

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2014

■ *Thementeil*

Zukünfte

■ *Allgemeiner Teil*

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zukünfte

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil 1

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht 9

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik
nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen 32

Monika Buhl

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter 54

Jürgen Straub

Verletzungsverhältnisse – Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen
und Gewalt in der sozialen Praxis 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Allgemeiner Teil

Sigrid Blömeke

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen –
Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität
von Befragungen zur Lehrerausbildung 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt
Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder –
Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung
für die Frühpädagogik 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke
Die Qualität und der Preis von Weiterbildung:
Einflussfaktoren und Zusammenhänge 150

Besprechungen

Manfred Bönsch

Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.):
Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich
und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.

Dorit Bosse/Klaus Moegling/Johannes Reitingger (Hrsg.):
Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich
und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion 172

Christian Brüggemann

Steven J. Klees/Joel Samoff/Nelly P. Stromquist (Hrsg.):
The World Bank and Education. Critiques and Alternatives 175

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 178

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Futures

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Futures – Progress or Innovation? An introduction 1

Daniel Tröhler

Tradition or Future? 50 years of German Educational Research
Association from the perspective of the history of education 9

Christa Kersting

Science Policy and the Development of the Academic Discipline –
Pedagogy after 1945 and its national-political premises 32

Monika Buhl

Past – Present – Future. Time perspective during adolescence 54

Jürgen Straub

Relationships of Harm and Vulnerability – The wherefores
of experiences, unconscious traditions and violence in social practice 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Contributions

Sigrid Blömeke

Caution in Interpreting Evaluations and International Comparisons –
Different referential frameworks threaten the validity of surveys
on teacher education 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Compensatory Education for Disadvantaged Children –
Developments, research results, and relevance
to early childhood education 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke

The Quality and the Costs of Further Education –
Influences and interrelations 150

Book Reviews	172
New Books	178
Impressum	U3

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte

1. Originalbeiträge – Manuskripteinreichung

Die *Zeitschrift für Pädagogik* druckt grundsätzlich nur Originalbeiträge. Manuskripte sollten als *Word-Datei* per E-Mail-Anhang an die Redaktion gesandt werden. Deren Anschrift findet sich in jedem Heft der Zeitschrift sowie im Internet auf der Website des Beltz-Verlags. Auf der Website findet sich auch das Formular „Originalitätserklärung und Rechteübertragung“, welches zu unterschreiben und dem eingereichten Manuskript beizulegen ist.

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 von *maximal 50.000 bis 55.000 Zeichen* umfassen (inkl. Leerzeichen), 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 Orthografie 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 welcher/m der genannten Autoren/Autorinnen die Korrespondenz geführt werden soll. Die Korrekturfahne wird an den/die Autor/in geschickt, dessen/deren Anschrift in der Druckfassung als erste genannt wird.

Auf dem Deckblatt notieren Sie bitte außerdem *genau 5 Schlagworte*, sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache. Bei Annahme des Textes dienen diese der Ver-

schlagwortung. Wichtig ist, dass die Schlagworte auch tatsächlich im Text vorkommen und wenn möglich nur aus einem Wort bestehen (keine Phrasen oder Sätze).

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 als E-Mail-Anhang als *gesonderte Datei* (neben der Datei des Textes) einzureichen. Generell sind Tabellen, Grafiken und Abbildungen in ihrem *Originalformat* zu liefern (Tabellen und selbst erstellte Grafiken etwa als *Word*- oder *Excel*-Datei, andere Abbildungen als *TIF*- oder *JPG*-Datei mit einer Auflösung von *mindestens 300 dpi*), und zwar jede Tabelle/Grafik als einzelne Datei. Auf keinen Fall sollten *TIF*- oder *JPG*-Dateien in ein *Word*-Dokument eingebunden sein, da dies die Qualität verschlechtert und ggf. für die Weiterverarbeitung untauglich macht. Andere Dateiformate bitte nur nach vorheriger Absprache.

Die doppelten – typografischen – *Anführungszeichen* müssen am Beginn von Zitaten unten, am Ende von Zitaten oben stehen. Bei einfachen Anführungszeichen ist analog zu verfahren. *Hervorhebungen* sind als *Kursivsetzung* 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/der Autorin 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 Autor/innenna-

men in KAPITÄLCHEN zu setzen. Bei der Zitierung klassischer Autoren/Autorinnen und Werke wird das Erscheinungsjahr der Erstausgabe vorangestellt (Beispiel: Herbart, 1806/1982, S. 48). Werden mehrere Veröffentlichungen einer Autorin/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, so werden diese Angaben durch ein *Semikolon* getrennt (Beispiel: König, 1993a, 1993b; Peters, 1998, 1999; Sander & Zober, 2000; Meier, Müller & Sander, 2000). Zwischen Autor/innenname(n) und Erscheinungsjahr steht ein *Komma*. 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, so werden die Namen der Autoren und Autorinnen durch ein Komma voneinander getrennt, die letzten beiden Autoren/Autorinnen werden mit dem Wort *und* (Fließtext) bzw. *&* (bei Literaturverweis 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, Sander & Forrer, 2008).

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

Die Literaturangaben dürfen *keine aktiven Felder* (wie z. B. vom Programm *End-Note* generiert) enthalten.

7. Literaturverzeichnis

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

Bei *Monografien:*

Nachname Autor/Autorin, 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. überarb. Aufl.). Basel: Birkhäuser.

Bei *Artikeln in Sammelwerken* und *Buchkapiteln*:

Nachname Autor/Autorin, Initiale[n] Vorname[n] (Erscheinungsjahr). Titel des Beitrags/Kapitels [inkl. Untertitel]. In Initiale[n] Vorname[n] Nachname[n] (Hrsg.), *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, Initiale[n] 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 *Internetquellen*:

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

Beispiel:

Lerntier, A. F., Faulpelz, D. R., & Duchsmaus, 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].

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.

Stand: Oktober 2013

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation?

Eine Einleitung zum Thementeil

I.

Als die DGfE 1964 gegründet wurde (vgl. Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 197–205), lagen der Zweite Weltkrieg und die Nachkriegszeit hinter der Bevölkerung Deutschlands. Während einerseits aufgrund der technologischen Entwicklung der Waffentechnik das „Ende der Welt“ (so Stalin, nach Gaddis, 2007, S. 77) drohte, eine mögliche nicht nur nationale, sondern globale Vernichtung, das Ende aller Zukunft also in Sicht kam, schien dieses andererseits doch zugleich Hoffnung hervorzurufen: „Der neue Schrecken“, erklärte der alte Krieger im britischen Unterhaus (gemeint ist Churchill, d. A.), „bringt ein gewisses Element der Gleichheit in die Vernichtung. So sonderbar es erscheinen mag, die Universalität der potentiellen Zerstörung ist, denke ich, der Grund, weshalb wir mit Hoffnung und sogar Zuversicht in die Zukunft blicken können“ (Gaddis, 2007, S. 85). Zwischen Zukunftsängsten und Hoffnungen, zwischen dem Wunsch nach stetiger Verbesserung und dem, Entwicklungstendenzen einschätzen und die Zukunft planen zu wollen, entstand in den Auseinandersetzungen des Kalten Krieges um die bessere Gesellschaftsordnung, um Möglichkeiten, ökonomische Prosperität, soziale Gerechtigkeit und Freiheit über die Führung des eigenen Lebens bieten zu können, die besondere geistige Situation der Nachkriegszeit – und der Wettbewerb um die besten Lösungen für die Zukunft.

Mithilfe verschiedener wissenschaftlicher Methoden, mithilfe statistischer Verfahren etwa (vgl. Gigerenzer et al., 1999), wurde versucht – angeregt und ermutigt, finanziert auch durch die Regierungen beider Lager im Kalten Krieg –, neue ökonomische, aber auch damit zusammenhängende technische und soziale Entwicklungen vorauszu- sehen (vgl. Greiner, Müller & Weber, 2011). In den 60er Jahren wurden langfristige Vorhersagen über die Zukunft getroffen, indem etwa „Experten“ zu ihren Einschätzungen befragt wurden; es entstand eine „Zukunftsforschung“, mit deren Hilfe Verhalten prognostiziert werden sollte (vgl. Opaschowskis Darstellung einer Legitimationsgeschichte der ‚Zukunftswissenschaft‘, 2013, S. 706–707, 716–722).

2 Thementeil

Das alles betraf nicht zuletzt auch Fragen von Erziehung und Bildung und die Gestaltung nationaler Bildungssysteme. In allen Ländern der Welt in den 50er und vor allem dann aber in den 60er Jahren erfolgte eine Ausweitung von Absolventen höherer Bildung – ob in den USA, in der Sowjetunion oder in China (vgl. Gaddis, 2007, S. 185; vgl. Wirsching, 2011): „Man hatte Bildung lange als Wert an sich betrachtet, doch im Kalten Krieg erhielt die höhere Bildung eine besondere Bedeutung: Man brauchte sie, um im geopolitischen Wettstreit, der in zunehmendem Ausmaß auf dem Feld von fortgeschrittener Wissenschaft und Hochtechnologie ausgetragen wurde, konkurrenzfähig zu bleiben“ (Gaddis, 2007, S. 185).

Die Hoffnungen, die in die wissenschaftliche Planung der Zukunft des Bildungswesens gelegt wurden, spiegelt auch der Auftrag, welcher der 1966 konstituierten Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates unter Vorsitz von Heinrich Roth gegeben wurde, nämlich „Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens“ zu erarbeiten. Dem Auftrag, Aussagen dazu zu treffen, ob der „Weg einer Verbesserung der Schulen“ sich lohne, kam die Bildungskommission u. a. mit der Bildung eines Ausschusses nach, der unter dem Arbeitstitel „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“ tagte (Roth, 1969, S. 17), sich zunächst einen Überblick verschaffte über den Stand der „Begabungsforschung“, über die „wichtigsten Fragen der Begabung und der Aufschließbarkeit von Begabungen in unserer Zeit“ (Roth, 1969, S. 23), und diesen Stand in einer „Art knapper Enzyklopädie unseres Wissensstandes“ zusammenfasste (Erdmann, 1969, S. 5). Hier nun wird Hoffnung für die Zukunft eines verbesserten Bildungswesens formuliert. Erbe und Reifung hätten nicht den Grad determinierender Bedeutung für die Begabungsentwicklung, wie landläufig angenommen wird, vielmehr gelte umgekehrt, dass den vom Menschen beeinflussten und gesteuerten Einwirkungen durch die Umwelt ein größeres Gewicht zukomme: „Wenn für die Erfüllung jeweiliger Lernanforderungen adäquate Begabung Voraussetzung ist, so gilt nach der Aussage dieses Gutachtenbandes noch mehr der umgekehrte Satz, dass im Zusammenwirken der Faktoren, durch die Begabung zustande kommt und sich entwickelt, die richtig angelegten Lehr- und Lernprozesse selbst entscheidende Bedeutung besitzen“ (Erdmann, 1969, S. 5–6). Das habe die Pädagogik, die Schulorganisation und Didaktik zu berücksichtigen – und hier lägen „noch große unerschlossene Möglichkeiten“ (Erdmann, 1969, S. 6). Also lohne es „sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen. Dem einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren individuellen Höchstleistung zu finden, und die Gesellschaft findet auf der Basis einer breiten, differenzierten Begabungsförderung diejenigen Kräfte, deren sie für die Vielfalt ihrer Funktionen und Berufe bedarf“ (Erdmann, 1969, S. 6). Leistungssteigerungen der Gesellschaft – die aber im Rückgriff auf liberales Denken gerade nicht im Gegensatz zu Steigerungen der Leistungen der Individuen stünden – scheinen erreichbar.

Das ist die Situation, vor die sich die neu gegründete Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gerade vor dem Hintergrund ihrer Disziplingeschichte auch gestellt sehen muss – und auf die sie in besonderer Weise reagiert, wie die Beiträge von Tröhler und Kersting in diesem Thementeil zeigen: Hoffnung auf die Zukunft als

Hoffnung auf eine Verbesserung des Bildungswesens mithilfe „zuverlässigen Wissens“ (Roth, 1969, S. 18), das Vorstellungen über Machbarkeit und – damit verbunden – Steuerbarkeit von notwendigen Innovationen im Bildungswesen nährt.

Die Zeit des „Kalten Krieges“, die 50er und die 60er Jahre sind aber nicht nur die Zeit der Planung von Zukünften, sondern wohl auch die Zeit verstärkter Auseinandersetzung mit dem Zeit- und Geschichtsmodell der klassischen Moderne, der Geschichte individuellen und gesellschaftlichen, auch politischen Fortschritts, in der „der soziale Wandel ein Tempo erreichte, das den sozialen Akteuren zu Bewusstsein brachte, dass die Gegenwart anders war als die Vergangenheit und dass die Zukunft vermutlich wiederum anders sein würde als die Gegenwart“ (Rosa, 2013, S. 64), wie es die konträren Einschätzungen von Hartmut Rosa (2012, 2013) und Hans-Ulrich Gumbrecht (2010, 2012) nahelegen. Handelt es sich bei dem, was hier geschieht, um die kulturelle Signatur einer „Gegenwartsschrumpfung“, wie in Bezug auf Hermann Lübbe (1998) Rosa das beobachtbare Phänomen der sozialen Beschleunigung, der Erhöhung der „kulturellen und gesellschaftlichen Innovationsrate“ formuliert (Rosa, 2013, S. 23), oder um eine Ausdehnung von Gegenwart, wie Gumbrecht annimmt? Alles ist betroffen von der Veränderung der klassischen Zeiterfahrung, des „historischen Denkens“, wie es Gumbrecht charakterisiert: „Erstens: Im ‚historischen Denken‘ imaginiert sich der Mensch als auf einem linearen Weg durch die Zeithorizonte befindlich (...). Zweitens setzt ‚historisches Denken‘ voraus, dass alle Phänomene vom Wandel der Zeit betroffen sind – Zeit erscheint als ein absolutes Agens der Veränderung“ (Gumbrecht, 2010, S. 15–16). Gegenüber dem Zukunftsdenken in der „historischen Zeit“, in der „Zukunft als ein offener Horizont von Möglichkeiten bestand, auf die der Mensch sich zubewegte“, ist Zukunft in einem neuen „Chronotop“, wie Gumbrecht diagnostiziert, „kein offener Horizont von Möglichkeiten mehr, sondern eine Dimension, die sich zunehmend allen Prognosen verschließt und die zugleich als Bedrohung auf uns zuzukommen scheint“ (Gumbrecht, 2010, S. 16). Gleichzeitig „überschwemmen Vergangenheiten unsere Gegenwart, wobei die Perfektion elektronischer Gedächtnisleistungen eine zentrale Rolle spielt. Zwischen dieser uns überflutenden Vergangenheit und jener bedrohenden Zukunft ist (...) die Gegenwart zu einer sich verbreiternden Dimension der Simultaneitäten geworden“ (Gumbrecht, 2010, S. 16). Nimmt man, wie Rosa es tut, einen bestimmten Begriff von Gegenwart – in den Begriffen Reinhart Kosellecks (1989) als einen Zeitraum, in dem Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zusammenfallen, für den Stabilität kennzeichnend sei und in dem man sich auf Erfahrungen beziehen könne (Rosa, 2013, S. 23–24) –, ist allerdings auch eine Art von Koinzidenz der Positionen erkennbar: Es kann nicht mehr gelernt werden aus der Geschichte, Erfahrungen sind – wie Walter Benjamin (1980, S. 439) schon viel früher, nämlich nach dem und für den Ersten Weltkrieg formuliert hat – endgültig im Kurs gefallen – und Erzählen ist nicht mehr möglich.

Kennzeichnend für das gegenwärtig vorherrschende Verhältnis der verschiedenen Generationen zur Zeit, wie es auch in den Beiträgen von Straub und Buhl in diesem Heft thematisiert wird – und damit für eine Konzeption von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft –, scheinen vor allem Einsicht in die Kontingenz von Ordnungen, das

4 Thementeil

Rechnen mit Kontingenz, der Bruch mit der Vorstellung von kontinuierlichen Verläufen und damit endgültig auch der Bruch mit dem Topos von der Geschichte als Lehrmeisterin zu sein (vgl. Kölbl, 2004). In solcher Perspektive ist die Möglichkeit tatsächlich eingeschränkt, aus der Vergangenheit, die keinen Orientierungsrahmen mehr darstellt und doch nicht verschwindet, zu lernen, schon gar nicht zeigt Zukunft sich als ein unendliches Meer von Möglichkeiten. Vielmehr scheint sie selbst schon als Bedrohung empfunden zu werden (vgl. auch Ehrenberg, 2011, S. 171–172). Das betreffe Erziehung und Bildung unmittelbar, insofern sie nicht nur auf Ermöglichung je individueller und generationaler Zukünfte gerichtet ist, sondern auch in ihren Institutionen, Diskursen und Praktiken immer schon Vorstellungen über Zukünfte – z. B. über die Zukunft der Autorität oder die veränderbare Natur des Menschen – und Bedrohungen durch sie materialisiert und transportiert. Neue, alte Steuerungsphantasien oder das Erlernen des Umgangs mit dem Risiko (vgl. Gigerenzer, 2013) mögen Antworten darauf sein. Angemessen wäre es wohl, über die Frage nachzudenken, vor dem Hintergrund welchen Zeitverständnisses und mit welchen Voraussetzungen Erziehungsverhältnisse erforscht werden – historisch, empirisch in unterschiedlichen Formen und Arten und systematisch-reflektierend. Eine dieser Voraussetzungen ist bis heute der Fortschritts-gedanke.

II.

Der Fortschritts-gedanke basierte auf der Idee, dass die Geschichte der Menschheit, aber auch der Gesellschaft, mehr ist oder sein soll als eine sinnlose Reihung von Ereignissen, die wie von einem Irrsinnigen erzählt erscheinen (Arendt, 1998a, S. 267). Seit dem 17. Jahrhundert wurde vermutet, behauptet und erhofft, dass sinnvolle Geschichte als Verbesserung auch ohne konkretes Bewusstsein der Akteure – oder zumindest nicht aller Akteure – möglich ist. Fortschritt erschien so als ein von der Menschheit (als Abstraktum) gehegter Plan, „der hinter dem Rücken der Menschen wirksam wird“, (aber) als eine „personifizierte Kraft“ (S. 381–382). Beispielhaft für diese Sichtweise sind etwa die „unsichtbare Hand“ bei Adam Smith, die „List der Natur“ bei Kant, die „List der Vernunft“ bei Hegel und der „dialektische Materialismus“ bei Marx (S. 381–382). Fortschritt sollte nicht einfach nur die Erkenntnis erfassen, sondern die menschlichen Verhältnisse überhaupt. Was in diesem Zusammenhang Intergenerativität ermöglichte und zugleich bedingte, war der Umstand, dass die „Lebensdauer des Menschen als eines Individuums“ zu kurz ist, „um alle menschlichen Anlagen und Möglichkeiten zu entwickeln“ (Arendt, 1998b, S. 18), d. h. der Fortschritt der Gattung wird dauernd unterbrochen durch das „Sterben alter und Geborenwerden neuer Einzelwesen“, und „die neuen müssen eine sehr lange Zeit darauf verwenden zu lernen, was die alten schon wussten und hätten weiterentwickeln können, wenn ihnen ein längeres Leben vergönnt gewesen wäre“ (S. 38). Diesem Umstand ist die Tatsache zu verdanken, dass der Fortschritt, der immer als ein Fortschritt der Gattung galt, „von wenig Nutzen für das Individuum“ ist, wie Arendt meinte (S. 40). Das ist ein auch pädagogisches Problem.

Pädagogischer Optimismus wird oder wurde aber nichtsdestotrotz durch eben eine Sicht der „Weltgeschichte“ ermöglicht, die in Analogie zur organischen Entwicklung des Individuums behauptet wird: „Kindheit, Jugend, Reife (...)“ (Arendt, 1998b, S. 18). Mit gutem Grund wurde immer schon eine Falschheit in dieser Analogie vermutet. Die moralische Idee des Fortschritts der Menschengattung und die gleichzeitige Behauptung, der Mensch sei als moralisches Wesen ein Zweck an sich selbst, sind letztlich als ein Widerspruch zu sehen (S. 46). Schlimmer noch: Es mag sogar scheinen, dass es überhaupt „gegen die menschliche Würde (ist), an den Fortschritt zu glauben“ (S. 102). So kommt es, dass das tonangebende Konzept des 18. Jahrhunderts von Kant selbst eher mit Melancholie als einem Gefühl der Zuversicht betrachtet wird. Kant betonte gar die beklagenswerte Bedeutung der Fortschrittsidee für das Leben des Individuums: „Denn der Zustand, in welchem er itzt ist, bleibt immer doch ein Übel, vergleichungsweise gegen den besseren, in den zu treten er in Bereitschaft steht; und die Vorstellung eines unendlichen Fortschreitens zum Endzweck ist doch zugleich ein Prospekt in eine unendliche Reihe von Übeln, die (...) doch die Zufriedenheit nicht Statt finden lassen (...)“ (zit. nach Arendt, 1998b, S. 19). Die Fortschrittsidee als Säkularisierungsprodukt und schon allein die Betonung des Fortschritts und der Zukunft konfrontierte den Menschen wahrscheinlich unerbittlicher als je zuvor mit der „Kontingenz alles Menschlichen“ (Arendt, 1998a, S. 266). Während die Höherentwicklungs-idee zumindest als dialektische noch den Sinn von Abstieg, Zerfall, Niedergang erträglich machte, nämlich so, dass dennoch ein unendlicher Fortschritt postulierbar war, eine Bewegung von These zu Antithese, welche eine jeweils „höhere“ Synthese hervorbringt (die wiederum zur These wird und ihrerseits eine Antithese provoziert, was erneut eine nächsthöhere Synthese stimuliert etc., sodass jedes Ende auch Anfangspunkt einer neuen Höher- und Besserenentwicklung bedeuten konnte), wurde jede Verbesserungshoffnung gleichzeitig von einer tiefen Skepsis und mitunter von gnadenloser Ablehnung begleitet, die nicht nur das „Höher“ der Metapher der Höherentwicklungs-idee nicht gelten ließ, sondern nicht einmal das „Weiter“. So etwa Nietzsche in „Der Wille zur Macht“: „Die ‚Menschheit‘ avanciert nicht, sie existiert nicht einmal.“ Doch die „Zeit läuft vorwärts, – wir möchten glauben, dass auch alles, was in ihr ist, vorwärts läuft, – dass die Entwicklung eine Vorwärts-Entwicklung ist“ (zit. nach Arendt, 1998a, S. 407).

Früchte, die immer weiter reifen könnten, wären die Hölle, so Garnier (2001) in seiner Abhandlung über die Lauheit. Doch die Idee von Kompetenzen, die sich immer weiter in die Höhe, Tiefe oder Breite entwickeln, ist nicht konstitutiv für das Bildungsdemokratiedenken, sind doch Aufstieg und Niedergang, Aufbau und Abbau, Entwicklung und Zurückentwicklung, Progression und Regression in fast allen Lebensbereichen empirisch erfahrbare und individuell und kollektiv bedeutsame Tatsachen, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht und beschrieben werden können. Früchte, die immer weiter reifen, sind allerdings ein Problem für Pädagogiken, die sich ausschließlich oder vorwiegend an der Wachstumsmetaphorik orientieren. Oder sie sind solchem Denken selber gerade kein Problem, sondern garantieren vielmehr, „dass über das Reifestadium nicht hinausgedacht“ werden muss (de Haan, 1993, S. 366). So lässt

sich pädagogischer Optimismus aufrechterhalten. Auch empirisch muss man sich somit mit den Kosten der Entwicklung nicht aufhalten. Darin besteht das Tabu der Wachstumsmetaphorik: Zumindest bis ins frühe Erwachsenenalter werden Verluste nicht thematisiert. Diese Tabuisierung korreliert mit der zeitgenössischen Tendenz, Bildung, Schule und Unterricht vorwiegend noch kompetenztheoretisch zu denken. Typischerweise kommen bei Kompetenzentwicklungsmodellen (Entwicklungs-)Verluste nicht vor: Jede neu erreichte Kompetenzstufe ist eine höhere Stufe, welche zugleich eine differenziertere Struktur aufweist. Kompetenzentwicklungsmodelle sind der Höherentwicklungsmetaphorik verpflichtet. Rückentwicklungen bzw. Regressionen oder Kompetenzverluste sind nicht vorgesehen bzw. werden – da sie empirisch vorkommen – als unnatürliche Ausnahme oder Pathologie thematisiert. De-Differenzierungen und Primitivierungen sind kompetenztheoretisch nur als ungünstige Entwicklungsprozesse zu betrachten. Dies ist die Folge der omnipräsenten Orientierungsmetapher aller Kompetenzdiskurse: „Höher ist (immer) besser“, „oben sein ist gut, unten sein ist schlecht“ (vgl. Lakoff & Johnson, 2004). Die pädagogische Aufgabe lautet demzufolge stets: Steigerung. Wird das Feld der Kompetenzentwicklung verlassen, schwindet die Kraft der Orientierungsmetaphorik zumindest in ihrer vertikalen Dimension und verlagert sich in die horizontale Dimension: So sind etwa die Bezeichnungen „Weiterentwicklung“, „Weiterbildung“, „Fortbildung“ horizontale Zeit- und Raummetaphern. Während der „Fortschritt“ klassisch noch auf dem Weg nach oben war, tritt bei der „Fortentwicklung“ das implizite Eingeständnis hinzu, dass die vertikale Situierung hier unklar geworden ist, d. h. unklar wird zunehmend, ob sich überhaupt noch irgendwas in die Höhe oder in die Tiefe entwickelt. Vertikal orientierte Fortschrittsideen verlieren an Überzeugungskraft, werden als Metaphern sozusagen „de-konventionalisiert“, sobald das Konzept der sogenannten „offenen“ Zukunft an Akzeptanz gewinnt, d. h. sobald wir nicht mehr sicher sind, wohin die Reise (der Politik und Moral, damit der Bildung) geht, gehen kann, und, vor allem, wohin die Reise gehen soll. Wenn ein Sinn der Geschichte nicht mehr erkannt werden kann und damit auch kein normativer Sinn und Zweck entsprechender Steigerungsaufgaben, „öffnet“ sich die Zukunft und die Kompetenzdiskurse desubstantialisieren und formalisieren sich.

Innovationsrhetorik scheint die Fortschrittsidee nahezu vollständig ersetzt zu haben. Beide Begrifflichkeiten – Innovation und Fortschritt – leben von der räumlichen Fassung der Zeit, d. h. der metaphorischen Strukturierung der Abstraktion „Zeit“ durch den Herkunftsbereich „Raum“, *horizontal*: vorne – hinten (Zukunft: vorne, Vergangenheit: hinten). Die Frage ist, ob die Zukunft von vorne auf uns zukommt oder ob wir durch sie nach vorne hindurchschreiten. Wo die Zukunft noch als Möglichkeitsraum erfahren wird, kann durch sie hindurchgeschritten, kann sie gestaltet, verbessert werden: Das war der Kern der Metapher „Fortschritt“. Wo sie aber als ein Geschehen auf uns zukommt, müssen wir uns ständig erneuern, uns gegen sie wappnen: Hier tritt die Innovationsmetaphorik auf den Plan. „Wer am Alten hängt“, heißt es dann, „wird nicht alt“ – wer aber alt werden will, länger leben will, der muss sich verändern, und zwar „lebenslanglich“. Wo der Fortschritt ausgedient hat, gilt die Redeweise Gorbatschows, wonach wer zu spät komme, vom Leben bestraft würde.

Die unterschiedliche Akzentuierung der Raum-Zeit-Metaphorik impliziert unterschiedliche Arten des Verstehens und Deutens, unterschiedliche Formen des Umgangs mit Entscheidungen. Nach der Innovationsvariante ist Stabilität keine Option, der Status quo keine Möglichkeit. Mit Lakoff und Johnson (2004, S. 55 ff.) können zwei Subgruppen von Zeit-Zukunfts-Metaphern unterschieden werden, welche der Hauptmetapher „Die Zeit zieht an uns vorüber von vorne nach hinten“ zugehörig sind: nämlich a) „Die Zeit steht, und wir bewegen uns durch sie hindurch in Richtung Zukunft“ und b) „Die Zeit ist ein bewegliches Objekt und bewegt sich auf uns zu“ (S. 56). Während wir Bildung mit der ersten Zeit-Zukunfts-Metapher noch mit dem „Lernen des Wissens“ in Verbindung bringen können und moralisch an der intergenerativen Kontinuität der Zukunftsgestaltung („Projekt“) festhalten mögen, kommt es mit der zweiten Metapher und ihrem aufdringlichen und unvermeidbaren Innovationsdruck zu einer Präferenz eines „Lernens des Entscheidens“ (um es mit Luhmann zu sagen), positiv gewendet, Unbekanntheit wird jetzt als Ressource und Bedingung der Möglichkeit erkannt, Entscheidungen zu treffen. Der Preis für solche Metaphorik ist die Abwertung menschlicher Erfahrung (in der intergenerativen Kommunikation). Zusätzlich werden die Tendenzen zum bloßen Aktivismus stärker; moderne Menschen kennen alle dieses emsige Treiben ohne Ziel, das eifrige Streben nach bloßen Binnenzielen bei gleichzeitigem Verlust transzendenter Gesamtsinnbezüge – das macht vielleicht mitunter ein bisschen mutlos, aber erleichtert auch die Entwicklung von Gleichmut und einer spätmodernen Leidenschaftslosigkeit. „Mit dem modernen Begriff des Fortschritts, der die Zukunft nicht mehr als das versteht, was auf uns zukommt, sondern als das, was wir durch die Pläne des Willens bestimmen können“, so schrieb Hannah Arendt noch, „müsste die anstiftende Dynamik des Willens in der Vordergrund treten“ (Arendt, 1998a, S. 386). Solche Dynamik des Willens erscheint als bloße Rhetorik – man erinnert sich noch an die Herzog'sche (Bildung-als-)Ein-Ruck-muss-durch-Deutschland-gehen-Rhetorik.

Literatur

- Arendt, H. (1998a). *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München/Zürich: Piper [Orig. 1971].
- Arendt, H. (1998b). *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München/Zürich: Piper [Orig. 1982, Vorlesungen aus den Jahren 1965 & 1966].
- Benjamin, W. (1980). Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. II.2* (S. 438–465). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [1977].
- Berg, Ch., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ehrenberg, A. (2011). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erdmann, K. D. (1969). Vorwort. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (S. 5–6). Stuttgart: Ernst Klett.
- Gaddis, J. L. (2007). *Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte*. München: Siedler.
- Garnier, Ph. (2001). *Über die Lauheit. Essay*. München: Liebeskind Verlagsbuchhandlung.

- Gigerenzer, G. (2013). *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München: Bertelsmann.
- Gigerenzer, G., Swijtink, Z., Porter, T., Daston, L., Beatty, J., & Krüger, L. (1999). *Das Reich des Zufalls. Wissen zwischen Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten und Unschärfen*. Heidelberg: Spektrum Akademie.
- Greiner, B., Müller, B. T., & Weber, C. (Hrsg.) (2011). *Macht und Geist im Kalten Krieg*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Gumbrecht, H.-U. (2010). *Unsere breite Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gumbrecht, H.-U. (2012). *Nach 1945. Latenz als Ursprung der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: transcript.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer [amerik. Orig. 1980].
- Lübbe, H. (1998). Gegenwartsschrumpfung. In K. Backhaus & H. Bonus (Hrsg.), *Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte* (S. 129–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Opaschowski, H. W. (2013). *Deutschland 2003. Wie wir in Zukunft leben*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1969). Einleitung und Überblick. In Ders. (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (S. 17–67). Stuttgart: Ernst Klett.
- Wirsching, A. (2011). Bildung als Wettbewerbsstrategie. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 223–238). Hamburg: Hamburger Edition.

Anschrift der Autorin/des Autors

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin, Abt. Historische Bildungsforschung,
Phil. Fak. IV, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Warschauer
Straße 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de, sabine.reh@hu-berlin.de

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freie-
strasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft?

50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht¹

Zusammenfassung: Der nachfolgende Beitrag interpretiert die in jüngster Zeit vollzogenen Sezessionsbewegungen innerhalb der DGfE als Ausdruck eines grundsätzlichen Problems, das bereits in der Gründungszeit der Gesellschaft (1964) virulent war und schon damals eine Vorgeschichte hatte. Die übergeordnete These lautet, dass die leitende Ideologie der damaligen DGfE einem Zukunftsverständnis verpflichtet war, das sich maßgeblich aus der idealistischen Tradition nährte. Dadurch grenzte sie vorwiegend außeruniversitäre Akteure der Bildungsreform aus, die sich einem hauptsächlich in den USA entwickelten, expertokratischen Zukunftskonzept verschrieben hatten und sich dabei auf spezifische Psychologiemodelle stützten. Als nach dem Ende des Kalten Krieges die OECD ihre Vision von Schulpolitik und -reform durchsetzen konnte, gelang es dieser vermeintlich traditionsfreien Ideologie pädagogischer Planung, sich auch innerhalb der DGfE zu etablieren. Dies erzeugte allerdings eine eklatante Polarität mit der traditionellen Vorstellung von Bildung – ein Spannungsfeld, das sich nur durch historisch-komparative Analysen konstruktiv lösen lässt.

Schlagworte: Erziehungswissenschaft, Kognitionspsychologie, Behaviorismus, Bildungsplanung, empirische Forschung

Im Jahr 2012, kurz vor dem 50. Geburtstag der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE), gründeten einige ihrer Mitglieder die *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) mit dem Ziel, die empirische Bildungsforschung verstärkt zu fördern und deren Ergebnisse besser zu verbreiten. Durch diese Gründung entstand eine Ergänzung oder auch Alternative zur *Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung* (AEPF), einer Unterorganisation der Sektion 4 der DGfE (*Empirische Bildungsforschung*), die 1965 gegründet worden war und sich 1969 der DGfE angeschlossen hatte. Wie die Gründung der GEBF 2012 vermuten lässt, konnte die AEPF die unterschiedlichen Desiderate empirischer Bildungsforschung nicht zur Zufriedenheit aller abdecken.

Die Segregation der GEBF 2012 ist insofern nicht einzigartig, als zwei Jahre zuvor andere Mitglieder der DGfE die *Gesellschaft für Bildung und Wissen* (GBW) gründeten. Diese steht – vereinfacht ausgedrückt – auf der ‚anderen Seite‘ der GEBF und will Schulreformen, die im Zusammenhang mit dem Erstarren der politiknahen empirischen Bildungsforschung stehen, kritisch diskutieren. Da für diese Art Diskussion „gegenwärtig

¹ Ich danke Regula Bürgi für zahl- und hilfreiche Quellenhinweise.

tig keine öffentlich wirksame Plattform zur Aufklärung und Einwirkung“ existiere, sei die GBW gegründet worden, ist auf deren Homepage zu lesen.²

Die nachfolgenden Überlegungen gehen von einer These aus, die zu umfassend ist, um im Rahmen eines einzelnen Aufsatzes belegt werden zu können; nichtsdestotrotz soll sie mit quellengestützten Überlegungen plausibel gemacht werden. Das zweifache organisationale Sezessionsphänomen der DGfE – 2010 (GBW) und 2012 (GEBF) – entspricht, so die These, keinem Zufall, sondern ist Ausdruck eines Problems, das bereits in der Gründungszeit der DGfE virulent war und schon damals eine Vorgeschichte hatte.³ Dieses Problem kann mit den beiden Begriffen „Traditionen“ und „Zukünfte“ veranschaulicht werden, welche die Organisatoren des Jahreskongresses 2013 zum 50-jährigen Bestehen der DGfE gewählt haben.⁴

Beide Begriffe stellten im Gründungskontext der DGfE 1964 prägende Ideologien⁵ dar. Die eine war von der nicht verhandelbaren Determination der Tradition – gerade auch hinsichtlich der Gestaltung von Zukunft – gezeichnet, die andere von der quasi traditionsbefreiten Plan- und Machbarkeit von Zukunft. Wie im Zusammenhang mit Ideologien üblich waren nicht alle Beteiligten immer eindeutig der einen oder anderen Seite zuzuordnen, sondern mischten die Konzepte, ohne dass sich die Ideologien als solche annähern mussten. Von der Persistenz dieses unüberwindbaren Hiatus’ zeugt der Konflikt, welcher hinter den beiden eingangs erwähnten neu gegründeten Organisationen kurz vor dem 50. Geburtstag der DGfE steckt.

Im Folgenden wird diese These vorwiegend im Vorfeld, aber auch im Umfeld der Gründung der DGfE plausibel gemacht. Ausblickend werden auch Hinweise darauf gegeben, warum eine solche *moyenne durée* des Konfliktes vermutet werden kann, der rund 50 Jahre nach der Gründung manifest wurde. In einem ersten Schritt wird darauf verwiesen, dass die Vorstellung der Gestaltbarkeit von Zukunft in der Pädagogik ein Phänomen darstellt, das erst um 1800 nachweisbar wird. Dabei fällt – einen großen Bogen schlagend – auf, dass es bis nach dem Zweiten Weltkrieg immer eng an Tradition gebunden war (1). Im zweiten und dritten Abschnitt wird hervorgehoben, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in der Siegermacht USA eine andere Vorstellung, nämlich eine weitgehend traditionsbefreite Mach- und Gestaltbarkeit von Zukunft, dominant wurde, wobei eine militaristische (2) von einer pazifistischen (3) Variante unterschieden werden kann. Beide entwerfen pädagogische Programme, die sich ihrerseits auf zwei unterschiedliche psychologische Modelle (Kognitionspsychologie und Behaviorismus) stützen. Im vierten Abschnitt steht der Kriegsverlierer Deutschland im Zentrum. Dort waren im Unterschied zu den USA die Kriegserfahrungen weit weniger einfach auf die Regu-

2 <http://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft>

3 Der damit umfangreich abgesteckte Zeitraum führt dazu, dass im Folgenden mögliche Differenzierungen und Nuancen ausgespart bleiben.

4 Damit soll nicht unterstellt werden, dass die Organisatoren bei der Titelfindung an die hier vertretene These gedacht haben.

5 Der Begriff der Ideologie ist im deutschen Sprachraum, mehr noch als im angelsächsischen, selber ein ideologischer Begriff. Ich verwende ihn hier im Sinne des englischen Begriffs „ideology“ oder auch „system of reasoning“.

lierung der Zivilgesellschaft zu übertragen, weshalb Deutschland deutlich disponierter war, hinsichtlich der Frage nach Zukunft erneut an die Tradition anzuknüpfen – allerdings nicht an der unmittelbaren (4). Entsprechend waren die Grundlagentexte, die zur Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) führten, traditionalistisch und tendenziell anti-westlich (5), wodurch diese Akteure ausgegrenzt wurden, die sich – oft in Verbindung mit internationalen Institutionen – der neuen Zukunftsideologie verschrieben hatten (6). Im letzten, ausblickenden Kapitel wird gezeigt, wie schwer es die schulnahe empirische Forschung hatte, in der DGfE Akzeptanz zu finden, und wie sie ab den 1990er-Jahren von einem politiknahen, kognitionspsychologischen Modell konkurriert wurde, das nicht mehr Prozesse, sondern Ergebnisse (*outputs*) fokussierte (7).

1. Die ungewisse Zukunft und die Verlässlichkeit der Tradition

„Zukunft“ war lange Zeit keine konstitutive begriffliche Kategorie der Erziehungswissenschaften. Kein Geringerer als Jean-Jacques Rousseau hatte die Zukunft im Erziehungsroman *Emile* diskreditiert, indem er eine Erziehung, welche die Gegenwart einer offenen und ungewissen Zukunft opfere, als *éducation barbare* bezeichnete (Rousseau, 1762a/1969, S. 301). Dabei übersah die Leserschaft sowohl die polemische Anlage des *Emile* insgesamt als auch, und insbesondere, den Umstand, dass *Emile* letztlich als Chefsklave in Algier endet (Rousseau, 1762b/1969), also kaum das Glück (*bonheur*) ernten kann, das mit dem Glück seiner Jugend hätte vorbereitet werden sollen (Rousseau, 1762a/1969, S. 301). Entsprechend fehlt etwa auch im *Allgemeinen Revisionswerk* (1785–1792) der Philanthropen ein Lemma oder nur schon im Index ein Stichwort „Zukunft“, genauso wie in Wilhelm Reins *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (2. Auflage, 1903–1910).

