetenzen ihrer Absolventen werden im deutschsprachigen Raum zudem seit einigen Jahren *Standards* und mit ihnen verbundene Kompetenzausprägungen intensiv diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden unter Anwendung unterschiedlicher konzeptioneller und methodischer Ansätze in der Forschung verstärkt Versuche unternommen, die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften nicht nur theoretisch, sondern auch forschungspraktisch zuverlässig empirisch zu erfassen.

Die hier in Rede stehende Monographie von Andreas Frey reiht sich in den Kontext dieser Forschungsbemühungen ein und versucht, einen theoretisch fundierten Beitrag zur empirischen Erfassung beruflicher Kompetenzen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu leisten, wobei in dieser Arbeit der Blick über die deutschen Lehramtsanwärter hinaus um einen internationalen Vergleich der Kompetenzausprägungen zukünftiger Lehrkräfte erweitert wird.

Die Arbeit von Frey gliedert sich in insgesamt zehn Kapitel: Nach einer Einleitung (S. 1-13) sind in den Kapiteln 2, 3 und 4 die theoretische Fassung, die strukturelle Organisation und die Operationalisierung des Kompetenzbegriffs Gegenstand der Darstellung (S. 15-67). Darauf folgt eine Skizze der „Rahmenbedingungen und Wirkungsgeflechte für den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenz" (Kap. 5, S. 69-82), die sich jedoch – wie anzumerken ist – weitestgehend auf die Lehr-Lern-Forschung zum *Unterricht* in allgemein bildenden Schulen bezieht und insofern die Möglichkeit der Übertragung auf das Lernen angehender Lehrkräfte und deren Kompetenzentwicklung aufgrund von strukturellen Unterschieden in der Organisation des universitären Lehrens und Lernens und personaler Unterschiede mit Blick auf individuelle Voraussetzungen, Motivation etc. fraglich erscheinen lässt, zumindest aber deutlich einschränkt.

Das sechste, siebte, achte und neunte Kapitel (S. 83-227) sind der Vorstellung der Anlage, Durchführung und der Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung des Autors gewidmet. Das Vorgehen im Rahmen der Studie von Frey wird dabei systematisch und differenziert von insgesamt 23 Forschungsfragen geleitet, denen 48 Unterfragen entsprechen (vgl. S. 84-90), wobei die bei Untersuchungen dieser Art nicht unübliche Art des Vorgehens und der Ergebnispräsentation in ihrer kleinteiligen Organisation anhand der Unterfragen in ihrer strikten Anwendung etwas schematisch wirkt. Das zehnte und letzte Kapitel enthält schließlich Handlungsempfehlungen insbesondere für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, die Frey aus den Befunden seiner Untersuchung ableitet (S. 229-235).

Ausgehend von der Definition von Kompetenz als Bündel körperlicher und geistiger Fähigkeiten, die eine Person benötigt, um anstehende (berufliche) Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und „das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln" (S. 45f.), unterscheidet Frey auf der Basis der relevanten Fachdiskussion und Literatur vier (hypothetische) Kompetenzklassen: die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und die Personalkompetenz. Des Weiteren legt der Autor seiner Studie ein hierarchisches Strukturmodell zugrunde, welches vier Ebenen unterscheidet: einzelne Fertigkeiten (Ebene 1), gebündelte Fertigkeiten, die ein Fähigkeitskonzept bilden (Ebene 2), Kompetenzklassen, zu denen sich die Fähigkeitskonzepte verdichten und von denen Frey – wie angeführt – vier unterscheidet (Ebene 3) sowie eine generalisierte Handlungskompetenz, die auf den vier Kompetenzklassen basiert (Ebene 4) (S. 57f.).

In der Untersuchung des Autors wird in einem diesem Kompetenzmodell entsprechenden breit angelegten Zugriff die Anwendung von insgesamt 241 konkreten Fertigkeiten, die zusammengefasst zu 35 Fähigkeitskonzepten schließlich allen vier Kompetenzklassen zugeordnet werden können, empirisch mittels eines Fragebogens und somit über die *Selbstauskünfte* der Probanden erfasst (wobei der Autor in seiner Untersuchung eine anschließende Zusammenfassung der Kompetenzklassen in einer Gesamtkompetenz entsprechend dem theoretischen Modell nicht vornimmt).

Durchgeführt wurde die Untersuchung mit diesem Instrumentarium auf nationaler Ebene mit n=1.312 Studierenden und n=309 Referendaren in sechs Bundesländern, wobei sich die Stichprobe sehr ungleich sowohl auf die Geschlechter wie auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt (bspw. n=897 Studierende des Lehramts für die Grund- und Hauptschule, n=51 für das Lehramt an Berufsschulen).

Dem internationalen Vergleich liegt eine Gesamtstichprobe von n=1.841 Studierenden zugrunde, von denen allein n=1.313 die deutsche Teilstichprobe bilden und ‚lediglich' 75 der zusätzlich befragten Studierenden aus der Schweiz, 88 aus Österreich, 208 aus Polen und 157 aus Italien stammen. Insofern ergibt sich auch mit Blick auf diesen zweiten Teil der Studie ein Ungleichgewicht zwischen den zum Vergleich herangezogenen Teilstichproben.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist von Relevanz, dass in der nationalen Studie die Referendare allesamt kurz vor dem Abschluss der zweiten Ausbildungsphase stehen, während die Studierenden unterschiedlich lange Studienzeiten und insofern auch unterschiedliche Bedingungen für eine *durch das Studium* potenziell beeinflusste bzw. vermittelte Kompetenzentwicklung aufweisen. Differenziert nach Schulformen geben die befragten Studierenden für das Lehramt an Gymnasien bspw. eine Studiendauer von ca. dreieinhalb Jahren, die Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen dagegen ‚nur' eineinhalb Jahre an (S. 136f.). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen hätten bei der Präsentation und Interpretation der gewonnenen Daten stärker berücksichtigt werden müssen.

