

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2012

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

■ *Allgemeiner Teil*

Schulinspektion als wirksamer Weg der
Systemsteuerung?

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?
Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter
Bachelorstudierender

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlage-
werken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären
Entwicklung der Schulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Einführung in den Thementeil 1

Hans-Christoph Koller

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung. Zum Spannungsverhältnis
zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung 6

Ewald Terhart

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie,
Kampfbegriff? 22

Annette Müller

Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher
Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität 40

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie: Pädagogische Grenzgänge in einem
interdisziplinären Forschungsfeld 55

Allgemeiner Teil

Kathrin Dederig

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? 69

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig
exmatrikulierter Bachelorstudierender 89

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik 109

Besprechungen

Jörg Fischer

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft 130

Hans-Joachim von Olberg

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung 132

Robert Schneider

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch 135

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 137

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart bei.

Table of Contents

Topic: Transcending Disciplinary Boundaries in Educational Science

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Transcending Disciplinary Boundaries in Educational Science. An introduction 1

Hans-Christoph Koller

Securing Boundaries or Change through Rapprochement? On the relation between educational theory and empirical educational research 6

Ewald Terhart

“Educational Sciences”: Stopgap solution, collective discipline, battle cry? 22

Annette Müller

Religious Plurality and School. Transcending the boundaries between normativity and neutrality in education 40

Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/

Martin Lüders/Hanno Su

Education and Training within the Family: Transcending disciplinary boundaries in pedagogy within an interdisciplinary field of research 55

Contributions

Kathrin Dederling

School Inspection – An efficient way of controlling the system? 69

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Overtaxed, disappointed, wrong choice, or strategic decision? A typology of students failing to complete their bachelor courses of studies 89

Manfred Lüders

The Concept of Teaching in Pedagogical Reference Books. An empirical contribution to the disciplinary development of school pedagogy 109

Book Reviews 130

New Books 137

Impressum U3

Hinweise zur äußeren Form der 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 (= Standard-Einstellung 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 bei Artikeln, die in deutscher Sprache verfasst sind, 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. Die Korrekturfahne wird an den/die Autor(in) geschickt, dessen/deren Anschrift in der Druckfassung als erste ge-

nannt wird. Auf dem Deckblatt notieren Sie bitte außerdem 4-7 Schlagworte, die bei Annahme des Textes der Verschlagwortung dienen (wichtig ist, dass die Schlagworte auch tatsächlich im Text vorkommen).

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. Abkürzungen erfolgen ohne Leerzeichen dazwischen (Beispiel: z.B.). Die sonstige Gestaltung des Textes ist nach dem **APA-Standard** vorzunehmen.

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 Wort¹ 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. **Die Kennzeichnung erfolgt nach den APA-Richtlinien.** 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. Werden an einer Stelle mehrere Quellen erwähnt, werden diese Angaben durch ein Semikolon getrennt. Beispiel: (König, 1993a, 1993b; Peters, 1998, 1999; Sander & Zober, 2000; Meier, Müller & Sander, 2000). Zitate sind

grundsätzlich mit einem Hinweis auf die Seitenzahl zu versehen. Beispiel: „... die Bedingungen der Industriegesellschaft offen zu halten“ (Berg, 1991a, S. 17-19). Seitenangaben erfolgen durch die genaue Angabe der Seitenzahlen, d.h. nachfolgende Seiten sind *nicht* mit den Abkürzungen *f* oder *ff* anzugeben. Weitere Hinweise zur Darstellung von Zitaten sind den APA-Richtlinien zu entnehmen. Erfolgen Literaturhinweise auf Arbeiten, die von zwei oder mehreren Autoren/Autorinnen verfasst worden sind, werden die Namen der Autoren durch ein Komma voneinander getrennt, die letzten beiden Autoren werden mit dem Wort *und* (Fließtext) und *&* (in Klammern) verbunden.

- (1) ... wie Haupt und Sander (2008) zeigten ...
- (2) ... wie die Studie gezeigt hat (Haupt & Sander, 2008).
- (3) ... wie Meyer, Huber, Sander und Forrer (2006) zeigten ...
- (4) ... wie die Studie gezeigt hat (Meyer, Huber, Sandei & Forrer, 2008).

Bei mehreren Autoren: Bei **zwei** Autoren **jedes Mal** beide Namen erwähnen. Bei **drei, vier oder fünf** Autoren **nur das erste Mal** alle Namen nennen, bei weiterer Erwähnung wird lediglich der erstgenannte Autor genannt und ein ‚et al.‘ angefügt. Bei **sechs oder mehr** Autoren ist im Text immer nur der Name des **ersten Autors** zu kennzeichnen, gefolgt von **et al.** (Auflösung dann im Literaturverzeichnis). Im Literaturverzeichnis müssen alle Autoren bzw. Autorinnen genannt werden.

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 *Monografien*:

Nachname, Initiale[n] Vorname[n] (Erscheinungsjahr): *Vollständiger Titel* [inkl. Untertitel] (Auflagenangaben). Erscheinungsort: Verlag.

Beispiel:

Huber, Y. D. (2005). *Bringt das alles wirklich etwas? Die internationale Testserie auf dem Prüfstand* (3. überarbeitete Auflage). Basel: Birkhäuser Verlag.

Bei *Artikeln in Sammelwerken und Buchkapiteln*:

Nachname Autor/Autorin, Initiale[n] Vorname[n] (Erscheinungsjahr). Titel des Kapitels [inkl. Untertitel]. In Initiale[n] Vorname[n]. Nachname[n] (Hrsg./Ed.[s.]), *Titel des Hauptwerkes* (Seitenangaben S. xxx-xxx). Erscheinungsort: Verlag.

Beispiel:

Möckli, P.-K. (2003). Die Länge eines Meters. Über die Entwicklung eines Längenmaßes. In F. Y. Bogner & R. L. Lödin (Hrsg.), *Die Zeit und die Strecke. Erfahrungen mit der Dauer in den Jahrhunderten* (S. 158-201). Augsburg: Puppenkisten Verlag.

Bei *Zeitschriftenartikeln*:

Nachname Autor/Autorin, Initialen] Vorname[n] (Erscheinungsjahr). Vollständiger Titel des Beitrags. *Titel der Zeitschrift, Jahrgang*(Nummer), Seitenzahlen.

Beispiel:

Frühling, B. (2008). Bärenfelle wärmen auch. *Der moderne Hausmann*, 8(1), 73-82.

Bei *Sammelwerken, Handbüchern, Nachschlagewerken*:

Nachname Autor/Autorin, Initiale[n] Vorname[n] (Hrsg.) (Erscheinungsjahr). *Titel des Beitrags in dem Sammelwerk* (Auflagenangaben). Erscheinungsort: Verlag.

Beispiel:

Rubin, H., Christen, P., & Weiss, R. (Hrsg.) (1996). *Das Schloss des Grauens* (2. unveränderte Auflage). Schinznach: Verlag Schenkenberge.

Werden von einem Autor/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/Autorinnen aufweisen, werden alle Autoren/Autorinnen (Name, Initiale[n]) genannt.

Bei *Internetquellen*:

Nachname Autor/Autorin, Initiale[n]] Vorname[n] (Erscheinungsjahr in Klammern). *Vollständiger Titel*. URL angeben [Abrufdatum].

Beispiel:

Lerntier, A. F., Faulpelz, D. R., & Duchsmas, K. G. (2010). *Wie unterschiedliche Menschentypen lernen. Erfolgreiche Lehr- und Lernansätze im Unterricht*. <http://www.bildungsseite-berlinlernt.de/lerntypen/fenrichs/2010.pdf> [12.05.2010].

Am Ende des Literaturverzeichnisses werden die *Dienstadresse*[n] des Autors/der Autorin/der Autoren sowie die *E-Mail-Adresse*[n] aufgeführt.

Stand: November 2011

Thementeil

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Einführung in den Thementeil

Der bevorstehende 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Osnabrück steht unter dem Motto „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“. Das Thema spielt auf die sich wandelnde Kontur der Pädagogik als wissenschaftlicher Forschungsdisziplin und als professioneller Disziplin an. Mit der wachsenden Bedeutung von Erziehung und Bildung für die soziale Integration und kulturelle Partizipation ist die Erziehungswissenschaft heute aufgefordert, sich auf veränderte soziale und kulturelle Voraussetzungen pädagogischer Praxis einzustellen und ihr Verhältnis zu bildungspolitischen Entwicklungen und Erwartungen wie auch zu anderen in diesem Feld – ergänzend oder konkurrierend zur Erziehungswissenschaft – agierenden Wissenschaften und Professionen neu zu justieren. Dabei richtet sich die empirische, theoretische und praktische Aufmerksamkeit der Pädagogik inzwischen weit über die Grenzen formeller (schulischer) Bildung hinaus auch auf die Bedeutung informeller und nonformaler Lernfelder für den individuellen Bildungserfolg (Rauschenbach, 2009). Insbesondere der theoretisch begründete und empirisch nachgewiesene Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Erfolgen im Bildungssystem (zusammenfassend hierzu Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2008; zuletzt Klieme et al., 2010) haben den pädagogischen Blick über einzelne Institutionen und Handlungsformen hinaus auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Orte des Aufwachsens und lebenslangen Lernens erweitert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010) und die Erwartungen von Gesellschaft und Politik an die Erziehungswissenschaft, vor allem an die empirische Bildungsforschung, spürbar erhöht. In dieser Situation stellen sich neue Fragen oder auch alte Fragen auf eine neue Weise. Zum einen greift die Pädagogik in ihrem Bemühen, mittels „Bildung“ gesellschaftliche Integrations- und Partizipationschancen zu erhöhen, in ein Feld von soziokulturellen Differenzen und individuellen Lebensführungen ein, das sie mit den Phänomenen der als solche wahrgenommenen Fremdheit und Andersheit konfrontiert. Ein sozial und kulturell sensibler Umgang mit dieser Aufgabe erfordert ein Überdenken, Verschieben oder Offenhalten von Grenzen, die allzu schnell über soziale Inklusion und Exklusion entscheiden (Allemann-Ghionda &

2 Thementeil

Bukow, 2011; Auernheimer, 2010; Hamburger, 2009; King & Koller, 2009; Neumann & Sandermann, 2009). Zum zweiten hat das politische Interesse an einem auf den gesamten Bildungsbereich bezogenen evidenzbasierten Steuerungswissen die Forschung und die innere Kontur der Erziehungswissenschaft als akademischer Disziplin in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verändert. Nicht nur in der Auseinandersetzung um Forschungsgelder, Denominationen und universitäre Organisationsformen (wie z.B. Zentren für Lehrerbildung), auch im Hinblick auf das Renommee unterschiedlicher Forschungstraditionen und teildisziplinärer Wissenschaftskulturen sind durch wechselseitige Abgrenzungen neue Polaritäten entstanden oder haben sich bestehende Spannungen deutlich verschärft (z.B. zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung; vgl. Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010; Liessmann, 2010; Schluß, 2011), die der Disziplin nicht immer nur fruchtbare Debatten beschert haben. Und drittens haben im Zuge der zunehmend sozialwissenschaftlichen bzw. psychologischen Ausrichtung der pädagogischen Forschung die Grenzen der Erziehungswissenschaft im Verhältnis zu den (insbesondere empirisch forschenden) Nachbardisziplinen an Schärfe verloren. Mit der interdisziplinären und transdisziplinären Verschränkung der Erziehungswissenschaft drängt sich mehr und mehr die Frage auf, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen die Tendenz, die klassische Disziplinenstruktur von Lehre und Forschung zugunsten einer Gliederung in disziplinübergreifende Themenfelder inhaltlich und institutionell umzustrukturieren, Produktivität entfalten kann und inwiefern der Gegenstand pädagogischer Theorie und Forschung in einer Weise konstruiert wird, die wichtige disziplinär begründete Problemstellungen der Pädagogik eher ausblendet.

Die Metapher der „Grenzgänge“ ist in diesem Zusammenhang mehrdeutig. Sie kann die ängstliche Bewachung und Sicherung etablierter oder neu abgesteckter Grenzen meinen, wie auch Bewegungen beschreiben, mit denen Grenzen überschritten, verschoben, gedehnt oder geöffnet werden. Sie spielt auf Spannungen, Konfliktfelder und Territorien an, wie auch auf Übergänge und Balancen. Die in diesem Thementeil zusammengestellten Beiträge nehmen in je unterschiedlicher Weise und mit je eigenem thematischem Akzent das Problem auf, Grenzen und Grenzbewegungen innerhalb der Erziehungswissenschaft wie auch in ihrem Verhältnis nach außen auszuloten.

Im ersten der vier Beiträge nimmt Hans-Christoph Koller unter dem Titel *Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung* das Spannungsfeld zwischen Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung in den Blick. Vor dem Hintergrund der disziplinpolitischen und wissenschaftstheoretischen Debatten über die Erkenntnisleistungen und politische Relevanz von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung plädiert der Autor für eine wechselseitige Anerkennung der Differenz, um beide erziehungswissenschaftlichen Arbeitsfelder produktiv aufeinander beziehen und deren jeweilige Ausblendungen kompensieren zu können. Dazu bedarf es allerdings zunächst, so Koller, einer Ordnung der interessierenden Fragen, divergierenden erkenntnistheoretischen Positionen und eingeschlagenen Argumentationsrichtungen. Der Beitrag versteht sich als ein Versuch, hierzu in einer wissenschaftstheoretischen (die wissenschaftspolitischen Kontroversen hier bewusst ausklammernden) Perspektive einen Vorschlag

zu unterbreiten. In der Gegenüberstellung von Stärken und Schwächen der Bildungstheorie und der empirischen Bildungsforschung werden die unterschiedlichen Zugänge zum Bildungsprozess markiert und vermeidbare Engführungen oder ungerechtfertigte Unterstellungen in der wechselseitigen Wahrnehmung und Kritik aufgezeigt. Als eine der wesentlichen Stärken der Bildungstheorie hebt Koller deren historisch-kritisches Potential und ihr Potential zur systematischen Bearbeitung normativer Fragen heraus, während auf Seiten der empirischen Bildungsforschung die über pädagogische Fragen im engeren Sinne hinausgehende Breite der Gegenstandsbestimmung (Mikro- und Makroebene von Prozessen des Lernens, der Sozialisation, der Entwicklung, der Bildung und der Erziehung) und die Generierung von Aussagen über tatsächliche Vorgänge und Zusammenhänge betont wird. Als eine der gegenwärtig verfolgten Perspektiven zu einer produktiven Verbindung von bildungstheoretischen und empirischen Zugängen wird auf die bildungstheoretisch fundierte Biografieforschung verwiesen.

Der zweite, von Ewald Terhart verfasste Beitrag „*Bildungswissenschaften*“: *Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff?* greift die disziplinimmanente Fragestellung auf, ob der Begriff „Bildungswissenschaften“ eine grundlegende Transformation des Selbstverständnisses der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft signalisiere, oder ob es sich bei dem inflationär und zunehmend benutzten Begriff um eine Stellungnahme handle, die in eine bestimmte (oppositionelle, der Tradition entgegengesetzte) Richtung weisen soll. Den Einstieg bilden Feststellungen und Belege zu aktueller Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaft“. In einem zweiten Schritt rekonstruiert Ewald Terhart die Geschichte der Bezeichnungen von Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Bildungswissenschaft (übrigens – keineswegs ein Neologismus, sondern als Wort mindestens achtzig Jahre alt) und stellt die miteinander konkurrierenden, mitunter willkürlich erscheinenden Bezeichnungen in den Zusammenhang der jüngsten Entwicklungen der Disziplin und ihrer Identität „unter Schrumpfungsbedingungen“. Anschließend identifiziert der Verfasser das Bestehen dreier grundlegender Varianten der Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ unter dem Aspekt aktueller Studiengänge und dem der historisch gewachsenen, heterogenen institutionellen Gliederungen an Hochschulen. Eine erste Variante wird als Verlegenheitslösung zur Benennung eines heterogenen Studienelements in der Lehrerbildung bezeichnet. In einer zweiten Variante sieht Ewald Terhart Bildungswissenschaften als Sammelbezeichnung im Sinne des Versuchs einer klassifikatorischen Ordnung. Die dritte Variante schließlich stehe für ein theoretisch und methodisch enger definiertes Verständnis bildungswissenschaftlicher Forschung, genauer: einer Forschung, die theoriegeleitet, hypothesengenerierend und -prüfend nach dem Habitus der Psychologie am ehesten oder gar ausschließlich von der empirisch quantitativen Bildungsforschung zu erfüllen wäre. Abschließend wird anhand des Stichworts „boundary work“ die allgemeine Frage des Zustandekommens sowie der Entwicklung von Disziplinen sowie Grenzen zwischen Disziplinen erörtert.

In ihrem Beitrag unternimmt Annette Müller den Versuch, das Thema *Religiöse Pluralität und Schule* unter dem Aspekt eines *erziehungswissenschaftlichen Grenzgangs zwischen Normativität und Neutralität* zu beleuchten. Hintergrund dieser Fragestellung

4 Thementeil

ist die Beobachtung, dass in einer kulturell pluralen Gesellschaft (und Welt) das Thema der Vielfalt der Religionen, Konfessionen und – im erweiterten Sinne – Weltanschauungen für den Einzelnen und für Institutionen (nicht zuletzt für Schulen) an Bedeutung gewinnt. Die religiöse Pluralität wird jedoch in der deutschen Erziehungswissenschaft bisher kaum und nur selektiv thematisiert. In der interkulturellen Pädagogik werde laut der Autorin der Zugang zum Thema vom Postulat der Neutralität geleitet, da bei diesem pädagogischen Ansatz Relativität (wenn nicht Relativismus) oberstes Prinzip ist. Lehrbücher zur interkulturellen Pädagogik (bzw. zur interkulturellen Bildung) für die Hochschullehre scheinen jedoch das Thema der religiösen Pluralität nicht als zentral zu betrachten – das legt der geringe Umfang der vorliegenden Analysen und Vorschläge in der einschlägigen Literatur nahe. In der Religionspädagogik hingegen steht Normativität im Mittelpunkt, da ethische Werte und Normen untrennbar mit dem Religionsunterricht – ungeachtet in welcher Religion – verknüpft sind, und weil letztlich (zumindest in sehr vielen Fällen) das Ideal, sich zu einer bestimmten Glaubensrichtung zu bekennen als Ziel mitschwingt. Annette Müllers Beitrag beschreibt zunächst verschiedene Aspekte der religiösen Pluralität im Allgemeinen und in der deutschen Gesellschaft. Sodann geht die Autorin auf den Stellenwert der religiösen Pluralität in der interkulturellen Pädagogik und in der christlichen sowie in der islamischen Religionspädagogik ein. Abschließend diskutiert Annette Müller Grundlagen einer Bildung zum religiösen Pluralismus. Ihre zentralen Thesen lauten, dass erstens eine zeitgemäße Bildung nicht ohne Wissen um die religiöse Pluralität auskommen kann, und dass zweitens Neutralität und Normativität nicht voneinander zu trennen sind. Somit sei religiöse Bildung eine Facette des multiperspektivischen Lernens und solle zu einem gemeinsamen Weltethos beitragen.

Der Thementeil schließt mit dem Beitrag von H.-R. Müller et al., in dem am Beispiel eines konkreten Forschungsprojektes Probleme der Kategorienbildung und theoretischen Modellierung in einem interdisziplinären Forschungsfeld, dem der *Erziehung und Bildung in der Familie*, aufgezeigt und exemplarisch bearbeitet werden. Die Autorengruppe versucht in einem Grenzgang zwischen den Disziplinen systematische Anschlussstellen herauszuarbeiten, die eine Transformation entwicklungstheoretischen und soziologischen Wissens in eine pädagogische Rekonstruktion der Familie als Erziehungs- und Bildungsmilieu ermöglichen. Als kategoriale Brücken dienen dabei der familiäre *Erziehungsgestus* als Muster, mit dem die Familie auf die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld) reagiert, der *Familienstil* als ein Ensemble von Praktiken, die die Familie in der alltäglichen Bearbeitung ihrer äußeren und inneren sozialen Bedingungen und Differenzenerfahrungen herausbildet, und die *Bildungskonfiguration*, die in Anlehnung an die figurationstheoretische Soziologie von Norbert Elias die Familie und ihre Mitglieder als gesellschaftlich-kulturell und historisch situiertes Bildungsmilieu beschreibbar macht. Die drei zentralen Kategorien werden zunächst theoretisch begründet und dann am Beispiel einer Migrantenfamilie erläutert. Der Beitrag endet mit der programmatischen Forderung, familiäre Erziehungs- und Bildungsmilieus in ihren Potentialen und ihren Grenzen eher horizontal (nach der Weise ihrer aktiven Hervorbringung eines Möglichkeitsraums für individuelle Bildungsprozesse) als vertikal (hierarchisiert nach

externen Bewertungskriterien) zu differenzieren und plädiert für die enge Verknüpfung substanzieller pädagogischer Theorieentwicklung und sinnrekonstruktiver Forschung im Sinne einer empirisch gestützten Erziehungs- und Bildungstheorie.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C., & Bukow, W.-D. (Hrsg.) (2011). *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2010). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21(41), 43-66.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- King, V., & Koller, C.-H. (Hrsg.) (2009). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (2010): *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann Verlag.
- Liesmann, K. P. (23.12.2010). Was der Glaube an Statistiken bewirkt. Eine Nachlese zu PISA. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 299, 6.
- Neumann, S., & Sandermann, P. (Hrsg.) (2009). *Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schluß, H. (20.01.2011). Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg wird als naturgegeben gesehen. Die Bildungsphilosophie fällt hinter ihre eigenen Ansprüche zurück. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16, 6.

Anschrift der Autorin/des Autors:

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln, Deutschland
E-mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: ruediger.mueller@uni-osnabrueck.de

Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung

Zusammenfassung: Der Artikel untersucht vor dem Hintergrund der Debatte über das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, 1. was dabei auf dem Spiel steht, 2. was unter *Bildungstheorie* bzw. *empirischer Bildungsforschung* verstanden wird und welche Stärken und Schwächen den beiden Ansätzen jeweils zugeschrieben werden, 3. wie das Verhältnis beider Ansätze beschaffen *ist* bzw. beschaffen sein *sollte* und 4. welche Versuche einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung es gibt. Dabei wird die These vertreten, dass eine strikte Grenzziehung zwischen beiden Richtungen unproduktiv und stattdessen eine Verbindung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung unter wechselseitiger Anerkennung der Differenzen wünschenswert sei.

Einleitung

Das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung erinnert in mancher Hinsicht an die Beziehungen der beiden deutschen Staaten in den Jahrzehnten vor der Wiedervereinigung. Wie damals gibt es auch in der Debatte über jenes Verhältnis auf beiden Seiten Hardliner, die auf strikte Abgrenzung pochen, während andere eher für Wandel durch Annäherung plädieren. Die jüngere Diskussion, die u.a. durch einen Aufsatz von Tenorth (1997) angestoßen wurde und durch die große Resonanz internationaler Schulleistungsvergleiche wie PISA, IGLU und TIMSS weitere Nahrung erhielt, hat sich in einer Vielzahl von Publikationen niedergeschlagen, deren Bandbreite von Tagungs- und Sammelbänden über Handbücher und Einzelbeiträge bis zu Zeitungsartikeln reicht.¹ Versucht man, diese Debatte zu überschauen und eine eigene Position zu formulieren, scheint es sinnvoll, zunächst einmal die Fragen, die dabei verhandelt werden, zu ordnen. In diesem Sinne sollen im Folgenden vier Fragenkomplexe erörtert werden: 1. Was steht auf dem Spiel, worum geht es in der Debatte eigentlich? 2. Was wird dabei jeweils unter *Bildungstheorie* bzw. unter *empirischer Bildungsforschung* verstanden und welche Stärken und Schwächen werden den beiden Ansätzen zugeschrieben? 3. Wie *ist* das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer

1 Vgl. – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Tagungs- bzw. Sammelbände von Pongratz, Wimmer und Nieke (2006), Merckens (2006a), Pongratz, Reichenbach und Wimmer (2007), Benner (2008a) und Wigger (2009), das Handbuch von Tippelt und Schmidt (2010a) sowie die Beiträge von Tippelt (1998), Weiler (2003), Heid (2004), Wigger (2004), Tenorth (2004), Gruschka (2004, 2007) und Schluss (2010).

Bildungsforschung beschaffen und wie *sollte* es beschaffen sein? 4. Welche Versuche einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gibt es? Wie die letzte Frage andeutet, lautet meine These, dass die strikte Grenzziehung zwischen beiden Richtungen unproduktiv ist und stattdessen eine Verbindung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung unter wechselseitiger Anerkennung der Differenzen zu wünschen wäre.

1. Was steht auf dem Spiel?

Unschwer erkennbar ist zunächst, dass es in der Debatte um das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung um wissenschaftstheoretische Fragen geht. Dazu gehören nicht nur das alte Problem der Verortung der Erziehungswissenschaft im Gefüge der Wissenschaften (handelt es sich um eine geisteswissenschaftliche Disziplin oder um eine empirische Sozialwissenschaft?), sondern auch die Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie sowie nach dem Stellenwert normativer bzw. deskriptiv-analytischer Aussagen. Mit der Diskussion um das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung sind also zugleich alte Streitfragen um den wissenschaftstheoretischen Status der Erziehungswissenschaft verbunden.

Zugleich geht es dabei aber keineswegs nur um theoretische Spitzfindigkeiten, die man getrost den Spezialisten überlassen könnte. Denn auf der anderen Seite stehen auch wissenschaftspolitische Fragen zur Debatte. Vor dem Hintergrund der Konkurrenz um knapper werdende Mittel für Wissenschaft und Forschung geht es im Streit zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung auch um Stellen und Drittmittel, um Macht und Einfluss – etwa im Bereich der Lehrerbildung (Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010), aber auch in Bezug auf Forschungsgelder. So wichtig diese Dimension der Debatte sein mag – da die Erörterung solcher wissenschaftspolitischer Aspekte einen eigenen Beitrag erfordern würde, beschränken sich die folgenden Überlegungen auf die Fragen nach dem wissenschaftstheoretischen Status der Erziehungswissenschaft und nach der Bedeutung, die Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung in diesem Kontext zukommt.

2. Was wird in der Debatte unter *Bildungstheorie* bzw. unter *empirischer Bildungsforschung* verstanden und welche Stärken und Schwächen werden den beiden Ansätzen zugeschrieben?

Bildungstheorie wird von ihren Vertretern als derjenige Ort innerhalb der Erziehungswissenschaft aufgefasst, an dem die Diskussion über „die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis“ methodisch reflektiert geführt wird (Benner, 2001, S. 150). Den Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen stellt dabei das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt dar (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2006, S. 10), auf das sich Bildungstheorie zumeist hermeneutisch-textexegetisch bzw. philosophisch-reflexiv bezieht.

Im Blick auf die *empirische Bildungsforschung* kann unbeschadet historischer und disziplinärer Differenzierungen² ein relativ weites Verständnis als zustimmungsfähig gelten, demzufolge empirische Bildungsforschung alle Ansätze umfasst, die versuchen, auf empirischem Weg Bedingungen, Verlauf und Wirkungen von Bildungsprozessen zu erfassen. „Bildungsprozesse“ sind dabei in Abgrenzung zur bildungstheoretischen Verwendung des Terminus in einem weiten Sinn zu verstehen und schließen Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse ein (Zedler, 2002, S. 23). Methodisch orientiert sich empirische Bildungsforschung vielfach am Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus und plädiert dementsprechend für eine Beschränkung wissenschaftlicher Aussagen auf Tatsachenfeststellungen bzw. deskriptiv-analytische Aussagen und den Verzicht auf normative Konstruktionen bzw. Aussagen darüber, was auf welchem Wege durch pädagogisches Handeln bewirkt werden *soll* (S. 27; ähnlich Tippelt & Schmidt, 2010, S. 11-12). Was die methodische Orientierung betrifft, hat sich neben der vorwiegend quantitativ ausgerichteten Forschung in den letzten Jahrzehnten allerdings auch eine breite Strömung qualitativ-empirischer Bildungsforschung entwickelt (Garz & Blömer, 2010), die zwar die Unterscheidung von deskriptiven und normativen Aussagen im Wesentlichen teilt, sich aber von der Beschränkung wissenschaftlicher Forschung auf Hypothesenprüfung entschieden abgrenzt.

2.1. *Bildungstheorie: Stärken und Schwächen*

Als Besonderheiten der Bildungstheorie, die je nach Standpunkt als Stärken oder als Schwächen interpretiert werden, können ihr kritisch-reflexiver Anspruch, der Bezug auf die Geschichte des Bildungsdenkens sowie ihr besonderes Verhältnis zu normativen Fragen gelten.

Bildungstheorie begreift sich vielfach als Ort der *kritischen Reflexion* pädagogischer Aussagen und vorfindbarer pädagogischer Praxis (Dörpinghaus et al., 2006, S. 10); neben Aufgaben und Zielbestimmung geht es ihr also auch um die Kritik pädagogischen Denkens und Handelns. Diese Reflexivität wird auch von Vertretern empirischer Bildungsforschung als eine Stärke der Bildungstheorie anerkannt, die die Erziehungswissenschaft vor einem bloß affirmativen Bezug auf Bildungspolitik und pädagogische Praxis bewahre (z.B. Merkens, 2006b, S. 17). Strittig ist freilich, wie solche Kritik begründet werden kann. Für Tenorth (1997, S. 980-981) beginnen die Probleme mit der „Ambition der Bildungstheorie“, wenn Bildungstheoretiker mehr wollten als „Fragestellungen klären“, nämlich „autonom Kritik begründen“. Was auch immer „autonom“ an dieser Stelle bedeuten mag – man kann der Bildungstheorie schwerlich vorwerfen,

2 Empirische Bildungsforschung wird bekanntlich nicht nur in der Erziehungswissenschaft betrieben, sondern auch in anderen Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Politik- und Rechtswissenschaft (vgl. die entsprechenden Artikel in Tippelt & Schmidt, 2010). Ähnliches gilt auch für die bildungstheoretische Diskussion, an der sich neben Erziehungswissenschaftlern u.a. auch Philosophen (Liessmann, 2006) und Literaturwissenschaftler (Bollenbeck, 1994) beteiligen.

dass sie sich über die Frage der Begründung von Kritik keine Gedanken gemacht hätte; diese Frage zählt vielmehr mindestens in der jüngeren Geschichte der Bildungstheorie zu deren zentralen Themen (vgl. z.B. Benner, 1999, 2003).

Bildungstheorie kann dabei zugleich als Ort der Erinnerung *an* und der kritischen Auseinandersetzung *mit* der *Geschichte* des Nachdenkens über Bildung und Erziehung verstanden werden. Diesem Traditionsbezug, der von Kritikern gelegentlich als bloße „Klassikerpflege und -exegese“ abgetan wird (Tenorth, 1997, S. 976), kann im Sinne des von Habermas beschriebenen „praktischen“ Erkenntnisinteresses der historisch-hermeneutischen Wissenschaften eine wichtige Funktion für die Verständigung über bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen in einer demokratischen Gesellschaft zugeschrieben werden. Habermas (1974, S. 158) zufolge ist die Auseinandersetzung mit der Tradition als Beitrag zum Ziel „der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ zu verstehen und hat den Sinn, dafür zu sorgen, dass in die intersubjektive Verständigung über bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen auch Positionen der Vergangenheit (wie z.B. der Bildungsbegriff Humboldts) einbezogen werden – nicht im Sinne dogmatischer Glaubenssätze, wohl aber im Sinne eines Potentials, dessen Möglichkeiten und Grenzen im Blick auf aktuelle Fragen es auszuloten gilt.

Im Zentrum der Auseinandersetzung um das Für und Wider von Bildungstheorie scheint aber vor allem die Frage der *Normativität* zu stehen. Für Befürworter wie Gegner gilt Bildungstheorie als eine Reflexionsform, in der im Unterschied zum Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung u.a. auch normative Fragen erörtert werden. Das klingt bereits in der Rede von der kritisch-reflexiven Dimension an, kommt aber vor allem in der Formulierung zum Ausdruck, dass es der Bildungstheorie um die Bestimmung der Aufgaben und Ziele pädagogischen Handelns gehe. Wenn „Bildung“ unabhängig davon, wie der Begriff jeweils inhaltlich gefasst wird, das bezeichnet, was durch pädagogisches Handeln gefördert oder ermöglicht werden soll, so sind damit unweigerlich normative Implikationen verbunden. Denn wer so von Bildung spricht, beschreibt nicht nur einen Sachverhalt oder Vorgang in der Wirklichkeit, sondern versieht diesen implizit mit einer positiven Wertung: Bildung *soll* stattfinden bzw. ermöglicht werden.

Genau an dieser Stelle setzt die Kritik an der bildungstheoretischen Verwendungsweise des Terminus an. Wie bereits auszugsweise zitiert, entstehen für Tenorth (1997, S. 980-981) „die Probleme mit dem Begriff der Bildung und der Ambition der Bildungstheorie“ dann, wenn Bildungstheoretiker mehr wollen als „einen durch Forschung präzisierten und geklärten Begriff der Bildung als Grundlagenbegriff der eigenen Arbeit ausweisen“, nämlich „nicht allein Fragestellungen klären, sondern Normen setzen oder autonom Kritik begründen“. Und in ähnlicher Weise wendet sich Heid (2004, S. 457) gegen bildungstheoretische Versuche einer „Wesensbestimmung der Bildung“, die meistens nicht sagten, was Bildung *ist*, sondern was Bildung sein *sollte*, und so deskriptive und normative Aussagen vermischten. Heid plädiert stattdessen dafür, „erziehungswissenschaftliche Forschung in ihren Begründungskontexten von Wertungen und Normen frei zu halten“ und auf jeden Prioritätsanspruch in Bezug auf die Zweck- und Inhaltsbestimmung von Bildung zu verzichten (S. 473).

Diese Kritik an bildungstheoretischen „Wesensbestimmungen“ – oder, wie es bei Tenorth (1997, S. 976) heißt, an „der Suche nach dem einen, dem wahren und gültigen Begriff“ – wäre zum einen daraufhin zu befragen, ob sie dem Stand der bildungstheoretischen Diskussion wirklich entspricht. Aktuelle Beiträge zur Bildungstheorie fassen ihre Vorschläge zur Neufassung des Bildungsbegriffs meist in Anerkennung der Unmöglichkeit von Letztbegründungen und ganz wie von Heid (2004, S. 458) gefordert als Zuschreibungen oder Konstrukte auf, denen es nicht darum geht, zu befinden, was Bildung ist, sondern vorzuschlagen, was als Bildung gelten soll (z.B. Ruhloff, 2000, S. 122-123 oder Koller, 1999, S. 146-157).

Zum ändern scheint der von Kritikern der Bildungstheorie verwendete Begriff der Norm bzw. der Normativität unscharf. So wäre zunächst zwischen normativen *Aussagen* und der Erörterung normativer *Fragen* zu unterscheiden; nicht jede Diskussion von Sollensfragen (wie z.B. die Prüfung normativer Konstruktionen auf ihre Begründungen und Geltungsansprüche hin) ist schon selbst eine normative Konstruktion. Darüber hinaus scheinen im Blick auf die normativen Implikationen bildungstheoretischer Argumente weitere Differenzierungen angebracht. So wäre mit Ruhloff (2000, S. 118-119) der Formulierung nicht weiter beglaubigter, sondern dogmatisch gesetzter Normen die Erörterung von „Aufgaben“ gegenüber zu stellen, die – im Unterschied zu strikten Normen – zwar als solche unabweisbar sind, aber ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Lösung oder Bearbeitung zulassen. Und im Blick auf den Geltungsanspruch normativer Aussagen wäre zu unterscheiden zwischen Normen mit unbedingtem Geltungsanspruch, die ihre Adressaten zu binden suchen, und Sollensaussagen, denen eher der Charakter eines *Orientierungsangebots* zukommt.³

Schließlich wäre zu fragen, ob die Erziehungswissenschaft ohne Erörterung normativer Fragen auskommen kann und welche Folgen es hätte, wenn solche Fragen aus der wissenschaftlichen Debatte verbannt würden. Unstrittig dürfte sein, dass pädagogisches Handeln nicht ohne normative Orientierungen möglich ist. Bildungstheorie ließe sich vor diesem Hintergrund als Versuch verstehen, Orientierungen nicht einfach dogmatisch zu setzen, sondern vielmehr Kategorien bereitzustellen, die es erlauben, normative Fragen rational zu erörtern, Orientierungen zu begründen und mit Blick auf ihre Geltungsansprüche kritisch zu prüfen. Eine solche Auffassung von Bildungstheorie dürfte auch mit dem Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung kompatibel sein.⁴

3 Eine solche Unterscheidung legt Heid (2004, S. 473-474) selber nahe, der einerseits behauptet, jede „scheinwissenschaftlich begründete [...] Normgebung“ verletze „den Respekt vor der Autonomie, Kompetenz und Verantwortlichkeit des Praktikers“, und andererseits feststellt, Normen seien „Aufforderungen“, die eine selbständige Stellungnahme des Praktikers nicht nur ermöglichten, sondern bezweckten – allerdings ohne den Widerspruch zwischen beiden Argumenten zu bemerken.

4 So verweisen etwa Tippelt und Schmidt (2010b, S. 13) darauf, dass Bildungsforschung „eine heuristische Konzeption der gebildeten Persönlichkeit“ voraussetze – freilich ohne zu sagen, auf welche Weise solche Konzeptionen zustande kommen. Und Heid (2004, S. 469) konzediert, dass Bildungsforschung nolens volens an der Bestimmung dessen beteiligt sei, was als Bildung gilt – auch wenn sie sich darauf beschränke, die „wie auch immer identifizierbare Bildungswirklichkeit ‚lediglich‘ zu beschreiben und zu erklären“. Denn Bildungsforschung

2.2. Empirische Bildungsforschung: Stärken und Schwächen

Als besonderes Merkmal der *empirischen Bildungsforschung* ist zunächst zu nennen, dass sie sich anders als Ansätze traditioneller Pädagogik nicht auf die Formulierung von Wesensbestimmungen und Postulaten beschränkt, sondern versucht, *tatsächliche* Bedingungen, Verlaufsformen und Wirkungen von Bildungsprozessen bzw. von darauf bezogenem pädagogischem Handeln zu ermitteln. Das Gegenstandsfeld empirischer Bildungsforschung umfasst dabei Zedler (2002) zufolge sowohl einen „Mikro-“ als auch einen „Makrobereich“. Im Mikrobereich sind – wie vor allem in Unterrichts-, Lern- und Testforschung – „das Kind, der Schüler, der Lehrer, die Klasse, der Lehrplan oder die Schule Bezugspunkte der Untersuchung“.⁵ Zum „Makrobereich“ gehören Untersuchungen, „die sich mit dem gesamten Schul- und Bildungswesen befassen, seine Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen klären [und] auf die ökonomischen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen [...] gerichtet sind“ (Zedler, 2002, S. 22-23).

Diese weite Fassung ihres Gegenstandsbereichs kann als Stärke der empirischen Bildungsforschung gelten – nicht zuletzt deshalb, weil dabei nicht nur die Intentionen der beteiligten Akteure im Zentrum stehen, sondern auch die *nicht-intendierten* Wirkungen pädagogischen Handelns in den Blick geraten (Zedler, 2002, S. 27). So verdankt die Erziehungswissenschaft den internationalen Schulleistungsvergleichen der letzten Jahre einen deutlichen Zuwachs an Wissen darüber, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. Auf der anderen Seite werden von Kritikern allerdings auch Verengungen bzw. Vereinseitigungen des Gegenstandsbereichs empirischer Bildungsforschung moniert. So fragt Benner (2008a, S. 7), wie die „überwiegend mit psychologischen Teiltheorien und statistischen Verfahren operierende empirische Bildungsforschung so weiter entwickelt werden“ könne, „dass sie an die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion anschlussfähig“ werde. Ein Beispiel für die theoretische und methodische Reduktion des Gegenstandsbereichs empirischer Bildungsforschung stellt die Art und Weise dar, wie Heid diesen programmatisch zu fassen versucht. Empirische Bildungsforschung ist für ihn durch zwei Aufgabenfelder bestimmt. Das erste ist „die forschungsmethodisch kontrollierte Sicherung des Zusammenhangs von Verhalten und Verhaltensdisposition (=Bildung) bzw. von Performanz und Kompetenz“, was durch die Pädagogische Diagnostik geleistet werde (Heid, 2004, S. 463). Als zweites, von Lehr-Lern-Forschung, Unterrichtsforschung und der Theorie pädagogischen Handelns bearbeitetes Aufgabenfeld nennt Heid die „forschungsmethodisch kontrollierte Sicherung des Zusammenhangs zwischen Kompetenz (=Bildung) als der abhängigen Varia-

gehe nicht theoriefrei von den Tatsachen aus, sondern knüpfe „unvermeidbar selektiv und interpretativ“ „an die (diskontinuierliche) Tradition kontroversen Bildungsdenkens und -handelns“ an.

5 Was Zedler hier mit Bezug auf die Schulforschung schreibt, gilt *ceteris paribus* selbstverständlich auch für andere Bereiche empirischer Bildungsforschung, die etwa Bildungsorte wie Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder Hochschule zum Gegenstand haben.

ble und den Bedingungen der Kompetenzentwicklung (=bildungspraktische ‚Einwirkung‘) als der unabhängigen Variable“ (S. 463). Als „Zweck der Bildungsforschung“ gilt Heid vor diesem Hintergrund „die Generierung und Überprüfung nomologischer Wissens über die Erfolgswahrscheinlichkeit (unterrichtlich) organisierten Lehrens (unter der Vielzahl seiner Bedingungen)“ (S. 464). Abgesehen von der problematischen Beschränkung auf *unterrichtlich organisiertes Lehren* (die den gesamten Bereich informeller Lern- und Bildungsprozesse ausschließt) fällt auf, dass Bildung hier unter Verwendung pädagogisch-psychologischer Begriffe mit einer „Verhaltensdisposition“ bzw. „Kompetenz“ gleichgesetzt und Bildungsforschung dementsprechend auf die Ermittlung gesetzmäßiger Zusammenhänge zwischen solchen Größen und der ‚bildungspraktischen Einwirkung‘ als unabhängiger Variable reduziert werden. So wird in der Tat fraglich, wie empirische Bildungsforschung an die „erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion“ (Benner) anschlussfähig werden kann, zu der u.a. die Auffassung zu rechnen wäre, dass menschliche Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse nicht auf „Verhalten“ bzw. eine „Verhaltensdisposition“ reduziert werden können und dass Bildung und Erziehung nicht nur als unidirektionale „Einwirkung“, sondern als intersubjektives Interaktionsgeschehen zu begreifen sind.

Verengungen solcher Art werden von Kritikern aber nicht nur in Bezug auf programmatische Konzepte empirischer Bildungsforschung, sondern auch unter Verweis auf konkrete Forschungsprojekte moniert. So hat Benner (2008b, c, d) in seiner Auseinandersetzung mit Anlage und Ergebnissen von PISA bei grundsätzlicher Anerkennung des empirischen Anliegens auf verschiedene Beschränkungen dieser Art Bildungsforschung hingewiesen. Ein erster Einwand zielt auf die normativen Implikationen, die mit empirischer Bildungsforschung entgegen ihrem wissenschaftstheoretischen Anspruch verbunden sind und die es offen zu legen gelte (Benner, 2008b, S. 209). Als Beispiel dafür können die Einflüsse gelten, die internationale Schulleistungsvergleiche auf die Definition eines allgemeinbildenden Kerncurriculums nehmen, und von denen Benner vermutet, dass sie „die Entstehung eines Weltcurriculum fördern werden, das von den kulturellen und historischen Besonderheiten weitgehend abstrahiert und wichtige Fragen [...] vernachlässigt“, die bislang u.a. in der Bildungstheorie diskutiert wurden (S. 199).

Ein zweiter Einwand betrifft die schon erwähnten fehlenden Anschlüsse empirischer Bildungsforschung an die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion. Internationale Schulleistungsvergleiche wie TIMSS und PISA bedürfen aus Benners Sicht „dringend einer bildungstheoretischen Ergänzung und Rahmung [...], welche die pädagogischen Implikationen dieser Forschungsrichtung offen legt und ihre Anschlussprobleme an pädagogische Theorieentwicklung, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxisoptimierung reflektiert“ (Benner, 2008b, S. 196). Konkret bemängelt Benner, dass dadurch, dass PISA nur Schülerleistungen teste, der „Implikationszusammenhang“ von Allgemeinbildung, Schulstruktur, Curriculum und Didaktik ausgeblendet werde; erforderlich sei, dass „Leistungen in ihrer Abhängigkeit und Interdependenz zum Unterricht und seiner Didaktik, zum Curriculum und seiner Kernstruktur sowie zur Schulstufe und Struktur der jeweiligen Bildungssysteme beschrieben und erhoben sowie unter erziehungs-, bildungs- und institutionentheoreti-

schen Kriterien geprüft und beurteilt werden“ (S. 207). Wenigstens sollten die „von PISA nicht zu beantwortenden didaktischen, curriculumtheoretischen, schultheoretischen und bildungstheoretischen Fragen als solche ausgewiesen werden“ (S. 209).⁶

3. Wie ist das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung beschaffen und wie sollte es beschaffen sein?

Nach der Übersicht über Stärken und Schwächen der beiden zur Diskussion stehenden Ansätze soll nun die Frage nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gestellt werden. Dabei empfiehlt es sich, zwischen deskriptiv-diagnostischer und prospektiv-programmatischer Perspektive zu unterscheiden und zunächst zu fragen, wie das Verhältnis der beiden Zugangsweisen tatsächlich beschaffen ist, um anschließend zu erörtern, wie es (künftig) beschaffen sein sollte.

Eine häufig zitierte Diagnose stammt aus dem schon erwähnten Aufsatz von Tenorth (1997, S. 971 und 981), der das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung durch eine „unübersehbare *Heteronomie* von Betrachtungsweisen“ bzw. durch „eine Differenz der Sprechweisen über Bildung“ bestimmt sieht, „die auf irreduziblen Unterschieden basiert“. Bildungsforschung (zu der Tenorth neben empirischen auch historische Untersuchungen zählt) thematisiere Bildung als eine „multidisziplinäre Substratkategorie“, die die Subjekt-Welt-Relation zum Gegenstand habe, und beziehe sich auf ihren Gegenstand „in intentione recta, historisch und empirisch“; Bildungstheorie dagegen spreche über Bildung „in intentione obliqua“, nämlich „philosophisch, begriffskritisch und geltungstheoretisch“ (S. 975-976) und weise verschiedene Varianten auf, die von der „Klassikerpflege und -exegese“ über geschichtsphilosophisch-weltanschaulich-utopische Verwendungen sowie die Thematisierung des Bildungsbegriffs „als Platzhalter für das Unsagbare“ bis zum Ausweis von Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft reichen (S. 976-980). Während Tenorth die letztgenannte Variante für prinzipiell anschlussfähig an Bildungsforschung hält, seien die anderen Thematisierungsweisen unvereinbar mit historisch-empirischen Zugängen. In ähnlicher Weise bestimmt von Pronczynsky (2009, S. 20) das Verhältnis in historischer Perspektive und versucht zu zeigen, dass in der Disziplin trotz einiger vermittelnder Ansätze eine „Bil-

6 Ein konkretes Beispiel für Verengungen in der Anlage von PISA stellt für Benner (2008b, S. 209-210) etwa die Operationalisierung der Lesekompetenz dar, deren isolierte Betrachtung und Ablösung vom schreibenden und sprechenden Gebrauch die bildenden Kontexte vernachlässige, in die der lesende Gebrauch der Schriftsprache eingebettet sei. Eine Verschiebung erfuhr die Diskussion um die Grenzen der empirischen Bildungsforschung im Übrigen durch die Debatte über die Kompetenzmodelle, die der Einführung von Bildungsstandards zugrunde liegen. Konnte Benner für PISA noch weitgehend unwidersprochen vom Fehlen einer bildungstheoretischen Rahmung dieses Unternehmens sprechen, hat sich die Lage insofern geändert, als in der von Klieme et al. (2004, S. 55-70) vorgelegten Expertise zu nationalen Bildungsstandards das dort entwickelte Kompetenzmodell explizit als Äquivalent für den Bildungsbegriff bezeichnet wird (zur Kritik vgl. Gruschka, 2007).

„Bildungstheorie ohne Bildungsforschung“ und eine „Bildungsforschung ohne Bildungstheorie“ einander weitgehend unvermittelt gegenüber stünden.

Eine Gegenposition dazu lässt sich – wenn auch ohne direkten Bezug auf Tenorth – in einem Aufsatz von Terhart finden, der die These vertritt, dass sowohl Bildungstheorie (bzw. Bildungsphilosophie) als auch empirische Bildungsforschung immer wieder auch im Sinne des jeweils anderen Ansatzes argumentierten. So werde etwa die empirische Bildungsforschung im Kontext der Formulierung von Bildungsstandards selbst „konstruktiv“ bzw. „normativ“, indem sie „einen Vorschlag zu dem [...] bildungstheoretischen Grundproblem“ vorlege, „wie der Rahmen für das aussehen soll, was Schüler heute lernen müssen, damit sie kompetente Erwachsene werden“ (Terhart, 2006, S. 19). Und umgekehrt beruhe die bildungstheoretische Begründung für einen bestimmten Aufbau von Schule, Lehrplan und Unterricht, die Benner im Kontext seiner Auseinandersetzung mit PISA vorgelegt hat, u.a. auf „einer bestimmten Nutzung von empirischen Aussagen über die Entwicklung des Menschen vom Kind über den Jugendlichen zum Erwachsenen“ (S. 27-29). Statt einer Heteronomie der Betrachtungsweisen diagnostiziert Terhart also die faktische (und vielleicht sogar unvermeidliche?) Vermischung bildungstheoretischer und empirischer Argumentationsweisen.

Wichtiger als die Frage, welche der beiden Diagnosen plausibler scheint, ist das programmatisch-prospektive Anliegen, zu klären, wie das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung (künftig) beschaffen sein sollte. Denn hier scheiden sich die Geister nun ähnlich wie im eingangs erwähnten Streit um die beiden deutschen Staaten vor der Wiedervereinigung. Während die einen im Sinne der damaligen Formel „Wandel durch Annäherung“ für eine Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung plädieren, ohne die Differenzen zwischen beiden Ansätzen zu verwischen, gibt es auf der anderen Seite Positionen, die die Existenzberechtigung der anderen Seite in Abrede stellen und eine Art Alleinvertretungsrecht in Anspruch nehmen.

Dabei waren die Weichen mit Tenorths Aufsatz von 1997 keineswegs zwangsläufig in Richtung Grenzsicherung gestellt. Trotz seiner Heteronomie-Diagnose plädierte Tenorth damals für eine „Annäherung von Bildungstheorie und empirischer Sozialforschung“ und warb für „Kommunikation in der Differenz“ sowie dafür, dass „in der empirischen Bildungsforschung von bildungstheoretischen Überlegungen gelernt werden könnte“ (Tenorth, 1997, S. 982). Als Wende der Debatte kann ein Vortrag Weilers auf dem DGfE-Kongress 2002 in München gelten, in dem dieser der deutschen Erziehungswissenschaft bescheinigt, „der geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexion über Erziehung den Vorzug vor der empirischen Forschung“ zu geben, und vorschlägt, auf einer Insel wie Helgoland (oder in Form einer „School of Education“ nach US-amerikanischem Vorbild) eine neue, ausgelagerte Version von Erziehungswissenschaft zu gründen, die „eine Verbindung von disziplinübergreifender empirischer Bildungsforschung und wissenschaftlich begründeter und begleiteter Lehrerbildung“ darstellt (Weiler, 2003, S. 194-195 und 200). Bildungstheorie erscheint hier als entbehrlich und soll offenbar durch empirische Bildungsforschung ersetzt werden (zur Kritik vgl. Gruschka, 2007, S. 11-16).

Wenig später scheint dann auch Tenorth seine Meinung geändert zu haben, denn in einem Aufsatz von 2004 vertritt er die Auffassung, empirische Bildungsforschung wie PISA produziere in Gestalt des Konzepts der dort gemessenen „Basiskompetenzen“ eine eigene Version von Bildungstheorie, die die klassische Bildungstheorie überflüssig mache: „Bildungstheorie“, so seine in unserem Zusammenhang zentrale Aussage, „entsteht damit quasi aus einem theoriegeleiteten Prozess der Bildungsforschung selbst“ (Tenorth, 2004, S. 175). Kein Wort mehr von den „Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag“, die die bildungstheoretische Literatur zu stellen erlaube, wie es 1997 noch hieß (Tenorth, 1997, S. 982) – statt eines potentiell produktiven Widerstreits von Betrachtungsweisen geht es jetzt nur noch um „eine Konkurrenz von Bildungstheorien selbst“ (Tenorth, 2004, S. 174).

Die explizite Gegenposition dazu wird u.a. von Benner vertreten, der den solchermaßen erhobenen Alleinvertretungsanspruch sowie die diesem zugrunde liegende strikte Trennung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik zurückweist und stattdessen an „die alte Trias von pädagogischen Experimenten, pädagogischer Theoriebildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung“ erinnert, die nicht durch den von Tenorth propagierten „Dual von alltäglicher ‚Schularbeit‘ und ‚empirischer Bildungsforschung‘“ ersetzt werden könne (Benner, 2008c, S. 218). Stattdessen plädiert er dafür, „dass die bildungstheoretische Grundlagen- und die empirische Bildungsforschung künftig stärker kooperieren und gemeinsam mit der schulischen und der außerschulischen Pädagogik anspruchsvolle Konzepte und Strategien für die Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtspraxis entwickeln, die der Überprüfung und Sicherung der Qualität des Bildungssystems dienen“ (Benner, 2008a, S. 10).

4. Welche Ansätze zu einer Verknüpfung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung gibt es?

Benner selbst versucht seine Überlegungen zu einer Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung in einigen Projekten einer „reflexiven und innovatorischen Bildungsforschung“ umzusetzen, die u.a. die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts zum Gegenstand haben (Benner, 2008d). Während es sich dabei um relativ eng an die Diskussion um Bildungsstandards angelehnte Vorhaben handelt, die in empirischer Hinsicht eher dem quantitativen Paradigma verpflichtet sind, gibt es eine Reihe von Ansätzen, die Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung im Rahmen qualitativer Untersuchungsdesigns zu verbinden suchen.