Zukunft galt in jener Zeit ohnehin nicht als *res humana*, sondern als *res divino*, wie etwa in Tobias Eislers *Christlichem Unterricht von der dritten und letzten Zukunft Jesu Christi zum Gericht* (Eisler, 1733) zu lesen ist. Zukunft ist zwar durchaus gewiss, aber keinesfalls planbar – sie liegt in der Hand der Vorsehung: „Die Zukunft muss uns lehren, auf was für Art es der Vorsehung gefallen wird“ ([Anonym], 1742, S. 136). Trotzdem werden künftige Effekte von Erziehung erwartet, insofern daraus auch die Erziehungspflicht der Eltern abgeleitet wird: „Wenn sie [die Eltern, Anm. d. Autors] nun ihre Kinder vernachlässigen: so berauben sie den Staat in der Zukunft brauchbarer Werkzeuge, wodurch er sein inneres Wohl veranstalten könnte“ (Wochenblatt zum Besten der Kinder, 1760, S. 521). Der Staat braucht Werkzeuge, aber die sind immer auch Werkzeuge einer jenseitigen, dem Menschen nicht verfügbaren Welt. Erziehung ist beides, Vorbereitung auf das irdische Leben und (oder vor allem) auf das Leben nach dem Tod:

Dialog: L[ehrer]: Wir können doch hier nicht schon im Himmel leben.

K[ind]: Wir sollen uns aber doch schon auf jenes Leben vorbereiten. (Dinter, 1833, S. 18)

Wenn nach 1800 „Zukunft“ vermehrt in den Mittelpunkt rückt, dann fast ausschließlich in Verbindung mit einer engen Absicherung auf Tradition. An Fichtes *Reden an die Deutsche Nation* (1808) anknüpfend und in der Nachfolge der erfolgreichen Befreiungskriege hielt der lutherische Theologe und Pädagoge Friedrich Kohlrausch⁶ Ende 1813 sechs Reden, die er unter dem Titel *Deutschlands Zukunft* veröffentlichte (Kohlrausch, 1814). Dabei ging es nach dem Sieg über die „Weltherrschaft“ (S. 4) um das „künftige Schicksal unseres Vaterlandes“ (S. 1), das von nationaler „Eintracht“ (S. 2) abhängt, die mit der gemeinsamen (und einzigartigen, S. 17) Sprache vorgegeben sei, die es aber wiederherzustellen gälte: „Über dreißig Millionen kraftvoller Menschen reden in deutscher Zunge; sie sind unüberwindlich, wenn sie einig sind“ (S. 8). Die „Wiedergeburt“ und „neue Jugendzeit unseres geliebten Vaterlandes“ (S. 15) würde dabei nicht nur die nationale, sondern gleichsam die globale Zukunft bestimmen: „dass nicht nur unser Deutsches Vaterland sich von Neuem erheben wird, sondern dass wir überhaupt an der Schwelle einer neuen Weltepoche stehen, von welcher wir Deutschen der Mittelpunkt und die Wurzel sind“ (S. 35). Doch diese Zukunft bräuchte die traditionelle Religion, die Sitten, jährliche Nationalfeste, gepflegte Künste sowie Frauen, die sich (wieder) als wahre Mütter verstünden („das Gemüth ist die Seele der Frauen“, S. 157) – und: eine umfassende und ‚ganzheitliche‘ Erziehung, welche die Menschen zu einem „organischen Ganzen“ forme (S. 166), d. h. „ganze Menschen“ bilde (S. 168). Diese „Ganzheit der Bildung“ sollte durch ein tragfähiges Wissenschaftssystem vollendet werden (S. 174).⁷

Der Zusammenhang von Erziehung und Zukunft ist also bewusst, aber nicht beliebig instrumentell verknüpf- und machbar, sondern pfadabhängig. Das gilt in jener Zeit selbst für die kühnsten Ideen der Französischen Revolution, wie etwa Condorcets *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, das in der (französischen) Aufklärung und der Französischen Revolution zwei letzte historische Phasen einer langen Entwicklung sieht, die in der perfekten Zukunft mündet – also strikt geschichtsphilosophisch, und damit historisch abgesichert, argumentiert (de Condorcet, 1795). Zukunft völlig neu kreieren ist zwar vorstellbar, endet aber in der Katastrophe, wie Mary Shelleys Roman *Frankenstein* (Shelley, 1818) deutlich macht.⁸ So liegt auch

6 Die religiöse Provenienz einzelner Akteure wird hier betont, weil davon ausgegangen wird – wie weiter unten ausführlicher dargestellt –, dass die hier diskutierte Pfadabhängigkeit bestimmter pädagogischer Denkmodelle im Spannungsfeld von Tradition und Zukunft stark von (durchaus unbewussten) religiösen Motiven beeinflusst ist, gerade wenn es sich um Luthertum und Calvinismus handelt. Die amerikanische Vorstellung eines *Technological Sublime* (Nye, 1996) hängt eng mit dem Calvinismus zusammen, während in Deutschland aus religiösen Gründen die natürlich-organische Ganzheit gepriesen wurde, was unterschiedliche pädagogische Theorien nach sich zog (siehe Tröhler, 2010a).

7 Kohlrausch sandte seine Reden am 9. April 1814 an Pestalozzi, den er sechs Jahre zuvor studienhalber besucht hatte, und bezeichnete sein Büchlein in einem beiliegenden Brief als Ausdruck seines Ringens um das „Wohl der Menschheit“ (Kohlrausch, 1814/2012).

8 Dabei war Mary Shelley keinesfalls Spross aus konservativem Milieu: Ihr Vater, William Godwin, war politischer Anarchist und ihre Mutter die Schriftstellerin und politische Feministin Mary Wollstonecraft.

in Paul de Lagardes (Sohn und Enkel lutherischer Theologen) deutsch-nationalem Jugendkult die goldene Zukunft zwar durchaus in den Händen der Jugend, aber nur als unbestimmte Fortsetzung des historischen Deutschtums, wobei dieses immer christlich gedeutet wird: „Unser Brot für morgen gib uns heute: gib uns die dereinstigen Besitzes in Freuden sichere, ehrfürchtige Hoffnung auf eines neuen, noch nie dagewesenes Tages Licht und Arbeit“ (zit. in Skiera, 2010, S. 58).

Auch der nach 1900 auftauchende Begriff der *Zukunftspädagogik* will weder eine „Utopie“ sein noch mit der Tradition brechen, sondern die „besonnene Fortbildung des Bestehenden (...) finden und fördern helfen“ (Münch, 1913, S. 4); entsprechend würden, so Münch, alle die „enttäuscht“, die unter „Zukunftspädagogik“ ein „ganz neues, kühnes, bis jetzt ungeahntes Programm erwartet hatten“ (S. 5). Im *Lexikon der Pädagogik*, das 1917 im Verlag Herder erschien, bekannte sich der evangelische Theologe und Religionspädagoge Otto Eberhard im Lemma „Zukunftspädagogik“ ganz explizit zur nationalen Tradition und wandte sich gegen die Einflüsse aus dem Norden (Ellen Key), aus Belgien⁹, den USA¹⁰ und aus Italien (Maria Montessori) (Eberhard, 1917, Sp. 1026). „Zukunftspädagogik“ steht in diesem Zusammenhang für eine Warnung, „die ganze Pädagogik auf experimentelle[n] Grundlage[n] aufzubauen und dadurch vermeintlich eine ‚Wissenschaft‘ der Pädagogik zu schaffen“. Diese würde „den rationalen Inhalt der Geschichte, den Reichthum eines vieltausendjährigen Geisteslebens und der geisteswissenschaftlichen Methoden“ vernachlässigen, welche aber die einzig wahre Basis aller Zukunft seien (Sp. 1030).¹¹

Zukunft spielt um 1900 also durchaus eine Rolle, aber nur, sorgfältig historisch abgesichert, auf dem Boden der Tradition. Dennoch bleibt sie – als Effekt von Erziehung – stets ungewiss: Der evangelische Pastorensohn Erich Weniger schrieb 1930 in seiner *Theorie der Bildungsinhalte*, dass ein Lehrplan zwar das „Bild der Zukunft“ vorwegnahme, doch erschöpfe sich damit gleich „die Verantwortung des Erziehers für die Gestaltung der Zukunft“, denn ob dieser Entwurf auch tatsächlich umgesetzt würde, so Weniger lakonisch, „wird ‚die Zukunft lehren“ (Weniger, 1930, S. 38). Dementsprechend legt Weniger Wert auf die Feststellung, dass der Lehrplan „keine rationale Konstruktion der Zukunft“ sei, sondern immer „einem Bild der Vergangenheit und dessen geistigen Besitz der erwachsenen Generation“ sowie deren „Zukunftswillen und Zukunftsbild“ entspringe (S. 38).

Die Vorstellung, Zukunft könne nur basierend auf Tradition gedacht werden, wurde in der Folge des Zweiten Weltkrieges vor allem in den USA als inadäquates Denkmo-

9 „Tanzmeisterkunde des Jean Delacroze“ (Jean-Ovide Decroly) (Sp. 1026).

10 „Überschätzung der Naturwissenschaft und der Technik“ und für Deutschland die „Gefahr der Veräußerlichung und zugleich die des übertriebenen Individualismus“ (Sp. 1026).

11 Zukunft baut auf der langjährigen Tradition, „denn das wertvolle Neue keimt nach einem Naturgesetz im Geistesleben immer nur aus dem guten Alten, und der geschichtslose Futurismus der Seifenblasenreformer hat kein Ansehen mehr“ (Sp. 1033). „Zukunftspädagogik“ geht demnach von der „Erziehungsweisheit“ aus, wonach sie als „historisch bedingte den Zusammenhang mit den bewährten Erfahrungen, Überlieferungen und Grundsätzen der Jahrhunderte aufrecht“ zu erhalten habe (Sp. 1034).

dell verworfen. An der Schnittstelle zwischen Psychologie und Pädagogik entwickelten sich große Ideologien, die für sich in Anspruch nahmen, Zukunft ohne Tradition zu gestalten, d. h. Zukunft rational zu planen und – gestützt auf spezifische psychologische Vorstellungen – pädagogisch umzusetzen. Die eine Ideologie beruht eher auf militaristischen, die andere auf pazifistischen Denkmodellen. Beide favorisierten aber von Experten gesteuerte Politikmodelle und mischten sich in der Folge teilweise – von der universitären Pädagogik in Deutschland wurden sie beide weitgehend ignoriert. Während das pazifistische Modell stets marginal blieb und allenfalls in den futurologischen Visionen Ossip K. Flechtheims Entsprechung fand (Kessler, 2011), gelangte die militaristische Version, teilweise angereichert mit Elementen der Utopie, erst nach Jahrzehnten und über den Umweg vor allem der OECD sowie der ihr nahestehenden nationalen Institutionen in die Universitäten.

2. Die Lösung sozialer Probleme und Bildungsreform „from scratch“

Die eher militaristisch motivierte Vorstellung der Planung von Zukunft geht unmittelbar auf die Kriegserfahrung zurück und findet in Jerome Bruners Kognitionspsychologie als zentrale Disziplin der Curriculumreform um 1960 ihren ersten Höhepunkt. Die Basis legte ein von Präsident Roosevelt 1944 in Auftrag gegebener Bericht, in dessen Zentrum die Frage stand, wie die erfolgreiche militärisch-wissenschaftliche Kooperation in Friedenszeiten weitergeführt werden könnte. Diese Kooperation hatte unter anderem ein wirksames Radarsystem (gegen deutsche U-Boote) und die Atombombe entwickelt sowie mit Hilfe von Kriegspsychologen eine effektive Propaganda erzeugt, was entsprechende Erfolgserwartungen für die Zukunft geschürt hatte. Roosevelts Auftrag ging an Vannevar Bush, Sohn eines unitarischen Pastors, Ingenieur, Wissenschaftspolitiker¹² und zentrale Figur der US-Kriegsführung.¹³ Dieser hatte 1940 die Verabschiedung eines *National Defense Research Committee* durchgesetzt, dessen Leitung ihm in der Folge übertragen wurde. Bush verfolgte das Ziel, den deutschen Technologie- und Rüstungsvorsprung durch gezielte Koordination von Forschung und Militär wettzumachen.¹⁴

12 Bush hatte 1929 mit dem Erfinder der Kybernetik, Norbert Wiener, das Buch *Operational Circuit Analysis* publiziert (Bush & Wiener, 1929) und der mathematischen Denkweise neue soziale Relevanz gegeben.

13 Diese primäre Stellung wird aus einem zeitgenössischen Zitat ersichtlich: „Of the men whose death in the summer of 1940 would have been the greatest calamity for America, the President is first, and Dr. Bush would be second or third“ (zit. in Zachary, 1997, S. 106).

14 Diese Verschränkung gelang Bush in jeder Hinsicht, wie er unmittelbar nach dem Krieg schrieb: „This has not been a scientist’s war; it has been a war in which all have had a part. The scientists, burying their old professional competition in the demand of a common cause, have shared greatly and learned much. It has been exhilarating to work in effective partnership“ (Bush, 1945a).

Der Bericht, in welchem (Natur-)Wissenschaft und Zukunft aufs Engste aufeinander bezogen sind, wurde am 25. Juli 1945 unter dem Titel *Science The Endless Frontier* (Bush, 1945b) präsentiert. Darin bringt Bush unmissverständlich zum Ausdruck, dass der Kampf (*fight*) gegen die Hindernisse beim Aufbau einer Wohlfahrtsgesellschaft eng mit neuem Wissen (*new knowledge*) zusammenhänge, das nur durch (natur-)wissenschaftliche Grundlagenforschung (*basic scientific research*) erzeugt werden könne, die von kooperativen Teams durchzuführen sei.¹⁵ Den Dreh- und Angelpunkt für diese Transformation sah er in einem Programm zur „renewal of our scientific talent“ (Bush, 1945b, Kapitel 4), d. h. in einer grundlegenden Erneuerung der naturwissenschaftlichen und technischen (Aus-)Bildung.

Die Umsetzung dieses Programms setzte eine entsprechende Finanzierung voraus. Da aber die zentralistische Steuerung des Bildungssystems in den USA verfassungsmäßig untersagt ist, wurden *incentives* entwickelt, d. h. ein System von Forschungs- und Fördergeldern, um einschlägige Forschungen zu unterstützen und die gewünschten Reformen im Bildungssystem hervorzubringen (Lowen, 2011). Als Katalysatoren dieser Forderung nach einem zentralen Finanzierungssystem für die Naturwissenschaften und Technologien wirkten die Gefahren, welche von der 1949 gegründeten kommunistischen Volksrepublik China sowie von den im Frühsommer 1950 eskalierenden Spannungen in Korea auszugehen schienen. Im Kielwasser dieser Ereignisse erfolgte 1950 die Gründung der *National Science Foundation* (NSF) (Leslie, 1993). Ihre finanziellen Ressourcen fielen zunächst gering aus, doch nach dem Sputnik-Schock 1957 wurden die Mittel drastisch erhöht und 1958 verabschiedete der Kongress das erste nationale Bildungsgesetz, den *National Defense Education Act*. In der Folge wurde das System der *incentives* in den Fächern Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften speziell auf die High Schools ausgeweitet – also fast genau die Fächer, auf die sich rund 30 Jahre später PISA festlegen sollte.

Der Sputnik-Schock führte in den USA zu einer massiven Pädagogisierung des Kalten Krieges (Tröhler, 2010b). Militärische Exponenten wie der Vize-Admiral Hyman G. Rickover – Vater des nuklearen U-Boots (Wallace, 1958) – standen in der ersten Reihe, als es darum ging, den Volksschulen und ihrer dominanten Pädagogik (*Life Adjustment*) öffentlich die Schuld am technologischen Rückstand gegenüber der Sowjetunion zu geben (Rickover, 1957).¹⁶ Seine Einschätzung war unmissverständlich militärisch: „Education is our first line of defense“ (Rickover, 1959, S. 15). Entsprechend sollten auch das Curriculum und die Lehrmethode an die vermeintlichen Forderungen der Zeit ange-

15 „Science can be effective in the national welfare only as a member of a team, whether the conditions be peace or war. But without scientific progress no amount of achievement in other directions can insure our health, prosperity, and security as a nation in the modern world“ (Bush, 1945b, Summary of the Report).

16 Die amerikanische Elite der 1950er-Jahre war militant anti-kommunistisch („McCarthyism“) und repräsentierte ein kulturelles Milieu, das 1956 vom amerikanischen Soziologen Charles Wright Mills als *The Power Elite* beschrieben (Mills, 1956) und später „militärisch-industrieller Komplex“ genannt wurde, deren Zentren in Stanford, am MIT und auch in Harvard waren.

passt werden. In diesem Zusammenhang wurde von Rickover zum ersten Mal die Idee von Standards sowie Anreizen vorgeschlagen und ein von „Experten“ ausgeführtes Monitoring gefordert (Rickover, 1957; Tröhler, 2013a).

Sputnik machte die politisch-militärischen *stakeholders* nervös und sie organisierten im Jahr 1959 auf einem militärischen Gelände (Cape Cod) in Woods Hole eine von der *Air Force* und dem militärnahen *Think Tank* (übersetzt: Denk-Panzer) *RAND-Cooperation* finanzierte Konferenz zur Neuausrichtung der Schule. Die Leitung wurde Jerome Bruner übertragen, einem ehemaligen Kriegspsychologen, der sich in der Nachkriegszeit durch *A Study of Thinking* (Bruner, 1956) und als Gründer und Direktor des *Center of Cognitive Studies* in Harvard einen Namen als Kognitionspsychologe gemacht hatte. 34 Wissenschaftler nahmen an der 10-tägigen Konferenz teil (Bruner, 1960); knapp die Hälfte Mathematiker und Naturwissenschaftler, ein Drittel Psychologen, und nur drei, die formal als Erziehungswissenschaftler hätten gelten können: Der erste, John H. Fischer (Columbia), war Schulverwalter, der zweite, John B. Carroll (Harvard), Sprachdidaktiker und gleichzeitig einer der ersten amerikanischen Psychometriker, der später für ETS (*Educational Testing Service*) arbeiten sollte, das von Henry Chauncy, dem dritten „Erziehungswissenschaftler“ an der Konferenz, gegründet worden war. Keine Erziehungsphilosophie, keine Bildungsgeschichte, keine Curriculumtheorie, keine Komparatistik waren vertreten (Tröhler, 2011).

Diese Zusammenstellung der Teilnehmer bezeugt, dass die richtige Erziehung und Bildung im Zeichen der nationalen Sicherheit offensichtlich als eine Angelegenheit an der Schnittstelle von Naturwissenschaften und Kognitionspsychologie gesehen wurde. Diese verstanden das Bildungssystem gerade nicht als kulturelles, d.h. überliefertes System, sondern als technologisches System, das entsprechend einer experimentellen Situation von Grund auf geplant und gebaut werden kann. Bruner schrieb, dass die Woods-Hole-Konferenz eine „engineering perspective“ einnehmen solle, bei der es nicht um „the optimum performance of a given human/technological system“ gehen solle, sondern um „the entire array of possible alternatives that might be created by using existing or newly developed technologies (...) from scratch“ (Bruner, zit. in Rudolph, 2002a, S. 94). Die Experten waren übereingekommen, dass „the goals of education (...) expressed in terms of the human functions and tasks to be performed (...) can be as exactly and objectively specified as can the human functions and tasks in the Atlas Weapon System“ (S. 99). Bildung sollte damit, nach dem Vorbild der militärisch-naturwissenschaftlichen Kooperation im Zweiten Weltkrieg, ebenso technologisch und technokratisch herstellbar sein wie ein letales Waffensystem (Rudolph, 2002b).

3. Behaviorismus oder die Planung der Zukunft durch Experten

1960 erschien das Buch, das die damalige amerikanische Stimmung auf den Punkt brachte: *The End of Ideology* des Soziologen Daniel Bell (1960), Sohn polnisch-jüdischer Einwanderer. *The End of Ideology* beinhaltet eine historisch-soziologische Gegenwartsanalyse, laut welcher sich mit Ende des Zweiten Weltkrieges und der Entwick-

lung der Naturwissenschaften im Westen eine Wohlfahrts-Gesellschaft entwickelt habe, die keine (politischen) Ideologien mehr benötige, sondern ihre Probleme pragmatisch, mit Hilfe der neuen (natur-)wissenschaftlichen und techn(olog)ischen Mittel zu lösen wüsste.¹⁷

Der Optimismus in *The End of Ideology* hängt eng mit dem naturwissenschaftlichen Fortschritt zusammen, der den Alliierten im Krieg zum Sieg verholfen und seither weiter gediehen war, sowie mit der Überzeugung, dass Zukunft rational geplant werden könne.¹⁸ Am stärksten zum Ausdruck kam diese Vorstellung im Roman *Walden Two* des Behavioristen Burrhus F. Skinner. Dieser Text erregte just um 1960 großes Aufsehen, obwohl er schon 1948 erschienen, aber während zehn Jahren weitgehend unbeachtet geblieben war. *Walden Two*¹⁹ beschreibt eine ideale Gesellschaftsform, die ihre Probleme mittels „social engineering“ gelöst habe, wie Skinner im Vorwort zur zweiten Auflage 1976 schrieb (Skinner, 1948/1976, S. vi). Das Buch sei eine Reaktion auf den Umstand, dass der Mensch seine Lebensgrundlagen zerstöre, anstatt seine Zukunft wissenschaftlich zu planen: „The choice is clear: either we do nothing and allow a miserable and probably catastrophic future to overtake us, or we use our knowledge about human behavior to create a social environment in which we shall live productive and creative lives and do so without jeopardizing the chances that those who follow us will be able to do the same“ (S. xvi).

Die Vorstellung, psychologische Kenntnis menschlichen Verhaltens ermögliche die Erschaffung von Lebensbedingungen, die menschliches Glück zur Folge haben, liegt im Kern des Behaviorismus. Die von T. E. Frazier gegründete Kolonie Walden Two – eine Reminiszenz an Henry David Thoreaus *Walden* (1854) – beherbergt eine rund 1000-köpfige kollektivistische Gemeinschaft, die naturnah und konfliktlos funktioniert. Es werden vier soziale Kategorien unterschieden: die Arbeiter, die Wissenschaftler, die Manager und die Planer, wobei das „Board of Planners“ die Regierung (*government*) stellt. Das „Board of Planners“ setzt sich aus ehemaligen Managern zusammen, die ihre Stellung durch Verdienst und nicht durch ein Wahlverfahren erlangen. Diese Meritokratie wird gegenüber einer Demokratie bevorzugt, weil die „normalen“ Gemeinschaftsmitglieder die spezifischen Qualifikationen eines Managers weder einschätzen können noch wollen (Skinner, 1948/1976, S. 48–49). Die Wissenschaftler sind für die Landwirtschaft, zur Beobachtung kindlichen Verhaltens sowie für den „educational process“ zuständig (S. 49).

17 Als Bell seinen Bestseller schrieb, war er noch *Fellow* am *Center for Behavioral Studies* in Stanford. Später doppelte Bell seine Überlegungen mit der Vision einer postindustriellen (und damit in seinen Augen postideologischen) Gesellschaft in *The Coming of Post-Industrial Society* wirkungsmächtig nach, wobei schon der Untertitel *A Venture in Social Forecasting* auf die Rolle von Wissenschaft und Planung hinweist (Bell, 1973).

18 1960 kamen in den USA Norethynodrel und Enovid auf den Markt, beides Antibaby-Pillen, die unter dem Label „Familienplanung“ Legitimation erhielten.

19 Der Roman erschien in deutscher Sprache 1970 zunächst unter dem Titel *Futurum Zwei* (Skinner, 1970).

„Behavioral engineering“ wird als „man’s triumph over nature“ gepriesen (S. 70) und als „social engineering“ der Neukreation menschlicher Ordnung instrumentalisiert. Solange das „psychological management of a community“ funktioniert (S. 79), liege das „Golden Age“ vor ihr (S. 83). Die Voraussetzungen dafür sind: „Right conditions, that’s all. Right conditions“ (S. 84). Kleinkinder werden in Kollektiven unter kontrollierten Lebensbedingungen erzogen (S. 88), Mutterliebe wird als Chimäre (S. 89–90) und die normale Familie als „the frailest of modern institutions“ abgetan (S. 126): „Home is not the place to raise children“ (S. 132). Kinder werden zur Erziehung der verhaltenspsychologisch fundierten operanten Konditionierung ausgesetzt. Alles ist eine Frage der psychologischen Sozialtechnologie und nicht der Politik (S. 180). Religion wird ebenso abgelehnt, weil es ja Psychologen gäbe: „They’re our ‚priests‘ if you like“ (S. 186). Damit ist *Walden Two* ein psychologiegesteuertes „grand experiment in the structure of a peaceful world“ (S. 189), für welches „Indoktrination“ nur graduell ein zu starker Begriff sei, wie eingeräumt wird (S. 191).

Die Vorstellung menschlicher Freiheit findet in diesem Modell keinen Platz: „If man is free, then a technology of behavior is impossible“ (S. 241).²⁰ Der prinzipiell unfreie Mensch muss zum guten Verhalten lediglich durch positive Verstärkung (*positive reinforcement*) motiviert werden (S. 244). Psychologisch fundierte Erziehung, Planung und Zukunft sind damit aufs Engste miteinander verbunden (S. 248) und frei von Tradition. Der erwünschte Mensch ist „machbar“, werden nur die Lebensbedingungen kontrolliert, und: „If we can’t solve a problem, we can create men who can!“ (S. 275). Voraussetzungen sind daher „specialists“, „experts“ und „planners“ (S. 251–252), wobei auch diese nicht gewählt werden, weil Demokratie als expertenfeindlich taxiert wird: „elected experts are never able to act as they think best. They can’t experiment“ (S. 251). Demokratie ist eine „scientifically invalid conception of man“ (S. 257). Mit Hilfe behavioristischer Psychologen – wer sie in ihrer Rolle als Experten bestimmt, bleibt allerdings offen – kann die neue Welt geschaffen werden: „That’s the all-absorbing question of the twentieth century. What kind of world can we build – those of us who understand the science of behavior?“ (S. 279).

Als *Walden Two* um 1960 Beachtung fand, war der Kalte Krieg bereits pädagogisiert und Skinner ein gefragter Psychologie-Experte für pädagogische Fragen geworden. Sein Erfolg gründete auf seinem Konzept des *positive reinforcement*, welches er in den 1950er-Jahren entwickelt und in Lernmaschinen und programmiertem Unterricht umgesetzt hatte. 1953 veröffentlichte er *Science and Human Behavior* (Skinner, 1953) – ein Meilenstein der Psychologie. Darin formulierte er das Konzept der operanten Konditionierung, die er im Zweiten Weltkrieg an Tauben erforscht hatte, als allgemeine Lerntheorie, und übertrug es ein Jahr später im Aufsatz *The Science of Learning and the Art of Teaching* (Skinner, 1954/1966) auf die Schule. Lernen wird dabei als Verhalten verstanden und erwünschtes Verhalten wird durch *positive reinforcement* von provozierten Effekten in spezifisch präparierten Umgebungen erzeugt. Diese Technolo-

20 „I deny that freedom exists at all. I must deny it – or my program would be absurd“, sagt der *spiritus rector* von *Walden Two*, T. E. Frazier (Skinner, 1948/1976, S. 241–242).

gie habe, so Skinner, den großen Vorteil, dass sie auf positives und nicht auf aversives Feedback baue.²¹

Um diesen Lernprozess zu fördern, müssen die Lernmotivationen sorgsam aufgebaut – schrittweise programmiert – werden. Skinner baute dazu Lernmaschinen, die er – mit Hilfe ehemaliger militärischer Propagandaexperten – in einem Film vorstellte und deren Vorteile er pries. Dabei sei diese Lernmaschine, so Skinner, „a device which creates vastly improved conditions for effective studying“, weil sie den Studierenden sofort Feedbacks auf erfragte Antworten gäbe. Die Fragen würden zwar stetig, aber immer nur ganz wenig schwieriger, so dass ein frustrierendes Erlebnis vermieden werden könne. Skinner sieht in dieser Art des Lernens drei Vorteile: Unmittelbarkeit, Individualität, Perfektion (Skinner, 1954). Damit schien er den Zeitgeist getroffen zu haben: Auf beiden Seiten des Atlantiks und auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs gab es einen unvergleichlichen Hype um programmierten Unterricht, oft in Kombination mit Kybernetik (Tröhler, 2013b). Nicht die sozialphilosophische Utopie von *Walden Two*, sondern deren psychologisch-pädagogische Instrumentalisierung mittels Lernmaschinen fand in der pädagogischen Diskussion im Westen wie im Osten zum Teil sehr große Resonanz, zumindest für kurze Zeit.

4. Die Vorstellung von Zukunft in Deutschland vor 1964

Für eine neue, ‚traditionsbefreite‘ Vorstellung von Zukunft waren die Bedingungen in den USA günstig. Der kulturell dominierende Calvinismus war weit naturwissenschafts- und technologiefreundlicher als das Luthertum in Deutschland und er baute grundsätzlich auf soziale Kooperation als Modell des *problem solving*, während die lutherische Vorstellung von Innerlichkeit gerade nicht sozial verstanden wurde. Zudem bestärkten die aus Deutschland und Europa vertriebenen jüdischen Intellektuellen in den USA kaum die Vorstellung, dass die europäische oder gar deutsche Tradition zu einer erstrebenswerten Zukunft verhelfe oder Garant für Fortschritt sei. Dass der Begriff „Futurologie“ als Kombination von Ideologie und Utopie 1943 von einem jüdischen Intellektuellen, Ossip K. Flechtheim,²² geprägt wurde, dürfte wohl kein Zufall sein.²³

21 Zuerst wurde diese programmierte Lernkonzeption in der Air Force und in der Medizin angewendet, nach dem Sputnik-Schock deutlich verstärkt auch in Schulen.

22 Von 1968 bis 1971 gab Flechtheim auch die Zeitschrift *Futurum. Zeitschrift für Zukunftsforschung* heraus.

23 In der Neukonzeption von Zukunft um 1945 spielten viele jüdische Gelehrte wichtige Rollen und bestärkten die calvinistische Trope der *City upon a hill*, die es im Diesseits zu bauen gälte: Norbert Wiener, der Vater der Kybernetik, Jerome Bruner, der Vater der Kognitionspsychologie, Edward Teller, der Vater der Wasserstoffbombe, oder Leó Szilárd, Eugene Paul Wigner, die alle im Manhattan-Projekt unter der Leitung von Robert Oppenheimer mitarbeiteten und dabei nicht nur naturwissenschaftliche und technologische Expertise ausübten, sondern ein bestimmtes Modell wissenschaftlicher Kooperation im *problem solving* exerzierten. Sie arbeiteten genau so, wie Vannevar Bush es in seinem Bericht als ideal und zukunftssträchtig beschrieb, und was vom jüdischen Soziologen Daniel Bell als *End of Ideology* bezeichnet

In Deutschland fehlten gute Erfahrungen und phantastische Zukunftshoffnungen lagen nicht unmittelbar auf der Hand. Zusätzlich mangelte es an einer zur lutherisch geprägten Intelligenzija und ihrem innerlichen Bildungsideal alternativen Vorstellung sozialer Ordnung und wissenschaftlicher Kompetenz. In der Pädagogik spielten die ehemaligen Mandarine der Weimarer Republik eine zentrale Rolle und benachteiligten die Remigranten bei den Stellenbesetzungen systematisch (Kersting, 2008). Sie führten das national(istisch)-konservative Denken (S. 389) weiter und leisteten einen nachhaltigen Beitrag zur Provinzialisierung der deutschen Erziehungswissenschaft (S. 385), von der sie sich bis heute nicht vollständig erholt hat. Exemplarisch dafür war Wilhelm Flitner, der zusammen mit weiteren Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Feld dominierte, etwa als Gutachter in diversen Berufungsverfahren, ab 1945 in der Zeitschrift *Die Sammlung* (mit Herman Nohl und Otto Friedrich Bollnow) und ab 1955 in der *Zeitschrift für Pädagogik* (mit Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch und Erich Weniger). Mindestens so einflussreich wie Flitner in Sachen Berufungsverfahren war Eduard Spranger, der 1946 an der Universität Tübingen zum Ordentlichen Professor für Philosophie ernannt und 1950 emeritiert wurde, aber noch bis 1958 Vorlesungen und Seminare hielt und in den ersten vier Jahren Vizepräsident der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) war (1951–1954).

Die Prominenz Sprangers zeigt sich am Umstand, dass er 1951 die Festrede zum zweiten Jahrestag der Bundesrepublik Deutschland (BRD) halten konnte. Darin bekennt er sich angesichts der belasteten Vergangenheit zur Erneuerung: „Kein Mensch darf sich eines ehrlichen Umlernens schämen. Alles in der Welt hat sich verwandelt. Wir allein sollten keiner Verwandlung bedürfen?“ (zit. in Wenke, 1957). Diese notwendig gewordene Erneuerung unterscheidet sich aber fundamental von den amerikanischen Visionen der Zukunftsgestaltung, wie Sprangers ein Jahr zuvor erschienener Aufsatz *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft* zeigt (Spranger, 1950/1969). In diesem prangert er einen „Erziehungsfanatismus“ an, der sich aus dem zeitkritischen Wunsch ergeben habe, dass der „neue bessere Mensch (...) schleunigst produziert werden“ müsse (S. 190).

Spranger stellt die grundsätzliche Frage, wie „der Mensch überhaupt sich auf das Zukünftige einstellen“ könne (S. 190). Dabei unterscheidet er ein naturgegebenes Werden (= Müssen) von einem Wollen und einem Sollen. Erziehung sei zwar eine „Einstellung auf die Zukunft“, aber es sei sehr entscheidend, so Spranger warnend, ob sich das Wollen zum Müssen oder zum Sollen geselle, was nämlich „zwei absolut verschiedene Stile der Erziehung“ nach sich ziehe. Der erste Typus führe dazu, dass das Wollen des Kindes „im Meer des Notwendigen versinkt“ (S. 193). Dieser Stil komme im Marxismus vor (S. 193), habe einen „pragmatischen Ursprung“ und sei „zugleich *politischer* und *technischer* Herkunft“ (S. 194). Er finde sich in Frankreich („*technique sociale*“), wo mit Hilfe einer „wissenschaftlichen Psychologie“ Erziehung als „Technik der Men-

wurde. Das maschinelle Entwerfen der Zukunft „from scratch“, wie es Jerome Bruner anlässlich der *Woods-Hole-Konferenz* 1959 ausführte, war nicht nur eine Alternative zur deutschen Vision, sondern Ausdruck dramatischer Erfahrungen und phantastischer Hoffnungen.

schenführung“ verstanden werde, genauso wie die „Mechanik in der naturbeherrschenden Technik“ dominiere. Dies wäre außerdem sowohl in den USA als auch im „Hitlerismus und Stalinismus“ gepflegt worden (S. 196).

Neben dem „Erwartenmüssen“ und dem „planenden Wollen“ gibt es noch das von Spranger favorisierte „verantwortliche Sollen“ (S. 197), bei dem es darum gehe, „*das Wollen dem ethischen Sollen zu unterstellen*“ (S. 197). Gut dualistisch-lutherisch wird die Seele (verstanden als *nicht* „homogenes Gebilde in die Natur verwoben“) zum Ausgangspunkt genommen, um die „schweigende Innerlichkeit“, in welcher „der Sinn des Lebens“ und die „Forderung nach einem höheren Leben“ liegen, zur Sprache zu bringen (S. 197). Die von Spranger erwähnte Traditionslinie überrascht wenig: Sokrates, Platon, die Stoa und Jesus, dann Augustinus (Luther war Augustinermönch), die Mystiker, Pietisten und deutschen Idealisten (Kant, Hegel, Fichte). Diese stünden genau in dem „antik-humanistischen Erbe“ (S. 198), in welchem jetzt Zukunft zu denken sei.²⁴

Erziehung „für die Gestaltung der Zukunft“ heißt damit explizit, eine Alternative sowohl zum „Mensch[en] der totalitären Staaten“ (Sowjetunion) als auch zum „bloß technischen Mensch[en]“ (Frankreich, USA) zu finden²⁵: „Die Aufsaugung des inneren Menschen durch die nach außen gewandte Technik ist ja gerade die Fehlentwicklung unserer abendländischen Kultur, die es endlich zu erkennen gilt“ (S. 201). Wahre Erziehung sei daher niemals in der Stadt zu finden, weil der „Stadtbewohner kein Innenleben mehr entfalten“ könne; die Stadt erzeuge nur noch eine Welt von „Funktionären und Managern“, wogegen doch „unsere Kultur eine Persönlichkeitskultur“ sei (S. 202). In dieser zerfallenen, von Technik und Wissenschaft durchtränkten Welt sei eine ethische Erziehung ganz grundsätzlich nicht möglich, es sei denn, eine „radikale religiös-ethische Verwandlung“ veredle „die ganze geprägte Kultur von innen heraus sittlich“ und schaffe damit erst die Voraussetzung für eine Erziehung (S. 203).

Ansätze zu einer Lösung findet Spranger bei Pestalozzi (Spranger, 1947). Zunächst müsse die Familie wiederhergestellt werden, die „ganz und gar auf den Kräften der Frau“ ruhe und die deswegen nicht der Erwerbsarbeit nachgehen dürfe, weil man „ihr ganzes, noch nicht von Leiden zerrissenes Herz“ benötige (Spranger, 1950/1969, S. 205). Zweitens müsse dem in der Technik „erfinderischen“ Menschen ein Mensch zur Seite gestellt werden, der „„schöpferisch“ im Aufbau eines gehaltvollen Menschenlebens und neuer sittlicher Ordnungen“ sei, um gegen die Gefahren des Technizismus gerüstet zu sein (S. 206). Drittens soll eine „von Grund auf andere Weltepoche“ erarbeitet werden, die nur zum Teil auf rechtsstaatlichen Prinzipien beruhe (S. 206): „Denn man wird doch wohl nicht meinen, das Erforderliche sei schon getan, nachdem wir im

24 „Bekannt man sich zu diesem Menschenbild, so wird *Erziehung* etwas völlig anderes als in jenem ersten Zusammenhang. Dort war sie sozial-technisch gemeint“, während sie hier „von innen heraus“ argumentiere (Spranger, 1950/1969, S. 199).

25 Eine auffallend ähnliche Position, in welcher der Westen und der Osten gewissermaßen zusammengestellt werden und die deutsche Pädagogik als einzig angemessene Alternative dargestellt wird, vertritt 1958 Theodor Litt, ein weiterer Mandariner der Weimarer Republik, in seiner Schrift *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes* (Litt, 1958).

Westen in die Demokratie mit Freiheit und Gleichheit und verbürgten Menschenrechten gleichsam ‚zurückgefallen‘ sind“ (S. 207). Auf der Grundlage dieses Rechtssystems brauche es Lehrer, die „nicht bloß ‚Schule halten‘ wollen“, sondern zur „gründlichen Revision des Verhältnisses der Kulturmenschheit zu Gott“ beitragen, „in dessen Namen wir alles bekennen, was gut ist und heilend und heilig“ (S. 207).

Die Zukunft der Welt, so Spranger, liegt offenbar letztlich in der Wiederbelebung derjenigen religiösen Tradition, in welcher der deutsche Idealismus und die klassische Bildungstheorie standen.