In Freys Befunden der nationalen Teilstudie und des internationalen Vergleichs, die hier nur auszugsweise gewürdigt werden können, zeigt sich u.a. mit Blick auf die zu vier Kompetenzklassen verdichteten Fähigkeitskonzepte, dass sich (1.) die Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter (Lehrämtern für die Grund- und Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die Berufsschule und die Sonderschule) mit Blick auf die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen nicht statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden und hinsichtlich der Personalkompetenz nur zwischen Berufs- und Grund-/Hauptschul-Lehramtsstudierenden ein zumindest statistisch bedeutsamer Unterschied identifiziert werden kann. Im Vergleich der Anwendung der einzelnen Kompetenzklassen zeigt sich (2.), dass die Studierenden ihrer Selbsteinschätzung zufolge die Fähigkeitskonzepte, die der sozialen Kompetenzklasse zuzuordnen sind, am besten anwenden können (M = 2.17 bei einer Intervallskala von 1 „Trifft völlig zu" bis 6 „Trifft gar nicht zu" bezogen auf die Aussage „Ich wende diese Fertigkeit an"). In eine Rangfolge der Kompetenzklassen gebracht folgt die Annwendung der Personalkompetenz (M = 2.24), die Methodenkompetenz (M = 2.39) und zuletzt die Fachkompetenz, der die zwölf Standards für die Lehrerbildung von Fritz Oser zugrunde liegen, mit M = 2.40.

Für die Referendare ergibt sich (3.) insofern ein ähnliches Bild, als dass die Sozialkompetenz am besten (M = 2.07), die Fachkompetenz hingegen am schlechtesten (M = 2.64) abschneidet. Im Vergleich der Referendare nach Schulformen zeigt sich (4.) im Übrigen, dass die Lehramtskandidaten für das Gymnasium sich mit Blick auf alle vier Kompetenzklassen am schlechtesten einschätzen und sich die Referendare bezogen auf die Fach-, Sozial- und Personalkompetenz statistisch signifikant nach den Schulformen unterscheiden.

Im internationalen Vergleich sind es (5.) die österreichischen Studierenden, die unter Berücksichtigung aller vier Kompetenzklassen die besten Werte aufweisen, während die polnische Stichprobe die schlechtesten Werte zeigt. In eine Rangfolge gebracht weisen die einzelnen nationalen Stichproben unterschiedliche Gruppierungen auf, wobei die Studierenden aus Deutschland und der Schweiz die Sozialkompetenzklasse, die österreichischen, italienischen und polnischen Studierenden die Personalkompetenzklasse am besten anwenden können.

Inwieweit diese und weitere Befunde des zweiten Teils der Untersuchung insgesamt zur Generierung von Hypothesen über die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte und die Wirkung der Lehrerbildung im internationalen Vergleich als Ergebnis einer explorativ verstandenen Studie (S. 83) beitragen können, bleibt offen. Es erweist sich ohnehin nicht zuletzt aufgrund der strukturellen Unterschiede der Lehrerbildung als schwierig, einen internationalen Vergleich bezogen auf ihre Wirksamkeit vorzunehmen. Insofern bleiben als Ergebnis zum einen die deskriptiven Befunde über den Status der Kompetenzausprägungen, die darauf hinweisen, dass auch bei den Studierenden aus der Schweiz und aus Polen die Fachkompetenzklasse am schlechtesten ausgeprägt ist, während sie bei den österreichischen und italienischen Studierenden an dritter Stelle steht (gefolgt von der Methodenkompetenzklasse) und zum anderen die offene Frage nach den Gründen für diese Unterschiede.

Insgesamt weisen die deskriptiven Befunde national – und international mit Einschränkungen für die polnische Stichprobe – hohe Selbsteinschätzungen mit Blick auf die Anwendung von Fertigkeiten auf, die den vier Kompetenzklassen zugeordnet werden können. Zugleich markieren sie jedoch auch ein Kompetenzentwicklungspotenzial nach oben. Zusammengefasst von einem „großen Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsbedarf" der Studierenden und Referendare zu sprechen, wie Frey es in seiner abschließenden Betrachtung tut (S. 221), lässt die Studierenden und

Referendare m.E. tendenziell in einem zu schlechten Lichte stehen, dokumentieren die Selbsteinschätzungen im Mittel zwischen 2.07 und 2.64 durchschnittlich doch einen eher hohen Grad der Anwendung der jeweils vorgegeben Fertigkeiten auf einer Skala von 1 bis 6.