Das Interesse an solchen qualitativen Designs resultiert u.a. aus der Frage nach den Grenzen dessen, was durch quantitativ-empirische Bildungsforschung erfasst werden kann – einer Frage, die oft unter dem Stichwort der *Messbarkeit* von Bildung diskutiert wird. Auch in dieser Hinsicht wird von Vertretern empirischer Bildungsforschung gelegentlich eine Art Alleinvertretungsanspruch erhoben, als sei Messung die einzige Form empirischer Datengewinnung. So weist z.B. Heid (2004, S. 459-460) die Auffas-

sung, Bildung sei nicht messbar, mit dem Argument zurück, es habe keinen Sinn, über Bildung zu reden bzw. Bildung fördern zu wollen, wenn man sich ihrer nicht empirisch „vergewissern“ könne. Als problematisch erscheint hier die Gleichsetzung von empirischer Vergewisserung und „Messen“, das in der einschlägigen Literatur als regelgeleitete „Zuordnung von Zahlen zu Objekten oder Ereignissen“ verstanden wird (Petersen, 1995, S. 470). Demgegenüber wäre zu fragen, ob für das, was als Bildung gelten soll, nicht zumindest *auch* andere Formen empirischer Erfassung als quantifizierende Messverfahren entwickelt werden müssten (bzw. im Rahmen qualitativer Forschung bereits zur Verfügung stehen).

Exemplarisch sei hier als ein nicht nur programmatischer Versuch der Verknüpfung von Bildungstheorie und qualitativ-empirischer Bildungsforschung der Ansatz der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung beschrieben, da es sich dabei um einen inzwischen bereits relativ etablierten Ansatz handelt (vgl. Wigger, 2004).⁷

Der Ansatz geht zurück auf Überlegungen Kokemohrs (1989), wurde in Arbeiten von Marotzki (1990) und Koller (1999) weiterentwickelt und in der Zwischenzeit auch von anderen AutorInnen aufgegriffen (Fuchs, 2011; Lüders, 2006; Nohl, 2006; von Rosenberg, 2011). Den Ausgangspunkt stellen bildungstheoretische Überlegungen dar, die an die Tradition des Bildungsbegriffs anknüpfen, diesen aber vor dem Hintergrund der Kritik am klassischen Bildungsdenken und gesellschaftstheoretischer Gegenwartsdiagnosen neu zu fassen versuchen. Der bildungstheoretische Grundgedanke des Ansatzes lässt sich am besten erläutern, wenn man Bildungsprozesse mit Marotzki (1990, S. 32-54) als eine Art höherstufiger Lernprozesse begreift, die sich von einfachem Lernen dadurch unterscheiden, dass es dabei nicht nur um die *Aufnahme* neuer Informationen geht, sondern um eine grundlegende Veränderung der Art der *Informationsverarbeitung*. Bildung ist demnach nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als Veränderung der gesamten Person zu begreifen. Eine zweite Grundannahme betrifft die Frage, was den *Anlass* für Bildungsprozesse darstellt. Während im klassischen Bildungsdenken – etwa bei Humboldt (1793/1980) – Bildung als harmonischer, einem inneren Drängen folgender Prozess der Entfaltung von Kräften verstanden wurde, begreift dieses Konzept Bildung als krisenhaftes Geschehen, das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen reagiert, die mit den bisher verfügbaren Mitteln nicht mehr angemessen bearbeitet werden können (Peukert, 2003).

Formelhaft verdichtet kann man diese Überlegungen so zusammenfassen, dass Bildung darin verstanden wird als Prozess der *Transformation* grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren bisheriger Welt- und Selbstbezüge in Frage stellen. Daraus lassen sich drei Fragen ableiten, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste: 1. Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um Welt- und Selbstverhältnisse als Gegenstand von Bildungsprozessen theoretisch zu erfassen und empi-

⁷ Andere Ansätze einer Verknüpfung bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Bildungsforschung stellen Gruschkas Arbeiten zur Erforschung von Bildungsprozessen im Unterricht (Gruschka, 2004) und Schäfers Konzept zur Entwicklung einer „Bildungsethnologie“ dar (Schäfer, 2009).

risch zu untersuchen? 2. Wie lassen sich die Krisenerfahrungen, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, genauer bestimmen? Gibt es so etwas wie typische gesellschaftliche oder individuelle Problemlagen, die Bildungsprozesse erforderlich machen? 3. Wie sind die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben, welche Bedingungen sind ausschlaggebend für das Zustandekommen (oder die Blockade) solcher Veränderungen und welche Phasen bzw. Verlaufsformen weisen solche Bildungsprozesse auf?

Während bildungstheoretische Überlegungen zur Ausarbeitung einer solchen Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diese Fragen unter Rekurs auf die bildungstheoretische Tradition sowie auf neuere gesellschafts- und subjekttheoretische Konzepte zu bearbeiten suchen (Koller, 2010 und im Ersch.), zielt der Ansatz der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung darauf, diese Fragen *empirischer* Untersuchung zugänglich zu machen. Den Rahmen dafür bilden Konzepte der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, wie sie im Anschluss an sozialwissenschaftliche Verfahren entwickelt wurden (Krüger & Marotzki, 2006). Ausgangspunkt der methodischen Verortung im Rahmen qualitativ-biographischer Forschung ist die Prämisse, wonach der Prozesscharakter von Bildung nicht mit quantifizierenden Messverfahren erfasst, sondern nur *interpretativ* erschlossen werden kann. Außerdem geht dieser Ansatz davon aus, dass Bildungsprozesse – von seltenen Ausnahmen abgesehen – keine einmaligen, instantanen Vorgänge darstellen, sondern als langfristiges Geschehen aufzufassen sind, das in lebensgeschichtliche Zusammenhänge eingebettet ist und sich deshalb nur durch die Rekonstruktion solcher Kontexte erschließen lässt. Deshalb gelten diesem Ansatz *biographische* Verfahren als besonders geeignet, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen.

Die Ergebnisse bislang vorliegender Untersuchungen, die diesem Ansatz verpflichtet sind, betreffen u.a. Mikrostrukturen und Phasenverläufe transformatorischer Bildungsprozesse (Marotzki, 1990; Nohl, 2006), die Entstehung neuer Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen im Kontext radikal pluraler Gesellschaften (Koller, 1999), sowie Bedingungen und Grenzen transformatorischer Bildungsprozesse in bestimmten Kontexten wie Migration bzw. Interkulturalität (Kokemohr, 2007; Koller, 2002) oder neuen Medien (Lüders, 2006). Im Blick auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung wurde der Ansatz z.B. von Wigger (2004) als aussichtsreicher Versuch zur Verknüpfung beider Richtungen gewürdigt und zugleich kritisiert, dass in den bislang vorliegenden Arbeiten die Thematisierung von Selbstverhältnissen überwiege, während Weltbezüge bzw. gesellschaftliche Bedingungen vernachlässigt würden. Jüngst publizierte Versuche, diese „Weltvergessenheit“ der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung einzuholen (vgl. Vierteljahrsschrift, 2010), zeugen von der Entwicklungsfähigkeit des Ansatzes.

Es bleibt zu hoffen, dass solche Versuche einer Annäherung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung weder Grenzsicherungsmaßnahmen zum Opfer fallen noch zu einer Art Wiedervereinigung führen, bei der eine Seite sich die andere einverleibt, sondern vielmehr zu einer Annäherung beitragen, bei der Grenzen geöffnet und

dennoch Differenzen gewahrt werden. Eine Öffnung der Grenzen könnte beginnen mit dem Zur-Kennntnis-Nehmen dessen, was die jeweils andere Seite zu bieten hat, um so der Tendenz zur wechselseitigen Abschottung entgegenzuwirken. Wahrung der Differenzen dagegen meint ein Bewusstsein der jeweils eigenen Beschränkungen sowie der Verschiedenheit der Zugänge von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, die es nicht einzuebnen, sondern produktiv werden zu lassen gilt.

Literatur

- Benner, D. (Hrsg.) (1999). *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4. völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (Hrsg.) (2003). *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2008a). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008b). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 196-215). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008c). Schulische Allgemeinbildung versus Allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 216-228). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008d). Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In Ders. (Hrsg.), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (S. 229-242). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 41, 43-66.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2006). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Garz, D., & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 571-588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2004). Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten? *Pädagogische Korrespondenz*, 32, 5-35.
- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9-29). Bielefeld: Janus Presse.

- Habermas, J. (1974). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘* (7. Aufl., S. 146-168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heid, H. (2004). Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, 456-477.
- Humboldt, W. von (1793/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In Ders., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden* (hrsg. von A. Flitner & K. Giel, Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2004). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (Bd. 2, S. 327-373). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13-68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink Verlag.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 92-116). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, H.-C. (im Ersch.). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.) (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liesmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Lüders, J. (2006). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006a). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2006b). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In Ders. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In H. Peukert, E. Arens, J. Mittelstraß & M. Ries (Hrsg.), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.

- Petersen, J. (1995). Messung (Skalierung, mehrdimensionale Verfahren). In H. Haft & H. Kordes (Hrsg.), *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, S. 470-478). Stuttgart/Dresden: Klett Verlag.
- Pongratz, L., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Presse.
- Ruhloff, J. (2000). Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (S. 117-125). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schäfer, A. (2009). Bildende Fremdheit. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 185-200). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Schluss, H. (2010). Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa. *Pädagogische Rundschau*, 64, 233-244.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 169-182.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9-36). Bielefeld: Janus Presse.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 239-260.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.) (2010a). *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2010b). Einleitung der Herausgeber. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vierteljahrsschrift (2010). Thementeil Transformative Bildungsprozesse. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86, 536-586.
- von Prondczynsky, A. (2009). Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 15-33). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- von Rosenberg, F. (2011). *Bildung als Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen biographischer Bildungsprozesse zwischen Habitus und Feld*. Bielefeld: transcript.
- Weiler, H. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 181-203). Opladen: Leske + Budrich.
- Wigger, L. (2004). Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, 478-493.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2009). *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23-46). Opladen: Leske + Budrich.

Abstract: Against the background of the debate on the relation between educational theory and empirical research on education, the author examines the following questions: 1.) what is at stake? 2.) What is meant by educational theory or by empirical educational research and which strengths or weaknesses are attributed to these two approaches, respectively? 3.) What is the nature of the relation between these two approaches or what should it be like? And 4.), which attempts have been made to link educational theory and empirical educational research? He argues that a strict demarcation between the two approaches is unproductive and that, indeed, a combination of educational-theoretical reflection and empirical research should be aimed at, based on a mutual recognition of the differences.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, von-Melle-Park 8, 20151 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Hans-Christoph.Koller@uni-hamburg.de

Ewald Terhart

„Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?

Für Achim Leschinsky

Zusammenfassung: Aufgrund der gewachsenen Bedeutung des Themas „Bildung“ und bedingt durch die Intensivierung der Bildungsforschung ist eine zunehmend häufigere Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ zu konstatieren. Dies findet z.B. seinen Ausdruck in einer entsprechenden Bezeichnung neuer Studiengänge, Fakultäten, Instituten und Lehrstühlen. In dem Aufsatz wird zunächst die Karriere von „Bildungswissenschaften“ skizziert. Im Hauptteil werden verschiedene Varianten des Begriffsgebrauchs von „Bildungswissenschaften“ unterschieden. Diese Varianten beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Kontexte und sind in wissenschaftssystematischer und -methodischer Hinsicht mit unterschiedlichen Implikationen und Konsequenzen verbunden, die verdeutlicht werden. Im abschließenden Teil wird die Auseinandersetzung um „Bildungswissenschaften“ als Beispiel für durchaus übliche Debatten über Grenzen und Zuständigkeiten in und zwischen (Teil-)Disziplinen betrachtet.

Einleitung

„Hallo, kann jemand beurteilen, inwieweit der Studiengang Bildungswissenschaften an der XY-Uni in der Arbeitswelt anerkannt wird?“ Diese bange Frage hat ein Interessierter dem Internet anvertraut. Und im gleichen Forum stößt man auf die noch grundsätzlichere Frage: „Bildungswissenschaften – bringt das überhaupt was?“ Beide Suchende – der erste nennt sich *hangover*, die zweite Ariane – finden im Netz einige recht ausführliche Antworten, so dass sie sich am Ende, verfolgt man den Austausch weiter, alles in allem gut informiert und irgendwie auch beruhigt fühlen.

Die Erziehungswissenschaft ist demgegenüber nicht beruhigt. Die zunehmende Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ sorgt vielmehr für einige Unruhe innerhalb der disziplinären Welt. Was sind „Bildungswissenschaften“ (Plural), und was ist dann „Bildungswissenschaft“ (Singular)? Ist damit dasselbe wie Pädagogik, dasselbe wie Erziehungswissenschaft gemeint? Handelt es sich um eine Ausweitung, um eine Einengung oder um eine Verschiebung der Blickperspektive bzw. des disziplinären Scheinwerfers auf einen bestimmten Wirklichkeitsbereich? Oder wird irgendwo anders ein ganz neuer Scheinwerfer aufgestellt? Ist der Begriff gefährlich, ungefährlich oder umgekehrt vielleicht hilfreich? Hat man es mit einer Konkurrenzveranstaltung zu tun, die unter Voranstellung eines ebenso zentralen wie traditionsreichen Begriffs *pädagogischen* Denkens („Bildung“) zu theoretischen, methodischen und institutionellen Kon-

sequenzen führt, die man nicht will? Oder wird alter, unnützer Ballast abgeworfen und unter der Bezeichnung „Bildungswissenschaften“ ein Neustart in eine produktivere Zukunft unternommen?¹

Unverkennbar hat der Begriff Bildungswissenschaften Konjunktur. Ein äußerer, formaler Indikator mag sein, dass Amazon Ende März 2011 genau 929 und Ende Mai 1005 Bücher ausweist, bei denen das Wort Bildungswissenschaften im Titel (und/oder im Text) vorkommt. Inhaltlich gesehen hat der Begriff „Bildungswissenschaften“ Konjunktur, weil Bildung selbst als Thema Konjunktur hat und weil Bildungsforschung etwa seit Mitte der 1990er Jahre, mit dem Aufkommen der großen internationalen Leistungsvergleichsstudien und den zahlreichen Begleit-, Neben- und Folgestudien sowie den entsprechenden Förderprogrammen der DFG, des BMBF und privater Stiftungen etc., einen ungeheuren Aufschwung erfahren hat – primär in ihrer Ausrichtung als empirische, genauer: empirisch-quantitative Bildungsforschung.

Jüngeren Zeitgenossen mag dies als eine Neuerung erscheinen. Den Älteren ist jedoch klar, dass „Bildungsforschung“² und ähnliche, auf den Bildungsbegriff aufsetzenden Wortschöpfungen wie Bildungsplanung, -ökonomie, -recht, -philosophie, -beratung, -politik, -geographie, -administration etc. natürlich seit Jahrzehnten in der Fachwelt be-

1 Die Erst-Nennung des Begriffs „Bildungswissenschaft“ ist nicht leicht zu identifizieren: Der Verlag Quelle & Meyer (Heidelberg) betitelte sein 1928 erschienenes Verzeichnis pädagogischer Schriften „Bildungswissenschaft und Erziehungskunde“. Der Vertreter der kybernetischen Erziehungswissenschaft, Helmar Frank, publizierte 1984 einen „Vorkurs zur prospektiven Bildungswissenschaft“ (Frank, 1984). Liebau (2002) plädierte für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft zur „Bildungswissenschaft“, um die negativen und einschränkenden Konnotationen des Erziehungsbegriffs abzustreifen. Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft geben die Reihe „Kritische Studien zur Bildungswissenschaft“ (K. Ahlheim) heraus oder verwenden „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ im Buchtitel (A. Bernhard) – oder aber sie entwickeln umgekehrt wie Casale, Röhner, Schaarschuch und Sünker (2010) eine ebenso globale wie pauschale Kritik der angeblich nur funktionalen, technokratischen „Bildungswissenschaft“. Die theoriepolitische Lage um den Begriff „Bildungswissenschaft“ herum ist also durchaus unübersichtlich (vgl. auch Fußnote 7).

2 „Bildungsforschung“ ist das forschungsbezogene Komplement zu „Bildungswissenschaft“. Bildungsforschung hat eine Geschichte (vgl. Friedrich & Roth, 1975; Deutscher Bildungsrat, 1974; zur Geschichte der empirischen Forschung in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft vgl. Ritzi & Wiegmann, 2010), ein Handbuch (Tippelt & Schmitz, 2010), Lehrstühle, spezifische Förderprogramme der DFG, des BMBF und von Stiftungen, eine ältere (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften; incl. Vorläufer 1978 gegründet) und eine neue Zeitschrift (Zeitschrift für Bildungsforschung; hrsg. von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen – ÖFEB, ab 2011) sowie eine online-Zeitschrift (www.bildungsforschung.com), ein Lehrbuch für empirische Bildungsforschung von Reinders, Ditton, Gräsel und Gniewosz (2011a, b) und ein Studienbuch (für Bildungswissenschaften von Aepli, Gasser, Gutzwiller-Helfenfinger & Tettenborn, 2010). Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft vgl. Merken (2006), Pongratz, Wimmer & Nieke (2006) sowie Benner (2011). Im Folgenden wird nicht auf das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungswissenschaften eingegangen. Ebenso wird nicht der triviale Fall behandelt, bei dem die Bezeichnung „Erziehungswissenschaft(en)“ ohne irgendeine Änderung lediglich durch „Bildungswissenschaft(en)“ ersetzt wird.

kannt und üblich sind. Sie gehen auf die 1960er Jahre bzw. die in diesem Jahrzehnt einsetzende erste große Bildungsreformwelle in Deutschland zurück. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung wurde ja bekanntlich bereits 1963/65 gegründet. Der Buchtitel von W. Brezinka „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahre 1971 wurde zum Signum einer disziplingeschichtlichen Übergangs-Epoche. Doch die Entwicklung geht weiter, so dass sich die Frage stellt: Stehen wir nun heute vor bzw. in einem analogen Übergang „von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft“, wie Casale et al. (2010) meinen? Und wenn ja – was bedeutet das? Darum soll es im Folgenden gehen.

Zunächst wird die Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ verdeutlicht, und zwar mit Blick auf administrativ-institutionelle und ausbildungsbezogene Kontexte (1). Im nächsten Schritt werden drei grundlegende Varianten der Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ unterschieden und bewertet sowie einige in der aktuellen Diskussion anzutreffende Thesen diskutiert (2). Im abschließenden Teil wird die Diskussion aus wissenschaftssoziologischer Perspektive, also gewissermaßen ‚von außen‘ als ein Beispiel für die Auseinandersetzung um Zuständigkeiten und Grenzen innerhalb und zwischen Disziplinen betrachtet (3).

1. Bildungswissenschaften in administrativen Kontexten

„Hallo Wissensgemeinde, bei diversen Internetrecherchen stolpere ich immer wieder über die verschiedenen Bezeichnungen Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften. Meiner Kenntnis nach handelt es sich bei der Pädagogik um Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Demnach müsste es alles dasselbe sein. Dennoch werden die Studiengänge unterschiedlich benannt. Meistens heißen sie Erziehungswissenschaften, seltener Bildungswissenschaften, manchmal Pädagogik. Ist das Zufall oder Absicht? Und wenn, dann warum? Oder ist es einfach so banal, wie die Tatsache, dass die Brötchen auch gleichzeitig Semmeln oder Schrippen heißen? Oder steckt doch mehr dahinter?“, fragt Biggi im Internet. Und ruft abschließend in diesen Endlosraum hinein: „Wer kennt sich aus?“ In der Tat: Wer kennt sich da noch aus? Selbst bei konstanter Beobachtung der Bezeichnung von neu ausgeschriebenen Professorenstellen, von neuen Forschungsprojekten und neuen Studiengängen ist es sehr schwierig, die Übersicht zu behalten. Zuerst wird ein Blick auf neuere Studiengänge und Studiengangsbezeichnungen geworfen (1.1), dann geht es um die institutionelle Gliederung der Erziehungswissenschaft in Fakultäten, Fachbereiche und Institute (1.2).

1.1 Studiengänge

Lehrerbildung: Am einfachsten hat man es, wenn man auf die Lehrerbildung schaut. Diese hat auf der ganzen Welt (im Prinzip, aber nicht überall wirklich realisiert) vier Komponenten: Fachstudien, Fachdidaktische Studien, begleitende erziehungs- und so-

zialwissenschaftliche Studien und Praxisstudien (Praktika). Überall auf der Welt nehmen die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien einen eher geringen Anteil ein. Die Zusammensetzung dieser Studien sowie deren Bezeichnung hierzulande ist wechselnd: „Pädagogisches Begleitstudium“, „erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt (ESL)“, „Grundwissenschaften“, „Berufswissenschaften“. In institutioneller Kooperation von Fachdidaktiken und Schulpädagogik gab und gibt es auch die Bezeichnung „Unterrichtswissenschaften“. Kennzeichnend ist, dass nicht allein Pädagogik oder Erziehungswissenschaft dieses Studiensegment abdecken, sondern Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft hinzukommen. Traditionell ist dieses Studienelement nur sehr schwach curricular strukturiert und sequenziert, d.h. Studierende können aus einem sehr breiten Angebot mehr oder weniger beliebig wählen, wobei diesbezüglich zwischen Bundesländern, Universitäten und Lehrämtern Unterschiede bestehen (für NRW vgl. Terhart, Lohmann & Seidel, 2010). Ebenso gehört es zur Tradition, dass man vorwiegend erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen besucht; Psychologie, Soziologie u.a. fungieren als Wahlpflichtfächer. In diesem Segment eines Lehramtsstudiums vertreten zu sein, garantiert einerseits eine stabile institutionelle Absicherung sowie eine bestimmte Ausbaugröße, denn *alle* Lehramtsstudierenden müssen dieses schmale Segment absolvieren. Andererseits ist auch dieser Teil der Lehrerbildung (trotz „Bologna“!) auch weiterhin stark staatlich reguliert, so dass die beteiligten Disziplinen in der Gestaltung nicht frei sind.

Die die KMK-Empfehlung (2004) vorbereitende Arbeitsgruppe hat eine einheitliche Bezeichnung für dieses Studienelement gefunden: „Bildungswissenschaften“;³ die Kultusministerkonferenz hat diese übernommen. Insofern ist es nicht zutreffend, wenn man Bildungswissenschaften als administrative Geburt bezeichnet (Arnold, 2009): Die Bezeichnung stammt aus dem Kontext der Wissenschaft; sie sollte eine bundesweit einheitliche Benennung für dieses Studienelement schaffen und verdeutlichen, dass dieses Element der universitären Lehrerbildung von mehreren Disziplinen bedient wird. Auch wird eine klare Differenz zu genuin erziehungswissenschaftlichen Studiengängen markiert. In diesem Kontext wird eine gewissermaßen pragmatische Definition von „Bildungswissenschaften“ vertreten: Es handelt sich um den nicht auf die Fächer- und fachdidaktischen Studien bezogenen Teil universitärer Lehrerbildung; diejenigen Disziplinen, die hier Lehrangebote machen, bilden die „Bildungswissenschaften“. Wie viel von welcher Disziplin in diesem Studiensegment vertreten ist, hat weder die KMK-Arbeitsgruppe noch die KMK selbst definiert, denn dieses Studienelement sollte gerade nicht über Inhalte, sondern über zu erwerbende Kompetenzen der Absolventen definiert sein. Die beteiligten Disziplinen sollten je nach Vermögen und unter Berücksichtigung

3 Vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn 2004. Die Arbeitsgruppe hatte die Fachdidaktiken ebenfalls zu den Bildungswissenschaften gerechnet – dies aber nur allgemein ausgearbeitet. Eine genauere Spezifikation für die zahlreichen Fachdidaktiken im Einzelnen war im Kontext der Arbeitsgruppe nicht möglich. In den Fachdidaktiken ist umstritten, ob man sie im Kontext der Lehrerbildung inhaltlich (nicht: institutionell) den Bildungswissenschaften zuordnen kann bzw. soll (vgl. zur Fachdidaktik Terhart, 2010).

standortspezifischer Ausbaustände jeweils ihren Teil zu den bildungswissenschaftlichen Studien und den dadurch anzubahnenden Kompetenzen beitragen. Dies dient einerseits der wissenschaftlichen Offenheit – befördert andererseits (so Kritiker) insbesondere im Kontext des Bologna-Prozesses den inner- und interdisziplinären Machtkampf um Zuständigkeiten, Anteile am Curricularnormwert (CNW) bzw. am zu verteilenden *workload*, an Leistungspunkten und Prüfungsverpflichtungen. Und am Ende geht es natürlich immer auch um Absicherung von Bereichen, um den Ab-, Um- oder Neubau von Lehrstühlen etc.

Hauptfachstudiengänge: Bei den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ist die Lage auf den ersten Blick einfacher, da hier die Disziplin allein die Verantwortung trägt. Dies gilt auch unter den Bedingungen von „Bologna“, d.h. bei der Umstellung des alten Diplomstudiengangs auf Bachelor- und Masterstudiengänge. In diesem Kontext ist gegenwärtig die Orientierung an Bezeichnungen wie „Bildungsforschung“ oder „Bildungswissenschaften“ sehr deutlich. Es gibt Bachelor und Master-Studiengänge sowohl für Bildungswissenschaft als auch für Bildungsforschung, z.T. in sich gegliedert mit verschiedenen Profilen oder aber in Gestalt mehrere paralleler geführter bildungswissenschaftlicher Master-Programme an einem Standort. Manche Standorte überbieten sich in der Erfindung immer neuer und immer speziellerer und zugleich interdisziplinärer Master-Programme, die dann nicht selten für eine sehr kleine Studierendenzahl angeboten werden müssen. Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf die Benennung von Beispielen verzichtet werden. An solchen bildungswissenschaftlichen Studienprogrammen sind, wie schon im Diplomstudiengang, immer auch weitere sozialwissenschaftliche (Teil-)Disziplinen beteiligt (z.B. Ökonomie, Medien, Recht, Management u.a.). In gewisser Weise wiederholt sich hier das weiter oben für die Lehrerbildung beschriebene Phänomen bzw. Problem, allerdings ohne staatliche Rahmung und bei voller Gestaltungsverantwortung der Disziplin Erziehungswissenschaft. Solche Studienprogramme entfalten einerseits einen innovativen *appeal* und werden insofern von Universitätsleitungen gerne gesehen. Im schlechten Fall werden in ihnen unter neuer Flagge zum großen Teil bisherige Inhalte fortgeführt und lediglich neu kombiniert. Oder Modularisierung wird genutzt, um ein und dieselben Inhaltselemente in mehreren und immer neuen Studiengängen einzusetzen.

1.2 Institutionelle Gliederungen

Wie in vielen anderen Disziplinen, so finden auch in der Erziehungswissenschaft in größeren Abständen (z.B. im Zusammenhang mit einem sehr starken Generationenwechsel oder gesamtuniversitärer Prozesse etc.) Reorganisationsprozesse ihrer inhaltlichen und institutionellen Gliederung statt; konkreten Ausdruck findet dies in neuen Bezeichnungen und Strukturen der Institute. Gegenwärtig wird vermehrt auf „Bildungswissenschaften“ gesetzt.⁴ Es gibt eine Fakultät für Bildungswissenschaften (Duisburg-Essen),

⁴ Vorläufer: 1960 wurde in Klagenfurt die Hochschule für Bildungswissenschaften gegründet, die heute Alpe Adria Universität heißt. Die PH Flensburg wurde 1994 in Bildungswissenschaftliche Universität umbenannt und firmiert seit 2000 als Universität Flensburg.

einen Fachbereich für Bildungswissenschaften (Koblenz-Landau), einen Fachbereich für Bildungs- und Sozialwissenschaften (Wuppertal), eine Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft (Wien), eine Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften (Graz), ein Institut für Bildungswissenschaft (Heidelberg), einen Lehrstuhl für Allgemeine Bildungswissenschaft in einer Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften (Fernuniversität Hagen) etc.

Dass die institutionellen Bezeichnungen in dem Begriffsfeld „Bildungswissenschaft(en)“ – „Bildungsforschung“ derart vielfältig und letztlich unsystematisch sind, sollte nicht verwundern und kann auch nicht gegen die Bildungswissenschaften ins Feld geführt werden. Erstens kommen ähnliche Dinge auch in anderen Disziplinen vor. Zweitens konnte man diese Vielfalt, Willkürlichkeit und Unübersichtlichkeit der institutionellen Bezeichnungen bereits in früheren Jahrzehnten der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft antreffen. Drittens ist die Bezeichnung derjenigen universitären Einheiten, die sich im weitesten Sinne mit Bildung und Erziehung, Sozialisation und Entwicklung, mit pädagogischen Berufen und Arbeitsfeldern etc. befassen, von der jeweiligen Lokalhistorie des Faches mit ihren je besonderen fachlichen und personellen Konstellationen sowie schließlich und endlich auch von Zufällen geprägt. So gibt es denn auch also weiterhin z.B. ein „Pädagogisches Seminar“ in einer Philosophischen Fakultät (Universität Göttingen). Man sollte mithin nicht allzu viel Systematisches in die Bezeichnungen und deren Wandel hineininterpretieren; nicht selten soll schlicht eine neue, modern anmutende Beschilderung angebracht werden. Aber genau dies ist dann eben auch ein bemerkenswertes Indiz. Für eine neue Mode? Für wachsende begriffliche Unsicherheiten? Für gewandelte Machtverhältnisse?

Auf eines dieser neuen Schilder möchte ich doch kurz eingehen: Erinnert sei an die erwähnte Professur für „Allgemeine Bildungswissenschaft“ an der Fernuniversität Hagen. Diese Denomination ist in der Tat singulär (wenngleich schon bei Liebau, 2002, S. 298 erwähnt). Denn wenn es eine „Allgemeine Bildungswissenschaft“ gibt, dann muss es eigentlich auch eine oder mehrere spezielle oder angewandte Bildungswissenschaft(en) geben. Man sieht: kaum ist eine neue Disziplin(bezeichnung) geboren, fängt sie an, sich auszudifferenzieren! Warum sollte es ihr auch anders ergehen als allen anderen, alten Disziplinen? Kurios ist übrigens auch die Benennung der Voraussetzungen, die Bewerberinnen und Bewerber für diese Stelle erfüllen müssen. Die fachspezifischen Leistungen können „im Bereich der Allgemeinen Bildungswissenschaft oder einer fachaffine(n) bildungswissenschaftliche(n) Disziplin (z.B. Erziehungswissenschaften, Pädagogik oder Pädagogische Psychologie) nachgewiesen werden“. An der Fernuniversität Hagen kennt man Erziehungswissenschaften nur im Plural, setzt Pädagogik begrifflich daneben – und verwendet „Bildungswissenschaft“ im Singular!

2. Bildungswissenschaften: systematisch

2.1 Varianten der Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“

Die Zuordnung von Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften lässt sich in unterschiedlicher Weise verstehen; dies drückt sich in unterschiedlichen Varianten des Begriffsgebrauchs aus.⁵

Variante 1: Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung – eine Verlegenheitslösung zur Benennung eines heterogenen Studienelementes: Da verschiedene (Teil-) Disziplinen an den erziehungswissenschaftlichen Studien in den Lehramtsstudiengängen beteiligt sind und dabei in ihrer curricularen Gestaltung auf die Bedürfnisse dieses Studiensegments bzw. des späteren Berufsfeldes ‚Lehrer‘ ausgerichtet sind, kann man dieses Studienelement mit der einheitlichen Bezeichnung „Bildungswissenschaften“ versehen. Wichtig ist hierbei, dass die Erziehungswissenschaft natürlich nicht gänzlich in diesem Element aufgeht, sondern lediglich mit denjenigen ihrer Teilbereiche vertreten ist, die von Bedeutung für das Lehramtsstudium bzw. den Lehrerberuf sind bzw. gehalten werden. Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik etc. kommen faktisch nicht oder nur in Spurenelementen in den „Bildungswissenschaften“ für die Lehrerbildung vor; Allgemeine Pädagogik sowie etwa Medienpädagogik, interkulturelle Pädagogik etc. schon sehr viel stärker, und zwar aus inhaltlichen und kapazitären Gründen. „Bildungswissenschaften“ ist als Bezeichnung dieses lehramtsbezogenen Studienelementes nicht völlig ohne Probleme, denn selbstverständlich ist auch das Studium der Fächer, der Fachdidaktiken sowie die Absolvierung von Praktika mit Blick auf den Lehrerberuf (aus)bildend. Wollten „Bildungswissenschaften“ dies mit umfassen, würden sie jedoch grenzen – und also sinnlos.

Variante 2: Bildungswissenschaften als Sammelbezeichnung – Versuch einer klassifikatorischen Ordnung: Bezieht man „Bildungswissenschaften“ als Begriff auf diejenigen wissenschaftlichen Disziplinen und Teildisziplinen, die sich wissenschaftlich in jeder denkbaren theoretischen und methodischen Hinsicht, also auch in historischer und philosophischer Akzentuierung in Theoriebildung, Forschungsarbeit und Entwicklungsanstrengungen auf Themen, Institutionen, Prozesse, Resultate von Bildung und Ausbildung beziehen, so würde Folgendes zu „Bildungswissenschaften“ gehören: Erziehungswissenschaft, Teilgebiete der Psychologie wie Pädagogische Psychologie, Teile der Entwicklungspsychologie, Unterrichtspsychologie, Bildungssoziologie incl. Soziologie des Lebenslaufs, Bildungsrecht, Bildungsökonomie, diejenigen Teile der Politikwissenschaft, die sich mit Bildungspolitik befassen,

5 Zu begrifflichen Problemen vgl. auch Zedler & Döbert (2010, S. 24-25). Ich gehe im Folgenden nicht auf diejenige Variante ein, bei der empirische Bildungsforschung als ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft angesehen wird. Zur Diskussion um Bildungswissenschaft(en) vgl. auch das Themenheft der Zeitschrift Pädagogische Rundschau 2010, Heft 6, mit Beiträgen von Breinbauer, Bosse, Rürup & Schuchard.

Medizin und Neurowissenschaften, sofern sie Fragen von Entwicklung, Lernen, Bildung, Erziehung und Unterricht thematisieren, Teile der Philosophie, die sich mit bildungsphilosophischen Fragen befassen. Hinzuzurechnen wären dann letztlich auch z.B. diejenigen Teile der Geschichtswissenschaft, die Kultur-, Bildungs- und/oder Schulgeschichte betreiben, sowie diejenigen Teile der Ethologie und Kulturanthropologie, die Fragen der Generationenbeziehung, der Kindererziehung etc. behandeln. Alle diese (Teil-)Disziplinen verfolgen dabei ihre je spezifischen Perspektiven und Methodiken. In diesem weiten Sinne ist „Bildungswissenschaften“ ein in thematischer und methodischer Hinsicht eher breit einschließender als ein ausschließender Begriff.

Variante 3: Bildungswissenschaften als eine Bezeichnung, die für ein theoretisch und methodisch enger definiertes Verständnis bildungswissenschaftlicher Forschung steht. Bildungswissenschaften sind dann nur solche, die theoriegeleitet, hypothesengenerierend und -prüfend sowie methodisch kontrolliert Daten erheben und auswerten, um empirisch vorläufig gestützte Aussagen über Zusammenhänge zwischen Variablen zu gewinnen und so kontinuierlich zur Erarbeitung von Modellen des jeweiligen Gegenstands- oder Problembereichs beizutragen. Dies wäre ein empirisch-quantitatives Programm, das am ehesten von der empirischen Erziehungswissenschaft, der psychologischen Unterrichts- und Schulforschung, der empirischen Bildungssoziologie, kurzum: von der empirisch-quantitativen Bildungsforschung zu erfüllen wäre. Derart eng geführt – ich nenne es *Variante 3a* – wäre es jedoch konsequent, die Bezeichnung „Bildungswissenschaft“, oder besser noch „empirische Bildungswissenschaft“ im Singular zu verwenden und damit in direkter theoretischer und methodischer Absetzung zur breiter angelegten Erziehungswissenschaft, zur Pädagogischen Psychologie, zur Bildungssoziologie etc. eine neue Disziplin zu gründen.⁶

Löst man sich jedoch von der Bezugnahme auf empirisch-*quantitative* Forschung, so bleibt das ganze zwar empirisch, öffnet sich aber für *qualitative* Forschung, die insgesamt in den Sozialwissenschaften einen durchaus breiten, wachsenden Raum einnimmt. Diese Variante – ich nenne sie *Variante 3b* – scheint mir der gegenwärtig am weitesten verbreitete und zustimmungsfähigste Begriffsgebrauch von „Bildungswissenschaften“ zu sein; Variante 3b nähert sich der zuvor beschriebenen Variante 2 stark an. Wissenschaftliche Arbeit in den Bildungswissenschaften

- wird theoriebezogen, problemorientiert und mit Blick auf mögliche oder bestimmte Anwendungskontexte durchgeführt,
- ist häufig interdisziplinär bzw. transdisziplinär ausgerichtet,

6 Beer und Koenig (2009, S. 4) bezeichnen das als eine „parasitäre Disziplingründung an den Rändern etablierter Disziplinen“ – allerdings mit Blick auf einen anderen Wissenschaftsbereich: Ihrer Auffassung nach ist „Kulturwissenschaft“ (Singular) eine solche parasitäre Neugründung, die sich nicht durchgesetzt habe. „Kulturwissenschaften“ (Plural) vermeidet diese gewissermaßen kämpferische, landnehmende Form der Disziplin etablierung und benutzt den Begriff als Sammelkategorie für alle mit Kultur befasste Disziplinen und Teildisziplinen.

- bedient sich in forschungsmethodischer Hinsicht, je nach Forschungsfragestellung, Forschungsziel und (teil-)disziplinärem Ursprungskontext, aller etablierten wie innovativen oder allgemeiner: aller verteidigungsfähigen wissenschaftlicher Methoden,
- bezieht sich auf alle Phasen, Prozesse, Bedingungen, Institutionen und Ebenen des lebenslangen Bildungsprozesses,
- schließt die Befassung mit bildungsgeschichtlichen und -theoretischen Fragestellungen ein.

Insgesamt erweitern Bildungswissenschaften damit den Erkenntnisstand über und die Gestaltungsmöglichkeiten von Bildungsprozessen und -institutionen.

Soweit einige systematisch unterscheidbare Varianten der Bedeutung von „Bildungswissenschaften“. Meines Erachtens ist die erstgenannte Begriffsverwendung (als Bezeichnung für ein immer schon interdisziplinäres, schmales Segment universitärer Lehrerbildung) vielleicht zunächst eine *Verlegenheitslösung*, aber inhaltlich doch ebenso angemessen wie unproblematisch. So verstanden hat der Begriff durchaus einen wissenschaftlichen Ursprung, wird aber in einem studienorganisatorisch-administrativen Kontext benutzt und dient letztlich dem Zweck der schnellen und leichteren Verständigung bei der Erörterung bestimmter Fragen der universitären Lehrerbildung. Der zweite Begriffsgebrauch ist ebenfalls pragmatisch und genauso sinnvoll wie etwa die Bezeichnung „Sozialwissenschaften“. Es ist eine *Sammelbezeichnung*, um eine größere Zahl von wissenschaftlichen Einheiten bzw. Disziplinen begrifflich zu bündeln. An den Rändern sind solche Bezeichnungen allerdings immer unscharf; man denke an die Verhältnisse zwischen Naturwissenschaften und Lebenswissenschaften oder an das Disziplinenfeld Medizin, Gesundheitswissenschaften und Pflegewissenschaften.

Die in *Variante 3a* sehr eng geführte Begriffsverwendung – „Bildungswissenschaft“ (Singular) als Theoriebildung und Forschung nach dem Muster empirischer Psychologie – würde allen anderen Formen von wissenschaftlicher Beschäftigung mit Bildungsthematiken den Charakter von Bildungswissenschaft absprechen (und z.B. an die Pädagogik/Erziehungswissenschaft delegieren). Ich halte diese Begriffsverwendung für systematisch falsch, epistemologisch riskant und darüber hinaus im sozialen System der Wissenschaften nicht durchsetzbar. Als *Kampfbegriff* eingesetzt hat er keine Zukunft. Je enger ein disziplinäres Feld definiert wird, desto mehr schließt es aus, und umso riskanter wird es, wenn seine Umweltbedingungen sich ändern. Einen derart komplexen Gegenstandsbereich wie „Bildung“ sowie das Spektrum der darauf bezogenen wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung wird man nicht auf eine derart enge und spezifische theoretisch-methodische Form hin homogenisieren können.

Besonderen Argwohn auf der Seite der Erziehungswissenschaft erzeugt die Pädagogische Psychologie bzw. die pädagogisch-psychologische und diagnostisch-psychometrische Verfahren einsetzende empirisch-quantitative Bildungsforschung, deren Methodenkompetenz, hohe Organisationsfähigkeit und unterstellte Nähe zu den Bedürfnissen der Schul- und Bildungsadministration geradezu mit einer gewissen Angstlust beobachtet wird. Die direkteste Überlappung, ja z.T. vollständige Überlagerung von Erziehungs-

wissenschaft und Psychologie findet beim Gegenstandsbereich Unterricht statt: Hier stehen etwa die Allgemeine Didaktik als ein wichtiger Teilbereich der Erziehungswissenschaft sowie die Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtspsychologie in direkter Deutungs- und Forschungskonkurrenz zueinander (vgl. dazu Terhart, 2002), die aber bei einer unbefangenen Betrachtung der Verhältnisse auch in ein gegenseitiges Ergänzungsverhältnis einmünden kann.

2.2 *Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften: ausgewählte Aspekte*

In Ergänzung zu der Unterscheidung der Verwendungsvarianten des Begriffs „Bildungswissenschaften“ möchte ich im Folgenden – lediglich exemplarisch, keineswegs mit Anspruch auf Vollständigkeit – einige inhaltlich Thesen bzw. Auffassungen zur aktuellen Problemlage erörtern:

Als die Pädagogik vor Jahrzehnten durch ihre Transformation zur Erziehungswissenschaft Teilelement der Sozialwissenschaften wurde, gab es bereits ähnliche Debatten. Der gegenwärtige Prozess der Herausbildung eines Oberbegriffs bzw. einer Sammelbezeichnung „Bildungswissenschaften“ ist nicht mit der disziplinären Situation um 1965 zu vergleichen, denn der Begriff „Sozialwissenschaften“ war damals bereits etabliert und ist heute allemal eine übliche Sammelbezeichnung (oder Oberbegriff) für unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Die zunehmende Verwendung des Begriffs „Bildungswissenschaften“ als Sammelbezeichnung ist demgegenüber relativ neu. Die so bezeichnete Disziplinengruppe gehört, klassifikatorisch gesehen, natürlich zu den Sozialwissenschaften. Als Besonderheit ist anzumerken, dass lediglich eine etablierte Disziplin mehr oder weniger vollständig zu den so verstandenen „Bildungswissenschaften“ zu rechnen ist: die Erziehungswissenschaft. Insofern befindet sie sich in einer anderen Rolle als die bildungsbezogenen Teilbereiche aus anderen Disziplinen, mit denen zusammen sie die Bildungswissenschaften bildet.

Was unterscheidet Pädagogik und auch noch Erziehungswissenschaft systematisch von Bildungswissenschaften bzw. empirischer Bildungsforschung – oder gibt es keinen Unterschied? Vielfach wird von Repräsentanten der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (aber auch von einigen Repräsentanten der Bildungswissenschaften bzw. Bildungsforschung) das Spezifische der Erziehungswissenschaft folgendermaßen umrissen: Die Erziehungswissenschaft führe erstens immer noch starke *normative Implikationen* (oder doch Bezugnahmen hierauf) mit sich und müsse dies auch tun, weil Erziehungs- und Bildungsfragen immer von Normativität durchzogen seien und die Pädagogik/Erziehungswissenschaft genau in der Bezugnahme hierauf ihre Eigenständigkeit als wissenschaftliche Denkform bewahren könne und müsse. Zweitens wird betont, dass sie sehr viel stärker *praxis- und anwendungsbezogen* ausgerichtet sei als andere Sozialwissenschaften, wobei als entscheidendes Spezifikum die Art des Bezugs auf Praxis ausgewiesen wird: Der Bezug sei dialogisch, kommunikativ und reflexiv, wohingegen der Praxisbezug vieler anderer Sozialwissenschaften großen Teilen der Erziehungswis-

senschaft als technisch bzw. technokratisch gilt. Und drittens wird auf die historisch gewachsene und breit ausgebaute zentrale Verantwortung der Disziplin Erziehungswissenschaft für die *Ausbildung für pädagogische Berufe* verwiesen – auch dies sei ein Alleinstellungsmerkmal der Disziplin. Hinzu kommt viertens eine klare forschungsmethodische Öffnung: Erziehungswissenschaftler forschen auf alle wissenschaftlich möglichen und vertretbaren Weisen.

Erziehungswissenschaft ist in der Tat durch eine Offenheit für die wissenschaftliche Behandlung normativer Probleme von Bildung, Erziehung und Gesellschaft, durch einen starken, auch ‚reflexiven‘ Anwendungs- und Ausbildungsbezug gekennzeichnet sowie schließlich durch eine schon notorische Pluralität ihrer Theoriekonzepte und methodischen Formen. Die erwähnte größere Breite und innere Pluralität kann – je nach Beurteilungsstandpunkt – als ein positives oder negatives Merkmal der Erziehungswissenschaft angesehen werden. Insbesondere diejenigen Teile der Disziplin Pädagogik, die bereits die Transformation zur Erziehungswissenschaft letztlich als Verlust beurteilen, sehen sich durch die aktuelle bildungswissenschaftliche Herausforderung endgültig bestätigt: Bildung werde auf Lernen und Qualifikation verkürzt, jedes von Pädagogik als Praxis wie als Wissenschaft verfolgte individuelle oder gesellschaftliche Aufklärungs- und Selbstbestimmungsinteresse werde vernachlässigt bzw. gezielt als Obskurantismus missverstanden; durch Verdrängung und Beschweigen werde sogar die Erinnerung an das, was Pädagogik einmal war und wollte, zunichte gemacht etc.⁷ Ähnlich massive und aktuelle Kritiken und ‚Abrechnungen‘ von Seiten (empirischer) Bildungsforscher in Richtung auf ‚die Pädagogik‘ findet man (publiziert) eigentlich nicht.

M.E. handelt es sich bei diesen Grundsatzdebatten um einen Streit um Axiome, der nicht zu entscheiden und insofern unabschließbar ist. Ich will mich daran nicht beteiligen. Ein Hinweis sei gegeben: Bei dieser Debatte sollten sich die Kontrahenten nicht wechselseitig die schwachen Beispiele des jeweils anderen Ansatzes – phantasielose Bildungsphilosophie, uninspirierte Empirie, mechanische Ideologiekritik – vorwerfen, sondern sich immer nur an dessen besten Ausprägungen orientieren. Erst dann zeigt sich übrigens auch das Gemeinsame: gute Wissenschaft.

Erst durch die Bildungswissenschaft bzw. durch empirische Bildungsforschung wird die deutschsprachige Erziehungswissenschaft international. In diesem Kontext ist ganz entscheidend, welchen Bezugspunkt man beim Blick auf die geforderte „Internationalität“ wählt. Geht es nur um Veröffentlichungen in anderen Sprachen bzw. vor allem: in englischer Sprache, so ist damit in theoretischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht überhaupt keine Bestimmung, Erweiterung oder Eingrenzung getroffen. Schon immer sind Arbeiten deutscher Erziehungswissenschaftler übersetzt bzw. direkt in andern Sprachen verfasst worden – wenngleich bislang in einem eher geringen Anteil. Zweitens hält die überaus breite Palette der englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, Buchreihen, Handbücher etc. für sämtliche Denkschulen, Themenfelder und Forschungsansätze der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft Publika-

7 Vgl. z.B. Ruhloff (2005, 2006), Ladenthin (2009), Casale et al. (2010), die Beiträge in Frost (2006) sowie einige Beiträge in Gauger und Kraus (2010).

tionsmöglichkeiten bereit – keineswegs nur für ‚die Empiriker‘. Diese Möglichkeiten kann man allerdings in der Tat nur nutzen, wenn man seine Themen, Projekte, Methoden etc. immer auch im Kontext der internationalen Fachdiskussion entwickelt und bearbeitet – aber das war schon immer ein Kennzeichen jeder guten wissenschaftlichen Arbeit. Denkt man bei „international“ dagegen an die überschaubare Gruppe der weltweit angesehensten und meistzitierten U.S.-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, so ist das Theorie- und Methodenspektrum in der Tat vielleicht etwas enger gefasst. Vor allem aber die immanenten methodischen Qualitätsstandards (qualitativer wie quantitativer empirischer Forschung) sind sehr hoch.⁸ Was ist daran zu bemängeln? Das bedeutet: Der Ruf nach internationaler Anschlussfähigkeit ist absolut gerechtfertigt. Er darf aber nicht verwechselt werden mit der Verpflichtung auf ein spezifisches Theorie- und Methodenprogramm, denn international ist erziehungswissenschaftliche Forschung genauso plural wie im deutschsprachigen Kontext.

Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften zur Bildungspsychologie? Wird von Erziehungswissenschaftlern mit der Zuordnung zu den Bildungswissenschaften eine Psychologisierung der Disziplin befürchtet, so wird aus dem Kontext der Psychologie heraus der nächste Schritt vorbereitet: Unter beinahe gänzlicher Absehung von bisheriger Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird beansprucht, unter der Bezeichnung „Bildungspsychologie“ eine neue Teildisziplin der Psychologie zu erfinden (vgl. Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010). Bildungspsychologie bezieht sich forschend und entwickelnd auf den gesamten Lebenslauf von Menschen, auf die Handlungs-, Interaktions- und Systemebene aller Bildungsphänomene. Bislang scheint Bildungspsychologie vornehmlich eine Einzelaktion in der Fakultät für Psychologie der Universität Wien (nicht in der dortigen Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften) zu sein. Bei der in der Psychologie umstrittenen⁹ Konstitution dieser neuen Teil-Psychologie wird zwar die gegenwärtige Schubkraft von Bildung als Begriff genutzt, der inhaltliche Gehalt von Bildung als Begriff jedoch konsequent unterboten und die darauf bezogene intellektuelle Tradition ignoriert: Bildung ist dann PISA, IGLU & Co. Insofern wird beim staunenden Publikum der Eindruck erweckt, als handle es sich um die Erst-Erfindung einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Bildungs- und Erziehungsfragen. Dabei geht es schlicht um ein innerdisziplinäres Gründungsprogramm für eine neu arrangierte Teildisziplin der Psychologie. Im Verlauf dieses Prozesses werden sowohl neue innerdisziplinäre Felder abgesteckt als auch alte Grenzen zwischen Disziplinen verwischt, neu gezogen und auf diese Weise eine neue Demarkationslinie um eine neue Teil-Disziplin herum markiert.

8 Den Umgang mit deutschen und europäischen philosophischen bzw. erziehungs- und sozialphilosophischen Theorien und Theorietraditionen auf „internationaler“ Ebene kann man demgegenüber häufig leider nur als verkürzt und manchmal als geradezu halsbrecherisch bezeichnen, wobei Einiges, aber nicht Alles, auf Sprachdifferenzen und Übersetzungsprobleme zurückzuführen ist.

9 Vgl. auch das Diskussionsforum zu „Bildungspsychologie“ in der Zeitschrift *Psychologische Rundschau*, 2005, Heft 4.

3. Die Dynamik von Disziplinen – am Beispiel Bildungswissenschaften

„Ähnlich wie die Konstruktion ethnischer Gruppen [...] ist auch die Konstruktion wissenschaftlicher Disziplinen ein Ergebnis (strategischer) Praktiken der Grenzziehung, die ihrerseits von spezifischen makrosozialen Rahmenbedingungen abhängig sind. Symbolische institutionelle Rahmen beeinflussen, welche Unterscheidungen – Gegenstände, Methoden, Begriffe und Positionen im akademischen Feld – zum Material der Repertoires und Grenzziehungen zwischen Disziplinen werden können. Machthierarchien und die Aussichten auf politische Allianzen, vor allem aber auch externe Anforderungen in einer zunehmend marktförmig organisierten Wissenschaftslandschaft beeinflussen, wo im Einzelnen Grenzen institutionalisiert werden“ (Beer & Koenig, 2009, S. 29).

Damit ist eigentlich alles gesagt – und noch nichts erklärt. Wissenschaft und Wissenschaften sind historisch entstanden, und auch die altehrwürdigen Disziplinen oder Disziplinengruppen, die bestimmte Wirklichkeitsausschnitte als schon immer zu ihnen gehörend behaupten, waren einmal jung und haben sich durch konsequente Landnahmen, Schanzarbeit sowie Verteidigungskriege ihr Terrain gesichert, so dass sie heute zwar wie in Erz gegossen wirken, aber eben nur wirken. Und die jetzt jungen Disziplinen kämpfen in ähnlicher Weise – Grenzziehung, Monopolisierung, Dissidentenbekämpfung etc. – um Anerkennung, Stabilität und Wachstum.

Wissenschaftstheoretisch und -soziologisch interessant ist hierbei das Konzept der *Grenze*, immer verstanden als Markierung einer Differenz. Hierzu haben Gieryn (1999) und vor allem auch Abbott (1995, 2001) wichtige Arbeiten vorgelegt. Beide bezeichnen den dynamischen Prozess des ständigen Neuziehens und Verwischens von Grenzen innerhalb und zwischen Disziplinen als „*boundary-work*“, Arbeit an der Grenze, Arbeit an den Grenzen. Die flexible Struktur von Disziplinengrenzen, Klassifikationen, Rekombinationen, Inter- und Transdisziplinarität, Mischungen und Neubildungen im kognitiven System der Wissenschaft(en) hat einerseits einen wissenschaftsinternen Aspekt. Hierbei geht es um Ideen, Argumente, Überzeugungskraft, Attraktivität, Neuigkeitswerte, z.T. auch um Generationenwechsel, Schulenkriege etc. Beim Blick auf solche intern-kognitiven und intern-sozialen Prozesse muss jedoch immer zugleich ein *externer* Aspekt mitbedacht werden, denn diese Prozesse werden nicht von Geistern oder Gespenstern, sondern von Menschen innerhalb und außerhalb von Kontexten und Institutionen, jedenfalls immer in Kommunikationsbezügen und mit Interessen verfolgt. Insofern sind Wandel, Anwachsen und Absterben von Disziplinen und Teildisziplinen, Theorien, Modelle und Methoden gewissermaßen als dynamischer *Pool von kognitiver Variation* zu betrachten, der auf eine bestimmte, günstige oder ungünstige *inner- und außerwissenschaftliche Argumentationsumwelt* trifft, die selektiv wirkt.¹⁰ Die Evolution von Ideen und Wissenschaften ist jedoch nicht nur passiv, d.h. in ausschließlicher Abhängigkeit von Umweltfaktoren zu verstehen (wie übrigens die reale Evolution auch

¹⁰ Ich orientiere mich hier am evolutionären Modell der Wissenschaftsentwicklung von Toulmin (1974), Hull (1988) und Stichweh (1996). Alternativ kann man auch mit einem Machtmodell arbeiten und Hegemonien etc. untersuchen. Aber auch diese wandeln sich ständig.

nicht), denn ‚Organismen‘ (in diesem Fall: Argumente, Erkenntnisse, Ambitionen und ihre Trägergruppen) nehmen günstige bzw. ungünstige Umwelten nicht einfach nur hin. Vielmehr suchen sie sich, soweit möglich, begünstigende Umwelten; darüber hinaus sind sie in unterschiedlichem Maße sogar dazu in der Lage, sich diese zu konstruieren und so selbst für günstige Wachstumsbedingungen zu sorgen.