5. Die Gründung der DGfE 1964: Inklusion und Exklusion

Hans Scheuerl beschrieb in seinem Bericht zur *Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Scheuerl, 1987), wie sich 1952 universitäre Pädagogikprofessoren anlässlich einer „Pädagogischen Tagung“ trafen, um Fragen der pädagogischen Forschung zu diskutieren. An diesem Treffen wurde auch ein Ausschuss, bestehend aus Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner und Erich Weniger, bestimmt, der Fördermöglichkeiten erörtern sollte, insbesondere in Kooperation mit dem Vizepräsidenten der DFG, Eduard Spranger (S. 269). Die aus dieser Initiative hervorgegangene „Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen“ traf sich anschließend regelmäßig, ab 1959 auch mit dem „Pädagogischen Hochschultag“. In der Folge wurde der Bedarf eines „Koordinationsgremiums der Erziehungswissenschaft“ erkannt (S. 271). Wilhelm Flitners 1954 erstelltes *Gutachten zur Frage der Lehrstühle der Pädagogik* wurde dabei zum inhaltlichen Ausgangspunkt erkoren. Aus dieser Schrift entstand letztlich im Jahr 1957 der Aufsatz *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (Flitner, 1957/1989), welcher „für etwa ein Jahrzehnt“ den Konsens dieser Vereinigung bildete (Scheuerl, 1987, S. 271–272).

Flitner identifiziert in dem Aufsatz zwei Hauptströmungen der „pädagogischen Universitätswissenschaft“, nämlich eine „empiristische“ und eine „philosophische, die an die Geisteswissenschaften anlehnt“ (Flitner, 1957/1989, S. 319). Erstere finde sich vor allem in Westeuropa und den USA („positivistische oder pragmatische Auffassung von der Wissenschaft“), während die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor allem im deutschen Sprachraum zu finden sei (S. 319). Das Recht einer „Erziehungswissenschaft als Tatsachenforschung“ (S. 320 ff.) und des „rein empirischen Verfahrens“, das „auf eine möglichst objektive Beschreibung typischer Tatbestände“ oder gar auf „statistisch erfassbare Regelmäßigkeiten“ ziele, wird anerkannt (S. 320), obgleich sie ohne die alles entscheidende „Lebensdeutung“ bleibe (S. 323). Denn: Die „Sachtreue (...) bei den Wissenschaften vom handelnden Menschen“ liege „an einer ganz anderen Stelle“, nämlich, platonisch gedacht, beim „wissenden Wollen des Guten unter den Forschenden“ (S. 323).

Es geht Flitner um eine „*réflexion engagée*“, welche, „am Standort der Verantwortung des Denkenden“ stehend, die im „strengen Sinne pädagogische Wissenschaft“ begründe (S. 328), die letztlich „Erziehungsphilosophie“ (S. 329) sei. Sie verbinde

die spekulativen Verfahren der Philosophie mit den empirischen Naturwissenschaften und begründe eine „hermeneutische-pragmatische Pädagogik“ (S. 333 ff.), die sich sowohl gegen die „radikal-empirische Tendenz mit dem Technizismus unserer Epoche“ wende als auch gegen die Hoheit der „normativen Theorien (...) politischer Tendenzen“ (S. 334). Daher müssten der „empirischen Tatsachenforschung (...) Untersuchungen vorausgehen“, „in denen sich der Begriff der pädagogischen Tatsache erst ergibt“ (S. 334): Das „erzieherische Geschehen“ liegt nach Flitner also in der „Zwischenwelt“ von Empirie und Wertphilosophie (S. 334–335); es müsse wie die Welten von Theologie, Jurisprudenz und Medizin „hermeneutisch-pragmatisch“ erforscht werden (S. 337). Kurz: Pädagogik wird als eine akademische Berufswissenschaft verstanden.²⁶

Die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 1964 folgte diesem Disziplinverständnis. Ihre Vertreter ignorierten aufgrund ihrer traditionsverbundenen Ideologie offensichtlich weitgehend die Dynamik, die sich aus dem amerikanischen Optimismus und Willen zur globalen Harmonie ergeben hatte und in einer Vielzahl internationaler Organisationen ihre Katalysatoren fand: So etwa im 1958 verabschiedeten *Committee for Scientific and Technical Personnel* (CSTP) der *Organization for European Economic Co-operation* (OEEC) und im gleichnamigen Gremium der 1961 gegründeten Nachfolgeorganisation, der *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), in der UNESCO sowie im derselben angegliederten, 1963 gegründeten *Institute for International Educational Planning* (IIEP). Auf nationaler Ebene zeigten sich in Instituten wie dem 1963 gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Entsprechungen. Die frühen europäischen Vertreter der Planungs- und Zukunftsideologie waren daher keine Universitätsprofessoren, sondern fanden Anstellungen in nicht-universitären akademischen Institutionen, die in der Regel international und/oder interdisziplinär ausgerichtet waren. Beispielsweise war Hellmut Becker – selber weder promoviert noch habilitiert – Mitinitiator des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung und dessen erster Präsident; 1964 folgte der jüdische Remigrant und frühere Leiter des UNESCO-Institutes für Pädagogik in Hamburg Saul Robinsohn als Direktor. Wolfgang Edelstein, Sohn einer jüdischen Emigrantenfamilie, war ein weiterer Mitarbeiter, und ab 1965 wurde Friedrich Edding (siehe Abschnitt 6), der davor an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main beschäftigt war, stellvertretender Direktor.²⁷ Während Becker als „elected member“ im 11-köpfigen Leitungsausschuss des IIEP saß, war Edding in dessen „Council of Consultant Fellows“ integriert und zeigte außerdem in der UNESCO als auch im CSTP der OECD großes Engagement. Letzterer Ausschuss hatte schon 1962 die Ansicht verfochten, dass im Bereich der Schulpolitik das Einsetzen von Planungsteams einem allgemeinen Bedürfnis entspreche und dass es darum gehe, „to have a major impact not

²⁶ Siehe für den deutschen Diskussionszusammenhang der damaligen Zeit auch Wirschings Aufsatz *Bildung als Wettbewerbsstrategie* (Wirsching, 2011), der allerdings die institutionellen Rahmenbedingungen und damit die machttheoretischen Aspekte der Disziplinentwicklung kaum berücksichtigt.

²⁷ Edelstein schrieb das Vorwort zu Friedrich Eddings Autobiographie (Edding, 1989).

only on methods of approach to educational planning, but on actual policy decisions taken by national authorities“ (STP(62)19, 1962, S. 10–11), wobei Bildungsplanungen „through experts“ vollzogen werden sollten (STP(62)1, 1962, S. 3–4).

Das, gemäß OECD, effiziente und expertengesteuerte Vorgehen sollte vier Stufen umfassen: Erstens eine quantitative Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse (Bildungsstatistik), zweitens die aus diesen Befunden möglichen Vorhersagen über zukünftige Bedürfnisse („manpower requirement“), für deren Bewältigung drittens Ideen und Implementationsprogramme entwickelt werden sollten (Bildungsplanung), deren Finanzierung im letzten Schritt kalkuliert wurde (Bildungsökonomie) (STP(63)8, 1963, S. 8). Bereits im Jahr 1963, d. h. noch ein Jahr vor der Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, war auf europäischer Ebene die dominante Doktrin der pädagogisch zu planenden Zukunft in einer eigenen Sprache zwischen Politik und Wissenschaft formuliert (Tröhler, 2013c). Unbeachtet von der akademischen Pädagogik wuchs diese Ideologie in den außeruniversitären akademischen Institutionen und politischen Beratungsräumen, bis ihr mit *Education at a Glance* (ab 1992) und dann mit PISA (ab 2000) Instrumente erwachsen, die so umfassend waren, dass sie auch die Universitätspädagogik erfassten und nicht mehr länger ignoriert werden konnten: Die unter dem Label „Empirische Bildungsforschung“ agierenden Forscher drängten in die Universitäten und die Bildungspolitik. Letztere schaffte ihnen, erfüllt von der seit dem Zweiten Weltkrieg genährten Hoffnung größter wissenschaftlich-politischer Synergie, nicht zuletzt durch Umbenennungen traditioneller Lehrstühle auch entsprechend – und nicht selten großzügig – Platz.

6. Die akademischen Außenseiter und ihre pädagogische Zukunftsplanung

Modellhaft für einen dieser außer-universitären Experten steht der oben eingeführte Friedrich Edding, Sohn eines evangelischen Pfarrers, studierter Theologe und Historiker und seit 1959 Professor für Bildungsökonomie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. Nach seiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft beschäftigte er sich mit bildungsökonomischen Fragen. Im Vergleich zu England und den USA bezeichnete Edding die deutsche Pädagogik als inzestuöse „pädagogische Provinz“, in welcher der Blick auf den „engen dynamischen Zusammenhang zwischen der Bildungsarbeit und der Gesamtentwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat“ verstellt sei (Edding, 1965, S. 13), obgleich „Bildungspolitik zentral für die gesamte Entwicklung des Lebens in einer Gesellschaft“ sei (S. 14). Die Zukunft ist pädagogisch und Schule bildungspolitisches Resultat von Planung: „Planen heißt, mit einer möglichst gut gesicherten Vorstellung der Fernziele von der Basis des Vorhandenen aus die nächsten kleinen Schritte vorzubereiten“ – *programmed instruction* in der Bildungspolitik im Dienste der „nationalen Selbstbehauptung“ (S. 15).

In Übereinstimmung mit der neuen Ideologie wollte Edding Zukunft von der Tradition emanzipieren: „Fast alles, was früher fraglos und traditions gesichert getan wurde,

muss heute über die Reflexion gehen“ (S. 19), weil die „Zukunft unseres Staates und seiner Stellung in der Staatengesellschaft“ vor allem im Bildungswesen „bestimmt werde“ (S. 20). Dabei empfahl er die „von der Kybernetik her entwickelten neuen Methoden des Planens und Entscheidungsfindens“, um „Einheit und Ordnung mit freiheitlich bewegter Vielfalt zu verbinden“ (S. 27). Deswegen sei der „wichtigste Mann im Staate“ der Wissenschaftsminister; er solle sich nach Vorbild der „angelsächsischen Länder“ von „Experten“ beraten lassen, „die sich in den Wissenschaften auskennen, deren Arbeit für die Planung im Bildungswesen wichtig ist“ (S. 45). Mit einer adäquateren Planung sähe es „besser aus in unserer Welt“ (S. 46), die allerdings nur kooperativ effizient sei und sich vom „atavistischen“ Stil des einsamen Forschers verabschieden müsse (S. 46–47). Die Technik stehe bereit, es fehle einzig „die Kunst des Planens und des Programmierens“ (S. 49).

Mit diesem Urteil wären auch Robert Jungk und Hans Josef Mundt einverstanden gewesen, als sie 1964 eine Buchreihe mit dem Titel *Modelle für eine neue Welt* herauszugeben begannen, deren erster Band *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit* (Jungk & Mundt, 1964) hieß. Der dramatische Mangel an „berufenen Planern“ (Jungk, 1964, S. 505) wird bekräftigt, so dass es ein Gebot der Stunde sei, solche auszubilden. Denn „nur ein neuer Menschentypus wäre imstande, die wachsende Fülle des Wissens und Könnens zu bewältigen“, wobei aus ethischen Gründen immerhin auf die genetische Kreation dieses Experten und Planers verzichtet werde, so dass „nur die ‚altmodische‘ Methode der geistigen Verwandlung durch Erziehung“ übrigbleibe (S. 508). Fünf zentrale Eigenschaften des ausgebildeten „Planers für die Zukunft“ (S. 510) werden genannt: Objektivität, Neugier, Beweglichkeit, Teamgeist, Übersicht (S. 509 ff.). Gelänge eine solche Ausbildung, würde dies der Pädagogik großen Imagegewinn einbringen: „Wenn aber dieser erstmals vom Menschen selbst mitbestimmte Evolutionsgang gelingen soll, dann wird die Erziehung und Ausbildung in Zukunft einen ungleich größeren Platz im Leben eines jeden einnehmen müssen“ (S. 517).

Einig war man sich, dass die Planung der Bildung auch den Ausbau des Bildungssystems bedeuten müsse. Edding hatte mit Blick aufs Ausland 1965 eine „Expansion“ des Bildungssystems gefordert, wodurch eine „bessere Auslese und bessere Endresultate“ ermöglicht werden können (Edding, 1965, S. 18). Damit lag er auf einer Linie mit Georg Picht, der ein Jahr zuvor (1964) in der damals weit verbreiteten evangelisch-konservativen Wochenzeitschrift *Christ und Welt* die deutsche Bildungskatastrophe deklariert und schon 1958 die Zukunft der Gesellschaft mit jener der Schule gleichgesetzt hatte (vgl. Picht, 1964). 1967 doppelte er in seiner Schrift *Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt* nach (Picht, 1967). Ausgangslage seiner Analyse war der Umstand, dass die Technik eine Zukunft geschaffen habe, die sich „qualitativ von allem was frühere Epochen Zukunft nannten“ unterscheide (S. 8). Dabei gäbe es „drei Grundformen“, sich die „Zukunft vor Augen zu stellen“, nämlich die Prognose, die Utopie und die Planung. Diese Grundformen würden anthropologisch insofern zusammenhängen, als sie exakt den drei Seelenvermögen Platons entsprächen: Die Prognose sei „eine Leistung des Denkens“, mit welcher der Mensch aufgrund verfügbarer Daten eine „Diagnose der Zukunft“ wage

(S. 13–14), die „aufgeklärte Utopie“ (S. 15) münde in der Formulierung von Hoffnungen und Wünschen (S. 18), und die Planung sei ein „Vollzug des Willens“, mit welchem die Utopie in Schritte zerlegt und programmatisch definiert werde (S. 16). Zusammen ergäben sie eine „allgemeine Theorie von der Antizipation der Zukunft“ (S. 17). Alle drei hängen indes „von der Entwicklung des Bildungswesens“ ab (S. 26), welches gewährleisten solle, dass der Mensch „eine Jahrtausende alte Lebensordnung (...) ändern“ könne, „ohne dabei moralisch aus den Fugen zu geraten“ (S. 26). Die Bildungsexpansion sei nicht nur quantitativ, sondern qualitativ die Voraussetzung einer völlig anderen Zukunft.

7. Ausblick

1962 hielt Heinrich Roth seine berühmte Antrittsrede in Göttingen, in welcher er für eine *realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung* plädierte (Roth, 1962/63). Aus seinem Lehrstuhl entwickelte sich um 1965 eine zunächst von der DGfE unabhängige *Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung* (AEPF), die sich etwa der empirischen Erforschung von Schülerverhalten beim Schulfernsehen oder von Leistungstests widmete (Ingenkamp, 1992a, S. 109–110). Bereits 1967 erfolgte eine Annäherung an eine niederländische Forschergruppe, so dass an einer gemeinsamen Tagung „Bildungsplanung“, „Programmiertes Lernen“ und „Schulleistungstests“ diskutiert wurden (S. 113). Die an diesem Anlass von Edmund Adolf van Trotsenburg vorgeschlagene *European society of educational research and development* wurde dann allerdings nie realisiert, da die AEPF entschied – vermittelt durch Wolfgang Klafki –, sich 1969 als eigene Kommission der DGfE einzugliedern (S. 115–116). Damit scheiterte auch das transnational angelegte Projekt der kybernetischen Pädagogik und der Lernmaschinen, und damit des programmierten Unterrichts (Oelkers, 2008).

Karlheinz Ingenkamp vermutet, dass die Absage an die europäische Forschungs-kooperation vor allem mit Organisationsproblemen und mangelnden Reisegeldern zu tun hatte (Ingenkamp, 1992a, S. 116). Vermutlich spielte es aber auch eine Rolle, dass die Themen der niederländischen Kollegen weit näher an der amerikanischen Zukunfts-ideologie lagen als diejenigen der damaligen empirischen Pädagogik in Deutschland. In Roths *realistischer Wendung in der Pädagogischen Forschung* kommen Vorstellungen von Zukunft oder Planung auch gar nicht vor, dagegen die Forderung, dass „Pädagogik (...) unverändert der immer wieder erneuerten Vermittlung ihrer Überlieferung, der Geschichte ihrer ‚Entdeckung‘“ bedürfe (Roth, 1962/63, S. 112). Letztlich sei sie wie die Theologie, Jurisprudenz oder Medizin eine Professionswissenschaft und solle – in expliziter Übereinstimmung mit Herman Nohl und Wilhelm Flitner – einfach die „Erziehungswirklichkeit“ erforschen, um dadurch die „Hermeneutik“ auf „erfahrungswissenschaftliche Grundlagen“ zu stellen. Sie dürfe jedoch in keiner Art und Weise „positivistisch oder pragmatisch“ verengt werden (S. 113). Es ging darum, den „Unterricht und Erziehung“ so zu erforschen, dass Hemmnisse abgebaut und günstige Umstände gefördert werden könnten, damit „die westliche Idee der Freiheit und Humanität“ als Erzie-

hungsziel auch umsetzbar sei; ein Unterfangen, das mit der Vorstellung des „Ringens mit dem Engel“ gleichzusetzen sei (S. 119).

Die AEPF war also sehr weit weg von der instrumentellen psychologischen Verfügung über die Pädagogik in den Zukunftsvisionen der Kognitionspsychologie oder des Behaviorismus. Zudem hatte sie zu Beginn nur habilitierten Forschern an Universitäten das Recht eingeräumt, sich mit einem schriftlichen Antrag als Mitglied zu bewerben; weitere Neumitglieder sollten durch zwei schon existierende Mitglieder ‚eingeladen‘ werden (Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 18 ff.). Dieses institutionspolitische System machte es außeruniversitären Erziehungswissenschaftlern schwer, sich in der DGfE zu etablieren, auch wenn Saul B. Robinson für zwei Jahre (1970–1972) Vorstandsmitglied war. Diese faktische Ausgrenzung experto- und technokratischer Ansätze steigerte jedoch das Ansehen der AEPF im Rahmen der DGfE nicht, denn die empirische Pädagogik blieb marginal, wie Karlheinz Ingenkamp nach der DGfE-Tagung in Bielefeld 1990 monierte (Ingenkamp, 1992b), obgleich mit Walter Schultze für zwei Jahre (1972–1974) ein Direktor des DIPF Vorsitzender der DGfE war – d. h. noch bevor die deutsche Erziehungswissenschaft sich dem „kritischen“ Paradigma zuwandte. Internationale Kooperation war zu diesem Zeitpunkt für die DGfE kein Thema und wurde erst in den späten 1980er-Jahren mit dem Ende des Kalten Krieges aufgegriffen (Berg et al., 2004, S. 58 ff.), als die internationalen Agenturen schon längst etabliert waren und die OECD ihr bildungspolitisches Arsenal gerade aufrüstete: zuerst mit der Reihe *Education at a Glance* (1992 ff.) und dann mit der PISA-Studie (2000 ff.), welche zwecks internationaler Vergleichbarkeit curriculumsunabhängige Kompetenzen testet.

Innerhalb von rund zehn Jahren wurde mit diesen außeruniversitären Offensiven ein Paradigma empirischer Forschung dominant, das sich der Politik zur Verfügung stellte und sich damit auch üppige Ressourcen sicherte. Die alte, ohnehin schwach etablierte empirische Forschung, die dem Unterricht dienen wollte, wurde in diesem Prozess zusätzlich marginalisiert. Diesem „Paradigmenwechsel“ im Umfeld der empirischen Pädagogik scheinen die in den ersten Jahrzehnten dominanten Nicht-Empiriker überdrüssig geworden zu sein, weshalb sie 2010 die *Gesellschaft für Bildung und Wissen* (GBW) gründeten. Ironischerweise fühlten sich aber die „Gewinner“ im Rahmen des traditionellen Milieus der DGfE doch nicht so gut aufgehoben und reagierten 2012 gleichsam mit einer Abspaltung, welche in der *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) als Alternative zur AEPF mündete.

Vor diesem Hintergrund könnte das Motto des DGfE-Kongresses 2014 zum 50-jährigen Jubiläum nicht besser gewählt sein: Traditionen und Zukünfte. Auf der einen Seite – bewusst oder unbewusst, aber auffallend dominant – die Ideologie der Tradition, welche die Entwicklungen, denen sie sich hätte stellen müssen, weitgehend ignorierte, wodurch sie dem Vorschub leistete, was Edding und Kersting mit „Provinzialisierung“ beschrieben. Auf der anderen Seite ist es keineswegs so, dass eine Zukunftsideologie, die sich frei von Tradition glaubt, selber keiner Tradition entspränge. Im ersten Fall verhält es sich so, dass Tradition als mehr oder weniger unverhandelbar gesetzt wird; im zweiten, dass sie schlichtweg negiert wird. Beide Positionen – und hier sind sie sich sehr ähnlich – sind bildungshistorisch blind. Hätte nämlich die deutsche Erziehungs-

wissenschaft nicht einfach so unbelehrbar an der eigenen Tradition als unverhandelbare Bedingung der Möglichkeit ihrer Existenz festgehalten, sondern ihre Prämissen selbst durch methodenorientierte historische Bildungsforschung und Komparatistik relativiert (und sich dadurch international anschlussfähig gemacht), hätte sie sich viel früher mit der Ideologie, die in den Räumen der internationalen Agenturen wuchsen, auseinandersetzen können, anstatt um 2000 von ihnen und ihrem Paradeinstrument PISA auf dem falschen Fuß erwischt zu werden.

Literatur

- [Anonym] (1742). *Neu=Eröffneter Schau=Platz der Welt, allwo Personen aus allerley Völkern, Standes und Geschlechts erscheinen*. Berlin: J. A. Rüdiger.
- Bell, D. (1960). *The End of Ideology*. Glencoe: Free Press.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bush, V. (1945a). As we may think. *Atlantic Monthly*, 176(July), 101–108.
- Bush, V. (1945b). *Science The Endless Frontier: A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945*. Washington, D.C.: US Government Printing Office. <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm> [25.04.2013].
- Bush, V., & Wiener, N. (1929). *Operational Circuit Analysis*. New York: J. Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- de Condorcet, M. J. A. N. (1795). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. [s. l.] [s. n.].
- Dinter, G. F. (1833). *Dr. G. F. Dinter's sämtliche Schriften. Zweite Abtheilung. Katechetische Werke. Neunter Band*. Neustadt an der Orla: Johann Karl Gottfried Wagner.
- Eberhard, O. (1917). Zukunftspädagogik. In *Lexikon der Pädagogik, Fünfter Band* (Sp. 1026–1036). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Edding, F. (1965). *Bildung und Politik*. Pfullingen: Neske.
- Edding, F. (1989). *Mein Leben mit der Politik*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Eisler, T. (1733). *Christlicher Unterricht von der dritten und letzten Zukunft Jesu Christi zum Gericht*. [s. l.].
- Fichte, G. (1808). *Reden an die Deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Flitner, W. (1957/1989). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften* (S. 310–349). Paderborn: Schöningh.
- Ingenkamp, K. (1992a). Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, AEPF, 1965–1969. *Empirische Pädagogik*, 6(1), 109–117.
- Ingenkamp, K. (1992b). Ausbreitung und Akzeptanz der empirisch orientierten Pädagogik. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990* (S. 4–14). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Jungk, R. (1964). Gesucht: ein neuer Mensch. Skizze zu einem Modell des Planers. In R. Jungk & H. J. Mundt (Hrsg.), *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit* (S. 505–516). München: Desch.

- Jungk, R., & Mundt, H. J. (1964). *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit*. München: Desch.
- Kessler, M. (2011). Zur Futorologie von Ossip K. Flechtheim. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 239–257). Hamburg: Hamburger Edition.
- Kersting, Ch. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohlrausch, F. (1814). *Deutschlands Zukunft, in sechs Reden*. Elberfeld: Büschler.
- Kohlrausch, F. (1814/2012). Brief an Pestalozzi vom 9. April 1914. In R. Horlacher & D. Tröhler (Hrsg.), *Sämtliche Briefe an Pestalozzi, Band 4* (S. 52–54). Zürich: NZZ Libro.
- Leslie, S. T. (1993). *The cold war and american science: the military-industrial-academic complex at MIT and Stanford*. New York: Columbia University Press.
- Litt, Th. (1958). *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lowen, R. (2011). Zur Verflechtung von Politik und Universitäten in den USA. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 31–49). Hamburg: Hamburger Edition.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. New York: Oxford University Press.
- Münch, W. (1913). *Zukunftspädagogik: Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge*. Berlin: Reimer.
- Nye, D. E. (1996). *American technological sublime*. Cambridge: MIT Press.
- OECD (1992). *Education at a glance. OECD indicators. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2008). Kybernetische Pädagogik: Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 196–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Picht, G. (1967). *Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Rickover, H. G. (1957). Education: What Price Life Adjustment? *Time Magazine*, December 2, LXX (23).
- Rickover, H. G. (1959). *Education and Freedom*. New York: E. P. Dutton.
- Roth, H. (1962/63). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55, 109–119.
- Rousseau, J.-J. (1762a/1969). Emile ou de l'Education. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Œuvres complètes de Rousseau, Tome IV* (S. 239–868). Paris: Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (1762b/1769). Emile et Sophie ou les solitaires. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Œuvres complètes de Rousseau, Tome IV* (S. 881–924). Paris: Gallimard.
- Rudolph, J. (2002a). *Scientists in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rudolph, J. (2002b). From World War to Woods Hole: The Use of Wartime Research Models for Curriculum Reform. *Teachers College Record*, 104(2), 212–241.
- Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 267–287.
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, the modern Prometheus*. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.

- Skinner, B. F. (1948/1976). *Walden Two. With a new preface by the author*. Indianapolis: Hackett.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1954/1966). The science of learning and the art of teaching. In W. I. Smith & J. W. Moore (Hrsg.), *Programmed Learning* (S. 34–48). Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Skinner, B. F. (1954). *Teaching Machines and Programmed Learning* [Film]. <http://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo&feature=related> [12.02.2013].
- Skinner, B. F. (1970). *Futurum Zwei*. Hamburg: Christian Wagner Verlag.
- Spranger, E. (1947). *Pestalozzis Denkformen*. Stuttgart: Hirzel.
- Spranger, E. (1950/1969). Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Eduard Spranger. Geist der Erziehung* (S. 189–207) [Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band I]. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tröhler, D. (2010a). The technological sublime and social diversity: Chicago pragmatism as response to a cultural construction of modernity. In D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Hrsg.), *Pragmatism and Modernities* (S. 25–44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, D. (2010b). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 7–29.
- Tröhler, D. (2011). The global language on education policy and prospects of education research. In D. Tröhler & R. Barbu (Hrsg.), *The future of education research: education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (S. 55–73). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, D. (2013a). The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of global educational governance* (S. 141–161). Oxford, UK: Symposium books.
- Tröhler, D. (2013b). The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2) [im Druck].
- Tröhler, D. (2013c). Standardisierung nationaler Bildungspolitik: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 3(1), 60–77.
- Wallace, R. (1958). A Deluge of Honors for an Exasperating Admiral. *Time Magazine*, September 8, 104–106, 109–116, 118.
- Weniger, E. (1930). Die Theorie des Bildungsinhalts. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Dritter Band: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (S. 3–54). Langensalza: Beltz.
- Wenke, H. (1957). Staat und Erziehung: Zum 75. Geburtstag Sprangers. *DIE ZEIT*, 26(27. Juni), 4.
- Wirsching, A. (2011). Bildung als Wettbewerbsstrategie. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 223–238). Hamburg: Hamburger Edition.
- Wochenblatt zum Besten der Kinder*, 1. Theil, 2. Abschnitt, 1760. Berlin: Bey Friedrich Wilhelm Birnstiel.
- Zachary, G. P. (1997). *Endless frontier: Vannevar Bush, engineer of the American century*. New York: The Free Press.

Abstract: The author interprets the most recent secessionist movements within the GERA as the manifestation of a fundamental problem that had already been virulent at the time of the association's foundation (1964) and that had not been utterly new, even then. The primary thesis states that the guiding ideology of the GERA at that time was bound to a concept of future primarily nourished by the idealist tradition. Thus, the association ostracized mainly extramural actors of educational reform who were committed to an expertocratic concept of the future, developed mainly in the United States, and who, in this, relied on specific psychology models. When, after the end of the Cold War, the OECD was able to enforce its vision of school policy and educational reform, this ideology of pedagogical planning, supposedly unimpeded by any traditions, managed to establish itself within the GERA, too. This, however, created a blatant polarity with the traditional concept of education – a field of tension that can only be dissolved constructively through historical-comparative analyses.

Keywords: Educational Sciences, Cognitive Psychology, Behaviorism, Educational Planning, Empirical Research

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Universität Luxemburg, Campus Walferdange, Route de Diekirch,
7220 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: daniel.troehler@uni.lu

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung

Pädagogik nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen

Zusammenfassung: Im Kontext der „Ideen von 1914“ wurde auf der Berliner Kultusministerkonferenz von 1917 Pädagogik als Kulturphilosophie konzipiert und für die Stiftung von Sinn und Einheit der Nation funktionalisiert. Diese Weichenstellung hat die Disziplin bis weit in die Zeit nach NS und Zweitem Weltkrieg geprägt. Die alte Elite (mit den Exponenten Herman Nohl und Eduard Spranger), die in der Weimarer Republik konservativ-revolutionär den NS befördert hatte, installierte sich und die von ihr vertretene Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach 1945 neu und beschwor eine Provinzialisierung der Disziplin herauf. Wie sehr sie ihr reflexives und kommunikatives Potential eingebüßt hat, macht in erschreckendem Maße ihr Umgang mit Emigranten deutlich.

Schlagnote: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Emigration, empirisch-experimentelle Pädagogik, „konservative Revolution“, Disziplingeschichte

Vorliegende Überlegungen zur Pädagogik nach 1945 stehen im Kontext längerer systematischer Linien der Disziplinentwicklung und der Versuche, Pädagogik als Wissenschaft auf Dauer an der Universität zu verankern.¹ Obwohl Pädagogik auch 1888 „eine Wissenschaft im modernen Verstande noch gar nicht“ war (Dilthey, 1938, S. 61), fiel ihr seit den 1870er Jahren, im sozialen, normativen und wissenschaftlichen Wandel der zweiten Phase der Industrialisierung, die paradoxe Aufgabe einer Modernisierung und Traditionswahrung zu. Der Staat unterstützte den Ausbau des Schulsystems zur Qualifizierung für die immer mehr auf Wissenschaft und Technik fußende Arbeitswelt, förderte aber nicht, wie zur Zeit der Aufklärung, die wissenschaftlich-pädagogische Begleitung der gesellschaftlichen Transformation. Die Ablösung einer personal gebundenen „Gemeinschaft“ durch eine rational-bürokratische „Gesellschaft“, des einfachen durch ein komplexes Normen- und Wertesystem (vgl. Lepsius, 1977), doch auch die Bekämpfung sozialer Unruhen sollten vielmehr durch die Stiftung von „Sinn“ und Einheit vermöge kultureller, ‚deutscher‘ (nationaler), Bildung bewerkstelligt werden.² Zu diesem

-
- 1 Den ersten, an der Reformuniversität Halle 1779 mit ministerieller Protektion geschaffenen erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten „Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie“ mußte der Philanthrop E. Ch. Trapp nach drei Jahren wieder abtreten, von der Altphilologie als einer humanistischen Bildungswissenschaft versprach man sich offensichtlich mehr (Kersting, 1992). Im 19. Jahrhundert entwickelte sich pädagogisches Denken im Verbund mit idealistischer Philosophie, Theologie und der beginnenden Psychologie, praktisch-professionelles Wissen wurde vor allem von der Volksschullehrerbildung generiert.
 - 2 Exemplarisch die Rede Wilhelms II. 1889; Tenorth (2000, S. 245) spricht von „defensive[r] Modernisierung“. Vgl. auch Spranger, 1916, S. 25 ff.

Zeitpunkt hatte die universitäre Pädagogik sich als Philosophische Pädagogik wie als Didaktik, erfahrungswissenschaftlich oder staats- und rechtstheoretisch zu etablieren begonnen, oft in Kombination mit anderen Fächern und eingebunden in verschiedene, vor allem Philosophische Fakultäten (für 1919/20 s. Horn, 2003, S. 60 ff.). Wie ihre staatliche Funktionalisierung im Jahre 1917, die die Entwicklung der Disziplin über die Weimarer Republik hinaus bis weit in die Zeit nach NS und Zweitem Weltkrieg geprägt hat, verlief, von den Granden umgesetzt wurde, wird im Weiteren dargestellt. In solcher Perspektive wird auch die Beantwortung der Frage nach wissenschaftlicher „Kontinuität oder Bruch“ (Kersting, 2008, bes. S. 19 ff., S. 391 ff.) bezüglich der politischen Einschnitte von 1933 und 1945 substantiiert. Nach 1945 installierte die alte Elite sich und die von ihr vertretene Geisteswissenschaftliche Pädagogik³ wissenschaftspolitisch neu und beschwor damit eine Provinzialisierung der Disziplin herauf.

Quellengestützte historische Forschung dürfte theorieimmanent und kontextunabhängig verfahrenende disziplingeschichtliche wie strukturtheoretische Arbeiten, nicht selten hagiographischer Art, oder Analysen, die in erster Linie politische Optionen der Protagonisten thematisieren, ergänzen und deren Erträge in neuem Licht erscheinen lassen. Sie eröffnet und erweitert den Diskussionsrahmen, in dem ministerielle Dokumente entstanden sind und ‚fragmentiert‘ wurden, und ermöglicht die Rekonstruktion universitärer Entscheidungsprozesse durch Analyse der Politik der beteiligten Instanzen (Landesbehörde/Kultus- oder Staatsministerium, Universität, Fakultät, Kandidaten, zwischen 1945 und 1949 auch der Besatzungsmächte) – Disziplingeschichte, zumal im 20. Jahrhundert, ist ohne Wissenschaftspolitik nicht darstellbar. Das Thema Remigration ist in seiner Komplexität nach dem NS ein signifikantes Beispiel wissenschaftspolitischer Weichenstellung für die Pädagogik nach 1945 (weitere Fallanalysen s. Kersting, 2008, S. 175 ff., S. 191 ff.).

Einer Skizze der disziplinären Neuausrichtung auf der Konferenz im Mai 1917 (1) folgt die Darstellung der Durchsetzung Geisteswissenschaftlicher Pädagogik (2), der Wiedereinrichtung der Disziplin nach 1945 und (Selbst-)Entlastung der im NS Kompromittierten (3). Der Blick auf den Umgang mit Emigranten dürfte einmal mehr die Bedeutung von Wissenschaftspolitik für Analysen der Disziplinentwicklung bekräftigen (4). Eine zureichende Behandlung dieser Thematik ist aufgrund der räumlichen Beschränkung hier nicht möglich, deshalb in den Fußnoten die Verweise auf Differenzierungen an anderer Stelle.

1. Sinn- und Einheitsstiftung durch national-kulturelle Bildung – die Neuausrichtung der universitären Pädagogik 1917

Auf der vom Minister für geistliche und Unterrichts-Angelegenheiten in Berlin einberufenen Konferenz ging es um eine staatstragende Entscheidung. In innenpolitisch und

3 Statt diese Richtung wegen ihrer theoretischen Disparität in Anführungszeichen zu setzen, wird die eingebürgerte Bezeichnung als Eigenname behandelt.

durch Kriegsmüdigkeit zugespitzter Lage beschloß der national-konservative Minister Trott zu Solz unter Sprangers Einfluß die Einsetzung der Pädagogik als „strategische Ressource der Politik“.⁴ Die Begründung der disziplinären Neuausrichtung, die Ablösung der empirisch-psychologischen durch eine kulturphilosophisch, als Teildisziplin der Philosophie bestimmte Pädagogik, oblag dem renommierten, durch seine „Ideen von 1914“ bekannten Religionsphilosophen und Lagarde-Schüler Ernst Troeltsch. Troeltsch, der eine „Kulturgemeinschaft der deutschen Nation“ auf Religion hatte gründen wollen, legte nun dar, daß eine „Wissenschaft vom Schul- und Erziehungswesen“ „sowohl historisch-empirisch die tatsächlichen Institutionen des Schulwesens in Entstehung und Sinn [zu] erläutern als spekulativ-normativ das Bildungsziel und die in die Schulen hineinzuwirkende geistige Kultureinheit zu formulieren, zu verarbeiten und zu begründen“ (Troeltsch, 1977/78, S. 140) habe. Im Einklang mit der kulturpolitischen Konzeption der Philosophischen Fakultät, im Unterschied also zu den „angewandte[n] und positive[n] Wissenschaften“ der theologischen, juristischen und medizinischen Fakultäten, müsse sie eine „rein theoretische Disziplin“ sein, Psychologie interessiere lediglich in ihrer theoretischen Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung (Troeltsch, 1977/78, S. 140; Revision durch Flitner, 1957, s. u.). In Anbetracht einer versagenden Gegenwartphilosophie (z. B. Troeltsch, 1921, S. 162; Stern, 1927, S. 130–131) bestünde ihr Metier als Kulturphilosophie in „Weltanschauungsbildung“,⁵ der „Zusammenfassung des praktischen Zwecks der Philosophischen Fakultät“: durch Bildung nationale und kulturelle Einheit in ihrer „Bedeutung (...) für Staat, Gesellschaft und Geistesleben“ (Troeltsch, 1918, S. 231–232) zu stiften. Erzeugung von „Sinn“, nicht Kritik sei Antidot des Relativismus. Entsprechend ging es primär um die psychologische Instandsetzung der Erzieher und Lehrer zur Ausführung des nationalpolitischen Bildungsauftrags, um Entwicklung einer Haltung, eines von jedem konkreten Handlungszweck losgelösten Ethos, nicht um fachwissenschaftliche Qualifikation. Spranger, der als graue Eminenz die Vorlage für den ministeriellen Beschluß geliefert hatte, sowie Julius Ziehen stimmten dem Konzept einer Pädagogik als Kulturphilosophie ohne „berufspraktische[] Ausbildung“, der Trennung von Wissenschaft und Praxis, grundsätzlich zu.⁶

Einladungspolitik und Programmatik der Berliner Konferenz schlossen die für den Bildungsauftrag ungeeigneten pädagogischen Richtungen und Personen aus. Das

4 Tenorth, 2002, S. 198 ff. Dieser Akzent, in dem sich Sprangers bald unerbittlich nationalpolitische Verpflichtung abzeichnet, ergänzt bisherige Interpretationen, korrigiert sie zum Teil, macht sie aber nicht obsolet (Schwenk, 1977/78; Drewek, 1996, 1998; Kersting, [Ms 2001] 2008).

5 Troeltsch, 1918, S. 231–232 – Tenorth (2002) meidet bei gleichem Forschungsergebnis den seinerzeit von ihm für die Pädagogik als Kulturphilosophie favorisierten Terminus „Weltanschauungswissenschaft“ (Tenorth, 1989). Auf den Lehrer bezogen, spricht er u. a. mit Litt vom „Ethos des Erziehers“ (S. 206). Den ministeriellen Auftrag interpretiert Tenorth nun vor allem mit Litts Schrift von 1918 (Litt, 1965), mit einer um Begrifflichkeit, methodische und theoretische Klärung bemühten Position.

6 Die Pädagogik-Prüfung wurde erst auf einer weiteren Konferenz im Oktober 1917 in die zweite Ausbildungsphase verlagert (Tenorth, 2002, S. 197, Fn. 23).

ethisch begründete Verdikt über die international agierende empirisch-experimentelle Pädagogik, eine mit Soziologie und Biologie kooperierende Psychologie, „versteckte Metaphysik und utilitaristische Fortschrittslehre“ (zit. n. Schwenk, 1977/78, S. 111), traf, bestärkt vom grassierenden Anti-Amerikanismus im nationalkonservativen Lager (Brumlik, 2012, bes. S. 15 ff.), nicht weniger Deweys Pragmatismus.⁷ Daß der mittlerweile neukantisch orientierte Wundt-Schüler Jonas Cohn, seinem universitären Status nach ein Außenseiter unter den Kathederpädagogen (Kersting, 2008, S. 284 ff.: Fallstudie zu Freiburg), übergangen wurde, läßt sich zumindest auch auf Antisemitismus zurückführen.⁸ Sich vom Leibe halten wollte man die sozialdemokratisch organisierte, innenpolitisch unbequeme Volksschullehrerschaft. Die Zunahme der Einrichtung und des Ausbaues von Lehrstühlen für empirisch-experimentelle „Psychologie und Pädagogik“⁹ vor allem in der Volksschullehrerbildung, ausdrücklich unter Verzicht auf die „werttheoretischen Voraussetzungen der Pädagogik“ (UA Tübingen: 205/69, Phil. Fak., 25. 2. 1923), zeigt, daß diese Forschungsrichtung ideologisch keineswegs zum Verschwinden zu bringen war; nachdem ihre Expansion auf Kosten der Philosophie bereits 1913 zu einem Konflikt in der Philosophischen Fakultät geführt hatte, wurde ihre universitäre Position nach 1917 allerdings geschwächt, da ihre Legitimation für die praktische Ausbildung von Oberlehrern entfallen war (Drewek, 1996, 1998).