Blickt man nun auf den Vergleich von Studierenden und Referendaren, den Frey für die Studierenden des Lehramts an Grund- und Hauptschulen (GHS), an Gymnasien (GYM) und an Berufsschulen (BS) vornehmen konnte, so zeichnen die Befunde auf der Ebene der den vier Kompetenzklassen zuzuordnenden Fähigkeitskonzepte das folgende Bild: Bei der *Sozialkompetenz* unterscheiden sich bei den GHS-Studierenden und Referendaren vier von sieben, bei den GYM-Studierenden und Referendaren einer von sieben und bei den BS-Studierenden und Referendaren zwei von sieben der verglichenen Mittelwerte der sozialen Fähigkeitskonzepte signifikant in der Form, dass die Referendare die Anwendung der entsprechenden Fertigkeiten höher einschätzen. Damit deutet sich ein höheres Kompetenzniveau im Grunde nur bei den Referendaren des Lehramts für Grund- und Hauptschule an. Letzteres gilt auch für die *methodischen Fähigkeitskonzepte*, die für das Lehramt am Gymnasium und der Berufsschule zwischen Studierenden und Referendaren *keine* Unterschiede aufweisen, sich aber zwischen den GHS-Studierenden und Referendaren im Vergleich der Mittelwerte für alle fünf methodischen Fähigkeitskonzepte zugunsten der Referendare unterscheiden.

Die Befunde zur Klasse der *personalen Kompetenzen* zeichnen dagegen ein ambivalentes Bild: Bei den GHS-Studierenden unterscheiden sich fünf von neun personalen Fähigkeitskonzepten signifikant von denen der Referendare, die eine bessere Anwendung angeben. Bei den zukünftigen Gymnasiallehrern zeigen sich hingegen keine Unterschiede. Die BS-Studierenden unterscheiden sich schließlich bei drei von neun Fähigkeitskonzepten signifikant von den Referendaren, wobei jedoch die Studierenden ihre Anwendung der entsprechenden Fertigkeiten höher angeben.

Der Vergleich von erster und zweiter Phase unter Berücksichtigung von altersspezifischen Mittelwertvergleichen (S. 154f.) zeigt nach Frey, dass die „Kompetenzwerte der angehenden Lehrkräfte“ vom Studium bis zum Ende der Referendarszeit nicht zwangsläufig besser werden: „Der Trend eines Kompetenzzuwachses zeigt sich ausschließlich innerhalb der Sozial- und innerhalb der Methodenkompetenzklasse“ (S. 162) – wobei einschränkend zu ergänzen wäre, dass sich dieser Zuwachs letztlich weitestgehend auf die Teilstichprobe der GHS-Studierenden beschränkt!

Die bislang unberücksichtigt gebliebenen Werte zu den Fähigkeitskonzepten, die der *Fachkompetenz* zuzuordnen sind, weisen eine Besonderheit auf, die grundsätzliche Fragen zu Umgang mit und Interpretation der Befunde dieses Teils der Untersuchung aufwerfen. So schätzen die Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Gymnasien und Berufsschulen den Anwendungsgrad der Fertigkeiten, die sich zusammengefasst in Fähigkeitskonzepten im Vergleich von Studierenden und Referendaren überhaupt unterscheiden (GHS sieben von 13; GYM 10 von 13; BS 2 von 13) *höher* ein als die Referendare. Zudem zeige sich, so Frey, für die Studierenden wie für die Referendare, dass „solche Fähigkeitskonzepte, die direkt in Verbindung mit dem Unterricht stehen, besser angewandt werden können als solche Fähigkeitskonzepte, die mit der Schulorganisation und dem Schulkollegium zusammenhängen“ (S. 143).

Zu fragen wäre hier, inwieweit es den Studierenden überhaupt möglich ist, die in der Fachkompetenzklasse zusammengefassten Fertigkeiten – insbesondere in Verbindung mit dem Unterricht – tatsächlich im Rahmen des Studiums praktisch anzuwenden (vgl. die Einschränkung bei Frey S. 230). Sind also die Selbsteinschätzungen der Anwendung spezifischer Fertigkeiten angesichts fehlender Erprobungsmöglichkeiten realistisch, oder zeichnet sich nicht vielmehr in den schlechteren Werten der Referendare eine realistischere, weil nun praktisch erprobte Sicht auf die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeitskonzepte ab, die nicht als ein Absinken des Kompetenzniveaus zu interpretieren wäre? Oder zeigen sich vielleicht auch bestimmte Wirkungen der besonderen Situation des Referendariats in diesem Bereich, die schließlich durch vielfache Beurteilungen des unterrichtlichen Handelns geprägt wird und über die entsprechenden (kritischen) Rückmeldungen zu den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer ‚zurückhaltenderen‘, womöglich tendenziell selbstkritischen Selbsteinschätzung im fachlichen, unterrichtsbezogenen Bereich führen?