Bezieht man diese Überlegungen und Unterscheidungen auf die aktuelle Debatte um Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft(en), so verliert die Situation viel von ihrer Besonderheit: Die institutionelle Verankerung, disziplinäre Bezeichnung und wissenschaftssystematische Zuordnung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erziehung und Bildung, mit Schule und Unterricht, mit gelingender und abweichender Sozialisation, mit pädagogischer Begleitung des Lebenslaufs etc. war in Deutschland letztlich immer fragil, fluide, instabil: Ab ca. 1910 als philosophierende Kleinst-Disziplin in der Philosophischen Fakultät universitär etabliert, wurde daraus in den 1960er und 1970er Jahren die um ein Vielfaches größere Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ausrichtungen und einer rapide wachsenden Binnendifferenzierung (Expansionsphase). Das Ende der ersten, durch den „Sputnik-Schock“ ausgelösten großen Bildungsreform und das 1980er Jahrzehnt der hohen Lehrerarbeitslosigkeit brachten demgegenüber eine sehr deutliche Kontraktion mit sich. Seit Ende der 1990er Jahre wird, nunmehr ausgelöst durch den vielzitierten „PISA-Schock“ und begünstigt durch die daran anschließenden zweite Bildungsreformwelle, die Erziehungswissenschaft auch aufgrund des Wachstums empirischer Bildungsforschung in ihren innerdisziplinären Themen- und Methodenspektrum verschoben und zugleich enger mit entsprechenden Erwartungen der Bildungsadministration verknüpft. Zugleich ist eine sehr deutliche, ebenfalls wachsende Ausdifferenzierung des qualitativen Methodenbereichs festzustellen – nicht so sehr im Bereich der an Optimierung interessierten, administrationsnahen Schul- und Unterrichts- und Weiterbildungsforschung, sondern vor allem im Bereich der Sozialpädagogik, der Interkulturellen Pädagogik, der Genderforschung, der Sonderpädagogik, der bildungsbiographischen Forschung etc.

Mit ihrer Einordnung in die übergeordnete Disziplinen-Gruppe der Bildungswissenschaften (Plural) konnte und kann die Erziehungswissenschaft genauso gut leben wie beide – Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften – mit ihrer Einordnung in die Sozialwissenschaften. Konnte jedoch in den 1960er und 1970er Jahren die (damals) ‚neue‘ Erziehungswissenschaft die neuen Ideen, Theorien und Personen unter Wachstumsbedingungen leicht integrieren, so findet die gegenwärtige Herausforderung durch empirische Bildungsforschung und „Bildungswissenschaften“ unter anderen Bedingungen statt: Die Zahl der Professuren in Erziehungswissenschaft ist zwischen 1996 und 2007 um ca. 25% von 1133 auf 843 zurück gegangen.¹¹ Man kann die neuen Ideen (und Personen) nicht mehr durch Wachstum problemlos eingemeinden; es besteht vielmehr die Angst, dass die neuen Ideen und ihre Träger umgekehrt nunmehr selbst angestammte Felder und Ressourcen der ‚alten‘ Erziehungswissenschaft für sich reklamieren. Dies alles findet – unabhängig von den inhaltlichen Problemen und Debatten auf dem Feld

¹¹ Meldung in der Süddeutschen Zeitung, Nr. 65/2008; aktuellere Zahlen liegen nicht vor.

der Bildung – in einem universitären Umfeld statt, das sich zunehmend an internationalen Standards und Exzellenzvorstellungen orientiert.

Kehrt man zur Frage der Disziplinengliederung und -abgrenzung zurück, so ist daran zu erinnern, dass sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft bis heute eigentlich nie randscharf definiert worden sind; die jahrzehntelang bis heute in unterschiedlicher Intensität geführten Grundsatzdebatten über ‚das Eigentliche‘ von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (dokumentiert bei Osterloh, 2002), machen dies deutlich. Die Studie von Ellen Lagemann (2000) über die Geschichte der Erziehungswissenschaft in den USA – „An Elusive Science“ – bringt es auch für die deutschsprachige Entwicklung ganz gut auf den Begriff: Erziehungswissenschaft ist eben „elusive“, also: ausweichend, nicht festzulegen, sich immer wieder entziehend. Man kann dies übrigens auch als eine Stärke interpretieren.

„Bildungswissenschaft“ im Singular zu verwenden, theoretisch und methodisch eng zu definieren und aus (Teilen von) Erziehungswissenschaft, Pädagogischer Psychologie, Bildungssoziologie etc. zu formieren, ist demgegenüber sicherlich als ein unfreundlicher Übernahmeversuch (Beer & Koenig, 2009: „parasitäre Disziplinenkonstitution“) oder aber als konkurrenzgeleitete Ausgründung zu bewerten: An ganz anderer Stelle flaggt man etwas angeblich Neues und Eigenständiges aus, wodurch alte Zuständigkeiten ausgehöhlt werden und unter Umständen allmählich erlöschen. Auch wenn dies hier und da als sehr gezielt, bemüht und strategisch bewusst vollzogen erscheint und als dramatisch erlebt wird: Wissenschaftssoziologen machen darauf aufmerksam, dass es im permanenten Chaos der Disziplinen(gliederung) und im Kontext von *paradigm wars* zwar durchaus spezifische, aggressive Partikularinteressen gibt, die aber immer sowohl von Gegeninteressen als auch von schwankenden Umweltbedingungen relativiert werden. Man kann zwar voluntaristisch beschließen, eine neue (Teil-)Disziplin zu gründen, aber ob dies gelingt und welche Folgen das für die Protagonisten mittel- und langfristige hat, ist aufgrund der genannten Dynamik immer offen. So waren und sind etwa die Außenerwartungen an die empirische Bildungsforschung hoch; mit der Zeit werden sie sogar drängender. Ob und inwieweit langfristig diese Erwartungen erfüllt werden können, bleibt abzuwarten und ist am Ende erneut eine Frage der Bewertung. Insofern sollte man die Kriegs- und/oder Untergangsmetaphorik bzw. umgekehrt jeden Triumphalismus hinter sich lassen, aktuelle Einzelbewegungen nicht überbewerten und sich ansonsten um möglichst hohe Qualität seiner wissenschaftlichen Arbeit bemühen. *Daran* bemisst sich der Wert von Wissenschaft, nicht an aufwendigen Schanzarbeiten oder spektakulären Feldzügen auf der Ebene der Semantik.¹²

Eine konkrete Empfehlung sei abschließend doch ausgesprochen: Die aktuelle Debatte um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft(en) ist zwar sehr intensiv und in ihr wird mit vielen starken Thesen und Urteilen über den realen Wandel in diesem Wissenschaftsbereich gearbeitet: Diese und jene Themen,

12 Insofern gilt angesichts der aktuellen Kontroversen die gleiche Empfehlung wie diejenige am Ende der letztlich fruchtlosen wissenschaftstheoretischen Schlachten der 1970er Jahre (vgl. Drerup, 1984; Tenorth, 1999).

Theorien und Methoden scheinen wegzufallen, andere würden immer stärker, ja zu stark. Traditionen würden vergessen, es kämen immer mehr disziplinfremde Personen in die Disziplin usw. – alles Argumentationen, die aus der extremen Wachstumsphase der Disziplin (1965-1975) bekannt sind. Dabei ist auffällig, dass eine belastbare, von empirischer Wissenschaftsforschung gedeckte Datengrundlage zum institutionellen, intellektuellen, methodischen und personellen Wandel und aktuellen Zustand der Erziehungswissenschaft nicht vorhanden ist.¹³ Um tatsächlich belastbares Material über die Realität des vieldiskutierten und kontrovers bewerteten Wandels zu erhalten, sollte dringend eine Studie zu Entwicklung und Gestalt der Erziehungswissenschaft bzw. genereller: der Bildungswissenschaften in Angriff genommen werden. Einen solchen empirischen Blick auf die eigene aktuelle Lage ist sich die Erziehungswissenschaft bzw. sind sich die Bildungswissenschaften eigentlich schuldig – als empirische und selbstkritische Wissenschaften allemal.

Literatur

- Abbott, A. (1995). Things of Boundaries. *Social Research*, 62(4), 857-882.
- Abbott, A. (2001). *Chaos of Disciplines*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller-Helfenfinger, E., & Tettenborn, A. (2010). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Arnold, R. (2009). Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(3), 125-126.
- Beer, B., & Koenig, M. (2009). Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. *Sociologia Internationalis*, 47(1), 3-38.
- Benner, D. (2011). *Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Casale, R., Röhner, Ch., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43-66.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Drerup, H. (1984). *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Frank, H. (1984). *Vorkurs zur prospektiven Bildungswissenschaft* (Propedeutiko de la Klerigscienca prospektiva). Tübingen: Narr Verlag.
- Friedrich, D., & Roth, H. (1975). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten* (2 Bde.). Stuttgart: Klett Verlag.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh Verlag.

13 Zumindest die verbreitete Annahme, der zufolge die Allgemeine Pädagogik allmählich verschwindet, trifft empirisch gesehen nicht zu; zu Ende der 1990er Jahre kann, so Kauder (2010) „von Resignation, ‚Niedergang‘, ‚Untergang‘, ‚Ende‘ usw. der Allgemeinen Pädagogik gar keine Rede sein“ (S. 314). Die letzte größere empirische Studie zur institutionellen, personellen und kognitiven Gestalt der Erziehungswissenschaft wurde von P.-M. Roeder und J. Baumert Mitte/Ende der 1980er Jahre durchgeführt.

- Gauger, J.-D., & Kraus, J. (Hrsg.) (2010). *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko*. Bonn: Konrad Adenauer Stiftung.
- Gieryn, T. F. (1999). *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hull, D. L. (1988). *Science as a Process. An evolutionary account of the social and conceptual development of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn, 2005: abgedruckt in *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 280-290.
- Ladenthin, V. (2009). Bildungswissenschaft? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(3), 132-133.
- Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liebau, E. (2002). Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78(3), 293-299.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006). *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Osterloh, J. (2002). *Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus Verlag.
- Reinders, H., Ditton, C., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Hrsg.) (2011a). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Ditton, C., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Hrsg.) (2011b). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritzi, Ch., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2010). *Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ruhloff, J. (2005). Vita brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(4), 380-391.
- Ruhloff, J. (2006). Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin. In J. Ruhloff, J. Bellmann & D. Benner (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag* (S. 33-44). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Spiel, Ch., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Hrsg.) (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Variationsmechanismen im Wissenschaftssystem der Moderne. *Soziale Systeme*, 2, 73-89.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft. Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung* (S. 58-69). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77-86.
- Terhart, E. (2010). Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung. *SEMINAR*, 16(2), 49-62.
- Terhart, E., Lohmann, V., & Seidel, V. (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft.

- Tippelt, R., & Schmitz, B. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Toulmin, S. (1974). Die evolutionäre Entwicklung der Naturwissenschaft. In W. Diederich (Hrsg.), *Theorien der Wissenschaftsgeschichte* (S. 249-275). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Zedler, P., & Döbert, H. (2010). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 23-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: Due to the growing significance of the issue of “education” and the intensification of and increasing public attention paid to educational research, a trend towards a more frequent use of the term “educational sciences” (i.e. Bildungswissenschaften as opposed to Erziehungswissenschaft) is apparent. This trend manifests itself in the respective labeling of new study programs, faculties, departments, or professorships. The author first sketches the history of the use of the concept of “educational sciences”; he then differentiates several variants of the use of this term. These variants refer to different contexts each and have different conceptual, theoretical, methodological as well as disciplinary implications and consequences. In the final section, the debate on “educational sciences” is considered as an example of the rather common discussions on boundaries and responsibilities in and in-between (sub-) disciplines.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Religiöse Pluralität und Schule – Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität

Zusammenfassung: Sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der Religionspädagogik wird religiöse Pluralität berücksichtigt. Während die Interkulturelle Pädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin hier dem Postulat der Neutralität folgt, steht in der Religionspädagogik die Normativität im Zentrum. Nach einer Einführung in das Ausmaß religiöser Pluralität in der deutschen Gesamtgesellschaft wirft der vorliegende Beitrag einen Blick in die Interkulturelle Pädagogik und in die Religionspädagogik. Die hier gewonnenen Einsichten werden dann verglichen, in einer multi- und interdisziplinären Weise zusammengeführt und vor dem Hintergrund schulischer Bildung diskutiert.

1. Einführung

Religiöse Pluralität ist eine Normalität des Schulalltags. Hierbei wirkt sich die Neutralität des Staates auf die öffentliche Schule in Deutschland in zweierlei Hinsicht aus. Zum einen wird die neutrale Distanzierung und zum anderen wird die Respektierung verschiedener normativer Standpunkte postuliert. Im Hinblick auf öffentliche Bildungsziele versteht sich die Erziehungswissenschaft als eine Wissenschaft, die bewusst nicht normativ agiert. Normative Erziehung und Bildung sollen auf andere Instanzen übertragen werden, z.B. Eltern und Religionsgemeinschaften (Giesecke, 2004, S. 100). Wenn der Erziehungswissenschaft die normative Erziehung und Bildung allerdings gleichgültig wird und somit auch Religion aus dem Blickfeld rückt, dann kann keine bildungstheoretische Debatte, die sich mit religiöser Pluralität auseinandersetzt, entstehen und auch keine Debatte über religiöse Bildung in pluralismuskritischer Perspektive. Dies beklagten Benner und Tenorth (1996) vonseiten der Erziehungswissenschaft (S. 4), aber auch vonseiten der Religionspädagogik wurde auf dieses Manko mehrfach hingewiesen. Die Interkulturelle Pädagogik berücksichtige die religiöse Pluralität zwar, aber nicht in einem ausreichenden Ausmaß (Lähnemann, 2009, S. 214; Nipkow, 2000, S. 281; Tautz, 2007, S. 63; Ziebertz & Herbert, 2009, S. 413). So wird in Lehrbüchern zur Interkulturellen Pädagogik (z.B. Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Krüger-Potratz, 2005; Nieke, 2008) die Bedeutung religiöser Pluralität lediglich angedeutet. Doch nicht allein im Religionsunterricht ist religiöse Pluralität zu berücksichtigen. Sie ist wesentlicher Bestandteil des Schulalltags und auch in sprachlichen, musischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, die nicht explizit für die religiöse Bildung bestimmend sind, ist sie relevant. So sind bspw. die Einflüsse *verschiedener* religiöser Traditionen auf Literatur, Musik und bildende Kunst in den entsprechenden Fächern zu berücksichtigen. In Fächern wie Politik, Geschichte und Sozialkunde kann darüber hinaus z.B. die Behandlung des Verhältnisses von Staat und Religion in diversen

Ländern und historischen Kontexten nicht ausgeblendet werden. Auch die Entstehung bzw. Legitimierung von Konflikten durch religiöse Differenzen ist in diesen letztgenannten Fächern bedeutend und insbesondere hier ist ein Perspektivenwechsel unerlässlich.

Während die Religionspädagogik religiöse Pluralität von einem religions- bzw. konfessionsgebundenen Standpunkt aus betrachtet, nimmt die Interkulturelle Pädagogik sie von einer neutralen Metaebene aus wahr. Indem beide Standpunkte berücksichtigt werden, wird im folgenden Beitrag eine multi- und interdisziplinäre Perspektive auf religiöse Pluralität in der Schule eingenommen – ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität.

Nach einer Analyse der religiösen Pluralität in Deutschland (Kap. 2) wird ihr Stellenwert zunächst in der Interkulturellen Pädagogik (Kap. 3) und schließlich in der Religionspädagogik (Kap. 4) dargelegt. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse mit Bezug auf die öffentliche Schule diskutiert (Kap. 5).

2. Religiöse Pluralität in Deutschland

Der folgende Abschnitt führt in die Vielfalt religiöser Gruppierungen ein und erläutert die Bedeutung von Interreligiosität und Hybridisierung in einer multireligiösen Migrationsgesellschaft.

2.1 Wesentliche Gruppierungen

Der Religionswissenschaftliche Informationsdienst (REMID) veröffentlicht regelmäßig die Mitgliederzahlen der religiösen Gemeinschaften in Deutschland.

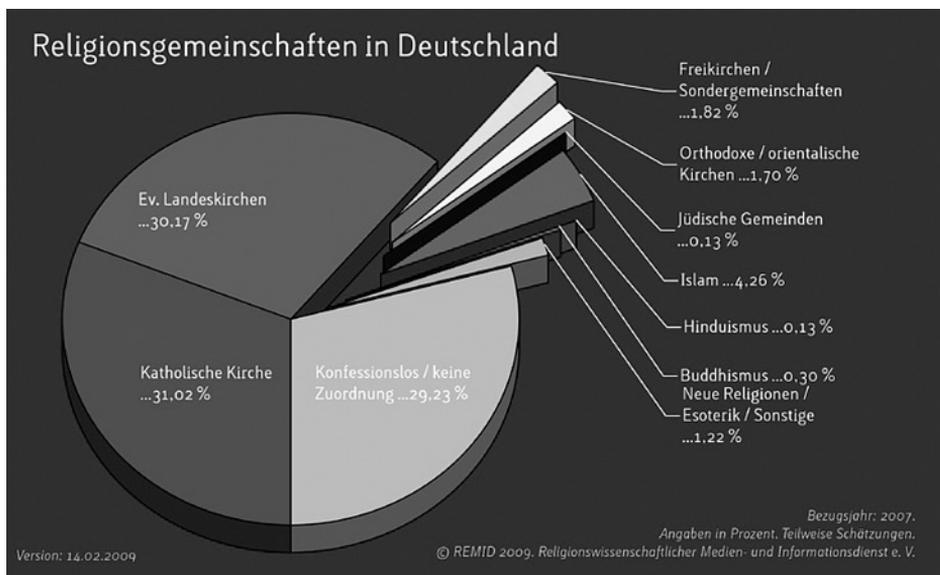


Abb. 1: Religionsgemeinschaften in Deutschland

Katholische Kirche und Evangelische Landeskirchen (61,19%): In den großen christlichen Kirchen ist ein stetiger Verlust an Kirchenmitgliedern zu verzeichnen (REMID, 2009). Innerhalb des Christentums wird aufgrund von Individualisierungstendenzen eine Pluralisierung deutlich und auch Migrationsbewegungen führen zu Diversifizierungen innerhalb der Kirchen.

Freikirchen/Sondergemeinschaften (1,82%): Unter den Freikirchen findet sich ein großes Spektrum theologischer Ausrichtungen. Zu den größten gehören die Neupostolische Kirche und die Zeugen Jehovas. Darüber hinaus gibt es ca. 300 Freie Baptistengemeinden, denen vorwiegend Aussiedlerinnen und Aussiedler der GUS-Staaten angehören. REMID führt insgesamt 43 weitere Freikirchen und Sondergemeinschaften auf (REMID, 2009).

Orthodoxe und orientalische Kirchen (1,7%): Hervorgerufen durch Migrationsbewegungen leben orthodoxe Christinnen und Christen heute in allen Teilen der Welt. In Deutschland gehören zur größten Gruppierung die Kirchen des Ökumenischen Patriarchats von Konstantinopel, gefolgt von Rumänisch-, Serbisch-, Russisch- und Bulgarisch-Orthodoxen sowie der Altorientalischen Syrisch-Orthodoxen Kirche und 19 weiteren Kirchen (REMID, 2009).

Konfessionslose/keine Zuordnung (29,23%): Es gibt Konfessionslose, die eine atheistische Weltanschauung vertreten und solche, welche die Tradition des Christentums oder einer anderen Religion für wichtig halten (Schieder, 2007, S. 21). Darüber hinaus gibt es Agnostikerinnen und Agnostiker, die die Frage nach Gott bewusst offen halten.

Islam (4,26%): Migrationsprozesse haben dazu geführt, dass sich in Deutschland der Islam mit etwa 4 Mio. Angehörigen als zweitgrößte Religionsgemeinschaft auf Dauer etabliert (Haug, Müssig & Stichs, 2009, S. 81). Hier zeigen sich in nationaler, ethnischer und konfessioneller Hinsicht Differenzierungen: So stammen 63% der Gläubigen aus der Türkei. Die weiteren Herkunftsregionen sind der Nahen Osten, Nordafrika, Süd-/Südostasien, Iran, sonstiges Afrika sowie Zentralasien/GUS. Betrachtet man die Konfessionszugehörigkeit, zeigt sich, dass die sunnitische Glaubensrichtung stark vertreten ist (74%). Weitere sind schiitisch, alevitisch, Ahmadi, Ibadit, Sufi/Mystiker und sonstige Richtungen (Haug et al., 2009, S. 96-97).

Buddhismus (0,3%): Durch Migrationsbewegungen kommen asiatische Buddhistinnen und Buddhisten aus beinahe allen Ländern Asiens, in denen Buddhismus die Mehrheit darstellt, nach Deutschland. Die meisten von ihnen stammen aus Vietnam, weitere aus Thailand, Kambodscha, Japan und Taiwan. Zwischen 1975 und 2004 stieg in Deutschland die Anzahl buddhistischer Gruppen und Zentren von 40 auf knapp 600, die jeweils unterschiedlichen Strömungen angehören. Hinzu kommt die Gruppe deutscher Konvertitenbuddhisten und -buddhistinnen (Baumann, 2005, S. 129-132).

Hinduismus (0,13%): Der Hinduismus zeichnet sich durch ein hohes Maß an interner Pluralität aus und besteht in Deutschland aus zwei Strängen: Hinduistinnen und Hinduisten mit und ohne Migrationshintergrund (Baumann, 2005, S. 132). In Deutschland leben rund 45.000 Hindus aus Sri Lanka und weitere 45.000 aus Indien (Rink, 2009, S. 4).

Judentum (0,13%): Zwischen 1991 und 2004 sind 219.000 jüdische Migrantinnen und Migranten eingereist. Ein großer Teil der jüdischen Zugewanderten stammt aus den europäischen GUS-Staaten, vor allem aus der Ukraine, der Russischen Föderation, Weißrussland und Moldau (Dietz, 2000, S. 634; zit. n. Sauer, 2006, S. 118). Durch die Zuwanderungen konnten die jüdischen Gemeinden, die vor 1990 vielleicht nur aus 200 Gemeindemitgliedern bestanden, ihre Mitgliederzahlen inzwischen vervielfachen (Haug & Wolf, 2006, S. 72-73).

Zu den *Neuen Religionen und sonstigen Gruppierungen (1,22%)* zählen 30 weitere Vereinigungen, zu denen als größte Gruppe die Freien Humanisten mit 40.000 Mitgliedern zählen (REMID, 2009).

2.2 Interreligiosität und Hybridisierung

Eine empirische Untersuchung, die interreligiöse Kontakte zwischen den Angehörigen *verschiedener* Religionsgemeinschaften dokumentiert, liegt nicht vor. Jedoch liegen Untersuchungen zum Verhältnis von Musliminnen und Muslimen zur Mehrheitsbevölkerung vor. Exemplarisch wird die repräsentative Erhebung „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Haug et al., 2009) herangeführt. Hier stellen Haug und Kolleginnen (2009) fest, dass 80% bis 100% der Befragten angeben, freundschaftliche Kontakte zu einheimischen Deutschen zu pflegen (S. 271).

Dennoch zeigen weitere Umfragen, dass seitens der Mehrheitsbevölkerung gegenüber dem Islam zum Teil starke Vorbehalte bestehen. So entnimmt Bielefeldt einer Al-lensbach-Umfrage aus dem Jahr 2006, dass 83% der Befragten der Aussage zustimmen, der Islam sei fanatisch, 62% betrachten ihn als rückwärtsgewandt, 71% als intolerant und 60% als undemokratisch; 91% der Befragten gaben an, dass sie beim Stichwort Islam an die Benachteiligung von Frauen denken (Bielefeldt, 2010, S. 174).

Es wird deutlich, dass interreligiöse Kontakte zwar bestehen, aber die muslimische Bevölkerung dennoch mit Unkenntnis, Vorbehalten und Ressentiments konfrontiert wird. Im Lichte einer Kultur-Konflikt-These, in der Religion essentialisiert und die Unvereinbarkeit verschiedener Religionen in den Vordergrund gestellt wird, werden soziale Realitäten vereinfacht wahrgenommen. Die Zugehörigkeit zum Islam wird bspw. zu einem bedeutenden Differenzmerkmal und die Existenz sich wandelnder, so genannter hybrider Identitäten wird überlagert. Für Musliminnen und Muslime – und dasselbe gilt auch für andere Gläubige – ist jedoch eine einseitige Verortung problematisch. Religiosität steht immer in Wechselwirkung mit anderen Zugehörigkeiten und stellt eine wichtige Ressource für notwendige Prozesse der Identitätsbildung dar. Einseitige Zuschreibungen, Assimilationsdruck und die fehlende Anerkennung eines hybriden Identitätsstatus können hingegen Desintegration und Radikalisierung zur Folge haben.

Diese Realitäten sind in bildungstheoretischen Überlegungen, in den entsprechenden Teildisziplinen und auch in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. Wie die religiöse Pluralität, interreligiöse Begegnungen und Prozesse der Hybridisierung in der Interkulturellen Pädagogik und in der Religionspädagogik bedacht werden, wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

3. Zum Stellenwert religiöser Pluralität in der Interkulturellen Pädagogik

Wie die Terminologie *Interkulturelle Pädagogik* bereits deutlich macht, steht die Beschäftigung mit verschiedenen Kulturen und kulturellen Differenzen im Zentrum der Auseinandersetzung. Als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft versucht die Interkulturelle Pädagogik, einen möglichst neutralen Standpunkt einzunehmen.

3.1 Religion als eine Differenzlinie unter mehreren

Die Verwendung des Kulturbegriffs wird in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Publikationen kritisch diskutiert. So wird befürchtet, dass gesellschaftliche Problemlagen *kulturalisiert* werden. Es könnte der Eindruck entstehen, dass bspw. soziale Konflikte in Migrationsgesellschaften lediglich auf kulturelle Differenzen zurückzuführen seien (Auernheimer, 2010, S. 73). Andere relevante Differenzen treten auf diese Weise in den Hintergrund. Des Weiteren wird herangeführt, dass die Fokussierung auf kulturelle Differenzen dazu diene, Prozesse der Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten zu legitimieren (Kalpaka, 2009, S. 26-27). In diesem Zusammenhang wird auch eine *Muslimisierung* von Migrantinnen und Migranten beklagt. So beobachtet Karakaşoğlu (2009) eine „Engführung von kultureller Identität auf das Religiöse“ (S. 186). Religiöse Zugehörigkeit wird als vorrangiges Differenzmerkmal betont und der Blick auf die zu differenzierenden Lebenswirklichkeiten und hybriden Identitäten von Zugewanderten wird verstellt (vgl. 2.4).

Das Modell der Intersektionalität berücksichtigt neben der kulturellen Herkunft verschiedene Differenzlinien (Krüger-Potratz & Lutz, 2002, S. 89; Lutz & Leiprecht, 2003, S. 121). In diesem Modell ist Religion *eine* Differenzlinie neben Geschlecht, Sozialstatus und anderen Kategorien. Mit einer Intersektionalitätsanalyse zu arbeiten, heißt, nicht nur *eine* Differenzlinie wahrzunehmen, sondern *mehrere* (Leiprecht & Lutz, 2010, S. 265).

3.2 Religiöse Pluralität in klassischen und innovativen Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik

Während sich klassische Ansätze noch stark an kulturellen Differenzen orientieren, berücksichtigen innovative Ansätze verschiedene Differenzlinien. Eine mehrfach zitierte Unterscheidung in *klassischen Ansätzen* der Interkulturellen Pädagogik ist die „Begegnungs- und Konfliktpädagogik“ nach Hohmann. Zum einen gehe es um Begegnung als „ein Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen in einer weitgehend harmonischen Atmosphäre“ (Hohmann, 1987, S. 103), zum anderen gehe es um die Reflexion und Überwindung von Machtmechanismen, die für Ungleichberechtigung von Kulturen in Gesellschaften sorgen (S. 103). Ein begegnungspädagogischer Zugang nach Hohmann

ermöglicht den Beteiligten, sich mit relevanten Differenzen zu befassen, die sie beim Aufeinandertreffen wahrnehmen. Diese explizite dialogische Auseinandersetzung basiert auf einer Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit. Begegnung und Dialog sollen zum einen dazu verhelfen, Differenzen zu erkennen, zu verstehen und zu achten. Zum anderen sollen die eigenen, selbstverständlichen Praktiken bewusst werden. So wird in der Begegnung auch der Anlass für einen kulturellen Wandel gesehen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 120-121).

Diese Anerkennung von Verschiedenheit und die Möglichkeiten kulturellen Wandels stoßen an Grenzen, denn in ihren extremen Varianten werden solche Ansätze als kulturell relativistisch kritisiert. Um dieses Problem zu lösen, wird die „Deklaration der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen herangezogen. Aber auch diese sind als Produkt einer westlichen Tradition keineswegs weltweit unumstritten (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010, S. 122; Nieke, 2008, S. 147).

Diesem Argument setzt Nieke (2008) eine Haltung eines „aufgeklärten Eurozentrismus“ (S. 147) entgegen. Sie gebe sich nicht der Illusion hin, ganz vorurteilsfrei die Orientierungs- und Wertungsmuster einer anderen Lebenswelt verstehen und akzeptieren zu können. Sie verändert allerdings den Umgang mit dem (auch in religiöser Hinsicht) Unbekannten: „sie kann den anderen ein größeres Recht auf ihrem Weg, die Welt zu sehen und zu bewerten, zugestehen, ohne zugleich die eigenen Positionen aufgeben zu müssen oder auch nur zu können“ (S. 147). Entstehen aus der Verschiedenheit Konflikte, so ist vor diesem Hintergrund auf die klärende Kraft vernünftiger Verständigung zu hoffen und zwar im Bewusstsein, dass diese Form der Konfliktbewältigung eurozentrisch ist. Hierauf aufbauend entwirft Nieke eine „Ethik der Verständigung“ (S. 206-251). Diese kann bereits als ein konfliktpädagogischer Zugang gewertet werden, denn sie verfolgt durch das Postulat der Verständigung drei Ziele: erstens die Bekämpfung von Diskriminierung, zweitens die Beseitigung von Vorurteilen und drittens die Herstellung von Chancengleichheit. Weiterführend ist hier die Antidiskriminierungspädagogik, die den Konstruktionscharakter von Differenzen explizit thematisiert und politisch hinterfragt (Nohl, 2010, S. 93-130). Im Hinblick auf religiöse Zugehörigkeit wäre in pädagogischer Hinsicht die Frage aufzubereiten, ob und inwiefern sie als Fremdzuschreibung herangezogen wurde und wird, um Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Facetten zu legitimieren.

Die Diversity-Pädagogik als *innovativer Ansatz* fokussiert sowohl die Selbst- als auch die Fremdzuschreibungen und baut auf dem o.g. Modell der Intersektionalität auf. Hier wird akzentuiert, dass verschiedene Differenzlinien bedeutsame Bezugspunkte für Identitätskonstruktionen sind, die in der pädagogischen Reflexion berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund sind Identitäten nicht eindeutig bestimmbar, sondern werden durch komplexe Referenzen charakterisiert. Ihre Relevanz variiert zudem situativ. Darüber hinaus wird in der Diversity-Pädagogik nicht davon ausgegangen, dass Individuen mit sich selbst identische Subjekte sind, sondern aufgrund der komplexen Referenzen – in sozialer, ethnischer, religiöser oder anderer Hinsicht – Spannungen und Widersprüche für Identitätsbestimmungen und Lebensentwürfe bedeutsam sind (Hormel & Scherr, 2004, S. 205). Diese Komplexität wirkt sich auch auf die Bedeutung

und qualitative Ausgestaltung religiöser Identitäten aus. Ziel der Diversity-Pädagogik ist es, dass dies allen Akteurinnen und Akteuren in Bildung und Erziehung bewusst wird und die rigiden, simplifizierenden Vorstellungen über religiöse Gruppen von einer bindendifferenzierten Sichtweise abgelöst werden.

4. Zum Stellenwert religiöser Pluralität in der Religionspädagogik

Im Bereich der Religion erhält die Frage nach der Wahrheit eine zentrale Bedeutung. Dies gilt für alle Religionen, aber insbesondere für die so genannten *offenbarten Religionen*. Zu diesen Wahrheiten ist die menschliche Vernunft nicht aus ihrer eigenen Kraft gelangt, sondern die Gläubigen haben sie als ein Geschenk in der Form der Selbstmitteilung und Selbstteilung von Gott selbst erhalten. Vor allem aus der Sicht der drei monotheistischen Religionen verbirgt sich hinter dieser Wahrheit die Autorität von Gott selbst. Die Gläubigen sind „durch diese Autorität verpflichtet, sich ihr mit dem Gehorsam des Glaubens zu öffnen und ihr gegenüber die Treue zu bezeugen“ (Halik, 2011, S. 68).

Dennoch gibt es aus theologischer Perspektive einen Spielraum für den interreligiösen Dialog, wie verschiedene offizielle Positionen zeigen. Diese werden kurz dargelegt. Hieran schließen jeweils einige religionspädagogische Überlegungen von ausgewählten christlichen und islamischen Religionspädagogen an.

4.1 Christliche Religionspädagogik

Sowohl im Hinblick auf den katholisch-muslimischen als auch auf den katholisch-jüdischen Dialog lassen sich Schwankungen feststellen; dasselbe gilt für die innerchristliche Ökumene. So wechselten sich in den letzten Jahren Verstimmungen und Abgrenzungen mit Gesten der Wertschätzung ab (Renz, 2009, S. 51-54). Für die Evangelische Kirche Deutschlands stellt Dehn (2009) heraus, dass sie bspw. im Hinblick auf den Islam bis in die 1990er Jahre hinein die Rolle wahrgenommen hatte, gegen den Strom der islamkritischen öffentlichen Meinung um Verständnis zu werben. Dies änderte sich 2006 durch eine Handreichung mit dem Titel „Klarheit und gute Nachbarschaft“ (S. 56-60). Bereits hier wird klar, dass die Haltung zum Pluralismus im Rahmen offizieller kirchlicher Bekenntnisse nicht immer eindeutig ist.

Aus religionspädagogischer Perspektive haben v.a. Ziebertz und Leimgruber von katholischer Seite sowie Nipkow und Lähnemann von evangelischer Seite einen pädagogischen Zugang zur religiösen Pluralität erläutert. Zum Verhältnis von religiöser Wahrheit und Pluralität sind Ziebertz und Leimgruber (2010) der Ansicht, dass nach Jahrhunderten der Abgrenzung Modelle des wechselseitigen Verstehens notwendig sind. Sie stellen ein Verständnis von Wahrheit heraus, das zum einen nicht losgelöst von kulturellen und historischen Bedingungen gesehen werden kann und zum anderen ihren relationalen, dialogischen Charakter betont. „Die Erkenntnis der universalen Dimension von Wahrheit schließt die Möglichkeit aus, Wahrheit könnte ‚nur für mich‘ bestehen“

(S. 466). Dies unterstreicht in religionsdidaktischer Hinsicht die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel: Durch den praktischen Vollzug des Dialogs kann die Fähigkeit erworben werden, die *eigene* Religion aus eigener und aus fremder Sicht zu sehen. Darüber hinaus erhalten die Lernenden durch den Perspektivwechsel auch die Möglichkeit, die bislang als *fremd* erlebte Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen. Interreligiöses Lernen hat durch einen solchen Perspektivenwechsel nicht allein Verstehen und Respekt zum Ziel, sondern impliziert auch eine Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik (S. 467-468).

Diese Überlegungen können – solange dieser Perspektivenwechsel konfliktfrei vollzogen wird – in die von Nipkow (2002) herausgestellte *Hermeneutik einer freundlichen und hoffnungsvollen Begegnung* eingeordnet werden, die alle beteiligten Dialogpartnerinnen und -partner bereichere. Dieses harmonische Konzept findet seinen Ausdruck bspw. in der Beachtung der unterschiedlichen religiösen Feste. Auf diese Weise wird das Bild eines friedlich-freundlichen Miteinanders erlebt. Jedoch reiche dieses nicht aus, denn die befremdliche bis ärgerliche *Andersheit der Anderen* wird ausgeblendet (S. 105). So schlägt Nipkow eine *pluralisierende Hermeneutik* vor, die neben einer Begegnung zwischen widerständig Fremden bewusst macht, dass das Christentum mit jeder anderen Religion eine spezifische Geschichte gehabt hat. „Die wahren Verhältnisse sind viel gespannter, konfliktreicher und widersprüchlicher“ (S. 106). Aber auch wenn die religiös-weltanschauliche Komponente für Kriege, Konflikte und Spannungen nicht zu unterschätzen ist, so sind zahlreiche weitere Faktoren, wie z.B. solche wirtschaftlicher Art zu berücksichtigen.

Zudem gibt es in den Religionen zentrale Persönlichkeiten, die für die Mitverantwortung der Religionen für eine humane Weltentwicklung einstehen: „Persönlichkeiten wie Mahatma Gandhi, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King, Dorothee Sölle haben hier den Weg gewiesen“ (Lähnemann, 2006, S. 287-288). In Anlehnung an Künigs These, die Welt brauche einen Ethos (1990/1992), arbeitete u.a. der evangelische Religionspädagoge Lähnemann an der Erklärung zum Weltethos mit, die 1993 dem Parlament der Weltreligionen in Chicago vorgelegt wurde. Grundlage der Weltethoserklärung ist die Grundforderung, dass jeder Mensch menschlich behandelt werden müsse. Den Kern bilden die *Vier unverrückbaren Weisungen*, die sich in verschiedenen Religionen wieder finden. Sie greifen über den individuellen Rahmen in den gesellschaftlichen Kontext hinaus und verpflichten sich auf eine Kultur

1. der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben,
 2. der Solidarität und einer gerechten Wirtschaftsordnung,
 3. der Toleranz und eines Lebens in Wahrhaftigkeit und
 4. der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau
- (Lähnemann, 2011, S. 26-27).

Lähnemann ist der Ansicht, dass eine Pädagogik, die die weltweite Verflochtenheit ernst nimmt, an solchen Weisungen anzuknüpfen hat. Für jede Weisung wurden bereits pädagogische Aufgabenstellungen benannt und konkretisiert (u.a. Lähnemann, 1995; Schlenso & Lange, 2011).

4.2 Islamische Religionspädagogik

Zum Abbau von Vorurteilen durch Transparenz, Öffnung und Dialog äußert sich der Zentralrat der Muslime (ZMD) in seiner Islamischen Charta. So stellt der ZMD es als eine seiner wichtigsten Aufgaben dar, „eine Vertrauensbasis zu schaffen, die ein konstruktives Zusammenleben der Muslime mit der Mehrheitsgesellschaft und allen anderen Minderheiten ermöglicht. Dazu gehören der Abbau von Vorurteilen durch Aufklärung und Transparenz ebenso wie Öffnung und Dialog“ (Zentralrat der Muslime in Deutschland, 2002, § 17). Im islamisch-christlichen Dialog wertet Lähnemann (2011) einen Offenen Brief aus dem Jahr 2007, der von 138 muslimischen Theologen an Papst Benedikt XVI. und die ganze Christenheit gerichtet wurde, als „Markstein“ (S. 27). Hier heißt es u.a.: „Deshalb sollten unsere Differenzen nicht zu Hass und Streit zwischen uns führen. Lasst uns vielmehr miteinander um Rechtschaffenheit und gute Werke wetteifern. Lasst uns einander respektieren“ (Das Königliche Aal Al-Bayt Institut für Islamisches Gedankengut, 2007).

Auch mit dieser Zielperspektive wird nun in Deutschland die Etablierung eines islamischen Religionsunterrichtes als Regelfach an staatlichen Schulen diskutiert. Diese Debatte wird aus verschiedenen Perspektiven – teilweise kontrovers – geführt.

Der islamische Religionspädagoge Uçar stellt heraus, dass es für das Zugehörigkeitsgefühl und die Beheimatung der Musliminnen und Muslime abträglich sei, wenn Heranwachsenden die Möglichkeit vorenthalten wird, an einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht teilzunehmen (Uçar, 2008, S. 25).

Vor dem Hintergrund dieses Arguments soll der islamische Religionsunterricht neben dem Bezug zur Wissenschaftlichkeit auch die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und zum Dialog in einer multireligiösen Gesellschaft befähigen (Ceylan, 2010, S. 206). Die Schülerschaft soll im Austausch mit gleich- und andersgesinnten Mitmenschen kommunikationsfähig werden: „Folglich geht Bekenntnisgebundenheit mit Offenheit, Transparenz, dialogischem Ansatz und interreligiöser Erziehung einher, denn erst in dieser Wechselwirkung entfaltet sie ihre Anziehungskraft und bietet eine nachvollziehbare pädagogische und theologische Begründung. Meines Erachtens können nur Menschen mit einem eigenen Standpunkt und eigener Wertschätzung sich auf den anderen einlassen und diesen, ohne vereinnahmen zu wollen, als anders stehen lassen und tolerieren“ (Uçar, 2008, S. 27).

In diesem Zusammenhang fordert der muslimische Dialogtheologe Talbi als Grundregel die „totale Aufrichtigkeit“ (Talbi, 1976, S. 155; zit. n. Nipkow, 2002, S. 116). Diese kann nach Uçars Argumentation nur gelingen, wenn der eigene Standpunkt geklärt sei. Ist er geklärt, so sind die übermäßige Gefälligkeit und der Kompromiss laut Talbi als „Fallstrick“ (S. 116) zu bewerten. Es gehe darum, sich um eine „plurale Hermeneutik und Didaktik der wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit zu bemühen“ (S. 116) – ein Ziel, das auch der christlichen Religionspädagogik entspricht.

5. Diskussion

5.1 Grundlagen einer Bildung zum religiösen Pluralismus

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich die religiöse Lage in Deutschland diversifiziert hat. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Religion als ein Moment wahrgenommen wird, welches das kulturelle und soziale Miteinander einzelner Milieus voneinander trennt, obwohl interreligiöse Kontakte und die Entwicklung hybrider Identitäten längst zum Alltag gehören. Solche Prozesse der Abgrenzung werden insbesondere auch durch mediale Inszenierungen befördert. Hier wird religiöse Pluralität häufig als Auslöser für Konflikte dargestellt. Diese vereinfachten Sichtweisen und rigiden, simplifizierenden Fremdbilder nähren Feindbilder und Fundamentalismen. Verfolgt schulische Bildung das Ziel, das friedliche Miteinander in einer lokalen und in einer Weltgesellschaft nicht nur in religiöser Hinsicht zu fördern, sollten solche Trends der Exklusion und Konfliktaufladung wahr- und ernst genommen werden. Im Folgenden ist nun zu klären, wie die religiöse Pluralität in die schulische Praxis eingebettet werden kann. Vor dem Hintergrund der drei „Achsen der Pluralität“ (Allemann-Ghionda, 2005, S. 182) – der Migration, der europäischen Integration und der intranationalen Mehrsprachigkeit zahlreicher Länder sowie der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Globalisierung – entwirft Allemann-Ghionda (2005) eine pluralistische Bildung, in der sie dafür plädiert, „die Vielfalt der Sprachen und Kulturen auf verschiedene Weise im Curriculum [...] zu verankern“ (S. 185). Eine Bildung zum Pluralismus ist für sie keine Subdisziplin, sondern Bestandteil der allgemeinen Bildung. Diesem Gedanken folgend wird nun eine *Bildung zum religiösen Pluralismus* entworfen. Sie beinhaltet einerseits eine allgemeine Bildung, welche die religiöse Pluralität von einem *neutralen Standpunkt* aus berücksichtigt; andererseits erfordert sie auch eine religiöse Bildung, die den Schülerinnen und Schülern von einem *normativen Standpunkt* aus angeboten wird.

Aus einer neutralen Perspektive sind im Unterricht religionswissenschaftliche Analysen verschiedener Religionen und Konfessionen und ihre Bedeutung in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten vorzunehmen. Jedoch können diese lediglich eine Grundlage sein, auf die ein multiperspektivischer Unterricht aufbaut. So dürfen die verschiedenen religiösen Einflüsse in den sprachlichen und musischen Fächern, im Geschichtsunterricht, im Sozialkunde- und Politikunterricht und ggf. auch in anderen Fächern nicht fehlen. Hier sind nicht nur die christlichen Perspektiven relevant. Mit Blick auf eine in religiöser Hinsicht heterogene Schülerschaft, die auf eine plurale (Welt-)Gesellschaft vorbereitet werden soll, ist die Befähigung zum Perspektivenwechsel unabdingbar. Dies erfordert einen sensiblen Standpunkt der Lehrkraft. Hierbei sind nicht nur fach- und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, sondern auch didaktische und personale Kompetenzen relevant. Im Sinne der Interkulturellen Pädagogik hierbei einen möglichst *neutralen Standpunkt* zu wahren, stellt eine wesentliche Herausforderung für die jeweilige Lehrkraft dar. Dennoch kann schulisches Lernen nicht ohne einen allgemeinverbindlichen normativen Bezugspunkt gelingen. Dieser kann gemäß Nieke (2008; vgl. 3.2) eine „Ethik der Verständigung“ sein.

Darüber hinaus erfordert eine Bildung zum religiösen Pluralismus auch eine religiöse Bildung, die die Lernenden darin unterstützt, die eigene Religiosität oder eine Distanzierung von ihr – im Sinne eines eigenen *normativen Standpunktes* – zu klären. Hier ist eine religionspädagogische Perspektive notwendig. Durch das personale Angebot einer Lehrkraft, die diesen Glauben vertritt, wird den Schülerinnen und Schülern ein potenzielles Vorbild zur Verfügung gestellt. Dieser Lernprozess wird selbstverständlich nicht als religiöse Indoktrinierung verstanden. Wie in den herangeführten religionspädagogischen Sichtweisen deutlich wurde, ist die Offenheit für andere religiöse Standpunkte der religiösen Bildung inhärent.

Eine Bildung zum religiösen Pluralismus kann nur in dieser *Verbindung von Neutralität und Normativität* wirksam werden. Religionspädagogische Angebote verhelfen Schülerinnen und Schülern dazu, ihre eigenen normativen Standpunkte nicht nur in Gemeinden und Elternhäusern, sondern auch in der Schule zu klären. Fehlt dieses Angebot, werden eine diffuse Positionslosigkeit oder eine Radikalisierung wahrscheinlicher.

Dass diese Verbindung von Neutralität und Normativität möglich ist, zeigt die theoretische Diskussion. Im Folgenden werden sowohl notwendige Übereinstimmungen, als auch bereichernde Unterschiede der Interkulturellen Pädagogik und der Religionspädagogik deutlich, die einen Perspektivenwechsel zwischen Neutralität und Normativität erst ermöglichen.

So besteht in den Diskursen der Interkulturellen Pädagogik und der Religionspädagogik eine Übereinstimmung darin, dass die *Begegnung in Differenz und der Dialog über Differenz* zentrale Momente sind. In den religionspädagogischen Positionen ist die Erkenntnis, dass es verschiedene Wahrheiten gibt, zentral. Vor dem Hintergrund der eigenen Wahrheit wird die Wahrheit der oder des ‚anderen‘ wahrgenommen und ein Perspektivwechsel wird angestrebt. Auch in der Interkulturellen Pädagogik geht man davon aus, dass der Versuch, die ‚andere‘ oder den ‚anderen‘ zu verstehen, vor dem eigenen kulturellen, religiösen oder auch areligiösen Hintergrund geschieht.

Es besteht auch ein Konsens darüber, dass Religion und Religiosität *im kulturellen und historischen Kontext reflektiert* werden müssen. Religiöse Standpunkte werden durch gesellschaftliche und politische Bedingungen beeinflusst. Die hier dargelegte islamische Religionspädagogik setzt bspw. an der Migrationssituation an, in der sich Heranwachsende in Deutschland befinden. Auch in der Diversity-Pädagogik wird angestrebt, den vollständigen Lebenskontext zu berücksichtigen. So wird eine differenzierte Wahrnehmung von Selbst- und Fremdzuschreibungen postuliert. Dies gilt auch für die *Betrachtung und Bearbeitung von Konflikten*.

Interkulturelle Pädagogik und Religionspädagogik lassen sich in ihren Perspektiven auf religiöse Pluralität folgendermaßen voneinander abgrenzen: Der in der interreligiösen Begegnung eingeforderte Perspektivenwechsel hat aus religionspädagogischer Perspektive nicht nur Verstehen zur Folge, sondern auch eine *Selbst-Reflexion und Selbst-Kritik* des Eigenen. Dies widerspricht den Annahmen in der Interkulturellen Pädagogik nicht, jedoch kann diese in der Interkulturellen Pädagogik – von einem neutralen Standpunkt aus – in die Entwicklung *hybrider Identitäten* münden. Hybride Identitäten werden in der Religionspädagogik nicht gänzlich verneint, stoßen aber – von einem

normativen Standpunkt aus – an *Begrenzungen*. Freise macht dies am Unterschied zwischen Kultur und Religion deutlich. Während kulturelle Vorstellungen als unverbindlicher eingeschätzt werden können, werden religiöse Annahmen aus einer göttlichen Offenbarung abgeleitet und sind für Gläubige eine Verpflichtung oder zumindest eine ernst zu nehmende Empfehlung. Darin sei die Unterscheidung zwischen interkulturellem und interreligiösem Dialog zu sehen (Freise, 2011, S. 52).

Hieran knüpft auch die unterschiedliche Haltung beider Disziplinen im Hinblick auf einen *Rückbezug auf gemeinsame ethische Grundlagen* an. Werden gemeinsame ethische Grundlagen in der Interkulturellen Pädagogik in der Auseinandersetzung mit Pluralität weitestgehend ausgeklammert, so sind sie in den hier dargelegten religionspädagogischen Ausführungen zum „Weltethos“ zentral. Während in der Interkulturellen Pädagogik die „Deklaration der Menschenrechte“ als Produkt einer westlichen Tradition infrage gestellt wird, können in der Religionspädagogik gemeinsame ethische Grundlagen verschiedener Religionen als eine *mögliche* normative Vorgabe pädagogisch aufbereitet werden. Diese muss jedoch von einem neutralen Standpunkt aus hinterfragbar bleiben. Der *Grenzgang zwischen Neutralität und Normativität* im pädagogischen Denken und Handeln wird hier deutlich und erscheint im Hinblick auf einen konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule besonders fruchtbar. Denn wenn Schule – so meine abschließende These – als Raum der gegenseitigen Anerkennung verschiedener weltanschaulich-religiöser Ansichten genutzt werden soll, reicht eine neutrale Perspektive, im Sinne einer distanzierten Toleranz des Religiösen nicht aus. In Deutschland ist es nahezu unumstritten, dass die Schule einen Bildungsauftrag im religiös-normativen Bereich hat. Wird die religiöse Bildung jedoch nur den christlichen Schülerinnen und Schülern angeboten und andere religiöse Gruppen bleiben mit dem Argument, hierfür seien ausschließlich andere Instanzen zuständig, außen vor, kann Pluralität von religiös und nicht-religiös gebundenen Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht in einer gleichberechtigten Weise von einem geklärten, selbst-reflexiven Standpunkt aus betrachtet werden. Schule muss einen Beitrag dazu leisten, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene religiöse Standpunkte klären können. Nur in dieser Weise kann sie sich in interreligiöser Hinsicht öffnen und im Sinne eines friedlichen Miteinanders die interreligiösen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht bedeutet das, dass eine Interkulturelle Pädagogik, die die religiöse Pluralität angemessen berücksichtigen will, ohne die Religionspädagogik nicht auskommt.

5.2 Ansätze zur Umsetzung einer Bildung zum religiösen Pluralismus

Aufbauend auf den Grundsätzen einer Bildung zum religiösen Pluralismus wird im Folgenden nicht mehr die Frage gestellt, *ob* religiöse Bildung an der öffentlichen Schule einen Platz hat, sondern es werden Fragen nach dem *Wie* formuliert. In Deutschland existieren je nach Bundesland verschiedene Varianten, den Religionsunterricht zu gestalten. Sie berücksichtigen in unterschiedlichem Ausmaß die religiöse Pluralität der Schülerinnen und Schüler. Für weiterführende Diskussionen erscheinen vier Fragen relevant:

1. Welche Religionen und Konfessionen bzw. religiösen Untergruppierungen sind im Spektrum des schulischen Religionsunterrichts vertreten und bieten so eine religiöse Binnenperspektive an?
2. Wie finden nicht religiös gebundene Perspektiven einen Raum, der es ermöglicht, sich mit einer weltlichen Ethik auseinanderzusetzen?
3. In welcher organisatorischen Gestalt können in einem religionskundlichen, philosophischen und pädagogischen Sinne Religionen und andere nicht religiös gebundene weltanschauliche Positionen aus einer neutralen Außenperspektive betrachtet werden?
4. In welcher organisatorischen Gestalt lässt sich ein Dialog, der auch nicht religiös gebundene Perspektiven gleichberechtigt einbezieht und ein friedliches Miteinander fokussiert, adäquat einüben?