Von Exklusion ebenfalls betroffen, gelangten die aus der sich etablierenden Soziologie und aus dem reformpädagogischen Milieu einschließlich sozialistischer Strömungen hervorgegangenen Wissenschaftsinitiativen in nur marginalem Status von Lehraufträgen und Honorarprofessuren an die Universität, selten konnten sie sich in den konservativ-national(istisch) dominierten Philosophischen Fakultäten ansiedeln: so die Jugendfürsorge und Jugendpflege, die Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Wirtschafts- und Berufspädagogik, aber auch die Psychoanalyse. Noch bevor nach dem Ende des Ersten Weltkriegs republikanische Strukturen hätten Fuß fassen können, waren wissenschafts- und bildungspolitisch die Weichen gestellt zum Nachteil einer gesellschaftlichen Analyse und Demokratisierung der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in Deutschland. Zahlreiche Wissenschaftler, die in den entstehenden Subdisziplinen tätig waren, sollten im NS emigrieren und wurden nach 1945 erneut ausgegrenzt.

7 Oelkers, 2000, S. 489 ff. Dewey hatte außerdem 1916 in seiner Schrift *Deutsche Philosophie und Deutsche Politik* (1942 erneut hrsg.) die idealistische Philosophie in Deutschland für den Ersten Weltkrieg verantwortlich gemacht.

8 Der Neukantianer Richard Höningwald, seit 1916 o. Prof. in Breslau, gehörte allerdings zu den Geladenen.

9 Horn, 2003, S. 88. Es müßte genauer untersucht werden, ob es sich um empirisch-experimentelle Forschung oder um Lehrstühle handelte, in denen eine ganzheitliche, mit der Programmatik von 1917 harmonisierende Psychologie vertreten wurde.

2. Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Zeichen „konservativer Revolution“

Der Staatsauftrag von 1917 traf auf ein ganz unterschiedliches kulturphilosophisch-pädagogisches Denken, zuerst den keineswegs einheitlichen, seit Ende des 19. Jahrhunderts international agierenden Neukantianismus und die in ihren Anfängen stehende Phänomenologie. Auch wenn der *Neukantianismus* seinen Zenit schon überschritten hatte, war mit den jüngeren Kulturwissenschaftlern Richard Höningwald, Arthur Liebert und Jonas Cohn die streng logische und mit ethischem Geltungsanspruch im Rückgriff auf Kant operierende Prinzipienwissenschaft vertreten: die Forderung eines universalen Humanismus, des Kulturprogresses als unendlicher Aufgabe, die Frage der Geltung von Werten, jedoch nicht ohne historischen, auch die nationale Idee reflektierenden Index. Das zentrale Problem, wie gesellschaftliche Einheit durch normative Bindung herzustellen sei, wurde hier allerdings zusammen mit dem Kriterium der Freiheit des Individuums erörtert; Cohn entwickelte ein, erst in den 1960er Jahren wieder erreichtes, demokratisch-konflikttheoretisches Denken. Die Analysen des *Phänomenologen* Edmund Husserl, der losgelöst von Bewußtseinspsychologie, Geschichte und Praxisbezug nach den Konstitutionsbedingungen von Erkenntnis, ‚reinem Denken‘, fragte, nutzten pädagogische Theoretiker wie A. Fischer, Th. Litt oder E. Weniger methodisch zur Befreiung von Vorurteilen und Neubestimmung pädagogischer Begrifflichkeit. Ohne Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart blieb diese Richtung ideologisch anfällig.¹⁰

Die als Geisteswissenschaftliche Pädagogik bezeichnete kulturphilosophische Strömung umfaßte verschiedene Positionen, im Wesentlichen diejenigen Eduard Sprangers, der neukantische Theoreme nutzte, des lebensphilosophischen, ästhetizistisch sich äußernden Herman Nohl oder des formal soziologisch argumentierenden Theodor Litt (vgl. Oelkers, 1996). Mit ihr bahnte sich noch während des Ersten Weltkriegs wissenschaftspolitisch ein *Elitewandel* an, personell wie auf der Diskursebene. Im universitären Kräftespiel hatten in kurzer Zeit Nohl in Göttingen und Spranger in Berlin philosophisch-pädagogische Lehrstühle übernommen, Litt erhielt ein Extraordinariat in Bonn, dann die Spranger-Nachfolge in Leipzig. Als Avantgarde wollten sie die Pädagogik in Auseinandersetzung mit Diltheys Relativismus, seiner „Anarchie der Werte“ (Troeltsch) zu einer autonomen Wissenschaft samt eigener Professionalisierungsstrategie machen. Für „originell“ unter ihren wissenschaftlichen Leistungen¹¹ hält man bis heute die Idee der Bildung als „Initiation des Heranwachsenden in die jeweilige Kultur“ (Oelkers, 1996, S. 41–42); ebenfalls hervorgehoben wird die Modernität ihrer Theorie-

10 Kulturkritik findet sich erst in Husserls Spätwerk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1962, posthum).

11 Spranger etwa trug nach dem Ersten Weltkrieg mit seinen verbreiteten Schriften *Psychologie des Jugendalters* (1925) und *Lebensformen* (1914) maßgeblich zum Aufschwung der Jugendpsychologie und der Charakterologie bei (Sprung & Schönplflug, 2003, S. 45). Zur weiteren Wissenschaftsentwicklung s. etwa Tenorth, 2002.

bildung hinsichtlich des Relativismus, wenn sie den Erziehungsprozeß als strukturtheoretischen Zusammenhang in einem dynamischen historisch-kulturellen Prozeß (wie ihn bereits Schleiermacher verstanden hat) konstruieren; die Bestandteile des Erziehungsprozesses (Erzieher, Zögling, Sache) und die Handlungsnormen werden nicht absolut gesetzt, sondern sind einer die jeweiligen historischen Bedingungen reflektierenden Norminterpretation zu unterziehen (Tenorth, 1989). Vor dem Hintergrund der Konferenz vom Mai 1917 und in Anbetracht der Reichweite der alternativen kulturphilosophischen Richtungen sind Durchsetzung, dann Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur wissenschaftspolitisch zu erklären. Ihr Erfolg bis 1933 bestand in der Verknüpfung der Idee einer autonomen Pädagogik mit Vorstellungen einer „konservativen Revolution“,¹² einer Sinn- und Einheitsstiftung mit einem „neuen Nationalismus“ (Breuer, 1993).

1921 hatte Troeltsch zur Überwindung des Relativismus auf eine „geistige Revolution“ gesetzt, die sich aristokratisch-ästhetisch, ständisch, fern jedem demokratischen Denken legitimierte (Troeltsch, 1983) und sich einer „Vereinfachung und Konzentration, Lebendigkeit und Ursprünglichkeit, künstlerische[m] Geist und Sinn für Symbole, Befreiung von der Konvention und Hingabe an starke Persönlichkeiten“ bediente. Spranger, der sich nach Troeltsch' plötzlichem Tod (1923) als „geistige[r] Führ[er] des protestantischen Deutschland“ (Spranger an Hadlich am 22. 2. 1923, zit. n. Priem, 2000, S. 19) sah, machte sich dessen von einem neuen Dogmatismus geprägtes Programm zu eigen, schloß daran aber das – außerhalb jeglicher Berufs- und humanistischen Bildung situierte – Gebot einer „Erziehung des Individuums zur Hingabe an den staatlichen Gesamtwillen und zur freiwilligen Einordnung in die organisatorischen Bedürfnisse des Ganzen“ (Troeltsch, 1917, S. 14; s. auch S. 16, Anm. 1) an, gegen das der „Modernist“ Troeltsch (Ringer, 1993) seinerzeit heftig opponiert hatte. In unterschiedlichen Diskursen bereitete die geisteswissenschaftliche Avantgarde den nationalsozialistischen Zielen „Volksgemeinschaft“, „starker Staat“ und Führertum den Weg und begrüßte den NS zur Vollendung ihrer Politik.

Herman Nohl, der Dilthey als Lebensphilosophen interpretierte (Nohl, 1967, S. 30–31), entwarf das Modell einer „von unten“ sich entwickelnden „pädagogischen Bewegung“, einer ursprungsmythisch in der „Volksgemeinschaft“ entspringenden, stets von Neuem zu gewinnenden „Totalität“ (Tillich, 1980). Politisch-romantischem Denken verpflichtet, deutlich abgesetzt von Neuhegelianismus und Neukantianismus, strebte Nohls *Theorie der Bildung* eine Neubegründung der Nation an, Kernstück war der „pädagogische Bezug“. „[D]as leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu

12 Mohler, 1994, S. 12: Der von Nohl geprägte Begriff „Deutsche Bewegung“ bezeichne philosophiegeschichtlich die „Eigenständigkeit des Deutschen Idealismus und der Goethezeit überhaupt gegenüber den bis dahin vorherrschenden Strömungen des französischen Rationalismus und des englischen Empirismus“; im politischen Sprachgebrauch benenne er den „deutschen Anteil an der ‚Konservativen Revolution‘“ (S. 13). Gleichwohl werden nicht alle Veränderungen von 1789 abgelehnt, denn die paradoxe Koppelung von „konservativ“ und „revolutionär“ meint, daß zu ihr politisch nur gehöre, wer „die Grundlagen des [19.] Jahrhunderts angreift und doch nicht einfach irgendein Ancien Régime wiederherstellen will“ (S. 11).

einem werdenden Menschen um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“, für Nohl ein „*geistiges Verhalten selbständiger Art*“ (Nohl, 1981, S. 22, Hervorheb. dort), pervertierte er, aller Beteuerung zum Trotz, zur Bindung des Kindes an den vor „missionarische[m] Kulturwillen“ sprühenden Erzieher-Heros, zu „Gefolgschaft“, die behauptete Antinomie von Persönlichkeit und Kultur bzw. Gesellschaft wurde aufgehoben im „Dienst“. Dieses Verhältnis hatte nichts mit einer Erziehung zu Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Freiheit des Individuums zu tun, mit „Opposition“¹³ des Kindes als einem ersten selbstreflexiven Schritt, Ziel war vielmehr die Formierung des kindlichen Willens, seine Bindung an den charismatischen Führer. Nohls antiintellektualistisches Programm einer „neuen Wissenschaft“ lieferte der NS-Ideologie, der Erziehung zu Volksgemeinschaft und bedingungsloser Hingabe, auch der Führenden, an Führer und Staat, das ‚Material‘.¹⁴

Auf ganz andere Weise wollte *Eduard Spranger* die zweite Moderne überwinden, ein starker Staat sollte den republikanischen, durch ein Parteiensystem „zersplitterten“ von Weimar ersetzen. Mit der Konnotation „Kulturstaat“ – wie der Staat sich zu seiner Entfaltung die Kultur anzuverwandeln habe, so bedürfe die Kultur ihrerseits eines funktionierenden Staates – wurde sein Regime gerechtfertigt und überhöht und prädestiniert befunden für die geistige Führung gegen die sich ausbreitende westliche „Zivilisation“. In der von Spranger stets beschworenen „Krise“ der Kultur, verursacht durch den Verlust der organischen Einheit der Wissenschaften und durch ungebundenen Individualismus, fällt im Sinne Hegels dem Staat die Verwirklichung von Sittlichkeit zu; nur durch den Staat (als Kulturstaat) könne Kultur ihre sinnstiftende, wertschaffende Kraft wiedergewinnen. Wie schon 1916 (Spranger, 1916) plädierte Spranger bis 1933 wiederholt für eine politische Lösung, und das bedeutete, daß sich ein „überindividuelle[r] sittliche[r] Wertwille“ nur in einer das „unwiderruflich individualisiert[e] (...) Leben“ vernichtenden „Bindung [der Willen] durch den Staat hindurch[!]“¹⁵ herstellen ließe. Solche Brutalität eines Bildungsideals stand derjenigen Fichtes, auf den sich Spranger seit 1910 berief, in nichts nach. Die ‚geistesaristokratische‘ Elite forderte Spranger zum Kampf gegen den Kulturverfall auf – verglichen mit dem italienischen Faschismus sei sie „ganz unschöpferisch“ (Spranger, 1969b, S. 62) –, in „messianischer Erwartung“ habe sie die „neue Weltstufe durchzukämpfen für die anderen“ (Spranger, 1969a, S. 29). Seiner eigenen, eschatologisch gefaßten Untersuchung über die Relation zwischen allgemeingültigen Wertprinzipien und gegenwärtiger Lebenspraxis fehlte jegliche Konkretion;

13 Ohne jede (entwicklungs-)psychologische Theorie hat Nohl lediglich strukturelle Momente des „pädagogischen Bezugs“ versammelt: Auf der Seite des Erziehers: „pädagogische Haltung“ (!), „pädagogische[n] Takt“, auf der Seite des Zöglings: „Wachstumswille“, „Hingabe“, „Distanz“, „Opposition“ (Nohl, 1981, S. 22).

14 Vgl. z. B. Zimmer, 2006. – Klafki und Brockmann (2002) haben Nohls NS-Engagement deskriptiv und textimmanent, ohne historisch-politische Begrifflichkeit und kritische Argumentation, rekonstruiert.

15 Spranger, 1969a, S. 26; 1926/27 (Spranger, 1969b, S. 101, Hervorheb. i. Orig.) spricht er von „*Durchstaatlichung der Seele*“ als intendierter Formung der Individuen, analog der Verschränkung von Kultur und Staat von „*Durchseelung des Staates*“.

doch gerade in ihrer Unbestimmtheit, vorgetragen mit dem Pathos der „Tat“, moralischer Unbedingtheit, war seine Rede von „geistiger Revolution“ (Spranger, 1969c, S. 231) in Krisensituationen politisch brauchbar. Letzte Instanz in Sprangers Kampf für Führer wie geistige Elite war bereits 1933 das Gewissen. Zwischen Gewissensanspruch und Führerdiktatur sah Spranger keinen Konflikt, 1933 sollte er Hitler als „charismatischen Führer“¹⁶ feiern.

Im Unterschied zu Spranger und Nohl, die über die Erfüllung des Staatsauftrags von 1917 hinaus die Pädagogik auf eine national-revolutionäre Politik einsworen und den NS zur Vollendung ihrer Politik begrüßten, lehnte der „Vernunftrepublikaner“ *Theodor Litt* „Formen eines enthusiastischen Harmoniegläubens“ ab (Litt, 1925, S. 60), er war um theoretisch-methodische Auseinandersetzung mit der modernen Wissenschaftsentwicklung bemüht, um begriffliche Klärung pädagogischer Probleme und die Herstellung von Einheit im dialektischen, bei ihm noch lebensphilosophisch versöhnten Prozeß.

3. Reetablierung der alten Elite nach 1945, Provinzialisierung der Disziplin

Nach Zweitem Weltkrieg und Shoah dominierte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erneut die Disziplin, die Mandarine verstanden sich weiterhin als „geistige Aristokratie“. Theorierichtungen wie der Neukantianismus waren fast gänzlich ins Exil getrieben worden (ausgenommen insbesondere Bruno Bauch, vgl. Sieg, 2013), desgleichen Vertreter der sozialwissenschaftlichen, in Weimar bereits zurückgedrängten Subdisziplinen oder (sozial-)demokratische Ansätze. Jüngere kompromittierte Wissenschaftler, wie zum Beweis ihres ethischen Versagens darunter die Vertreter der 1917 ausgegrenzten empirisch-experimentellen Pädagogik, wurden auf Zeit entlassen,¹⁷ ein unbelasteter wissenschaftlicher Nachwuchs fehlte (Kersting, 2008, S. 111 ff.). Litt, Spranger, Nohl, die alte Elite, und der Nohl-Schüler Wilhelm Flitner bildeten die neue Elite, bald unterstützt von den mit ihrer Hilfe rehabilitierten Nohl- und Spranger-Schülern Bollnow, Weniger oder Wenke. Erneut wurde Philosophie als Leitwissenschaft bemüht, die Denomination „Philosophie und Pädagogik“ sollte nun auch ein Engagement als Heerespsychologe oder Militärpädagoge kaschieren.

Sozialpsychologische und historische Analysen beziehen die Auseinandersetzung mit dem NS im Nachkriegsdeutschland vor allem auf das Trauma der Niederlage von 1918 – „Urerfahrung“ des Scheiterns der Volksgemeinschaft und schwerste Kränkung des „kollektiven Narzißmus“ (Adorno, 1970, S. 19–20; Kersting, 2008, S. 76–77) –, das bereits dem NS zum Erfolg verholfen hatte und nach 1945 „ins Ungemessene ge-

16 Mann, 1960, S. 699–700. – Zu entsprechenden Auftritten und Reden Sprangers in Japan 1936/37 vgl. Himmelstein (2006) und Sakakoshi (2006, hier bes. S. 125); s. u.

17 Lediglich Gustaf Deuchler und Alfred Bäumler sollten nicht rehabilitiert werden; Ernst Krieck starb 1947 in amerikanischer Haft.

steigert“ fortgewirkt habe, und des als zutiefst ungerecht empfundenen „Schandfriedens“ von Versailles. Beides sei „für die deutsche Gelehrtenwelt fraglos weit prägender gewesen als der ‚Zivilisationsbruch‘ (Dan Diner), der mit der Machtergreifung seinen Anfang nahm“, „als die Wahrnehmung von Auschwitz es je hätte werden können“.¹⁸

Den NS titulierte die pädagogische Elite als „Katastrophe“, „Unheil“, „Krankengeschichte“, sich selbst sprach sie frei von Schuld und Täterschaft, sah sich gar überwiegend in der Rolle von Oppositionellen, weil die innere nationale Einheit nach ihren Kriterien nicht hergestellt worden war. Die Koryphäen legitimierten ihr Denken neu, indem sie den desavouierten Begriff der „Nation“ durch den einer „europäischen“ Identität ersetzten, sich auf den Kampf für europäische Gesittung verlegten oder für die abendländisch-christliche Kultur missionierten. Noch immer waren sie indessen bestrebt, ihre Vorstellungen einer „konservativen Revolution“, einer „politischen Romantik“, zu realisieren. Flitner zufolge war die „Volksgemeinschaft“ in der Weimarer Republik „von links“, im NS, nach kurzem ‚richtigen‘ Beginn, „von rechts“ unterbunden worden.¹⁹ Schlüsselbegriffe der Zeit wie das mit demokratischem und sozialistischem Widerstand im NS, mit Emigration und radikalem Neuanfang konnotierte „andere Deutschland“ funktionierte er romantisch-volkspädagogisch um. Noch sein Versuch, die pädagogische Wissenschaft „hermeneutisch-pragmatisch“ (Flitner, 1957, S. 22 ff.) zu begründen, und zwar in einem „dritten“, zwischen Empirie, die historischen und ethischen Ansprüchen nicht genügte, und spekulativer Normativität angesiedelten Verfahren, harmonierte aufs Schönste mit dem von ihm beschworenen Handeln „aus der Tiefe des Gemüts“, der Konsequenz aus Vorbehalten gegen Aufklärung und Rationalismus seit seiner Dissertation. Nach dem Modell romantischer Geselligkeit, in einem alle Dissonanzen „überwölbenden“ Gespräch der Elite, sollte der „pädagogische Grundgedankengang“ als Fundament pädagogischen Handelns ermittelt werden, wurde Erziehungswissenschaft berufsethisch²⁰ verankert, war sie ein „Denken vom Standpunkt verantwortlicher Erzieher aus“, „réflexion engagée“ (Flitner, 1957, S. 18). Wenn Nohl den Mißbrauch der Idee der „Volksgemeinschaft“, des „Besten der pädagogischen Reformbewegung“, durch den NS beklagte und *nach 1945* die NS-Formationen,²¹ den weiblichen Arbeitsdienst und das Landjahr, vor allem die „aus dem Willen zur tätigen Volksgemeinschaft hervorgegangene“ (Nohl, 1946/47, S. 701) „Erziehungsform des Lagers“ für die Nachkriegsjugend als probate pädagogische Mittel empfahl, wird noch einmal die lang vor dem NS

18 Schulze, Helm & Ott, 2000, S. 5. Zu erinnern ist in der Pädagogik aber an den Pazifisten W. Förster.

19 Kersting, 2008, S. 78 ff. – Die umfangreiche Korrespondenz Wilhelm (Willy) Flitners ist leider bisher nicht veröffentlicht.

20 Für Tenorth (1991) handelt es sich um eine traditionelle „Ämterlehre“. – Flitner nimmt Troeltsch' Forderung von 1917 zurück. Interessant ist deshalb seine Überlegung, die öffentliche Funktion der Pädagogik werde zunehmen, „wenn es gelingt, sie [die Pädagogik] von der politischen Vormundschaft frei zu halten“ (Flitner, 1957, S. 26).

21 Spranger, 1970a, S. 268: „Arbeitsdienstpflcht, Landjahr, Reichsberufswettkampf sind auch in demokratischen Verfassungen denkbar“.

einsetzende politische Pervertierung der Pädagogik vor Augen geführt, nicht weniger deutlich die Schwierigkeit eines Demokratisierungsprozesses in Deutschland.²²

Die Lösung der Krisis sah Spranger nach 1945 in einer christlich-ethischen Erneuerung der Gesellschaft. Er leitete zu moralischer Entlastung vor dem „Angesicht Gottes“ an, bei aufrichtiger Rechenschaft seien „wir“ einer „gnädigen Vergebung gewiß“ (Spranger, 1970b, S. 266–267): „Denn wenn Gott für uns ist, wer will wider uns sein?“ (Spranger, 1969d, S. 192). Entnazifizierung hielt Spranger für die „Fortsetzung des Kriegszustandes“ – „[n]och immer herrscht die Macht, ja die Gewalt, nicht das Recht“ (Spranger, 1970b, S. 263 ff.). Spranger sprach von „Tragik“ der Deutschen; „daß ein hochstehendes Volk in eine solch ausweglose Situation geführt worden ist“, sei „Anlaß zur Klage, nicht zur Anklage“ (Spranger, 1970a, S. 274–275). *Ex cathedra* an die Adresse der Alliierten: „Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet“. Schuld, Verstrickung in den NS? – der Mensch kann „von Konstitution, von Wesensart“ nicht anders als sündigen (Spranger, 1970b, S. 263 ff.; vgl. Koebner, 1987). Auf solchem Fundament trat, nach kurzer Internierung durch die amerikanische Besatzungsmacht, der „Praeceptor Germaniae“ seine neue Mission eines „Retters des Abendlandes“ an. Wie schon in Kaiserreich und Weimarer Republik focht er als Teil der sich mit Platon nobilitierenden Elite für den „wahren Staat“, nun das säkularisierte Reich Gottes auf Erden, auch „demokratische Einrichtungen“ bedürften der „geistigen Aristokratie“. Die Bildungslandschaft der Nachkriegszeit dominierte Spranger als geschätzter Rhetor und Wissenschaftspolitiker.

Unter den „Eisheiligen“ war Litt der einzige, der 1945 Kritik übte an den Gebildeten, die den NS mitgetragen hatten.²³ In seinen geschichtsphilosophischen Abhandlungen forderte er von „Täter[n] der Geschichte“ (Litt, 1947, S. 11, Hervorheb. i. Orig.) wie von „Mitvollstrecker[n]“ (Litt, 1948, S. 130) „das Hinblicken“.²⁴ Der „verführerische Hang, Wunschbilder für Realitäten zu nehmen“ (Dolchstoßlegende), das Ausschlagen der geschichtlichen Lektion von 1918 und der „Wahn der Unbesiegbarkeit“ hätten der „nationalsozialistische[n] Heilsbotschaft einen ausgezeichneten (...) Nährboden“ (Litt, 1948, S. 141–142) bereitet; Flucht in die „Innerlichkeit“, die Irrationalismen der Lebensphilosophie, das Verhalten als „Zuschauer“ in Anbetracht einer pseudowissenschaftlichen Rassentheorie und deren Umsetzung, aber auch die Trennung von „Geist“ und „Politik“ im humanistischen Bildungsbegriff führte er als weitere Ursachen an. Bildungstheoretisch drang Litt nun auf Revision des Geschichtsunterrichts, kritische Erweiterung des Bildungsideals um Technik, Arbeitswelt und eine Erziehung zu Demokratie. Den Staat, nicht gesellschaftliche Institutionen und Organisationen, begriff er

22 1937 „zwangsemeritiert“, betrieb Nohl, nach kurzer Internierung durch die Besatzungsmacht, weiterhin konservativ-revolutionäre Wissenschaftspolitik von seinem alten Göttinger Lehrstuhl aus, u. a. in Absprache mit Flitner.

23 1930 war er auf Distanz gegangen zur NS-Studentenschaft, 1937 hat er sich freiwillig emeritieren lassen.

24 Litt, 1948, S. 130: Nicht „das Wegsehen, sondern das Hinblicken macht die Seele frei“. Vgl. Nicolin, 1981; Matthes, 1995; Klafki, 1982, S. 356 ff.

nach 1945 noch immer mit Hegel als Repräsentanten von Sittlichkeit; in dieser Hinsicht trug auch Litt zum wertkonservativen Aufbau der Bundesrepublik bei.

Über Wissenschaftspolitik wurde im Kräftespiel von Besatzungsmächten, Landesbehörden/Kultusministerium, Universitäten und Fakultäten entschieden, doch die Entnazifizierung von Lehrenden und Studierenden, eine Voraussetzung der Wiederaufnahme des Lehrbetriebs, führte jede Besatzungsmacht eigenständig und mit unterschiedlicher Härte durch.²⁵ Die entlassenen Hochschullehrer waren bald mehrheitlich wieder eingestellt, alte Seilschaften und Unterstützungskartelle reaktiviert, und am Ende stand eine „Säuberung der Nazis von ihrer Stigmatisierung“... Inmitten des allgemeinen Schweigens kam es im halböffentlichen Raum der Berufungs- und Besetzungsverhandlungen aber sehr wohl zur Diskussion über die politische Vergangenheit der Kandidaten, über strategisch-entlastende Gutachten, die Neuausrichtung, auch Expansion der Disziplin. Selten ergriffen in diesem sykophantischen Klima Kollegen, die im NS entlassen worden waren, gegen die Versuche, Vergangenes ungeschehen zu machen, das Wort.²⁶ Der 1946 sich anbahnende Kalte Krieg, der im Westen die Vereinheitlichung von Maßnahmen und Direktiven, Kooperation und eben auch Deutschlands Einbeziehung als Frontstaat erforderte, öffnete diesem „oft mit Zähneknirschen [der Alliierten] den Weg zurück in den Kreis der zivilisierten Völker“ (Defrance & Pfeil, 2011, S. 13).

Der „große Pädagoge Spranger“ (Schmid, 1979, S. 261), „immer auch ein Protegé mächtiger Männer“ (Tenorth, 2002, S. 213), hatte mit seiner Berufung im Frühjahr 1946 auf den Tübinger Lehrstuhl für „Historische Philosophie“ (nach Entlassung von Max Wundt) eine neue Wirkstätte im Westen gefunden,²⁷ wohlwollend unterstützt von Landesbehörde und Besatzungsmacht, weniger vonseiten der Philosophischen Fakultät. Den nicht kompromittierten Theodor Litt berief man nach einem langwierigen und demütigenden Procedere, in dem selbst ehemalige Kollegen wie Flitner sich halbherzig verhielten, erst zum 1. Oktober 1947 aus Leipzig „in der Ostzone“ an die Bonner Universität.

Bei Wiederbesetzung des Tübinger Lehrstuhls für „Pädagogik und Psychologie“ (entlassen, mit hoher Strafe belegt und interniert worden war der Rassetheoretiker und empirische Psychologe, der „partisan résolu“ Gerhard Pfahler) verwandte sich Spranger zusammen mit Nohl vehement für dessen Schüler Erich Weniger.²⁸ Wie indessen

25 Defrance, 2000, S. 413: 1947 waren 73 % der Dozenten in der SBZ, 46 % in der amerikanischen und 35 % in der französischen Besatzungszone entlassen. Da die Urteile anfangs nur für die jeweilige Besatzungszone galten, versuchten Wissenschaftler, denen aufgrund ihres NS-Engagements an einer Stelle die Entlassung drohte, in andere Zonen zu wechseln.

26 Wie der im NS entlassene Mathematiker Erich Kamke, er protestierte gegen Wenkes Berufung in Tübingen, indem er u. a. auf dessen ganzseitige Grußadresse zu Hitlers 50. Geburtstag in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (Jg. 14, 1939, S. 265) hinwies.

27 Zuvor hatte er die von Flitner betriebene Berufung auf den Hamburger Lehrstuhl des 1933 vertriebenen, 1938 in der Emigration gestorbenen William Stern ausgeschlagen, den dann der Remigrant Curt Bondy übernehmen sollte.

28 Die erste Liste vom 8. 3. 1946 nannte die drei belasteten Schüler E. Weniger, O. F. Bollnow und Hans Wenke.

hätte die Französische Besatzungsmacht, deren *mission culturelle* in Denazifizierung und *deprussianation*, der Bekämpfung des preußischen Militarismus, bestand (vgl. Kersting, 2008, S. 204 ff.), den Autor der kriegspädagogischen Schrift *Wehrmachts-erziehung und Kriegserfahrung* (1938), Verfechter des Krieges als „Erziehungsschule der Nation“ und der Aufhebung der Grenzen zwischen Soldaten- und Bürgertum nicht für untragbar halten sollen? Noch vor Bekanntgabe des Entscheids rettete Weniger die Berufung an die neu eröffnete Pädagogische Hochschule in Göttingen, bald darauf wechselte er an die dortige Universität als Nachfolger Nohls – in der englischen Besatzungszone gab man ehemaligen Wehrmachtsoffizieren die Chance zur zivilen Wiedereingliederung. Auf Sprangers Bravourstück, sich unter Fälschung der Fakten besonders in Hamburg und Tübingen für seinen Schüler, den im NS für die ideologisch-charakterliche Diagnostik von Offiziersanwärtern zuständigen, in Erlangen (amerikanische Zone) entlassenen Heerespsychologen Hans Wenke, zu verwenden, ihn 1949 auf den einstigen Pfahler-Lehrstuhl, nun mit der Denomination „Philosophie und Pädagogik“, zu holen – in der Rekonstruktion veritable Kriminalstücke –, kann hier nur hingewiesen werden,²⁹ ebenso auf Bollnows Reetablierung.³⁰ Wissenschaftspolitisch bestimmte Spranger, durch dessen Berufung in Historischer Philosophie die Pädagogik bereits expandierte, über die Neuausrichtung des Lehrstuhls für empirische Pädagogik hinaus maßgeblich die dortige Entwicklung der Psychologie, bekämpfte auch ihren 1941 geschaffenen Diplomstudiengang.

Trotz rascher Inthronisierung der alten Garde und ihres Kreises war aufgrund der politischen Belastung weiterer Fachvertreter, wegen Kriegsverlusten sowie zurückliegender Verhinderung von Alternativen – dem Fehlen ordinariatsreifer Akademikerinnen (Kersting, 2000; 2008, S. 175 ff.) und der Abwehr von Studienräten – 1950 der personelle Tiefstand erreicht. In der von Verlust an Reflexion und Kommunikation geprägten Provinzialität fehlte vor allem theoretisch-rationales Potential zur Erneuerung der Disziplin – eine Wissenschaft war sie bis zu diesem Zeitpunkt nicht geworden.

4. Vom Umgang mit Emigranten

Deutschen Universitäten nach 1945 war an einer demokratischen Reform bekanntlich nicht gelegen. Die Erfahrungen mit der NS-Gesetzgebung, wohl auch die sich abzeichnende Sowjetisierung der SBZ, nicht minder die Wissenschaftspolitik der westlichen Alliierten führten zur Ablehnung jeglicher politischer Einflußnahme von außen. An den Universitäten der Westzonen hatte man sich auf einen christlich-abendländischen Hu-

29 Vgl. Kersting, 2008, S. 230 ff., bes. S. 237 ff. – Seinen zweiten Schüler, Hans R. G. Günther („Rasse-Günther“), der in Prag gelehrt hatte und vergeblich von Erlangen aus eine universitäre Anstellung suchte, erwähnte Spranger nirgends. Zur Kontroverse Spranger – Wenke – Günther vgl. BA Koblenz: N 1182, Nr. 47. Wenke sollte schließlich Pfahler an die Tübinger Universität zurückholen!

30 Zu Bollnow s. Fallstudie zu Mainz (Kersting, 2008, S. 328 ff.), Spranger-Nachfolge in Tübingen (S. 219 ff.), Gutachten zur Pfahler-Nachfolge in Tübingen (S. 233 ff.).

manismus verständigt und hielt im Übrigen an Konservatismus und Nationalismus fest. Wie aber umgehen mit dem Verlust durch Emigration um 1933, den Personen wie deren Wissenschaft?

Was hätte näher gelegen als die Erwartung, daß das Bildungssystem nach dem Ausschluß deutscher Wissenschaftler aus der internationalen *community* (1938) durch Remigranten vom Erfahrungsschatz des Wissenschafts- und Bildungssystems der Aufnahmeländer profitierte, daß die (Teil-)Disziplin durch internationalen Wissenstransfer modernisiert, auch demokratisiert würde und die aus Deutschland vertriebenen, in der Emigration weiterentwickelten Theorierichtungen an die Universität zurückkehrten? Ob man das „kulturelle Kapital“ der Exilierten jedoch nutzte, hing – außer den erwähnten politischen Präferenzen – von wissenschaftspolitischen Faktoren und disziplinären Strukturen (etwa dem Vorrang Allgemeiner Pädagogik vor den Subdisziplinen), vom Konsens in der Fakultät ab, zunächst vom ‚Überleben‘ institutioneller wie persönlicher Kontakte.³¹ Gewiß auch vom Rückkehrwunsch der Emigranten – wollten sie trotz psychischer und politischer Barrieren (Antisemitismus unter Studierenden und Lehrenden, Verstrickung der Daheimgebliebenen, der Täter), theoretischer Entfremdung, ungeachtet des erreichten Status im Immigrationsland, verglichen mit den Möglichkeiten in Deutschland, ihres Lebensalters überhaupt nach Deutschland zurück? Reintegration sei nur möglich gewesen durch eine „Verschwörung des Schweigens“ (Pappcke, 1991, S. 20) oder, wie Lübbe das Syndrom aus Verleugnung, Sprachregelung, auch „Verdrängung“ nennt und zur Voraussetzung ‚gelingender Demokratie‘ erklärt, um den Preis „nicht-symmetrischer Diskretion“ (Lübbe, 1983). Institutionelle Rückkehr vollzog sich ferner im Widerstreit unterschiedlicher Akademikergruppen: in Konkurrenz mit den in Deutschland verbliebenen und den Nachwuchskräften, vor allem mit den an den ehemaligen Reichsuniversitäten „verdrängten“, bald auch mit den aus der SBZ/DDR geflohenen Wissenschaftlern; nach Inkrafttreten von § 131 des GG („Wiedergutmachung“) 1951 galten die infolge von Entnazifizierungsverfahren Entlassenen ebenfalls als „verdrängte Gelehrte“.

Selbst wenn 21 Wissenschaftler, nahezu die Hälfte der Exilierten aus dem Kernbereich der Disziplin, auf Dauer zurückkehrten (Horn, 1998, Sp. 728; Forschungsüberblick s. Kersting, 2008, S. 114–115, Namensliste S. 127, Anm. 79) oder etwa 30 Personen aus dem Bereich sozialwissenschaftlicher und praktischer Pädagogik (Horn & Tenorth, 1991), ist über deren Status und Chance, pädagogisches Denken zu erneu-

31 Die gesamtdeutsche Ministerkonferenz hatte im Juni 1947 einen allgemeinen Rückruf an alle Emigranten verabschiedet; die Initiative zur Rückholung oblag dann den Fakultäten. – Das Interesse der Besatzungsmächte war unterschiedlich: Während die Briten Emigranten besonders für Politik, Verwaltung und Erwachsenenbildung eingesetzt sehen wollten (Beispiele Fritz Borinski, Friedrich Siegmund-Schultze), betrieben die Amerikaner im Zuge ihrer Re-education-Politik stärker Remigration an die Universitäten, die französische Besatzungsmacht wiederum bemühte sich wegen der psychologischen Vorbehalte zwischen Emigranten und Daheimgebliebenen um die Rückholung vertriebener Wissenschaftler nicht, das politische Interesse der sowjetischen Besatzungsmacht an Remigranten vor allem aus der Sowjetunion war bekanntlich groß.

ern, nichts gesagt. In der politisch-polemischen, von wechselseitiger Aufrechnung des Leids von Daheimgebliebenen und Emigranten geprägten Phase verhalf die Ambition, frühzeitig am Aufbau demokratischer Strukturen in Deutschland mitzuwirken, nur zu Tätigkeiten in sozialpädagogischen und bildungspolitischen Einrichtungen; erst ab 1950 scheint eine, oft über Jahre vorbereitete, universitäre Rückkehr möglich gewesen zu sein.³²

Zieht man zu den Akten Korrespondenzen hinzu, bestätigt sich, wie sehr die Granden sozialwissenschaftliche Ansätze, sozialistische und psychoanalytische ohnehin, wissenschaftspolitisch abgespalten haben. Und das Wirken einstiger kulturphilosophischer Kollegen? Obwohl Berufungsfragen ständiges Thema waren, schwiegen sich Spranger und Litt über Emigranten aus dem pädagogischen Bereich aus (BA Koblenz: N 1182, Nr. 317, 368, 384). Seine im Auftrag der Regierung unternommene Vortragstournee von 1936/37 im verbündeten Japan hatte Spranger als „Exil“ tituliert und den ihm dort begegnenden, mehrfach vertriebenen Karl Löwith mit *conditio humana* getröstet: „Heimat trägt man im Herzen. Im letzten Sinn sind alle Erdwanderer Auswanderer“...³³ Flitner und Nohl setzten sich zwar rasch für ehemalige, aus rassistischen Gründen entlassene, theoretisch affine Freunde und Kollegen, den Psychologen David Katz (ehemals Rostock) oder den Sozialpädagogen Curt Bondy (Hamburg/Göttingen), ein.³⁴ Für die Besetzung des Hamburger Extraordinariats in „Auslandspädagogik“ (Vergleichende Erziehungswissenschaft) aber hätte sachlich und des personellen Engpasses wegen die Wahl eines Emigranten nahegelegen. Anna Siemsen (Mayer, 2010; Kersting, 1994; 2008, S. 130 ff.) und der Litt-Schüler Fritz Borinski waren ihnen „zu politisch“, sie wurden in den Berufungsverhandlungen überhaupt nicht erwähnt. Borinski, Mitglied der deutsch-englischen Gruppe der *German Educational Reconstruction* (G. E. R.), die seit 1942 an einem Programm demokratischer Erziehung nach dem NS arbeitete, hatte – ganz im Gegensatz zu Flitners Ausrichtung auf eine „Volksgemeinschaft“ – das Konzept einer Mitbürger-Bildung entwickelt.³⁵ Daß selbst die Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann aus ihrem englischen Exil nicht in Betracht kam – über sie hat man zumindest verhandelt –, hatte seinen Grund nicht in der stereotyp gebrauchten Abwehrformel „fachlich nicht ge-

32 Z. B. Curt Bondy nach Gastprofessuren in Hamburg, in Rücksprache mit Nohl, anderen früheren Kollegen und Einrichtungen (Kersting, 1994; 2008, bes. S. 125 ff.).