Mit Blick auf die mit Ausnahme der GHS-Studierenden nur vereinzelt zu beobachtenden Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus von Studierenden und Referendaren ergibt sich hinsichtlich der Wirkung der Lehrerbildung, insbesondere der Wirkung der zweiten Phase, des Weiteren die Frage, ob die querschnittlich erhobenen Daten bei allen damit verbundenen Einschränkungen darauf hindeuten, dass die Studienseminare „einerseits Fähigkeitsdefizite bei ihren Referendaren am Ende des Referendariats nicht kompensieren (insbesondere fachliche und personale Fähigkeitskonzepte [bzw. die fachlichen Kompetenzen verschlechtern,]) und andererseits nicht genug bei ihren Referendaren auf bereits gut entwickelte Fähigkeiten aufbauen (insbesondere soziale und methodische Fähigkeitskonzepte)“ (S. 221). Neben den oben genannten Anmerkungen zur Interpretation wäre hier u.a. auch danach zu fragen, in welchem Maße, in welcher Form und in welcher Relation zueinander die einzelnen Kompetenzklassen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gezielt gefordert und gefördert werden. Sind etwa die Ausprägungen bspw. der *Sozialkompetenz* in beiden Phasen der Lehrerbildung überhaupt auf das Studium und das Referendariat – auch in der Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärter („Im Studium habe ich gelernt ...“) – zurückzuführen, oder ist davon auszugehen, dass sich die sozial-kommunikative Kompetenz nicht uneingeschränkt im Studium und der Berufsvorbereitung entwickelt bzw. beeinflussen lässt, da sie eng an die Persönlichkeit des Einzelnen gebunden ist und in diesem Sinne auch als grundlegendes Eignungsmerkmal für den Beruf zu bezeichnen wäre, das letztlich bereits in einem bestimmten Maße vorhanden sein sollte, wenn die Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums getroffen wird.

Doch auch wenn dem so sein sollte, können und müssen sozial-kommunikative Kompetenzen durch das Studium und Referendariat gezielt bspw. in den vielfältigen Studiensituationen (weiter) gefördert werden. Es bleibt die Frage, ob dies auch faktisch geschieht[1], sodass Rückschlüsse auf die vorhandenen oder fehlenden Wirkungen der Lehrerbildung etwa in der zweiten Phase überhaupt gezogen werden können. Denn wo kein gezielter Einfluss auf die Entwicklung einzelner Kompetenzklassen genommen wird, kann dessen Wirkung nicht erwartet werden.

Wenn sich – um bei diesem Beispiel zu bleiben und wie Freys Befunde zeigen – alle sozialen Fähigkeitskonzepte bspw. zwischen GHS-Studierenden und Referendaren signifikant zugunsten der Referendare unterscheiden, stellt sich hier die Frage, ob dies auf den gezielten, direkten Einfluss der Ausbildung im Studienseminar zurückzuführen ist oder ob sich dies nicht allgemein auf die sozialen Herausforderungen der Unterrichtsarbeit und in der Ausbildungsschule unabhängig von den Ausbildungsinhalten bzw. von konkreten Maßnahmen der Lehrerbildung zurückführen lässt.

Die hier nur beispielhaft angeführten Fragen machen deutlich, wie schwer es ist, im Bereich der empirischen Erfassung beruflicher Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in einem breiten Zugriff, wie Frey ihn wählt, über die im Querschnitt gewonnenen deskriptiven Befunde zum Status der Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen hinaus Rückschlüsse auf den Einfluss und die Wirkung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu ziehen. Diese Schwierigkeiten bei der Interpretation der Daten und die sich aufgrund der Befundlage ergebenen weiteren offenen Fragen (etwa nach den Ursachen für die identifizierten schulformbezogenen Unterschiede) schmälern den Wert der Untersuchung von Frey keineswegs. Sie deuten vielmehr an, wie komplex der Forschungsgegenstand und wie zahlreich die blinden Flecken in diesem Bereich der empirischen Forschung zum Lehrerberuf (noch) sind, zu dem Frey mit seinen deskriptiven Befunden im Sinne einer Status- bzw. „Standortbestimmung“ einen empirischen Beitrag leistet, der ‚intern‘ im Sinne einer explorativen Studie (S. 83) auch zur Hypothesengenerierung hätte genutzt werden können und der nach außen zahlreiche Anschlusspunkte für weitere Forschungsbemühungen bietet.

Dr. Martin Rothland
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6, 48143 Münster
E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de

1 vgl. Oser (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215–342.

Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): **Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum.** Frankfurt/New York: Campus 2008. 352 S., EUR 29,90.

Learning Communities im Internet – das hat einen Hauch von Web 2.0 und auch von Innovation. Aber man weiß ebenso um die häufige Kurzlebigkeit der Versuche und die oft mangelnde Fundierung. Insofern darf man gespannt sein, was der vorliegende umfangreiche Herausgeberband anbietet. Er geht zurück auf eine Tagung, die im Herbst 2006 an der Universität Klagenfurt stattfand, mit Referenten aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Gut ein Viertel der 31 Autoren, einschließlich der Herausgeberinnen, ist an dieser Universität tätig. Einige weitere Autoren sind durch Projekte mit ihr verbunden. Wie es im Vorwort der Herausgeberinnen heißt, soll der Band „nach den konkreten Potenzialen des digital gestützten Lernens" fragen (S. 9). Er soll sie situieren „zwischen den Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft und einem Verständnis von Lernen, Wissen und Bildung, das diesen Herausforderungen antwortet", und zwar betrachtet in der „Bedeutung für die Subjekte" (ebd.).

Eingeleitet wird durch den Beitrag Schachtners zu „Learning Communities – Das Bildungspotenzial kollaborativen Lernens im virtuellen Raum". Es folgen 23 Beiträge, geordnet nach fünf Bereichen: (1) theoretische Grundlagen, (2) kollaboratives und interkulturelles Lehren und Lernen an der Hochschule, (3) kooperative Lernkulturen jenseits etablierter Bildungseinrichtungen, (4) gendersensitive Lernräume und (5) Kollaboration online in der Erwachsenenbildung. Zum Ausblick endet der Band mit zwei Gesprächen, die Schachtner mit Experten zu den Themen „Zukunft des Lernens" (Matthias Horx) und „Media Literacy" (Susanne Krucsay) führte.