Neben der Klärung dieser Fragen erscheint auch die Frage zentral, wie *Religion als Facette des multiperspektivischen Lernens* einbezogen werden kann. Eine christliche Perspektive genügt nicht. Bildung braucht im weitesten Sinne eine interreligiöse Perspektive. Dies setzt voraus, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer bereits in ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium auf eine Bildung zum religiösen Pluralismus vorbereitet werden müssen. Solange aber die Erziehungswissenschaft das Thema weitestgehend ausblendet, kann dies keinesfalls gelingen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2005). Bildung in soziokulturell pluraler Gesellschaft: Was sie nicht ist, wie sie sein kann. In H.-J. Scheidgen, N. Hintersteiner & Y. Nakamura (Hrsg.), *Philosophie, Gesellschaft und Bildung in Zeiten der Globalisierung* (S. 171-192). Amsterdam u.a.: Rodopi Verlag.
- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (6. unveränderte Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumann, M. (2005). Religionspluralität in Deutschland – Religiöse Differenzierung und kulturelle ‚Kompatibilität‘ asiatischer Einwanderer. In Ders. & S. M. Behloul (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus – Empirische Studien und analytische Perspektiven* (S. 123-144). Bielefeld: transcript Verlag.
- Benner, D., & Tenorth, H.-E. (1996). Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 3-14.
- Bielefeldt, H. (2010). Das Islambild in Deutschland – Zum öffentlichen Umgang vor der Angst mit dem Islam. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit – Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (S. 173-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ceylan, R. (2010). Religiöse Erziehung muslimischer Schülerinnen und Schüler – Zur Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. In B. Uçar, M. Blasberg-Kuhnke & A. von Scheliha (Hrsg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts* (S. 201-210). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Das Königliche Aal al-Bayt Institut für Islamisches Gedankengut, Jordanien (2007). *Offener Brief von 138 muslimischen Theologen an Papst Benedikt XVI. und die ganze Christenheit*. <http://www.zenit.org/article-13580?l=german> [02.05.2011].
- Dehn, U. (2009). Zunehmende Verschärfung – Wie der Protestantismus Dialog mit dem Islam führt. *Herder-Korrespondenz Spezial – Die unbekannt Religion: Muslime in Deutschland*, 63(2), 56-60.

- Freise, J. (2011). Kulturen und Religionen im Dialog – was den interkulturellen und den interreligiösen Dialog verbindet und unterscheidet. In Ders. & M. Khorchide (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext* (S. 51-64). Münster: Waxmann Verlag.
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7. unveränderte Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (2. durchges. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Halik, T. (2011). Zu philosophischen und theologischen Voraussetzungen des interreligiösen Dialogs aus christlicher Sicht. In J. Freise & M. Khorchide (Hrsg.), *Interreligiosität und Interkulturalität: Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext* (S. 65-77). Münster: Waxmann Verlag.
- Haug, S., & Wolf, M. (2006). Jüdische Zuwanderung nach Deutschland. In S. Haug & F. Swiaczny (Hrsg.), *Neue Zuwanderergruppen in Deutschland* (S. 65-82). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Haug, S., Müssig, S., & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland – Forschungsbericht Nr. 6 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. *Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE-Informationen)*, 17, 98-115.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalpaka, A. (2009). Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik – Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 25-40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. (2009). Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 177-195). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Krüger-Potratz, M., & Lutz, H. (2002). Sitting at a Crossroads – Rekonstruktive und Systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. *Tertium Comparationis*, 8(2), 81-102.
- Lähnemann, J. (Hrsg.) (1995). *„Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung*. Hamburg: eb-Verlag.
- Lähnemann, J. (2006). Weltreligionen. In M. Wermke, G. Adam & M. Rothgangel (Hrsg.), *Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium* (S. 287-298). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lähnemann, J. (2009). Bildung interreligiös – was ist unabdingbar? In L. Bednorz, L. Koerber-Becker & H. F. Rupp (Hrsg.), *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion: Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag* (S. 207-218). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Lähnemann, J. (2011). Christliche und islamische Religionspädagogik vor globalen Herausforderungen – Perspektiven im Lichte des Projektes Weltethos. In F. van der Velden (Hrsg.), *Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht – Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen* (S. 23-37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2010). Reflexionsgrundlagen für eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit: Problematische Denk- und Handlungsfiguren zu Generationen- und Geschlechterverhältnissen im Kontext von Migration und deren Überwindung. In G. Hauss & S. Maurer (Hrsg.), *Migration, Flucht und Exil im Spiegel der sozialen Arbeit* (S. 249-268). Bern: Haupt Verlag.

- Lutz, H., & Leiprecht, R. (2003). Heterogenität als Normalfall – Eine Herausforderung an die Lehrerbildung. In G. Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 115-127). Münster: Waxmann Verlag.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Nipkow, K. E. (2000). Religiöse Bildung im Pluralismus. *Neue Sammlung*, 40(2), 281-294.
- Nipkow, K. E. (2002). Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 54(2), 101-118.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik – Eine systematische Einführung* (2. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. (REMID) (2009). <http://www.remid.de/> [21.4.2011].
- Renz, A. (2009). Katholisch-muslimischer Dialog wohin? Spannung zwischen Konsens- und Differenzhermeneutik. *Herder-Korrespondenz Spezial – Die unbekannte Religion: Muslime in Deutschland*, 63(2), 51-54.
- Rink, S. (2009). *Zur religiösen Situation in Deutschland und den Anforderungen an eine öffentlich wirksame Religionswissenschaft*. <http://www.remid.de/> [19.04.2011].
- Sauer, L. (2006). Zuwanderung aus den Staaten der GUS nach Deutschland. In S. Haug & F. Swiaczny (Hrsg.), *Neue Zuwanderergruppen in Deutschland* (S. 109-126). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Schieder, R. (2007). Die Zivilisierung der Religionen als Ziel staatlicher Religionspolitik? *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 57(6), 17-24.
- Schlenz, S., & Lange, W. (Hrsg.) (2011). *Weltethos in der Schule – Unterrichtsmaterialien der Stiftung Weltethos*. Tübingen: Stiftung Weltethos.
- Tautz, M. (2007). *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht: Menschen und Ethos im Islam und Christentum*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Uçar, B. (2008). Was kann und sollte Islamische Religionspädagogik in der staatlichen Schule leisten? Glaubensvermittlung und Grenzen der Scharia. *CIBEDO-Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen*, 3(4), 24-30.
- Zentralrat der Muslime in Deutschland e.V. (2002). *Islamische Charta*. <http://www.zentralrat.de/3035.php> [02.05.2011].
- Ziebertz, H.-G., & Herbert, M. (2009). Interkulturelle Bildung. In L. Bednorz, L. Koerber-Becker & H. F. Rupp (Hrsg.), *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion: Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag* (S. 407-419). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Ziebertz, H.-G., & Leimgruber, S. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 462-471). München: Kösel Verlag.

Abstract: In both intercultural education and religious education, religious plurality is taken into consideration. While, in this context, intercultural education as a discipline of educational science follows the postulate of neutrality, religious education focuses on normativity, instead. Following an introduction into the extent of religious plurality within German society as a whole, the author takes a closer look at both intercultural education and religious education. The insights gained are then compared, linked on the basis of a multi- or interdisciplinary approach, and finally, discussed against the background of school education.

Anschrift der Autorin

Dr. Annette Müller, MarthasträÙe 47, 51069 Köln, Deutschland
E-Mail: a.mueller-koeln@gmx.de

*Hans-Rüdiger Müller/Dominik Krinninger/Simone Bahr/Dorothee Falkenreck/
Martin Lüders/Hanno Su*

Erziehung und Bildung in der Familie

Pädagogische Grenzgänge in einem interdisziplinären Forschungsfeld

Zusammenfassung: Der Beitrag erörtert am Beispiel eines Forschungsprojektes zu Erziehung und Bildung in der Familie, welche Anregungen sich erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie durch eine interdisziplinäre Ausrichtung eröffnen, und weist zugleich auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Transformation des aus anderen Disziplinen eingeführten Wissens hin. Es werden drei pädagogische Kernkategorien zu familialen Praxisformen und ihrer kulturellen Relationalität im Kontext verwandter Konzepte der Entwicklungspsychologie und Soziologie theoretisch und anhand eines exemplarischen Materialausschnitts erläutert.

Einleitung

Die Familie stellt mit ihren Erziehungs- und Bildungsleistungen ein interdisziplinäres Forschungsfeld dar, das gegenwärtig besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Der vielfach nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen institutionellem Bildungserfolg und sozialer Herkunft hat das Interesse am „Bildungsort“ Familie neu belebt (Beckmann, Otto, Richter & Schrödter, 2009; Büchner & Brake, 2006; Jurczyk, Schier, Szymenderski, Lange & Voß, 2009; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2007; Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2007). Dies soll in den folgenden Überlegungen zum Anlass genommen werden, am Beispiel eines laufenden Forschungsprojektes zum Bildungsmilieu der Familie¹ einen erziehungswissenschaftlichen Zugang zu diesem Feld mit theoretischen und empirischen Ergebnissen anderer Disziplinen zu verbinden. Im interdisziplinären „Grenzverkehr“ zur Soziologie und zur Entwicklungspsychologie soll versucht werden, theoretische und empirische Ergebnisse aus diesen Disziplinen so zu nutzen, dass spezifische pädagogische Problemstellungen der Familienerziehung dadurch nicht verdrängt, sondern ihre Bearbeitung bereichert und ergänzt wird. Dazu bedarf es vor allem einer sorgfältigen Abwägung und Entwicklung zentraler Begriffe und Kategorien sowie einer angemessenen theoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstandes. Das Forschungsprojekt, an dem diese Überlegungen exemplarisch veranschaulicht werden sollen, steht in der Tradition qualitativer, Theorie generierender Forschung. Die Suche nach einem angemessenen Be-

1 Es handelt sich um das von der DFG geförderte Projekt „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. Studien zum Bildungssinn familialer Kulturerfahrungen am Beispiel des Spiels, des Fernsehens und der Familienmahlzeiten“, das unter der Leitung von Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück durchgeführt wird.

griffsinstrumentarium ist daher eng mit den empirischen Forschungsoperationen selbst verbunden. Von einer sensibilisierenden Gegenstandskonzeption ausgehend werden die wichtigsten Kategorien in der konkreten Auswertung des Fallmaterials auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft und weiter entwickelt. So entsteht sukzessive mit der begrifflichen Aufbereitung des empirischen Materials zugleich eine empirisch gestützte Ausarbeitung des theoretischen Modells, in dem die empirischen Befunde systematisiert und interpretiert werden. In diesem Sinne haben sich im bisherigen Verlauf der Studie drei Hauptkategorien herauskristallisiert, mit denen die Familie als Bildungs- und Erziehungsmilieu erfasst wird: der *Erziehungsgestus* der Familie, der *Familienstil* und die *Bildungskonfiguration*, in die der Alltag der Familie eingebettet ist. Bevor diese drei Kategorien ausführlich begründet und in ihrem Bezug zu den theoretischen Konzepten und empirischen Befunden anderer Disziplinen erläutert (2) sowie an einem Beispiel aus dem erhobenen Beobachtungsmaterial verdeutlicht werden (3), gilt es zunächst, das Forschungsprojekt in seinen Grundzügen zu skizzieren (1). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf systematische und methodologische Perspektiven, die aus dem vorgestellten Versuch abgeleitet werden können (4).

1. Beschreibung des Projekthintergrundes

Das Projekt „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu“ verfolgt die Absicht, die Lebenswelt der Familie nach ihrem inhärenten Bildungssinn zu befragen. Dabei ist unter „Bildungssinn“ mehr zu verstehen als nur der Erwerb von Fähigkeiten und Kulturtechniken, die den Eintritt in das Schulsystem erleichtern. Als bildend werden auch diejenigen Erfahrungen angesehen, die die Kinder in ihrer personalen Entwicklung insgesamt fördern und in weit über die Schul- und Berufslaufbahn hinaus sich erstreckende Fragen und Praktiken der Lebensführung einführen. Die Heterogenität kultureller Umwelten und biografischer Verlaufsformen lässt es dabei angemessen erscheinen, die familialen Bildungsmilieus weniger vertikal (hohes vs. niedriges Bildungspotential) als vielmehr horizontal (nach der Art des Bildungspotentials) zu differenzieren. Daraus folgt zugleich eine Verschiebung der Blickrichtung von der Defizitanalyse (sog. bildungsferner Milieus) auf die Ressourcen, die im Binnenmilieu einer Familie bestehen. In der Untersuchung der jeweiligen Alltagspraxen soll so dem kulturellen Eigensinn und den darin enthaltenen Anregungen für die Bildungstätigkeit der Kinder (und der Erwachsenen) nachgegangen werden. Besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf den aktiven Strategien und Praktiken, mit denen die Mitglieder der Familie ihre je spezifische soziale Situation bewältigen und die darin auftretenden Differenzerfahrungen (Generationsdifferenz, Entwicklungsdifferenz, kulturelle Differenz, Geschlechterdifferenz etc.) bearbeiten (Müller, 2007).

Dem Forschungsziel entsprechend haben wir uns für eine ethnografisch orientierte Vorgehensweise (Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008) entschieden, in der verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Anwendung kommen. Die Bearbeitung der oben skizzierten Fragestellung erfordert zudem einen intensiven und konti-

nuierlichen Feldkontakt, was die Zahl der bearbeitbaren Fälle erheblich einschränkt. Das untersuchte Sample besteht aus acht Familien unterschiedlicher Zusammensetzung (Differenzierung nach Familienformen) und aus verschiedenen sozialen Milieus (Differenzierung nach sozialstruktureller Platzierung), die über die Verteilung von Projektflyern in Kindertagesstätten in einer Großstadt und deren Umgebung im Nordwesten Deutschlands gewonnen wurden. Ein gemeinsames Merkmal der Familien ist, dass in ihnen mindestens ein Kind im Vorschulalter (5-6 Jahre) lebt, so dass sich in allen Familien ein Kind kurz vor dem Schuleintritt befindet und überdies ein entwickelter gemeinsamer Familienalltag besteht, den das Kind in diesem Alter bereits aktiv mitgestaltet. Die Erhebung der Daten fand während je fünf Besuchen in den Familien statt. Darüber hinaus haben die Familien selbst in unserem Auftrag Alltagsszenen mit Videoaufzeichnungen und Fotos dokumentiert. Um die Vergleichbarkeit zu erhöhen und das auszuwertende Material zu begrenzen, wurden drei Untersuchungsbereiche in den Vordergrund gestellt, von denen angenommen werden konnte, dass sie in allen Familien eine Rolle spielen: die Familienmahlzeit, das Spiel und das gemeinsame Fernsehen. Die Familienmahlzeit stellt in der Regel (auch wenn sie in einigen Fällen selten von allen gemeinsam eingenommen wird) ein zentrales, von den Eltern vorstrukturiertes Moment im Familienalltag dar, das häufig durch dichte Interaktionen gekennzeichnet ist. Der Bereich des Kinderspiels nimmt in der betrachteten Familienphase besonders viel Raum ein und ermöglicht Einblicke in einen Erfahrungszusammenhang, der überwiegend vom Kind bzw. den Kindern selbst gestaltet wird. Die Tätigkeit des gemeinsamen Fernsehens birgt in spezieller Weise äußere Strukturmomente (z.B. die Medieninhalte, aber auch den öffentlichen Diskurs über die Mediennutzung in Familien) in sich, mit denen sich Familien in unterschiedlichem Maße auseinandersetzen. Die Datenbasis zum Familienalltag und zu den drei Untersuchungsbereichen setzt sich, neben dem von den Familien selbst erhobenen Video- und Fotomaterial, aus aufgezeichneten Leitfadenterviews mit den Eltern und den Kindern (insbesondere mit dem Vorschulkind), einem Gruppengespräch mit der gesamten Familie und Beobachtungsnotizen der Forscherinnen zusammen. Außerdem füllen die Familien einen kurzen Fragebogen zu den deskriptiven Familiendaten aus.

Die Analyse und Interpretation des qualitativen Datenmaterials erfolgt in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2003) und ein Verfahren der Videoanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009). Zudem verbinden wir diesen sozial-rekonstruktiven Zugang mit einem hermeneutischen Interpretationsansatz (Ricoeur, 1972; Krinninger & Müller, 2011b). Weitere Informationen hierzu, wie auch zu Zwischenergebnissen des Projektes, finden sich in Müller, Borg und Falkenreck (2010) sowie in Krinninger und Müller (2011a). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Erörterung der eingangs genannten forschungssystematischen Fragestellungen.

2. Erziehungsgestus, Familienstil und Bildungskonfiguration

Eine zentrale Aufmerksamkeitsspur unseres pädagogischen Forschungsinteresses gilt der Frage, wie die Familie mit den Differenzen umgeht, die sich aus den unterschiedlichen Entwicklungsständen ihrer Mitglieder ergeben, und mit welchen Praxisformen sie in diese Entwicklungsdynamik (z.B. im Sinne der Anregung und Unterstützung) steuernd eingreift. Dazu bieten entwicklungspsychologische Ansätze zunächst eine wichtige Orientierung. Ausgehend von klassischen Entwicklungstheorien² untersucht Selman (1984) anhand der Kategorie der Perspektivenübernahme, wie sich kindliche Konzepte von Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Eltern entwickeln (vgl. zur pädagogischen Rezeption auch: Krappmann & Oswald, 1995). Im Sinne eines „konzeptuellen Konflikts“ (Selman, 1984, S. 76) spielt dabei die Differenzerfahrung insofern eine wichtige Rolle, als beobachtete soziale Phänomene, die nicht mit dem bisherigen Konzept erfasst werden können, Anlass für einen weiteren Entwicklungsschritt sein können – und zwar besonders dann, wenn der zu überbrückende Abstand nicht zu weit ist. Pädagogisch interessant hieran ist, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Handlungs- und Verstehenskonzepte in einer Familie sich als Rahmung sozial relevant situierter Differenzerfahrungen begreifen lässt, die als entwicklungsförderlich anzusehen sind. Damit wird auch die Kontextabhängigkeit von Entwicklung unterstrichen, also die Auffassung, dass in der Spanne von der Familienstruktur und den Interaktionsbeziehungen zwischen Gleichaltrigen bis hin zur sozialen Schichtzugehörigkeit und der gesamten „Ökologie der sozialen Beziehungen“ das soziale Umfeld bedeutsame „entwicklungsbestimmende externe Bedingungen“ bereithält (Edelstein, 1993, S. 99). An diesem komplexen Zusammenspiel von Faktoren ist auch das Subjekt der Entwicklung selbst aktiv beteiligt. So resümiert Montada (2008), „[...] dass Individuen nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst werden, sondern ihrerseits Einfluss auf ihre Umwelt nehmen und [...] somit ihre Entwicklungskontexte selbst [...] mitgestalten.“ (S. 6). Entwicklung lässt sich demzufolge als ein kultureller Prozess begreifen, der mit den Strukturen sozialen Lernens und intersubjektiven Verstehens (Tomasello, 2006) konstitutiv verbunden ist. Entwicklungstheoretische Konzepte dieser Art geben einer pädagogischen Rekonstruktion familialer Erziehungs- und Bildungsprozesse wichtige Impulse. Speziell die Aspekte der Differenzerfahrungen, der Mitgestaltung von Entwicklungskontexten und -prozessen durch die Subjekte und die Auffassung von Entwicklung als Prozess kulturellen Lernens bieten hier zentrale Anschlussstellen. Was durch diese Bezüge jedoch kaum beschreibbar wird, das sind die Formen der Reaktion der Familie auf die Tatsache der Entwicklung, also das, was mit Siegfried Bernfeld (1973) im allgemeinen Sinne als „Erziehung“ bezeichnet werden kann. Genau diese Frage aber zielt auf den pädagogischen Sinn der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse. Hier ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, mit dem sich systematisch verfolgen lässt, wie die Familie mit unterschiedlich entwickelten Zugangsweisen zur Welt praktisch umgeht. Als Erziehung gelten dabei nicht nur pädagogisch intendierte Handlungsweisen

2 V.a. Piaget (1969, 1973a, 1973b) und Kohlberg (1974, 1995).

der Eltern, sondern die Reaktionen der Familie als Gemeinschaft insgesamt. Diese weite erziehungstheoretische Perspektive lässt sich wie folgt spezifizieren. Zum einen zielt sie auf familiäre Interaktionen, die auf einer pädagogisch-operationalen Ebene angesiedelt sind. Von besonderem Interesse ist dabei, wie die Kinder in ihren jeweiligen entwicklungspezifischen Lernformen angesprochen werden (Prange, 2005). Zum zweiten liegt die erzieherische Bedeutung der Familie auch in sozialen Vollzügen jenseits erzieherischer Absichten. Diesbezüglich spielen performative und ritualförmige Prozesse eine herausgehobene Rolle bei der Vergemeinschaftung und bei der sozialen Strukturierung der Familie (Audehm & Zirfas, 2001; Audehm, Wulf & Zirfas, 2007). Schließlich stellt das konkrete Erziehungsgeschehen zugleich eine in übergreifende gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eingebettete Praxis dar. Denn „erzogen“ wird nicht nur im Generationenverhältnis, sondern auch durch die Präsenz der Kultur im Erfahrungsraum der heranwachsenden Generation insgesamt (Dewey, 1964). Soll es um die pädagogische Relevanz individueller und zugleich sozial und kulturell konstituierter Entwicklungsdynamiken gehen, dann sind die diesbezüglichen Differenzierungen zwischen Eltern und Kindern wie auch unter den Geschwistern im Hinblick darauf von Bedeutung, *wie die Familie diese Differenzkonstellationen praktisch integriert und auf welche Weise sie versucht, in der Reaktion auf diese Differenzen Dynamiken der Entwicklung zu gestalten*. Unter diesem Gesichtspunkt verwenden wir zur Interpretation der familialen Praxisformen den Begriff des *familialen Erziehungsgestus*.

Eine zweite Spur führt zu dem Versuch, die in den Binnenraum der Familie gerichteten pädagogischen Handlungsformen zu den Handlungsaufforderungen und Erwartungen in Beziehung zu setzen, die sich aus ihrem kulturellen Umfeld und ihrer sozialstrukturellen Lage ergeben. Unsere These ist, dass die untersuchten Familien einen kohärenten Vorrat an Verhaltens-, Ausdrucks- und Gestaltungsformen sowie spezifische Muster der Verteilung ihrer Aufmerksamkeit entwickeln, mit dem sie sowohl auf die innere Struktur des Familienmilieus als auch auf die sozialen und kulturellen Kontexte reagieren. Diese Sichtweise führt in die Nähe von habitustheoretischen Forschungsansätzen zur Familie. So untersuchen Büchner und Brake (2006) die Passungsverhältnisse zwischen den expliziten Bildungsvorstellungen von Familien einerseits und den impliziten Logiken einer habituellen Tradierung des sozialen und kulturellen Familienerbes andererseits, die den familialen Akteuren „nur in Grenzen zugänglich“ (S. 81) sind. Diese Forschungsperspektive ist insofern instruktiv, als sie die Aufmerksamkeit auf den jeweiligen kulturellen und sozialen Zusammenhang lenkt, in dem die Familie situiert ist und den sie in einer gemeinschaftlichen Praxis bearbeitet. Auch in grundlagentheoretischer Hinsicht ist dieser Ansatz von Bedeutung. Büchner und Brake entfalten ihre Analysen in enger Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept (S. 25-27; S. 46-48). Diese Ausrichtung relativiert universale Autonomieansprüche bzw. -zumutungen, sie erweitert den Blick auf die Relationen zwischen Akteuren und kulturellen Praxen und sie ermöglicht es, diesen Zusammenhang wiederum zu seiner Lagerung im sozialen Raum in Beziehung zu setzen. Diese Position bewahrt davor, Bildung als individuelle Leistung eines souveränen Subjekts zu denken und weist auf Aspekte sozialer Emergenz und Funktionalität hin, die den Bildungsprozess von außen mitstrukturieren. Allerdings stellen

sich aus pädagogischer Sicht auch Rückfragen gegenüber dem (aus einer soziologischen Perspektive heraus formulierten) Postulat ein, Bildung „besonders eng“ (Büchner & Brake, 2006, S. 28) mit dem Begriff des Habitus zu verknüpfen. Dabei geht es nicht um einen pädagogischen Abwehrreflex, wie ihn Liebau (2006) in der erziehungswissenschaftlichen Bourdieu-Rezeption ausmacht, sondern um einen systematischen Aspekt. Auch wenn der platte Vorwurf eines sozialen Determinismus fehlgeht, genügt es u.E. nicht, darauf hinzuweisen, dass der Habitus als ein „System von Grenzen“ (Bourdieu, 1997, S. 33) Verhalten nicht vollständig vorstrukturiert und dass den Einzelnen Spielräume für ihr Verhalten bleiben. Aus pädagogischer Perspektive ist zu fragen, wie diese Spielräume genutzt werden und es ist insbesondere nach den – in einem weiten Sinne – reflexiven Formen zu suchen, in denen sich Subjekte und Gemeinschaften zu den habituierten und aktuellen sozialen Ordnungen verhalten, in denen sie sich bewegen. Dazu muss die Bourdieu'sche Perspektive insbesondere im Hinblick auf zwei Aspekte seiner Theorie etwas verschoben werden: Zum einen versteht Bourdieu (1998) die Familie – als „Kollektivsubjekt“ (S. 132) – mit einer zentralen Rolle bei der Tradierung und beim Erwerb des Habitus. Zum anderen argumentiert er, dass sich der Habitus allenfalls durch einen weitgehenden Umbruch im sozialen und kulturellen Kontext oder aber durch eine rationale Brechung transformiert (Bourdieu, 1987a, 1987b; Bourdieu & Passeron, 1971). In der Regel aber fehle den Akteuren ein „Bewusstsein vom Gewordensein dieser ‚zweiten Natur‘“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 6). Diese Dichotomie von gewöhnlich selbstverständlich-anonymem Funktionieren des Habitus und seiner rationalen Überschreitung in besonderen Fällen ist aus pädagogisch-bildungstheoretischer Sicht zu grob. Stattdessen müsste sich das Interesse nicht primär auf die Mechanismen der Verstetigung des sozialen und kulturellen Erbes richten, sondern darauf, wie Familien zur konstruktiven Bearbeitung ihrer Lage auf die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsmuster zurückgreifen und wie sie diese Handlungsmuster auch den Erfordernissen aktueller Situationen anpassen. Von diesen Überlegungen aus haben wir in der Analyse des erhobenen Materials die Kategorie des *Familienstils* entwickelt, um zu erfassen, wie die Familien die ihnen eigenen Praxisformen reflexiv gebrauchen.³ Damit wird einerseits die soziale und kulturelle Bedingtheit des familialen Alltags aufgenommen, andererseits hält der Begriff des Stils den Blick dafür offen, dass die spezifische Art, wie Familien ihren Alltag und ihre Lage bearbeiten, über unilaterale Effekte sozialer und kultureller Voraussetzungen hinaus geht und konstruktive Dimensionen aufweist. Diese Differenzierung habitustheoretischer Perspektiven liegt auch darin begründet, dass die Familie nicht das homogene Erfahrungsfeld ist, als das sie bei Bour-

3 Bereits Claessens (1979) arbeitet mit dem Begriff des Familienstils. Bei ihm werden darunter tendenziell eher habituelle bzw. geschmackliche Aspekte subsumiert (S. 159). Auch in der jüngeren Familienforschung spielt der Begriff eine Rolle. So bezeichnen Audehm und Zirfas (2001) die Art und Weise, in der Familien ihre Rituale gestalten und vollziehen, als ihren „performativen Stil“. Der Bezug auf die gesamte Sphäre der Familie und seine relative Dynamik unterscheiden unser Konzept des Familienstils darüber hinaus von den verschiedenen Klassifikationsmodellen eines familialen „Erziehungsstils“ (z.B. Liebenwein, 2008; Schneewind & Herrmann, 1980).

dieu erscheint. Der für Familie konstitutive Generationenunterschied, die immer von den biologischen und gesellschaftlichen Dimensionen der Geschlechterverhältnisse affizierte Elternschaft, aber auch die nie deckungsgleichen soziokulturellen Herkunftslinien des Elternpaars bedingen eine grundlegende Differenzstruktur, deren Bearbeitung für die Familie als Gemeinschaft wie auch für die in ihr Heranwachsenden unumgänglich ist. Dadurch werden habituelle Gehalte ihres ungestörten Fortwirkens enthoben und öffnen sich einer praktischen Reflexivität. Aus pädagogischer Sicht ist deshalb besonders interessant, *wie kultureller und sozialer Sinn im differenzierten Erfahrungsfeld der Familie nicht nur präformiert zutage tritt, sondern auch erzeugt, angeeignet und modifiziert wird.*

Der Familienstil und der Erziehungsgestus der Familie beschreiben in mikroperspektivischer Sicht, mit welchen Praktiken und Strategien das Binnenmilieu der Familie aktiv als Erfahrungs- und Handlungsraum hergestellt und strukturiert wird. Die Einflüsse der äußeren Lebenssituation der Familie (die berufliche und gesellschaftliche Position der Eltern, die Verankerung der Familie in der Nachbarschaft, die Bezüge zu den Einrichtungen des Bildungssystems und zu anderen gesellschaftlichen Institutionen und Erfahrungsbereichen) finden dabei zwar als Rahmung dieser inneren Prozesse der Familie Berücksichtigung, stehen aber nicht systematisch im Zentrum der Betrachtungen. In einer dritten Spur unseres Zugangs zum Forschungsfeld der Familie soll es nun darum gehen, den strukturellen Zusammenhang des familialen Erziehungsmilieus mit seinem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld genauer zu verfolgen. Damit geht wiederum eine Weitung unserer Analyseperspektive einher, die in dieser Ausrichtung die zuvor entwickelten Kategorien des Erziehungsgestus und des Familienstils aufnimmt und in einen größeren strukturellen Zusammenhang stellt. In den Sozialwissenschaften werden einerseits Aspekte der sozialstrukturellen Lage als materielle und symbolische (einschränkende oder fördernde) Bedingungen familialer Lebens- bzw. Erziehungsmilieus thematisiert, die zur Konstitution und familialen Tradierung sozialer Ungleichheit führen (Bremer & Lange, 2006; Hradil, 2006; Liebenwein, 2008). Andererseits werden aber auch in umgekehrter Richtung familienbiografische Veränderungen (z.B. Heirat, Trennung, Status als Alleinerziehende, Zeit- und Geldressourcen für die Kinderphase, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) als Faktoren für Verschiebungen in der sozialstrukturellen Platzierung angeführt (Szydlik, 2007). So zeigen sozialwissenschaftliche Befunde nachdrücklich auf, wie das Binnenmilieu der Familie von außen begrenzt wird. Doch bleibt auch hier die Frage offen, wie diese „äußeren“ Bedingungen tatsächlich strukturierend in die Lebenswirklichkeit der Familie hineinwirken. Pädagogisch gesehen kommt es daher darauf an, zwischen der Familie und den unterschiedlichen Ebenen der sozialen Strukturierung dieser Gemeinschaft eine kategoriale Verbindung zu schaffen. Hier zeigt der von Norbert Elias (1970) in die Soziologie eingeführte figurations-theoretische Ansatz in eine produktive Richtung.⁴ Elias verwendet den Begriff der Figuration, um die wechselseitigen Verflechtungen, oder wie er es nennt: die Interdepen-

4 Alheit und Brandt, 2006; Alheit, Brandt, Müller und Schömer, 2001; Elias, 1970, 1987; Korte, 1990; Mollenhauer, Brumlik und Wudtke, 1975; Treibel, 2008.

denzen zwischen den Individuen in einem sozialen Gefüge zu beschreiben. Das heißt, „[...] dass [...] der Begriff ‚Individuum‘ sich auf interdependente Menschen in der Einzahl, der Begriff der ‚Gesellschaft‘ sich auf interdependente Menschen in der Mehrzahl bezieht.“ (S. 135). Dabei leugnet Elias nicht die Machtdimension sozialer Beziehungen, verweist aber auch darauf, dass es sich dabei stets – graduell unterschiedlich – um Beziehungen relativer Autonomie handelt. So hebt sich zum Beispiel in einem Kartenspiel der Spielverlauf nach und nach in relativer Autonomie gegenüber den einzelnen Spielern ab; gleichzeitig können diese selbst aber auch relativ autonom entscheiden, wie sie im Fortgang des Spiels ihre Spielzüge durchführen. Entsprechend können sich (in unterschiedlichem Ausmaß) Individuen autonom zu den Figurationen verhalten, in die sie verflochten sind, wie umgekehrt die Figurationen sich in relativer Autonomie von den Individuen entwickeln, die sie hervorbringen (Elias, 2003, S. 90). Überträgt man dieses Beispiel auf die langen Interdependenzketten, die die Mitglieder einer Gesellschaft auf den unterschiedlichen Ebenen der Sozialstruktur miteinander verbindet, so ergibt sich ein dynamischer Verflechtungszusammenhang, der, obgleich im Tun der Menschen fundiert, diesem Tun Richtungen weist, die ihren eigenen Logiken folgen (Elias, 1970, S. 161). Was Elias (1970) dabei unter Figuration versteht, ist „[...] das sich wandelnde Muster, das die Spieler als Ganzes miteinander bilden, also nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern mit ihrer ganzen Person, ihrem ganzen Tun und Lassen in ihrer Beziehung zueinander.“ (S. 142). Unter dem Aspekt der „Formationen von Subjektivität“ liefert Käte Meyer-Drawe (1990, S. 36-38) eine instruktive Fortführung des Problems der Verflechtungen von Person und Sozialität unter Rückgriff auf Adorno und Merleau-Ponty. Dabei kommt insbesondere auch über die Beziehungen zu anderen Menschen hinaus die Verwobenheit des leiblichen Subjekts mit der Welt der Dinge in den Blick: einerseits die Inkorporation sozialen Sinns (Bourdieu), andererseits die responsive Aktivität des Subjekts (Merleau-Ponty, 1974; Waldenfels, 2000), die trotz der „Beharrlichkeit unseres vorbewußt agierenden Leibes“ (Meyer-Drawe, 1990, S. 59) einer gewissen selbststrukturierenden Beteiligung Raum lässt. Ein Beispiel aus dem Familienalltag stellt etwa die Platzierung der Personen bei Tisch dar, die oftmals routiniert wirkt und das Verhalten der Akteure vorstrukturiert, aber in jeder aktuellen Situation neu hergestellt wird und niemals nur einfach Verhaltensmuster reproduziert. Der von Elias unternommene Versuch, schon in der Wahl der Begriffe die Entgegensetzung von Person und sozialem System zu lockern und nach den konkreten Überschneidungen von sozialen Subjekten und objektiven sozialen Gebilden zu fragen, begründet die pädagogische Relevanz des Figurationsmodells. Zur Bezeichnung dieses komplexen relationalen Geflechts, in das die Familie mit der Herausbildung ihres spezifischen Familienstils wie auch mit ihrem besonderen Erziehungsgestus eingebunden ist, verwenden wir den Begriff der *Bildungskonfiguration*.⁵ Er ermöglicht es, bei der Rekonstruktion der Familie als konkretem Erziehungs- und Bildungsmilieu die Frage mit einzubeziehen, inwiefern das

5 Elias verwendet in seinem Spätwerk meist den Begriff der „Figuration“, zuvor auch – synonym – den Begriff der „Konfiguration“ (Korte, 1988, S. 156). Wir orientieren uns mit dem Begriff der Bildungskonfiguration am früheren Sprachgebrauch von Elias, weil er deutlicher die unterschiedlichen sozialen Ebenen und Konstellation zum Ausdruck bringt, in de-

praktisch aufeinander bezogene Tun der Familienmitglieder in *figurative Muster* eingeflochten ist, *die die Familie als mikrosoziales Gefüge mit den meso- oder makrosozialen Strukturen ihres Umfeldes verbindet.*

3. Familie Antonow

Am Beispiel der Familie Antonow sollen die drei zentralen Kategorien des Erziehungsgestus, des Familienstils und der Bildungskonfiguration nun exemplarisch erläutert werden. Familie Antonow ist aus Russland eingewandert, wo auch ihr Sohn Alex als ältestes von vier Kindern geboren wurde. Anna, die Mutter, stammt aus einer großstädtischen Mittelschichtsfamilie (der früh verstorbene Vater war Unternehmer, die Mutter Lehrerin), sie hat in Russland als Gartenbauingenieurin mit Hochschulabschluss gearbeitet. Ihr Mann Artur kommt aus einem eher kleinbürgerlich-proletarischen Milieu (der Vater war erst beim Militär, dann Polizist; die Mutter Fabrikarbeiterin), hat eine Kfz-Mechaniker-Ausbildung absolviert und in Russland als Lkw-Fahrer gearbeitet. Etwa zur Zeit des Forschungskontaktes hat die Familie (nach zehn Jahren Aufenthalt) die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten. Allerdings müssen die Eltern wegen der verweigten Anerkennung ihrer Abschlüsse in beruflicher Hinsicht quasi von vorne beginnen: Anna, indem sie ein Studium der Ökotrophologie an der Fachhochschule aufnimmt, intensiv ihre Deutschkenntnisse erweitert und sich um einen Zuverdienst als Tagesmutter bemüht; Artur als Taxifahrer, was eine häufige und unregelmäßige Abwesenheit aus dem Familienalltag nach sich zieht und kaum eine berufliche Aufstiegsperspektive bietet. Während sich die Familie insbesondere auf Initiative der Mutter aktiv um eine nachbarschaftliche, schulische und berufliche Integration in das neue soziokulturelle Umfeld bemüht und sich dabei unverdrossen gegen erhebliche bürokratische Hindernisse und auch soziale Diskriminierungen mit relativ gutem Erfolg behauptet, hält sie bewusst über regelmäßige Besuche in der Heimat und die zweisprachige Erziehung der Kinder wie auch Bücher, DVDs und die heimische Kochkultur Kontakt zur russischen Tradition. Die Familie Antonow lebt somit in einem komplexen Geflecht kultureller, sozialer, politisch-bürokratischer und familienbiografischer Interdependenzen und Handlungsfelder, die ihren Alltag einerseits spürbar vorstrukturieren, die sie aber andererseits auch in ihrem alltäglichen Tun – als „interdependente Individuen“ – als Herausforderung annehmen, bearbeiten, modifizieren und gewissermaßen (auf der Ebene konkreter Praktiken, Strategien und Interaktionen) auch herstellen. Damit repräsentiert der Familienalltag eine übergreifende *Bildungskonfiguration*, die das Aufwachsen der Kinder entscheidend rahmt. In der aktiven Auseinandersetzung mit dieser soziokulturellen Situierung hat die Familie einen spezifischen *Familienstil* entwickelt, den wir in Abgrenzung zu

nen Figurationen als soziale „Geflechte“ selbst wieder horizontal oder vertikal miteinander verflochten sind.

den Stilen anderer Familien den „performativen Familienstil“ nennen.⁶ Den performativen Stil zeichnet aus, dass der Ebene einer handlungspraktischen, eher am Vollzug als an der expliziten Reflexion orientierten Strukturierung des Alltags (die weniger markant auch in anderen Familien beobachtbar ist) eine ganz besondere Bedeutung und auch Produktivität bzw. Funktionalität zukommt. Führt man sich die Komplexität und Dynamik des von vielen heterogenen Ansprüchen gekennzeichneten Alltags der Familie Antonow vor Augen, dann erscheint der performative Familienstil mit seiner selbstverständlichen Grundorientierung und zugleich flexiblen Ausrichtung auf wechselnde Situationen in besonderer Weise geeignet, das Feld der familialen Interaktion produktiv zu gestalten. Die spezifische Bildungskonfiguration und der performative Familienstil bilden zudem einen Rahmen, in den die mehr oder weniger explizit pädagogischen Regulierungen eingebettet sind, die sich zu einem familientypischen *Erziehungsgestus* bündeln lassen. Diese Verschränkung von Konfiguration, Stil und Gestus zeigt sich exemplarisch in einer Familienmahlzeit.

Für Aaron (10 Monate) und Anastasia (5) hat Anna Grießbrot aus der Küche mitgenommen, Andre (8) hat seinen Teller selbst mitgebracht und gleich mit dem Essen begonnen. Anastasia lässt sich etwas Zeit und wird zu Tisch gerufen. Obwohl es keinen gemeinsamen Beginn der Mahlzeit gibt, wirkt die Situation auch in ihrer sukzessiven Herstellung deutlich als ‚Familienmahlzeit‘ markiert. Jeder weiß, was zu tun ist; das Tischdecken und Platznehmen, der individuelle Beginn mit dem Essen und der kommunikative Bezug aufeinander verlaufen routiniert. Anna ist hauptsächlich mit dem Füttern von Aaron beschäftigt. Nebenbei sorgt sie mit kleinen Gesten oder Bemerkungen dafür, dass der situative Rahmen erhalten bleibt: die Demonstration einer alltäglichen Familienmahlzeit vor der Kamera des Forschungsteams. In beiden Funktionen wird sie von Andre unterstützt. Er versucht, seinen kleinen Bruder bei Laune zu halten, der des Öfteren den Löffel verweigert und quengelt. Anastasia ist mehr mit ihrem Essen und den Ideen beschäftigt, die ihr dabei in den Kopf kommen.

Bei Familie Antonow wird ein Modus der pädagogischen Regulierung sichtbar, der v.a. durch den Vollzug des gemeinsamen Handelns geprägt ist. Häufig wird dies gestützt durch kleine mimische oder gestische Signale oder knappe verbale Äußerungen, durch die auf die von den Erwachsenen vertretene und von allen im Prinzip geteilte, aus sich selbst heraus verständliche Ordnung der Familie verwiesen wird. Dieser Modus verlangt nicht nach expliziter Begründung; er vermittelt spontan zwischen den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und den praktischen Erfordernissen der Situation und strukturiert so die gemeinsame Interaktion unter Wahrung individueller Spielräume. Reguliert wird sparsam: so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig. Die-

6 Neben diesem performativen Stil haben wir bei einer anderen Familie bspw. einen „reflexiven“ Stil beobachtet, der maßgeblich auf der verbal-expliziten Thematisierung von Verhaltensregeln und kulturellen Gehalten beruht. Auch einen „pragmatisch-direktiven“ Stil können wir zeigen; hier werden auftauchende Handlungsprobleme im Bezug auf die allgemeine Lage der Familie ebenso wie im alltäglichen Geschehen mit den situativ je zuhandenen Mitteln gelöst. Auch diese beiden Stile lassen sich plausibel zu den jeweiligen sozialstrukturellen und sozialkulturellen Lebensumständen der Familien in Beziehung setzen.

ser Erziehungsgestus baut auf dem ‚performativen‘ Familienstil (und dadurch auch auf der in ihrer Interkulturalität und durch die sozialstrukturellen Erschwernisse komplexen Bildungskonfiguration) auf, indem er sich aus einer Achtsamkeit für das gemeinsame Tun speist, dem die komplexe symbolische Ordnung bei Familie Antonow inhärent ist und das zu seinem Gelingen kaum einer expliziten Thematisierung bedarf.

4. Ausblick: Zu den Potentialen empirisch gestützter Bildungs- und Erziehungstheorie

Pädagogische Forschung, die grenzüberschreitend zwischen den Disziplinen operiert, bedarf einer Transformation des im Kontext anderer Disziplinen erarbeiteten Wissens in den speziellen Theoriediskurs, der sich die Bildung und Erziehung des Menschen als ein Problem der Pädagogik zum Gegenstand macht. In diesem Sinne unternimmt auch das hier vorgestellte Projekt zu familialen Erziehungs- und Bildungsprozessen den Versuch, einerseits die disziplinären Grenzen zu überschreiten, um die Beiträge anderer Disziplinen zur Erforschung dieses Feldes zu nutzen, andererseits die disziplinäre Perspektive zu stärken, indem anhand der theoretischen Konstrukte des Familienstils, des Erziehungsgestus und der Bildungskonfiguration die begriffliche Verknüpfung zu pädagogischen Problemhorizonten hergestellt wird. So kann die familiale Erziehungspraxis als konstruktive Tätigkeit der Akteure einerseits an der Schnittstelle zu ihrer gesellschaftlich-kulturellen Einbettung und andererseits in ihren Bezügen zu den jeweils altersspezifischen Entwicklungsvoraussetzungen verortet werden. Pädagogische Forschung, die sich, wie in dem hier vorgestellten Projekt, als theoriebezogen und zugleich als kultursensitiv versteht, darf sich nicht in der gegenstandsimmanenten Rekonstruktion erschöpfen, muss aber auch eine vorschnelle Unterordnung des Untersuchungsgegenstandes unter vorgängige theoretische Modelle sowie etikettierende und bewertende Typologien vermeiden. Um beidem zu entgehen, bemühen wir uns um einen Typus der Theorieentwicklung, der sich nach beiden Seiten hin reflexiv verhält – zum Untersuchungsfeld mit seinen immanenten Konstruktionen ebenso wie zu den Konstruktionen der Forschung, mit denen der Untersuchungsbereich theoretisch modelliert und normativ bestimmt wird. So folgt unsere Untersuchung der Forschungsperspektive einer über additive und sequenzielle Verknüpfungen von empirischer und theoretischer Forschung hinausgehenden *empirisch gestützten Bildungs- und Erziehungstheorie* und damit einer methodischen Strategie, die die Bearbeitung des empirischen Materials argumentativ in die konzeptionelle Differenzierung bildungstheoretischer Themenfelder einbindet und ihr so einen zentralen Ort in der Genese theoretischer Modelle zuweist.

Literatur

Alheit, P., Brandt, M., Müller, H.-R., & Schömer, F. (2001). *Konfigurationen der Bildung. Drei Fallstudien zur Leibthematik in Autobiographien um 1800*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität.

- Alheit, P., & Brandt, M. (2006). *Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entdeckung und Wandel des Selbst in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Audehm, K., & Zirfas, J. (2001). Familie als ritueller Lebensraum. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual* (S. 37-114). Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Audehm, K., Wulf, C., & Zirfas, J. (2007). Rituale. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 424-440). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckmann, C., Otto, H.-U., Richter, M., & Schrödter, M. (Hrsg.) (2009). *Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Bourdieu, P. (1987a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1987b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2006). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claessens, D. (1979). *Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“*. Berlin: Duncker & Humblot Verlag.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen. Zur Entstehung Individueller Unterschiede in der Entwicklung. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen* (S. 92-106). Bern: Huber Verlag.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (2003). Figuration. In B. Schäfer (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 88-91). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Hradil, S. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hünersdorf, B., Maeder, C., & Müller, B. (Hrsg.) (2008). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Jurczyk, K., Schier, M., Szymenderski, P., Lange, A., & Voß, G. (Hrsg.) (2009). *Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung*. Berlin: Edition Sigma Verlag.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Korte, H. (1988). *Über Norbert Elias. Das Werden eines Menschenwissenschaftlers*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Korte, H. (1990). *Gesellschaftliche Prozesse und individuelle Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2011a). *Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. Zwischenbericht zu einem pädagogisch ethnographischen Forschungsprojekt* (unter Mitarbeit von S. Bahr, K. Borg & D. Falkenreck). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2011b). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag (im Druck).
- Liebau, E. (2006). Der Störenfried. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 41-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich*. München: Kirchheim Verlag.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Montada, L. (2008). Kapitel 1: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-48). Weinheim: Beltz PVU.
- Müller, H.-R. (2007). Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(2), S. 143-159.
- Müller, H.-R., Borg, K., & Falkenreck, D. (2010). Das Familienfoto. Annäherungen an den verborgenen Bildungssinn familialer Selbstpräsentationen. In H.-R. Müller, J. Ecarius & H. Herzberg (Hrsg.), *Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes* (S. 53-68). Opladen/Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Piaget, J. (1973a). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Piaget, J. (1973b). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Ricoeur, P. (1972). Der Text als Modell. Hermeneutisches Verstehen. In W. Bühl (Hrsg.), *Verstehende Soziologie* (S. 252-283). München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Schneewind, K. A., & Herrmann, T. (Hrsg.) (1980). *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber Verlag.
- Selman, R. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und Klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Szydlik, M. (2007). Familie und Sozialstruktur. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 78-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Treibel, A. (2008). *Die Soziologie von Norbert Elias. Eine Einführung in ihre Geschichte. Systematik und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2007). Schwerpunkt: *Familienbildung*, 10(3), 297-380.
Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (2007). Schwerpunkt: *Sozialisation und Selektion*, 27(2), S. 115-213.

Abstract: Taking a research project on education within the family as an example, the authors discuss which stimuli may be triggered through an interdisciplinary orientation with regard to educational-scientific theory and empiricism. At the same time, the need for a pedagogical transformation of knowledge introduced from other disciplines is emphasized. The authors explain - both from a theoretical perspective and based on exemplary extracts from material collected - three pedagogical core categories regarding forms of familial practice and their cultural relationality within the context of related concepts of developmental psychology and sociology.

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: ruediger.mueller@uni-osnabrueck.de

Dr. Dominik Krinninger, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: dominik.krinninger@uni-osnabrueck.de

Simone Bahr, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: simone.bahr@uni-osnabrueck.de

Dorothee Falkenreck, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: dorothee.falkenreck@uni-osnabrueck.de

Martin Lüders, B.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: martin.lueders@uni-osnabrueck.de

Hanno Su, M.A., Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: hvonwulf@uni-osnabrueck.de

Allgemeiner Teil

Kathrin Dederling

Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung?

Zusammenfassung: Die Einführung der Schulinspektion als Instrument eines neuen Steuerungsmodells wird von der Hoffnung flankiert, durch Qualitätssteigerungen eine bessere Schule zu befördern. Der Beitrag überprüft die Realisierung dieser Wirkungshoffnung mittels eines systematischen Vergleichs der für die Inspektionsverfahren Englands, der Niederlande und Deutschlands vorliegenden empirischen Evidenzen. Er berücksichtigt damit drei hinsichtlich ihrer Steuerungsphilosophie und Inspektionsverfahren unterschiedliche Länderkontexte und endet mit der als Arbeitshypothese formulierten Annahme, dass eine weniger stark an Wettbewerb ausgerichtete Steuerungsphilosophie und primär an der Zielsetzung der Initiierung/Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung orientierte Inspektionsverfahren positive Steuerungseffekte bedingen.

1. Problemaufriss

In den Schulsystemen der deutschsprachigen Länder wird gegenwärtig ein neues Steuerungsmodell etabliert. Dieses ist wesentlich durch zwei Instrumente gekennzeichnet: die *Outputsteuerung* durch die Setzung von Bildungsstandards und durch die externe Evaluation von Schülerleistungen einerseits und die *Wettbewerbssteuerung* als Einrichtung von Quasi-Märkten durch Dezentralisierung, Schulautonomie und freie Schuwahl andererseits (vgl. Bellmann, 2006). Auch Verfahren der Schulinspektion¹ stellen einen Bestandteil des neuen Steuerungsmodells dar. Sie sind in den letzten Jahren in allen deutschen Bundesländern neu eingeführt worden (vgl. Döbert, Rürup & Dederling, 2008). Bestrebungen zu einer Implementierung von externen Begutachtungsverfahren finden sich derzeit zudem in mehreren Kantonen der Schweiz und in Österreich (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2010). Es lässt sich damit ein Trend beobachten, der außerhalb des deutschsprachigen Raumes bereits deutlich früher eingesetzt hat: In zahlreichen Ländern insbesondere innerhalb Europas stellt die Inspektion von Schulen schon lange einen wichtigen Bestandteil der Qualitätssicherung im Schulwesen dar (vgl. Böttcher & Kotthoff, 2007; Kotthoff, 2003; Standaert, 2000; van Ackeren, 2003).

¹ Diese Bezeichnung wird stellvertretend für alle anderen – insbesondere in Deutschland – verwendeten Bezeichnungen für das Verfahren der externen Schulbegutachtung verwendet.

Unter Schulinspektion wird der „Blick in oder auf Einzelschulen auf der Grundlage einer Zusammenschau vorhandener, intern und/oder extern gewonnener Daten“ (Maritzen, 2008, S. 57) verstanden. Dies geschieht mit dem Ziel, eine Beurteilung schulischer Qualitätsbereiche – und damit der Schule als Ganzes – vorzunehmen. Länderübergreifend finden sich bestimmte Elemente, die das Verfahren der Schulinspektion auszeichnen und eine wiederkehrende Grundstruktur darstellen: Schulinspektionen liegen stets ein normativer Rahmen mit einheitlichen Qualitätskriterien zu Grunde. Sie erfolgen mittels einheitlicher Verfahren bzw. Instrumente und werden von einem Inspektionsteam vorgenommen. Die externe Begutachtung wird den Schulen in transparenten Verfahren angekündigt. Bestandteil der Schulinspektionen ist immer ein Schulbesuch mit Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und ggf. einer Schulbegehung nach einem festgelegten Ablauf. Ihm vorgeschaltet sind zumeist Dokumentenanalysen und schriftliche Befragungen von Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Nach Abschluss der Schulinspektion wird ein Inspektionsbericht erstellt und sowohl der Schule als auch der Schulaufsicht ausgehändigt (vgl. Ehren & Visscher, 2008). Die konkrete Ausgestaltung dieser Begutachtungsverfahren erfolgt allerdings länderspezifisch. Darauf wird weiter unten näher eingegangen.

Wie alle externen Evaluationsverfahren kann die Schulinspektion im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielsetzungen verortet werden (vgl. Böttger-Beer & Koch, 2008; Kotthoff & Böttcher, 2010; Maritzen, 2008). Im Sinne einer vergleichsweise groben Unterscheidung lässt sich feststellen, dass die Schulinspektion auf der einen Seite der Rechenschaftslegung bzw. Kontrolle der Einhaltung pädagogischer bzw. gesetzlicher Standards dient und mit ihr auf der anderen Seite die Initiierung bzw. Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung angestrebt wird.

Beide Zielsetzungen können einem übergeordneten Ziel zugeordnet werden: Der Beförderung einer besseren Schule im Sinne der Steigerung ihrer Qualität. Diese ist als Wirkungshoffnung zu verstehen, die der Einführung der Schulinspektion von Seiten der Bildungspolitik in allen Ländern implizit oder explizit zu Grunde liegt. Konkreter: Indem die Schulinspektion ihre diagnostischen Ergebnisse an die Schule und die Administration zurückmeldet, werden Prozesse der schulischen Qualitätsentwicklung (der „Verbesserung“) angestoßen und durchgehalten.

Zu fragen ist nun, inwiefern sich in der Praxis Belege für die Realisierung dieser Wirkungshoffnung finden: Stellt die Schulinspektion tatsächlich ein wirksames Instrument zur Qualitätssteigerung von Schulen dar? Der vorliegende Beitrag versucht, eine Antwort auf diese Frage zu geben. Mit dieser Antwort soll auch geklärt werden, ob es sich bei der Schulinspektion um einen wirksamen Weg der Systemsteuerung handelt.