33 Detailliert Himmelstein, 2006, Zit. S. 107. – Löwith war erstaunt, daß Spranger, der 1933 (allerdings nur kurzfristig, vgl. Horn, 2002) an der Berliner Universität zurückgetreten war, sich nun in dieser Weise für das NS-Regime engagierte (Löwith, [1940] 1986, S. 113–114); lt. Raymond Klibansky (Warburg-Kreis) hatte Spranger „übertriebene Kundgebungen von Studenten mißbilligt, später dann aber eine offizielle Reise nach Japan angetreten, um die tiefe geistige Gemeinschaft zwischen diesem Land und Deutschland zu demonstrieren“ (Klibansky, 2001, S. 91–92).

34 Im Briefwechsel mit Nohl sparte Bondy freilich dessen politische Vergangenheit aus, hoffte auf Entlastung einstiger im NS kompromittierter Kollegen oder bot Gutachten als Hilfestellung an (UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 37; UA Göttingen: Phil. Fak.: Erich Weniger, o. P.).

35 Seinen Abhandlungen vorgezogen wurde in Fachkreisen das „Partnerschafts“-Buch des unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger schreibenden, NS-kompromittierten Pädagogen Theodor Wilhelm.

eignet“ oder in fehlender Habilitation (der 1949 schließlich berufene W. Merck war weder promoviert noch habilitiert), sondern in der Tradition universitärer Abweisung von Frauen, im Geschlecht (Kersting, 1994). Borinski nahm im Juli 1956 einen Ruf auf den neu eingerichteten erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl für Politische Bildung und Erwachsenenbildung an der bald durch Remigranten geprägten Freien Universität Berlin an – erster Pädagogik-Professor war der im NS kompromittierte, von der Berliner Universität 1945 entlassene Oswald Kroh – und half beim Aufbau des Erziehungswissenschaftlichen Instituts. Von Nohl und seinem Netzwerk in keiner Weise unterstützt, wurde Blochmann in einem von der Marburger Universität verschleppten Verfahren 1952 (als erste Professorin in Erziehungswissenschaft an einer westdeutschen Universität) auf das dortige pädagogische Extraordinariat berufen (Kersting, 2008, S. 163 ff.), mit veränderter Denomination erhielt die aus rassenpolitischen Gründen Emigrierte den Lehrstuhl des eben deswegen emigrierten Philosophen Erich Frank.

Erst 1957 beklagte Litt, anlässlich des Todes von Siegfried Marck, Hönigswalds Nachfolger in Breslau und ebenfalls Emigrant, die „Verarmung und Vereinseitigung“ der deutschen Philosophie gegenüber den 20er Jahren, die durch die „Gewaltakte der Rassefanatiker“ gerissene Lücke, den „zerstörte[n] Zusammenhang“; nicht einmal die „geistige[] Hinterlassenschaft“ werde gebührend gewürdigt (Litt & Ritzel, 1957, S. 602–603). Es sind nicht zuletzt die Universitätsakten, die den beklagten Umgang mit Emigranten weit überbieten. So wurde die Erwähnung von Namen der 1933 von den Lehrstühlen Entfernten, z. B. Jonas Cohn (Freiburg) oder Richard Hönigswald (München), nach 1945 zur Schonung der Profiteure tabuiert; auch bastelte man kurzerhand irreführende Lehrstuhlgenealogien, um die Neuausrichtung im NS vergessen zu machen, die im Amt gebliebenen Professoren zu entlasten, Spuren zu verwischen (Kersting, 2008, z. B. S. 144 ff., S. 301–302). Dem 77jährigen Cohn, der immerhin zu den Autoren des von Nohl und Pallat herausgegebenen *Handbuch[s] der Pädagogik* gehörte, verwehrte Nohl selbst die literarische Remigration (UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 70; ähnlich im Fall Carl Mennickes). Spranger und Nohl schlugen aber auch Angebote aus, mit der angelsächsischen Diskussion und dem von Emigranten in den USA in Gang gebrachten wechselseitigen Lernprozeß bekannt gemacht zu werden oder mit Wissenschaftlern wie Dewey. Die Indienstnahme eines in Amerika wirkenden Emigranten für seine Mission der Rettung des christlichen Abendlandes auf den „katalanischen Feldern“ Koreas belastete Sprangers „Gewissen“ nicht.

Vielversprechender für eine Neuausrichtung und demokratische Öffnung der Pädagogik waren Kontakte zu Emigranten, die bereits in den 1920er Jahren eine sozialwissenschaftlich begründete Jugend-, Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entwickelt hatten. Paul Honigsheim, der über eine Venia in „Philosophie, Soziologie und Sozialpädagogik“ verfügte, Direktor der Volkshochschule Köln und Honorarprofessor an der dortigen Universität gewesen, 1933 aber aus politischen Gründen emigriert war, er hätte sein Ordinariat in „Sociology, Anthropology and Foreign Studies“ am Michigan State College nur für eine gleichwertige Stelle in Deutschland, möglichst für „Soziologie und Ethnologie“ aufgeben – die aber war in dem früh um Emigranten bemühten Köln bereits von einem remigrierten Soziologen besetzt. Methodisch an Max Webers

Theorie wertfreier Forschung geschult, sprengte das Spektrum seiner Gebiete die herkömmliche Lehre an deutschen Universitäten. Oder der an den Universitäten Chicago und Berkeley lehrende Sozialpädagoge und Jurist Walter Friedländer, der bis 1933 im Jugendstrafwesen und in der Jugendfürsorge am Prenzlauer Berg in Berlin gearbeitet hatte: Wenn er bei seinen Gastprofessuren an der FU Berlin und in Köln (1966) seine amerikanischen Mitarbeiter mitbrachte, hier wie in den USA publizierte, so entfaltete sich ein, bald auch literarischer, wechselseitiger Austausch. Beider Karrieren fanden in Deutschland kein Pendant – erinnert sei nur an den Umgang mit Siegmund-Schultze, der weitere Segmente der Abwehr und Konkurrenz, in die Remigranten geraten konnten, beleuchtet.³⁶ Die Beispiele Honigsheim und Friedländer lassen in erschreckendem Maß die politische und wissenschaftliche Verspätung und Enge des auf lange Zeit noch philosophisch ausgerichteten Faches erkennen. Daß man sich beim Aufbau internationaler Institutionen der an den eigenen Universitäten nichtgewollten Emigranten bediente, so Borinskis 1952 beim Aufbau des UNESCO-Instituts in Hamburg, später eines Paul Robinsohn, markiert die Grenzen der „alten“, für einen Neuanfang gänzlich ungeeigneten Pädagogik sowie ihre Skrupellosigkeit.

Dennoch signalisierte die institutionelle Rückkehr von Bondy, Blochmann und Borinski über pädagogische Reformansätze und die Schaffung neuer Subdisziplinen hinaus den Bedarf an einer anderen akademischen Lebens- und Lehrform, im weiteren Sinn eine Demokratisierung im disziplinären und universitären Bereich; Letzteres gilt auch für Honorar- und Gastprofessuren. Wie wenig selbstverständlich eine Integration in die *scientific community* war, dürften Remigranten bei Übernahme von Lehrstühlen, die einst zur Emigration gezwungene Gelehrte bekleidet hatten, oder wenn Lehrstühle für sie neu errichtet werden mußten, zu spüren bekommen haben.

36 Detailliert Kersting, 2008, S. 135 ff. U. a. verweigerten das Kultusministerium und die Philosophische Fakultät der Universität Münster dem 1946 aus dem Schweizer Exil zurückgekehrten religiösen Sozialisten und Pazifisten das als Bedingung geforderte und von der Fakultät mehrfach zugesagte pädagogische Ordinariat – trotz seiner Verdienste um den Aufbau der Sozialpädagogik in einem Industrieviertel durch Weiterentwicklung des Berliner *Settlement-Modells*, also trotz der mit britischer Unterstützung in Dortmund errichteten Wohlfahrtsschule, verbunden mit Forschung und Lehre an der Münsteraner Universität. Entsprechend seiner Behandlung an der Berliner Universität in der Weimarer Zeit (lt. Spranger: Honorarprofessur als „sehr erwünschte Ergänzung des Lehrkörpers“ [zit. n. Tenorth, 2007, S. 70], später aber kein Extraordinariat) wollte man den der christlichen Soziallehre verpflichteten Wissenschaftler auch dieses Mal als Honorarprofessor „zu Discount Preisen“ (Cieslok, 1995, S. 86) gern halten. Indessen sollte das pädagogische Ordinariat von Beginn an nicht ein Sozialpädagoge, sondern, im Sinne der seit 1917 tradierten disziplinären Struktur, ein Vertreter der Allgemeinen Pädagogik bekleiden, so erhielt schließlich der aus der SBZ/DDR „verdrängte“ Neukantianer und Katholik Alfred Petzelt die Stelle. – In Frankfurt zog man dem emigrierten Sozial- und Berufspädagogen Carl Mennicke den belasteten Allgemeinen Pädagogen Heinrich Weinstock vor.

Ausblick

Pädagogik ist an deutschen Universitäten eine verspätete Disziplin. Ihre nationalpolitische Funktion im 20. Jahrhundert verhinderte auch nach Zweitem Weltkrieg und Shoah (mit Blick auf die alte Bundesrepublik Deutschland) für Jahrzehnte eine über erste Ansätze hinausgehende Theoriebildung und Demokratisierung von Forschung und Lehre; die Vielfalt von Theorien und Methoden, von Parametern wie Religion, Geschlecht, soziale Herkunft oder die Internationalisierung der pädagogischen Diskurse um 1900 und im frühen 20. Jahrhundert waren zum Zeitpunkt der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1964) noch nicht wieder erreicht (Berg, Herrlitz & Horn, 2004). Was die Lehrenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen auf ihren seit 1952 (auf Drängen der Amerikaner) stattfindenden Jahrestreffen, trotz des „notorischen Blicks nach vorn“, geleistet hatten, war die Vorarbeit für die Klärung des Verhältnisses zur Soziologie, des Status der Sozialpädagogik oder die Wiederherstellung der im NS propagandistisch eingesetzten Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Veränderung geschah zögerlich und verdankte sich vor allem gesellschaftlichem Druck, so die Expansion der Disziplin im Rahmen des Ausbaues der Universitäten, die Einrichtung des Pädagogikdiploms 1969 und eine verstärkte Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, nicht weniger die Wiederentdeckung des verdrängten Erbes im Kontext von „1968“ sowie die sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Faches seit den 70er Jahren. Kulturphilosophisch-pädagogische Konzepte der Weimarer Republik wurden ohne Zutun der Granden aufgenommen und weiterentwickelt, unter französischem Einfluß etwa die Phänomenologie, oder man rezipierte demokratische, den „Anderen“ in die pädagogische Reflexion einbindende Theorien. Die Empirische Pädagogik kehrte, im Austausch mit Amerika modifiziert, aber noch geisteswissenschaftlich flankiert, in den 60er Jahren an deutsche Universitäten zurück. Die philosophisch begründete Pädagogik, die mit ihrer historisch-systematischen Ausrichtung und unter Berücksichtigung von Schule und Unterricht bis in die 1960er Jahre das ganze Fach verkörpert hatte, erhielt als „Allgemeine Pädagogik“ mehr und mehr den Status einer Teildisziplin, blieb aber ‚Leitdisziplin‘ des Faches, repräsentiert durch divergierende theoretische Ansätze.

Wenngleich quantitativ noch immer gut vertreten (Kauder, 2010), hat die Allgemeine Pädagogik im letzten Jahrzehnt, von heftigen (noch anhaltenden) Debatten begleitet (jüngst z. B. Leutner, Benner & Reh, 2013, S. 131–148), diese Funktion eingebüßt und Stellen an die expandierende Empirische Bildungsforschung verloren. Deren universitäres Prestige verdankt sich ihrer neuen Rolle der Politikberatung, ihrer Funktionalisierung für heutige gesellschaftlich-ökonomische Steuerungsprozesse, die Basis bilden in unterschiedlichem Auftrag durchgeführte internationale Studien zum Schul- und Fächervergleich wie zu „Standardisierung“ und „Qualitätssicherung“ von Schule und Lernen. Wie wird dieses Mal (nachdem die empirische Pädagogik um 1800 durch die idealistische Philosophie, dann im Kontext der Revision von 1917, erneut in den 70er und 80er Jahren vom Kernbereich der Disziplin aus abgewehrt worden ist) wissenschaftspolitisch entschieden – um fachlich-methodische Auseinandersetzung über

die Reichweite von Theorien geht es wohl zuletzt, was steht auf dem Spiel – das Reflexionspotential und historische Bewußtsein der Disziplin?

Quellengestützte historische Analysen vermögen differenzierter Auskunft über Weichenstellungen zu geben. Sie untersuchen das soziale und institutionelle Machtgefüge der Disziplin, indem sie auch die den Sprachregelungen zugrunde liegenden Interessen und Techniken der Wissenschaftspolitik beleuchten. Insbesondere in Krisen greift man auf die offenkundig mit hoher gesellschaftlicher Erwartung aufgeladene Pädagogik zurück, ob um 1890, 1917 oder, mit dem Anspruch auf Demokratisierung, die Alliierten nach 1945. Und heute, wie meint man den mit der Globalisierung einhergehenden bildungstheoretischen und strukturellen Erziehungs- und Qualifizierungsproblemen begegnen zu können? Theorieimmanent ist die Entwicklung der weiterhin von heterogenen Interessen bestimmten Disziplin nicht zu klären.

Quellen

- UA Tübingen: 205/69, Phil. Fak., 25. 2. 1923: Wiederbesetzung der durch die Wegberufung von Prof. Dr. Deuchler freigewordenen planmäßigen a. o. Professur.
 BA Koblenz: N 1182, Nr. 47. Kontroverse Spranger – Wenke – Günther
 BA Koblenz: N 1182, Nr. 317, 368, 384
 UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 37
 UA Göttingen: Phil. Fak: Erich Weniger, o. P.
 UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 70

Literatur

- Adorno, Th. W. (1970). Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In Ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (hrsg. v. G. Kadelbach, S. 10–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1959].
- Berg, Ch., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, St. (1993). *Anatomie der konservativen Revolution*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brumlik, M. (2012). *Innerlich beschnittene Juden. Zu Eduard Fuchs' „Die Juden in der Karikatur“* (Konkret Texte 58). Hamburg: KKV konkret.
- Cieslok, U. (1995). *Emigranten an Nordrhein-westfälischen Universitäten und Wissenschaftsrichtungen* (Diss. phil.). Düsseldorf.
- Defrance, C. (2000). Die Universitäten in der Besatzungszeit zwischen Brüchen und Traditionen. In D. Papenfuß & W. Schieder (Hrsg.), *Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert* (S. 409–428). Köln: Böhlau.
- Defrance, C., & Pfeil, U. (2011). *Eine Nachkriegsgeschichte in Europa, 1945 bis 1963*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dilthey, W. (1938). Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In Ders., *Ges. Schriften, Bd. IV* (S. 56–82). Leipzig/Berlin: Teubner [Orig. 1888].
- Drewek, P. (1996). Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 299–316). Weinheim/Basel: Beltz.

- Drewek, P. (1998). Educational Studies as an Academic Discipline in Germany at the Beginning of the 20th Century. In P. Drewek & Ch. Lüth (Hrsg.), *History of Educational Studies* (Paedagogica Historica, Supplementary Series, III/1, S. 175–205). Gent.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Himmelstein, K. (2006). „Abgesandter meines Volkes und meiner Regierung“ – Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 99–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (1998). Wissenschaftsemigration: Erziehungswissenschaft. In C.-D. Krohn et al. (Hrsg.), *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933–1945* (Sp. 721–736). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Horn, K.-P. (2002). Konkurrenz und Koexistenz. Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 227–252). Stuttgart: Steiner.
- 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.
- Horn, K.-P., & Tenorth, H.-E. (1991). Remigration in der Erziehungswissenschaft. *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch*, 9, 171–195.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersting, Ch. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kersting, Ch. (1994). Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der Disziplin mit Emigranten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 745–763.
- Kersting, Ch. (2000). Die Lage der Akademikerinnen in der Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit (1945–1955). In E. Dickmann & E. Schöck-Quinteros (Hrsg.), u. Mitarb. von S. Dauks, *Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland* (S. 121–139). Berlin: trafo.
- Kersting, Ch. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts*. Königstein im Taunus: Scriptor.
- Klafki, W., & Brockmann, J.-L. (2002). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klibansky, R. (2001). *Erinnerung an ein Jahrhundert. Gespräche mit Georges Leroux*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel-Verlag.
- Koebner, Th. (1987). Die Schuldfrage. Vergangenheitsverweigerung und Lebenslügen in der Diskussion 1945–49. In Th. Koebner, G. Sautermeister & S. Schneider (Hrsg.), *Deutschland nach Hitler* (S. 301–329). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lepsius, R. M. (1977). Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“. In R. Koselleck (Hrsg.), *Studien zum Beginn der modernen Welt* (S. 10–29). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leutner, D., Benner, D., & Reh, S. (2013). Statements zur Empirischen Bildungsforschung. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Bei-*

- träge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 131–148). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Litt, Th. (1925). *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal*. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Litt, Th. (1947). *Geschichte und Verantwortung. Vortrag bei Eröffnung des Leipziger Kulturbundes zur deutschen demokratischen Erneuerung Deutschlands*. Wiesbaden: Dieterich.
- Litt, Th. (1948). *Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens*. München: Pieper.
- Litt, Th. (1965). „Eine Neugestaltung der Pädagogik“ (1918). In F. Nicolin (Hrsg.), *Pädagogik und Kultur. Kleine Schriften 1918–1926* (S. 7–11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Orig. 1918].
- Litt, Th., & Ritzel, W. (1957). Siegfried Marck, geb. am 9. März in Breslau und gest. am 16. Februar 1957 in Chicago. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 11, 602–603.
- Löwith, K. (1986). *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht* (Vorw. R. Koselleck u. Nachbem. A. Löwith). Stuttgart: Metzler [Orig. 1940].
- Lübbe, H. (1983). Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein. *Historische Zeitschrift*, 236, 579–599.
- Mann, Th. (1960). Leiden an Deutschland. Tagebuchblätter aus den Jahren 1933 und 1934. In Ders., *Ges. Werke in zwölf Bänden, Bd. XII: Reden und Aufsätze 4*. Frankfurt a. M.: Fischer [Orig. 1946].
- Matthes, E. (1995). Die Auseinandersetzung Theodor Litts mit dem Nationalsozialismus nach 1945. *Pädagogische Rundschau*, 49, 411–420.
- Mayer, Ch. (2010). Anna Marie Henni Siemsen, verh. Vollenweider. In *Neue deutsche Biographie, Bd. 24* (S. 381–383). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mohler, A. (1994). *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [Orig. 1950].
- Nicolin, F. (1981). Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In P. Gutjahr-Löser, H.-H. Knütter & F. W. Rothenpieler (Hrsg.), *Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart* (S. 113–139). München: Olzog.
- Nohl, H. (1946/47). Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. *Die Sammlung*, 2, 694–701.
- Nohl, H. (1967). Pädagogische Menschenkunde. In Ders., *Ausgewählte pädagogische Schriften* (S. 28–38). Paderborn: Schöningh [Orig. 1928].
- Nohl, H. (1981). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Bd. 1* (S. 3–80). Reprint Weinheim/Basel: Beltz [Orig. Langensalza 1933].
- Oelkers, J. (1996). Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (2. Aufl., S. 31–47). Weinheim: Deutscher Studienverlag [Orig. 1991].
- Oelkers, J. (2000). Nachwort zur Neuauflage: Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In J. Dewey, *Demokratie und Erziehung* (S. 489–509). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pappcke, S. (1991). Exil und Remigration als öffentliches Ärgernis. Zur Soziologie eines Tabus. *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch*, 9, 9–24.
- Priem, K. (2000). *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903–1924)* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 24). Köln: Böhlau.
- Ringer, F. (1993). *Die Gelehrten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sakakoshi, M. (2006). Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 119–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, C. (1979). *Erinnerungen*. Frankfurt a. M./Wien/Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Schulze, W., Helm, G., & Ott, Th. (2000). Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. In W. Schulze & O. Oexle (Hrsg.), *Deutsche Historiker im Nationalsozialismus* (2. Aufl., S. 11–48). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Schwenk, B. (1977/78). Pädagogik in den Philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 103–131.
- Sieg, U. (2013). *Geist und Gewalt. Deutsche Philosophen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. München: Hanser.
- Spranger, E. (1916). *Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland* (Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 6). Berlin: Königliche Hofbuchhandlung.
- Spranger, E. (1969a). Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 1–29). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1926].
- Spranger, E. (1969b). Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 30–106). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1926/27].
- Spranger, E. (1969c). Zur geistigen Lage der Gegenwart. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 211–232). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1930].
- Spranger, E. (1969d). Kulturpathologie? In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 173–193). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1947].
- Spranger, E. (1970a). Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 8 (hrsg. v. H. J. Meyer, S. 268–276). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1946].
- Spranger, E. (1970b). [Die Frage der deutschen Schuld]. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 8 (hrsg. v. H. J. Meyer, S. 260–267). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1946].
- Sprung, L., & Schönpflug, W. (2003). Entwurf für eine Geschichte der Psychologie in Berlin. In Dies. (Hrsg.), *Zur Geschichte der Psychologie in Berlin* (2., erw. Aufl., S. 29–49). Frankfurt a. M.: Peter Lang [Orig. 1992].
- Stern, W. (1927). Selbstdarstellung. In R. Schmidt (Hrsg.), *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 6 (S. 129–184). Leipzig: Meiner.
- Tenorth, H.-E. (1989). Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In R. vom Bruch, F. W. Graf & G. Hübinger (Hrsg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900* (S. 133–154). Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (1991). „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. In H. Peukert & H. Scheuerl (Hrsg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 85–107). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2002). Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität zu Berlin von 1913–1933. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 191–226). Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (2007). Friedrich Siegmund-Schultze – Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. In H.-E. Tenorth, R. Lindner, F. Fechner & J. Wietschorke (Hrsg.), *Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit* (S. 69–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tillich, P. (1980). *Die sozialistische Entscheidung* (Neuauf. m. einem Vorw. v. K. Heinrich). Berlin: Medusa [Orig. 1932].
- Troeltsch, E. (1917). *Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen* (Vortrag, 28. 11. 1916). Berlin.
- Troeltsch, E. (1918). Die Leitsätze für die Pädagogische Konferenz im Preußischen Ministerium. In Über die künftige Pflege der Pädagogik an deutschen Universitäten. Gutachterliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz [...] am 24. und 25. Mai 1917. *Zeitschrift für*

- pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 19, 209–230, 273–286, 417–418 [Orig. 1917].
- Troeltsch, E. (1921). Selbstdarstellung. In R. Schmidt (Hrsg.), *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 2 (S. 161–173). Leipzig: Meiner.
- Troeltsch, E. (1977/78). Die Leitsätze für die Pädagogische Konferenz im Preußischen Ministerium. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 133–157 [Orig. 1917, in Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht].
- Troeltsch, E. (1983). Die Revolution in der Wissenschaft. Auszug in A. Kaes (Hrsg.), *Weimarer Republik. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1918–1933* (S. 115–117). Stuttgart: Metzler [Orig. 1921].
- Zimmer, H. (2006). Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 83–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abstract: Within the context of the “ideas of 1914”, the Berlin Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of 1917 conceived pedagogy as cultural philosophy and functionalized it for providing purpose and unity to the nation. This course of direction defined the discipline well into the period following National Socialism and the Second World War. After 1945, the former elite (with the two exponents Herman Nohl and Eduard Spranger), that with its conservative-revolutionary attitude had promoted National Socialism during the Weimar Republic, reinstalled itself and the humanist pedagogy it represented and evoked a provincialization of the discipline. To what an appalling extent it actually forfeited its reflexive and communicative potential is made clear by its interaction with emigrants.

Keywords: Humanist Pedagogy, Emigration, Empirical-Experimental Pedagogy, „Conservative Revolution“, History of the Academic Discipline of Pedagogy

Anschrift der Autorin

Priv.-Doz. Dr. Christa Kersting, Lefèvrestraße 11, 12161 Berlin, Deutschland
E-Mail: kerstinc@cms.hu-berlin.de

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Zeitperspektive im Jugendalter

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick der Forschung im deutschsprachigen Raum zu Zeitperspektiven von Heranwachsenden. Zunächst werden die Bedeutung des Konstrukts für die persönliche Entwicklung von Jugendlichen erläutert und theoretische Bezüge und empirische Befunde der vergangenen Jahrzehnte zusammengetragen. Daran anschließend werden das *Adolescent Time Inventory* (ATI) als multidimensionales Instrument vorgestellt und damit realisierte eigene Befunde berichtet. Zentral hierbei ist die auf latenten Profilanalysen basierende Entwicklung von fünf verschiedenen Zeitperspektive-Typen (*positives, balanced, negatives, optimists, ambivalent*), die sich sowohl in verschiedenen Stichproben als auch in einer hier präsentierten Studie replizieren lassen und systematische Zusammenhänge mit anderen Dimensionen des ATI aufweisen.

Schlagnote: Zeitperspektive, Zukunftsorientierung, Jugendalter, Jugendtypen, Jugendstudien

1. Einleitung

Das Jugendalter ist eine Phase, die durch große Veränderungen gekennzeichnet ist. Aus den in der Kindheit gemachten Erfahrungen entwickeln sich zunehmend persönliche Interessen, Kompetenzen und Überzeugungen. Diese sind Grundlage dafür, den Übergang ins Erwachsenenalter zu gestalten. Hierzu gehört, verstärkt über die eigene Zukunft nachzudenken und durch entsprechende Entscheidungen konkrete persönliche Ziele hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung zu definieren und aktiv anzugehen (Nurmi, 2004). Dieser Prozess ist von variierenden Vorstellungen über die individuellen Möglichkeiten begleitet, die als Zukunftsperspektiven beschrieben werden können und traditionell Bestand von Jugendstudien (z. B. Shell Deutschland Holding, 2010) sind. Zukünftig Ziele zu erreichen erfordert Entscheiden und Agieren in der Gegenwart, entsprechend stehen die Zukunftsorientierungen mit der Gegenwart in Verbindung bis hin zu Situationen, in denen zukünftige Ziele mit gegenwärtigen Bedürfnissen in Konflikt geraten können. In diesem Sinn können Zukunftsorientierungen nicht losgelöst von Erfahrungen in der Vergangenheit und Interessen in der Gegenwart betrachtet werden.

In diesem Beitrag sollen zunächst die Bedeutung der Zeitperspektive für die persönliche Entwicklung von Heranwachsenden dargestellt und theoretische Bezüge und empirische Befunde zusammengetragen werden. Im zweiten Schritt wird das *Adolescent Time Inventory* (ATI; Mello & Worrell, 2012) als mehrdimensionales Konzept zur Er-

fassung von Zeitperspektiven vorgestellt. Im folgenden empirischen Teil des Beitrags werden dann eigene Forschungsergebnisse zu Zeitperspektiven im Jugendalter zusammengefasst. Darüber hinaus werden Daten einer Studie präsentiert, die im deutschsprachigen Raum erstmals alle Aspekte des ATI umfasst. Die persönliche Einstellung gegenüber der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft wird für die Bildung von Zeit-Typen genutzt, die durch weitere Dimensionen des Instruments spezifiziert werden. Zudem werden Antwortbeispiele zu offenen Fragen präsentiert, an denen exemplarisch die Mehrdimensionalität des Konstrukts verdeutlicht werden kann. Im abschließenden Kapitel werden die bisherigen Befunde zusammengefasst und diskutiert.

Ziel des Beitrags ist es, überblicksartig bisherige Zugänge zum Thema Zeitperspektive im deutschsprachigen Raum zu skizzieren, das ATI vorzustellen und die Möglichkeiten der Nutzung dieses komplexen Erhebungsinventars für zukünftige Forschung aufzuzeigen.

2. Theoretische Ansätze und empirische Befunde

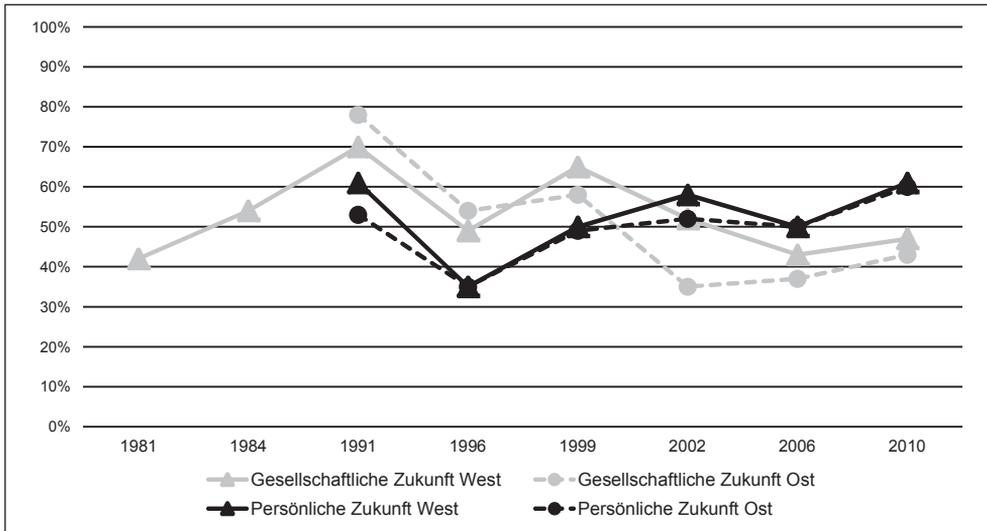
Zeitperspektive ist ein Konstrukt, mit dem sich beschreiben lässt, wie Individuen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft denken. Die persönliche Zeitperspektive beeinflusst, wie ein Mensch das Leben betrachtet und gestaltet. Sie bestimmt aber auch, wie Erfahrungen abgespeichert und erinnert werden. Zudem hat sie einen entscheidenden Einfluss auf unsere Wahrnehmung und unsere Emotionen sowie auf unsere Erwartungen, Ziele und Zukunftsvorstellungen (Zimbardo & Boyd, 2008).

Das Jugendalter ist eine Lebensphase, die durch ein hohes Potential an Veränderung gekennzeichnet ist (Fend, 2000). Den Heranwachsenden stellt sich im Zuge der Identitätsentwicklung (Erikson, 1968) die Frage: Wer bin ich? Wer bin ich nicht? Sie suchen nach ihrer Position in der Gemeinschaft, treten mehr und mehr aus dem Kreis der Familie heraus und bemühen sich, im Peer-Kontext Anerkennung zu finden. Basis für diesen Explorationsprozess sind die bislang in den zentralen Sozialisationskontexten Familie, Schule und Freundeskreis gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen. In diesem Sinne stellt die Vergangenheit bei Jugendlichen – wenn auch im Vergleich zu Erwachsenen zeitlich weniger umfangreich – eine wichtige Ressource für ihre Entwicklung dar: Durch kognitive Reflektionen kann die eigene Lebensgeschichte rekonstruiert und das biografische Selbst entwickelt werden. Auf der Suche nach Ich-Identität und der damit einhergehenden Erarbeitung individueller Positionen werden in der Gegenwart wichtige Weichen gestellt und Vorentscheidungen für den späteren beruflichen, familiären und gesellschaftlichen Lebensweg getroffen (Maschke & Stecher, 2009). Hierbei muss aus der Vielfalt an Möglichkeiten ausgewählt werden, was mit dem Vorzug bestimmter Alternativen gegenüber dem Außerachtlassen anderer Möglichkeiten einhergeht. Neben aktuellen Entscheidungen verlangen zahlreiche Entwicklungsaufgaben des Jugendalters wie zum Beispiel Berufswahl, Partnerinnen- und Partnersuche oder Entwicklung von Wertvorstellungen (Havighurst, 1972; Dreher & Dreher, 1985) neben der in der Gegenwart verorteten Entscheidung, eine bestimmte Sache anzugehen,

auch planvolles und zukunftsorientiertes Handeln, um die Ziele mittel- oder langfristige zu realisieren. Die Perspektive auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft kann in dem hier skizzierten Sinn als Teil der jugendlichen Identitätsfindung definiert werden.

Neben dieser individualpsychologischen Perspektive wird dem Jugendalter hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ein hohes Maß an Zukunftsrelevanz zugeschrieben. In jugendsoziologischen Ansätzen werden insbesondere für das 20. Jahrhundert Jugendgenerationen definiert, für die sich in Anlehnung an Karl Mannheim markante typisierende Generationserlebnisse bestimmen lassen (Mannheim, 1964). Insbesondere die zwischen den 1930er und den 1950er Jahren Geborenen werden mit einem hohen gesellschaftlichen Veränderungspotential in Verbindung gebracht (neue soziale Bewegungen, 1968er-Generation) und sogar als „Architekten einer besseren Gesellschaft“ (Keniston, 1977) beschrieben. Konkrete Informationen, wie Jugendliche in Deutschland die gesellschaftliche Zukunft beschreiben, liefern die seit den 1950er Jahren in Westdeutschland und die seit den 1990er Jahren in Gesamtdeutschland durchgeführten Shell-Jugendstudien. In die elfte, im Jahr 1981 durchgeführte Studie wurde erstmals die Vorstellung über die Zukunft der Gesellschaft mit aufgenommen (Fischer & Fuchs, 1981). Konkret wurde die Frage gestellt: *Man kann ja die Zukunft und wie das Leben in unserer Gesellschaft weiter gehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie sieht das bei Ihnen aus?* Als Antwortmöglichkeit wurden die beiden Alternativen „*eher düster*“ und „*eher zuversichtlich*“ vorgegeben. Abbildung 1 gibt mit den grauen Linien wieder, wie sich der Anteil der Jugendlichen, welche die gesellschaftliche Entwicklung als eher zuversichtlich beurteilen, in den vergangenen 30 Jahren verändert hat. Zehn Jahre später wurde in die 13. Shell-Jugendstudie (Kohr, 1992) neben der Frage nach der gesellschaftlichen Zukunft die Beurteilung der persönlichen Zukunft integriert: *Wie stellen Sie sich Ihre eigene Zukunft vor? Man kann ja die Zukunft, wie das eigene Leben so weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie ist das bei Ihnen?* Die Antwortalternativen wurden um eine dritte Möglichkeit „*gemischt, mal so – mal so*“ erweitert. Die Anteile der Heranwachsenden, die ihrer persönlichen Zukunft eher zuversichtlich entgegenblickten, finden sich ebenfalls in Abbildung 1 als schwarze Linien eingetragen.

Im Zeitvergleich fällt auf, dass sich der Blick auf die gesellschaftliche Lage von einer eher kritisch ausgehenden Ausgangslage im Jahr 1981 bis zur Phase der Wiedervereinigung recht positiv entwickelt. Danach ist eher eine abnehmende Tendenz der positiven Bewertung der gesellschaftlichen Zukunft erkennbar, der zur Jahrtausendwende durch einen kleineren Anstieg unterbrochen wird und seit 2006 auf einem vorläufig stabilen Niveau von 40% bis 50% ausläuft. Die zuversichtliche Perspektive auf die individuelle Zukunft liegt in den Jahren 1991, 1996 und 1999 jeweils rund 10% unter der positiven Sicht auf die gesellschaftliche Zukunft. Mit der Jahrtausendwende kehrt sich dieser Unterschied um. Seither nimmt der positive Blick auf die individuelle Zukunft kontinuierlich zu, liegt nun über dem positiven Blick auf die gesellschaftliche Zukunft und erreicht bei der Befragung im Jahr 2010 ein Maximum von 60%, das selbst die Euphorie in der Zeit nach der Wiedervereinigung übersteigt (Leven, Quenzel & Hurrelmann,



Quelle: 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Leven, Quenzel & Hurrelmann (2011)

Abb. 1: Zuversichtliche Einschätzung der persönlichen und der gesellschaftlichen Zukunft im Vergleich (in %)

2011, S. 127). Die Vergleiche über die Zeit geben jedoch nur einen allgemeinen Trend wieder. Bei der differenzierteren Darstellung, in der Jugendliche nach sozialer Herkunft differenziert werden, wird deutlich, dass die positive Entwicklung vor allem bei den privilegierten Schichten zu beobachten ist. Im Gegensatz dazu verringert sich in der Unterschicht der Anteil derjenigen, die ihre persönliche Zukunft zuversichtlich sehen, zwischen 2002 und 2010. Auch Maschke und Stecher (2009), die die Shell-Daten analysieren, kommen zu dem Schluss, dass die persönliche Zukunft nur dann erfolgsversprechend geplant werden kann, wenn die Heranwachsenden über die entsprechenden Bewältigungsressourcen verfügen. Die Tatsache, dass die jungen Menschen vor dem Hintergrund großer wirtschaftlicher Probleme die individuelle Zukunft im Vergleich zur gesellschaftlichen Entwicklung positiver sehen, interpretieren sie als eine Anpassungsstrategie auf Individualisierungstendenzen, innerhalb derer die Einzelnen stärker den eigenen Leistungen als den begrenzten Möglichkeiten der Gesellschaft vertrauen. Auch Lamm, Schmidt und Trommsdorff (1976) untersuchten bereits in den 1970er Jahren Zukunftsorientierungen Heranwachsender in Deutschland über ein Hoffnungen und Ängste erfassendes Instrument und konnten zeigen, dass der sozioökonomische Hintergrund einen bedeutsamen positiven Einfluss auf die individuelle Ausprägung der Zukunftsperspektive hat. Auch in diesen Studien, die konzeptionell Zeitperspektive als ein die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einschließendes Konstrukt begreifen, wird empirisch nur die Zukunftsorientierung operationalisiert. Dies gilt auch für aktuellere internationale Zugänge (im Überblick Trempala & Malmberg, 2002) und mag mit der Tradition des Transitionskonzeptes in Verbindung stehen, in dem das Jugendal-

ter nur als Übergang mit dem Ziel des raschen Erreichens des Erwachsenenstatus umschrieben wird. Betrachtet man andererseits jedoch die zeitliche Ausdehnung der Jugendphase, gerät das Moratorium (Zinnecker, 2003) als eine Phase des Aufschubs und des Ausprobierens in den Blick. Hier geraten jedoch zwei Gestaltungsmöglichkeiten in Konkurrenz: das stärker an der Zukunft orientierte Bildungsmoratorium und das stärker gegenwartsorientierte Freizeitmoratorium. Reinders (2003) integriert die Vorstellung von Verbleib und Transition. Er entwickelt in Anlehnung an Marcia (1980) vier Jugendtypen, die sich durch unterschiedliche Kombinationen beschreiben lassen: (1) Integration: beide Orientierungen hoch; (2) Assimilation: Transition größer als Verbleib; (3) Segregation: Verbleib größer als Transition; und (4) Marginalisierung: beide Orientierungen niedrig. In einer Studie konnte er zeigen, dass sich transitionsorientierte Jugendliche stärker an der Erwachsenenwelt orientieren, verbleibsorientierte Jugendliche dagegen stärker an der Gleichaltrigengruppe. Die gleichzeitige Orientierung an Verbleib und Transition im Profil Integration führt zu motivationalen Handlungskonflikten, die mit vergleichsweise schlechten schulischen Leistungen einhergehen (Reinders, 2005). Reinders (2003) verbindet die Verbleibs- und Transitionsorientierung mit bisherigen biografischen Erfahrungen. Konkret geht die Bewertung der Vergangenheit jedoch nicht in seine theoretische oder empirische Konzeption ein. Ein prominenter Ansatz, der diese Lücke schließt und der die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft als eigenständige, jedoch miteinander in Bezug stehende Dimensionen von Zeitperspektiven erfasst, ist das Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) (Zimbardo & Boyd, 1999). Das in mehrere Sprachen übersetzte und in zahlreichen Ländern validierte Instrument bildet mit 56 Items die Faktoren *past positive*, *past negative*, *present hedonistic*, *present fatalistic* und *future* ab. Die zahlreichen empirischen Studien, die Zeitperspektiven auf der Grundlage des ZTPI in Verbindung mit anderen Aspekten der Persönlichkeit untersuchen, basieren jedoch zumeist auf Befragungen von College-Studierenden und generierten dementsprechend Stichproben von jungen Erwachsenen.