Schachtner stellt im einleitenden Beitrag ihre wissens- und bildungstheoretischen Überlegungen zu digitalen Lernmedien vor. Daran anknüpfend entwickelt sie in diesem Beitrag „Grundlinien einer Mediendidaktik für gemeinschaftliches Lernen in virtuellen Räumen" (S. 28). Es gehen u.a. Bezüge zum Pragmatismus und dem aktuellen Konstruktivismus ein.

Die Beiträge zu den theoretischen Grundlagen werden prominent eröffnet durch Oskar Negt. Er fragt ohne speziellen Bezug auf digitalisierte Medien, was Menschen in den Umbrüchen unserer heutigen Welt wissen müssen, damit sie Orientierung finden. Dies mündet in die Formulierung von Kompetenzen, „worin produktives Lernen besteht, das für eine demokratische Gesellschaftsordnung unabdingbar ist" (S. 51). Winfried Marotzki knüpft sodann, bezogen auf neue digitalisierte Medien, anthropologisch am Begriff der Artikulation an. Dessen Relevanz stellt er exemplarisch an Anwendungen des Web 2.0 dar. Weitere Beiträge gelten dem Konzept des lebenslangen Lernens, besonders im Rahmen einer lebensbegleitenden Erwachsenenbildung (Elke Gruber), sie befassen sich mit dem Design in der Medienkommunikation, unter Betonung von Freiheit, Ethik und Kritik (Reinhard Komar). Und auf der Basis von Kommunikationswissenschaft und Organisationstheorie stellt Franzisca Weder ein Modell vor, mit dem sie Communities als neue Teile von Öffentlichkeit fasst.

Der Teil zur Hochschule beginnt mit dem Projekt eines US-amerikanischen Colleges, das das Internet in Lehrveranstaltungen zum Aufbau „interkultureller Communities" (Gary Evans Scudder, Jr., S. 109) nutzt. Es sind an ihnen zwei oder drei Hochschulen aus verschiedenen Nationen beteiligt. Wie ein Wiki „in ein formelles Lernvorhaben" (S. 121) einer einzelnen Universität integrierbar ist, untersucht Monika Neumayer in einer Fallstudie. Andrea Lampe und Claudia Zentgraf beschreiben eine Online-Übung mit Teletutoren, bei der die Förderung informationspädagogischer Kompetenzen im Mittelpunkt stand. Thomas Sporer schildert den Versuch, eine informelle „Lerngemeinschaft" (S. 145) von Studierenden, die ein Internetportal betrieben, in Form eines Seminars fortzusetzen. Über das „Vorlesungsnetz Chemische Biologie" schreiben Jörg A. und Joachim H. Wendorff. Mehrere deutsche Universitäten beteiligten sich in den Jahren 2001 bis 2005 an diesem Vorlesungsnetz. Exemplarische Möglichkeiten, online zu lehren, sollten evaluiert werden. Wie Studierende mittels eines ePortfolios ihre Leistungen in Lehrveranstaltungen selbst einschätzen, dokumentiert Philipp Mayring.

Der Teil, der die etablierten Bildungseinrichtungen überschreitet, beginnt mit einem Gedankenspiel. Wie lassen sich Smartphones für Lehre und Lernen einsetzen, um z.B. die nötige Verwaltung zu erleichtern sowie die Flexibilität kollektiven Lernens (Oana Mitrea)? Karlheinz Benke

zeigt am Beispiel des Mitglieds einer Virtual Community, wie dort informelle Beratung bei einer Lebenskrise stattfinden kann. Mit einem ähnlichen virtuellen Jugendforum befassen sich Alexander Brunner und Stefan Kühne: Wie kann ein solches Forum als Bildungsort inszeniert werden, ohne dass er ausdrücklich als solcher definiert ist? Gernot Tscherteu und Christian Langreiter beschäftigen sich mit Software, die selbstorganisierte Learning Communities unterstützt, indem sie Netzwerke Beteiligter und den Informationsfluss visualisiert.

Der Teil über gendersensitive Lernräume bezieht sich zuerst auf ein Grundbildungsangebot, durch das sich un- und angelernte Arbeiterinnen den Umgang mit Computern angeeignet haben (Monika Kastner). Vorgestellt wird vor allem die Sicht der Teilnehmerinnen und Trainerinnen. Einem Onlinerollenspiel für Mädchen gilt der Beitrag von Sabine Zauchner und anderen. Organisationen aus mehreren Ländern Europas haben bei diesem Projekt in den Jahren 2004 bis 2006 kooperiert, durch das das Interesse für Berufe in Technik und Naturwissenschaften gefördert werden sollte. Ulrike Schmidt schreibt über LizzyNet, eine bekannte Plattform für Mädchen, die an deren Erfahrungswelt und Bedürfnissen anknüpfen will. Das Besondere ist die Geschlossenheit und die medienpädagogische Betreuung. Das Ziel des politischen Empowerments verfolgte eine Plattform für Frauen im ländlichen Raum, die Marianne Prenner vorstellt. Es wurde durch Blended Learning unterstützt und bezieht sich auf die Dreiheit der Themen Internet, politische Bildung und Frauen.