Die Untersuchung wird in zwei Schritten durchgeführt: Im ersten Schritt werden die Schulinspektionsverfahren einiger ausgewählter Länder dargestellt und miteinander verglichen (Punkt 2). Im zweiten Schritt werden die Befunde der derzeit zu den länderspezifischen Schulinspektionsverfahren vorliegenden empirischen Studien zusammengetragen (Punkt 3). Auf der so gewonnenen Erkenntnislage wird abschließend die Frage beantwortet, ob die Schulinspektion einen wirksamen Weg der Systemsteuerung darstellt (Punkt 4).

2. Schulinspektion – Ansätze und Konzepte in ausgewählten Ländern

In diesem Abschnitt werden drei Länderkontexte – jener Englands, der Niederlande und Deutschlands – und deren Schulinspektion anhand von zentralen Merkmalen näher betrachtet. Die Auswahl dieser Länder geschieht aus zwei Gründen: Zum einen unterscheiden sich die drei Länder bei der Umsetzung der eingangs erwähnten Output- und insbesondere der Wettbewerbssteuerung deutlich voneinander, so dass hier die Herausbildung unterschiedlicher Steuerungsphilosophien und Verfahren der Schulinspektion wahrscheinlich ist. Zum anderen liegen für die Schulinspektion dieser Länder bereits empirische Evidenzen vor, auf die in der Analyse zurückgegriffen werden kann.

2.1 Ansatz und Konzept – Schulinspektion in England

Steuerungsphilosophie

In England wurde bereits in den 1980er Jahren ein Paradigmenwechsel in den Steuerungsvorstellungen vollzogen: Wesentliche Änderungen wurden im Bildungsreformgesetz (Education Reform Act) des Jahres 1988 festgeschrieben (vgl. van Ackeren, 2003). Dabei wurde das Instrument der *Outputsteuerung* anhand der Einführung eines nationalen Curriculums (mit festgelegten Lerninhalten und Mindestanforderungen an Lernziele) und dessen Verknüpfung mit einem differenzierten System zentraler Tests und Abschlussprüfungen realisiert (vgl. Key, 2007).

Stärker als die Outputsteuerung wurde das Instrument der *Wettbewerbssteuerung* forciert: Vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein Wettbewerb zwischen Schulen zu einer Verbesserung qualitativer Standards und mittelfristig zu ökonomischem Erfolg führe, wurde eine Konkurrenzsituation von Schulen von Seiten der Bildungspolitik bewusst etabliert, die erstens durch die Publikation von Leistungsindikatoren, zweitens durch die Ermöglichung einer elterlichen Schulwahlfreiheit (durch die Aufhebung der Einzugsbereiche) und drittens durch die Erhöhung der Schulautonomie (bei personellen und finanziellen Entscheidungen sowie als Pro-Kopf-Finanzierung der Schulen) befördert wurde (vgl. van Ackeren, 2003).

Im Zusammenwirken dieser Elemente ist in England ein Bildungsmarkt entstanden: Die elterliche Schulwahlfreiheit führt zu einer ungleichmäßigen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schulen (wenngleich die Mobilität bei Heranwachsenden aus sozial benachteiligten Milieus eingeschränkt ist, vgl. Burgess, Briggs, McConnell & Slater, 2006). Einen Einfluss auf die Wahl einer Schule können – neben anderen Informationsquellen – auch die Leistungsindikatoren haben, die aufgrund der Verpflichtung der Schulen zur öffentlichen Rechenschaftslegung publiziert sind. Um diese Leistungsresultate aussagekräftig zu machen, bedürfen sie eines Referenzrahmens, der über zentrale Tests und Abschlussprüfungen geschaffen wurde. Die Erstellung von Rankings auf Basis der veröffentlichten Leistungsindikatoren soll der Identifikation von „guten“ und „schlechten“ Schulen dienen. Zusammen mit der freien Schulwahl und der Pro-Kopf-Finanzierung führen diese Rankings offensichtlich zu einem Wettbewerb un-

ter den Schulen: „Gute“ Schulen ziehen eine größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern an und erhalten entsprechend mehr Geld. Dadurch sollen „schlechte“ Schulen zu größeren Leistungen angespornt werden (vgl. van Ackeren, 2003).

Verfahren der Schulinspektion

Im Zuge der Neuausrichtung der englischen Bildungssystemsteuerung wurde mit der Gründung einer Bildungsbehörde – des Office for Standards in Education² (OFSTED) – die Position der Schulaufsicht gestärkt (vgl. van Ackeren, 2003). Sie ist seit 1992 für die Planung und Durchführung von regelmäßigen Schulbesuchen im Primar- und Sekundarbereich zuständig (vgl. Cheesman, 2007).

Zielsetzungen: Als Ziele von Schulinspektion werden von der Regierung in aktuellen Verlautbarungen insbesondere drei Aspekte genannt: Schulinspektionen dienen erstens einer Information von Öffentlichkeit und Regierung über die Lage staatlich verantworteter Erziehung und Bildung. Sie sollen zweitens einen Beitrag leisten zu einer Information von Eltern über die Qualität von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und so die Wahl der für ihre Bedarfe geeigneten Einrichtung unterstützen. Drittens wird mit ihnen intendiert, die Qualität und die Standards in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu verbessern (vgl. Döbrich, Schnell & Sroka, 2008).

Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Aspekt der Rechenschaftslegung bzw. Kontrolle: Schulinspektionen werden – wie andere Evaluationsformen (Tests, Examina etc.) auch – primär durchgeführt, um die Nutzer von Bildungseinrichtungen besser über deren Leistungsstand zu informieren. Zugleich werden sie dazu genutzt, schulische Institutionen und Lehrpersonal zu evaluieren. Die Zielsetzung einer Anhebung schulischer Standards und einer Stärkung der Schulentwicklung wird in den offiziellen Verlautbarungen der Regierung erst seit den Reformen 2005 explizit genannt. Sie kann als „Neuakzentuierung der Schulinspektion in Richtung einer stärkeren Entwicklungsorientierung“ (Kotthoff & Böttcher, 2010) verstanden werden.

Veröffentlichung der Ergebnisse: Wie die Ergebnisse der Leistungstests werden auch die Resultate der Schulinspektionen in England der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie werden relativ zeitnah auf der Homepage von OFSTED im Internet publiziert.

Konsequenzen (Belohnung/Sanktionierung): In Abhängigkeit von der Gesamtbewertung der Schulen existieren unterschiedliche Arten, mit den Resultaten umzugehen. Im Falle einer Bewertung von Schulen als *ausgezeichnet* erfahren Schulen eine öffentliche Würdigung (durch die Nennung in OFSTED-Berichten oder die Aushändigung von Plaketten) (vgl. Döbrich et al., 2008). Während diese positiven Anreizsysteme erst mit einer neuerlichen Modifizierung des Inspektionsverfahrens im Jahre 2005 eingeführt worden sind, bestehen die negativen Konsequenzen bereits seit Längerem: So werden im Falle einer Einstufung von Schulen als *ungenügend* nach einem gewissen Zeitraum – mitunter nach Gewährung intensiver Betreuungsmaßnahmen (siehe unten) – neuerliche externe

² Seit 2007 trägt die Behörde den Namen Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

Begutachtungen durchgeführt. Sofern hier zufriedenstellende Verbesserungen ausbleiben, kommt ein differenziertes System der Sanktionierung zum Tragen, das sich vom Austausch des Leitungspersonals bzw. der Lehrkräfte über die Entlassung des Schulverwaltungsrats bis hin zur Schließung von Schulen erstreckt (vgl. Döbrich et al., 2008).

Folgeaktivitäten: Werden während der Schulbesuche vom Inspektorenteam keine zufriedenstellenden Ergebnisse festgestellt, erfolgt eine Zuordnung der Schulen in eine von zwei Kategorien. Je nach Klassifikation kommen dann unterschiedliche Folgeaktivitäten zum Tragen, die den Schulen spezifische Handlungsweisen abverlangen: (1) Die Leistungen von Schulen werden als bedenklich schwach eingestuft – entweder, weil Schulen ihren Schülerinnen und Schülern keine akzeptablen Erziehungs- und Bildungsstandards vermitteln, aber aus eigener Kraft heraus eine Verbesserung der Situation hervorbringen können, oder, weil die entsprechenden Standards an den Schulen zwar vermittelt werden, die Leistungen der Schulen jedoch deutlich unter dem Erwartungswert liegen. Diese Schulen werden der Kategorie *Aufforderung zur Verbesserung* zugeordnet und erhalten einen Abschlussbericht mit detaillierten Empfehlungen zur Verbesserung der Situation. Sie werden nach einer gewissen Zeit erneut extern begutachtet. Falls auch hier wieder keine zufriedenstellenden Fortschritte erkennbar sind, kann die Schule der im Folgenden beschriebenen Kategorie zugeordnet werden. (2) Die festgestellten Defizite von Schulen werden als so schwerwiegend eingestuft, dass die Schulen als so genannte *failing schools* gelten. Hier bleibt eine Vermittlung akzeptabler Erziehungs- und Bildungsstandards an die Schülerinnen und Schüler aus und die Schulen selbst verfügen nicht über die zur Verbesserung der Situation erforderlichen Fähigkeiten. Diese Schulen werden der Kategorie *besondere Maßnahmen* zugeordnet und erhalten einen Abschlussbericht mit einem detaillierten Aktionsplan inklusive festgelegtem Zeitraster. Die Schulen werden über zwei Jahre hinweg durch Maßnahmen des Schulverwaltungsrats, des Schulträgers und ggf. des Bildungsministeriums (u.a. Beratung sowie personelle und sächliche Mittel) intensiv begleitet. Sollten bei der anschließenden Inspektion keine zufriedenstellenden Fortschritte sichtbar werden, werden Sanktionen (siehe oben) ausgesprochen.

2.2 *Ansatz und Konzept – Schulinspektion in den Niederlanden*

Steuerungsphilosophie

In den Niederlanden findet das Instrument der *Outputsteuerung* seinen Niederschlag in einer Orientierung an Kernzielen, die das Pendant zu der schulischen Entscheidungsfreiheit für bestimmte Unterrichtsinhalte und -methoden darstellen, und deren Überprüfung mittels zentraler Tests und Abschlussprüfungen (vgl. van Ackeren, 2003).

Auch in den Niederlanden finden sich Elemente einer *Wettbewerbssteuerung*; auch hier existiert die Hoffnung, dass durch einen Wettbewerb zwischen den Schulen positive Effekte auf die Qualität von Schule und Unterricht erreicht werden könnten. Allen Schulen – „guten“ wie „schlechten“ – werden zugleich aber umfassende Unterstützungsleistungen bereitgestellt (vgl. van Ackeren, 2003).

In der von der Bildungspolitik zunächst nicht intendierten Konkurrenzsituation von Schulen spielt die Publikation von Leistungsindikatoren und die Rechenschaftslegung (über die Erstellung unterschiedlicher Dokumente wie z.B. die Qualitätskarte mit Informationen über die relevanten Aspekte des Curriculums, der Förderkonzepte, der Schulorganisation und der Ergebnisse von Tests und Prüfungen) eine Rolle. Leistungsindikatoren von Schulen werden erst seit Ende der 1990er Jahre regelmäßig veröffentlicht. Die Publikation der bis dahin von der Schulaufsicht vertraulich behandelten und nur als Diskussionsgrundlage mit den Schulen genutzten Daten wurde per Gerichtsentschluss unter Berufung auf das Recht der Informationsfreiheit verfügt. Sie wurde von einer Zeitung eingeklagt, weil sich das zuständige Ministerium weigerte, die gewünschten Daten auszuhändigen (vgl. van Ackeren, 2003). Darüber hinaus kommt der elterlichen Schulfreiheit eine Bedeutung zu: In den Niederlanden existiert hier seit beinahe einhundert Jahren ein System der Entscheidungsfreiheit, das keine festen Einzugsbereiche kennt (vgl. Döbrich et al., 2008). Schließlich blicken die niederländischen Schulen auf eine lange und umfassende Autonomie zurück (freie Wahl von religiösen, ideologischen und pädagogischen Prinzipien; seit 1996 auch an der Zahl der Schülerinnen und Schüler orientierte Pauschalfinanzierung), die im internationalen Vergleich als beispiellos gelten kann (vgl. Karsten, 1999).

Es lässt sich festhalten, dass die Etablierung eines Bildungsmarktes nicht das eigentliche Ziel der Bildungspolitik war. Doch die Entwicklungen seit Ende der 1990er Jahre mit der vor Gericht erstrittenen Publikation der Leistungsindikatoren im Kontext der bereits gegebenen Schulfreiheit und der Pauschalfinanzierung haben zu einem verstärkten Wettbewerb der Schulen beigetragen. Die Bildungspolitik stellt den Schulen jedoch auch eine Vielzahl von Evaluationsinstrumenten als Diagnosemittel zur Verfügung, um rechtzeitig individuelle Schwächen zu erkennen und angehen zu können. Dabei spielt der nationale Vergleich als Bezugsmaßstab eine wichtige Rolle, um Vergleichbarkeit zu sichern (vgl. van Ackeren, 2003).

Verfahren der Schulinspektion

Die Aufsicht über das niederländische Bildungswesen obliegt im Primar- und Sekundarbereich, in der Berufs- und Erwachsenenbildung sowie im Hochschulbereich der *Inspectie van het Onderwijs*, der Inspektion von Bildung und Unterricht (vgl. van Ackeren, 2003). Sie existiert in den Niederlanden bereits seit mehr als 200 Jahren (vgl. Janssens, 2007), hat in den 1990er Jahren im Zuge der bildungspolitischen Änderung der Steuerungsphilosophie allerdings eine Umstrukturierung in Richtung einer Objektivierung und Vereinheitlichung der Verfahren erhalten und muss gewissermaßen als Gegenstück zu der zuvor dargestellten Autonomie des Bildungswesens betrachtet werden (vgl. Döbrich et al., 2008).

Zielsetzungen: Als Ziele der niederländischen Schulinspektion werden von der Regierung nach wie vor drei Aspekte angegeben: Erstens dient diese Form der externen Evaluation der Überprüfung der Leistungen in den Erziehungseinrichtungen in Bezug auf ihre Qualität und die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben. Zweitens wird mit ihr eine

Unterstützung und Förderung der Qualität in der Erziehung angestrebt und drittens steht die Information der Öffentlichkeit über den Stand des Erziehungswesens im Mittelpunkt (vgl. Döbrich et al., 2008).

Es wurden zwei Kernfunktionen für die zukünftige Arbeit formuliert: Im Sinne einer Garantiefunktion gewährleistet das Inspektorat, dass die Schulen Unterricht in befriedigender Qualität leisten; im Sinne einer Stimulierungsfunktion garantiert das Inspektorat, dass alle Schulen zur Weiterentwicklung der eigenen Qualität angeregt werden (vgl. Sparka, 2001).

Der Schwerpunkt liegt hier also gleichermaßen auf den Aspekten der Rechenschaftslegung bzw. Kontrolle und der schulischen Qualitätsentwicklung.

Veröffentlichung der Ergebnisse: Bis Ende der 1990er Jahre wurden die Inspektionsresultate an die Schulen vertraulich weitergegeben. Seit dem oben erwähnten Gerichtsbeschluss werden die Ergebnisse nun aber der Öffentlichkeit im Internet zugänglich gemacht (vgl. Döbrich et al., 2008; Sparka, 2001).

Konsequenzen (Belohnung/Sanktionierung): Aus den Ergebnissen der Schulinspektion folgen für die Schulen keine offiziellen Konsequenzen; eine Ausnahme besteht nur im Falle schulischer Verstöße gegen bestehende rechtliche Regelungen (Döbrich et al., 2008; Sparka, 2001).

Folgeaktivitäten: Auch im Falle einer Einstufung von Schulen als schlecht sind die niederländischen Schulen nicht verpflichtet, Maßnahmen zur Kompensation der festgestellten Mängel und zur Verbesserung der Situation zu ergreifen. Die Schulen werden aber dazu eingeladen, einen Handlungsplan zu erstellen. Der Umgang der Schulen mit dem Inspektionsbericht und den in ihm mitgeteilten Ergebnissen wird bei nachfolgenden Inspektionen überprüft (Döbrich et al., 2008; Sparka, 2001).

2.3 Ansätze und Konzepte – Schulinspektion in den deutschen Bundesländern

Da in Deutschland die Zuständigkeit für das Bildungswesen den Bundesländern obliegt, finden sich in den 16 Ländern jeweils spezifische Akzentuierungen im Bereich der Systemsteuerung. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit England und den Niederlanden wird im Folgenden der Versuch gewagt, eine gemeinsame deutsche Steuerungsphilosophie im Bildungsbereich zu beschreiben. Bei der sich anschließenden Darstellung der Inspektionsverfahren wird auf die Varianten aller Bundesländer Bezug genommen. Dies erscheint praktikabel, weil die Verfahren in den hier interessierenden Kriterien weitgehend übereinstimmen. Es darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen den länderspezifischen Verfahren durchaus Unterschiede gibt – etwa hinsichtlich der institutionellen Anbindung (Referat im Bildungsministerium, Landesinstitut, Qualitätsagentur etc.), der Zusammensetzung der Inspektorenteams (Schulaufsichtsbeamte, Lehrkräfte, Eltern-/Wirtschaftsvertreter), der Dauer der Unterrichtsbeobachtungen (20 oder 45 Minuten) und der Informationen in den Inspektionsberichten (reine Ergebnisdarstellung oder zusätzliche Empfehlungen, vgl. Döbert et al., 2008).

Steuerungsphilosophie

Der Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie hat sich in Deutschland etwa seit Ende der 1990er Jahre – und somit deutlich später als in England und den Niederlanden – vollzogen (vgl. Lange, 1999). Das Instrument der *Outputsteuerung* ist in Deutschland auf nationaler Ebene durch die Einführung von Bildungsstandards für einige Fächer des Primarbereichs (Jahrgangsstufe 4), des Hauptschulabschlusses (Jahrgangsstufe 9) und des Mittleren Schulabschlusses (Jahrgangsstufe 10) forciert worden. Inwiefern die formulierten Bildungsstandards von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden, wird seit dem Jahr 2009 im Ländervergleich zentral ermittelt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2010). Darüber hinaus beteiligen sich alle Bundesländer an Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen. In den Bundesländern werden zum Teil weitere Schulleistungstests durchgeführt. In allen Ländern wurden außerdem Verfahren der Schulinspektion eingeführt (vgl. Döbert et al., 2008).

Auch in Deutschland finden sich inzwischen Tendenzen einer *Wettbewerbssteuerung*; sie sind aber nur mäßig ausgeprägt. Die derzeitige Situation wird durch folgende Elemente bedingt: (1) *Leistungsindikatoren* werden der Öffentlichkeit in Deutschland in nationalen, länderspezifischen oder regionalen Bildungsberichten mitgeteilt, wobei die Informationen jedoch nicht auf der Ebene einzelner Schulen, sondern in aggregierter Form für Schulformen oder Alterskohorten dargestellt werden. Schul- oder klassenspezifische Daten hingegen werden ausschließlich an die betreffenden Schulen selbst weitergegeben. (2) In den deutschen Bundesländern besteht die Möglichkeit der *elterlichen Schulwahlfreiheit* in eher eingeschränktem Maße. Im Grundschulbereich gibt es in den meisten Bundesländern feste Einzugsbereiche („Sprengel“), innerhalb derer die Kinder einer Regelschule zugewiesen werden. Im Sekundarschulbereich entscheiden die Eltern in etwa der Hälfte der Bundesländer, in welche Schule ein Kind nach der Grundschule gehen kann, in der anderen Hälfte sind es die Lehrkräfte (vgl. Arnold, Richert & Stubbe, 2010). (3) Die *Schulautonomie* – das wird in den neueren Schulgesetzen deutlich – hat in den letzten Jahren im pädagogischen Bereich (u.a. mit der Möglichkeit der inhaltlichen Schwerpunktesetzung), im personellen Bereich (z.B. mit der Möglichkeit der Mitwirkung bei der Ausschreibung) und im finanziellen Bereich (etwa mit dem Recht der eigenen Einnahmenerzielung) zugenommen (vgl. Füssel & Leschinsky, 2008).

Die Entstehung eines Bildungsmarktes wird in den deutschen Bundesländern (derzeit noch) durch den Verzicht auf die offizielle Bekanntgabe von Leistungsindikatoren auf Einzelschulebene erschwert. Die Tatsache, dass einige Schulen die Leistungsindikatoren mittlerweile freiwillig veröffentlichen, kann in Kombination mit der (eingeschränkt möglichen) freien Schulwahl ggf. zu wettbewerbsähnlichen Situationen führen.

Verfahren der Schulinspektion

Zielsetzungen: In allen deutschen Bundesländern erhebt und berichtet die externe Evaluation von Schulen ausdrücklich schulbezogene Qualitätsprofile als Impuls zur schulintern gemeinsam zu organisierenden Schulentwicklung. Darüber hinaus dient sie der

Information der Schulaufsicht über den Qualitätsstand des Schulsystems (vgl. Döbert et al., 2008). Der Schwerpunkt liegt aber deutlich auf dem Aspekt der Initiierung bzw. Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung.

Veröffentlichung der Ergebnisse: Die im Rahmen der externen Evaluation gewonnenen Informationen werden in jedem Fall vertraulich an die Schulen, die Schulaufsicht und die Schulträger weitergegeben. In keinem der 16 deutschen Bundesländer werden sie (bisher) offiziell von Seiten der Bildungspolitik veröffentlicht. Die Entscheidung für oder gegen eine Bekanntgabe der Begutachtungsergebnisse obliegt den Schulen also selbst (vgl. Döbert et al., 2008).

Konsequenzen (Belohnung/Sanktionierung): In den deutschen Bundesländern werden im Falle positiver bzw. negativer Begutachtungsergebnisse keine Konsequenzen im Sinne einer Belohnung oder Bestrafung ergriffen. Zugleich gibt es kein staatliches System, das schlecht bewertete Schulen durch ein externes Beratungs- bzw. Unterstützungssystem auffängt (vgl. Döbert et al., 2008).

Folgeaktivitäten: Nach Abschluss der externen Evaluation werden die Schulen dazu aufgefordert, Zielvereinbarungen mit der zuständigen Schulaufsicht über Schwerpunkte und Maßnahmen ihrer zukünftigen Entwicklungsarbeit zu formulieren. Da sich dieser Verfahrensschritt in den meisten Bundesländern noch im Aufbau befindet, ist eine Kontrolle der Realisierung dieser Aufforderung allerdings mitunter schwierig. Derzeit existieren jedoch generell keine gesetzlichen Regelungen zum Vorgehen im Falle ihrer Missachtung (vgl. Döbert et al., 2008).

2.4 Ansätze und Konzepte im Vergleich

Unterzieht man die Länderkontexte und -konzepte von England, den Niederlanden und Deutschland einem systematischen Vergleich, so zeigen sich deutliche Unterschiede: Hinsichtlich der *Steuerungsphilosophie* wird in England von Seiten der Bildungspolitik ein Ansatz verfolgt, der sich deutlich an der Wettbewerbssteuerung ausrichtet. Verbesserungen der Leistungen des Bildungssystems sollen primär über Druck auf die Schulen erzielt werden. Unterstützung erhalten Schulen nur im Falle der Feststellung gravierender Qualitätsdefizite. In den Niederlanden findet ebenfalls eine Orientierung an der Wettbewerbssteuerung statt, allerdings in abgeschwächter Form. Zwar soll auch hier eine Effizienzsteigerung im Bildungswesen über die Ausübung von Druck auf die Schulen erreicht werden; zugleich werden diese aber durch weitreichende Leistungen der Unterstützung der Bildungspolitik aufgefangen, und zwar unabhängig von ihrem jeweiligen Qualitätsstand. In Deutschland schließlich zeichnet sich die Steuerungsphilosophie in vergleichsweise geringem Maße durch eine Wettbewerbsorientierung aus. Hier geht es im Augenblick eher darum, Schulen Informationen zur Verfügung zu stellen, die ihnen bisher für ihre internen Qualitätsentwicklungsprozesse fehlten. Wenn man dieses Angebot ebenfalls als eine Form der Unterstützung versteht, ist zu konstatieren, dass in Deutschland dieser Mechanismus stärker ins Gewicht fällt als der des Drucks. Weitergehende Hilfsangebote wie in den Niederlanden existieren in Deutschland jedoch nicht.

Die Unterschiede im Hinblick auf die *Schulinspektionsverfahren* der drei Länder gehen aus der folgenden Abbildung hervor. Diese als Illustration, nicht als Darstellung exakter Messungen zu verstehende Grafik zeigt landesspezifische Varianten, die anhand der oben beschriebenen Merkmale Zielsetzung, Veröffentlichung der Ergebnisse, Konsequenzen (Belohnung/Sanktionierung) und (verbindliche) Folgeaktivitäten bestimmt werden. Sie wurde in Anlehnung an den Clark-Schimank-Equalizier für die Steuerung von Hochschulsystemen (vgl. Schimank, 2007) entwickelt.

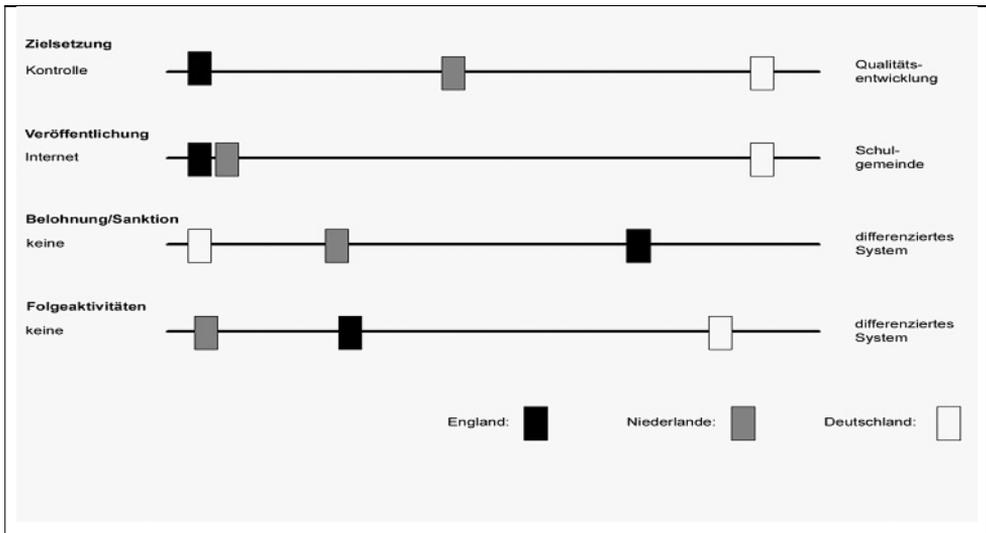


Abb. 1: Schulinspektion in England, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich

3. Effekte von Schulinspektion – Empirische Befunde zu den ausgewählten Länderverfahren

Die Frage, inwiefern Verfahren der Schulinspektion zu beabsichtigten Aktivitäten und Ergebnissen der schulischen Qualitätsentwicklung führen, ist bisher sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international eher selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen. Die Anzahl der empirischen Studien in diesem Bereich – die zunächst ausschließlich in Großbritannien, seit wenigen Jahren aber auch in den Niederlanden und in Deutschland durchgeführt werden – ist in den letzten Jahren allerdings gestiegen. Ihre Ergebnisse zeichnen insgesamt kein einheitliches Bild. Sie werden im Folgenden nach Ländern (und somit nach der länderspezifischen Ausgestaltung des Verfahrens) getrennt dargestellt.

3.1 Empirische Befunde – England

Die für das Verfahren der Schulinspektion in England vorliegenden Befunde stammen mehrheitlich aus empirischen Studien, die einmalig durchgeführte, standardisierte Befragungen von Schulleitungen (vgl. z.B. Cuckle & Broadhead, 1999; Gray & Gardner, 1999) und/oder Lehrkräften (vgl. z.B. Brimblecombe, Ormston & Shaw, 1995) enthalten. Mitunter werden diese durch qualitative Interviews ergänzt (vgl. z.B. Kogan & Maden, 1999) und im Rahmen von Fallstudien an ausgewählten Schulen (vgl. z.B. Chapman, 2001) eingesetzt. Die methodischen Designs enthalten zudem Vergleiche der Ergebnisse, die Schulen bei zwei aufeinanderfolgenden Inspektionen erreicht haben (vgl. z.B. Matthews & Sammons, 2004), und Vergleiche der Entwicklung von inspizierten und nicht-inspizierten Schulen auf der Grundlage der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in nationalen Leistungstests (vgl. z.B. Shaw, Newton, Aitkin & Darnell, 2003).

Die Ergebnisse der Studien beziehen sich zum einen auf die vom Konzept der Schulinspektion *intendierten Wirkungen*. Zum anderen rekurrieren sie auf so genannte Nebeneffekte, also auf programmatisch *nicht intendierte Wirkungen*.

Im Hinblick auf die *intendierten Wirkungen* der Schulinspektion weisen einige Studien darauf hin, dass die Führung der Schulen in Folge der externen Begutachtung Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen auf den Weg bringen. Daraus wird die Schlussfolgerung abgeleitet, dass Schulinspektionen positive Auswirkungen auf die Verbesserung der Qualitätsentwicklung haben (vgl. Ehren & Visscher, 2008; Kogan & Maden, 1999; Matthews & Sammons, 2004; Ouston & Klenowski, 1995; Ouston, Fidler & Earley, 1997; Ouston, Earley, Ferguson & Davie, 1999; Wilcox & Gray, 1996). Wilcox und Gray (1996) berichten über Fallstudien, in denen Schulleitungen und Lehrkräfte dazu neigen, die Empfehlungen der externen Evaluatoren als Unterstützung für bereits existierende Veränderungsvorstellungen zu betrachten. Gray (2002) sowie Kogan und Maden (1999) beschreiben, auf welche Weise externe Begutachtungen dazu beitragen, wie Schulen das Engagement von Lehrkräften, die Einführung von Verhaltensregeln für Schülerinnen und Schüler, Strategien für eine Verbesserung der Prüfungsleistungen von Schülerinnen und Schülern und Veränderungen von Führungsstilen und -strukturen vorantreiben. Ouston et al. (1997) kommen zu dem Ergebnis, dass Schulinspektionen nur dann zu innerschulischen Entwicklungsaktivitäten führen, wenn Schulen schlechte oder nur leicht positive Bewertungen von der Evaluationsbehörde erhalten haben. Matthews und Sammons (2004) finden über einen Vergleich der Ergebnisse der ersten Inspektion und der zwei Jahre später durchgeführten Nachinspektion deutlich positive Effekte insbesondere im Bereich von Unterricht und Management heraus. Vor allem bei schwachen Schulen sind Effekte erkennbar, die auf eine Steigerung der Qualität in den begutachteten Bereichen hindeuten.

Wenngleich ein genereller Zusammenhang von Schulinspektion und Schulentwicklung konstatiert wird, deuten mehrere Studien darauf hin, dass der Einfluss eher gering ausfällt (vgl. Earley, 1998; Ferguson, Earley, Fidler & Ouston, 2000; Gray & Wilcox, 1995; Kogan & Maden, 1999). So finden beispielsweise Gray und Wilcox (1995) keine Belege dafür, dass die Empfehlungen der Evaluatoren in von Schulleitungen und Lehr-

kräften geteilte Visionen umgesetzt werden. Insgesamt erscheint die Ableitung allgemeingültiger Aussagen über Art und Ausmaß der durch externe Begutachtungsverfahren ausgelösten Entwicklungsaktivitäten schwierig (vgl. de Wolf & Janssens, 2007). Gray (2002) identifiziert folgende Arten von Schulentwicklung nach der externen Evaluation: Erstens taktische Entwicklungsaktivitäten mit dem Ziel einer Verbesserung von Schülerleistungen, zweitens Überlegungen mit dem Ziel einer Entwicklung von Arten der Schulführung und des Klassenmanagements und drittens Fähigkeitsaufbau im Sinne eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses. Die letzte Art von Schulentwicklung wird dabei nur von wenigen Schulen betrieben (vgl. Gray, 2002).

Ein eher negatives Bild zeichnen auch jene Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, ob sich die von der Schulinspektion intendierten Qualitätsverbesserungen in verbesserten Schülerleistungen niederschlagen. Ihre Befunde – die anhand methodischer Designs unterschiedlicher Komplexität den Zusammenhang zwischen Schulbesuchen und den Prüfungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern betrachten – deuten auf ausbleibende oder tendenziell eher ungünstige Effekte hin. So zeigen Shaw et al. (2003), dass sich Schulen, die extern evaluiert worden sind, und Schulen, die nicht extern evaluiert worden sind, hinsichtlich der Leistungen, die ihre Schülerinnen und Schüler in den landesweit durchgeführten zentralen Tests (GCSE: General Certificate of Secondary Education) erbringen, nicht unterscheiden (vgl. Shaw et al., 2003). Die Befunde anderer Wissenschaftler deuten sogar darauf hin, dass die Schülerleistungen in diesem Examen im Jahr der externen Begutachtung zurückgehen (vgl. Cullingford & Daniels, 1999; Rosenthal, 2004; Wilcox & Gray, 1996).

Eine Studie ermittelt den Zusammenhang zwischen externer Begutachtung und besserer Schülerleistung über die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften begutachteter Schulen (vgl. Scanlon, 1999). Während in Schulen mit einem weniger hohen Qualitätsniveau Leistungsverbesserungen der Schülerschaft mehrheitlich bestätigt werden, fällt die Zustimmung in anderen Schulen geringer aus.

Bezieht man auch jene Aktivitäten ein, die sich nicht auf die Schule als Ganzes, sondern auf die Ebene des Unterrichts beziehen, so finden sich in der internationalen Forschung weitere Befunde. Untersuchungen, die den Zusammenhang von Schulinspektion und Veränderungen des Verhaltens von Lehrkräften und Schulleitern beleuchten, weisen darauf hin, dass große Teile der Lehrerschaft nach Abschluss der Schulinspektion geneigt sind, Änderungen – insbesondere hinsichtlich der Lehrstrategien und der Unterrichtsorganisation – umzusetzen (vgl. Brimblecombe et al., 1995; Brimblecombe, Shaw & Ormston, 1996; Chapman, 2001). Darüber hinaus führen Schulinspektionen auch bei einer großen Mehrheit von Schulleitungen zu Verhaltensänderungen (vgl. Learmonth, 2000; Ouston et al., 1997).

In Bezug auf die *nicht intendierten Wirkungen* von Schulinspektion stellen Cuckle und Broadhead (1999) die extreme Belastung des Kollegiums bzw. der Schulleitung im Vorfeld der externen Begutachtung sowie ein erhöhtes Maß an Stress und Ängsten unter Lehrkräften heraus. Auch Brunsdon, Davies und Shevlin (2006), Chapman (2001), Gray und Gardner (1999) sowie Winkley (1999) nennen diese Aspekte. Sie erwähnen zudem einen negativen Einfluss auf die Moral des Kollegiums und Strategien der po-

sitiven Selbstdarstellung (window dressing) und Skepsis gegenüber Innovationen aus Sorge eines Konflikts mit den Kriterien der externen Begutachtung. In einzelnen Fällen werden Strategien des bewussten Betrugs identifiziert. Die referierten Forschungsbefunde stützen sich weitgehend auf die Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften; die Perspektive von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern ist bisher nahezu unerforscht (vgl. Kotthoff, 2003).

3.2 Empirische Befunde – Niederlande

Bezogen auf die Frage nach den Auswirkungen von Schulinspektion auf die schulische Qualitätsentwicklung finden sich für die niederländische Schulinspektion derzeit zwei empirische Studien. Während sich die eine Untersuchung auf die durch die Schulinspektion ausgelösten innerschulischen Entwicklungsaktivitäten bezieht (vgl. Ehren & Visscher, 2008), thematisiert die andere Studie den Einfluss von Schulinspektion auf die fachlichen Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Luginbuhl, Webbink & de Wolf, 2009). Im erstgenannten Fall handelt es sich um eine Studie, in der an zehn ausgewählten Schulen über vier Jahre hinweg prozessbegleitend standardisierte Befragungen und Interviews mit den Schulleitungen, Koordinatoren und Lehrkräften sowie Beobachtungen der Schulbesuche und Dokumentenanalysen durchgeführt wurden.

Die Autoren dieser Studie, Ehren und Visscher (2008), kommen mit Blick auf die Aktivitäten, die in Schulen in Folge der externen Begutachtung und deren Rückmeldung im Bereich der Qualitätsentwicklung stattfinden, zu relativ positiven Ergebnissen: In allen von ihnen untersuchten Schulen werden die rückgemeldeten Informationen rezipiert und verarbeitet und mittelfristig für die Erstellung von Handlungsplänen für die Schulentwicklung verwendet. Bei den bereits abgeschlossenen Verbesserungsmaßnahmen handelt es sich ihren Befunden nach um relativ leicht umzusetzende Vorschläge der Schulinspektoren – wie etwa die Einführung oder Abschaffung bestimmter Schülertests oder die Ausweitung des Zeitumfangs, der für die Spracherziehung der Schülerinnen und Schüler veranschlagt worden ist (vgl. Ehren & Visscher, 2008).

Hinsichtlich des Einflusses von Schulinspektionen auf die fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern legen Luginbuhl et al. (2009) weniger positive Befunde vor: Sie betrachteten in ihrer Studie über fünf Jahre hinweg den Zusammenhang zwischen den Inspektionsergebnissen von Schulen und den Testleistungen von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen *Sprache, Arithmetik, Informationsverarbeitung* und *Weltorientierung* und können nur geringe bzw. ausbleibende Auswirkungen belegen. Die Autoren schlussfolgern daher, dass Schulinspektionen zwar keinen Schaden anrichten, aber auch nicht zu nennenswerten Verbesserungen von Schülerleistungen führen (vgl. Luginbuhl et al., 2009).

3.3 Empirische Befunde – Deutschland

In den deutschen Bundesländern wurde die Schulinspektion erst innerhalb der letzten sieben Jahre als Verfahren neu eingeführt. Seine wissenschaftliche Erforschung hat dementsprechend gerade erst begonnen. Mittlerweile liegen jedoch erste empirische Untersuchungen für die Bundesländer Baden-Württemberg (vgl. Kotthoff & Böttcher, 2010; Lambrecht, Kotthoff & Maag Merki, 2008, 2011), Bayern (vgl. Huber, 2008), Berlin (vgl. Gärtner, 2011), Brandenburg (vgl. Gärtner, 2011; Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009; Gärtner & Wurster, 2009), Hessen (vgl. Böttcher & Keune, 2011; Böttcher, Keune & Neiwert, 2010), Niedersachsen (vgl. Sommer, 2011) und Nordrhein-Westfalen (vgl. Dederling & Müller, 2011) vor. Bei ihnen handelt es sich in vier Fällen um standardisierte Befragungen von Schulleitungen (vgl. Dederling & Müller, 2011; Gärtner et al., 2009; Huber, 2008) bzw. von Schulleitungen und Lehrkräften (vgl. Gärtner & Wurster, 2009), die retrospektiv an allen bisher inspizierten Schulen der Bundesländer durchgeführt wurden. Eine Untersuchung berücksichtigt zudem die Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern, Mitarbeitern und Eltern (vgl. Sommer, 2011). In einem weiteren Fall wurde an 15 ausgewählten Schulen neben der Perspektive der Schulleitungen (Interviews) und Lehrkräfte (standardisierte Befragung) auch die der Schulaufsicht (Interviews) retrospektiv einbezogen (vgl. Böttcher et al., 2010) und in einem Fall wurden im Rahmen umfassender Fallstudien an sechs Schulen neben den Selbstauskünften von Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern (mittels Interviews vor und nach der externen Evaluation und standardisierter Befragungen) mit Dokumentenanalysen und Shadowing zwei „objektivere“ Datenerhebungsverfahren eingesetzt (vgl. Lambrecht et al., 2008).

Diese rekurreren vornehmlich auf die mit der Schulinspektion programmatisch intendierten Wirkungen. Aussagen zu nicht-intendierten Effekten finden sich nur vereinzelt. Nebeneffekte (Demotivation beteiligter Gruppen, zusätzliche Spannungen und Konflikte sowie Belastungen) werden dabei sowohl aus Sicht von Schulleitungen als auch von Lehrkräften als relativ gering ausgeprägt bewertet (vgl. Gärtner & Wurster, 2009). Den Zusammenhang von Schulinspektion und Schulentwicklung beleuchten die vorliegenden Studien, indem sie einerseits über den *innerschulischen Verarbeitungsprozess* der zurückgemeldeten Begutachtungsergebnisse und andererseits über *inhaltliche Effektbereiche* – über Bereiche, in denen Auswirkungen der zurückgemeldeten Begutachtungsergebnisse wahrgenommen werden – Auskunft geben. Aussagen zu den Auswirkungen von Schulinspektion auf Schülerleistungen treffen sie nicht. Die Studien deuten überwiegend darauf hin, dass an den Schulen in Folge der externen Begutachtung vielfältige Aktivitäten im Bereich der Schulentwicklung stattgefunden haben und zeichnen daher insgesamt ein eher positives Bild.

Hinsichtlich des *innerschulischen Verarbeitungsprozesses* – und hier zunächst einmal der *Weitergabe der Inspektionsergebnisse* – attestieren alle vorliegenden Studien den meisten Schulen umfassende Aktivitäten. Die wichtigsten am Schulleben beteiligten Personengruppen – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern – sind insgesamt umfassend über die rückgemeldeten Inspektionsergebnisse informiert worden

(vgl. Böttcher et al., 2010; Gärtner & Wurster, 2009; Gärtner et al., 2009; Huber, 2008). Auch in Bezug auf die *Auseinandersetzung mit den Ergebnissen* deuten die Befunde der empirischen Studien darauf hin, dass in der Mehrheit der Schulen Aktivitäten stattgefunden haben (vgl. Gärtner & Wurster, 2009; Gärtner et al., 2009; Huber, 2008; Kotthoff & Böttcher, 2010). Mit der Auswertung der Daten waren zumeist die Schulleitung und die Lehrerschaft betraut, wobei die Untersuchungen Hinweise auf unterschiedliche Verarbeitungskonstellationen geben (u.a. Bildung von (thematischen) Arbeitsgruppen, Organisation Pädagogischer Tage, Auswertungsgespräche mit der Schulaufsicht bzw. dem Schulträger). Schließlich zeichnen die empirischen Studien auch hinsichtlich der *Maßnahmenplanung bzw. Maßnahmenumsetzung* ein recht positives Bild: In der Mehrheit der Schulen – so die derzeitige Befundlage – wurden aus der Analyse der Inspektionsergebnisse Schlussfolgerungen abgeleitet und Maßnahmen auf den Weg gebracht (vgl. Böttcher et al., 2010; Dedering & Müller, 2011; Gärtner & Wurster, 2009; Gärtner et al., 2009; Huber, 2008). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass diese Aktivitäten stattgefunden haben, obgleich ein Neuheitswert der Inspektionsergebnisse sowohl von Schulleitungen als auch von Lehrkräften überwiegend verneint wird (Böttcher et al., 2010; Gärtner & Wurster, 2009).

Das an den Schulen zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung vorfindbare Entwicklungsstadium ist dabei – darauf weisen Gärtner und Wurster (2009) hin – abhängig vom jeweiligen Inspektionszeitraum: Schulen, deren Inspektion länger zurückliegt, sind im Planungs- und Umsetzungsstadium weiter vorangeschritten.

Jene Studien, die nicht nur die Schulleitungen, sondern auch die Lehrkräfte als Informationsträger berücksichtigen, decken Diskrepanzen bei der Wahrnehmung der innerschulischen Prozesse in Folge der Schulinspektion der beiden Akteursgruppen auf: Insgesamt werden die Prozesse von den Schulleitungen als intensiver bzw. ausgeprägter wahrgenommen als von den Lehrkräften (vgl. Böttcher et al., 2010; Gärtner & Wurster, 2009). Dies wird von den Autoren zum einen mit einem besseren Überblickswissen der Schulleitungen und zum anderen mit einer möglicherweise kritischeren Haltung der Lehrerschaft dem Verfahren der Schulinspektion gegenüber zu erklären versucht.

Die Befunde zu den *inhaltlichen Effektbereichen* – zu jenen Bereichen also, in denen Auswirkungen der zurückgemeldeten Inspektionsergebnisse wahrgenommen werden – deuten auf zwei wesentliche Aspekte hin: Zum einen wird konstatiert, dass eine große Übereinstimmung zwischen den in den Evaluationsberichten formulierten Schwächen und Empfehlungen und den von den Schulen ergriffenen Maßnahmen zu erkennen ist (vgl. Huber, 2008). Zum anderen werden drei prioritäre Bereiche der Planung und Umsetzung von Maßnahmen herausgestellt: Am häufigsten mündet die Auseinandersetzung mit den Inspektionsergebnissen ganz offensichtlich in Aktivitäten im Bereich der Schulprogrammarbeit (vgl. Dedering & Müller, 2011; Gärtner et al., 2009). Darüber hinaus wird der Bereich der schulinternen Evaluation mehrheitlich als Aktionsfeld charakterisiert. Beinahe die Hälfte der Schulleitungen nimmt Auswirkungen der Schulinspektion auf den Bereich des Unterrichts in ihrer Schule wahr – beispielsweise auf die Binnendifferenzierung (vgl. Gärtner et al., 2009).

4. Fazit

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, ob die Schulinspektion ein wirksames Instrument zur Qualitätssteigerung von Schulen ist und damit einen neuen Weg der Systemsteuerung darstellt. Zur Beantwortung dieser Frage sind die Schulinspektionsverfahren in England, den Niederlanden und Deutschland vor dem Hintergrund der in den Ländern jeweils vorherrschenden Steuerungsphilosophie dargestellt und verglichen sowie empirische Befunde zu ihren Steuerungseffekten präsentiert worden.

Es konnte gezeigt werden, dass sich der allgemeine Trend hin zur Output- und Wettbewerbssteuerung in allen drei Ländern findet. Dabei bestehen jedoch typische Differenzen, die mit länderspezifischen Steuerungsphilosophien verknüpft sind. Während sich England und die Niederlande etwa durch eine starke bzw. stärkere Orientierung an der Wettbewerbssteuerung auszeichnen, ist diese in Deutschland nur mäßig ausgeprägt. Festgestellt werden kann, dass die in den Ländern jeweils vorherrschende Steuerungsphilosophie zu je spezifischen Ausgestaltungen der Schulinspektionsverfahren führt. Die empirische Befundlage zur Wirksamkeit der Inspektionsverfahren – gemessen als Ausmaß, in dem die programmatisch intendierten Zielsetzungen (hier die Initiierung bzw. Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung) empirisch nachweisbar umgesetzt werden – ist dabei derzeit in allen drei Ländern noch spärlich. Hier ist in Zukunft weitere Forschungsarbeit erforderlich, in deren Rahmen auch der Frage nachgegangen werden sollte, inwiefern der spezifischen Ausgestaltung der Schulinspektionsverfahren eine Bedeutung zukommt: Möglicherweise bedingen eine weniger stark an Wettbewerb ausgerichtete Steuerungsphilosophie und primär an der Zielsetzung der Initiierung bzw. Unterstützung schulischer Qualitätsentwicklung orientierte Inspektionsverfahren insgesamt positive Steuerungseffekte, wohingegen diese bei stärker wettbewerbsfokussierten Steuerungsvorstellungen und vornehmlich am Ziel der Rechenschaftslegung bzw. Kontrolle der Einhaltung pädagogischer bzw. gesetzlicher Standards ausgerichteten Verfahren schwächer ausfallen. Im erstgenannten Fall werden die Ergebnisse vertraulich nur an die Schulen, die Schulaufsicht und die Schulträger weitergegeben, von administrativer Seite jedoch nicht veröffentlicht. Zugleich entfallen hier insbesondere negative Konsequenzen im Falle schlechter Begutachtungsergebnisse; die Schulen werden nicht sanktioniert und es wird somit kein übermäßiger Druck zur Qualitätssteigerung ausgeübt.

Die zuvor explizierte Annahme könnte als Arbeitshypothese verstanden werden, die es im Zuge weiterer empirischer Forschung zu den Steuerungseffekten der externen Begutachtungsverfahren zu überprüfen gilt. Bis dahin lässt sich die eingangs aufgestellte Frage abschließend dergestalt beantworten, dass Schulinspektion wohl nicht per se einen wirksamen Weg der Systemsteuerung darstellt, sondern nur in Abhängigkeit spezifischer, noch näher zu bestimmender Bedingungsfaktoren.

Literatur

- Arnold K.-H., Richert, P., & Stubbe, T. C. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 13-32). Münster: Waxmann Verlag.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 487-504.
- Böttcher, W., & Keune, M. (2011). Wirkungsanalyse der Schulinspektion. Empirische Ergebnisse aus Deutschland. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 123-143). Bern: hep Verlag.
- Böttcher, W., & Kotthoff, H.-G. (Hrsg.) (2007). *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Böttcher, W., Keune, M., & Neiwert, P. (2010). *Evaluationsbericht zum Projekt „Schulinspektion in Hessen – Wirkungen auf die Qualitätsentwicklung von Schulen und die Arbeit der Schulaufsicht“*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Böttger-Beer, M., & Koch, E. (2008). Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 253-264). Münster: Waxmann Verlag.
- Brimblecombe, N., Ormston, M., & Shaw, M. (1995). Teachers’ perceptions of school inspection: a stressful experience. *Cambridge Journal of Education*, 25(1), 53-61.
- Brimblecombe, N., Shaw, M., & Ormston, M. (1996). Teachers’ intention to change practice as a Result of OFSTED school inspections. *Educational Management & Administration*, 24(4), 339-354.
- Brunsdon, V., Davies, M., & Shevlin, M. (2006). ‘Anxiety and stress in educational professionals in relation to OFSTED’. *Education Today*, 56(1), 24-31.
- Burgess, S., Briggs, A., McConnell, B., & Slater, H. (2006). *School Choice in England: Background Facts*. Working Paper No. 06/159. <http://www.bristol.ac.uk/empol/publications/papers/2006/wp159.pdf> [24.06.2010].
- Chapman, C. (2001). Changing classrooms through inspections. *School Leadership and Management*, 21(1), 59-73.
- Cheesman, R. (2007). School Inspection in England. In W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (S. 33-41). Münster: Waxmann Verlag.
- Cuckle, P., & Broadhead, P. (1999). Effects of OFSTED inspection on school development. In C. Cullingford (Hrsg.), *An inspector calls. OFSTED and its effects on school standards* (S. 176-187). London: Kogan.
- Cullingford, C., & Daniels, S. (1999). Effects of OFSTED inspections on school performance. In C. Cullingford (Hrsg.), *An inspector calls. OFSTED and its effects on school standards* (S. 59-69). London: Kogan.
- Dedering, K. & Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), 301-322.
- de Wolf, I., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396.
- Döbert, H., Rürup, M., & Dedering, K. (2008). Externe Evaluation von Schulen in Deutschland – die Konzepte der Bundesländer, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In H. Döbert & K. Dedering (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen – Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte* (S. 63-151). Münster: Waxmann Verlag.

- Döbrich, P., Schnell, H., & Sroka, W. (2008). Schulinspektion in ausgewählten Ländern. In H. Döbert & K. Dederich (Hrsg.), *Externe Evaluation von Schulen – Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte* (S. 165-237). Münster: Waxmann Verlag.
- Earley, P. (1998). *School Improvement after Inspection. School and LEA Responses*. London: Sage.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school and inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of educational studies*, 56(2), 205-227.
- Ferguson, N., Earley, P., Fidler, B., & Ouston, J. (2000). *Improving schools and inspection. The self-inspecting school*. London: Chapman/Sage.
- Füssel, H.-P., & Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 131-203). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gärtner, H. (2011). Die Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung. Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 145-161). Bern: hep Verlag.
- Gärtner, H., & Wurster, S. (2009). *Befragung zur Wirkung von Schulvisitation in Brandenburg. Ergebnisbericht*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.
- Gärtner, H., Hüsemann, D., & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 1-18.
- Gray, C., & Gardner, J. (1999). The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4), 455-468.
- Gray, J. (2002). Jolts and reactions: Two decades of feeding back value-added information on schools' performance. In A. J. Visscher & R. Coe (Hrsg.), *School improvement through performance feedback* (S. 143-162). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gray, J., & Wilcox, B. (1995). In the aftermath of inspection: the nature and fate of inspection report recommendations. *Research Papers in Education*, 10(1), 1-18.
- Huber, F. (2008). Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB) (S. 265-278). Münster: Waxmann Verlag.
- Janssens, F. J. G. (2007). Supervising the Quality of Education. In W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (S. 113-132). Münster: Waxmann Verlag.
- Karsten, S. (1999). Neoliberal Education Reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317.
- Key, T. (2007). School Inspection in England: Evaluation, Accountability and Quality Development. In W. Böttcher & H.-G. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung* (S. 21-32). Münster: Waxmann Verlag.
- Kogan, M., & Maden, M. (1999). An Evaluation of Evaluators: The OFSTED system of School Inspection. In C. Cullingford (Hrsg.), *An inspector calls: OFSTED and its effects on school standards* (S. 9-32). London: Kogan Page.
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kotthoff, H.-G., & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kultusministerkonferenz (2010). *Bundesweit geltende Bildungsstandards*. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> [24.06.2010].
- Lambrecht, M., Kotthoff, H.-G., & Maag Merki, K. (2008). Taktieren oder Öffnen? Die Pilotphase Fremdevaluation in Baden-Württemberg zwischen Entwicklung und Kontrolle – eine mikropolitische Prozess- und Ergebnisanalyse. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB) (S. 279-291). Münster: Waxmann Verlag.
- Lambrecht, M., Kotthoff, H.-G., & Maag Merki, K. (2011). Rekontextualisierungen: Schulinspektionsprozesse als indirekte Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium. In S. Müller, M. Pietsch und W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht* (S. 165-191). Münster: Waxmann Verlag.
- Lange, H. (1999). Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 47(4), 423-438.
- Learmonth, J. (2000). *Inspection. What's in it for schools?* London/New York: Routledge/Falmer.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., & de Wolf, I. (2009). Do Inspections Improve Primary School Performance? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 221-237.
- Maritzen, N. (2008). Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. *Die Deutsche Schule*, 100(1), 85-96.
- Mathews, P., & Sammons, P. (2004). Improvement through inspection. An evaluation of the impact of OFSTED's work. London: OFSTED.
- Ouston, J., & Klenowski, V. (1995). *The OFSTED experience: the parents' eye view*. London: RISE.
- Ouston, J., Fidler, B., & Earley, P. (1997). What do schools do after OFSTED School Inspections – or before? *School Leadership and Management*, 17(1), 95-104.
- Ouston, J., Earley, P., Ferguson, N., & Davie, J. (1999). Memorandum from Brian Fidler, University of Reading, Janet Ouston, Peter Earley, Neill Ferguson & Jackie Davie, Institute of Education, University of London. In Education and Employment Committee, Fourth report: The Work of OFSTED: Volume III: *Appendices* (S. 284-287). London: The Stationary Office.
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? OFSTED inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, 23, 143-151.
- Scanlon, M. (1999). *The impact of OFSTED inspections*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, 29(1), 63-75.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sommer, N. (2011). Wie beurteilen schulische Gruppen die erlebte Schulinspektion? Ergebnisse einer Befragung. In S. Müller, M. Pietsch und W. Bos (Hrsg.), *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht* (S. 137-164). Münster: Waxmann Verlag.
- Sparka, A. (2001). *Das niederländische Inspektorat unter Berücksichtigung des Umgangs mit Schulautonomie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Standaert, R. (2000). *Inspectorates of Education in Europe. A critical Analysis*. Flanders: Ministry of Education.
- van Ackeren, I. (2003). *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*. Münster: Waxmann Verlag.

- Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting schools: holding schools to account and helping schools to improve*. Buckingham: Open University Press.
- Winkley, D. (1999). "An examination of OFSTED" In C. Cullingford (Hrsg.), *An inspector calls. OFSTED and its effects on school standards* (S. 31-58). London: Kogan Page.

Abstract: The introduction of school inspection as an instrument of a new model of control is accompanied by the hope that, through an increase in quality, a better school might be achieved. Based on a systematic comparison of the available empirical data on the inspection procedures employed in England, the Netherlands, and Germany, the contribution examines whether this hope for efficiency is actually being realized. Thus, the analysis takes into account the contexts of three countries differing in their philosophy of control and in their procedures of inspection. The article ends on the assumption – formulated as working hypothesis – that a philosophy of control less strongly oriented by competition and methods of inspection primarily directed towards the aim of initiating and supporting the development of quality in schooling lead to positive effects of control.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Kathrin Dederich, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Driverstraße 22, 49377 Vechta, Deutschland
E-Mail: kathrin.dederich@uni-vechta.de

Irmela Blüthmann/Steffen Lepa/Felicitas Thiel

Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch?

Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird eine Typologie exmatrikulierter Bachelorstudierender anhand ihrer subjektiven Exmatrikulationsgründe entwickelt. Datengrundlage für die durchgeführte Clusteranalyse bildet eine Befragung der ohne Abschluss exmatrikulierten Bachelorstudierenden (Abbrecher und Hochschulwechsler) an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2007 (n=375). Die vier identifizierten Cluster beschreiben deutlich unterschiedliche Problemlagen und wurden entsprechend mit den Begriffen „überfordert“ (25%), „enttäuscht“ (18%), „verwählt“ (36%) und „strategisch Wechselnd“ (21%) bezeichnet. Die Ergebnisse werden im Vergleich mit Typologien von Abbrechern aus den früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen diskutiert, es wird die Verteilung der vier Typen auf die Fächergruppen dargelegt und es werden entlang der jeweiligen Problemlagen Interventionsmöglichkeiten zur Reduzierung der Exmatrikuliertenquote diskutiert.

1. Einleitung

Eine Exmatrikulation kann aus unterschiedlichsten Motiven erfolgen, aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen durchaus differenzial bewertet werden und muss nicht grundsätzlich als Versagen des Bildungssystems aufgefasst werden (Voelkle & Sander, 2008, S. 134).

Häufig sind es eher Ursachenbündel als einzelne Gründe, die zu einer vorzeitigen Beendigung des Studiums führen. Solche Ursachenbündel können mit Verfahren der theoretisch begründeten oder rechnerisch gestützten induktiven Typenbildung identifiziert werden. Entlang der differenzierten Beschreibung gruppentypischer Motivlagen und Studiensituationen ist die Entwicklung passender Interventionsstrategien möglich.

Abbrechertypologien wurden im Rahmen verschiedener Untersuchungen entwickelt (Griesbach, Lewin, Heublein & Sommer, 1998; Lewin, 1999; Schröder-Gronostay, 2001), die jedoch aus der Zeit vor der Einführung der gestuften Studienstruktur datieren.

Aufgrund der neuesten Ergebnisse des Hochschulinformationssystems zu Ursachen des Studienabbruchs (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009) muss davon ausgegangen werden, dass sich diese Typologien nicht ohne weiteres auf Abbrecher aus Bachelorstudiengängen übertragen lassen, da sich schon bei dem dort vorgenommenen direkten Vergleich zentraler Abbruchmotive bzw. Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs zwischen Bachelorstudierenden und Studierenden der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge deutliche Unterschiede zeigen.

Eine unserer eigenen Arbeiten (Blüthmann et al., 2008) kann zwar zeigen, welche Faktoren den Abbruch aufgrund der Studienanforderungen sowie den Abbruch aufgrund der Studienbedingungen im Bachelorstudium präzisieren, gibt jedoch weder Aufschluss über die multiplen Problemkonstellationen von Exmatrikulierten, noch kann sie deren relativen Anteil beziffern.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Gruppen bzw. Typen Exmatrikulierter aus Bachelorstudiengängen sich empirisch identifizieren lassen, auf welchen Dimensionen sich diese qualitativ unterscheiden und welchen Anteil an der Gesamtgruppe der Exmatrikulierten die ermittelten Gruppen jeweils haben. Die dazu durchgeführte Clusteranalyse basiert auf einer Sekundärauswertung der Daten einer schriftlichen Befragung vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender (befragt wurden sowohl Studienabbrecher als auch Hochschulwechsler, allerdings keine Fachwechsler innerhalb der Universität) (Thiel et al., 2007).

Zunächst werden wesentliche Befunde vorliegender Untersuchungen zum Studienabbruch im Bachelorstudium und zum Studienwechsel referiert sowie Typisierungen dargestellt (Kapitel 2). Im 3. Kapitel werden das Untersuchungsdesign sowie die Untersuchungsmethode dargelegt, im 4. Kapitel die Ergebnisse der clusteranalytischen Ermittlung einer Exmatrikuliertentypologie beschrieben, die im 5. Kapitel im Hinblick auf die Ableitung spezifischer Interventionsmöglichkeiten diskutiert werden.

2. Forschungsüberblick zur Exmatrikulation

2.1 Definition Studienabbruch

Als Studienabbrecher werden in den Untersuchungen des Hochschulinformationssystems Exmatrikulierte bezeichnet, die ihr Erststudium an einer Hochschule ohne Studienabschluss beendet haben und zum Befragungszeitpunkt nicht wieder erneut zu studieren begonnen haben (Lewin, 1997, S. 351). Studienfach- und Studiengang- sowie Hochschulwechsler werden also nicht zu den Studienabbrechern gezählt, sie finden aber bei den entsprechenden Schwundquoten Berücksichtigung (Heublein, Schmelzer, Sommer & Wank, 2008). Einige Untersuchungen (z.B. Kolland, 2002; Ströhlein, 1983) verstehen den Begriff hingegen in einem weiteren Sinne (unter Einbezug von Studienwechslern und -unterbrechern). Da die Unterteilung von Studienabbrechern und Studienwechslern stets eine Momentaufnahme darstellt – jeder Abbrecher kann prinzipiell stets wieder ein Studium aufnehmen – ist die Vermischung dieser beiden nur theoretisch zu trennenden Gruppen ein Grundproblem aller Exmatrikuliertenstudien.

2.2 Ausmaß und Zeitpunkt von Studienabbruch und -wechsel

Die Studienabbruchquote an deutschen Universitäten beträgt insgesamt 20 Prozent (Heublein et al., 2009). Sowohl die Abbruchquote als auch der Abbruchzeitpunkt

variieren in Abhängigkeit von der Abschlussart deutlich: In den Bachelorstudiengängen liegt sie bei 26 Prozent, in den Diplom- und Magisterstudiengängen bei 29 Prozent und in den Staatsexamensstudiengängen sogar nur bei 7 Prozent (Heublein et al., 2008). Im Bachelorstudium erfolgt der Studienabbruch aufgrund der insgesamt deutlich kürzeren Studiendauer zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt (nach durchschnittlich 2,3 Semestern) als in den alten Studiengängen (nach durchschnittlich 7,6 Semestern). Während im Bachelorstudium 63 Prozent aller Studienabbrüche in den ersten zwei Fachsemestern erfolgen (Heublein et al., 2009), waren es in den alten Studiengängen 27 Prozent (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003).¹

Die Fachwechselquote beträgt an Universitäten 18 bis 20 Prozent (Spiess, 1997; Weck, 1991, S. 96) bzw. zwischen 11 und 17 Prozent (Heublein et al., 2008; berücksichtigt wurden hier allerdings ausschließlich Wechselwanderungen zwischen – und nicht innerhalb – von Fächergruppen und die sehr geringe Quote der Medizin wurde außen vor gelassen). Mehr als die Hälfte aller Wechsel werden bereits nach dem ersten oder zweiten Studiensemester vollzogen (Kolland, 2002; Spiess, 1997). Ein Fachwechsel wird gemäß der Untersuchung von Weck (1991, S. 100) nach durchschnittlich 2,8 Semestern² vorgenommen, also im Mittel deutlich früher als ein Abbruch des Studiums (bezogen auf die alten Studiengänge). Folglich variieren auch die Befunde hinsichtlich der Studiendauer bis zum Abbruch, je nachdem, ob ausschließlich Studienabbrecher im engeren Sinn oder auch Studienwechsler mit untersucht wurden.

2.3 Abbruch- und Wechselmotive

Zwar revidieren sowohl Fachwechsler als auch Studienabbrecher durch ihre Exmatrikulation eine ursprünglich getroffene Ausbildungsentscheidung, da sich ein Wechsel jedoch, im Unterschied zum Abbruch, innerhalb des tertiären Bereichs vollzieht (Giessen et al., 1981, S. 86), unterscheiden sich die Motive zwischen den beiden Gruppen.

Grundsätzlich sind falsche Erwartungen basierend auf unzureichender Information vor Studienaufnahme und Interessensverlust sowohl für Abbrecher als auch für Wechsler wichtige Motive für eine Exmatrikulation. Mehrere Studien belegen allerdings, dass für den *Abbruch* des Studiums neben Finanzierungsschwierigkeiten, Krankheit und familiären Verpflichtungen auch mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit sowie fehlende leistungsfördernde Arbeitshaltungen, die zu Leistungsschwierigkeiten und nicht bestandenen Prüfungen führen können, eine große Bedeutung haben³ (z.B. Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Gold, 1988; Heublein et al., 2003; Kolland, 2002). Für den *Studienwechsel* spielen Leistungsschwierigkeiten dagegen keine zentrale Rolle. Spiess

1 Hier wurde der Wert der Untersuchung 2002 zum Vergleich genommen, der aktuelle Wert (Heublein et al., 2009) liegt etwas niedriger (20%), jedoch vermutlich aus dem Grund, dass aktuell in den meisten alten Studiengängen keine Zulassungen mehr erfolgen.

2 Für Bachelorstudiengänge liegen keine gesonderten Quoten vor.

3 Für einen weitergehenden Forschungsüberblick zu Motiven des Studienabbruchs vgl. Blüthmann, Lepa und Thiel, 2008.

(1997) konnte für die Gruppe der Fachwechsler keine Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten im Vergleich zu konstant Studierenden feststellen und vermutet, dass die Gründe für einen Fachwechsel eher motivationaler als intellektueller Natur sind. Auch Kolland (2002) kommt zu dem Ergebnis, dass für drei Viertel aller Studienwechsler veränderte Interessen bzw. fehlende Übereinstimmung von Interessen und Studieninhalten im vorherigen Studienfach der wichtigste Grund für den Wechsel waren. Das bewusste „Herumschnuppern“ in verschiedenen Fachrichtungen wird oftmals als Bestandteil des Studienwahlprozesses und nicht unbedingt als Revision einer vorher getroffenen Ausbildungsentscheidung gesehen (Spiess, 1997, S. 28). Weck (1991) nimmt weiterhin an, dass Wechsler einen Studiengang sowohl wegen Über- als auch wegen Unterforderung verlassen. Zu beachten ist auch, dass die Erhöhung von Zugangsschwellen, wie zum Beispiel die Einführung des Numerus Clausus, Wechsel provozierte (Lewin et al., 1984; Reissert & Birk, 1982; beide in Spiess, 1997, S. 59), weil oft in einem Ausweichfach studiert wurde, bis die Wartefrist für das zulassungsbeschränkte Studienfach verstrichen war. Die gegenwärtige Rechtslage schließt allerdings die Anrechnung eines Parkstudiums als Wartezeit auf das Wunschstudium aus (vgl. Hochschulrahmengesetz, § 32, Abs. 3, Satz 2).

Die dargestellten Forschungsergebnisse zum Studienwechsel beziehen sich auf die früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge. Gesonderte Befunde zum Studienwechsel für die Bachelorstudiengänge liegen bislang nicht vor.

2.4 Typen von Studienabbrechern

Im Folgenden werden verschiedene Typologien vorgestellt, die sich auf Abbrecher (im engeren Sinn) aus den früheren Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen beziehen.⁴

Die einfachste Typisierung ist die in vielen Studien vorgenommene Unterteilung in „frühe“ und „späte“ Abbrecher: Als „frühe“ Abbrecher werden jene bezeichnet, die bereits im 1. oder 2. Fachsemester ihr Studium aufgeben („first-year-dropout“) (Kolland, 2002; Ströhlein, 1983) bzw. bis zum 2./3. Semester abbrechen (Gold, 1988). Ihr Anteil liegt bei ca. einem Drittel (Lewin, 1997; Ströhlein, 1983) bzw. einem Viertel (Gold, 1988). Als „späte Abbrecher“ bezeichnet Gold (1988) entsprechend all jene, die nach mehr als drei Semestern abbrechen.

Eine derartige Gruppierung impliziert die Annahme differentieller Erklärungsmuster für den frühen und späten Studienabbruch: Beim „frühen“ Studienabbruch spielen aufgrund einer ungenügenden Vorbereitung auf das Studium (Cordier, 1994) und einer häufig wenig begründeten Studienwahl (Gold, 1988, S. 116; Kolland, 2002) vorrangig die Enttäuschung über Studieninhalte, die falsche Einschätzung der Studienanforderungen bzw. der eigenen Leistungsfähigkeit (Berning & Schindler, 1997; Cordier, 1994) sowie Identifikationsprobleme (Griesbach et al., 1998, S. 22) eine Rolle. Die „späten“ Abbre-

⁴ Verschiedene Ansätze, Fachwechsler zu gruppieren, sind bei Weck (1991) zu finden.

cher schneiden gemäß Gold (1988, S. 117ff.) in schulischen Leistungsbeurteilungen im Mittel schlechter ab und weisen häufiger Defizite in leistungsfördernden Arbeitshaltungen auf als ihre früher abbrechenden Kommilitonen. Kolland (2002) fand für den Abbruch im weiteren Sinne allerdings keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Studienabbruchs und schulischen Leistungen. Familiäre und finanzielle Schwierigkeiten spielen in der Mehrzahl der Untersuchungen eher beim späten Abbruch eine Rolle (Berning & Schindler, 1997; Heublein et al., 2009; Pohlenz & Tinsner, 2004). Hierzu steht allerdings der Befund von Cordier (1994) im Widerspruch, dass Finanzierungsschwierigkeiten auch für den sehr frühen Abbruch (bis zur Mitte des ersten Hochschulsemesters) eine hohe Bedeutung zukommt.

In den Bachelorstudiengängen hat sich der Abbruchzeitpunkt insgesamt vorverlagert. Eine Differenzierung der durchschnittlichen Studiendauer bis zum Studienabbruch nach den ausschlaggebenden Gründen für die Exmatrikulation (Heublein et al., 2009, S. 52) zeigt, dass auch hier diejenigen am frühesten abbrechen, die ihre Studienmotivation verloren haben (nach im Mittel 1,8 Fachsemestern), während der Abbruch aufgrund von Krankheit (2,3 FS), familiären Schwierigkeiten (2,6 FS) und Finanzierungsschwierigkeiten (2,9 FS) – analog zu den Ergebnissen für die Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge – im Durchschnitt etwas später erfolgt. Anders als in den alten Studiengängen spielen in den Bachelorstudiengängen allerdings die Studienbedingungen (Abbruch nach im Mittel 2 FS), die Leistungsanforderungen sowie die berufliche Neuorientierung (nach jeweils im Mittel 2,1 FS) beim „frühen Abbruch“⁵ eine wichtige Rolle.

Von Griesbach et al. (1998, S. 11ff.) wird – basierend auf den bundesweit repräsentativen Daten des Hochschulinformationssystems zu Motiven von 3.400 Studienabbrechern des Exmatrikulationsjahrgangs 1993/94 – eine Typisierung anhand des Abbruchzeitpunktes und des Aspekts der beruflichen Neuorientierung vorgenommen: 1. „Frühe Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung“ (13%), 2. „Frühe Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung“ (27%), 3. „Späte Studienabbrecher ohne berufliche Neuorientierung“ (7%) und 4. „Späte Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung“ (24%). Weiterhin wurden auf Grundlage der ausschlaggebenden Abbruchgründe folgende drei Typen von Abbrechern gebildet: 5. „Studienabbrecher aus familiären Gründen“ (9%), 6. „Studienabbrecher wegen nicht bestandener Prüfungen“ (6%) und 7. „Studienabbrecher aus finanziellen Gründen“ (13%).

In einer Analyse derselben Daten des Hochschulinformationssystems zum Studienabbruch bildet Lewin (1999) folgende typischen Abbrechergruppen entlang der von den Befragten genannten ausschlaggebenden Abbruchgründe. 1. Die „überlasteten Mütter“ (9%), 2. Die „Unterhalter von Haushalt und Familie“ (14%), 3. Die „arbeitsmarkt-orientierten Optimisten“ (14%), 4. Die „arbeitsmarkt-orientierten Pessimisten“ (9%), 5. Die „dem Studium Entfremdeten“ (29%), 6. Die „mit den Studienbedingungen Unzufriedenen“ (6%) und 7. Die „mit dem Studienstoff Überforderten“ (10%).

⁵ Eine Definition dessen, was in den neuen Studiengängen als „früh“ hinsichtlich des Abbruchzeitpunktes anzusehen ist, steht noch aus.

Schröder-Gronostay (2001) kommt für 133 Studienabbrecher im Zeitraum zwischen 1996 und 1999 der Universität Gesamthochschule Kassel zu einer Drei-Cluster-Lösung: Das *Cluster „Leistung“* beschreibt eine Gruppe von Studienabbrecher/innen, für die die Studienanforderungen im Vordergrund stehen ($n=28$). Sie haben Klausuren nicht bestanden und gehen davon aus, dass sie den Leistungsanforderungen des Studiengangs nicht gewachsen sind. Die Inhalte des Studiengangs sind ihnen zu theoretisch. Sie bemängeln generell die Studienbedingungen im Studiengang und sehen sich an der Hochschule isoliert. Das *Cluster „Beruf/Fach“* beschreibt eine Gruppe von Studienabbrecher/innen, bei denen im Wesentlichen eine fehlende Identifikation mit dem Studienfach bzw. den Berufen, die ihnen das Studium eröffnet, im Vordergrund stand ($n=43$). Sie wollen eher praktisch tätig sein, haben ihr Interesse am Studienfach verloren und damit ihre Studienmotivation. Sie hatten andere Vorstellungen vom Studium im Allgemeinen und von ihrem Studiengang im Besonderen. Das *Cluster „Verpflichtungen“* beschreibt eine Gruppe von Studierenden, deren Studienabbruchentscheidung im Zusammenhang mit ihren privaten Verpflichtungen steht ($n=68$). Insbesondere hatten sie Schwierigkeiten, ihre Erwerbstätigkeit und ihr Studium zu vereinbaren.

Ein Vergleich der dargestellten Typologien ist aufgrund von Unterschieden in der Gruppierungsmethodik und im Geltungsbereich der Aussagen eher schwierig. Während Lewin (1999) eine Gruppierung von Abbrechern auf der Grundlage ihres ausschlaggebenden Abbruchgrundes vornimmt, entwickelten Griesbach et al. (1998) basierend auf theoretischen Überlegungen eine Typisierung entlang der beiden Aspekte ‚Zeitpunkt des Studienabbruchs‘ (früh oder spät) sowie ‚erfolgte berufliche Neuorientierung‘ (ja/nein) und untersuchten diese Gruppenbildung in einem zweiten Schritt anhand der Daten mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse auf ihre Signifikanz. Schröder-Gronostay (2001) hingegen identifiziert Abbrechertypen mit Hilfe einer Clusteranalyse. Datengrundlage hierfür sind die Ratings aller Abbruchgründe hinsichtlich ihrer Relevanz für den eigenen Abbruch – und nicht der ausschlaggebende Abbruchgrund. Aufgrund dieses Verfahrens stellen die Cluster bei Schröder-Gronostay Motivbündel dar, die gemeinsame Problemlagen repräsentieren.

Die Ergebnisse von Heublein et al. (2009) stellen allerdings die Übertragbarkeit von Befunden zum Abbruch aus den alten Studiengängen auf die Problemlagen von Abbrechern aus Bachelorstudiengängen in Frage. In den Bachelorstudiengängen kommt es offensichtlich häufiger zum Studienabbruch aufgrund von Überforderung, unzureichenden Studienbedingungen sowie aufgrund mangelnder Studienmotivation als in den Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen. Hingegen sind – vermutlich aufgrund des früheren Abbruchs – weniger Abbrüche auf Finanzierungsschwierigkeiten zurückzuführen. Jeweils rund ein Drittel der Abbrecher aus Bachelorstudiengängen haben ihr Studium vorrangig aufgrund von Leistungsproblemen (Abbrüche aufgrund nicht bestandener Prüfungen hinzugenommen) sowie aufgrund mangelnder Studienmotivation (Abbrüche aufgrund beruflicher Neuorientierung hinzugenommen) aufgegeben. Jeweils 14 Prozent begründen den Studienabbruch in erster Linie mit unzureichenden Studienbedingungen sowie Finanzierungsschwierigkeiten. Familiäre Gründe waren für 5 Prozent, Krankheit für 3 Prozent der Abbrecher ausschlaggebend (Heublein et al.,

2009, S. 21ff.). Aufgrund der wesentlich kürzeren Studiendauer, der hohen Leistungsanforderungen von Studienbeginn an und des studienbegleitenden Prüfungsregimes erhalten die Studierenden ein sehr frühes und kontinuierliches Leistungsfeedback, andererseits ist die zeitliche Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen und Erwerbstätigkeit erschwert. Die hohen Leistungsanforderungen stellen eine große Herausforderung an die Studienmotivation dar. Ohne ausgeprägtes Interesse an ihrem Fach und den sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten fällt es den Studierenden schwer, diese beträchtlichen Anforderungen zu bewältigen (Heublein et al., 2009, S. V).

Aus diesen Befunden lässt sich die in diesem Artikel untersuchte Forschungsfrage ableiten: Welche typischen Problemkonstellationen führen im Bachelorstudium zu Exmatrikulationen? Lassen sich die von Schröder-Gronostay (2001) für die alten Studiengänge ermittelten Abbrecher-Cluster in ähnlichen Ausprägungen auch für Exmatrikulierte aus Bachelorstudiengängen (unter Einbezug von Hochschulwechslern) finden? Gibt es, bedingt durch die neuen Studienstrukturen, auch neue Typen mit eigener Motivkonstellation? Da bislang keine typologisierenden Untersuchungen zu Studienabbruch und Studienwechsel in Bachelorstudiengängen vorliegen, gilt es explorativ zu untersuchen, welche Motivkonstellationen bei exmatrikulierten Bachelorstudierenden dominieren und welchen Anteil jeweils „Abbrecher“ und „Wechsler“ an diesen Typen haben. Gemäß des dargestellten Forschungsstandes zu Motiven des Studienwechsels in den alten Studiengängen ist davon auszugehen, dass sich – auch im Bachelorstudium – bei einer Typisierung von Exmatrikulierten unter Einbezug von Studienwechslern, eine vergleichsweise größere Gruppe erkennen lässt, die sich vor allem aufgrund motivationaler Aspekte exmatrikuliert als bei einer reinen Abbrechertypologie.

Um speziell für die Bachelorstudiengänge Ansatzpunkte zur Reduktion von Exmatrikulationen identifizieren zu können, ist es aus unserer Sicht notwendig, Abbruchgründe, die sich auf die Studienbedingungen beziehen, differenziert zu erfassen, um aus einem besseren Verständnis der jeweiligen Motivkonstellation Schlussfolgerungen für geeignete Interventionsstrategien ableiten zu können. Dies wurde bei der Fragebogenentwicklung berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.1).

3. Untersuchungsdesign und Methode

3.1 Fragebogenkonstruktion

Die Befragung hatte zum Ziel, subjektive Gründe für Hochschulwechsel und Studienabbruch zu ermitteln. Die Fragebogenkonstruktion beruht auf einem allgemeinen, theoretischen Modell des Studienerfolgs, das individuelle Studienvoraussetzungen (z.B. Abiturnote, Informiertheit, Studienwahlmotive), außeruniversitäre Lebensbedingungen sowie studienbezogene Faktoren (retrospektive Beurteilung der Studiensituation, z.B. der inhaltlichen Gestaltung des Studiums, der Betreuung und Unterstützung durch die Dozenten sowie der Studien- und Prüfungsorganisation) und Exmatrikulationsgründe zueinander in Beziehung setzt mit dem Ziel der differenzierten Beschreibung unter-

schiedlicher Typen Exmatrikulierter und der Erklärung des Einflusses von Eingangs-, Kontext- und Prozessvariablen auf unterschiedliche Exmatrikulationsgründe.

Die Items aller Skalen wurden als Statements formuliert. Die Exmatrikulierten sollten den Grad ihrer Zustimmung stets auf einer 4-stufigen Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bzw. „sehr unzufrieden“ bis 4 = „trifft zu“ bzw. „sehr zufrieden“ angeben.

Das Kernstück des Fragebogens bildet eine Skala zur Erfassung der Exmatrikulationsgründe, die eine Weiterentwicklung der von Heublein et al. (2003) zur Erfassung der Ursachen des Studienabbruchs verwendeten Skala darstellt. Diese Skala wurde von uns für die modularisierten Studiengänge sowie im Hinblick auf die Mitbefragung von Studienwechslern angepasst (vgl. Blüthmann et al., 2008), das heißt, es wurden Items, denen im Bachelorstudium mutmaßlich keine große abbruchfördernde Relevanz mehr zukommt (wie beispielsweise „Das Studium dauert mir zu lange“ oder „unübersichtliches Studienangebot“) und natürlich das Item „Zwischenprüfungen nicht bestanden“, durch andere Items ersetzt, wie zum Beispiel: „Das Studium war mir zu verschult“, „mir fehlten Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium“, „Überforderung durch die zeitliche Studienbelastung“ sowie Items zur Betreuung, zur Terminorganisation der Prüfungen und zum Angebot und Übergang in weiterführende Masterstudiengänge. Weiterhin wurde – um ein bekanntes Motiv der Wechsler abzubilden – nach dem Erhalt des angestrebten Studienplatzes gefragt.

3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer vom Präsidium der Universität beauftragten Befragung der (ohne Abschluss) Exmatrikulierten aus Bachelorstudiengängen (vgl. Thiel et al., 2007). Im Juni 2007 wurde ein Fragebogen an alle im Laufe des Kalenderjahres 2006 vorzeitig aus Bachelorstudiengängen Exmatrikulierten verschickt.⁶ Der Rücklauf betrug 50,4 Prozent (n = 439) und kann im Hinblick auf die der Studierendenverwaltung vorliegenden Daten (Geschlecht, Fachbereich, Fachsemester und Studiengangart: Mono- bzw. Kombinations-Bachelor) als repräsentativ für die untersuchte Universität gelten⁷. Die durchschnittliche Studiendauer der Befragten betrug 1,7 Fachsemester. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 65 Prozent Frauen und 35 Prozent Männern. Über die Hälfte der Befragten (54%) haben sich während oder nach dem ersten Semester bereits wieder exmatrikuliert.⁸ 37 Prozent haben zwei oder drei Semester an der Universität studiert und neun Prozent vier oder mehr Semester. 46 Prozent der Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt bereits wieder ein Studium an einer anderen Hochschule aufgenommen (Studienortwechsler).

6 Nicht befragt wurden Fachwechsler innerhalb der Universität.

7 Für alle diese Merkmale wurden im Durchschnitt 50 Prozent Rücklauf erreicht (+/- 5 Prozent), lediglich Exmatrikulierte mit vier oder mehr Fachsemestern waren mit ca. 30 Prozent etwas unterrepräsentiert.

8 Einige Befragte waren nur wenigen Wochen immatrikuliert (z.B. bis sie im Nachrückverfahren dann doch noch ihren Wunschstudienplatz erhielten).

Als Stichprobe für die Clusteranalyse dienten die n=375 Befragten, von denen vollständige Angaben zu allen Items der Skala zur Erfassung der Exmatrikulationsgründe vorlagen. Sie können anhand der an der Universität studierten (Kern-)Fächer vier verschiedenen Fächergruppen zugeordnet werden (11 Studierende studierten ihr Hauptfach an einer anderen Hochschule und sind hier als Teil der Gruppe der Gesellschaftswissenschaften dargestellt) (vgl. Tabelle 1).

Fächergruppe			Geschlecht		
			männlich	weiblich	Gesamt
Geistes- und Sprachwissenschaften (16,1%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein Jahr	15,3%	23,7%	39,0%
		1 Jahr	20,3%	30,5%	50,8%
		2 oder mehr Jahre	1,7%	8,5%	10,2%
		Gesamt	37,3%	62,7%	100,0%
Geschichts- und Kulturwissenschaften (20,2%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein Jahr	9,6%	37,0%	46,6%
		1 Jahr	15,1%	31,5%	46,6%
		2 oder mehr Jahre	2,7%	4,1%	6,8%
		Gesamt	27,4%	72,6%	100,0%
Naturwissenschaften (44,3%)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein Jahr	25,9%	25,3%	51,2%
		1 Jahr	16,7%	19,8%	36,4%
		2 oder mehr Jahre	3,7%	8,6%	12,3%
		Gesamt	46,3%	53,7%	100,0%
Gesellschaftswissenschaften sowie 11 Nebenfachstudierende anderer Hochschulen (19,4 %)	Studienjahre vor der Exmatrikulation:	weniger als ein Jahr	19,7%	45,1%	64,8%
		1 Jahr	15,5%	15,5%	31,0%
		2 oder mehr Jahre	0,0%	4,2%	4,2%
		Gesamt	35,2%	64,8%	100,0%

Tab. 1: Zusammensetzung der Exmatrikulierungsstichprobe (n = 375)

3.3 Methode

Die Exmatrikulierten-Typologie wurde aus den ursprünglich 34 Items zu Exmatrikulationsgründen im Bachelorstudium (die zuvor z-standardisiert und auf ausreichend niedrige Multikollinearität überprüft wurden) mit Hilfe einer hierarchischen Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren erstellt, als Distanzmaß diente dabei die quadrierte euklidische Distanz zwischen den einzelnen Fällen. Aufgrund des Elbow-Kriteriums wurde die Entscheidung für eine 4-Klassen-Lösung getroffen. Um den Beitrag der einzelnen Items zur Klassenbildung einschätzen zu können, wurde anschließend eine schrittweise kanonische Diskriminanzanalyse mit allen verwendeten Merkmalsvariablen durchgeführt. Als Einschlusskriterium diente dabei die signifikante Verbesserung des Koeffizienten Raos-V (bei $V=0$) mit einer Einschlussbedingung für die F-Wahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ und der Ausschlussbedingung $p > 0,1$. Aufgrund von Hinweisen auf ungleiche Kovarianzmatrizen der ermittelten Exmatrikuliertengruppen (Box-M-Test $p < 0,05$) wurden zur anschließenden Berechnung der Posteriori-Klassifikationswahrscheinlichkeiten aus dem finalen Modell vorsichtshalber gruppenspezifische Kovarianzmatrizen verwendet.

4. Ergebnisse

Im Ergebnis zeigte sich nach 25 Analyseschritten, dass 11 der ursprünglichen Items keinen signifikanten Beitrag zur Diskriminanz der Ward-Klassenlösung leisten konnten.⁹ Die restlichen 23 Items waren jedoch mit Hilfe der drei ermittelten kanonischen Diskriminanzfunktionen in der Lage, 88,3 Prozent der Klassenzugehörigkeiten korrekt vorherzusagen, wobei mit Hilfe der geschätzten Koeffizienten eine insgesamt relativ homogene Klassifizierung erreicht werden konnte (vgl. Tabelle 2). Die globalen Gütemaße der geschätzten Diskriminanzfunktionen wiesen ebenfalls auf eine gut gelungene Gruppentrennung durch die Clusteranalyse hin: Die kanonischen Korrelationskoeffizienten betragen $c_1=0,82$ ($\gamma_1=2,04$); $c_2=0,75$ ($\gamma_2=1,32$) und $c_3=0,62$ ($\gamma_3=0,61$) bei einem multivariaten Wilks $\Lambda=0,088$ ($\chi^2=874,621$; $df=69$; $p < 0,001^{***}$).

Insgesamt 88,3 Prozent der Fälle wurden korrekt klassifiziert (Klassifizierungswahrscheinlichkeiten unter Berücksichtigung separater Gruppenstreuungen).

9 Es handelte sich dabei um die Items zu den Abbruchmotiven: „Unklarheit betreffs angebotener Masterstudiengänge“, „Prüfungs- & Terminorganisation mangelhaft“, „Einstieg ins Studium nicht geschafft“, „Überforderung durch Leistungsdruck“, „Überforderung durch Zeitdruck“, „mangelnde Arbeitsplatzchancen“, „interessantes neues Jobangebot erhalten“, „wissenschaftliches Arbeiten liegt mir nicht“, „Anstreben finanzieller Unabhängigkeit“, „familiäre Situation“ und „gesundheitliche Gründe“.

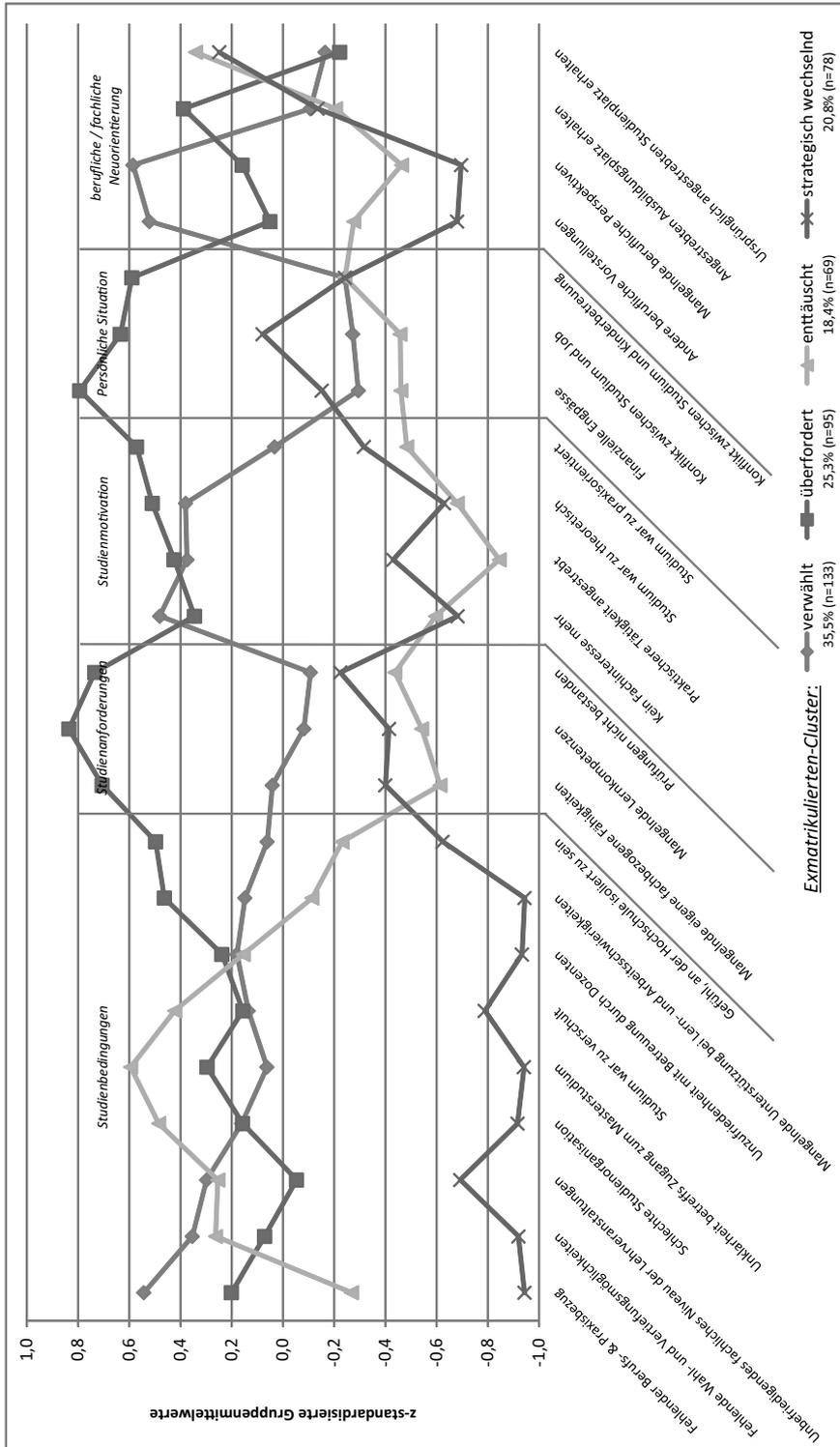


Abb. 1: Exmatrikuliertenprofile (Ward-Clusteranalyse mit n = 375)

Exmatrikulierten- cluster	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit					
	Verwählt	Über- fordert	Ent- täuscht	Strategisch- wechselnd	Gesamt	A-priori Wahr- schein- lichkeit
% Verwählt (n=133)	88,7	6,0	5,3	0,0	100,0	35,5
Überfordert (n=95)	9,5	88,4	1,1	1,1	100,0	25,3
Enttäuscht (n=69)	10,1	2,9	81,2	5,8	100,0	18,4
Strategisch- wechselnd (n=78)	2,6	2,6	1,3	93,6	100,0	20,8

Tab. 2: Klassifizierungsergebnisse der kanonischen Diskriminanzanalyse (n=375)

Da das Ziel der durchgeführten schrittweisen Diskriminanzanalyse in der Identifikation der Items mit signifikanter Trennfähigkeit und nicht in der Ermittlung von konkreten Klassifizierungsfunktionen für künftige Fälle bestand, wurden anschließend zu deskriptiven Zwecken grafische Mittelwertprofile der Clusterlösung aus den 23 ermittelten und dafür z-standardisierten Items erstellt (vgl. Abbildung 1), die nachfolgend beschrieben werden.

4.1 Beschreibung der Exmatrikuliertentypologie

Cluster 1: „verwählt“ (36%)

In diesem Cluster dominieren Abbruchgründe, die sich auf eine gesunkene Studienmotivation und auf eine berufliche/fachliche Neuorientierung beziehen. Diejenigen, die sich „verwählt“ haben, haben häufig ihr Fachinteresse verloren und sehen oft in ihrem Studienfach keine beruflichen Perspektiven mehr. Dies geht einher mit Kritik an fehlendem Berufs- und Praxisbezug einerseits sowie fehlenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studium andererseits. In diesem Cluster sind finanzielle Schwierigkeiten und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung oder Erwerbstätigkeit mit dem Studium vergleichsweise selten. Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 45 Prozent, 12 Prozent hatten eine Berufsausbildung aufgenommen und 22 Prozent waren erwerbstätig.

Cluster 2: „überfordert“ (25%)

Die „Überforderten“ geben als Ursache ihrer Exmatrikulation überdurchschnittlich häufig an, dass sie sich den Studienanforderungen nicht gewachsen fühlten und dass ihnen allgemeine Lernkompetenzen sowie fachbezogene Fähigkeiten fehlten. Weiterhin haben sie überdurchschnittlich häufig Prüfungen nicht bestanden. Zu diesen Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen kamen bei vielen persönliche Belastungen, wie finanzielle Schwierigkeiten und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und persönlichen Verpflichtungen, wie Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit, hinzu. Exmatrikulierte, die diesem Cluster zugeordnet wurden, fühlten sich bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten im Studium zu wenig unterstützt und hatten häufig das Gefühl, an der Hochschule isoliert zu sein. Viele der von dieser Problemkonstellation Betroffenen nahmen schließlich den Erhalt des gewünschten Ausbildungsplatzes zum Anlass, die Universität zu verlassen. Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 35 Prozent, ein Viertel hatte eine Erwerbstätigkeit aufgenommen und ein knappes Fünftel eine Berufsausbildung.

Cluster 3: „enttäuscht“ (18%)

Die „Enttäuschten“ machen vorrangig die mangelhafte Studienorganisation und hier insbesondere die Unklarheit hinsichtlich der Zugangsregelungen zu einem Masterstudium für ihre Exmatrikulation verantwortlich. Außerdem kritisieren sie die aus ihrer Sicht zu starke Verschulung des Studiums. Diese Kritikpunkte haben viele (78 Prozent dieser Gruppe) dazu bewogen, an eine andere Hochschule zu wechseln. Häufiger als in den Clustern 1 und 2 haben sie sich exmatrikuliert, weil sie den ursprünglich angestrebten Studienplatz erhalten haben.

Cluster 4: „strategisch-wechselnd“ (21%)

Die Angehörigen dieses Clusters stimmen tendenziell nur sehr wenigen Items zu möglichen Exmatrikulationsgründen zu. Sie geben überdurchschnittlich häufig Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und einer parallelen Erwerbstätigkeit an und haben sich häufiger als in den Clustern 1 und 2 exmatrikuliert, weil sie den angestrebten Studienplatz erhalten haben. Für die naheliegende Schlussfolgerung, dass es sich hier zu einem vergleichsweise großen Teil um „Parkstudierende“ bzw. „strategische Wechsler“ handelt, die mit dem Studium die Zeit bis zum Erhalt des Wunschstudienplatzes überbrücken spricht die Tatsache, dass Exmatrikulationen in dieser Gruppe signifikant früher stattfanden als in allen anderen Gruppen (Spearman's $\rho=0,15$; $p < 0,01^{**}$). Der Anteil der Hochschulwechsler beträgt 45 Prozent, 26 Prozent haben eine Erwerbstätigkeit aufgenommen.

4.2 Verteilung der Typen hinsichtlich der Merkmale Geschlecht und Fächergruppen

Die Geschlechterverteilung entspricht in den Clustern „*verwählt*“ und „*strategisch Wechselnd*“ (Männer: 36%; Frauen: 64%) fast genau ihrem jeweiligen Anteil in der Gesamtstichprobe (Männer: 35%; Frauen: 65%). In den beiden anderen Gruppen sind Männer mit 42 bzw. 43 Prozent im Vergleich zur Gesamtstichprobe etwas überrepräsentiert.

Betrachtet man die Verteilung der Exmatrikulierten-Typen auf die vier in dieser Untersuchung zu Vergleichszwecken gebildeten Fächergruppen (Geistes- und Sprachwissenschaften, Kultur- und Geschichtswissenschaften, Naturwissenschaften sowie Politik-, Sozial- und Erziehungswissenschaften), so wird deutlich, dass in den Naturwissenschaften der Anteil derjenigen, die sich „*verwählt*“ haben, nur knapp 30 Prozent beträgt, hier machen die „*Überforderten*“ mit 32 Prozent den größten Anteil aus und nur 15 Prozent der Abbrecher sind den „*Enttäuschten*“ zuzuordnen. Dies stimmt mit dem Befund von Heublein et al. (2009) überein, dass die Studienanforderungen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen eine größere Abbruchrelevanz haben als in den anderen Fächergruppen.

5. Diskussion

Die entwickelte Typologie ist mit ihren vier deutlich abgrenzbaren Profilen (die Klassifizierungsergebnisse der Diskriminanzanalyse bestätigen dies) inhaltlich sehr gut interpretierbar. Im Unterschied zu Typisierungen auf der Basis des ausschlaggebenden Abbruchgrundes wird hier das für die Erklärung von Abbrüchen typische Ineinandergreifen verschiedener Motive und Bedingungen deutlich. Die Exmatrikulation erweist sich für *alle identifizierten Gruppen* als Ergebnis einer komplexen Interaktion von Eingangsvoraussetzungen und Fähigkeiten der Studierenden, ihres sozialen Kontexts während des Studiums und den durch die Bildungsinstitution gestalteten Studienbedingungen und -anforderungen.

Das anteilsmäßig größte Cluster bilden diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, also einen Studiengang gewählt hatten, der inhaltlich nicht ihren Neigungen entspricht. Am zweitgrößten ist das Cluster „*überfordert*“. Diese beiden Cluster umfassen zusammen 60 Prozent der Exmatrikulierten. Die in diesen beiden Clustern vorherrschenden Abbruchmotive „*Motivationsverlust*“ und „*Leistungsschwierigkeiten*“ wurden auch von Heublein et al. (2009) als wesentliche Abbruchmotive von Bachelorstudierenden ermittelt. Die von Heublein et al. (2009) festgestellte größere Bedeutung der Studienbedingungen für Exmatrikulationen aus Bachelorstudiengängen im Vergleich zu den alten Studiengängen spiegelt sich in den Ergebnissen ebenfalls wider: In drei der vier Cluster (eine Ausnahme bildet das Cluster der „*strategisch Wechselnden*“) spielte Kritik an den Studienbedingungen mit eine Rolle für die Exmatrikulationsentscheidung. Aufgrund der differenzierten Erfassung der Abbruchrelevanz verschiedener Aspekte der Studien-

bedingungen in der vorliegenden Studie wird allerdings auch deutlich, dass in diesen drei Gruppen jeweils unterschiedliche Aspekte der Studienbedingungen zur Exmatrikulation führen: Während die „*Enttäuschten*“ vorrangig die Studienorganisation und die zu starke Verschulung sowie die Unklarheit im Zusammenhang mit der Regelung des Übergangs in ein Masterstudium kritisieren¹⁰, fehlt den „*Überforderten*“ vor allem die notwendige Betreuung und Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten.

Diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, vermissen vor allem Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten sowie den Berufs- und Praxisbezug im Studium.

Unsere Ergebnisse sind weiterhin theoretisch sehr gut an die von Schröder-Gronostay (2001) entwickelte Clusterlösung anschlussfähig.¹¹ Das von Schröder-Gronostay identifizierte Cluster „Beruf/Fach“ ähnelt, was die Motivlage betrifft, deutlich dem in unserer Untersuchung ermittelten Cluster „*verwählt*“. Im Unterschied zu dem von ihr entwickelten Cluster „*Verpflichtungen*“ bilden in unserer Untersuchung allerdings diejenigen, die ihr Studium aufgrund von Leistungsschwierigkeiten abbrechen, und diejenigen, die aufgrund von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit familiären Verpflichtungen sowie Erwerbstätigkeit abbrechen, einen gemeinsamen Typ „*überfordert*“. Das Zusammenfallen dieser Problemlagen in der vorliegenden Untersuchung zeigt, dass persönliche Verpflichtungen aufgrund von Erwerbstätigkeit und Familie mit einem Bachelorstudium aufgrund der hohen zeitlichen Anforderungen bei gleichzeitig sehr geringen persönlichen Freiheitsgraden in der Studienplangestaltung schwierig zu vereinbaren sind. Aufgrund der studienbegleitenden Prüfungen werden Leistungsschwierigkeiten bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium deutlich. Für diese Gruppe sind besondere Unterstützungsmaßnahmen wichtig.

Die vorliegende Typisierung von Exmatrikulierten weist – im Vergleich zu der reinen Abbrecher-Typologie von Schröder-Gronostay (2001) – eine weitere Gruppe auf, die zwar überdurchschnittlich häufig die Studienbedingungen kritisiert, für welche die Studienanforderungen jedoch eher selten ein Problem darstellen: die Gruppe der „*Enttäuschten*“. In diesem Cluster sind zu einem besonders hohen Anteil Hochschulwechsler zu finden. Neu in unserer Typologie ist weiterhin die Gruppe der „*strategisch Wechselnden*“. Diese Gruppe macht weder die Studienanforderungen noch die Studienbedingungen oder ihre mangelnde Studienmotivation für ihre Exmatrikulation verantwortlich. Der einzige Exmatrikulationsgrund, der in dieser Gruppe überdurchschnittlich häufig Zustimmung findet, ist der Erhalt des ursprünglich angestrebten Studienplatzes. In dieser Gruppe ist also offensichtlich ein großer Anteil von „*unechten*“ Abbrechern (vgl. Kolland, 2002), deren Abbruch bzw. Wechsel keine ernsthafte Studienabsicht bzw. Studientätigkeit vorausging, vertreten. Darauf verweisen auch die in dieser Gruppe dominant genannten Studienwahlmotive. Auch in der Gruppe der „*Enttäuschten*“ hat sich ein vergleichsweise hoher Anteil exmatrikuliert, nachdem sie die ursprünglich ange-

10 Die Unklarheit der Übergangsregelungen in weiterführende Masterstudiengänge war ein Übergangsproblem zum Zeitpunkt der Befragung. Inzwischen ist dies geregelt.

11 Auf einen Vergleich mit den von Griesbach et al. (1998) und Lewin (1999) entwickelten Typologien wird an dieser Stelle aufgrund des unterschiedlichen methodischen Zugangs verzichtet.

strebten Studienplatz erhalten haben, im Unterschied zu den „*strategisch wechselnden*“ hätten die Enttäuschten jedoch den Abbruch/Wechsel möglicherweise unter günstigeren Studienbedingungen nicht vollzogen. Mit Ausnahme der Exmatrikulierten des Clusters, das aus diesem Grund „*strategisch*“ genannt wurde, war der Erhalt eines ursprünglich angestrebten Studienplatzes also nicht das Exmatrikulationsmotiv für die Mehrheit derjenigen, die sich für einen Wechsel an eine andere Universität entschieden. Viele haben sich offensichtlich eher im Studienverlauf umorientiert und ein neues Studium an einer anderen Hochschule aufgenommen, nachdem sie sich aus Gründen wie Interessensverlust, fehlenden Berufsperspektiven, Überforderung oder Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen entschieden hatten, ihr Studium zu beenden.

Die Ergebnisse zeigen zusammengefasst mit Bezug auf die Forschungsfrage auf, dass sich die bislang entwickelten Exmatrikulierten-Typologien nicht ohne weiteres auf die neuen Studienstrukturen übertragen lassen. Es ergeben sich neben bekannten auch neue Konstellationen von Bedingungen und Motiven, die individuell einen Studienabbruch oder -wechsel wahrscheinlich machen. Eine klare Trennung, in „Abbrecher“ und „Wechsler“, wie sie häufig in der Literatur zum Studienabbruch zu finden ist, lässt sich damit anhand unserer induktiv aus den Daten der Stichprobe entwickelten Typologie bei Bachelorstudierenden nicht bestätigen.

5.1 Entwicklung von Interventionsmöglichkeiten

Die differenzierte Beschreibung der ermittelten vier Typen Exmatrikulierter legt die Interpretation nahe, dass für eine allgemeine Reduktion der Abbrecherquote ganz unterschiedliche Interventionsstrategien Erfolg versprechend sind.

Während diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben, offensichtlich nicht ausreichend über die beruflichen Perspektiven und die Studieninhalte orientiert waren, waren die „*Überforderten*“ weder in der Lage, die Studienanforderungen noch ihre eigenen (persönlichen und materiellen) Studienvoraussetzungen realistisch einzuschätzen. Sowohl diejenigen, die sich „*verwählt*“ haben als auch die „*Überforderten*“ gaben selbst einen vergleichsweise schlechten Informationsstand vor Aufnahme ihres Studiums an. Beide Gruppen zusammen machen über 60 Prozent der Exmatrikulierten aus; die „*Überforderten*“ sind außerdem die Langzeitstudierenden unter den Abbrechern. Für beide Gruppen erscheinen verbesserte Informationsangebote notwendig. Für die erste Gruppe sind insbesondere Informationsangebote zu Berufsperspektiven und zur späteren beruflichen Tätigkeit erforderlich, die zweite Gruppe benötigt offensichtlich verstärkt konkrete Informationen über Studienanforderungen (vgl. Schröder-Gronostay, 2001, S. 240ff.), sowohl hinsichtlich der Studienorganisation und des Workloads als auch bezüglich erforderlicher Lernkompetenzen und Arbeitstechniken. Dies deckt sich mit den von Griessbach et al. (1998, S. 35ff.) vorgeschlagenen Präventionsstrategien hinsichtlich des frühen Studienabbruchs, die über die Informationsangebote hinaus auch die Schaffung von Möglichkeiten, bereits zur Schulzeit eigene Fähigkeiten und Bestrebungen zu erkunden (z.B. über berufsorientierte Praktika oder Schnupperwochen an Hochschulen), vorschlagen.

Was die Gruppe der „Überforderten“ betrifft, kommen neben einer Verstärkung der Informationsangebote zwei Ansatzpunkte in Betracht: Erstens eine verbesserte Eingangselektion, die entweder durch kognitive und motivationale Eingangsvoraussetzungen zuverlässig erfassende Auswahlverfahren oder alternativ durch ein elektronisch gestütztes Verfahren des Selbstassessments sichergestellt werden kann; zweitens die Verbesserung der Betreuungs- und Unterstützungsangebote während des Studiums, wie Mentorensysteme und Tutorien (vgl. Schröder-Gronostay, 2001, S. 240ff.), die, so lassen die Ergebnisse der Clusteranalyse vermuten, bei der Vermittlung elementarer Techniken wissenschaftlichen Arbeitens ansetzen müssten.