3. Das Adolescent Time Inventory (ATI)

Zena Mello und Frank Worrell setzten das ZTPI in einer Studie mit hochbegabten Jugendlichen ein. Die Ergebnisse zeigten, dass das Instrument nicht altersadäquat ist und sich die ZTPI-Skalen in dieser Stichprobe (Alter $M = 14.5$; $SD 1.4$) nicht replizieren lassen (Mello & Worrell, 2006). Mit dem Ziel, ein multidimensionales Instrument zur Erfassung von Zeitperspektiven im Jugendalter zu entwickeln, starteten sie einen mehrstufigen Item-Generierungs-Prozess auf der Basis von Fokusgruppeninterviews mit Heranwachsenden (Mello et al., 2009).

Parallel dazu wird die theoretische Konzeption, die dem Modell der Zeitperspektive im Jugendalter zugrunde liegt, konkretisiert (vgl. im Überblick Mello, im Druck). Das Modell baut auf den folgenden vier Prämissen auf: (1) Zeitperspektive wird als kognitiv-motivationales Konstrukt verstanden. Die Repräsentationen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft entstammen kognitiven Verarbeitungsprozessen. Gleichzeitig stehen

Zeitperspektiven mit Zielen und Wünschen – insbesondere mit Blick auf die Zukunft – in Verbindung, deren Realisierung motivationaler Handlungsregulation bedarf. (2) Zeitperspektiven beziehen sich auf drei Zeitperioden: die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft. In welcher Intensität und auf welche Weise diese drei Dimensionen miteinander verbunden werden, ist Teil der individuellen Zeitperspektive. Zudem können sich mit Zeitperspektiven in Verbindung stehende Persönlichkeitsaspekte auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. So zeigen Forschungsbefunde, dass Risikoverhalten stärker mit Aspekten der Vergangenheit und Gegenwart in Verbindung steht (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997), Bildungsaspiration dagegen stärker mit der Entwicklung einer Zukunftsperspektive (Zimbardo & Boyd, 1999). (3) Zeitperspektiven basieren auf individuellen Verarbeitungsprozessen, werden jedoch durch Erfahrungen beeinflusst, die im Kontext der klassischen Sozialisationsinstanzen Familie, Peergroup und Schule gemacht werden. (4) Um der Mehrdimensionalität des Konstrukts Zeitperspektive gerecht zu werden, müssen neben der Bewertung der individuellen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (*Time Attitude*) – die in Anlehnung an Zimbardo und Boyd (1999) und in ihrer Operationalisierung als sechs-dimensionales Konstrukt (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft – jeweils in einer positiven und negativen Ausprägung) als Kernstück des ATI angesehen werden können – weitere Aspekte von Zeitperspektiven in den Blick genommen werden. Hierzu zählen sowohl die Intensität bzw. Häufigkeit der Reflexion über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (*Time Frequency*), die Ausrichtung auf Vergangenheit, Gegenwart und/oder Zukunft (*Time Orientation*), die Beziehung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zueinander (*Time Relation*), als auch die individuelle Bedeutung (*Time Meaning*). Das ATI, das Instrumente zu all diesen Aspekten bereitstellt, wurde in seiner englischsprachigen Version bereits in verschiedenen Ländern eingesetzt (USA, Neuseeland, Nigeria). Übersetzungen bestehen bislang in deutscher, spanischer und italienischer Sprache. Sämtliche Items und Übersetzungen sind online publiziert (Mello & Worrell, 2012).

Im Folgenden werden zunächst die bisherigen Befunde zu Zeitperspektiven von Jugendlichen im Kontext von Befragungen mit deutschsprachigen Heranwachsenden überblicksartig vorgestellt, wobei in diesen Studien nur die Instrumente zur Erfassung der Bewertung der Zeitdimensionen (*Attitude*) eingesetzt wurden. Anschließend wird eine kleinere Studie präsentiert, in der erstmals alle o. g. Aspekte des ATI erfasst wurden.

4. Eigene Studien zu Zeitperspektive im Jugendalter

4.1 Instrumentenvalidierung und bisherige Befunde

Die auf der Grundlage von Fokusgruppeninterviews entwickelten 53 Items, anhand derer sich die individuelle Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft jeweils in einer positiven und negativen Ausprägung (*Time Attitude*) beschreiben lassen, wurden in einem mehrstufigen Prozess ins Deutsche übersetzt und in eine Fragebogenstudie mit über 300 Jugendlichen integriert. Die Daten wurden für vergleichende Analysen mit einer

Skala	Beispielitem	Sekl M(SD)	SeklII M(SD)
<i>PastPos</i>	Ich habe sehr glückliche Erinnerungen an meine Kindheit.	3,05(.77)	3,08(.71)
<i>PastNeg</i>	Ich habe unangenehme Gedanken über meine Vergangenheit.	2,02(.83)	1,86(.77)
<i>PresPos</i>	Ich bin glücklich mit meinem derzeitigen Leben.	3,07(.69)	3,26(.64)
<i>PresNeg</i>	Mit meiner Gegenwart bin ich nicht zufrieden.	2,18(.72)	1,96(.73)
<i>FutPos</i>	Ich freue mich, wenn ich an meine Zukunft denke.	3,21(.68)	3,34(.61)
<i>FutNeg</i>	Wenn ich an meine Zukunft denke, werde ich traurig.	1,72(.73)	1,34(.46)

Tab. 1: *Beispielitems und Mittelwerte der sechs Dimensionen der Time Attitudes*

Befragung unter US-amerikanischen Jugendlichen genutzt (Worrell, Mello & Buhl, 2013). Es zeigte sich eine kongruente Faktorenstruktur, für die in beiden Subgruppen die 2-Faktorenlösung (Valenz *Positiv*, *Negativ*) und die 3-Faktorenlösung (Zeitperiode *Past*, *Present*, *Future*) der theoretisch postulierten 6-Faktorenlösung (*PastPos*, *PastNeg*, *PresPos*, *PresNeg*, *FutPos*, *FutNeg*) unterlegen waren. Der Vergleich der beiden Stichproben ergab hinsichtlich der Skalenmittelwerte, Standardabweichungen und korrelativen Zusammenhänge invariante Muster (vgl. ausführlich Worrell et al., 2013).

Für die weitere Nutzung des Instruments in einer größer angelegten Evaluationsstudie wurde zur Kürzung des gesamten Fragenumfanges und unter Beachtung der Faktorenladungen eine auf 24 Items reduzierte Variante entwickelt, bei der jede Subdimension mit vier Items operationalisiert wird (vgl. Buhl, Lindner & Wolgast, 2008). Zur Anpassung an andere Instrumente dieser Studie wurde hier ein vierstufiges Antwortformat (*stimmt gar nicht/stimmt eher nicht/stimmt eher/stimmt genau*) vorgegeben. Auch für diese Version zeigte sich die 6-Faktoren-Lösung allen anderen Modellen mit 2-, 3- oder 4-Faktoren überlegen (Buhl & Mello, 2008; Buhl & Lindner, 2009). Die Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) variieren je nach Stichprobe und Subdimension, zwischen $.74 < \alpha < .89$. Die Bewertung der positiven Dimensionen der drei Zeitperioden fällt im Mittel durchgängig höher aus als die Bewertung der negativen Dimensionen. Beispielitems für die sechs Skalen, die sowohl Bestandteil der 30- als auch der 24-Item-Version sind, finden sich in Tabelle 1.

Die 24-Item-Variante wurde in einer größeren Evaluationsstudie (Buhl et al., 2011) eingesetzt. Hier wurden bei einer ersten Befragung fast 1 700 Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs erreicht. Der Schwerpunkt (50.2%) lag auf Heranwachsenden der 8. und 9. Jahrgangsstufe (Alter $M = 14.24$; $SD 1.75$). Über 80% besuchten zum Zeitpunkt der Befragung eine Schulform, die einen mittleren Bildungsabschluss ermöglicht, über 50% gaben als Ziel ihrer Bildungslaufbahn das Abitur bzw. die Fachhochschulreife an. Auf der Grundlage latenter Profilanalysen (Muthén & Muthén, 2000) wurden sechs Typen von Jugendlichen bestimmt, die verschiedene Bewertungsmuster der sechs Zeitdimensionen aufweisen. Eine ausführliche Beschreibung der Profile findet sich bei Buhl und Lindner (2009). Mit den Daten einer parallel in einem anderen Bundesland

durchgeführten Evaluationsstudie (n = 503) wurden die latenten Profilanalysen wiederholt. Beim Vergleich der Stichproben zeichnete sich eine Fünf-Profil-Struktur ab, die sich auch mit den Daten der ein Jahr später durchgeführten Folgestudien replizieren ließen (Buhl & Wanner, 2012). Mit den fünf Profilen, die sich so in verschiedenen voneinander unabhängigen Stichproben – aber auch in einer kleinen Subpopulation der Studie im Längsschnitt – abbilden, lassen sich die folgenden Typen hinsichtlich der Bewertung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft skizzieren:

- *positives*: In dieser Gruppe befinden sich Heranwachsende, deren Bewertungen der positiven Ausprägungen der drei Zeitdimensionen (*PastPos*, *PresPos*, *FutPos*) deutlich über dem Mittel der Gesamtstichprobe liegen. Die negativen Ausprägungen der drei Zeitdimensionen (*PastNeg*, *PresNeg*, *FutNeg*) werden dagegen deutlich niedriger als der Mittelwert der Gesamtstichprobe eingestuft. Dieser Gruppe gehören knapp 40% der jeweiligen Stichprobe an.
- *balanced*: Diese Gruppe lässt sich durch Jugendliche beschreiben, deren Bewertung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowohl in der jeweils positiven als auch negativen Ausprägung in etwa den jeweiligen Skalenmittelwerten entspricht. Konkret sind dies für die positiven Dimensionen bei der 4er-Skalierung Mittelwerte um 3, bei den negativen Dimensionen Mittelwerte um 2 (vgl. Tabelle 1). Diese Gruppe macht in den verschiedenen Studien knapp 35% aus.
- *negatives*: Diese Gruppe besteht aus Heranwachsenden, die den drei negativen Beschreibungen der Zeitdimensionen (*PastNeg*, *PresNeg*, *FutNeg*) in höherem Umfang zustimmen als den drei positiven Zeitdimensionen (*PastPos*, *PresPos*, *FutPos*). In den verschiedenen Stichproben macht diese Gruppe 10% bis 12% aus.
- *optimists*: In dieser Gruppe wird in Abgrenzung zu den bisher beschriebenen drei Typen keine übereinstimmende Bewertung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorgenommen. Während die Vergangenheit von diesen Jugendlichen vergleichsweise kritisch beschrieben wird (*PastPos* niedrig, *PastNeg* hoch), zeigen sich bei der Bewertung der Gegenwart (*PresPos*, *PresNeg*) durchschnittliche Werte und hinsichtlich der Zukunft eine überdurchschnittlich positive Einschätzung (*FutPos* hoch, *FutNeg* niedrig). Ca. 10% der Jugendlichen können dieser Gruppe zugeordnet werden.
- *ambivalent*: Die Heranwachsenden dieser Gruppe weisen hinsichtlich der positiven Dimensionen (*PastPos*, *PresPos*, *FutPos*) tendenziell höhere Ausprägungen als die Skalenmittelwerte und hinsichtlich der negativen Dimensionen (*PastNeg*, *PresNeg*, *FutNeg*) deutlich höhere Ausprägungen als die Skalenmittelwerte auf. Hierbei handelt es sich also um Jugendliche, die allen vorgegebenen Items unabhängig von der positiven oder negativen Ausprägung sehr stark zustimmen. Dies scheint zunächst widersprüchlich, zeigt sich jedoch in verschiedenen Stichproben. Die Vermutung, dass es sich hierbei um eine Verweigerungsstrategie beim Ausfüllen des Fragebogens in Form von nicht inhaltsbezogenen Antwortmustern handelt, ließ sich nicht bestätigen. Eine mögliche Erklärung ist, dass für die Bewertungen unterschiedliche Bezugsrahmen herangezogen und je nach Item sowohl sehr positive als auch sehr

negative Erfahrungen zugrunde gelegt werden. In dieser Gruppe befinden sich jeweils ca. 5 % der Befragten.

Hinsichtlich soziodemografischer Merkmale zeigt sich eine ähnliche Verteilung der weiblichen und männlichen Befragten auf die Profile *positives* und *balanced*. Die männlichen Befragten sind im Profil *negatives* etwas stärker vertreten, die weiblichen im Profil *optimists*. Dem Profil *ambivalent* können tendenziell häufiger männliche Befragte zugeordnet werden. ($\chi^2_{(4,2182)} = 11.52; p < .05$).

Hinsichtlich des Alters zeigen sich geringe, aber systematische Unterschiede in den fünf Profilen. Das mittlere Alter ist im Profil *ambivalent* am niedrigsten ($M = 13.85; SD 1.83$) und im Profil *negatives* ($M = 14.61; SD 1.56$) am höchsten ($F_{(4,2205)} = 9.25; p < .001$). Auch die Bildungsaspiration, erfasst über den angestrebten Schulabschluss, variiert systematisch innerhalb der fünf Profile. Das Profil *positives* macht in der Gruppe derer, welche die Hochschulreife anstreben, den höchsten Anteil aus, in den Profilen *negatives*, *optimists* und *ambivalent* sind im Vergleich dazu die Schülerinnen und Schüler, die einen Haupt- oder Realschulabschluss anstreben, stärker vertreten ($\chi^2_{(12,2152)} = 91.62; p < .001$).

4.2 Die Studie „Jugendliche auf dem Weg zur Hochschulreife“

In dieser Befragung wurde erstmals im deutschsprachigen Raum das komplette ATI mit allen Subdimensionen eingesetzt (*Attitude, Frequency, Orientation, Relation, Meaning*). Ziel dieser Studie war es, Heranwachsende hinsichtlich ihrer Zeitperspektiven zu untersuchen, die auf unterschiedlichen Wegen die (Fach-)Hochschulreife anstreben oder einen ersten Bildungsabschluss durch den Besuch einer weiterführenden Schule verbessern möchten. Unter Vorgabe dieser Fokussierung wählten Studierende im Rahmen eines Projektseminars zufällig entsprechende Schülergruppen aus ($n = 287$). Der Zugang erfolgte über die Schulleitung bzw. über einen Fachlehrer oder eine Fachlehrerin. Die Befragung fand in der Regel im Klassenkontext statt. Während bei den oben dargestellten Untersuchungen Heranwachsende des Sekundarbereichs I im Zentrum standen, fokussiert diese Studie auf Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II und der Altersspanne der 15- bis 24-Jährigen. Entsprechend strebt ein recht hoher Anteil das Erreichen der Hochschulreife (64.9%) bzw. der Fachhochschulreife (20.0%) an mit dem Ziel, danach eine Universität (52.7%) oder eine Fachhochschule (11.5%) zu besuchen. Nur ein vergleichsweise kleiner Teil (14.3%) der befragten Schülerinnen und Schüler besucht jedoch ein allgemeinbildendes Gymnasium. Eine weitaus größere Gruppe wurde an berufsbildenden Gymnasien (41.2%) befragt. Hierbei handelte es sich um Wirtschaftsgymnasien und sozialpädagogische Gymnasien. Die nicht die (Fach-)Hochschulreife anstrebenden Schülerinnen und Schüler besuchen verschiedene berufliche Schulen zur Verbesserung der bisherigen schulischen Qualifikation. Hierzu zählen Berufsschulen, Berufsfachschulen und Berufskollegs, die neben der beruflichen Qualifikation einen mittleren schulischen Abschluss ermöglichen. Zum Teil erfolgt dies in

Kombination mit einer Berufsausbildung. Annähernd zwei Drittel der Befragten sind weiblich (63.3%), was sich mit der inhaltlichen Verortung und den weiteren beruflichen Perspektiven der jeweiligen Bildungsgänge erklären lässt. Das Alter der Befragten variiert zwischen 15 und 24 Jahren und liegt im Mittel bei 18.2 Jahren (SD 1.88).

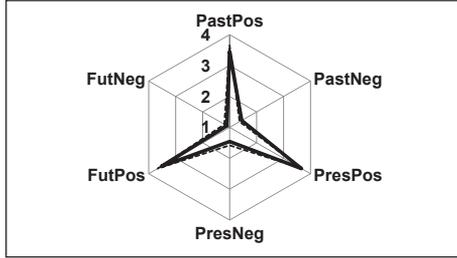
4.3 Ergebnisse zu den Bereichen Time Attitude des ATI

Time Attitude

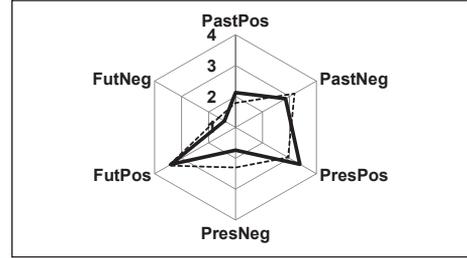
Im Rahmen der Auswertungen wurden zunächst die Bewertungen der sechs Zeitdimensionen herangezogen, um zu untersuchen, inwieweit sich die oben beschriebenen Profile auch in dieser vom Alter her etwas fortgeschrittenen Gruppe Heranwachsender abbilden lassen. Erneut erwies sich bei den latenten Profilanalysen die 5-Profil-Lösung als am besten geeignet, die Datenstruktur abzubilden (BIC 2854.426; Entropy 0.845 im Vergleich zu BIC 2919.780; Entropy 0.876 der 3-Profil-Lösung). Die Ergebnisse der Analysen sind in Abbildung 2 grafisch dargestellt und jeweils durch die kräftige durchgezogene Linie repräsentiert. Die gestrichelte Linie stellt zum Vergleich die oben beschriebenen Befunde aus der Gesamtstichprobe des Sekundarbereichs I dar.

Für die Profile *positives* und *balanced* zeigen sich fast identische Verteilungsmuster auf den sechs Dimensionen. Die Anteile der beiden Profile an der Gesamtstichprobe unterscheiden sich jedoch: Das Profil *positives* ist in der SekII-Stichprobe mit 48.9% anderthalb mal so häufig vertreten. Entsprechend reduziert sich der Anteil der jungen Erwachsenen im Profil *balanced*. Hier finden sich nur 24.6% Befragte der SekII-Stichprobe. Das Profil *negatives* ist mit 6.5% deutlich seltener vertreten. Zudem unterscheidet sich hier das Muster im Bereich der Bewertung der Vergangenheit. Während in der Bezugsstichprobe alle drei Zeitdimensionen vergleichbar kritisch bewertet wurden, bezieht sich hier die pessimistische Einschätzung vor allem auf die Zukunft, in etwas abgeschwächter Form auf die Gegenwart, bei der Bewertung der Vergangenheit wird den Items der positiven Dimension (*PastPos*) jedoch in größerem Umfang zugestimmt als der negativen (*PastNeg*). Bei den Heranwachsenden in dieser Gruppe scheint sich die pessimistische Haltung also vor allem auf die Zukunft, in abgeschwächter Form auf die Gegenwart, nicht jedoch auf die Vergangenheit zu beziehen. Beim Profil *optimists* zeichnet sich in den beiden Stichproben ein ähnliches Muster ab, wobei die hier betrachteten Schülerinnen und Schüler aus dem SekII-Bereich die Vergangenheit weniger kritisch und die Gegenwart positiver beschreiben. Das Profil *optimists* kommt in der SekII-Stichprobe etwas häufiger vor als in der SekI-Stichprobe. Das oben als *ambivalent* beschriebene Profil lässt sich in der SekII-Stichprobe nicht in dieser Form replizieren. Vielmehr zeigt sich hier eine Kombination, die als *late optimists* beschrieben werden kann: Während die Vergangenheit sehr kritisch bewertet wird und auch im Bereich der Gegenwart der negativen Dimension (*PresNeg*) deutlich stärker zugestimmt wird als der positiven (*PresPos*), dreht sich dieses Verhältnis beim Blick in die Zukunft um. Die positive Dimension (*FutPos*) ist hier nun deutlich stärker ausgeprägt als die negative (*FutNeg*).

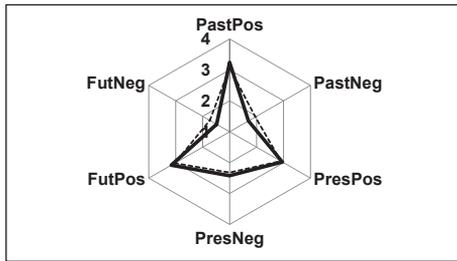
(1) positives 48.9% (34.1%)



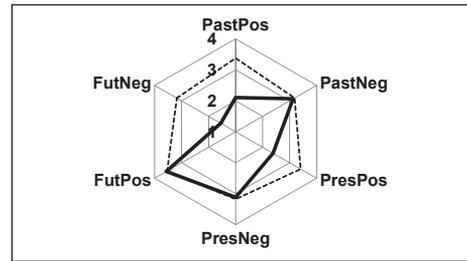
(4) optimists 12.7% (9.3%)



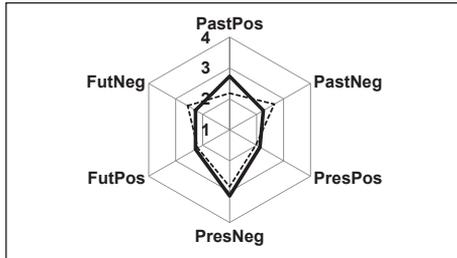
(2) balanced 24.5% (39.0%)



(5) late optimists (ambivalent) 7.2% (5.3%)



(3) negatives 6.5% (12.2%)



———— = Stichprobe Sek1
 n = 287
 Alter M = 18.2 (SD 1.88)
 63.3% weiblich

----- = Stichprobe Sek2
 n = 2221
 Alter M = 14.3 (SD 1.69)
 52.0% weiblich

Abb. 2: Struktur der fünf Profile auf Grundlage der Time Attitudes

Beim Vergleich von weiblichen und männlichen Befragten zeigen sich im Profil *positives* vergleichbare Anteile, die jungen Frauen sind jedoch seltener (-4.2%) dem Profil *balanced* zugeordnet und stärker im Profil *negatives* (+5%) und *optimists* (+9.2%) sowie im Profil *ambivalent* bzw. *late optimists* (+2.1%) vertreten ($\chi^2_{(4,271)} = 12.49$; $p < .05$). Die Überprüfung von Altersunterschieden zwischen den fünf Profilen zeigt keine systematische Variation. Hinsichtlich von Zusammenhängen der schulischen Aspiration mit den Zeitperspektiven ergibt sich das folgende Bild: Heranwachsende, welche die (Fach-)Hochschulreife anstreben, sind deutlich häufiger im Profil *positives* vertreten (+21.4%), diejenigen, die einen mittleren Schulabschluss im Blick haben, finden sich dagegen überproportional im Profil *optimists* (+17.8%). Die jeweiligen Anteile in den Profilen *balanced*, *negatives* und *late optimists* variieren kaum zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2_{(4,248)} = 21.45$; $p < .001$).

Time Frequency

Die Intensität, mit der über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft nachgedacht wird (*Time Frequency*), wurde jeweils mit einem Einzelitem (*Wie oft denkst du über Vergangenes/Gegenwärtiges/Zukünftiges nach?*) und Antwortalternativen von (1) *nie* bis (4) *täglich* erfasst. Die Mittelwerte liegen alle im oberen Skalenbereich, steigern sich jedoch signifikant – über t-Tests für gepaarte Stichproben geprüft – vom Nachdenken über Vergangenes ($M = 3.20$; $SD .82$) über das Nachdenken über Zukünftiges ($M = 3.35$; $SD .79$) bis hin zum Nachdenken über Gegenwärtiges ($M = 3.63$; $SD .80$). Für die Ausprägungen der drei Bereiche zeigen sich kleinere korrelative Zusammenhänge ($.19 < r < .22$; $p < .01$ bzw. $< .001$). Für das Nachdenken über die verschiedenen Zeitperioden lassen sich keine systematischen Variationen hinsichtlich Alter oder Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler feststellen. Hinsichtlich der Bildungsaspiration zeigt sich für den Bereich des Nachdenkens über die Gegenwart in der Gruppe der Heranwachsenden, die das Abitur anstreben, eine signifikant höhere Ausprägung ($M = 3.74$; $SD .61$: $M = 3.47$; $SD .98$; $p < .01$).

Die Intensität des Nachdenkens über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft wurde hinsichtlich systematischer Variationen in den fünf Profilen analysiert, ohne dass sich systematische Zusammenhänge bestimmen ließen. Der Aspekt der *Time Frequency* scheint eine von den *Time Attitudes* unabhängige Dimension darzustellen.

Time Orientation

Die Zeitorientierung wurde mit einem Einzelitem erfasst, bei dem in Anlehnung an Cottle (1967) die individuell passende Variante unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft ausgewählt werden sollte. Die Bedeutung wurde über unterschiedlich große Kreise (im Folgenden **o** oder **O**) dargestellt. Die konkrete Frage lautet hier: „Wählen Sie bitte unten eine Abbildung, die ausdrückt, wie wichtig die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft für Sie sind. Große Kreise bedeuten hohe Wichtigkeit für Sie.“ Vorgegeben waren sechs Antwortalternativen, in denen der Schwerpunkt bei einer bzw. zwei der drei Zeitdimensionen lag. Mehr als die Hälfte der Stichprobe (56.7%) wählte die Antwortalternative, bei der der Schwerpunkt auf Gegenwart und Zukunft liegt (**oOO**). Vergleichbar große Gruppen entschieden sich für die Variation mit einem Schwerpunkt in der Gegenwart (**oOo** 12.6%), der Vergangenheit und der Zukunft (**OoO** 13.7%) oder der Vergangenheit und der Gegenwart (**OOo** 10.7%). Geringeren Zuspruch erhielt die alleinige Heraushebung der Zukunft (**ooO** 5.2%). Sehr wenige Befragte wählten die Heraushebung der Vergangenheit (**Ooo** 1.1%). Die *Time Orientation* zeigt keine systematischen Variationen hinsichtlich Geschlecht, Alter und Bildungsaspiration, sie korrespondiert jedoch mit der Profiltugehörigkeit ($\chi^2_{(20,250)} = 65.74$; $p < .001$). Die Anteile der unterschiedlichen *Time Orientation* in den fünf Profilen sind in Abbildung 3 dargestellt.

Während im Profil *positives* eine überdurchschnittlich große Gruppe mit der Fokussierung auf die Gegenwart (**oOo**) bzw. der Fokussierung auf die Gegenwart und die Zukunft (**oOO**) hervorsticht, zeigen sich für die Schülerinnen und Schüler im Profil *balanced* keine besonderen Auffälligkeiten hinsichtlich der *Time Orientation*. Die Heran-

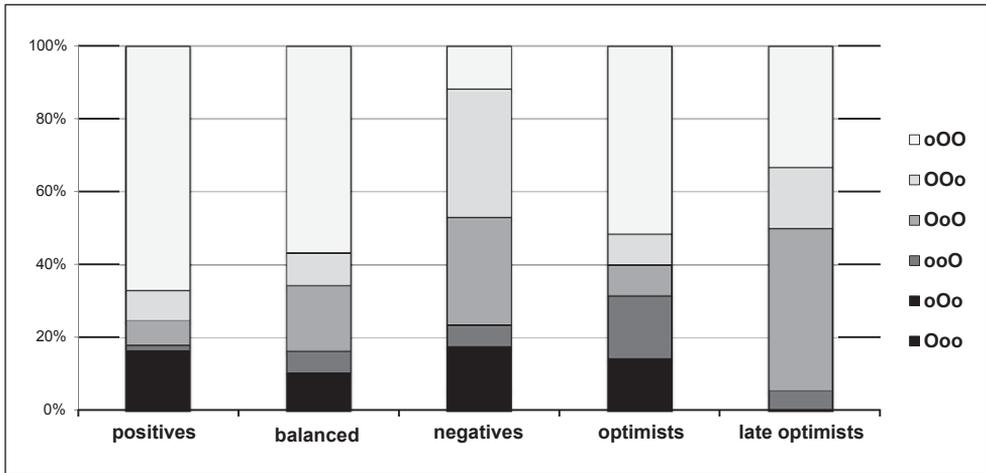


Abb. 3: Verteilung der Time Orientations auf die sechs Profile der Time Attitudes

wachsenden im Profil *optimists* wählen überdurchschnittlich häufig die Fokussierung auf die Zukunft (ooO), und die Befragten der Profile *negatives* und *late optimists* zeichnen sich durch eine große Gruppe im Bereich Fokussierung auf die Vergangenheit und Zukunft (OoO) bzw. Fokussierung auf Vergangenheit und Gegenwart (OOo) und nur wenige im Bereich Fokussierung auf die Gegenwart und die Zukunft aus (oOO).

Time Relation

Die Beziehung der zeitlichen Dimensionen zueinander wurde – ebenfalls unter Rückgriff auf Cottle (1967) – mit einem Einzelitem erfasst (*Wählen Sie bitte unten eine Abbildung, die ausdrückt, wie Sie die Beziehung zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft betrachten.*), bei dem aus vier grafischen Vorgaben die individuell passende Alternative ausgewählt werden musste. Der kleinste Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler wählte die Variante, bei der die drei Zeitdimensionen voneinander getrennt dargestellt werden (*1 Past Pres Fut getrennt* 6.4%). Jeweils ungefähr ein Viertel entschied sich für eine Trennung von der Vergangenheit (*2 Past getrennt von PresFut* 27.1%) bzw. chronologisch sich überschneidende Zeitdimensionen (*3 Past-PresFut in Zeitreihe* 28.6%). Der größte Anteil der Heranwachsenden wählte die Darstellung, bei der sich alle drei Dimensionen überschneiden (*4 PastPresFut überlappend* 37.9%). Bei der Verteilung zeigen sich keine systematischen Variationen hinsichtlich Alter oder Geschlecht der Befragten. Die Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren Bildungsabschluss anstreben, wählen jedoch häufiger die mit einer Trennung der Dimensionen verbundenen Antwortalternativen (1) und (2) (10.4% und 34.4%). Diejenigen, welche die Hochschulreife anstreben, entscheiden sich häufiger für die Antwortalternativen (3) und (4) (33.6% und 39.7%) ($\chi^2_{(3,239)} = 10.51$; $p < .05$). Auch hinsichtlich der Verteilung auf die sechs Profile zeigen sich systematische Variationen. Dies wird vor allem im Profil *optimists* deutlich, bei dem 50% der Befragten die Antwortalternative

Past getrennt von PresFut wählen (+12.9%) und lediglich 14.7% die Antwortalternative *PastPresFut in Zeitreihe* (-13.9%) ($\chi^2_{(12,254)} = 22.97$; $p < .05$).

Time Meaning

Zur Erfassung der individuellen Bedeutung von Zeit wurden die Heranwachsenden mit einem offenen Format gefragt: *Was ist für Sie Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft?* Die Antworten wurden transkribiert und in Anlehnung an das bei Mello et al. (2009) entwickelte Kategoriensystem einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) unterzogen.

Viele Schülerinnen und Schüler geben auf die drei Fragen Antworten, in denen der chronologische Charakter von Zeit deutlich wird. Häufig erfolgte dies in abstrakten (z. B. *was war, was ist, was sein wird*) oder in konkreten Zeitbegriffen (z. B. *gestern, heute, morgen* oder auch *alles bis voriges Jahr, jetzt, was in zehn Jahren kommt*), die mit Bezügen zu persönlichen Erfahrungen und entsprechenden Bewertungen, Hoffnungen und Ängsten konkretisiert werden. In den Ausführungen finden sich zahlreiche Anhaltspunkte dafür, dass die Jugendlichen Entwicklungsaufgaben (*Ablösung vom Elternhaus, Berufswahl, Partnersuche*) im Blick haben und ihre persönliche Chronologie mit entsprechenden Aktivitäten, Ereignissen und Statuspassagen (*eigene Wohnung, Schulabschluss, Übergang zur Elternschaft*) verknüpfen. Im Folgenden sind exemplarisch die Antworten einzelner Befragter wiedergegeben, anhand derer Bezüge zu den weiteren Aspekten des ATI hergestellt werden können.

Häufig werden Beziehungen zwischen den drei Zeitdimensionen hergestellt und in einigen Fällen wird hierbei die Wirksamkeit des eigenen Handelns für zukünftige Ereignisse abgeleitet. Zumeist wird die Zukunft als etwas Positives beschrieben und mit Wünschen und Hoffnungen verbunden.

Vergangenheit: Die Vergangenheit ist eine Grundlage für das Handeln in der Gegenwart und Zukunft. Aus Vergangenen kann man für die Gegenwart und Zukunft lernen. Egal ob aus negativen oder aber aus positiven Erfahrungen. *Gegenwart:* Die Gegenwart ist die Zeit in der man durch seine Entscheidungen und sein Handeln seine Zukunft beeinflusst. Man baut auf Erfahrungen aus der Vergangenheit auf und legt Grundsteine für die Zukunft. *Zukunft:* Die Zukunft besteht aus Träumen und Vorstellungen von Idealen. Zukunftsgedanken sind wichtig um ein Ziel zu haben. Die Zukunft ist das, wonach man in der Gegenwart strebt.

VPN 436, Schülerin Berufsfachschule, 17.6 Jahre, Profil *positives*

Nur in einzelnen Fällen wird die Zukunft als etwas Ungewisses, wenig Beeinflussbares skizziert. Im folgenden Beispiel geht dies mit einer Fokussierung auf die Gegenwart einher:

Vergangenheit: Alles was in der Vergangenheit passiert hat Auswirkungen auf die Zukunft. Manchmal wünscht man sich die Zeit zurückdrehen zu können, doch alles was man behalten kann sind Erinnerungen. *Gegenwart:* Ich lebe hier und jetzt

und mache mir keine großen Gedanken darüber was in der Zukunft alles passieren könnte. *Zukunft*: Die Zukunft ist unbekannt und ungewiss und kann sich durch jeden Schritt, den wir in der Gegenwart tun, ändern.

VPN 36, Schüler Berufsschule, 17.3 Jahre, Profil *negatives*

Einige Schülerinnen und Schüler personalisieren die abstrakten Beschreibungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch konkrete biografische Bezüge. Hierbei benennen sie häufig Erfahrungsräume wie z. B. die Familie oder Bildungsinstitutionen, die über mehrere Zeitdimensionen von Bedeutung sind.

Vergangenheit: Meine Vergangenheit ist meine Kindheit für mich. Ich war glücklich, bekam viel Liebe und meine Eltern erfüllten mir und meinem Bruder alle Wünsche so gut es nur ging, jedoch ohne uns unnötig zu verwöhnen oder uns zu verzeihen.

Gegenwart: Gegenwart ist der momentane Übergang zum erwachsenen Menschen.

Ich stelle mich Herausforderungen und bekomme dabei alle Liebe und Unterstützung die ich brauche. *Zukunft*: Zukunft bedeutet für mich die Schule mit guten Noten abzuschließen und irgendwann später eine eigene glückliche Familie zu haben.

VPN 227, Schülerin Allgemeinbildendes Gymnasium, 17.8 Jahre, Profil *positives*

In anderen Beschreibungen zeichnen sich biografische Brüche ab, die zumeist mit der Hoffnung auf eine positive Entwicklung in der Zukunft verbunden werden.

Vergangenheit: Mein Leben mit Magersucht, Suizidgedanken, Selbstverletzung und Depressionen. *Gegenwart*: Jeden Tag zu dem besten zu machen und gegen die Vergangenheit zu kämpfen. *Zukunft*: Zukunft ist für mich wie Hoffnung und wie ein Traum, wo alles schöner wird.

VPN 76, Schülerin Berufliches Gymnasium, 17.9 Jahre, Profil *late optimists/ambivalent*

Insgesamt zeichnen die durch die offenen Fragen gewonnenen persönlichen Beschreibungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein Bild, in dem sich die im ATI postulierte Multidimensionalität abbilden lässt. Die Antworten geben sowohl individuelle Bewertungen der drei Dimensionen als auch Beziehungen der Dimensionen zueinander oder Schwerpunktsetzungen auf eine oder mehrere Dimensionen wieder. Zudem spiegeln die Texte – wie auch die oben ausgewählten Beispiele – die besondere Bedeutung, die das Jugendalter – in den Beschreibungen die Gegenwart – im biografischen Entwicklungsverlauf hat. Die Heranwachsenden blicken auf die Vergangenheit zurück und ziehen teilweise ein erstes Resümee. In den Aussagen wird deutlich, dass die Erfahrungen der Vergangenheit sowohl als Ressource als auch als Belastung die gegenwärtige Situation beeinflussen können. Die Jugendlichen formulieren vor diesem Hintergrund einen Entwurf der persönlichen Zukunft, in den sie häufig ganz konkret Entwicklungsziele und Statuspassagen integrieren.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Bereits vor annähernd 80 Jahren beschrieb Kurt Lewin die Bedeutung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für die Persönlichkeit.

The behavior of an individual does not depend entirely on his present situation. His mood is deeply affected by his hopes and wishes and by his views of his own past. (Lewin, 1935, S. 75)

Diese Beschreibung kann auch heute noch zur Konzeptualisierung des Konstrukts Zeitperspektiven herangezogen werden. Ziel des Beitrags war es, in dieses Konzept einzuführen und theoretische Bezüge sowie empirische Befunde für das Jugendalter exemplarisch darzustellen. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Konstrukts, der Breite der theoretischen Bezüge und der Unterschiedlichkeit der empirischen Zugänge können die Ausführungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Mit Bezug auf empirische Befunde aus dem deutschsprachigen Raum wurde jedoch verdeutlicht, welche Bedeutung das Konzept der Zeitperspektiven für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter haben kann. Hierbei ließ sich herausarbeiten, dass Zeitperspektiven zumeist mit Zukunftsorientierungen erfassenden Instrumentarien operationalisiert werden (für Deutschland z. B. Lamm et al., 1976) und nur einzelne Ansätze auch die Gegenwart mit einbeziehen (vgl. z. B. Reinders, 2003, 2005). Mit dem Adolescent Time Inventory (ATI) haben Mello und Worrell (2012) ein Instrument entwickelt, das alle drei Dimensionen – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – berücksichtigt und darüber hinaus zahlreiche andere Aspekte von Zeitperspektiven integriert (neben *attitudes* und *meanings* auch *frequency*, *orientation* und *relation*). In der Studie „Jugendliche auf dem Weg zur Hochschulreife“ wurden erstmals alle Aspekte der deutschen Version des ATI eingesetzt. Bei vergleichenden Analysen zeigt sich, dass die verschiedenen Zugänge teilweise systematische Zusammenhangsmuster aufweisen, insgesamt jedoch von unabhängigen Dimensionen eines Konstrukts ausgegangen werden kann.

Die durch latente Profilanalysen ermittelten fünf Zeittypen (*positives*, *balanced*, *negatives*, *optimists* und *late optimists*), die auf der Grundlage der sechs Skalen der *Time Attitudes* ermittelt wurden und weitgehend den Profilen entsprechen, die in früheren Analysen mit Studien an rund vier Jahre jüngeren Schülerinnen und Schülern gebildet wurden, lassen sich durch die weiteren Komponenten des ATI spezifizieren. Für das Profil *positives* zeigt sich beispielsweise, dass diese Jugendlichen häufig sowohl einen Schwerpunkt auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft legen und überproportional häufig eine chronologische oder überlappende Beziehung der drei Zeitdimensionen zueinander präferieren. Heranwachsende im Profil *optimists* orientieren sich dagegen stärker ausschließlich auf die Zukunft und präferieren bei der Beschreibung der Beziehung der Zeitdimensionen zueinander ein Modell, in dem die Vergangenheit von miteinander in Verbindung stehender Gegenwart und Zukunft abgegrenzt wird.

Diese Befunde zeigen, dass beim alleinigen Blick auf die Zukunftsperspektive wichtige Differenzierungen außer Acht gelassen werden. So weisen zum Beispiel neben den

Jugendlichen des Profils *positives* auch diejenigen der Profile *optimists* und *late optimists* hohe Mittelwerte hinsichtlich der positiven Sicht auf die Zukunft (*FutPos*) auf, hinsichtlich der Bewertung der Vergangenheit (*PastPos* und *PastNeg*) lassen sich die Gruppen jedoch signifikant voneinander abgrenzen.