Die Beiträge zur Onlinekollaboration in der Erwachsenenbildung beginnen mit einer Reflexion zu Strategien der Kooperation und Konkurrenz, wenn es um die Leistungserbringung geht (Gabriele Frankl). Die Mitherausgeberin des Bandes, Angelika Höber, beschreibt ein in Entwicklung befindliches Lernsystem für Facharbeiter eines bestimmten Betriebs, die als eine Community of Practice aufgefasst werden. Sodann schreibt Alexa Pieper über ein Projekt betrieblicher Bildung, das innerhalb eines Blended Learning-Konzepts auf den einzelnen Lernenden und dessen individuellen Bedarf zentriert ist. An dem Projekt, das von 2005 bis 2007 lief, waren Partner aus sechs europäischen Ländern beteiligt. Ebenfalls um Blended Learning geht es im letzten Beitrag am Beispiel einer Volkshochschule (Christian Nowak). Es handelt sich darum, wie in Kursen des zweiten Bildungsweges selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden konnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Um den selbst formulierten Anspruch des Bandes einzulösen, ist die Kürze der Beiträge ein Problem. Ihr Umfang liegt im Durchschnitt bei knapp zwölf Seiten. Ausgenommen ist der einleitende Beitrag Schachtners, der 29 Seiten umfasst. Es bleibt aber auch dort in Wichtigem bei Skizzen, so gerade beim Bildungsbegriff sowie bei der Klärung des Begriffs Learning Community.

In den Beiträgen werden – in je unterschiedlicher Mischung und Vollständigkeit – Herausforderungen der Projekte umrissen, Problemstellungen benannt, Konzeptionen vorgestellt, die Durchführung dargestellt, Erfahrungen wiedergegeben und Evaluationsergebnisse präsentiert. Das macht den Band sehr heterogen. Außerdem reicht die Spanne von Projekten, die erst in der Konzeption sind, über solche, die nur kurzzeitige Erprobungen waren, bis hin zu denen, die mehrere Jahre liefen und inzwischen abgeschlossen waren. Es werden nur zu wenigen Projekten empirisch stichhaltige Evaluationen vorgelegt; vieles bleibt der analytischen Reflexion vorbehalten, auf methodisch und empirisch unsicherer Basis.

Die Vorstellung von Learning Communities im Internet wird durch die Beiträge weit gedehnt. Vor allem die konstitutiven Momente der Virtualität und des Zusammenfindens der Lernenden über das Internet sind zum Teil schwach entwickelt. So wird z.B. eingeräumt, dass die eigentliche Gemeinschaftsbildung durch die Face-to-Face-Interaktion geschah; die Plattform dagegen in erster Linie der Publikation von Ergebnissen nach außen diente.

Es zeigen sich einige der üblichen praktischen Schwierigkeiten, wenn es um wirklich computervermittelte soziale Netze geht, so zum Beispiel, die Kontinuität der Community über einen längeren Zeitraum zu sichern. Selbst wenn die Plattform bestehen bleibt und aus Sicht der Beteiligten erfolgreich war, wird der Wechsel wichtiger Personen zum Problem. Und wenn gar die aktive Moderation eingestellt wird, kommt die Kommunikation über die Plattform leicht zum Erliegen.

Für die Hochschulen lässt sich vermuten, dass die Einbindung neuer Medien am leichtesten gelingt, wenn sie sich nicht allzu weit von bestehenden Lehr-Lern-Formen und organisatorischen

Strukturen entfernt, so beim Vorlesungsnetz Chemische Biologie. Ob man dann allerdings von einer Learning Community im Internet sprechen sollte, ist fraglich.

Man muss als Leser mit der Verallgemeinerung seiner Eindrücke jedoch vorsichtig umgehen. Zu unterschiedlich sind die Projekte, zu schmal oft die dargestellte Basis – und auch im Band selbst werden kaum Versuche unternommen, projektübergreifende Schlüsse zu ziehen.

Wie schwach selbst die von Schachtner ins Auge gefasste Perspektive noch ist, zeigt sich an zweierlei: Zum einen daran, dass nicht einmal deren Bezeichnung ganz sicher ist. So heißt die anvisierte Mediendidaktik zuerst „pragmatistisch-interaktionistisch“ (S. 28), kurz darauf „pragmatisch-interaktionistisch“ (S. 30). Zum anderen sind die Ideen, die zu ihrer Umsetzung vorgestellt werden, „lediglich als Impulse gedacht [...], die aufgenommen, verändert oder verworfen werden können“ (S. 33). Höber, als zweite Herausgeberin, beschreitet ebenfalls einen problematischen Weg, indem sie den Ausdruck „Community“ dem Eindruck einer sozial erwünschten Romantisierung aussetzt. Sie postuliert in ihrem Beitrag die „Gemeinschaft von Papierfacharbeitern“ eines Unternehmens, die daran interessiert sei, das Produktionsziel „noch besser verfolgen zu können“ (S. 295). Höber schreibt dies, obwohl im Beitrag die Rede ist von Rationalisierungsmaßnahmen, Kürzungen bei der Besetzung von Schichten, mangelnden Zeitressourcen und dem Interesse der Betriebsleitung, mit dem Projekt „die Verbreitung von Vorschriften zu automatisieren“ (S. 300).