Was diejenigen betrifft, die weniger aufgrund von Leistungsproblemen und stärker aufgrund von Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen abbrechen, sind Betreuungsangebote und die Flexibilisierung der Studienangebote, aber auch eine verbesserte Studienfinanzierung zielführend (vgl. Griessbach et al., 1998, S. 35ff.).

Die sowohl von Griesbach et al. (1998) als auch von Schröder-Gronostay (2001) zur Prävention von Abbrüchen aus Leistungsgründen vorgeschlagenen früheren Leistungskontrollen sind in den Bachelorstudiengängen mit studienbegleitenden Prüfungen von Anfang an bereits umgesetzt worden. Was dagegen nach wie vor oft fehlt, ist ein lernförderliches Leistungsfeedback, das individuelle Stärken und Schwächen sowie Verbesserungsmöglichkeiten thematisiert.

Zwar macht die Gruppe der „Enttäuschten“ nur 18 Prozent der Exmatrikulierten aus, sie ist allerdings insofern interessant, als es sich hier um vergleichsweise gut informierte und motivierte Studierende mit – an der Abiturnote gemessen –, bezogen auf die Stichprobe, überdurchschnittlichen kognitiven Eingangsvoraussetzungen handelt. Von dieser Gruppe werden vor allem Exmatrikulationsgründe geltend gemacht, die sich auf die Studienorganisation und das Studienangebot beziehen. Aus diesem Grunde greifen hier weder Informationsangebote noch Assessmentverfahren, sondern in erster Linie Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation. Diese Gruppe beklagt neben der schlechten Studienorganisation und den unsicheren Übergangsmöglichkeiten in die Masterstudiengänge allerdings weniger die unzureichende Praxisrelevanz des Studiums, sondern vielmehr fehlende Wahlmöglichkeiten und ein unbefriedigendes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen. Vermutlich würden einige Vertreter dieses Clusters durch die Schaffung von Wahlangeboten, die die Vertiefung von Inhalten entsprechend der jeweiligen Interessen ermöglichen, von einer Exmatrikulation abgehalten.

Bei der Gruppe der „strategisch Wechselnden“ handelt es sich wahrscheinlich zu einem guten Teil um die so genannten Park- oder Wartestudenten, also Studierende, die sich aus studienfremden Motiven in ein Fach eingeschrieben haben. Sie sind mit dem Studium rückblickend eher zufrieden, sind gut informiert, haben gute Abiturnoten, stufen sich aber gleichzeitig als ungeeignet für das studierte Fach ein. Zwar verbleiben die „strategisch Wechselnden“ nur kurz an der Universität, sie machen aber immerhin 21 Prozent der Exmatrikulierten aus. Was geeignete Interventionsstrategien betrifft, sind hier weder Assessment und Informationen noch Verbesserung der Studienangebote und Betreuungsmaßnahmen zielführend, allenfalls die Verteuerung des Studiums,

etwa durch Studiengebühren, könnte die strategisch Wechselnden davon abhalten, ein Parkstudium überhaupt aufzunehmen. Ob ein so genanntes Parkstudium grundsätzlich als Verschwendung gesellschaftlicher Ressourcen zu interpretieren ist, muss allerdings offen bleiben. Erstens ist nicht bekannt, wie die Wartezeit auf den gewünschten Studienplatz alternativ überbrückt werden würde und zweitens lässt die Tatsache, dass die Befragten, die diesem Cluster zuzurechnen sind, ihr Studienangebot vergleichsweise positiv beurteilen, vermuten, dass zumindest ein subjektiver Lernertrag realisiert wurde.

Grundsätzlich sprechen die Befunde einerseits für eine deutliche Verbesserung der Informationsangebote zur Unterstützung der Studienwahl im Hinblick auf Inhalte, Anforderungen und Perspektiven, die einen belastbaren Abgleich der Anforderungen mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen erlauben. Andererseits scheint eine Neukonzeption der Studieneingangsphase in den Bachelorstudiengängen erforderlich. Weil in den Bachelorstudiengängen bereits sehr frühzeitig wichtige abschlussrelevante Prüfungen bewältigt werden müssen, schrumpft die „Erprobungs- und Bewährungsphase“ auf ein Minimum (Heublein et al., 2009, S. 50). Unter den Bedingungen verdichteter Leistungsanforderungen von Beginn an ist es für manche Studierende schwierig, dysfunktionales Lern- und Arbeitsverhalten zu erkennen, ihre Lernstrategien anzupassen und lerndienliche Strategien im Umgang mit Misserfolgen zu entwickeln.

Zu den vorliegenden Ergebnissen ist kritisch anzumerken, dass Eingangsvoraussetzungen, wie die Studienwahlmotive oder die Informiertheit vor Studienbeginn, aber auch die Beurteilung der Studiensituation und des Studienangebots, retrospektiv erfasst wurden. Eine verzerrte – selbstwertdienliche – Erinnerung der Exmatrikulierten ist nicht auszuschließen.

Eine grundlegende Einschränkung ist dem Querschnittsdesign geschuldet, das lediglich eine Momentaufnahme erlaubt. Die systematische Rekonstruktion von Abbruchkarrieren, die die verschiedenen Aspekte in eine dynamische Beziehung setzt, würde ein Längsschnittsdesign voraussetzen.

Mit Blick auf die Stichprobe ist schließlich einschränkend anzumerken, dass hier nur eine einzelne, wenn auch große, Hochschule mit breitem Fächerprofil in den Blick genommen werden konnte. Allerdings zeigt der Abgleich der Befunde mit den Daten aus der Bacheloruntersuchung von Heublein et al. (2009), dass eine vorsichtige Generalisierung über die Exmatrikulierten der Freien Universität Berlin (Thiel et al., 2007) hinaus durchaus möglich scheint. Die Erstellung einer repräsentativen Exmatrikulierten-Typologie der neuen Studiengänge an einem großen, universitätsübergreifenden Datensatz steht aber noch aus.

Literatur

- Berning, E., & Schindler, G. (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, 417-426.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, S. 406-429.

- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121-131.
- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). *Hochschulrahmengesetz*. http://bundesrecht.juris.de/hrg/_32.html [26.05.2010].
- Cordier, H. (1994). *Studienabbruch bis zur Mitte des ersten Hochschulsemesters*. HIS Kurzinformation A6/94 (S. 11-17). Hannover: HIS.
- Giessen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E., & Werner, R. R. (1981). *Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt* (Monografien zur Pädagogischen Psychologie 7). München: Reinhardt Verlag.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Griesbach, H., Lewin, K., Heublein, U., & Sommer, D. (1998). *Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung*. Kurzinformation A5/98. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Spangenberg, H., & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D., & Wank, J. (2008). *Die Entwicklung der Schwund- und Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller Verlag.
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17-49). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Pohlentz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schindler, G. (1999). Fallstudien zum Studienabbruch: „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. In M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 161-179). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Schröder-Gronostay, M. (2001). *Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven schriftlichen Befragung von vier Exmatrikuliertenkohorten an der Universität Gesamthochschule Kassel* (unveröffentlichte Dissertation). Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Spiess, C. (1997). *Studienfachwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen*. Chur: Rüegger Verlag.
- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 141). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S., & Ficzkow, M. (2007). *Ergebnisse der Befragung der Exmatrikulierten an der Freien Universität Berlin*. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung_2007.pdf?1310986825
- Voelkle, M. C., & Sander, N. (2008). University Dropout. A Structural Equation Approach to Discrete-Time Survival Analysis. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 134-147.
- Weck, M. (1991). *Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs* (Europäische Hochschulschriften, Reihe VI, Psychologie, Bd. 341). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Abstract: Based on personal reasons given by students for quitting their studies, the authors develop a typology of students in bachelor courses who were taken off the university register. The cluster analysis is based on interviews carried out at a large German university during the summer semester of 2007 among students from bachelor courses of studies ($n=375$) who were removed from the university register without a degree (dropouts and students changing university). The four clusters identified describe clearly diverse problems and are accordingly labeled as “overtaxed” (25%), “disappointed” (18%), “wrong choice” (36%), and “strategic change” (21%). The results are discussed in comparison with typologies of dropouts from former diploma-, masters-, or state exam courses of studies. The diversification of the four types into the different groups of disciplines is explained and, finally, possibilities of intervention are discussed in reference to the respective problems in order to reduce the quota of dropouts.

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Dipl.-Psych. Irmela Blüthmann, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulentwicklungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: irmela.bluethmann@fu-berlin.de

Dr. phil. Steffen Lepa, Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation,
Einsteinufer 17c, 10587 Berlin, Deutschland
E-Mail: steffen.lepa@tu-berlin.de

Univ.-Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulentwicklungsforschung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

Manfred Lüders

Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken

Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Frage, inwiefern es der Schulpädagogik bei der Bearbeitung ihrer zentralen Themen bisher gelungen ist, sich von den praktischen Belangen der Lehrerverberufung zu distanzieren und spezifische, durch Theorien und empirische Forschungen bestimmte Sichtweisen durchzusetzen. Speziell am Beispiel des Unterrichtsbegriffs wird untersucht, ob eine Umstellung von einem eher berufsbezogenen auf einen durch wissenschaftliche Theorien begründeten, disziplinären Gebrauch dieses Begriffs nachweisbar ist. Gegenstand der Untersuchung sind Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagewerken zwischen 1949 und 2007. Die Befunde sind sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die empirische Wissenschaftsforschung bedeutsam: Jener zeigen sie, dass die Schulpädagogik konstant an einem für wissenschaftliche Disziplinen untypischen, praxisnahen Verständnis des Unterrichtsbegriffs festhält. Dieser machen sie deutlich, dass die Vermessung einer Disziplin über die Erhebung allgemeiner Wissenschaftsindikatoren hinaus auf inhaltliche Analysen der relevanten Kommunikation angewiesen ist.

Die Entwicklung der Schulpädagogik ist eng mit der Verlagerung nahezu der gesamten Lehrerbildung an die Universitäten in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts verknüpft. Bis dahin wurde Schulpädagogik als Anwendung Allgemeiner Pädagogik verstanden und von dieser als Praktische Pädagogik unterschieden. Infolge des Bedeutungsverlustes der traditionellen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen geriet die Praktische Pädagogik zunehmend unter den Druck der Verwissenschaftlichung ihrer Wissensbestände. Es wurde eine über die Tradition hinausgehende Neuorientierung bei der Erzeugung und Weiterentwicklung des für die Ausbildung von Lehrkräften relevanten Wissens etwa am Paradigma des Positivismus, des Kritischen Rationalismus, der Hermeneutik oder der Ideologiekritik gefordert. Seitdem wird die zur Schulpädagogik gewandelte Praktische Pädagogik überwiegend als eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft beansprucht und dargestellt (vgl. Apel & Sacher, 2002; Apel & Grunder, 1995; Benner, 1977; Drewek, 1994; Einsiedler, 1995; Plöger & Scholl, 2009; Seibert, 2000). Auch aus der Sicht der empirischen Wissenschaftsforschung kann die Schulpädagogik auf die Herausbildung von institutionellen Merkmalen einer wissenschaftlichen Disziplin verweisen (vgl. Terhart, 2003):

- Sie hat einen überproportionalen Anteil an der in den siebziger Jahren einsetzenden Expansion der Erziehungswissenschaft und stellt 1987 etwa 30% aller Pädagogik-Professuren (vgl. Baumert & Roeder, 1990, S. 92).

- Der Anteil wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten mit Praxisbezug liegt in der Schulpädagogik mit 35,9% zwar deutlich über dem für die Erziehungswissenschaft geltenden Durchschnitt (26,4%), aber immerhin weisen 38,3% der Arbeiten eine empirische und 20,7% eine theoretische Orientierung auf (vgl. Macke, 1990, S. 66ff.).
- Zwischen 1972 und 1980 stellt die Schulpädagogik knapp ein Drittel des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, zwischen 1980 und 1990 dann noch 21% (vgl. Hauenschild, Herrlitz & Kruse, 1993).
- Von 853 drittmittelgeförderten Projekten (im Zeitraum zwischen 1998 und 2003) können 169 thematisch der Schulforschung/Schulpädagogik zugerechnet werden (vgl. Kraul, Schulzeck & Weishaupt, 2004, S. 114ff.).

Die Resultate der Umstellung von Praktischer Pädagogik auf universitäre Schulpädagogik sind gleichwohl bis heute strittig. Kritisch gesehen wird vor allem die häufig immer noch anzutreffende Selbstbeschreibung als „praktische Wissenschaft“ (Ofenbach, 2009). Darüber hinaus bestehen z.T. erhebliche Zweifel, dass bezüglich der schulpädagogischen Kernthemen, Schule und Unterricht, ausgearbeitete und für die Forschung relevante Theorien vorliegen (vgl. Adl-Amini, 1976; Herzog, 1999; Herzog, 2010; Rothland, 2006, 2008; Tröhler, 2004; Zymek, 1994).

Selbstverständlich sind Aussagen über den Grad der Verwissenschaftlichung einer Teildisziplin und damit auch über ihren Zuwachs an Autonomie gegenüber der zurechenbaren Praxis nicht unabhängig von spezifischen Wissenschaftsbegriffen. Insofern sind die erwähnten Beurteilungen des Entwicklungsstandes der Schulpädagogik durchaus mit Vorsicht zu genießen. Dennoch dürfte die Erwartung nicht verfehlt sein, dass eine disziplinar entwickelte Schulpädagogik für ihre Kernbegriffe eine Verankerung in wissenschaftlichen Theorien nachweisen kann: Die Distanzierung von der Praxis sollte sich nicht nur in Professorenstellen, Lehranteilen, Qualifikationsarbeiten und Drittmitteln, sondern auch in der wissenschaftlichen Darstellung der zentralen Begriffe dokumentieren. Es ist deshalb zu fragen, ob die Schulpädagogik ihre zentralen Begriffe aus traditionellen, der Praxis der Lehrerbildung verpflichteten, Verwendungsweisen herauslösen konnte: Sind Begriffe wie Schule, Unterricht und Unterrichtsmethode, um nur die wichtigsten zu nennen, im Kontext wissenschaftlicher Forschungen und Theorien verankert worden?

Diese Frage bildete den Ausgangspunkt für eine vergleichende Analyse von Einträgen zum Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Es sollte herausgearbeitet werden, wie der Unterrichtsbegriff seit 1949 bestimmt wird und welche semantischen Veränderungen stattgefunden haben. Die leitende Annahme der Untersuchung war, dass sich der Wandel der Schulpädagogik zu einer wissenschaftlichen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an einer allmählichen, aber im Zeitverlauf deutlicher werdenden Substitution praxisbezogener durch wissenschaftliche Unterrichtsbegriffe zeigen lassen müsste. Selbstverständlich wurde nicht erwartet, dass die Analyse der Verwendungsweise nur eines Begriffs bereits zu einer gültigen Einschätzung der Disziplingeschichte der Schulpädagogik führt. Weitere Analysen anderer Begriffe sind deshalb in Vorbereitung. Allerdings dürfte der Unterrichtsbegriff insofern ein herausragen-

der Indikator sein, als er als pädagogischer und didaktischer Grundbegriff unstrittig ist. Im Folgenden sollen zentrale Ergebnisse des Projekts, das dankenswerterweise von der DFG unterstützt wurde, vorgestellt werden. Einer kurzen Erläuterung der theoretischen Grundlagen (1.) folgen Abschnitte zum Forschungsstand (2.), der Untersuchungsmethode (3.) und den erhobenen Befunden (4.). Schließlich werden die Befunde zusammengefasst und Forschungsperspektiven diskutiert (5.).

1. Die theoretischen Grundlagen

Den theoretischen Hintergrund des Projekts bildet der Ansatz einer, teils an die Systemsoziologie, teils an die indikatorengestützte Hochschulforschung (vgl. Weingart & Winterhager, 1984) anknüpfenden, empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung. Dieser Ansatz, der Wissenschaft als Kommunikationssystem begreift (vgl. Luhmann, 1990) und bei der Analyse des Wissenschaftssystems auf Merkmale wie die Differenzierung von Profession und Disziplin, Ausstattung und Produktivität oder Entwicklung von Themen setzt (vgl. Tenorth, 1990), hat sich in den vergangenen Jahren als besonders fruchtbar erweisen (vgl. Brachmann, 2008; Herzog, 2005; Horn, 2003; Keiner, 1999; Stroß & Thiel, 1998; Zeitschrift für Pädagogik, 1, 1990).

Folgt man diesem Ansatz, dann sind Disziplinen Teilsysteme des Wissenschaftssystems, deren Ausdifferenzierung durch die Konstruktion spezifischer Sichtweisen auf bestimmte Gegenstände geleistet wird. Entscheidend ist, dass es zur Theoriebildung und der Entwicklung intersubjektiv nachvollziehbarer Verfahren der Theorieprüfung sowie der Verstetigung systematischer und empirischer Forschungen kommt. Dem entspricht auf der organisationsstrukturellen Ebene, dass die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach fachlichen Standards und aus eigenen Forschungszusammenhängen heraus geschieht, die Kommunikation der Wissenschaftler auf den Kontakt mit Angehörigen derselben Disziplin – vornehmlich im Medium der Publikation – beschränkt wird und keine institutionalisierten Rollenbeziehungen zu wissenschaftsexternen Klientengruppen unterhalten werden. Professionen zeichnen sich demgegenüber durch die Institutionalisierung genau solcher Rollenbeziehungen aus. Zwar verdanken sie ihre Wissensbasis der Ausbildung in bestimmten Disziplinen, aber sie nutzen wissenschaftliches Wissen primär für die Bearbeitung personaler Probleme, die Individuen mit der eigenen Gesundheit, dem Seelenheil, dem Recht oder auch der eigenen Karriere im Erziehungssystem haben. Während Disziplinen also auf Theoriebildung und damit die Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus sind, geht es den Professionen um die Anwendung von Wissen unter durch Problemdruck erzeugten Handlungszwängen (vgl. Stichweh, 1994, S. 368ff.).

Diese Unterscheidung von Profession und Disziplin in Rechnung gestellt, müsste sich die Entwicklung der Schulpädagogik zu einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an verschiedenen Indikatoren ablesen lassen. Neben den eingangs bereits erwähnten Wissenschaftsindikatoren sind vor allem Indikatoren von Bedeutung, die auf der Ebene der Theoriebildung anzeigen, dass eigenständige Sichtweisen der jeweils

als relevant erachteten Gegenstände generiert werden konnten. Indiziert wird dies u.a. durch die Verfügung über Begriffe. Begriffe unterscheiden sich von Wörtern der Alltagssprache dadurch, dass sie festgeschriebene Bedeutungen haben. Ihr Gebrauch ist normiert, was meistens durch Definitionen geschieht, und die Normierung ist begründet, was durch Theorien geleistet wird (vgl. Merten, 1999, S. 197ff.). Kernbegriffe einer disziplinär entwickelten Schulpädagogik sollten deshalb ihre Bedeutung nicht schulpraktischen Kontexten bzw. Erfahrungen der Lehrerverberufung entlehnen, sondern aus relevanten Theorien beziehen.

Für die Analyse von Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagewerken bedeutet dies, dass nach Definitionen oder Umschreibungen dieses Begriffs zu suchen war, die sich durch eine Verankerung in wissenschaftlichen Theorien auszeichnen. Unter einer Definition verstehen wir einen Satz, der für den zu klärenden Begriff angibt, welcher Gattung (*genus proximum*) er angehört und wie er sich von den Elementen derselben Gattung unterscheidet (*differentia specifica*). Eine theoretische Verankerung liegt vor, wenn die relevanten Merkmale durch systematische oder empirische Forschungen begründet sind, also ihrerseits klar umrissene Bedeutungen in einem konsistenten System von Sätzen haben, das zusammengenommen für die betreffende Theorie steht (vgl. Brezinka, 1974; Charpa, 1996; Hügli & Lübcke, 2000; Mittelstraß, 2005).

2. Der Stand der Forschung

Dass die Analyse und der Vergleich von Lemmata in wissenschaftlichen Nachschlagewerken Einsichten in den Entwicklungsstand wissenschaftlicher Disziplinen zu geben vermag, wurde kürzlich von Herzog (2005) demonstriert, der Einträge in einem pädagogischen und einem psychologischen Wörterbuch verglichen hat. Mehrere Nachschlagewerke einbeziehende, historisch vergleichende Untersuchungen sowie Untersuchungen zu schulpädagogischen Kernbegriffen stehen jedoch noch aus. Speziell zum Unterrichtsbegriff liegen unseres Wissens bisher nur zwei Arbeiten vor, die allerdings keine Lexikonanalysen sind. Es handelt sich um eine vergleichend reflektierende Untersuchung von Schramm (1975) zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs im 20. Jahrhundert und einen Artikel von Protz zum Stichwort „Unterricht“ im Historischen Wörterbuch der Pädagogik (2004). Da in dem Artikel von Protz ausschließlich historisch-didaktische Vorstellungen darüber, was und wie zu unterrichten ist, berichtet werden, also keine Ausführungen zum Unterrichtsbegriff enthalten sind, kann er hier übergangen werden.

Schramm (1975) versteht seine Untersuchung als Beitrag zu der in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts häufig geforderten (vgl. Heimann, Otto & Schulz, 1965), aber erst in Entwicklung begriffenen, neuen Unterrichtswissenschaft. Er geht davon aus, dass eine solche Wissenschaft auf prägnante und durchsichtige Grundbegriffe angewiesen ist. Um den Anforderungen der Präzision und Durchsichtigkeit gerecht zu werden, sollte das „Problem des Wesens des Unterrichts“ aufgeklärt werden (Schramm,

1975, S. 7). Für die Klärung dieses Problems wurde eine historisch vergleichende und reflektierende Analyse verschiedener Unterrichtsbegriffe durchgeführt. Gegenstand der Analyse waren Definitionen des Unterrichtsbegriffs in relevanten Publikationen der Pädagogik und Didaktik in der Zeit zwischen 1901 und 1973. Insgesamt wurden 70 Monographien, Buch und Zeitschriftenbeiträge gesichtet. Aus ihnen konnten 50 Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs gewonnen werden, die Minimal Kriterien einer Definition wie die Angabe eines *genus proximum* und einer *differentia specifica* erfüllen. Für den Vergleich der Begriffe wurden die Definitionsmerkmale kategorisiert. Durch die Auszählung der Ladungen der Kategorien, reflektierende Vergleiche der Erläuterungen bzw. Begründungen der Begriffe und die Kontrolle, ob bestimmte Kategorien und Begründungen für bestimmte Zeiten typisch sind, sollten zudem mögliche Entwicklungen herausgearbeitet werden.

Die Untersuchung erbrachte mehrere bedeutende Befunde zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs im 20. Jahrhundert.

- Über die Hälfte der analysierten Unterrichtsbegriffe, 27 von 50, sind zwischen 1961 und 1973, also in einer Phase der Expansion der Schulpädagogik, entwickelt und publiziert worden.
- Die Definitionen zeigen eine außerordentliche sprachliche Heterogenität: Es werden 25 verschiedene Termini, z.B. Lehre, Tätigkeit, Lernprozess, Hilfe, für die Bestimmung des *genus proximum*, und über 100 verschiedene Formulierungen für die Benennung der *differentiae specificae* verwendet.
- Die 25 Oberbegriffe ließen sich unter drei Kategorien, 1. Tätigkeit, 2. Prozess, 3. Sonstige, die 100 differenzierenden Merkmale unter acht Kategorien bringen: 1. methodische Aspekte, 2. psychologische Aspekte, 3. Ziele und Zwecke des Unterrichts, 4. soziologische Aspekte, 5. Unterrichtsstoff, Thematik, 6. Orientierung am Lehrer, 7. Voraussetzungen für den Unterricht, 8. sonstige Ausrichtungen.
- Insgesamt konnten 12 Hauptarten einer theoretischen Fundierung unterschieden werden: pragmatische, psychologische, kulturpädagogische, philosophisch-anthropologische, philosophisch-metaphysische, phänomenologische, soziologische, lerntheoretische, kybernetische, systemtheoretische, feldtheoretische und ‚sonstige‘.

Schramm (1975) interpretierte die ermittelten Befunde, insbesondere den Befund der außerordentlichen sprachlichen Heterogenität der vorgefundenen Definitionen, dahingehend, dass das Problem des Wesens des Unterrichts „unerhört vielschichtig, umfangreich, ausgreifend, komplex und tiefgreifend“ sei (S. 163). Dieser Befund berechtige jedoch nicht zu der Schlussfolgerung, dass es in der Pädagogik und Didaktik keine gemeinsamen Vorstellungen über Unterricht gebe. Das Vorliegen gemeinsamer Vorstellungen sei u.a. daran abzulesen, dass sich die vorgefundenen Oberbegriffe und Merkmalsbezeichnungen unter wenigen übergeordneten Kategorien zusammenfassen ließen. Als neue, für die Begründung einer Unterrichtswissenschaft wichtige Erkenntnis ist nach Schramm vor allem festzuhalten, dass ein dialektisches Spannungsverhältnis

zwischen „Historischem und Überhistorischem“ besteht und dass dieses Spannungsverhältnis zum Wesen des Unterrichts gehört (S. 163).

Schramm (1975) hat mit seiner Untersuchung Maßstäbe für weitere Forschungen gesetzt. Von Bedeutung ist vor allem, dass ein umfangreiches und gehaltvolles Kategoriensystem für den Vergleich von Unterrichtsbegriffen entwickelt wurde und dass die Untersuchung auf die Verwissenschaftlichung der Didaktik in der Zeit der Expansion der universitären Erziehungswissenschaft bezogen wird. Trotzdem werden wissenschaftliche Entwicklungen über den Untersuchungszeitraum nur angedeutet und nicht differenziert herausgearbeitet. Hierfür dürften verschiedene Gründe ausschlaggebend sein, die für die Planung der Anschlussstudie von Bedeutung waren:

- Schramm verfügte noch nicht über ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Wissenschaft als Kommunikationssystem und die dazugehörige Leitdifferenz von Profession und Disziplin. Infolgedessen fehlte ihm ein Kriterium, das es erlaubt hätte, den für die Zeit nach 1960 konstatierten quantitativen Zuwachs an Unterrichtsbegriffen einer weitergehenden Analyse zu unterziehen. Insbesondere die Frage, ob und in welchem Umfang eher praxisnahe Formulierungen durch wissenschaftliche Begriffe substituiert worden sind, ist nicht in den Blick gekommen.
- Unterrichtsbegriffe werden als Wesensbestimmungen aufgefasst und im Interesse der Generierung eines Wesenskerns des Unterrichts auf mögliche Gemeinsamkeiten hin überprüft. Wissenschaftliche Begriffe sind jedoch keine Wesensbestimmungen, die eine von Theorien unabhängige, zeitlose Gültigkeit beanspruchen könnten. Als Kernelemente konkurrierender wissenschaftlicher Theorien sind sie vielmehr paradigmatisch gebunden und deshalb eher relativ gültig. Eine vergleichende Untersuchung hätte dementsprechend eher theoretische Differenzen als vermeintliche Gemeinsamkeiten des Wesens herauszuarbeiten.
- Bei Schramm werden nur die Unterrichtsbegriffe in die Analyse einbezogen, die die von ihm erfassten Autoren selbst als wesentlich exponiert haben. Es wird nicht gefragt, ob die aufgenommenen Beiträge weitere Bestimmungen enthalten. Dabei sind theoretische und paradigmatische Vielfältigkeit besondere Charakteristika wissenschaftlicher Disziplinen. Gerade für eine sich wissenschaftlich entwickelnde Schulpädagogik wäre zu erwarten, dass sie in ihren Nachschlagewerken unter demselben Stichwort mit fortschreitender Entwicklung konkurrierende wissenschaftliche Bestimmungen präsentiert.
- Die Theoriebezüge der von Schramm analysierten Unterrichtsbegriffe werden den Autorenangaben folgend wiederholt. Auf eine weitergehende Überprüfung, ob die analysierten Definitionen und die angeschlossenen Erklärungseinheiten systematisch verknüpft sind, wurde verzichtet. Dadurch konnte nicht unterschieden werden zwischen begründeten und nur beanspruchten Theoriebezügen. Der Grad der Verwissenschaftlichung einer Disziplin dürfte sich aber gerade daran zeigen, dass die zentralen Begriffe eine ausgewiesene theoretische Bedeutung haben.

Aus dieser kritischen Einschätzung der Reichweite der Schramm'schen Untersuchung resultierten u.a. die folgenden Fragestellungen: 1. Wie wird Unterricht in pädagogischen Nachschlagewerken bestimmt? 2. Setzen sich bestimmte Definitionen im Zeitverlauf durch? 3. Lassen sich Entwicklungen feststellen? 4. Unterscheiden jüngere Nachschlagewerke häufiger mehrere Unterrichtsbegriffe als ältere Publikationen? 5. Welche Theorien dominieren bei der Bestimmung des Unterrichtsbegriffs?

3. Die methodische Vorgehensweise

Die Auswahl der Nachschlagewerke geschah unter disziplinären und ökonomischen Gesichtspunkten. Als disziplinär relevant wurden alle Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher etc. der Erziehung, der Pädagogik, der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik eingestuft, die zwischen 1949 und 2007 erschienen sind. Ökonomische Erwägungen führten zum Ausschluss aller fachdidaktischen Nachschlagewerke. Bei diesem Auswahlverfahren kommt man auf insgesamt 219 Nachschlagewerke (Mehrfachauflagen eingerechnet), von denen 143 einen Artikel zum Stichwort „Unterricht“ enthalten. Da die Analyse auf die Rekonstruktion von Entwicklungslinien abstellte, wurde eine weitere Reduktion durch die Auswahl nur der Erstauflagen und der Neuauflagen erzielt, in denen der Artikel über Unterricht eine Überarbeitung erfahren hatte. Der für die Untersuchung relevante Korpus umfasste schließlich 55 Artikel mit einem durchschnittlichen Umfang von 5,4 Seiten.

Für die Analyse der Artikel wurde die Methode der kategorienbasierten Textanalyse in Form des thematischen Codierens (vgl. Flick, 1998; Kuckartz, 2007) eingesetzt. Diese Methode sieht vier Teilschritte vor. 1. die Entwicklung eines thematisch gebundenen Kategoriensystems, 2. die Codierung des ausgewählten Materials mit Hilfe dieses Systems, 3. die Erstellung einer Fallübersicht und 4. eine die Übersicht nutzende, vertiefende Analyse der dort aufgelisteten Befunde.

Das Kategoriensystem wurde in zwei Schritten, zum einen im Rekurs auf die Studie von Schramm, zum anderen im Durchgang durch eine chronologisch repräsentative Teilmenge des Korpus der ausgewählten Texte (jeder vierte Artikel, insgesamt 15) gebildet. Die thematische Bindung ergab sich aus den theoretischen Vorüberlegungen zum Verhältnis von Profession und Disziplin sowie zu den Merkmalen wissenschaftlicher Begriffe. Auf diese Weise entstand ein vier hierarchische Ebenen umfassender Code mit insgesamt 71 Kategorien, von denen hier nur die Kategorien 1. Ordnung kurz vorgestellt und erläutert werden können. Es handelt sich um: „Definition“, „Deskription“, „Begriffsgeschichte“, „Theorie des Unterrichts“, „Theoriegeschichte“, „Unterrichtsforschung“ und „Unterrichtslehre“.

- Definitionen des Unterrichtsbegriffs wurden wie in der Untersuchung Schramms weiter untergliedert in „genus proximum“ mit den drei Subkategorien „Tätigkeit“, „Prozess“, „Sonstige“ und „differentia specifica“ mit den bereits genannten acht Subkategorien „methodische Aspekte“, „psychologische Aspekte“, „Ziele und Zwe-

cke des Unterrichts“, „soziologische Aspekte“, „Unterrichtsstoff, Thematik“, „Orientierung am Lehrer“, „Voraussetzungen für den Unterricht“, „sonstige Ausrichtungen“ (vgl. Schramm, 1975). Ein Beispiel für eine tätigkeitsbezogene Definition ist „Unterricht, im weiteren Sinne jede Übermittlung von Wissen, Können, Fertigkeiten durch Anschauung, Belehrung oder Übung ...“ (Hehlmann, 1953). Unter die Prozesskategorie fällt „Unterricht ist also Kommunikation zwischen Personen im Hinblick auf Sachverhalte“ (Glöckel, 1978).

- Unter „Deskription“ wurden alle Sätze gefasst, die strukturell Ähnlichkeiten mit einer Definition aufweisen, aber entweder mehrere Gattungsbegriffe nennen, z.B.: „Unterricht ist die *Organisation* und *Gestaltung* von Lehr-Lern-Prozessen.“ (Hericks, 2004; Hervorhebung Verfasser), oder umgekehrt auf die Angabe eines Gattungsbegriffs verzichten und lediglich beobachtbare Unterrichtsmerkmale (findet in Schulen statt, wird von Lehrern erteilt etc.) auflisten.
- Die Kategorie „Begriffsgeschichte“ bezieht sich auf historische Aussagen zur Entwicklung des Unterrichtsbegriffs, z.B.: „Allen Definitionsversuchen und Interpretationen des Unterrichts ist jedoch gemeinsam, dass sie zumindest Schüler, Lehrer und Gegenstand in eine aufgabenhafte Beziehung setzen.“ (Hintz, 1993).
- Die Kategorie „Theorie des Unterrichts“ subsumiert ausschließlich Sätze, die einen systematischen Bezug zur jeweils gegebenen Definition des Unterrichtsbegriffs herstellen, z.B.: „In der Sicht dieses erkenntnistheoretisch-kritischen Subjektivismus, der die theoretische Grundlage für einen dialogischen Unterricht abgibt ...“ (Krawitz, 1994); alle anderen Sätze zur Unterrichtstheorie, die einen solchen Bezug nicht herstellen, fallen unter „Theoriegeschichte“, z.B.: „Die theoretische Beschäftigung mit Unterricht hat eine lange Tradition ...“ (Ipfling, 1999).
- Mit „Unterrichtslehre“ wurden Sätze kategorisiert, die vorwissenschaftliche Didaktiken thematisieren und das Unterrichten als Handwerk oder Kunst darstellen, z.B.: Die Unterrichtslehre „enthält all das, was zur Erlernung der ‚Lehrkunst‘ nötig ist ...“ (Simmen, 1951).
- Unter „Unterrichtsforschung“ fallen Sätze, in denen Probleme, Fragen, Methoden oder Befunde der empirischen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung benannt bzw. geschildert werden, z.B.: „Zusammenhänge und Wirkungsfaktoren des Unterrichtsprozesses sind Problembereiche der — Unterrichtsforschung.“ (Roth, 1976).

Im Anschluss an die Kategorienbildung wurden die verbleibenden 40 Texte von zwei Personen unabhängig voneinander codiert. Die durchschnittliche Übereinstimmung für alle Kategorien lag bei 85,17%, was für eine relative hohe Auswertungsobjektivität und Beurteilerreliabilität spricht (vgl. Wirtz & Casper, 2002). Alle abweichend codierten Textstellen wurden in einem zweiten Schritt von beiden Codierern noch einmal vorgenommen, analysiert und im Konsens einer Kategorie zugewiesen, wodurch sich die Übereinstimmung auf nahezu 100% erhöhte. Vier verbleibende Fälle, bei denen keine Einigung erzielt werden konnte, ließen sich im Einvernehmen mit dem Untersuchungsleiter klären.

Im dritten methodischen Teilschritt wurde eine Fallübersicht in Form einer Excel-Tabelle erstellt. Die ersten beiden Spalten dieser Tabelle dienten der chronologischen Auflistung der bibliographischen Erkennungsdaten der analysierten Artikel, die letzte Spalte der Angabe des Textumfangs des jeweiligen Artikels. Die Spalten dazwischen waren mit den Kategorien erster Ordnung überschrieben. Für jede dieser Kategorien wurden zeilenweise, also für jeden Artikel, quantitative und qualitative Merkmale notiert. Zu den quantitativen Angaben gehören die Anzahl der in einem Text gefundenen Definitionen, Deskriptionen, Unterrichtstheorien, Unterrichtslehren etc. Qualitative Merkmale sind Zitate von Definitionen und Deskriptionen sowie die Auflistung von weiteren Belegstellen für Kategorien dritter und vierter Ordnung, die bei der Codierung vergeben worden sind. Auf der Grundlage dieser Fallübersicht wurde im vierten methodischen Teilschritt die vergleichende Analyse der Befunde durchgeführt, die eine detaillierte Beantwortung der Ausgangsfragen zur quantitativen und qualitativen Entwicklung von Definitionen des Unterrichtsbegriffs in pädagogischen Nachschlagwerken ermöglichen sollte.

4. Die Befunde

Von den 55 zur Untersuchung herangezogenen Artikeln aus pädagogischen Nachschlagwerken sind 85% nach dem ersten Drittel des Untersuchungszeitraums, also nach 1970 publiziert worden. Während in den ersten beiden Dekaden (1950-1969) insgesamt 8 Artikel erscheinen, kommt es in den siebziger Jahren mit 17 Artikeln zu einem rapiden Anstieg der Publikationsrate, die sich in der Folgezeit (1980-2007) dann bei etwa 10 pro Dekade einpendelt. Der Umfang der Artikel variiert zwischen 4 und 22300 Wörtern: 4 Artikel haben mehr als 10000 Wörter, 22 haben zwischen 1000 und 9999 Wörtern; weitere 22 haben zwischen 100 und 999 Wörtern; 7 haben weniger als 100 Wörter. Das Erscheinungsjahr und die jeweiligen Textumfänge sind empirisch unabhängig (Spearman-Rho = -.044), d.h. es werden zu jeder Zeit Nachschlagwerke mit kurzen oder langen Beiträgen zum Unterrichtsbegriff publiziert. Das Publikationshoch in den siebziger Jahren fällt zusammen mit der allgemeinen Expansion des Bildungssystems und der Verlagerung der Lehrerbildung an die Universitäten, die ihrerseits zur Expansion der Schulpädagogik beiträgt.

4.1 Definitionen des Unterrichtsbegriffs

Ein wichtiger Indikator der Disziplinentwicklung ist die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedener Theorien und Begriffe des relevanten Gegenstandes. Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit der Rekonstruktion des disziplinären Status der Schulpädagogik war deshalb, ob jüngere Nachschlagwerke häufiger verschiedene Unterrichtsbegriffe präsentieren als ältere Publikationen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl der pro Artikel gefundenen Definitionen.

Jahr	Autor	Wörter	Definition	Jahr	Autor	Wörter	Definition
1952	Wegmann	50	1	1985	Schröder	500	3
1952	Dolch	300	1	1986	Glöckel	3200	1
1953	Hehlmann	300	1	1987	Feldgen	200	1
1955	Reiring	4000	1	1987	Laabs	400	1
1957	Hehlmann	300	1	1988	Eberle	200	1
1961	Schwager	2400	1	1993	Alsleben	300	1
1970	Zöpfel	450	1	1993	Hintz	1200	1
1970	Horn	1500	1	1994	Sandfuchs	500	1
1970	Ziffreund	5600	1	1994	Krawitz	2200	2
1971	Schulz	1400	1	1994	Terhart	9300	1
1973	Wehle	1900	1	1998	Baumgart	4	1
1974	Walter	60	1	1999	Ipfling	1800	2
1975	Rückert	350	1	2001	Siebert	500	1
1976	Rischar	30	1	2001	Hintz	1200	1
1976	Kaluza	60	1	2003	Homberger	500	1
1976	Roth	15300	2	2004	Gröner	30	1
1978	Glöckel	3000	1	2004	Protz	22300	1
1979	Frömsdorf	200	1	2005	Wilhelm	70	1
1979	Keller	650	1	2006	Arnold	3700	1
1980	Brunner	500	1	2007	Keller	750	1
1982	Schmidt	200	1	2007	Meyer	1700	1
1982	Böhm	250	1				48

Tab. 1: Definitionen pro Artikel und Textumfang zwischen 1950 und 2007

In 43 der 55 Artikel finden sich 48 Definitionen des Unterrichtsbegriffs. Nur drei Definitionen werden in sprachlich identischer Form wiederholt, und zwar in überarbeiteten Artikeln in Neuauflagen der betreffenden Nachschlagewerke (Hehlmann, 1953, 1957; Glöckel, 1978, 1986; Hintz, 1993, 2001), so dass für den gesamten Untersuchungszeitraum 45 verschiedene Unterrichtsdefinitionen vorliegen. 39 Artikel führen lediglich eine Definition an; 3 Artikel (Ipfling, 1999; Krawitz, 1994; Roth, 1976) enthalten 2 Definitionen und 1 Artikel (Schröder, 1985) enthält 3 Definitionen. Die Anzahl der definierten Unterrichtsbegriffe pro Artikel ist empirisch unabhängig vom Erscheinungsjahr (Spearman-Rho = .057) und auch vom jeweiligen Textumfang (Spearman-Rho = -.123).

Eine Tendenz dahingehend, dass mit fortschreitender Zeit mehr Unterrichtsdefinitionen pro Artikel publiziert würden, lässt sich nicht feststellen.

4.2 Die Gattungsbegriffe (*genera proxima*)

Eine weitere wichtige Frage der Untersuchung betraf die semantische Entwicklung des Unterrichtsbegriffs. Lassen sich Akzentverlagerungen oder konzeptuelle Innovationen beobachten, die eine sukzessive Differenzierung von Profession und Disziplin anzeigen? Um diese Frage zu beantworten, wurde zunächst anhand der jeweils verwendeten Gattungsbegriffe untersucht, ob die Definitionen des Unterrichtsbegriffs einem zeitlichen Trend unterliegen. Im Anschluss hieran wurde geprüft, ob eventuell auftretende Verwendungskonjunkturen mit entsprechenden Umstellungen bei den Artbegriffen einhergehen, so dass tatsächlich von einem gewandelten Verständnis des Unterrichtsbegriffs auszugehen wäre.

Zunächst zu den Gattungsbegriffen: Die Analyse der Definitionen ergab, dass 30 verschiedene sprachliche Wendungen für die Bezeichnung des *genus proximum* Verwendung finden. Allerdings kommen die Unterschiede z.T. durch vor- oder nachgestellte nähere Bestimmungen wie „Form“, „Einheit“, „Sequenz“ zustande: Sieht man von diesen näheren Bestimmungen ab, so reduziert sich die Anzahl der Gattungsbegriffe auf 16: Am häufigsten wird Unterricht den Gattungen „Lehren und Lernen“ (10), „Vermittlung“ (9), „Lehre“ (6), „Lernen“ (4) und „Kommunikation“ (4) zugeordnet.

Genus proximum	Rang	Häufigkeit	
Lehren und Lernen	1	10	
Vermittlung	2	9	
Lehre	3	6	
Lernen	4	4	
Kommunikation		4	
Veranstaltung	5	3	
Einflussnahme	6	2	
Prozess der Aneignung und Differenzierung		2	
Führungshilfe	7	1	
Prozesse der Sozialisation		1	
Hauptform der Bildungs- und Erziehungsarbeit		1	
Prozess der Aneignung und Vermittlung		1	
Prozess des Sich-kundig-machens		1	
Vorgang		1	
Sozialer Zusammenhang		1	
Pädagogische Praxis		1	
Total		7	48

Tab. 2: Rangordnung der Gattungsbegriffe

Die 16 Gattungsbegriffe lassen sich ohne Ausnahme unter die Schramm'sche Unterscheidung von Tätigkeit und Prozess bringen. Mit dieser Unterscheidung hatte Schramm deutlich gemacht, dass einige Definitionen die Bestimmung des Unterrichtsbegriffs sehr stark von dem abhängig machen, was Lehrer tun, während andere außerdem Aspekte des Unterrichtsgeschehens berücksichtigen, die sich den institutionellen Rahmenbedingungen oder der Lehrer-Schüler-Interaktion verdanken. 5 Gattungsbegriffe (Vermittlung, Lehre, Einflussnahme, Führungshilfe, Hauptform der Bildungs- und Erziehungsarbeit) fallen unter die Kategorie „Tätigkeit“; die anderen 11 Gattungsbegriffe fallen unter die Prozesskategorie. Überträgt man diese Kategorisierungen auf die 48 Definitionen des Unterrichtsbegriffs, so resultieren 19 tätigkeitsbezogene und 29 prozessbezogene Bestimmungen. Die Einteilung des Untersuchungszeitraums in drei Abschnitte von etwa 20 Jahren macht deutlich, dass die tätigkeitsbezogenen Definitionen zunächst vorherrschend sind und ab 1970 gegenüber den prozessbezogenen ins Hintertreffen geraten. Ob damit tatsächlich ein substantieller Bedeutungswandel und insbesondere eine sukzessive Distanzierung der Disziplin von den Belangen der Profession vollzogen wird, kann aber erst unter Einbeziehung der Entwicklung der artspezifischen Merkmale gesagt werden.

Zeit	Texte mit Definitionen	Anzahl der Definitionen	Tätigkeit		Prozess	
			abs.	%	abs.	%
1950 - 1969	6	6	6	100	0	0
1970 - 1989	21	24	9	37	15	63
1990 - 2007	16	18	4	22	14	78
1950 - 2007	43	48	19	40	29	60

Tab. 3: Tätigkeits- und prozessbezogene Definitionen von 1950 bis 2007

4.3 Die differenzierenden Merkmale (*differentiae specifica*)

In den 48 Definitionen des Unterrichtsbegriffs finden sich zahlreiche sprachliche Formulierungen für die Darstellung der artspezifischen Merkmale. Diese Formulierungen ließen sich 9 Kategorien zuweisen. Mit einer Ausnahme kamen dabei die Schramm'schen Kategorien zur Anwendung. Die Ausnahme ergab sich dadurch, dass die Klasse „Sonstige Ausrichtungen“ die Ausdifferenzierung einer weiteren Untergruppe „Institutionelle Aspekte“ erlaubte. Tabelle 4 ordnet die Kategorien nach der Häufigkeit ihrer Verwendung in Definitionen. Die ersten vier Rangplätze sind mit den Kategorien „Methodische Aspekte und Erfordernisse“ (32), „Aufgaben, Ziele und Zwecke des Unterrichts“ (29), „Institutionelle Aspekte“ (18) und „Am Unterrichtenden bzw. Lehrer orientiert“ (9) besetzt.

Differentia specifica	Rang	Definitionen
Methodische Aspekte und Erfordernisse	1	32
Aufgaben, Ziele und Zwecke des Unterrichts	2	29
Institutionelle Aspekte	3	18
Am Unterrichtenden bzw. Lehrer orientiert	4	9
Unterrichtsstoff bzw. Bildungsinhalt	5	5
Vorraussetzungen		5
Sonstige Ausrichtungen	6	4
Soziologische Aspekte	7	2
Psychologische bzw. entwicklungspsy. Aspekte	8	1
Total	8	105

Tab. 4: Rangordnung der differenzierenden Merkmale und Definitionen

Bedeutsam für die historische Analyse ist zunächst die Dominanz didaktischer und institutioneller Merkmale. Die Spezifikation des Unterrichtsbegriffs erfolgt mehrheitlich mithilfe von Artbegriffen, die in irgendeiner Weise auf die Zweckmäßigkeit des Unterrichts, der Schule oder Lehrtätigkeit der Lehrenden abstellen. Begriffe, die eine solche Zweckmäßigkeit nicht erkennen lassen und alternativ für einen rein deskriptiven Zugriff stehen, kommen nicht vor. Bedeutsam für die historische Analyse ist weiterhin, dass die in der Rangordnung aufgelisteten ersten fünf Merkmale mit unterschiedlicher Gewichtung über den gesamten Untersuchungszeitraum auftreten (Tabelle 5). Lediglich die Kategorie „Am Lehrer orientiert“ ist einmal nicht besetzt, und zwar für den Zeitraum (1950-1969), in dem ausschließlich tätigkeitsbezogene Definitionen des Unterrichtsbegriffs präsentiert werden. Diese Kategorie lädt erst ab 1970, also ab dem rapiden Rückgang tätigkeitsbezogener Definitionen und dem Zuwachs prozessorientierter Definitionen. Parallel reduzieren sich die relativen Anteile der „Institutionellen Aspekte“ sowie die „Methoden“ und „Aufgaben und Ziele“. Keine der Kategorien wird jedoch völlig irrelevant.

Bezogen auf die Frage der Differenzierung von Profession und Disziplin kann aus diesen Befunden geschlossen werden, dass die allmähliche Durchsetzung prozessbezogener Definitionen nicht für einen substanziellen Wandel im Begriffsverständnis, sondern im Grunde nur für eine Akzentverlagerung steht. Sowohl die tätigkeits- als auch die prozessbezogenen Definitionen referieren mithilfe der verwendeten Artbegriffe überwiegend auf didaktische Merkmale und Merkmale der Schule als Institution. Kurz: Die Unterscheidung des Unterrichts von anderen Elementen derselben Gattung wird durchgängig im Rekurs auf die unterstellte Zweckmäßigkeit des Geschehens geleistet. Die Möglichkeit einer theoriegeleiteten und deskriptiven Bestimmung des Unterrichtsbegriffs (vgl. Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Brezinka, 1974; Green, 1993; Luhmann, 2002; Lüders, 2003; Mehan, 1979; Oelkers, 1985; Smith & Meux, 1970) wird nicht ergriffen.

Zeit	Anzahl der Artikel (abs.)	Anzahl der Definition (abs.)	Methode (%)	Aufgaben und Ziele (%)	Institutionelle Aspekte (%)	Am Lehrer orientiert (%)	Stoff & Bildungsinhalt (%)
1950 - 1969	8	6	83	100	50	0	17
1970 - 1989	27	24	63	54	33	21	13
1990 - 2007	20	18	67	56	39	22	6
1950-2007	55	48	67	60	38	19	10

Tab. 5: Relativer Anteil der differenzierenden Merkmale von 1950 bis 2007¹

4.4 Theorie des Unterrichts, Theoriegeschichte und Unterrichtsforschung

Sicher ist zu erwägen, dass der Unterrichtsbegriff möglicherweise gar nicht angemessen ohne den Rekurs auf die Lehrenden oder bestimmte Zwecksetzungen des Unterrichts zu definieren ist. Die Erwartung, eine vom Lehrer, der Institution Schule oder der Didaktik abstrahierende Fassung des Unterrichtsbegriffs vorzufinden, wäre demnach verfehlt und würde die Analyse zur schulpädagogischen Bearbeitung der Differenz von Profession und Disziplin in die Irre führen. Entscheidend für die Beantwortung der Ausgangsfrage nach der disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik ist deshalb letztendlich

Zeit	Anzahl der Artikel (abs.)	Unterrichtstheorie (abs.)	Theoriegeschichte (abs.)	Unterrichtsforschung (abs.)	Unterrichtslehre (abs.)
1950-1969	8	0	1	0	4
1970-1989	27	0	6	6	0
1990-2007	20	1	5	7	0
1950-2007	55	1	12	13	4

Tab. 6: Unterrichtstheorie, Theoriegeschichte, Unterrichtsforschung und Unterrichtslehre

¹ Die Prozentangaben in den Spalten vier bis acht beziehen sich auf die Zahlen in der Spalte „Anzahl der Definitionen“.

das Theoriekriterium: Ist es der Schulpädagogik gelungen, Unterricht als wissenschaftlichen Begriff in bestimmten Theorien zu verankern? Wie Tabelle 6 zeigt, konnte nur für einen einzigen Artikel (Krawitz, 1994) eine systematische Verankerung zweier Unterrichtsbegriffe in einer Theorie festgestellt werden. Etwa ein Viertel aller analysierten Artikel präsentiert zwar Informationen zu Unterrichtstheorien, diese werden, wenn eine Definition des Unterrichtsbegriffs gegeben wird, jedoch nicht systematisch mit dieser verknüpft, so dass die betreffenden Einträge der Kategorie „Theoriegeschichte“ zugewiesen werden mussten. Und auch die Forschungsbefunde, die in einem Viertel der Artikel referiert werden, sind in Ermangelung einer unterrichtstheoretischen Einbindung im Grunde als Befunde zu begreifen, die nicht Unterrichtstheorien, sondern eher anderen Theorien, z.B. psychologischen Lern- und Motivationstheorien etc., angehören.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die erhobenen Befunde zeigen, dass die Schulpädagogik im Fall der Kommunikation über Unterricht zentrale Erwartungen an eine wissenschaftliche Disziplin nicht erfüllt:

1. Es findet keine wechselseitige Rezeption statt: Bereits vorliegende Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs haben keinen Einfluss auf spätere Darstellungen. Stattdessen wird der Unterrichtsbegriff in nahezu jedem Artikel mehr oder weniger neu erfunden.
2. Obwohl der Unterrichtsbegriff als Grundbegriff gilt, lassen sich keine einheitlichen, durch wissenschaftliche Theorien strukturierte Verwendungsweisen feststellen. Lediglich in einem Fall werden zwei Unterrichtsbegriffe in einer wissenschaftlichen Theorie verankert.
3. Die Kommunikation ist frei von der für wissenschaftliche Disziplinen typischen Gegenüberstellung konkurrierender Ansätze und Theorien.
4. Die präsentierten Definitionen sind, indem sie auf Tätigkeiten des Lehrers, die Schule oder didaktische Merkmale des Unterrichts rekurren, durchgängig an der Praxis der Profession ausgerichtet.
5. Semantische Entwicklungen zeigen sich nur innerhalb dieser Ausrichtung als Akzentverlagerung von tätigkeits- zu prozessorientierten Definitionen; diese Entwicklung ist jedoch nicht wirklich innovativ. Der wichtigste Anhaltspunkt für fehlende Innovation ist, dass die von Schramm für die Klassifikation der Gattungs- und Artbegriffe entwickelten Kategorien Tätigkeit, Prozess, methodische Aspekte, Ziele, Inhalte und Aufgaben des Unterrichts etc. alle vorgefundenen Sprachregelungen abdecken und in historischer Perspektive seit mehr als einhundert Jahren alternativlos sind.

Zunächst ist noch einmal hervorzuheben, dass die Analyse der Verwendungsweise nur eines – wenn auch zentralen – schulpädagogischen Begriffs keine generalisierende Aussage über den disziplinären Entwicklungsstand der Schulpädagogik zu begründen vermag. Zudem ist zu erwägen, dass die disziplinäre Fundierung der Schulpädagogik möglicherweise nicht über Begriffe geschieht, die wie der Unterrichtsbegriff sehr stark von der Profession besetzt sind, und, was noch einmal gesondert zu berücksichtigen wäre, auch eine starke Verankerung in Schul- und Dienstordnungen haben. Die Analyse von weniger zentralen Begriffen wie Artikulation, Unterrichtsmethode, Differenzierung, Klassenführung, Schulabsentismus etc. könnte deshalb zu anderen Ergebnissen führen.