Erste längsschnittliche Analysen (Buhl & Wanner, 2012) mit den Daten des Sekundarbereichs I machen deutlich, dass rund 50 % der dort Befragten bei der Erhebung ein Jahr später dem gleichen Profil angehören. Die Stabilität war im Profil *optimists* jedoch am geringsten. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht erscheint dieses Profil gleichzeitig am interessantesten. Dort, wo die kritische Betrachtung der Vergangenheit mit einem positiven Blick auf die persönliche Zukunft einhergeht, stellt sich die Frage, wie diese positive Zukunftsperspektive entstanden ist und welche Rolle die Institution Schule zu einer solchen Entwicklung beitragen kann. Beim Vergleich der Stichproben SekI und SekII wird deutlich, dass bei den älteren Heranwachsenden das Profil *positives* mit annähernd 50 % deutlich stärker vertreten ist und die Profile *optimists* und *late optimists* – also Profile, die eine positive Veränderung in der eigenen Biografie beschreiben – mit fast 20 % ebenfalls häufiger vorkommen als in der SekI-Stichprobe. Dem könnte zum einen ein Alterseffekt zugrunde liegen, dahingehend, dass das Jugendalter dazu genutzt wird, eine positive Perspektive auf die Zukunft aufzubauen und sich – wenn erforderlich – von negativen Erfahrungen der Vergangenheit abzugrenzen. Die Zusammensetzung der SekII-Stichprobe aus Heranwachsenden, die überwiegend die (Fach-)Hochschulreife anstreben, könnte jedoch auch als Stichprobeneffekt interpretiert werden, dahingehend, dass in dieser Gruppe mit einer höheren Bildungsaspiration generell ein vergleichsweise positiver Blick auf die persönliche Zukunft zu finden ist.

Die systematische Erforschung der Stabilität und der Veränderung der ATI-Dimensionen steht noch aus, da bislang keine umfangreicheren Längsschnittdaten vorliegen, die entsprechende Auswertungen möglich machen. Zeitnah wird jedoch im Rahmen einer im Frühjahr 2012 gestarteten Studie, bei der fünf im Jahresabstand erfolgende Befragungen der Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Jahrgangsstufe einer hessischen Versuchsschule geplant sind, entsprechendes Material vorliegen. Diese breit angelegte Studie, die neben den Zeitperspektiven einerseits zahlreiche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und andererseits verschiedene Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Förderung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte umfasst, wird eine breite Basis für Analysen hinsichtlich der Entwicklung von Zeitperspektiven im Jugendalter im Kontext von Schule und Gleichaltrigengruppe bieten (Wagner, Kuhn & Buhl, 2012).

Bislang erfolgte die Profilbildung über die *Time Attitudes* im Vergleich verschiedener Studien. In der internationalen Arbeitsgruppe geplante, größere Stichproben werden zukünftig die Möglichkeit bieten, die Profilstruktur für verschiedene Subgruppen innerhalb einer Studie auf Kongruenz zu prüfen. Während sich in den bisherigen Analysen beispielsweise kaum systematische Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern zeigen und hier entsprechend nicht von unterschiedlichen Profilstrukturen ausgegangen werden kann, deuten die hier präsentierten Befunde darauf hin, dass sich im Kontext unterschiedlicher Bildungsbeteiligung variierende Zeitperspektiven entwickeln. So ist

denkbar, dass für benachteiligte Jugendliche die normative Erwartung, auch auf Grundlage kritischen Vergangenheits- und/oder Gegenwartserlebens eine positive Zukunftsperspektive zu entwickeln, nur schwer zu erfüllen ist und entsprechend nicht in den Mittelpunkt gestellt bzw. ausgeblendet wird. Hier stellt sich die Frage, ob im Kontext von – häufig mit geringerer Bildungsbeteiligung einhergehender – sozialer Benachteiligung andere Profilstrukturen sichtbar werden, die zunächst über ein positives Erleben der Gegenwart, einhergehend mit einer Steigerung des alltäglichen Wohlbefindens, Ressourcen entstehen lassen, die Grundlage für die Entwicklung einer positiven Zukunftsperspektive sein können.

Diese und andere Fragen werden Gegenstand zukünftiger Forschung zum ATI sein mit dem Ziel, mehr über die Zusammenhänge der Entstehung und der Bedeutung jugendlicher Sichtweisen auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zu erfahren.

Literatur

- Buhl, M., Kuper, H., Goldenbaum, A., Höhler, J., Lindner, D., & Müller-Mathis, S. (2011). *Bericht zur Evaluation des buddy-Landesprogramms in Hessen* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 28). Frankfurt a. M.: GFPPF.
- Buhl, M., & Lindner, D. (2009). Zeitperspektive im Jugendalter – Messung, Profile und Zusammenhänge mit Persönlichkeitsmerkmalen und schulischem Erleben. *Diskurs – Kindheits- und Jugendforschung*, 2009(2), 197–216.
- Buhl, M., Lindner, D., & Wolgast, A. (2008). *Skalendokumentation der Erhebungsinstrumente der Evaluation des buddy-Landesprogramms Niedersachsen* (unveröffentlichte Dokumentation). Frankfurt a. M.
- Buhl, M., & Mello, Z. R. (2008). *Adolescent Time Perspective Measure (ATPM) – Validity and Reliability in a German Sample* (Poster auf der 12. SRA Tagung, 6.–9. März 2008, Chicago, Illinois).
- Buhl, M., & Wanner, B. (2012). *Time Perspective during Adolescence – Stability and Change* (Vortrag auf der 1. International Conference on Time Perspective, 5.–8. September 2012, Coimbra, Portugal).
- Cottle, T. J. (1967). The Circles test: An investigation of perceptions of temporal relatedness and dominance. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 31, 58–71.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Entwicklungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, A., & Fuchs, W. (1981). Vorstellungen von der Zukunft. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '81 – Lebensentwürfe, Alltagskulturen und Zukunftsbilder* (S. 378–421). Opladen: Leske + Budrich.
- Havighurst, R. J. (1972). *Development Tasks and Education*. New York: Longmans Green.
- Keniston, K. (1977). Entwicklung der Moral, jugendlicher Aktivismus und moderne Gesellschaft. In R. Döbert (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (S. 294–306). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kohr, H.-U. (1992). Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '92. 4 Bände* (Bd. 2, S. 145–169). Opladen: Leske + Budrich.

- Lamm, H., Schmidt, R. W., & Trommsdorff, G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 317–326.
- Leven, I., Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2011). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010 – eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 53–128). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 159–187). New York: Wiley.
- Maschke, S., & Stecher, L. (2009). Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 153–172.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mello, Z. R. (im Druck). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski, W. van Beek & N. Fieulaine (Hrsg.), *Handbook of Time Perspective* [im Druck].
- Mello, Z. R., Bhadare, D., Fearn, E. J., Galaviz, M. M., Hartmann, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44, 539–556.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 271–289.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2012). *The Adolescent Time Inventory: Preliminary Technical Manual*. Colorado Springs, CO & Berkeley, CA: Author. http://www.uccs.edu/Documents/zmello/ATI_070912.pdf [15.06.2013].
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Clinical and Experimental Research*, 24, 882–891.
- Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and Self-Development: Channeling, Selection, Adjustment and Reflection. In R. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology* (S. 85–124). New York: Wiley.
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2005). Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 551–567.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010). *Jugend 2010 – eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Trempala, J., & Malmberg, L.-E. (Hrsg.) (2002). *Adolescents Future Orientation. Theory and Research*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wagner, D., Kuhn, H.-P., & Buhl, M. (2012). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an der Offenen Schule Waldau (BiO) – Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (unveröffentlichte Skaldokumentation). Kassel/Heidelberg.
- Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2013). Introducing English and German versions of the Adolescent Time Attitude Scale (ATAS). *Assessment*, 20(4), 496–510.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271–1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that will Change your Live*. New York: Wiley.

- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risk driving. *Personality and Individual Difference*, 23, 1007–1023.
- Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 37–64). Opladen: Leske + Budrich.

Abstract: The present contribution gives an outline of research on time perspectives among adolescents carried out in the German-speaking region. First, the significance of the construct for the personal development of young people is explained and theoretical references as well as empirical findings of the past decades are summarized. Subsequently, the *Adolescent Time Inventory* (ATI) is presented as a multi-dimensional instrument and the author reports personal findings this instrument yielded. Crucial in this context is the development of five different types of time perspectives based on latent profile analyses (*positives, balanced, negatives, optimists, ambivalent*), that can be replicated both in diverse random samples and in a study presented here and that manifest systematic correlations with other dimensions of the ATI.

Keywords: Time Perspective, Future Orientation, Adolescence, Youth Types, Youth Studies

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Monika Buhl, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Akademiestraße 3,
69117 Heidelberg, Deutschland
E-Mail: buhl@ibw.uni-heidelberg.de

Verletzungsverhältnisse

Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis

Zusammenfassung: Menschen leben in „kollektiven Verletzungsverhältnissen“. Mit diesem sozialtheoretischen Begriff wird die Tatsache fokussiert, dass sich Personen als verletzbar und verletzungsfähige Subjekte begegnen, deren in Dispositionen verfestigte Vulnerabilität auch als Ergebnis erlittener und zugefügter Gewalt in historischen Konstellationen aufgefasst werden kann. Im Anschluss an psychoanalytische Forschungsergebnisse wird das Konzept der transgenerationellen Transmission gravierender (traumatischer) Verletzungen vorgestellt und die Bedeutung von Enactments als einer besonderen Form der unbewussten aktionalen Erinnerung in sozialen Situationen betont. Es wird argumentiert und an Beispielen dargelegt, dass solche und andere Spuren kollektiver Gewalt – auch solche, die bis in frühere Jahrhunderte zurückreichen – in modernen Einwanderungsgesellschaften überaus präsent sind (z. B. in Interaktionen mit politischen Flüchtlingen). In einer normativen Perspektive wird für eine gesteigerte Verletzungssensibilität plädiert, die einen differenzierten, auch symbolische und psychische Formen einbeziehenden Gewaltbegriff voraussetzt. Nach knappen Erläuterungen von zwei in Migrationsgesellschaften wichtigen Modi symbolischer und psychischer Verletzung – der „Dyspräsentation“ und gewissen Formen der Unterlassung, namentlich dem Schweigen – wird abschließend auf die ‚Gefahr‘ eingegangen, durch die zunehmende (wissenschaftliche) Sensibilisierung für Verletzungsverhältnisse eine zwielfichtige Tribunalisierung psychosozialer Wirklichkeiten zu befördern.

Schlagworte: Gewalt, Trauma, transgenerationelle Tradierung, Enactment, Vulnerabilität

Die Flughafengänge leuchteten majestätisch. Wir bewegten uns im Strom der Passagiere. Man konnte sehen, wer Flüchtling war und wer nicht – Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Schritt. Die Einheimischen und die Passagiere gingen zügig, wollten es hinter sich bringen, den nächsten Flug erreichen und woanders sein. Ihre Körper waren stromlinienförmig. Wir Flüchtlinge gingen wie Schlafwandler, klammerten uns an unser Handgepäck, hielten es schützend zwischen uns und die neue Welt.¹

1. Erlebnisgründe als historisch-biographische Ligaturen: was geschehen ist, bestimmt die Gegenwart und Zukunft

Menschen fristen ihr Dasein als geschichtliche Wesen. Dies bedeutet, dass Geburt und Tod den Beginn und das Ende einer Lebensgeschichte darstellen, die Personen in My-

1 Prcic (2013, S. 16). Der zuerst 2011 unter dem Titel „Shards“ im Verlag Black Cat (Imprint von Grove/Atlantic) in New York erschienene Roman gehört zu den eindrucksvollsten jün-

riaden sich wandelnder Erzählungen kleiden können. Der geburtliche Anfang sowie das Sterben sind dabei der autobiographischen Erinnerung entzogen. Sie sind nicht als eigene Erlebnisse repräsentierbar. Das gilt auch für anderes, für sich dem Bewusstsein entziehende traumatische Widerfahrnisse etwa, sodass sich schon aus diesen Gründen die (ethisch, moralisch und politisch ohnehin fragwürdige) Idee einer möglichst lückenlosen Erzählung des ‚gesamten Lebens‘ als blanke Illusion erweist (vgl. Thomä, 1998; Straub, 2012). Dennoch trifft es zu, dass viele Erlebnisse erzählbar sind, und so sind Menschen in der Tat unentwegt in Geschichten verstrickt (Schapp, 1953), von denen ihre Erzählungen Zeugnis ablegen. Der Mensch als *Homo narrator* – jeder Mensch also – artikuliert eigene Erlebnisse im Zuge kreativer Übersetzungen als Erfahrungen und Erwartungen. Dazu nutzt die betreffende Person die soziokulturell etablierten symbolischen Formen und die ihr jeweils verfügbaren (z. B. sprachlichen, narrativen) Mittel.

Der ‚translatorische‘ Charakter der Artikulation von subjektiven Erlebnissen als intersubjektiv kommunizierbare Erfahrungen und Erwartungen widerstreitet jedem epistemologischen Modell einer reproduktiven Wiedergabe oder bloßen Abbildung des ehemals Geschehenen. Autobiographische Erzählungen sind (wie historische Narrative) „Repräsentationen“ im Sinne von Paul Ricœur (1986, 1988, 1991): Sie fungieren als *Stellvertreter* des Geschehenen und Erlebten. Sie vertreten ein gelebtes Leben, indem sie es (im Zuge einer mehrgliedrigen, produktiven Mimesis) narrativ formen und, einschließlich der jedes Leben prägenden Kontingenz, symbolisch verwandeln und so als Vergangenheit artikulieren. Sie vergegenwärtigen Geschichte, ohne das ehemalige Geschehen als solches wiedergeben zu können. Jede Artikulation einer Vergangenheit ist

geren Zeugnissen historisch-biographischer Ligaturen, die Menschen in einer „unverlierbaren Zeit“ (Jean Améry) exzessiver Gewalt gefangen halten – auch wenn sie den verstörenden Traumata als Flüchtlinge und Migranten zu entkommen such(t)en. Die Erzählung des Bosniers zeichnet ein nuanciertes Bild des unter dem Druck antagonistischer Nationalismen zerberstenden Jugoslawiens, speziell eben der anhaltenden Leiden seiner in zunehmend verfeindete Gruppen aufgeteilten Bewohner. Zu ihnen gehört der autobiographische Erzähler selbst, der die Empfehlung des Arztes in Kalifornien annimmt und die autotherapeutische Maßnahme ergreift, seine Lebensgeschichte ‚von Anfang an‘ aufzuschreiben. Er erinnert Erlebnisse einer frühen Kindheit, die schon bald von einem heraufziehenden und im Seelenleben der Betroffenen nie endenden Krieg überschattet wurde. Prcic lässt seine Erzählung zwischen Fakten und Fiktionen changieren, wobei die fiktionalen Elemente nicht von den Tatsachen ablenken sollen, ganz im Gegenteil. Wie der Autor schreibt, dienen sie der Wahrhaftigkeit des Erzählers und der Wahrheit der entfalteten Geschichte, in der manches zwar der eigenen Erinnerung widersprechen mag – nicht aber dem sich erzählenden Selbst, das sich hier als sein Schreiben reflektierender „Held seines eigenen Märchens“ konstituiert (Prcic, 2013, S. 32), eines allzu realistischen Märchens freilich, dem kein wissenschaftlicher Bericht über die „posttraumatische Belastungsstörung“ eines Flüchtlings je das Wasser reichen könnte (was z. B. die Nuanciertheit der Beschreibungen psychosozialer Wirklichkeiten und die explanative Kraft des autobiographischen Narrativs angeht). Die literarischen „Scherben“ von Prcic dienen der vorliegenden Abhandlung als exemplarischer ‚lebensweltlicher‘ Bezugsrahmen. Sie enthalten zahlreiche einschlägige Artikulationen von Erfahrungen und Erwartungen, wie sie meine theoretischen Ausführungen voraussetzen und ins Spiel bringen.

von einem nicht repräsentierten (und mitunter gar nicht repräsentierbaren) ehemaligen Geschehen zu unterscheiden (vgl. Straub, 1998, 2012).²

Viele der Vergangenes artikulierenden Narrative verweisen aufeinander. Bisweilen fügen sie sich in eine integrative, die narrativen Relata synthetisierende Form, die dann als persönliche Biographie Gestalt annimmt (analog zur kollektiven Historie, mit der Lebensgeschichten natürlich verwoben sind). Geschichtlichkeit im Sinne einer anthropologischen Bestimmung meint nun jedoch *noch mehr* als dieses narrative Bezugsgebe, durch das Personen Erlebtes in seiner temporalen Komplexität und Verlaufsgestalt symbolisieren und so ihre Lebensgeschichte artikulieren können (stets selektiv und perspektivisch, also vom Standpunkt einer kontextualisierten und situierten Gegenwart aus). Geschichtlichkeit kann nämlich als eine anthropologische Tatsache begriffen werden, die *bereits vor* jedem Versuch der symbolischen Artikulation gelebten Lebens in die Struktur unserer Praxis ‚eingreift‘.

Was Menschen tun und lassen, was sie denken und fühlen, wünschen und wollen, ist also in einem doppelten Sinne geschichtlich konstituiert: Neben den symbolischen, vor allem narrativen (sprachlichen, aber auch ikonischen) Repräsentationen historisch-biographischer Erfahrungen sind es die ehemaligen Ereignisse oder Geschehnisse selbst, die das weitere Erleben und Handeln von Menschen bestimmen. Sie prägen kollektive Habitus und persönliche Dispositionen entscheidend mit. Sie konstituieren, wie ich zu sagen vorschlage, den soziokulturell vermittelten und zugleich individuellen *Erlebnisgrund* einer Person. Darunter verstehe ich den strukturell verfestigten ‚Niederschlag‘ aller subjektiven Erlebnisse in Gestalt eines niemals vollständig explizierbaren, teilweise bewussten, teilweise unbewussten Geflechts oder Netzwerks von Dispositionen. (Ohne darauf genauer eingehen zu können: ‚Charakter‘, ‚Persönlichkeit‘ oder auch ‚Identität‘ sind partiell verwandte Konzepte. Sie alle operieren mit dem in unterschiedlicher

2 Zur hier verwendeten Terminologie: Ehemalige „Geschehnisse“ oder „Ereignisse“ stehen begrifflich für nicht Symbolisiertes und Artikuliertes. Eine „Vergangenheit“ wird dagegen stets als eine auf einstige Geschehnisse bezogene, an kreative Übersetzungsleistungen gebundene, re-/konstruktive symbolische Repräsentation – also eine *indirekte Referenz* – aufgefasst, die aus der (motivierten, interessierten, situierten) Perspektive einer Gegenwart gebildet wird. „Erlebnisse“ sind eine besondere Art von Geschehnissen oder Ereignissen, nämlich solche, die sich ‚in‘ einem leiblichen Subjekt mit individuellen psychischen Dispositionen vollziehen und diese Dispositionen modifizieren oder differenzieren. Erlebnisse sind leibliche Vorgänge mit affektivem, emotionalem Charakter. Sie affizieren ein Subjekt, erschüttern oder beeindruckt es manchmal nachhaltig, ohne dass die betreffende Person unbedingt sagen oder sonst irgendwie symbolisieren können müsste, was genau ‚in‘ und ‚mit‘ ihr geschehen ist und vielleicht noch geschieht. Auch wenn das Erlebnispotential eines Menschen nicht völlig unabhängig vom Bewusstsein, den symbolischen und insbesondere sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person ist, sind Erlebnisse eben keine bereits symbolisch gefassten und geformten, figurierten Phänomene. Sie können zu mitteilbaren, intersubjektiv nachvollziehbaren Erfahrungen und Erwartungen werden, müssen es aber nicht. Falls sie symbolisiert und artikuliert werden, werden sie im Zuge dieser Übersetzungsleistungen verwandelt. Sie werden als repräsentierte zu etwas anderem, verlieren also den Status von subjektiven Erlebnissen.

Genauigkeit ausgeführten, psychologischen Gedanken einer in Struktur geronnenen, von Erlebnissen angefüllten Lebenszeit, die als personalisiertes *Zeitverhältnis* lebensgeschichtlich Früheres mit dem späteren Erleben und Handeln eines Subjekts verknüpft. Narrative Erklärungen beziehen ihre Kraft aus der Analyse und Explikation just solcher Zusammenhänge; vgl. Ricœur, 1988, 1991, 1996; Straub, 2014; zum Typ der narrativen Erklärung Straub, 1999a, S. 141 ff.).

Personen leben nicht allein auf dem Boden bedeutungsvoller Geschichten, die sie als Vergangenheit repräsentieren, also sich selbst und anderen erzählen mögen. Sie handeln auch im Wirkungsfeld eines (erlebten) ehemaligen Geschehens, dem sie ausgesetzt waren (und das sie vielleicht selbst mit hervorgebracht oder in Gang gehalten haben). Dieses ehemalige Geschehen kann ihrem Bewusstsein (zumindest partiell) unzugänglich sein. Auch seine psychosozialen Folgen und Nebenfolgen werden häufiger gar nicht als solche wahrgenommen (sodass die Betroffenen nicht wissen, warum sie so handeln, wie sie handeln, oder warum sie sich mit gewissen Ängsten quälen oder weshalb sie mit sonstigen Leiden geschlagen sind). Vieles von dem, was geschieht und Menschen widerfährt, zeitigt solche seelischen Wirkungen – unabhängig vom Bewusstsein und Wissen der direkt oder indirekt Betroffenen. Es zieht häufig psychosoziale Folgen und Nebenfolgen nach sich, deren Herkunft und Bedeutung den Akteuren und ihren Interaktionspartnern unklar sind. Oft sind solche meistens ‚unerbetenen‘ Auswirkungen mit Leid verbunden und der verborgene Grund für psychische Krisen und soziale Konflikte, für ‚störende‘ Anspannungen im Selbstverhältnis einer Person und für ebenso ‚negative‘ Spannungen in den (antipathischen, aversiven, aggressiven) Beziehungen zu anderen.

Insbesondere die Psychoanalyse ist bekanntlich solchen „dunklen Spuren der Vergangenheit“ nachgegangen, auch solchen, die die kollektive Geschichte hinterlassen hat (Grünberg & Straub, 2001; Straub & Rösen, 2011). Sie fokussiert dabei traumatische Erlebnisse (allgemein zu diesem Konzept etwa: Fischer & Riedesser, 1998; Bohleber, 2000), deren anhaltenden psychosozialen Auswirkungen die Betroffenen nicht ohne Weiteres, häufig überhaupt nicht zu entkommen vermögen. Dies gilt, wie zahlreiche Studien gezeigt haben, selbst noch für Angehörige oder für irgendwelche, den traumatisierten Personen nahestehende und emotional verbundene Menschen. Diese haben zwar nicht die Traumata der Eltern (oder anderer Verwandter, sonstiger nahestehender Menschen) am eigenen Leib erleiden müssen, hatten aber lange Zeit mit („geliebten“, ‚identifikatorisch besetzten‘) Menschen zu tun und waren kontinuierlich in Beziehungen eingebunden, die nachhaltig von diesen traumatischen Erlebnissen geprägt blieben (nolens volens, unbewusst).

Speziell transgenerationale Tradierungen sind ein mittlerweile viel beachteter Modus der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz (Straub, 2001). (Was für *transgenerationale* Übertragungen gilt, trifft im Prinzip natürlich auch auf andere – wie man allgemein sagen könnte – *transsoziale* Transmissionen von Erlebnisgehalten zu.) Sie vollziehen sich häufig unmerklich und sind in ihren Folgen dennoch beträchtlich, wirken sich auf das Leben, das weitere Erleben und Handeln der Betroffenen mitunter kontinuierlich und stark aus. Lähmende Ängste, abgrundtiefes Misstrauen, anhaltende Verunsicherungen, bleibende Kränkungen, seelische Zwänge und andere ‚ontologische‘

Erschütterungen ‚unklarer Herkunft‘ zeugen von der aufdringlichen Präsenz einer unvergänglichen oder – wie Jean Améry sagte (dazu Straub & Grünberg, 2001) – „unverlierbaren“ Zeit. Auch Aggressionen gegen ‚falsche Adressaten‘ gehören in diesen Zusammenhang. Appelle zu vergessen helfen in solchen Fällen, in denen (eigene oder durch transsoziale Transmissionen seelisch bedeutsam gewordene) Traumata die Regie des Erlebens und Handelns übernommen haben, nichts.

Festzuhalten ist: Das Bewusstsein muss nicht der Ort des Geschehens sein, wenn Menschen ihr Leben als geschichtliche Wesen vollziehen – und zwar im Kontext einer soziokulturellen Praxis, die die höchst individuellen Lebensgeschichten vielfach mit Geschichten verknüpft, die Menschen als konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte teilen und partiell als kollektive Historie artikulieren mögen (einvernehmlich oder, was die Regel ist, in Kämpfen um Anerkennung, die als Auseinandersetzung um Macht, speziell um die Deutungshoheit und Durchsetzung gruppenspezifischer Auslegungen des Geschehenen ausgetragen werden). Das oben Ausgeführte bedeutet nicht zuletzt: Personen *begegnen sich* gemeinhin als Subjekte, die auf einem historisch und biographisch geprägten Erlebnisgrund durch die Welt ‚streifen‘ (und die deswegen in bestimmter Weise wahrnehmen, empfinden, denken, handeln etc.). Diese ‚stillen‘ Erlebnisgründe der Subjekte gehen in den artikulierten Erfahrungsräumen und kommunizierten Erwartungshorizonten der Kollektive niemals ganz auf. Sie stellen vorsprachliche oder präsymbolische, prädiskursive und präreflexive, nicht-öffentliche und nichtsdestotrotz seelisch wirksame sowie sozial bedeutsame Realitäten dar. Personen treffen einander, sprechen zueinander, handeln neben-, mit- oder gegeneinander stets auch als Menschen, die im Schatten ehemaliger Geschehnisse und einer vielleicht unvergänglichen Zeit leben und handeln. Wir alle – jedenfalls die meisten von uns – ‚spüren‘ das manchmal und ‚wissen‘ es ‚irgendwie‘. Wir werden diesem eigentümlich stummen, impliziten Wissen jedoch nur selten wirklich gerecht – und können ihm natürlich niemals ‚vollkommen‘ Rechnung tragen. Graduelle Unterschiede sind jedoch auch in diesem Feld möglich und wichtig. Man kann das besagte ‚Wissen‘ als eine psychische und soziale (und nicht zuletzt pädagogische) Herausforderung annehmen, ohne Subjekte hoffnungslosen Überforderungen auszusetzen.

Mit diesem für die soziale Praxis so bedeutsamen, höchst sensiblen Punkt will ich mich noch genauer befassen. Ich fokussiere dabei Aspekte, die meines Erachtens bis heute nicht hinreichend gewürdigt werden (die also auch dann, wenn sie durchaus bekannt sind, noch immer marginalisiert werden). Ohne mich näher mit pädagogischen Implikationen und Konsequenzen der oben skizzierten psychosozialen Tatsache – der praktischen Bedeutung von geschichtlich konstituierten, subjektiven Erlebnisgründen – beschäftigen zu können, möchte ich im Folgenden zumindest für die erzieherische Relevanz von – wie ich fortan auch sagen werde – *ehemaligen Verletzungsverhältnissen* und den darin verwurzelten Erlebnisgründen von Personen sensibilisieren.

Man muss nicht pathetisch werden, um dem von Menschen erlebten Leid seine ihm in verschiedenen Wissenschaften, die sich mit sozialen Interaktionen und Beziehungen befassen, gebührende Stellung zuzugestehen: Eine ‚Erziehung zum Menschen‘ muss Menschen als Personen auffassen, deren Erlebnisgründe nicht zuletzt in sozialen Ver-

letzungsverhältnissen gebildet und geprägt worden sind. Menschen sind von Anfang an verletzbar und (schon bald auch) verletzungsfähige Wesen – und sie bleiben das zeitlebens. Sie erleben sich und die Welt und handeln als vulnerable Akteure, die selbst verletzungsmächtig sind. Eine philosophische, psychologische oder pädagogische Anthropologie des verletzlichen und verletzenden Menschen existiert heute allenfalls in Umrissen. Sie ist indes ein notwendiger Bestandteil einer jeden Bestimmung des Menschen, die, wie ausgeführt, dessen Geschichtlichkeit ins Zentrum rückt.

Die psychosoziale Tatsache, dass Menschen im Rahmen ihres stets auch durch Gewalt geprägten Erlebnisgrundes fühlen und handeln (ohne sich der Herkunft und Bedeutung ihres aktuellen Tuns und Lassens genau bewusst sein zu müssen), wird nach der hier vertretenen Auffassung nach wie vor unterschätzt. Dies stellt ein veritables soziales und kulturelles Problem dar, das sich in gewisser Weise verschärft, sobald Menschen in wachsendem Maße (auch in Europa) in Gesellschaften zusammenleben, die als Einwanderungsgesellschaften sozial immer stärker differenziert und längst multikulturell verfasst sind – was eben auch bedeutet, dass hier Personen und Gruppen zusammenleben und aufeinandertreffen, die womöglich eine gemeinsame Geschichte exzessiver Gewalt *teilen* oder jedenfalls in indirekter Weise mit dieser Geschichte konfrontiert werden (nicht von ihr loskommen etc.). Menschen – für viele Migrantinnen und Migranten gilt das in besonderer und eminenter Weise, etwa für die politischen Flüchtlinge aus aller Welt – kommen aus kollektiven Verletzungsverhältnissen und setzen ihr Leben in solchen fort (wenngleich sich diese im Einzelnen kaum mehr ähneln, geschweige denn gleichen mögen). Dafür unsere Sinne zu schärfen und unsere Aufmerksamkeit zu steigern ist eine wichtige sozial- und kulturpsychologische sowie pädagogische Aufgabe (und natürlich eine politische Verantwortung). Verletzbarkeit ist nicht zuletzt ein wichtiges Thema einer interdisziplinären Anthropologie.

2. Historische Verletzungsverhältnisse in Einwanderungsgesellschaften und die Enactments der Betroffenen

Neulich saß ich in der College-Cafeteria und dachte aus heiterem Himmel, sie stünde unter Beschuss. Moorpark College würde bombardiert. Völlig umsonst ging ich in Deckung. Wie kann es sein, dass sich eine Granate, die vor langer Zeit in Tuzla explodierte, selbst wieder zusammensetzt, rückwärts in die Mündung des Granatwerfers fliegt, aus dem sie gekommen war, erneut abgeschossen wird und mich hier in der Cafeteria des Moorpark College erreicht? Wie kann es sein, dass ich gleichzeitig in der Vergangenheit und der Gegenwart existiere, gleichzeitig Körper und Seele bin, gleichzeitig in der Realität und der Phantasie lebe?
(Prcic, 2013, S. 52)

Es sind nicht zuletzt unbewusste Ligaturen, die schmerzlichen, vielleicht traumatischen Erlebnissen eine unerwünschte Nachhaltigkeit verleihen. Emotionale und evaluative Reaktionen der Betroffenen – Reaktionen auch subtilster Art, wie sie sich vielleicht al-

lein in leiblichen Regungen wie etwa der Mimik, Gestik, Proxemik oder der Intonation, Melodie, Rhythmik, Prosodie und anderen stimmlichen Phänomenen zeigen – können dies indizieren. Menschen reagieren unwillkürlich mit aversiven Gefühlen und abwertenden Gebärden, mit ängstlichem Rückzug oder als Gegenwehr konnotiertem Angriff, wenn sie an Ereignisse ‚erinnert‘ werden, die sie dereinst stark verletzten und noch immer in ihrem Erleben und Handeln bestimmen, häufig unbewusst. Solche Reaktionen (und ebenso Aktionen, die scheinbar ohne Anlass ausgeführt werden) verweisen fast immer auch auf zeitlich komplexe *Beziehungsgeschichten*. Selbst in scheinbar harmlosen sozialen Interaktionen können historische Gewalterfahrungen und deren transsoziale Transmission in einer alles andere als harmlosen Weise präsent sein. So gibt es (in vielen Teilen der Welt) zum Beispiel bis heute so gut wie keine ‚völlig neutralen‘ Interaktionen zwischen Schwarzen und Weißen, und auch nicht zwischen Juden und nichtjüdischen Deutschen, irischen Katholiken und benachbarten Protestanten, zwischen Serben, Bosniern oder Kroaten, Hutus und Tutsis usw. usf. – die Liste ließe sich beliebig verlängern, zahllose Gruppen auf allen Kontinenten einbeziehend, riesige Kollektive und winzige Grüppchen. Viele interpersonale und intergrupale Interaktionen sind eingebettet in eine kollektive Geschichte, die von bitteren Erlebnissen zeugt, in ganz konkrete Beziehungsgeschichten, die angefüllt sind mit zugefügter und erlittener Gewalt.

Ein aktuelles Beispiel, das in den Nachrichtensendungen der Massenmedien im Juli 2013 schnell die Runde machte, mag das illustrieren: Barack Obama traf den ‚richtigen Ton‘, als er die Erschießung des schwarzen Jugendlichen Trayvon Martin durch George Zimmerman sowie dessen Freisprechung durch ein Gericht im Staat Florida in den historischen Zusammenhang der Sklaverei und eines Rassismus stellte, der keineswegs völlig verschwunden oder überwunden ist im institutionellen und informellen Alltag Nordamerikas. Seine fortwährende Nachgeschichte wird jede allzu abrupte Zäsur in der nationalen Geschichtserzählung und in den lebensgeschichtlichen Erzählungen der US-Bürger noch lange verbieten. Seine anhaltende Präsenz und nachhaltigen Folgen stiften eine Kontinuität im Erleben und Erlebnisgrund der beteiligten, betroffenen Personen (die zu dieser oder jener Gruppe gehören mögen). Soziale Ungleichheiten und die damit verwobenen Verletzungsverhältnisse sind keineswegs passé, sobald sie als solche erkannt, angeprangert und angegangen worden sind.

Der US-Präsident erinnerte just daran, als er sich in einem symbolischen, imaginativen und identifikatorischen Akt persönlich an die Stelle des erschossenen schwarzen Jugendlichen versetzte: Vor etwa drei Jahrzehnten hätte *er* dieser Jugendliche sein können, erklärte er öffentlich. In einer noch nicht vergangenen Vergangenheit hätte er Opfer eines exzessiven Rassismus sein können, dessen Auswirkungen übrigens auch er, ohne das Schlimmste erlitten zu haben, in seinem Leben mehrfach spürte: in verfolgenden Blicken, vorurteilsbeladenen Urteilen und allerlei weiteren anfeindenden Handlungen von Weißen oder anderen (vergleichsweise) ‚Hellhäutigen‘ gegenüber Schwarzen. Der ‚erste dunkelhäutige Präsident‘ der Vereinigten Staaten erinnerte also in aller Öffentlichkeit an die keineswegs völlig verblasste Vergangenheit des nationalen Rassismus und appellierte an die Bürgerinnen und Bürger, die aktuellen Diskussionen über Trayvon Martin und George Zimmerman *im Licht der gemeinsamen Geschichte* zu ver-

stehen, einer hegemonialen Geschichte von Gewalt und nachhaltigen Verletzungen, die ganz offenbar noch immer maßgeblich sein können für die Auslegung, Auffassung und Gestaltung von Beziehungen und Begegnungen zwischen Schwarzen und ‚Nicht-Schwarzen‘.

Vieles vermeintlich Vergessene und Vergebene hält an, setzt sich fort, lebt fort in Verhaltensweisen, die wie seelische und leibliche Engramme in Personen eingeschrieben sind. Es ist vielfach noch heute so, keineswegs bloß in den Vereinigten Staaten von Amerika: Blasse Damen schließen und umklammern ihre Handtaschen, sobald ein Dunkelhäutiger den Lift betritt. Sie stellen sich vor ihre Kinder, wenn sich diese völlig unvoreingenommen und unbekümmert schwarzen Frauen oder Männern nähern, um sie anzulachen und zu berühren. Hellhäutige Männer rüsten sich in vorurteilsverhangenen Phantasien zur gewalttätigen ‚Notwehr‘, wenn ein Schwarzer den Bürgersteig wechselt und sich einem ‚bedrohlich nähert‘, usw. usf. Es gibt in diesem Feld noch immer so gut wie keine gänzlich neutrale Kommunikation und vollkommen harmlose Interaktion. Solche Beziehungen und Begegnungen bewegen sich auf dem Boden einer von exzessiver Gewalt gekennzeichneten Geschichte, sie sind zutiefst imprägniert von Macht und Herrschaft, Ausbeutung, Unterdrückung und Ausgrenzung. Alle agieren hier, wie das Beispiel eindrücklich zeigt, in einem historischen, soziokulturellen Feld intensivierter Empfindlichkeiten und gesteigerter Verletzlichkeiten, die in die Erlebnisgründe der Subjekte eingeschrieben sind. Wer dies nicht erkennt und anerkennt, läuft Gefahr, die Geschichte der Verletzungen fortzuschreiben, und setzt diese Verletzungen vielleicht tatsächlich schon allein deswegen fort (durch Ignoranz also, eine Art seelischer Blindheit sozusagen). Er stößt auf Missmut und Gegenwehr (noch bevor er sich besonders eklatanter Vergehen schuldig macht). Wechselseitige Aversionen und Aggressionen bilden interaktive Endlosspiralen in nicht hinreichend wahrgenommenen und thematisierten Verletzungsverhältnissen.

Das alles ist keine Besonderheit. Was das aktuelle Beispiel zeigt, gilt allgemein. Überall und unentwegt stehen soziale Interaktionen im Zeichen von zugefügten und erlittenen Verletzungen von Menschen, die weiterhin verletzbar und verletzungsfähig sind. Migrantinnen und Migranten in beliebigen Weltengegenden singen ein tristes Lied davon, seit einigen Jahrzehnten auch lautstark in europäischen Ländern. Sie argumentieren im Namen allgemeiner Werte wie Gleichheit und Gerechtigkeit, Solidarität und Freiheit, von Werten also, die den BewohnerInnen Europas vertraut sind. Sie erheben ihre Stimme, weil diese Werte und zugleich sie als Personen massiv verletzt wurden und werden – ohne dass ein Ende dieser Verletzungsgeschichten absehbar wäre. Dies wahrzunehmen und in seiner praktischen Dimension zu bedenken, gehört zu den wichtigsten Aufgaben nicht zuletzt einer Pädagogik, die ihr diagnostisches, analytisches und normatives Potential einer Psychologie und Anthropologie des verletzlichen Menschen verdankt und Fragen der Anerkennung in Verletzungsverhältnissen ins Zentrum rückt (zum Begriff der Anerkennung und seiner psychologischen Bedeutung vgl. insbesondere Todorov, 1995; dazu Straub, 1999b).

Ich gebe noch ein winziges Beispiel, das gerade wegen seiner Schlichtheit und der unspektakulären Gewöhnlichkeit der berichteten Interaktion aufschlussreich ist.