Den im Vorwort beschworenen Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft wird man mit Derartigem nicht gerecht, und das Verständnis von Lernen, Wissen und Bildung, das diesen Herausforderungen antworten soll, lässt mit Blick auf Learning Communities eine wirkliche Überzeugungskraft vermissen.

Prof. Dr. Christian Beck
Pädagogische Forschung und Lehre
Obere Talstraße 9
55286 Wörrstadt
E-Mail: info@cbeck-aktuell.de

Pädagogische Neuerscheinungen

Arnold, Karl-Hein/Graumann, Olga/Rakhochkine, Antoli (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 493 S., EUR 49,90.

Aßmann, Alex: Erziehung als Zumutung und Emanzipationsvorhaben. Eine kleine Einführung in die Pädagogik. Lage: Jacobs Verlag 2008. 166 S., EUR 19,90.

Avenarius, Hermann/Füssel, Hans-Peter: Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008. 192 S., EUR 24,90.

Boller, Anne: Mein Kind kommt in den Kindergarten. München/Basel: Reinhardt 2008. 108 S., EUR 12,90.

Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa 2008. 340 S., EUR 27,00.

Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS 2008. 349 S., EUR 34,90.

Brinkmann, Wilhelm J.: Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Ein Lehr- und Studienbuch. Augsburg: Brigg 2008. 145 S., EUR 19.80.

Brödel, Rainer/Yendell, Alexander: Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge bei lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008. 228 S., EUR 29,90.

Brumlik, Micha (Hrsg.): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim/Basel: Beltz 2008. 235 S., EUR 14,90.

Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS 2008. 992 S., EUR 59,90.

Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 255 S., EUR 18,50.

Eppe, Heinrich/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim/München: Juventa 2008. 364 S., EUR 32,00.

Fischer, Erhard: Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 279 S., EUR 19,90.

Füssenich, Iris/Geisel, Carolin: Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München/Basel: Reinhardt 2008. 72 S., EUR 24,90.

Gerstner, Hans-Peter/Wetz, Martin: Einführung in die Theorie der Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008. 144 S., EUR 14,90.

Glaser, Edith/Maurer, Susanne/Schönig, Wolfgang (Hrsg.): Immer einen Schritt voraus. Doris Knab als Reformerin – Anliegen, Aufgaben, Wirkungsgeschichte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. 212 S., EUR 19,80.

Grandt, Michael: Schwarzbuch Waldorf. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008. 224 S., EUR 16,95.

Grewing, Ben: Die Mentalität des „neuen Bürgertums“ im 19. Jahrhundert: Studien zur rheinischen Gymnasiallehrerschaft im Kontext bürgerlicher Aufbrüche. Siegburg: Rheinlandia Verlag 2008. 495 S., EUR 35,00.

Gröschke, Dieter: Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 271 S., EUR 18,90.

Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslanges Lernen. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008. 253 S., EUR 29,90.

Herrgesell, Peter: Erfolgreiche Wege, dynamische Schule zu initiieren und zu gestalten : Ergebnisse einer Untersuchung an Realschulen in Rheinland-Pfalz als Grundlage eines Autonomie und Qualitätssicherung vereinbarenden Organisationsentwicklungsmodells. Marburg: Tectum 2008. 224 S., EUR 24,90.

Hildebrandt, Elke: Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. Weinheim/München: Juventa 2008, 492 S., EUR 38,00.

Hörner, Wolfgang/Drinck, Barbara/Jobst, Solveijg: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills 2008. 221 S., EUR 16,90.

Hofmann, Franz/Schreiner, Claudia/Thonhauer, Josef (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster: Waxmann 2008. 377 S., EUR 34,90.

Israel, Agathe/Kerz-Rühling, Ingrid (Hrsg.): Krippen-Kinder in der DDR. Frühe Kindheitserfahrungen und ihre Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2008. 297 S., EUR 24,90.

Jungmann, Walter/Huber, Kerstin (Hrsg.): Heinrich Roth – „moderne" Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim/München: Juventa 2008. 260 S., EUR 18,00.

Kaltwasser, Vera: Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 160 S., EUR 22,90.

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim/München: Juventa 2008. 226 S., EUR 21,00.

Keuffer, Josef/Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 295 S., EUR 29,90.

Kraus, Anja (Hrsg.): Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Emiprie. Band 1. Oberhausen: Athena Verlag 2008. 188 S., EUR 19,50.

Kröner, Swen: Dicke Kinder revisited. Zur Kommunikation juveniler Körperkrisen. Bielefeld: transcript 2008. 254 S., EUR 24,80.

Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Marleen/Zschach, Maren/Pfaff, Nicole: Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2008. 319 S., EUR 26,90.

Lang-Wojtasik, Gregor: Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa 2008. 240 S., EUR 21,00.

Lederer, Andrea: Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis untersucht an schriftlichen Prüfungen und Prüfungsaufgaben in ausgewählten Fächern der Realschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 206 S., EUR 32,00.

Leitner, Werner G./Ortner, Alexandra/Ortner, Reinhold: Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 445 S., EUR 445.

Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa 2008. 1.000 S., EUR 145,00.

Lütgert, Will/Gröschner, Alexander/Kleinespel, Karin (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 232 S., EUR 44,00.

Mammes, Ingelore: Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 236 S., EUR 29,90.

Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 2008. 413 S., EUR 39,90.

Münk, Dieter/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Neuere Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen/Farmington Hills 2008. 193 S., EUR 24,90.

Nolda, Sigrid: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008. 144 S., EUR 14,90.