In forschungspragmatischer Hinsicht dürfte das vorgestellte Projekt „Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken“ vor allem für die empirischen Wissenschaftsforschung von Bedeutung sein, der eine ergänzende Perspektive aufgezeigt wird: Wissenschaftsindikatoren wie Stellen, Qualifikationsarbeiten mit empirischer bzw. theoretischer Ausrichtung, universitäre Lehrveranstaltungen und Drittmittelaufkommen liefern zweifelsohne relevante Daten zur institutionellen Verankerung einer „Disziplin“; letztendlich lassen sie jedoch offen, wie vorhandene Strukturen für das Kerngeschäft der Weiterentwicklung von Forschung und Lehre genutzt werden. So können sich, wie das Beispiel der Verwendung des Unterrichtsbegriffs zeigt, Formen einer professionsorientierten Kommunikation durchaus auch dort erhalten und fortsetzen, wo die strukturellen Bedingungen in eine andere Richtung weisen. Inhaltsanalysen der relevanten Kommunikation sind für differenziertere Darstellungen von Disziplingeschichten deshalb unabdingbar. Dass die Berücksichtigung auch inhaltlicher Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation nicht zwangsläufig in aufwendige Werkanalysen und möglicherweise sogar ideengeschichtliche Debatten führen muss, wurde am Beispiel des dargestellten Projekts deutlich: Man kann sich auf Nachschlagewerke konzentrieren, weil ihnen eine herausragende Bedeutung für die intra- und interdisziplinäre Diskussion zukommt (vgl. Brachmann, 2006). Und es gibt ökonomische Verfahren der Inhaltsanalyse, wie das Verfahren des thematischen Codierens, die es erlauben, den Gebrauch und die Weitergabe der für eine Disziplin relevanten Begriffe zu rekonstruieren.

Quellen

- Alsleben, K., & Englert, L. (1993). Unterricht. In Dies., *Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der programmierten Instruktion* (S. 188-189). Dobřichovice: Kava-Pech.
- Arnold, K.-H. (2006). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In Ders., U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 17-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Baumgart, E., & Bücheler, E. (1998). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung: fragen – nachschlagen – anwenden* (S. 304). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Böhm, W. (1982). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (S. 530-531). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Brunner, R. (1980). Unterricht. In Ders. & W. Zeltner, *Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie* (S. 218-219). München: Reinhardt Verlag.
- Dolch, J. (1952). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (S. 103-104). Nürnberg: Die Egge Verlag.
- Eberle, G. (1988). Unterricht. In Ders. & G. Grill (Hrsg.), *Meyers kleines Lexikon Pädagogik* (S. 388-389). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Feldgen, F. (1987). Unterricht. In G. Ashauer (Hrsg.), *Fachbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 235-236). Stuttgart: Dt. Sparkassenverlag.
- Frömsdorf, O. (1979). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Taschenbuch für Ausbilder* (S. 98). Bad Homburg v.d.H.: Gehlen Verlag.

- Geißler, H. (1983). Unterricht. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 575-579). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Glöckel, H. (1978). Unterricht. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (S. 835-844). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Glöckel, H. (1986). Unterricht. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik* (2. Neubearb. Aufl., S. 578-588). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gröner, H. (2004). Unterricht. In Ders. & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Lexikon der Berufsausbildung: über 1.500 Begriffe für Ausbilder, Führungskräfte und Personalentwickler* (S. 409). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Haller, H. H. (1986). Unterricht, erfahrungsbezogener. In Ders. & H. Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 3: *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (S. 594-600). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Hehlmann, W. (1953). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (4. vollst. Neubearb. Aufl., S. 434-435). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hehlmann, W. (1957). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik* (5. vollst. Neubearb. Aufl., S. 465-466). Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hericks, U., & Meyer, M. (2004). Unterricht/Didaktik. In H. H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 479-485). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., & Rekus, J. (1993). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch* (S. 334-338). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., & Rekus, J. (2001). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Neues Schulpädagogisches Wörterbuch* (3. überarb. Aufl., S. 350-354). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Holtstiege, H. (1997). Unterricht, Unterweisung. In U. Steenberg (Hrsg.), *Handlexikon zur Montessori Pädagogik* (S. 203-208). Ulm: Kinders-Verlag.
- Homburger, D. (2003). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Lexikon Schulpraxis: Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht* (S. 408). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horn, H. A. (1970). Unterricht. In W. Horney, J. P. Ruppert & W. Schultze (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (Bd. 2, S. 1243-1247). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Ipfling, H.-J. (1999). Unterricht. In G. Reinhold, G. Pollak & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 522-526). München: Oldenbourg Verlag.
- Kaluza, B. (1976). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Herder-Lexikon Pädagogik* (S. 192-193). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Keller, J. A. (1979). Unterricht. In Ders. & F. Novak (Hrsg.), *Kleines pädagogisches Wörterbuch* (S. 322-324). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Keller, J. A. (2007). Unterricht. In Ders. & F. Novak (Hrsg.), *Herders pädagogisches Wörterbuch* (S. 347-349). Erfstadt: Hohe Verlag.
- Klafki, W. (1976). Unterricht, Didaktik, Curriculum, Methodik. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 309-340). Frankfurt: Fischer Verlag.
- Köck, P. (1994). Unterricht. In Ders. & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (S. 738-739). Donauwörth: Auer Verlag.
- Krawitz, R. (1994). Unterricht. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik Konkret: ein praxisorientiertes Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 223-229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Laabs, H.-J. (1987). Unterricht. In Ders., (Hrsg.), *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 387). Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Meyer, M. A. (2007). Unterricht. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik* (S. 728-731). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Ott, H. (1976). Unterricht. In P. Köck (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 1800 Begriffe aus den pädagogischen, psychologischen und sozialen Bereichen für Pädagogen, Erzieher, Studierende, Eltern* (S. 415-416). Donauwörth: Auer Verlag.
- Protz, S. (2004). Unterricht. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1031-1070). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Reiring, H. (1955). Unterricht, Unterrichtslehre. In H. Rombach (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik in 4 Bänden* (Bd. 4, S. 718-730). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Rischar, K., & Rischar-Titze, C. (1976). Unterricht. In Dies. (Hrsg.), *Lexikon für Berufs- und Arbeitspädagogik* (S. 137). Ludwigshafen: Kiehl Verlag.
- Roth, L. (1976). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (S. 437-464). München: Ehrenwirth Verlag.
- Rückert, G. (1975). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Wörterbuch des Arbeitsrechts der Lehrer und Erzieher* (S. 229-230). Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Sandfuchs, U. (1994). Unterricht. In R. W. Keck (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik: ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (S. 339-340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). Unterricht und Unterrichtsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Wörterbuch Pädagogik* (S. 667-670). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Schmidt, J. (1982). Unterricht. In U. v. d. Burg (Hrsg.), *Lexikon zur Pädagogik: Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht* (S. 530). Düsseldorf: Bagel Verlag.
- Schorb, A. O. (1967). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 212). Bochum: Kamp Verlag.
- Schröder, H. (1985). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: ein Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zielorientierung“* (S. 294-296). München: Ehrenwirth Verlag.
- Schulz, W. (1971). Unterricht. In Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (verantwortl. H. Rombach) (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Bd. 4, S. 269-271). Freiburg: Herder Verlag.
- Schulz, W. (1974). Unterricht. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S. 591-598). München: Piper Verlag.
- Schulz, W. (1977). Unterricht. In Willmann-Institut (verantwortl. H. Rombach) (Hrsg.), *Wörterbuch der Pädagogik in drei Bänden* (Bd. 3, S. 258-261). Freiburg/Br.: Herder Verlag.
- Schwager K. H. (1961). Unterricht, Unterrichtslehre. In H. H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon: mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder* (S. 977-981). Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Siebert, H. (2001). Unterricht. In R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 318-319). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Simmen, M. (1951). Unterricht und Lehrverfahren. In M. Kleinert (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik: in drei Bänden* (Bd. 2, S. 815-821). Bern: Francke Verlag.
- Terhart, E. (1994). Unterricht. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs* (S. 133-158). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Walter, G. (1974). Unterricht. In G. Grüner, O. Kahl & Ders. (Hrsg.), *Kleines berufspädagogisches Lexikon* (S. 177). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wegmann, R. (1952). Unterricht. In F. Weigl (Hrsg.), *Pädagogisches Fachwörterbuch* (S. 109). Donauwörth: Auer-Cassianeum Verlag.
- Wehle, G. (1973). Unterricht, Unterrichtsforschung. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogik aktuell: Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* (Bd. 3, S. 128-132). München: Kösel Verlag.
- Wilhelm, W. (2005). Unterricht. In Ders. (Hrsg.), *Das Ausbilderlexikon: nach dem neuen Berufsbildungsgesetz* (S. 135). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Zifreund, W. (1970). Unterricht, Unterrichtsforschung. In G. Wehle & J. Speck (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 624-639). München: Kösel Verlag.
- Zöpfl, H. (1970). Unterricht. In Ders. & F. Bukatsch (Hrsg.), *Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik: mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 182-184). Donauwörth: Auer Verlag.

Literatur

- Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand, Grenzen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Apel, H., & Grunder, H.-U. (Hrsg.) (1995). *Texte zur Schulpädagogik*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Apel, H., & Sacher, W. (Hrsg.) (2002). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Brachmann, J. (2006). Historisches Wörterbuch der Pädagogik (Rezension). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 277-283.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit: eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt Verlag.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In J. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79-128). Braunschweig: Technische Universität.
- Benner, D. (1977). Was ist Schulpädagogik? In J. Derbolav (Hrsg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* (S. 88-111). München: Piper Verlag.
- Charpa, U. (1996). *Grundprobleme der Wissenschaftsphilosophie*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Drewek, P. (1994). Schulpädagogik und Schulentwicklung. In D. K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung* (S. 297-326). Köln: Böhlau Verlag.
- Einsiedler, W. (1995). Schulpädagogik – Unterricht und Erziehung in der Schule. In H. Apel & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik* (S. 209-220). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Flick, U. (1988). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Green, J. L. (1983). Research on Teaching as a Linguistic Process. A State of the Art. In E. W. Gordon (Hrsg.), *Review of Research in Education* (Bd. 10, S. 151-252). Washington: American Educational Research Association.
- Hauenschild, H., Herrlitz, H.-G., & Kruse, B. (1993). *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse – und Planung*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Herzog, W. (1999). Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In H. Badertscher, H.-U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung* (S. 119-148). Bern: Haupt Verlag.
- Herzog, W. (2005). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 673-693.
- Herzog, W. (2010). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157-182). Bern: Haupt Verlag.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hügli, A., & Lübcke, P. (Hrsg.) (2000). Philosophie im 20. Jahrhundert. Bd. 2: *Wissenschaftstheorie und Analytische Theorie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990: eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Kraul, M., Schulzeck, U., & Weishaupt, H. (2004). Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 91-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Macke, G. (1990). Disziplinierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklungen der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 51-72.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA u.a.: Harvard University Press.
- Merten, R. (1999). Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 195-208.
- Mittelstraß, J. (Hrsg.) (2005). *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ofenbach, B. (2009). Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 2, S. 645-656). Paderborn: Schöningh.
- Plöger, W., & Scholl, D. (2009). Forschungsansätze in der Schulpädagogik. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 2, S. 627-644). Paderborn: Schöningh.
- Protz, S. (2004). Unterricht. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1031-1070). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rothland, M. (2006). Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Rezension von S. Rahm (2006). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften/Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 330-334.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 173-185). 9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schramm, A. (1975). *Fünfzig Unterrichtsbegriffe aus dem 20. Jahrhundert. Eine vergleichend-reflektierende Untersuchung zum Problem des Wesens des Unterrichts als Beitrag zur modernen Unterrichtswissenschaft*. München: List Verlag.
- Seibert, N. (2000). *Problemfelder der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Smith, B. O., & Meux, M. O. (1970). *A study of the Logic of Teaching*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Stroß, A., & Thiel, F. (Hrsg.) (1998). *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 15-27.

- Terhart, E. (2003). Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 191-214). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Tröhler, D. (2004). Allgemeine Didaktik revisited. *Beiträge zur Lehrerbildung. Fachzeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 22(2), 157-170.
- Weingart, P., & Winterhager, M. (1984). *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Wirtz, M., & Casper, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Zymek, B. (1994). Systematik der Schulstatistik und Theorie der Schule in Deutschland. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 129-140). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Abstract: The author investigates in how far school pedagogy – in dealing with its central topics – has managed to distance itself from the practical demands of the teaching profession and to enforce specific approaches determined by theorizing and empirical research. By specifically focusing on the concept of teaching, the author examines whether a change from a rather profession-related use of the term towards a disciplinary use grounded on scientific theories can be shown to have occurred. Subject of this investigation are definitions of the concept of teaching as they appear in pedagogical reference books published between 1949 and 2007. The findings are significant both for educational science and for empirical scientific research: on the one hand, they reveal that school pedagogy has steadily clung to a practice-oriented concept of teaching, atypical of scientific disciplines. On the other hand, they show that the sounding of a discipline has to go beyond surveying general scientific indicators by including content-related analyses of relevant communication.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Manfred Lüders, Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Lehrstuhl für Schul- und Grundschulpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99105 Erfurt, Deutschland
E-Mail: manfred.lueders@uni-erfurt.de

Besprechungen

Hans Merkens: Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2011, 192 S., EUR 19,90.

Die Auseinandersetzung mit dem organisationssoziologischen Ansatz des Neoinstitutionalismus erlebt in der Erziehungswissenschaft derzeit eine Konjunktur, wie die große Anzahl der in den letzten Jahren erschienenen einschlägigen Werke etwa von Hellmann, Koch, Meyer, Schaefer, Schemmann, Senge oder Walgenbach zeigt. Offenkundig besteht ein wachsendes Interesse an der Kategorie ‚Institution‘ und der analytischen Auseinandersetzung mit der Herstellung von Legitimation. Dahinter verbirgt sich der institutionelle Anspruch danach die routinemäßige Zuordnung von Mitteln zu Zwecken als rational erscheinen zu lassen. In einer Zeit, die geprägt ist vom Streben nach Effizienz und Effektivität, kommt diesem Rationalitätsparadigma eine besondere Bedeutung zu. Mit dem neoinstitutionalistischen Ansatz lässt sich erklären, dass Organisationen auf der Suche nach Legitimation keinesfalls Gebilde darstellen, in denen der Anspruch der Rationalität unbedingt zu höherer Effektivität und Effizienz führt. Vielmehr folgen Organisationen jenseits des ökonomisierenden Paradigmas und den damit verbundenen Wirkungen auch anderen Rationalitäten, die einer sinnstiftenden Logik bedürfen.

Die Zusammenhänge zwischen diesen Rationalitäten verweisen auf Auswirkungen, die nicht nur die institutionelle Ebene einer Organisation betreffen, sondern auch die professionelle Ebene und den Umgang mit den Adressaten erfassen. Zu einer erhöhten Anschlussfähigkeit des Neoinstitutionalismus trägt diesbezüglich sicherlich die neu entwickelte Lesart hin zu einer gesellschaftstheoretischen Fundierung bei, mit der das Verhältnis zwischen Veränderung und Institution sowohl in der Binnen- als auch in der Außenperspektive

wahrgenommen werden kann. Durch diese Erweiterung der neoinstitutionalistischen Perspektive können neben der Effizienz auch die sozialen Normen zur Herstellung von Rationalität fokussiert werden.

Im Zuge dieser Öffnung zur Umwelt eröffnen sich durch diesen Ansatz Analyse-möglichkeiten gerade für Organisationen im Bildungswesen, die sich selbst nicht als rein marktwirtschaftliches Unternehmen verstehen und neben der ökonomischen Handlungslogik auch anderen Rationalitäten unterliegen. Die Herstellung von institutioneller Legitimation scheint mit der Diskussion um die Folgen von PISA, der Messung des Wirksamkeit oder der Implementierung des New Public Managements auch eine theoretische Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Disziplin und deren professionelle Umsetzung in den pädagogischen Handlungsfeldern zu sein.

Hans Merkens geht daher mit seiner Einführung des neoinstitutionalistischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft notwendigerweise auf einen Bedarf ein, der auf allen Ebenen der Erziehungswissenschaft/Pädagogik vorhanden ist. Merkens begründet diese Notwendigkeit bündig mit dem Hinweis, dass auch in pädagogischen Kontexten organisiert werden muss (20). Hinzuzufügen ist, dass die Frage der Organisation des pädagogischen Auftrags bislang nicht gerade als ein Schlüsselthema sowohl innerhalb der Profession als auch in der Disziplin betrachtet wurde.

In seinem Buch verfolgt der Autor den Anspruch, aus neoinstitutionalistischer Perspektive Veränderungen in Organisationen zu beschreiben. Einerseits geht er hierbei auf die bloße Anpassung von Organisationen auf externen Modernisierungsdruck als Ausdruck eines beobachtenden Lernens ein. Andererseits definiert Merkens Veränderungen in Organisationen als einen Prozess, der aus einer internen sachlich-reflexiven Motivation der Organisation selbst entsteht und nicht nur als Reaktion

auf äußeren Druck initiiert wird. Innere Überzeugung dient hierbei als Triebfeder für Veränderungen auf der organisatorischen Ebene.

Entsprechend dieses Versuchs, den neoinstitutionalistischen Erklärungsansatz für die pädagogischen Handlungsfelder zu verdeutlichen und gleichzeitig den institutionellen Wandel als Ausdruck von äußerer Anpassung und innerer Überzeugung zu fokussieren, geht Merkens vom Organisationsgedanken aus. Mit Augenmerk auf die strukturellen aber auch prozesshaften Aspekte von Organisationen, konzentriert sich Merkens auf die Organisation als System, in dem kontrollierte und koordinierte Aktivitäten stattfinden, die aber eben nicht immer die Erwartung erfüllen, Zugewinn an Effektivität zu garantieren und organisatorische Rationalitäten herzustellen. Von Beginn an verweist Merkens insbesondere auf den pädagogisch relevanten Netzwerkcharakter sowie die Verbindung von pädagogischer Logik mit ökonomischen und politischen Aspekten. Provokant ist hierbei vor allem die Annahme, dass Legitimation ebenso auf institutionellen Mythen in der Umwelt von Organisationen basieren können. Im Zuge der neoinstitutionalistischen Perspektive werden anschließend der Begriff der Institution als eine soziale Konstruktion eingeführt und deren regulative, normative und kulturell-kognitive Teilsysteme nach Scott ausdifferenziert. Anhand dieses Schemas stellt Merkens die zentralen Konstrukte des Neoinstitutionalismus vor und dekliniert sie für pädagogische Organisationen. Mit dem Fokus auf der Legitimität, der Isomorphie und Entkoppelung versteht es der Autor, die Charakteristika des Ansatzes herauszuarbeiten und immer wieder die Einbettung von Organisationen in die Umwelt zu verdeutlichen.

Neben der Einführung in die neoinstitutionelle Organisationstheorie steht die Darstellung des institutionellen Wandels im Mittelpunkt des Werkes. Unter der Annahme, dass Wandel den Normalfall darstellt und der Prozess der Institutionalisierung nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, diskutiert Merkens auch die Deinstitutionalisierung als Voraussetzung für organisatorischen Wandel. Im Zusammenspiel von Traditionen, internen Erwartungen und externem Anpassungs-

druck sieht Merkens eine zentrale Herausforderung, die in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern derzeit höchste Brisanz besitzt. Organisationen im Konflikt zwischen Trägheit und Aufbruch sind aufgefordert, sich den Bedingungen des politischen, technischen und sozialen Drucks zu stellen und Veränderungen herbeizuführen. Spannend gerät hierbei insbesondere die Darstellung der institutionellen Lösungsstrategien etwa in der aktuell viel praktizierten adaptiven Übernahme von Handlungsmustern und Steuerungselementen anderer Organisationsfelder aus dem Bereich rein marktwirtschaftlich orientierter Unternehmen. Darüber hinaus betont er notwendigerweise auch Veränderungen von Organisationen durch den Einbezug der eigenen kulturellen Grundmuster, die innerhalb der Institutionalisierung entstanden sind und das Wesen der Organisation prägen. Gerade diese neoinstitutionalistische Perspektive der organisatorischen Fortentwicklung aus dem Bestehenden heraus dürfte insbesondere für pädagogische Organisationen mit ihrer eigenen Handlungslogik im Spagat zwischen externen Ansprüchen und eigenen fachlichen Erwartungen durchaus interessant sein.

Häufig wird dem Neoinstitutionalismus die Vernachlässigung der individuellen Ebene vorgeworfen. Angesichts der profunden Einführung in die zentralen Konstrukte des Neoinstitutionalismus und die pädagogisch hoch relevante Darstellung des institutionellen Wandels wäre es daher ebenso interessant gewesen, den Einfluss von Macht, persönlichen Interessen und strategischem Verhalten in Organisationen mit der gleichen analytischen Schärfe wie in den vorangegangenen Kapiteln zu erfahren. Gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Auswirkungen des politischen, sozialen und technischen Wandels auf pädagogische Institutionen scheint sich hier ein neues Desiderat in der Frage des Akteursverhaltens während der De-/Institutionalisierung von Organisationen aufzutun. Vielleicht lassen sich mit dieser Erweiterung des neoinstitutionalistischen Ansatzes Hinweise finden, ob die verstärkte Auseinandersetzung im Streben nach einer an Effizienz und Effektivität ausgerichteten Rationalität lediglich einem Anpassungsdruck an externe Erwartun-

gen folgt oder aber ob die institutionelle Verfasstheit den Anlass gibt, sich mit veränderten Rationalitäten und Reorganisationen innovativ auseinanderzusetzen.

Zusammenfassend kann dieses Buch als prägnante Einführung in den Neoinstitutionalismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive empfohlen werden. Vor allem Akteure, die sich in pädagogischen Einrichtungen für die innere Verfasstheit ihrer Organisationen, deren Aufbau und Ablaufgefüge interessieren oder sich über diese wundern, finden in diesem Werk eine Vielzahl an Hinweisen zur theoretischen Einordnung und analytischen Auseinandersetzung mit den institutionellen Handlungserfordernissen. Angesichts des umfassenden Kooperationsauftrags, der sich derzeit flächendeckend an pädagogische Organisationen richtet, lassen sich aus der Systematisierung des institutionellen Wandels wertvolle Anregungen ableiten, um eine Verortung und Fortentwicklung der eigenen Organisation in ihrer Umwelt zu erleichtern.

Dr. Jörg Fischer,
Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Am Planetarium 4, 07737 Jena, Deutschland
E-Mail: fischer.joerg@uni-jena.de

Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsgestaltung (Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Band 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011, 223 S., EUR 19,80.

Eine handliche, umfassende Darstellung der Geschichte des Unterrichtens gab es bisher noch nicht. Das Verdienst, diese Lücke in der historischen Vergewisserung eines der wichtigsten Aufgabengebiete der Pädagogik geschlossen zu haben, gebührt dem Münchner Schulpädagogen Ewald Kiel und dem Oldenburger Didaktiker Klaus Zierer, die zusammen das dreibändige Werk „Basiswissen Unterrichtsgestaltung“ herausgegeben haben. Der zweite Band zur „Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft“ und der dritte Band zur „Unterrichtsgestaltung als Gegen-

stand der Praxis“ (beide ebenfalls 2011 erschienen) werden in Band 1 um eine historiographische Behandlung der Gestaltung von Unterricht komplettiert.

Dreizehn Beiträge von verschiedenen sachkundigen Fachleuten stellen über die beachtliche Zeitspanne von 2.500 Jahren Epochen des Unterrichts zwischen der griechisch-römischen Antike bis zum amerikanischen „Instructional Design“ des 20. Jahrhunderts vor. Ursula Frost (Köln) zum Beispiel behandelt „Die Neuhumanisten“ und Jürgen Oelkers (Zürich) geht auf „Reformpädagogische Ansätze“ ein; Wolfgang Keim (Paderborn) thematisiert „Unterrichtsgestaltung im Nationalsozialismus“ und Gerd Geißler (Frankfurt am Main/Berlin) die „Unterrichtsgestaltung in der DDR“. Abgeschlossen wird das Buch mit Überlegungen von Klaus Zierer zur Frage „Was leisten Klassiker für die moderne Unterrichtsgestaltung?“. Alle Kapitel sind gut dokumentiert und mit ausgewählten Literaturhinweisen versehen, einige Beiträge sind zusätzlich mit Reproduktionen von historischen Graphiken und Fotos illustriert.

Auch wenn es bislang noch keinen Versuch zu einer Gesamtdarstellung der Geschichte didaktischer Theorie und Praxis des Unterrichts in der deutschen Erziehungswissenschaft gegeben hat, so kann die Vermessung der historischen Dimension dieses Gegenstandes durchaus auf eine Fülle einschlägiger Vorarbeiten aufbauen. Dabei muss nicht nur auf eine geradezu unübersehbare Anzahl von bildungshistorischen Einzelstudien und die vielen „Geschichten der Pädagogik“ oder „Geschichten des Schulwesens“ verwiesen werden, die unter anderem Fragen des Unterrichts mitbehandeln (von Raumer, Paulsen, Ballauff/Schaller, Tenorth usw.), sondern auch auf seit 1824 existierende prominente Abhandlungen zur historischen Vermessung des Unterrichtens als vornehmstem Aufgabengebiet von Lehrkräften in Schulen. Unter den spezifischen Studien zur Didaktik- und Unterrichtsgeschichte lassen sich nach Ansatz und Funktion fünf historiographische Typen der Bearbeitung unterscheiden.

Der (1) *antiquarische* Zugang will das Denken der Vorläufer in ihrem Eigenwert erinnern. August Hermann Niemeyer hat in sei-

nen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (zuerst: Halle 1796) von der 8. Auflage aus dem Jahre 1824 an einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ eingefügt, die diesen Aufbewahrungszweck verfolgt. Auch aktuelle Lehrbücher der Allgemeinen Didaktik (Kron; Peterßen) enthalten gelegentlich solche Vorgeschichten zur Darstellung aktueller Unterrichtskonzeptionen. (2) *Legitimatorische* Absichten verfolgen Werke, die aus der interessengeleiteten Rekonstruktion des geschichtlichen Weges von Unterricht und Unterrichtskonzepten die „eigene Didaktik“ herzuleiten versuchen. Das bekannteste und nachhaltigste Beispiel dafür ist die „Didaktik als Bildungslehre“ (zuerst: 1882) des katholischen Spät-Herbartianers Otto Willmann, in der er aus einem verästelten „Stammbaum“ heraus seine Systematik entwickelt. Diese selbstrechtfertigende Argumentationsfigur ist verstreut in vielen späteren Veröffentlichungen zur Unterrichtslehre anzutreffen: Historische Traditionsbehauptungen als pädagogisches Argument. Davon zu unterscheiden sind (3) *problemgeschichtliche* Vorgehensweisen, die Einzelfragen teilweise kritisch und teilweise theorieorientiert in der Entwicklung ihrer Antwortversuche verfolgen und für die gegenwärtige Diskussion nutzbar zu machen suchen. Wolfgang Klafkis Dissertation von 1957 „Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ als geisteswissenschaftlicher Begründungsversuch seiner Erneuerung der bildungstheoretischen Didaktik steht für diesen historiographischen Typus. Jüngst haben S. Protz und D. Zöllner eine umfassende Darstellung der Geschichte von Unterrichtskonzeptionen in Form einer Sammlung systematisch-problemgeschichtlicher Studien vorgelegt (Eine kurze Geschichte des Unterrichts, Leipzig 2010); ihr Vorzug ist der Versuch der gesellschaftsgeschichtlichen Einbettung, den man sonst in der Literatur häufig vergeblich sucht. Demgegenüber findet man eine (4) *theorie- und ideengeschichtliche* Orientierung auch heutzutage beispielhaft in dem umfassenden Wörterbuchartikel „Didaktik“ von Lothar Wigger (in: D. Benner/J. Oelkers: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004) repräsentiert. Eine selten anzutreffende

Sonderstellung nimmt das explizite Ausgehen von systematischen Theoriemodellen (5) *begriffs- und wissenschaftsgeschichtlicher* Art ein. Ingbert Knecht-von Martial hat dies 1985 in einer kleinen Abhandlung zur „Geschichte der Didaktik“ unter Rückgriff auf die Konzeption der Begriffsgeschichte von Reinhard Koselleck und im Anschluss an Thomas S. Kuhns Modell des Paradigmenwechsels in der Wissenschaftsgeschichte erfolgreich durchgeführt.

Kiel und Zierer bieten eine lediglich *additive* Zusammenstellung von Epochen-skizzen, die zudem recht uneinheitlich sind. Für eine erkenntnisförderliche Historiographie von Didaktik und Unterricht sind aber Fragen zu beantworten, die Irrwege vermeiden helfen und heuristisch produktive Spuren weiterverfolgen: Wie schützt man sich vor einer rein selbstrechtfertigenden und additiv auflistenden Geschichtsdarstellung? Wie lässt sich ein problemgeschichtliches Vorgehen in eine diskursanalytische Perspektive einbringen? In welcher Weise können theorie- und gesellschaftsgeschichtliche Sichtweisen miteinander verbunden werden? Welche allgemeinen „Theorien historischer Zeiten“ taugen als Raster für eine Deutung der Entwicklung von Lehren und Lernen? Wie kann man Unterrichtsgeschichte konsistent darlegen, ohne das Bewusstsein der Konstruiertheit allen historischen Wissens aus dem Blick zu verlieren?

Eine derartige Auseinandersetzung mit Ansätzen der Geschichtsschreibung zu Unterricht und Didaktik bietet der Band von Kiel/Zierer nicht. Weder wird eine Fragestellung für den Einbau einer geschichtlichen Dimension in das dreibändige Basiswissen entwickelt noch wird erläutert, in welchem Zusammenhang Geschichte (Band 1), Wissenschaft (Band 2) und Praxis (Band 3) der Unterrichtsgestaltung zueinander stehen. Es wird kein Problemhorizont aktueller Unterrichtsgestaltung umrissen, auch werden kaum Verbindungslinien zwischen den Epochen-skizzen expliziert, geschweige denn Querverweise auf Themen der anderen beiden Bände, die vollständig fehlen. Als historiographisches Ordnungsprinzip ist nur die Chronologie erkennbar. Weder ein Konzept der Re-Konstruktion noch eine zusammenhängende Erzählung im konventionellen Sinne wird hier gewagt.

Über ein gemeinsames methodisches Vorgehen bei der Abfassung der Kapitel scheint es keine Verständigung zwischen Herausgebern und Autoren gegeben zu haben. Da stehen rein unterrichtstheoretische Epochenskizzen (z.B. *Die Aufklärer; Die Neuhumanisten; Die ersten Systematiker; Herbart und die Herbartianer*) neben bildungsgeschichtlich bemerkenswert breit angelegten Aufsätzen zum Verhältnis von Theorie, Praxis und sozialen Kontexten der Unterrichtsgestaltung in einzelnen Zeitabschnitten (z.B. *Unterrichtsgestaltung im Nationalsozialismus; Unterrichtsgestaltung in der DDR*) und recht zufällige Aspekt-Kompilationen über Antike und Mittelalter samt Früher Neuzeit.

Die naheliegende Vermutung, der gemeinsame Gegenstand aller Einzelartikel sei die Tätigkeit „Unterrichten“ als Aufgabe von Lehrkräften trifft zumindest für den 1. Band der Reihe Basiswissen Unterrichtsgestaltung nicht zu. Denn dann müssten die Handlungsherausforderungen in der alltäglichen Arbeit des Unterrichts im Vordergrund der historischen Darstellung stehen. Stattdessen dominieren aber pädagogische Theorien und die Konzepte, gelegentlichen wird der gesellschaftliche und schulische Bedingungsrahmen angesprochen, aber nur selten der Zusammenhang von Didaktik, Alltagspraxis und gesellschaftlicher Umwelt von Unterrichtsgestaltung analysiert.

Diese kritische Einschätzung kann illustriert werden an der Beantwortung der Frage, wann man die Geschichte des „Unterrichts“ zeitlich beginnen lässt. Kiel und Zierer entscheiden sich ganz konventionell für die griechisch-römische Antike. Unterricht als eine Form organisierten Lehrens und Lernens gab es aber schon in Frühen Hochkulturen (konfuzianisches China, Mesopotamien, Ägypten). Warum werden aber in einer „Geschichte der Unterrichtsgestaltung“ diese reichhaltig durch Quellen (Texte, bildliche Darstellungen, Tafeln) belegten Frühformen des Unterrichts nicht vorgestellt? Der deutsche Ägyptologe Helmut Brunner hat bereits 1957 versucht, auf der Grundlage einer großen Zahl von Quellen eine „Didaktik“ für die vorhellenistische Zeit am Nil zu beschreiben (Altägyptische Erziehung, Wiesbaden 1957). Die Gespräche des

Meisters Lun Yü von Konfuzius enthalten eine Fülle von Maximen rechten Lehrens und Lernens, die altchinesische Verhältnisse aus dem 6. Jahrhundert vor Christi Geburt widerspiegeln.

In einigen Beiträgen werden Gegenstände behandelt und Kontinuitätslinien betont, die sich dem sachkundigen Leser nicht sinnvoll erschließen. Warum wird in einem Unterkapitel die Erziehung in Sparta abgehandelt, ohne die Art des Unterrichts in diesem antiken Stadtstaat mit einem Wort zu erwähnen? Was meint die weit ausgreifende These: „Bis heute haben eine Vielzahl von Schulsystemen ihren Ursprung im römischen Reich und einen entsprechenden Aufbau“, (S. 24) angesichts der gesicherten schulgeschichtlichen Erkenntnis, dass zusammenhängende *Systeme* von Schulformen sich erst im Zuge der Entstehung von Territorial- und Nationalstaaten in der europäischen Moderne aus den disparaten Linien verschiedenster Schultypen der Frühen Neuzeit heraus entwickelt haben? In gleicher Weise verwundert die Behauptung über die Wirkung von Comenius: „Des Weiteren gelten die Inhalte der *Didactica magna* bis heute als wichtige Grundlage des Realienunterrichts, der muttersprachlichen Bildung, der allgemeinen Schulpflicht und der Unterrichtsmethodik.“ (S. 54). Bei aller berechtigten Würdigung von Comenius – solche direkten Wirkungsbehauptungen stellen eher vage Aktualisierungen dar und verkennen die Komplexität und Vielschichtigkeit der Rezeptionen und Umdeutungen über die letzten 350 Jahre hinweg.

Neben solchen problematischen Schwerpunktsetzungen und Wertungen vielfach ge deuteter Unterrichtskonzepte bleiben in dem Band schmerzhaft Lücken. Viele Lehr-Lern-Konzepte werden nicht erwähnt: z.B. Augustinus und die Katechetik, Thomas von Aquin und die Scholastik, John Locke und der Empirismus, die deutschen Philanthropen Johann Bernhard Basedow oder Ernst Christian Trapp (Vom Unterricht, 1787). Sogar Adolph Diesterweg (Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, zuerst 1834) oder gar alle europäischen Reformpädagogen seit der Jahrhundertwende 1900 bleiben unbehandelt. Hier geht es nicht um das Beklagen einer sowieso nicht möglichen Vollständigkeit der Darstellung, sondern

um die Einsicht, dass man das Unterrichten in seiner Genese ohne die katechetische Methode und ihre mühsame Ablösung, ohne scholastische Lehrverfahren wie *lectio* und *disputatio*, ohne das Prinzip des erfahrungsorientierten und anschaulichen Lernens, ohne die Volksbildungsbemühungen des 19. Jahrhundert, ohne die Versuche der pädagogischen Ermöglichung selbsttätigen Lernens als Kontrast zum reproduktiven „Pauken“ in der Unterrichtsanstalt Schule nicht verstehen kann. Die Leerstelle zur europäischen Reformpädagogik resultiert daraus, dass Jürgen Oelkers unter dem Titel „Reformpädagogische Ansätze“ ausschließlich Autoren der amerikanischen progressive education abhandelt. Diese Blickerweiterung auf die USA ist verdienstvoll, aber über Maria Montessori und die Freiarbeit, Peter Petersen und den Gruppenunterricht, Berthold Otto und den Gesamtunterricht, Célestin Freinet und die Lernwerkstatt oder Pavel Blonskij und den Arbeitsunterricht braucht man deshalb nicht zu schweigen.

Hervorgehoben werden sollen aber auch Kapitel, in denen der Anspruch Unterrichtsgestaltung in ihrem Aspektreichtum zu analysieren, weitgehend geglückt ist, wie der Beitrag von Wolfgang Keim über die Zeit des Nationalsozialismus und den von Gerd Geißler verfassten über die DDR. Hier werden auf dem breiten Fundament bildungsgeschichtlicher Forschung Rahmenbedingungen, Programme und Praxisquellen sorgfältig analysiert. Bei Manfred Bösch findet man eine solide Übersicht zur didaktischen Konzeptentwicklung in Westdeutschland bis zur Diskussion über den „offenen Unterricht“ – aber eben nur über die theoretische Seite von Unterricht. Norbert M. Seel und Ulrike Hanke erweitern den Horizont um die nordamerikanischen Zugriffe auf Unterricht mit ihrem lernpsychologisch-empirisch ausgerichteten Verständnis von *teaching*.

Aber diese vier innovativen und mehrdimensionalen Einzelstudien können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Gesamtvorhaben, eine Historie von Didaktik und Unterricht als konstruktiven Teil eines Basiswissens über das Unterrichten vorzulegen, sehr defizitär geraten ist. Darüber kann auch nicht hinwegtrösten, dass einer der Herausgeber zum Abschluss Überlegungen zur Frage anfügt: „Was leisten

Klassiker für die moderne Unterrichtsgestaltung?“. Hier liest man kein inhaltliches Resümee der Beiträge des Bandes, sondern eine Plädoyer im Anschluss an Friedrich Nietzsche für einen „historisch-unhistorischen“ Ansatz: „Nur eine Betrachtungsweise, die eine monumentalistische, eine antiquarische und eine kritische Sicht integrieren kann, schafft es, Historie zu nutzen, um die Gegenwart zu verstehen und dieses Wissen für die Zukunftsgestaltung fruchtbar zu machen.“ Dieser Anspruch an die historische Reflexion von Theorie und Praxis des Unterrichts bleibt auch mit dieser Veröffentlichung bislang uneingelöst.

Hans-Joachim von Olberg,
Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 33,
48143 Münster, Deutschland
E-Mail: olberg@uni-muenster.de

Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg, 2011, 247 S., EUR 32,80.

Eva Matthes rekonstruiert mit „Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Ein Lehrbuch“ (2011) eben diese bedeutende Strömung deutscher Pädagogik unter systematischer Perspektive und im Hinblick auf deren Rezeptionshistorie. Die Breite ihres Zugangs – von der Theorie der Schule über die der Didaktik bis hin zur Lehrerbildung und Sozialpädagogik – macht dieses Werk für eine vielfältige Leserschaft interessant. Doch zunächst zum Offensichtlichen dieses „Lehrbuchs“.

Zu Beginn legt Eva Matthes dar, welche Relevanz die Theorie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft hatte. Wilhelm Diltheys Werk wird hier zum Angelpunkt gemacht und in Beziehung gesetzt zu vier Ahnherrn dreier „Generationen“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: die Dilthey-Schüler Hermann Nohl und Eduard Spranger, dessen späterer Nachfolger Theodor Litt und der Nohl-Assistent Wilhelm Flitner.

Den Darstellungen dieses ersten Teils schließen sich biografische Ausführungen zu den „Protagonisten“ an – hier ist auch Weniger-Schüler Wolfgang Klafki, sinnigerweise zunächst ausgespart, aufgenommen. Diese machen in Kombination mit den pointierten Zusammenführungen allgemeiner und persönlicher Aspekte den Reiz und die Qualität dieser Einführung aus. Besonders wertvoll sind die „Fazits“ die Eva Matthes dabei zwischendurch immer wieder zieht, weil diese dem Erstleser Geisteswissenschaftlicher Pädagogik sehr hilfreich sind, um die verschiedenen Ausformungen dieses Paradigmas sinnvoll zu ordnen.

Der Reiz des Unerwarteten setzt sich im zweiten Teil des Bandes fort: Matthes gelingt es hier, die zentralen Aspekte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik von deren Urhebern loszulösen und in konkreten Kontexten zu diskutieren. So wird beispielsweise Litts dialektisches Denken einmal unter dem Blickwinkel der „Erziehungstheorie“ (Kap. 4) als ein sozio-kulturelles Modell diskutiert, um dann an anderer Stelle aus verändertem Blickwinkel als dialektisches Bildungsmodell wieder aufgenommen zu werden. (z. B. in Kapitel 5: „Bildungstheorie“). Exemplarisch wird hier auf das Allgemeine dieser pädagogischen Theorie – den Bezug zu Kultur und Gesellschaft als ‚Orte‘ der Erziehung und Orientierung der Bildung – verwiesen und gleichzeitig eine nachvollziehbare Abgrenzung zu anderen Theorien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgenommen, z. B. wenn Matthes auf Litts „Führen und Wachsenlassen“ und damit auf ‚das Klassische‘ als dessen umstrittenen Kristallisierungspunkt jeglicher Bildungsbe mühungen verweist.

Der Autorin gelingt es, immer wieder auch den Bezug zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Ganzes herzustellen. So bleibt es nicht bei wenigen Bemerkungen zur problembehafteten politischen Orientierung etwa Theodor Litts oder Anmerkungen zur methodischen Ausrichtung jener pädagogischen Tradition, die Matthes – wenn auch unter Vorbehalten – um empirische Elemente erweitert wissen will. Auch wenn Matthes kritische Darstellungen der Brüche und Leerstellen innerhalb des Theoriegebäudes der Geisteswis-

enschaftlichen Pädagogik sehr kritisch kommentiert, so wird doch deutlich, dass ihr nicht die Kritik als solche, sondern die Kraft der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Herzen liegt, die sich aus der tiefgreifenden Auseinandersetzung gerade mit der geschichtlichen Dimension der Disziplin speist.

Vielleicht die größte Leistung dieses Buches ist es, eine mitunter schwerlesbare und der heutigen Zeit vielfach fremdartige Weise pädagogischen Denkens unter zentralen Kategorien der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft aufzuarbeiten und in dieser Form dem Diskurs frisches Leben einzuhauchen. Das ist vor allem deshalb beachtlich, weil es Matthes gelingt, dies über alle theoretischen Positionen hinweg konsequent durchzuhalten. Deutlich wird im Laufe der Lektüre, dass es sich hierbei nicht um einen didaktischen Trick handelt, sondern Ausdruck des epistemologischen Paradigmas der Autorin ist.

So ist es dann auch nur konsequent, dass Matthes nicht bei ihrer historisch-systematischen Synthese Halt macht, sondern darüber hinaus – als Novum und ganz in geisteswissenschaftlicher Manier und im Sinne von Dilthey oder Arendt – nach dem Rezeptionsvorgang und damit dem Selbstverständnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik fragt. Selbst wenn die Verfasserin keine Vollständigkeit ihrer Untersuchung beansprucht, so scheut sie doch keineswegs davor zurück, gerade eben die heikelsten Stellen anzusprechen: Anmerkungen zur Auseinandersetzung der Methoden pädagogischer Forschung oder die schwierige Aufarbeitung des Verhältnisses von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und dem Nationalsozialismus.

Wenn Matthes – auf Klafkis Ausführungen in einem Studienbrief rekurrierend – sich zum Ziel gesetzt hat und hofft, dass „sie nicht in Vergessenheit gerate!“, so ist dieses Buch vielleicht der Autorin wichtigstes Unterpfand.

Robert Schneider,
Universität Passau,
Lehrstuhl für Schulpädagogik,
Innstraße 25, PHIL 478,
94032 Passau, Deutschland
robert.schneider@uni-passau.de

Pädagogische Neuerscheinungen

- Baader, Meike Sophia/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim: Juventa 2011. 280 S., EUR 28,00.
- Böhme, Jeanette/Herrmann, Ina: Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 178 S., EUR 24,95.
- DeCharms, Richard: Motivation in der Klasse. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints. Münster: Waxmann 2011. 250 S., EUR 29,90.
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme Nina (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster: Waxmann 2011. 360 S., EUR 34,90.
- Domović, Vlatka/Gehrmann, Siegfried/Krüger-Potratz, Marianne/Petravić, Ana (Hrsg.): Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern. Münster: Waxmann 2011. 224 S., EUR 27,90.
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG). Weinheim: Juventa 2011. 400 S., EUR 29,95.
- Gagné, Robert M.: Die Bedingung des menschlichen Lernens. (Barbara Meyer, Helmut Skowronek, Übers.). Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints. Münster: Waxmann 2011. 312 S., EUR 34,90.
- Gogolin, Ingrid/Baumert, Jürgen/Scheunpflug, Annette: Transforming Education. Umbau des Bildungswesens. Large-scale Reform Projects in Education Systems and their Effects. Bildungspolitische Großreformprojekte und ihre Effekte. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 176 S., EUR 24,95.
- Gröblich, Carola: Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb. Münster: Waxmann 2011. 242 S., EUR 29,90.
- Kamski, Ilse: Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster: Waxmann 2011. 346 S., EUR 34,90.
- Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria: Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen. Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen. Weinheim: Juventa 2011. 240 S., EUR 26,95.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna: Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien in Bremen. Münster: Waxmann 2011. 344 S., EUR 34,90.
- Killus, Dagmar/Tillmann Klaus-Jürgen (Hrsg.) in Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann 2011. 164 S., EUR 19,90.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 324 S., EUR 29,95.
- Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz 2011. 340 S., EUR 22,95.
- Özgür Özdil, Ali: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa. Stuttgart: Kohlhammer 2011. 340 S., EUR 29,80.

- Pfeifer, Michael: Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 210 S., EUR 29,95.
- Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster: Waxmann 2011. 240 S., EUR 32,90.
- Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2011. 220 S., EUR 24,80.
- Reitemeyer, Ursula/Helmchen, Jürgen (Hrsg.): Das Problem Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten. Münster: Waxmann 2011. 250 S., EUR 29,90.
- Stojanov, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines unkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 176 S., EUR 24,95.
- Wiater, Werner/Manschke, Doris: Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 242 S., EUR 29,95.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 519 S., EUR 59,95.



Thomas Olk,
Birger Hartnuß (Hrsg.)

**Handbuch
Bürgerschaftliches
Engagement**

2011, 844 S., Hardcover
€ 78,00 (44-0795)

Bürgerschaftliches Engagement hat als Thema in der öffentlichen politischen und wissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre eine enorme Aufwertung erfahren. Damit verbunden sind sehr unterschiedliche Intentionen und Erwartungen. Bislang mangelt es an einer Systematisierung dessen, was wir in Deutschland unter bürgerschaftlichem Engagement verstehen, welche Bereiche und Akteure betroffen sind und wie das freiwillige Engagement der Bürgerinnen und Bürger wirksam gefördert werden kann. Mit dem Handbuch wird diese Lücke geschlossen.

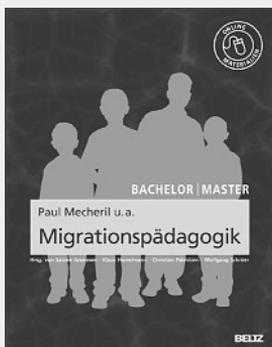
Das Handbuch bietet eine Klärung zentraler historischer und begrifflicher Grundlagen; es beschreibt systematisch Formen und Felder des bürgerschaftlichen Engagements sowie seine organisatorischen und rechtlichen Rahmungen. Empirische Daten zum freiwilligen Engagement werden ebenso präsentiert wie Methoden und Strategien der Engagementförderung. Die Analyse von Erfahrungen und Anforderungen der Förderung bürgerschaftlichen Engagements durch Politik und öffentliche Verwaltung bildet die Grundlage für die Beschreibung eines sich derzeit konstituierenden Politikfeldes „Engagementpolitik“.

Das Handbuch bietet Orientierung in einem unübersichtlichen Feld, Strukturierungsangebote für sich überschneidende Diskurse sowie Informationen und Anregungen.

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

Die neuen Kurzlehrbücher für B.A./M.A.



Paul Mecheril/Maria do Mar
Castro Varela/Ínci Dirim/
Annita Kalpaka/Klaus Melter
Migrationspädagogik
ISBN 978-3-407-34205-7



Hanna Kiper
Unterrichtsplanung
ISBN 978-3-407-34200-3



Wolfgang Böttcher
Bildungsmarketing
ISBN 978-3-407-34207-2

Unsere modernen Kurzlehrbücher – verfasst von ausgewiesenen Experten in Lehre und Forschung zum jeweiligen Thema – überzeugen durch

- Konzentration auf das Wesentliche
- verständliche und ansprechende Darstellung des behandelten Gebiets auf jeweils 192 Seiten
- durchgängige Didaktisierung und durchdachte Präsentation des Lehr- und Lernstoffs:
 - intelligente Reflexions- und Arbeitsfragen
 - übersichtliche Tabellen, Schaubilder und Diagramme
 - zahlreiche Definitionen und Beispiele
 - ausgewählte Literatur zum Weiterlesen
 - Zusatzmaterialien im Internet

Weitere Bände sind in Vorbereitung.

BELTZ

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



**Handwörterbuch
Erziehungswissenschaft**
2009. 924 Seiten. Gebunden.
ISBN 978-3-407-83159-0

Eine aktuelle Darstellung der relevanten Begriffe der Erziehungswissenschaft, bestens geeignet zur Einarbeitung und Auffrischung von Grundlagenwissen. Führende Experten aus dem In- und Ausland stellen die wesentlichen Begriffe dar, maßgeblich ist jeweils der internationale Forschungsstand.

Dieses Wörterbuch geht erstmals über die nationale Perspektive hinaus und berücksichtigt auch die jüngsten Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft:

- das internationale Zusammenwachsen der Bildungsforschung,
- den üblich gewordenen Vergleich nationaler Bildungssysteme,
- die Berücksichtigung der Themen und Problemlagen der Systementwicklung.

Die über 60 Stichwörter erschließen das Spektrum der modernen Erziehungswissenschaft im internationalen Kontext. Zu diesem Zweck wurden die Autorinnen und Autoren allein nach ihrer in Fachzeitschriften ausgewiesenen Kompetenz ausgewählt; sie gehören keiner bestimmten Richtung oder Schule an. So ist ein Nachschlagewerk entstanden, das die Problemlagen, Befunde und Fragestellungen der verschiedenen Bereiche der Erziehungswissenschaft darstellt und zugleich einen raschen Überblick ermöglicht.

Herausgegeben von
Sabine Andresen, Rita Casale,
Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher,
Sabina Larcher Klee und
Jürgen Oelkers.

BELTZ

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

Pädagogisches Wissen von 2000 Jahren



Dietrich Benner
Jürgen Oelkers
(Hrsg.)

Historisches Wörterbuch der Pädagogik

BELTZ

Dietrich Benner / Jürgen Oelkers
(Hrsg.)

Historisches Wörterbuch der Pädagogik

2004. 1127 Seiten.

Gebunden, im Schuber.

ISBN 978-3-407-83153-8

Das erste »Historische Wörterbuch der Pädagogik« behandelt in theoretischen und problemgeschichtlichen Analysen: pädagogische Begriffe, pädagogische Sachverhalte der

menschlichen Existenz, pädagogische Institutionen sowie pädagogische und erziehungswissenschaftliche Disziplinen.

Während andere Disziplinen zuweilen stolz darauf sind, auf eine ebenso kurze wie erfolgreiche Wissenschaftsgeschichte zurückzublicken, muss sich die theoretische Pädagogik wie die Physik, die Psychologie, die Ethik und die Metaphysik auf eine mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte einstellen. In Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind begriffliche und semantische Traditionen wirksam, die bis auf die Antike zurückgehen und zugleich auf eigentümliche Weise vergessen sind.

Das »Historische Wörterbuch der Pädagogik« verfolgt das Anliegen, Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden historischen Orientierung entspricht.

BELTZ

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

Lexikon und Handwörterbuch zugleich



Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt
(Hrsg.)

Beltz Lexikon Pädagogik

2007. 800 Seiten. Gebunden.
ISBN 978-3-407-83155-2

Das umfassende pädagogische Nachschlagewerk. Unverzichtbar für alle, die in Beruf, Ausbildung und Praxis mit Pädagogik zu tun haben. Renommiertere Fachleute bringen pädagogische Frage- und Problemstellungen kurz, prägnant und verständlich auf den Punkt – in der dreizeiligen Stichwortdefinition ebenso wie im mehrseitigen Beitrag.

Mit rund 6.000 Stichwörtern von A wie ABC-Schütze bis Z wie zweiter Bildungsweg und 65 ausführlichen Überblicksartikeln bietet das BELTZ Lexikon Pädagogik sowohl die Möglichkeit zum Nachschlagen als auch zum Vertiefen pädagogischer Zusammenhänge. Es ist damit Lexikon und Handwörterbuch zugleich.

Auf einen Blick:

- internationale Ausrichtung
- 6.000 Stichwörter
- 65 ausführliche Überblicksartikel
- rund 150 Abbildungen, Grafiken und Schaubilder
- übersichtliche, leserfreundliche Gestaltung

BELTZ

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

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Roland Reichenbach (Basel), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Geschäftsführende Herausgeber:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Ewald Terhart, Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils „Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge“:

Cristina Allemann-Ghionda/Hans-Rüdiger Müller

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Anschriften der geschäftsführenden Herausgeber: Prof. Dr. Roland Reichenbach (verantwortlich), 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. Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstr. 13, 80802 München. Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043

Redaktion: Prof. Dr. Roland Reichenbach (verantwortlich), Dr. Berit Ötsch, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel, Tel.: +41 61 467 49 72, Fax: +41 61 467 49 69, E-Mail: berit.oetsch@unibas.ch

Manuskripte werden als Word-Datei und in einfachem Ausdruck an die Redaktion erbeten. Manuskripthinweise finden sich 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 Gutachter (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 104,00 (SFr 158,00) + Versandkosten. Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50 (SFr 21,00), Preise für außereurop. Ausland und besondere Versandformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten EUR 74,00 (SFr 112,00) + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 26,00 (SFr 40,00) (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes EUR 24,00 (SFr 41,30), 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: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza.

Anzeigenverwaltung: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-9331. E-Mail: anzeigen@beltz.de

Fragen zum Abonnement: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: medienservice@beltz.de

Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405. E-Mail: bestellung@beltz.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