OECD (Hrsg.): Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008. 566 S., EUR 65,00.

Palfrey, John/Gasser, Urs: Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. München: Hanser 2008. 440 S., EUR 19,90.

Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Pra-

xis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa 2008. 340 S., EUR 24,00.

Reich, Eberhard: Schule und Gerechtigkeit. Anspruch und pädagogische Praxis. Darmstadt: Wissenschaftlich Buchgesellschaft 2008. 176 S., EUR 29,90.

Rieger-Goertz, Stefanie: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008. 463 S., EUR 34,90.

Ritzmann, Iris: Sorgenkinder. Kranke und behinderte Mädchen und Jungen im 18. Jahrhundert. Weimar u.a.: Böhlau 2008. 320 S., EUR 39,90.

Rohrmann, Tim: Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen/Farmington Hills 2008. 426 S., EUR 42,00.

Rothe, Georg: Berufliche Bildung in Deutschland. Da EU-Reformprogramm „Lissabon 2000“ als Herausforderung für den Ausbau neuer Wege beruflicher Qualifizierung im lebenslangen Lernen. Karlsruhe: universitätsverlag karlsruhe 2008. 530 S., EUR 39,90.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Hans Rauschenberger zum 80. Geburtstag. [Kasseler Philosophische Schriften – Neue Folge: 1]. Kassel: kassel university press 2008. 195 S., EUR 19,00.

Schmidt, Katharina: Zum Verhältnis von Verantwortung und Kritik in der Pädagogik. Versuch einer Neubefragung in Anschluss an Emanuel Levinas. Paderborn: Wilhelm Fink 2008. 456 S., EUR 49,90.

Schmidt, Renate-Bernike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim/München: Juventa 2008. 800 S., EUR 69,00.

Spannring, Reingard/Ogris, Günther/Gaiser, Wolfgang (Eds.): Youth and Political Participation in Europe. Results of the Comparative Study EUYOUPART. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2008. 178 S., EUR 16,90.

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth: Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/München: Juventa 2008. 240 S., EUR 19,50.

Tippelt, Rudolf/Leupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut: Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: W. Bertelsmann 2008. 228 S., EUR 34,90.

Vogelgesang, Waldemar: Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration. Weinheim/München: Juventa 2008. 232 S., EUR 21,00.

Wille, Ernst: Autonomie für die Schule. Begründungsmodelle, Argumentationsfiguren, Realisierungsprobleme und schulfachliche Bewertungen. Hamburg: Igel 2008. 250 S., EUR 44,00.

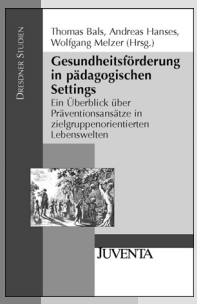
Woltereck, Helgard: Das vergessene Drittel. Rettet die Hauptschüler! Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. 129 S., EUR 12,00.

Zirlewagen, Marc (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im Ersten Weltkrieg. Köln: SH-Verlag 2008. 448 S., EUR 44,00.

Thomas Bals, Andreas Hanses, Wolfgang Melzer (Hrsg.)

Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings

Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten



Dresdner Studien, hrsg. von der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden. 2008, 304 S., br. € 26,00 (1318 4)

Der Band greift die Frage einer an den Lebenswelten und den institutionellen Rahmenbedingungen orientierten Gesundheitsförderung auf und diskutiert und präzisiert das Setting-Konzept im Kontext erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen. Im Einzelnen werden folgende Settings vorgestellt: Familie und soziales Wohnumfeld, Berufsbildung und Betrieb, Schule, Kindergarten, Soziale Arbeit und Informelle Gesundheitshilfen.

Barbara Dippelhofer-Stiem

Gesundheitssozialisation

Theoretische und empirische Analysen zur Genese des subjektiven Gesundheitsbildes

Gesundheitsforschung, hrsg. von K. Hurrelmann, H. Pfaff, O. Razum und D. Schaeffer. 2008, 184 S., br. € 16,00 (1972 8)

Die Autorin bezieht sozialisationstheoretische Perspektiven auf die sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung und erkundet deren Ertrag.

Dagmar Hoffmann, Wilfried Schubarth, Michael Lohmann (Hrsg.)

Jungsein in einer alternden Gesellschaft

Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen

Jugendforschung, hrsg. von W. Heitmeyer, K. Hurrelmann, J. Mansel und U. Sander. 2008, 240 S., br. € 21,00 (1748 9)

Aus unterschiedlichsten Perspektiven vermittelt der Band einen Überblick über die Spannungsverhältnisse zwischen den Generationen und zugleich über die Potenziale des partizipativen Miteinanders von Jung und Alt. Die Beiträge aus Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie veranschaulichen aktuelle und zukünftige intergenerationale Entwicklungen sowohl mit theoretischen Überlegungen als auch empirischen Studien.

Michael Rautenberg, Angela Tillmann, Lothar Böhnisch (Hrsg.)

Doppelpässe

Eine sozialwissenschaftliche Fußballschule

2008, 292 S., br. € 22,00 (1739 7)

Über die Bühne des Fußballs schließt dieses „Lehrbuch der anderen Art“ spielerisch soziale Zusammenhänge auf und thematisiert diese sozial- und erziehungswissenschaftlich. Es dient damit als Lehrbuch für die Aus- und Weiterbildung.

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

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

JUVENTA