Ich entnehme es wiederum dem Roman von Ismet (oder, ‚amerikanisiert‘: Izzy) Prcić über die Lebensgeschichte von Ismet Prcić. Es wimmelt dort von anschaulichen Szenen, in denen Anerkennung auf zutiefst verletzende Art versagt wird (und andere Formen subtiler Gewalt gegenüber Migrantinnen bzw. Flüchtlingen ihren Lauf nehmen). Häufig werden Verletzungen ganz unbeabsichtigt und ziemlich unbekümmert fortgeschrieben. Das mag auch in einer der ersten Erinnerungen Prcićs an die Ankunft in der Neuen Welt so gewesen sein. Meist fängt es so an, ganz einfach und scheinbar harmlos, etwa bei der gewissermaßen ‚amtlichen‘ Begrüßung der eingeflogenen Flüchtlinge am Flughafen:

„Wo kommen Sie her, Sir?“ „Aus Bosnien.“ „Ist dies ihr erster Besuch?“ „Ich bin Flüchtling.“ „Sie sind also wegen der Zuwendung unserer Regierung hier.“ Sie benutzte das Wort *government cheese*, und sie sagte es sehr laut, sah sich um und schien die Aufmerksamkeit der Umstehenden auf uns lenken zu wollen. „Na schön, Sir, bitte sehr“, sagte sie und überreichte mir ein Stück gelben amerikanischen Cheddar. „Willkommen in Amerika!“ (Prcić, 2013, S. 29)

Menschen sind im Allgemeinen verletzbare Wesen. Wer Personen als in Geschichte und speziell in geschichtliche Gewalt verstrickte Lebewesen wahrnimmt, sieht jedoch besondere Verletzungsrisiken, auf die aufmerksam zu machen gerade heute geboten erscheint. In einigen – trotz der heftigen Kritik an der „Festung Europa“ – noch immer attraktiven Ländern dieses Kontinents wächst zum Beispiel die Zahl derjenigen, die als Flüchtlinge hier ankommen, überleben wollen und ihr Auskommen finden müssen, kontinuierlich und mitunter sprunghaft. Im ersten Halbjahr 2013 stieg die Anzahl gegenüber dem Vorjahr in Deutschland um 86 Prozent auf bislang 43 000 Flüchtlinge. Diese registrierten Personen gehören (jedenfalls mehrheitlich, wie viele der nicht dokumentierten Flüchtlinge mit ‚illegalem Aufenthaltsstatus‘ auch) zu jener großen Schar von Menschen, die exzessive kollektive Gewalt erlitten haben, verfolgt wurden und vielleicht nur knapp der Vernichtung entkommen sind.

Angehörige anderer Gruppen haben eigene Schicksale, viele kaum minder schwere. Wichtige Unterschiede gibt es zwischen solchen und innerhalb solcher Gruppen gleichermaßen. Personen sind Individuen mit persönlichen Lebensgeschichten, und dennoch teilen sie vielfach vergleichbare, konjunktive Erlebnisse, Erfahrungen und Erwartungen, die sie verbinden und zu mitunter anonymen Gemeinschaften zusammenschließen (das vielleicht bekannteste Exempel bilden wohl die sog. „zweite“ oder „dritte“ Generation der Nachkommen jüdischer Überlebender der Shoah; vgl. etwa Grünberg & Straub, 2001; Analoges gilt, *mutatis mutandis*, für alle möglichen sozial kategorisierten Gruppen, etwa für (jeweils genauer zu bestimmende) „Migranten“, „Migrantenkinder“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“ usw.). Es gibt unendlich viele Bürgerinnen und Bürger moderner multikultureller Einwanderungsgesellschaften, die in Gewaltgeschichten verstrickt waren und deren Opfer wurden (oder als Täter beteiligt oder als Zuschauer zugegen waren). Nicht allen steht es auf die Stirn geschrieben, und doch kann man vieles sehen und wissen, wenn man es denn wahrnehmen und erfahren

möchte. Auch deren Angehörige und Nachkommen leben vielfach im Schatten einer Geschichte kollektiver Gewalt, deren psychosoziale Folgen und Nebenfolgen durch transgenerationale Transmissionen fortbestehen. Nach den Weltkriegen, die aus weiten Teilen Europas (und auch anderen Weltengegenden) sog. Nachkriegsgesellschaften mit teilweise bis heute anhaltenden Auswirkungen exzessiver Gewalt gemacht haben, sind schon bald Migrationsgesellschaften entstanden, die nicht zuletzt für Flüchtlinge und andere schwer verletzte Menschen zur (vorübergehenden oder ständigen) Bleibe geworden sind. Daran wird sich so schnell nichts ändern, ganz im Gegenteil (wie etwa der sog. „arabische Frühling“, der massenweise ‚arabische Flüchtlinge‘ gebiert, noch immer zeigt). Nicht nur sie allein, aber auch diese Tatsache sollte unsere Aufmerksamkeit für Verletzungen und die Verletzlichkeit von Menschen in gewöhnlichen und doch prekären Interaktionen befördern.

Wer mit offenen oder kaum geheilten, vielleicht niemals ganz verheilenden Wunden durchs Leben geht, ist für erneute Verletzungen empfänglicher als andere. (Das gilt keineswegs nur für die schwer Traumatisierten.) Er oder sie ist sensibel und vulnerabel besonders an jenen Stellen, an welchen früher schon Treffer landeten (unter Bedingungen des Krieges, krasser sozialer Ungleichheiten, brutaler Herrschaft, hegemonialer Hierarchien, exkludierender Segregation, radikaler Entwürdigung, diskriminierender Praxen etc.).³ Er oder sie mag Verletzungen in *Enactments* anzeigen (Jacobs, 1986; Streeck, 2000) oder in klareren Artikulationsformen symbolisieren und kommunizieren. Die für die soziale Interaktion und Kommunikation überaus wichtigen – in ihrer praktischen Bedeutung jedoch notorisch unterschätzten, vielfach nicht einmal beachteten – *Enactments* sind unbewusste Erinnerungen in Gestalt leiblichen Handelns, agierende Aktualisierungen ehemaliger Verletzungen, die eben nicht völlig verheilt und verwunden sind. Solche Verletzungen können eben auch in Symptomen und *Enactments* Spuren einer unverlierbaren Zeit vergegenwärtigen und so das Erleben und Handeln einer Person unbewusst bestimmen (gerade in sozialen Situationen, in denen sich eine Person konkreten anderen gegenüber „inszeniert“).

Entscheidend am psychoanalytischen Konzept des *Enactments* ist also, dass dieser Modus der Aktualisierung ehemaliger (verletzender) Erlebnisse ohne ein einziges Wort auskommt. *Enactments* verlassen sich ganz auf das Handeln in Gestalt des *Agierens* (das übrigens schon Sigmund Freud nicht nur als psychische Abwehr durch „Zuflucht zur motorischen Aktion“ auffasste, sondern auch als eine symbolische Form der unbewussten Erinnerung, die überall dort funktional und notwendig sein kann, wohin das Bewusstsein und die Sprache nicht reichen). Ich bezeichne diesen Modus zusammenfassend als „aktionale Erinnerung“ und gehe davon aus, dass solche aktualisierenden Bezugnahmen auf ehemalige Erlebnisse im alltagsweltlichen Verkehr von Menschen, die mit anderen *als Erinnerungssubjekten* zu tun haben, überaus relevant sind.

3 Natürlich unterscheiden sich Personen auch diesbezüglich. Sie reagieren nicht alle gleich auf zutiefst verletzende Gewalt. Zur interindividuellen Variabilität von Vulnerabilität und dem Gegenstück persönlicher Resistenz und Resilienz vgl. etwa Christensen, 2000; Hoyer, Franke & Herzberg, 2012; Jerusalem, 1990; Noam, 1996.

Streeck grenzt aktionale Erinnerungen von (intra-)psychischen Ereignissen ab und nennt sie eine „handelnde Darstellung“ wichtiger Selbstanteile. Er betrachtet das Enactment als Inszenierung in sozialen Räumen. Der „mediale Träger“ von Erinnerungen sind demnach häufig Interaktions- oder „Handlungsphänomene“ (Streeck, 2000, S. 9). Inszenierungen versteht Joachim Küchenhoff (2000, S. 143–160) mit McDougall „als Darstellungen von Beziehungsmustern oder von Selbst-Objekt-Repräsentanzen an einem ‚Ort‘ außerhalb des innerseelischen Raums“ (so resümiert Streeck, 2000, S. 11). Streeck merkt im Übrigen an, dass szenische Darstellungen bzw. gedächtnisbasierte Inszenierungen keinesfalls eine Spezialität psychotherapeutischer Situationen sind. Er übernimmt Erving Goffmans Verallgemeinerung, nach der wir alle „Theater spielen“ – doch gerade nicht bloß im Sinne eines leichten und unterhaltsamen Spiels oder einer einigermaßen kontrollierten strategischen Selbstinszenierung, sondern vielmehr im mitunter bitterernsten Modus eines erlebnisgesättigten, Verletzungen erinnernden Handelns, das unter dem Zwang und der dramatischen Regie des Unbewussten ausgeführt wird.

Was genau in solchen polyvalenten Inszenierungen dargestellt wird, sieht und weiß natürlich niemand. (Man kann das allenfalls in tentativen Deutungen zu sagen versuchen, am ehesten wohl, falls möglich, in einem sensiblen Dialog mit dem Akteur.) Enactments bilden nichts ab, sondern stehen im Sinne der symbolischen Stellvertretung für aktional appräsentierte frühere Erlebnisse. Dieses ehemalige Erleben ist also lediglich in – zunächst allein dem Spüren zugänglichen – auslegungsbedürftigen Spuren präsent. Es gibt eher aufdringliche sowie für Interaktionspartner kaum auffällige Enactments. Die sich handelnd Erinnernden wissen, wie gesagt, definitionsgemäß in aller Regel ohnehin nicht, was genau sie eigentlich in der gegebenen Situation tun (und woher die Bedeutung ihrer Handlungen kommt). Ein diffuses „Gewahrnis“ von der unterschwellig, atmosphärischen Gegenwärtigkeit der aktional appräsentierten Verletzungen mögen sie jedoch ebenso haben wie die Interaktionspartner.

„Wer jemand ist und zu sein wünscht, wofür er stehen möchte und worüber er erzählt, geschieht immer auch mit Mitteln dramatischer Darstellung, mit einem sprachlichen und körperlich-gestischen *In-Szene-Setzen* der eigenen Person und dessen, was der andere verstehen soll. Kommunikation geschieht (...) oft nicht nur mit Worten, sondern vermittelt durch die Bildhaftigkeit von Handeln und wechselseitigem *Be-Handeln*“ (Streeck, 2000, S. 12). Streeck formuliert hier wie an anderen Stellen eine allgemein wichtige Einsicht in latente Dimensionen *jedes* interaktiven, kommunikativen Austausches zwischen Personen, die sich selbst – Teile ihres Selbst, gerade auch kaum bewusste und gleichwohl noch schmerzliche Erlebnisse und Beziehungen aus früheren Zeiten – in szenischen Darstellungen *anzeigen*. Menschen machen auf diese Weise etwas anschaulich und ‚geben zu spüren‘ (vielleicht zu bedenken), was sie nicht sagen können, nicht offen aussprechen ‚wollen‘ und in der Regel nicht ‚wirklich wissen‘ (im Sinne eines wissenden Bewusstseins). Sie deuten etwas an, was sich der genauen Aussage entzieht. Sie fühlen sich eher gedrängt als entschieden, sich auszudrücken und ‚etwas von sich‘ preiszugeben, etwas, das sie ihrem Gegenüber mitteilen und zugleich vor ihm (und sogar vor sich selbst) verhüllen (in eigentümlichen, eigensinnigen Handlungen, aktionalen Erinnerungen eben). Geschichtlich und lebensgeschichtlich Früheres

ist auch in dieser verborgen-anwesenden, unterschwellig-anschaulichen Weise präsent, und zwar quasi permanent. Partielle Selbstinszenierungen im Sinne aktionaler Erinnerungen sind integrale Bestandteile des leiblichen Handelns und der leiblichen Verfasstheit eines Subjekts, das als verletzte und verletzte Person etwas von sich zu verstecken gibt – *nolens volens*.

Es sind ‚bittere‘ Erlebnisse und ihre Folgen, auch transgenerationell übertragene, die in Enactments vage zum Ausdruck gelangen. Das soziale Handeln vieler Menschen steht unausweichlich im Schatten von (lebens-)geschichtlich bedeutsamen, verletzenden Erfahrungen und sorgenvollen Erwartungen, von quälenden Ängsten und anderen negativen Affekten und unliebsamen Gefühlen (man denke etwa an Wut, Zorn, Hass, Ekel, die sich spontan und vielfach unkontrollierbar in Interaktionszusammenhänge einschleichen). Wie sehr auch Wünsche, Sehnsüchte und Hoffnungen im Spiel sein mögen: Es sind vielfach Verletzungen und ihre bleibenden Nachwirkungen, die ‚mitgeschleppt‘ werden und das Erleben und Handeln der Betroffenen sowie der ihnen verbundenen Mitmenschen bestimmen, nicht selten zeitlebens. Es sind die am eigenen Leib erlebten oder in generations- und milieuüberschreitenden Beziehungen tradierten Verwundungen und Versehrungen, die die physische und psychische Integrität von Menschen sowie ihr soziales Leben oft nachhaltig in Mitleidenschaft ziehen. Genau das stellen Menschen in Enactments szenisch dar – immer wieder, unwillkürlich, häufig in sozialen Situationen, in denen konkrete Interaktionspartner als signifikante andere adressiert werden.

Wenn darauf keine achtsame und anerkennende, empathische Antwort folgt, sondern neue, wie immer subtile Verletzungen durch Blicke und Gesten oder Worte ihren Lauf nehmen, entstehen oft Teufelskreise fortgesetzter Verwundungen. Eine Psychologie und Anthropologie des verletzbaren Menschen sowie eine mit diesen Disziplinen verschwisterter, an Verletzungsverhältnissen interessierte Erziehungswissenschaft und Pädagogik widmen sich solchen soziokulturellen Tatsachen und ihren psychosozialen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen. Sie alle setzen an der vielfach bestätigten Tatsache an, dass die mit schmerzlichen Erlebnissen und leidvollen Erfahrungen verwobenen Asymmetrien, die sozialen Ungleichheiten und gewaltsamen Gefälle zwischen Menschen selbst nach Jahrzehnten (und Jahrhunderten!) nicht einfach verschwinden, und zwar auch bei Leuten nicht, die in und mit ihren Enactments lediglich als ‚weitläufige Erben‘ einer unverlierbaren Zeit handeln (und dabei stets auch nahestehende andere repräsentieren, mit denen sie sozial verbunden und seelisch verwandt sind).

Die genannten Fachwissenschaften bemühen sich in ihren interdisziplinären Forschungsprogrammen um eingehende Analysen von Verletzungsverhältnissen – das sollten sie jedenfalls nach der hier vertretenen Auffassung verstärkt tun. Sie unternehmen das durchaus in der normativen, politischen Absicht einer Verminderung von Gewalt und der Linderung ihrer Folgen überall dort, wo ihr nicht rechtzeitig Einhalt geboten wurde. Sie zählen den Begriff der „Gewalt“ zu ihren theoretischen Grundbegriffen, wenn sie über Verletzungen sprechen und diese Beschäftigung nicht zuletzt im Rahmen einer Psychologie und Anthropologie des verletzbaren und verletzungsfähigen Menschen verorten.

3. Verletzende Gewalt: begriffliche Differenzierungen, anthropologische Grundlagen

Kollektive Verletzungsverhältnisse: Dieser sozialtheoretische, speziell sozial- und kulturpsychologische Begriff bezeichnet Beziehungen zwischen Gruppen, deren Angehörige miteinander zu tun haben und vielfach bereits miteinander zu schaffen hatten, direkt oder indirekt – und sei es vor Generationen in Jahrhunderten, die heute zur ‚verblassten Geschichte‘ zu zählen scheinen (zur Geschichte des überwunden geglaubten Nationalismus, Kolonialismus, Rassismus, Sexismus etwa). Die Schädelstätten der Geschichte sind indes keine toten Orte, sondern Räume transgenerationeller Übertragungen und fortgesetzter psychosozialer Wirkungen. Verletzungsverhältnisse sind die sozial bedeutsamen und psychisch wirksamen Hinterlassenschaften ausgeübter und erlittener Gewalt. Verletzungsverhältnisse sind Konstellationen, die nicht zuletzt durch ehemalige Wirklichkeiten und Vergangenheiten konstituiert sind, welche heute noch besondere Verletzungsrisiken in sich bergen und diese in die von ihnen mitbestimmte Gegenwart verlagern und so perpetuieren. Dies wahrzunehmen ist eine wichtige Aufgabe in den Wissenschaften sowie in institutionellen und lebensweltlichen Kontexten unserer soziokulturellen Praxis.

Dabei geht es, wie dargelegt, also nicht nur um dereinst zugefügte und erlittene Verletzungen sowie deren bewusste Vergegenwärtigung oder agierende Appräsentation (in Enactments), sondern auch und vor allem um deren Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft eines erschütterten Selbst und seiner sozialen Begegnungen und Beziehungen. In diesem Zusammenhang bedarf es eines theoretischen Begriffs der Gewalt und der Verletzung, der offen ist für die symbolischen und seelischen Dimensionen unseres Handelns. Verletzungen treffen nicht nur Körper. Gewalt ist nach der hier vertretenen Auffassung mit vernünftigen Argumenten nicht auf die materielle Wirklichkeit physischer Gewalt reduzierbar. Ein entsprechend differentielles Konzept trägt dem Rechnung und zur Profilierung einer Psychologie und integrativen Anthropologie des *in mehreren Dimensionen* verletzlichen Menschen bei (zum Gewaltbegriff in Kürze: Renn & Straub, 2002, wo sich Bezugnahmen auf die neuere, insbesondere soziologische Diskussion finden; weiterführend und insbesondere im Hinblick auf subtile Formen der Gewalt erhellend sind die oft interdisziplinären, nicht zuletzt philosophisch profilierten Debatten unserer Tage: vgl. etwa die informativen Bände von Herrmann, Krämer & Kuch, 2007; Krämer & Koch, 2010).

Verletzungen, gerade auch solche, die ohne physische Mittel auskommen und unmittelbar die Psyche von Menschen treffen, sind alltäglich. Insbesondere in der Mikrosoziologie und Sozialpsychologie (z. B. Graumann & Wintermantel, 1989/2007) gehören Praktiken der stereotypen, vielleicht voreingenommenen und vorurteilsbehafteten sozialen Kategorisierung und Etikettierung, des *Labeling*, der Diskriminierung, Stigmatisierung, Marginalisierung und Exklusion seit den Anfangstagen dieser Erfahrungswissenschaften zu den bevorzugten Forschungsgegenständen. Man kann sagen, dass solche Forschungen (und die zugehörigen theoretischen Begriffe) bestimmte anthropologische Vorannahmen treffen, die erst in jüngerer Zeit klarer ausbuchstabiert werden.

Menschen sind, anders als Dinge, verletzbar, „weil sie *in sich selbst, in ihrer Existenz als Selbst*, darauf angelegt sind, *nicht verletzt zu werden*“ (Liebsch, 2010, S. 141). Niemand wünscht, verletzt zu werden und unter Verletzungen zu leiden. Dieser Wunsch gründet nicht zuletzt in der bitteren, im Leben eines jeden Menschen gewiss unvermeidlichen Erfahrung, schon einmal, womöglich mehrfach und massiv, verletzt worden zu sein.

Eine an der Verletzbarkeit und Verletzungsfähigkeit ansetzende anthropologische Bestimmung, die neben der Physis auch die Psyche des *Animal symbolicum* als mögliche Angriffsfläche einbezieht, lässt sich verschieden begründen. Sybille Krämer (2007, 2010) spricht von der „Doppelkörperlichkeit“ des menschlichen Lebens, um hervorzuheben, dass sich leibliche Personen nicht allein als materielle Körper in Raum und Zeit aufhalten (und permanent in materielle Austauschprozesse eingebunden sind). Sie sind zugleich als symbolische Körper und Leiber in einem soziokulturellen Zeit-Raum positioniert, in dem sie angesprochen oder missachtet, berührt oder ignoriert, begehrt oder abgelehnt werden und in dem sie sich orientieren und bewegen müssen. Auch in dieser symbolisch vermittelten Präsenz, die die pure Physiologie und Physik transzendiert, sind Menschen verletzbar (vgl. auch Herrmann, 2013; Kuch & Herrmann, 2007; Liebsch, 2007a, 2010). Diese mehrdimensionale Leidensfähigkeit bildet dabei den Ankerpunkt jeder Reflexion über verletzende Gewalt (Delhom, 2007, 2010; Liebsch, 2007a, 2007b, 2010). Dies bedeutet freilich nicht, dass überall dort, wo Menschen etwas erleiden und daran leiden, dieses (Er-)Leiden als Spuren des gewalttätigen Handelns anderer aufgefasst werden müsste – selbst wenn die Betroffenen diese Auffassung hegen, entsprechende Attributionen vornehmen und die (vermeintlich) identifizierten Täter beschuldigen und anklagen (moralisch oder mit rechtlichen Mitteln). Die Berufung auf eigenes Leid kann bekanntlich als Aufmerksamkeit sichernder Ausgangspunkt strategischer Operationen dienen, um sich selbst den herausgehobenen Status eines verletzten Opfers und anderen die unrühmliche Rolle gewalttätiger Aggressoren zuzuschreiben. Dies ändert jedoch nichts an dem formulierten Prinzip: Leidensfähigkeit bildet die anthropologisch-psychologische Voraussetzung der Wirksamkeit verletzender Gewalt.

Aus dem Bewusstsein der Verletzlichkeit und Verletztheit konkreter anderer Menschen kann man vielerlei Schlüsse ziehen. Naheliegend ist das oben herausgestellte Bemühen, dies anzuerkennen sowie fortan darauf zu achten, was man angesichts dieser Tatsache gegenüber anderen tut und sagt – um nicht alte Wunden aufzureißen oder fortwährende Verletzungen zu bekräftigen und zu mehren. Letzteres kann man, wie erwähnt, mit stummen Blicken und stillen Gesten tun, aber auch mit unbedachten oder absichtlich verletzenden Äußerungen. Wir alle kennen verletzende Worte (zum Überblick: Corbineau-Hoffmann & Nicklas, 2000; Delgado & Stefancic, 2004; Herrmann, Krämer & Kuch, 2007; Krämer & Koch, 2010; Lecerle, 1990; Liebsch, 2007a), Gesten der Herablassung und Missachtung, verächtliche Blicke und despektierliche Mienenspiele sowie weitere demütigende Zeichen und entwürdigende Praktiken, *hate speeches*, verbale Wut und wortreichen Zorn, deftige Schmäh- und Spottreden, grobe Beleidigungen und subtile Degradierungen, beißenden Humor und giftigen Sarkasmus, keineswegs im-

mer nur harmlosen Klatsch und Tratsch, die üble Nachrede oder die direkt stigmatisierende, diskriminierende oder exkludierende Anrede – sowie viele andere Handlungen, die allesamt Formen und Varianten einer beinahe allgegenwärtigen Gewalt sind.⁴

Zwei gerade auch für Verletzungsverhältnisse in Einwanderungsgesellschaften besonders wichtige Modi symbolisch und seelisch verletzender Gewalt seien noch einmal eigens erwähnt. Zum einen sind das – wie ich summarisch sagen möchte – verletzende *Dyspräsentationen* von anderen und Fremden, also zum Beispiel von dereinst verfolgten und geflüchteten Migrantinnen und Migranten, die in der neuen Welt auf (persönliche, soziale, rechtliche) Anerkennung und ‚angemessene‘ Repräsentationen ihres Selbst, ihres Schicksals und ihrer Lebensformen hoffen (ebenso wie Angehörige anderer sozialer Kategorien). Die (manchmal sogar mit sog. wissenschaftlicher Autorität ausgestatteten) *Bilder* von anderen und Fremden können selbst schon gewaltsam sein und die Dyspräsentierten empfindlich treffen. Diese fühlen sich verkannt (in ihren Eigenschaften und Eigenheiten, Gewohnheiten und Fähigkeiten, Motiven und Interessen, Bedürfnissen und Anliegen etc.), verzerrt und verletzt.

Solche (zunächst einmal aus der Sicht der Adressierten) verkennenden, verzerrenden und verletzenden *Dyspräsentationen* beruhen so gut wie nie auf harmlosen Differenzierungen zwischen Gruppen (Eigengruppe und Fremdgruppe), sondern meistens auf *diskriminierenden*, die anderen negativ charakterisierenden und abwertenden Unterscheidungen ganz im Sinne der sozialpsychologischen Theorie sozialer Identität (Tajfel, 1978). *Dyspräsentationen* sind aus sozialpsychologischer Sicht durchaus ‚normale‘ und ‚funktionale‘, selbstwertdienliche Weisen, sich ein Bild von anderen – zumal fremden – Menschen zu machen und auf dieser Grundlage (sich selbst und ihnen gegenüber) zu denken, zu fühlen und zu handeln. Was normal ist, ist jedoch nicht unbedingt notwendig. Auch in diesem Feld gibt es Spielräume des Verhaltens, also Möglichkeiten der Korrektur von *Dyspräsentationen* und Chancen der Bildung anerkennender *Bilder* von anderen. Zu diesem Zweck muss das soziokulturelle Faktum der *Dyspräsentation* ‚ohne Unterlass‘ öffentlich thematisiert werden. Symbolische Akte der *Dyspräsentation* kön-

4 Koch weist zu Recht darauf hin, dass die Einsicht in die mögliche Gewalt oder Gewaltsamkeit des Sprechens und sogar der anonymen, objektivierten Sprache „nicht ohne die Frage nach ihrem Kontext und ihrer Historisierung auskommt“ (Koch, 2010, S. 11, vgl. auch S. 14 ff.). Wer durch wen, wann und wodurch – durch welche Worte oder andere symbolische Mittel in welcher Situation – getroffen wird und verletzt werden kann, ist eine stets offene, empirische Frage. Im Unterschied zu physischen Verletzungen, so wird häufig gesagt, hängt der ‚Effekt‘ symbolischer und speziell sprachlicher Gewalt von der kontingenten Reaktion der Adressaten ab. Diese müssen bereit sein, sich verletzen zu *lassen*. Genauer betrachtet ist übrigens auch physische Gewalt keineswegs so monologisch strukturiert, wie ziemlich einhellig angenommen wird. Auch hier spielen die Deutungen der Angegriffenen durchaus eine Rolle für die Auffassung dessen, was da jeweils geschehen ist und wie (schmerzhaft) es wirkt. Nicht jede physische Verletzung schmerzt sonderlich; auch hier kommt es auf den für die Betroffenen verbindlichen Deutungsrahmen an. Umgekehrt sind die Deutungsspielräume im Feld symbolischer und psychischer Verletzungen durchaus begrenzt: Allem kann auch in diesem Feld wohl niemand ausweichen. Unverletzliche Seelen gibt es so wenig wie unverwundbare Körper.

nen die (in Texten, Bildern und anderen Medien) objektivierte Traditionen kollektiver Missachtung und Verachtung, Herabsetzung und Entwürdigung fortführen, raffiniert transformieren oder auch begründen. *Verweigerter Achtung* und *versagte Anerkennung* können sich über viele Generationen und entfernte Regionen hinweg fortsetzen und Menschen verletzen, ohne dass leibliche Interaktion oder direkte Kommunikation zwischen gleichzeitig Anwesenden nötig wären: „Statt des grausamen Spotts in direkter Kommunikation sind es nun Zuschreibungen“ (Koch, 2010, S. 10), die gewaltsam sind und nachhaltig wirksam sein können.

Auch solche Zuschreibungen – Dyspräsentationen eben – schreiben sich ins intergenerationale Geschichtsbewusstsein der Angehörigen einer Gruppe (einer Familie, Ethnie etc.) ein (vgl. Kölbl & Schrack, 2013). *Ob allerdings* eine konkrete Zuschreibung als Dyspräsentation im skizzierten Sinne gewertet werden muss und entsprechend kritisiert werden kann, ist stets eine offene, empirische und normative Frage. Selbstverständlich schließt das sozialtheoretische, sozial- und kulturpsychologische Konzept der Dyspräsentation die legitime, rational motivierte Kritik der Handlungen anderer und sogar ihrer Sprachspiele und Lebensformen nicht aus (Straub, 1999c). Die Grenze zwischen verkennenden und verletzenden, den anderen die ‚verdiente‘ Achtung und Anerkennung verweigernden Dyspräsentationen einerseits, einer Kritik ihrer soziokulturellen Lebensformen und Handlungsweisen im Zeichen einer allgemeinen Vernunft und universaler Werte wie etwa Gleichheit oder Gerechtigkeit andererseits ist freilich fließend und bisweilen schwer zu ziehen (vorausgesetzt, es ‚gibt‘ so etwas wie qua Vernunft universalisierbare Werte).

Zum zweiten können zum breit gefächerten Repertoire verletzender Akte mancherlei *Unterlassungen* zählen. Auch in diesem Typ sehe ich einen besonders wichtigen Modus verletzenden Handelns, und zwar gerade deswegen, weil Unterlassungen oft schwer als verantwortliche Handlungen zurechenbar sind. Wenn jemand ‚doch gar nichts getan‘ hat – obwohl er (sogar als unsichtbares Mitglied einer anonymen Masse) vielleicht etwas hätte tun können oder sollen –, ist es mitunter schwierig, klar verletzende Absichten oder überhaupt irgendeine Art der Verantwortung für die Folgen der Unterlassung festzustellen. Man kann andere indes nicht zuletzt dadurch verstören, dass man das vom Gegenüber sehnlichst erwartete Wort nicht über die Lippen bringt, die fällige Aussprache oder schon die bloße Ansprache verweigert, etwas (diesem anderen) Wichtiges übersieht oder übergeht usw. Man ‚tut doch eigentlich nichts‘ und hat doch etwas angerichtet. Fast alle wissen oder ahnen zumindest, wie sehr etwa das Schweigen zur seelischen Marter werden kann. Das gilt speziell auch in kollektiven Verletzungsverhältnissen.

Dass das Schweigen massiv verletzend sein kann, dafür liefert unsere (metaphorische) Sprache übrigens selbst viele Hinweise: Die Rede vom „Totschweigen“ ist ein drastisches Indiz. Vielerlei Formen der Tabuisierung gehören in diesen Zusammenhang. Wie das Schweigen, so mag auch das Verschweigen verletzende Qualitäten besitzen. Es ist entsprechend oft kein harmloser Vorwurf, wenn jemand einen (oder viele) Mitmenschen eines (kollektiven) Verschweigens bezichtigt. Die Liste mit berüchtigten Akten verletzenden Schweigens und Verschweigens in kollektiven Verletzungsverhältnissen

ist lang, und sie wird – in den verletzungssensiblen Kulturen unserer Gegenwart – noch immer länger und länger.

Nicht, dass die Gegenwart – irgendeine Gegenwart irgendwo in der heutigen Welt – auch nur einigermaßen frei von Gewalt wäre oder sein könnte. Doch steht diese ubiquitäre Gewalt stärker unter Beobachtung als je zuvor. Dem entspricht eine sich zunehmend erweiternde und sich ausdifferenzierende Semantik der „Gewalt“. Was gestern noch unbemerkt blieb oder vernachlässigt wurde, was als harmloses Treiben oder berechtigtes Anliegen, als launiger Scherz oder bloßes Kavaliersdelikt galt, wird heute als massiv verletzende Handlung mit möglicherweise erheblichen, zutiefst schmerzhaften und vielleicht nachhaltig schädlichen Folgen für die Betroffenen registriert und erörtert und geahndet. In diesem Zusammenhang ist nicht zuletzt die Wahrnehmung historisch bedingter Verletzungen bedeutsam. Die *Postcolonial Studies* etwa gehören in dieses Feld gesteigerter Sensibilität für kollektive Verletzungsverhältnisse, die – wie z. B. Edward Saids berühmte Analyse des „Orientalismus“ gezeigt hat – vielfach eine sehr lange Geschichte haben.

4. Verletzungssensibilität oder überzogene Tribunalisierung der Lebenswelt?

Verletzungen jedweder Art verdienen unsere Aufmerksamkeit. In diesem Feld ist nichts zu klein und zu unwichtig, nichts zu subjektiv und individuell, wenngleich wir gut daran tun, die schrecklichsten Erfahrungen von den gewiss bedauerlichen, aber leichter auszuhaltenden und vielleicht ohnehin kaum vermeidbaren Vorfällen zu unterscheiden. Die praktischen Gründe für unser allgemeines Interesse an allen möglichen Erscheinungsformen von Gewalt sind evident: Leidende bedürfen der Zuwendung, der Fürsorge und des Schutzes. Normative Rechtfertigungen liegen auf der Hand: Niemand wünscht sich, verletzt zu werden, schon gar nicht andauernd und tief.

Verletzungen mögen unabsichtlich und aus Unwissen geschehen. Sie mögen unserem Unvermögen geschuldet sein, sie zu verhindern. Sie sind jedoch auch aus dem einfachen Grund unvermeidlich, dass wir allein aus pragmatischen Gründen gar nicht immer auf die Empfindlichkeiten aller uns begegnenden Menschen Rücksicht nehmen können – selbst wenn wir wüssten, womit wir sie treffen und verwunden (können), sie aber keinesfalls verletzen wollten. Dieser Grund sollte Disziplinen wie die Psychologie oder Erziehungswissenschaft (einschließlich ihrer angewandten, z. B. therapeutischen oder pädagogischen Abteilungen) davor bewahren, ein larmoyantes Pathos des verletzbaren Menschen zu kultivieren und einem zweifelhaften Kitsch der Empfindsamkeit das Wort zu reden, der am Ende niemandem hilft (sondern bestenfalls der *Political Correctness* oder einer grenzenlosen Moralisierung und Tribunalisierung unserer Lebenspraxis im Zeichen einer Ethik empathischer Hypersensibilität den Weg bahnt). So richtig es ist, der Normalisierung und Bagatellisierung von Gewalt entgegenzutreten und die sog. ‚Normalität‘ als von Menschen gemachte und aktiv aufrecht erhaltene Verletzungsverhältnisse zu analysieren, so nutzlos und sogar kontraproduktiv ist „eine überzogene Ge-

walkritik, die schließlich selbst nicht mehr anzugeben weiß, von wo aus sie eine angeblich total gewordene, ‚verblendete‘ Normalität angreifen will“ (Liebsch, 2010, S. 141).

Das berechtigte Plädoyer für die weitere Sensibilisierung für mitunter subtil verletzende Gewalt – speziell von Gewalt gegen bereits massiv verletzte und deswegen in besonderer Weise verletzbar, verletzungsgefährdete Personen – ist nur dann willkommen, wenn dies nicht zur Verwandlung der Welt in einen ständigen Gerichtshof führt, in dem hoffnungslos Überforderte auf einer ewigen Anklagebank Platz nehmen und sich unentwegt mit Selbstvorwürfen plagen müssen. Dieser Gesichtspunkt ist psychologisch und erziehungswissenschaftlich wichtig und praktisch-pädagogisch höchst bedeutsam. Es sollte uns nicht um hypertrophe Diagnosen und larmoyante Skandalisierungen einer ubiquitären Gewalt gehen, die das menschliche Leben angeblich fest im Griff hat und kaum Raum für anderes lässt. Es gibt zwar zweifellos gute Gründe dafür, mit Begriffen der symbolischen, sprachlichen oder psychischen Gewalt zu operieren und auch diese Gewalt politisch und moralisch zu ächten, im Zeichen universaler Werte anzuklagen und unter Umständen sogar rechtlich zu verfolgen. All das ist aber ein durchaus ‚zweischneidiges Schwert‘, und auch dieser Tatsache sollte man sich bewusst bleiben (vgl. Butler, 1998; Walker, 1994).

Je wahrnehmungsfähiger wir gegenüber immer mehr Formen, Dimensionen und Mitteln der Gewaltausübung, je sensibler wir gegenüber dem damit verwobenen Leid der Opfer werden, desto stärker beobachten wir unsere Praxis unter dem normativen Gesichtspunkt der Kontrolle und Regulation menschlichen Verhaltens (also auch der Erziehung und Disziplinierung). Wer (subtile) Gewalt vermeiden oder vermindern und im Fall des Scheiterns wenigstens ihre Folgen lindern will, muss Diskurse, Wahrnehmungsregime und -dispositive etablieren, die die stärkere Überwachung und Steuerung von Verhalten erlauben. Damit wächst unweigerlich die Neigung zu einer unaufhörlichen Kritik und mitunter zur Skandalisierung, Kriminalisierung und Tribunalisierung soziokultureller und psychosozialer Wirklichkeiten. Dies kann das Leben seiner Spontaneität berauben und es mit wachsenden erzieherischen Aufgaben sowie rechtsförmigen Maßnahmen der Disziplinierung regelrecht überziehen. Seismographische Sensibilität gegenüber unliebsamen, menschliches Leid schaffenden Übeln ist eine gute Sache. Diese Empfindsamkeit ist manchmal aber unversehens mit einer wuchernden, beinahe alles überziehenden Hermeneutik des Verdachts liiert, die aus ‚ganz normalen Leuten‘ potentielle Gewalttäter im Feld subtiler Verletzung macht, aus den Angegriffenen dagegen Opfer, die Anwälte anrufen (müssen), sodass selbst private Beziehungen und deren Gestaltung immer mehr zu öffentlichen Angelegenheiten einer allgegenwärtigen Gerichtsbarkeit im Zeichen lauernder Gewaltsamkeit werden. In Einwanderungsgesellschaften ist das offenkundig ein eigenes, delikates Thema, das uns noch lange begleiten wird.

Nutzen und Nachteil der notwendigen und künftig wohl noch wachsenden Sensibilität gegenüber subtilen Verletzungen – auch im Kontext historisch bedingter Verletzungsverhältnisse – liegen auf der Hand. Die hier vertretene Psychologie und Anthropologie des verletzbaren und verletzungsfähigen Menschen befördert diese Sensibilität. Sie muss in ihren Forschungen exemplarisch verfahren und hat dennoch ein allgemei-

nes Ziel vor Augen: Die Analyse von Verletzungsverhältnissen öffnet uns die Augen für versehrte und verwundbare andere. Sie fördert eine Praxis im Zeichen wohlwollender Empathie und sozialer Perspektivenübernahme, durch die andere als verletzbare Wesen anerkannt werden – ohne die Gefahren und Schattenseiten einer haltlosen Tribunalisierung unseres Handelns und Lebens zu übersehen.

Mit hypertrophen Forderungen, skandalisierungsträchtiger Nervosität oder ‚übermenschlicher‘ Rücksichtnahme müssen (und sollten) die Wissenschaften nichts zu schaffen haben. Der vorgestellte Ansatz trägt jedoch der Einsicht Rechnung, dass die Geschichte immer wieder Verletzungsverhältnisse konstituiert, in denen sich noch die Nachfahren der unmittelbar betroffenen Personen bewegen – häufig ohne hinreichendes Bewusstsein dieser sozialen Tatsache. Dies zu ignorieren wäre ein wissenschaftliches Versäumnis sowie ein Zeichen praktischer Verantwortungslosigkeit. Eine erstrebenswerte Gestaltung der Zukunft hängt nicht zuletzt von einem wachsenden Bewusstsein für die Verletzbarkeit und die faktischen Verletzungen jener konkreten anderen ab, mit denen wir uns auf das un wechselseitige Anerkennung ringende „Abenteuer menschlichen Zusammenlebens“ einlassen – einlassen müssen, unausweichlich.

Literatur

- Bohleber, W. (2000). Zur Entwicklung der psychoanalytischen Traumatheorie. *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 54(9/10), 797–839.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Christensen, P. H. (2000). Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In A. Prout (Hrsg.), *The body, childhood and society* (S. 38–59). Basingstoke: Macmillan.
- Corbineau-Hoffmann, A., & Nicklas, P. (Hrsg.) (2000). *Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt. Beispiele aus philologischer Sicht*. Hildesheim: Olms.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2004). *Understanding Words that Wound*. Boulder: Westview Press.
- Delhom, P. (2007). Die geraubte Stimme. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 229–248). Bielefeld: transcript.
- Delhom, P. (2010). Verletzte Integrität. In S. Krämer & E. Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 127–140). München: Wilhelm Fink.
- Fischer, G., & Riedesser, P. (1998). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München/Basel: Reinhardt.
- Graumann, C. F., & Wintermantel, M. (1989/2007). Discriminatory speech acts. A Functional Approach. In D. Bar-Tal et al. (Hrsg.), *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions* (S. 183–204). New York/Berlin: Springer [dt. 2007: Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 147–178). Bielefeld: transcript].
- Grünberg, K., & Straub, J. (Hrsg.) (2001). *Unverlierbare Zeit. Langfristige psychosoziale Folgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern*. Tübingen: Edition Diskord.
- Herrmann, S. K. (2013). *Symbolische Verletzbarkeit. Die doppelte Asymmetrie des Sozialen nach Hegel und Levinas*. Bielefeld: transcript.
- Herrmann, S. K., Krämer, S., & Kuch, H. (Hrsg.) (2007). *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript.

- Hoyer, J., Franke, G. H., & Herzberg, P. Y. (2012). Persönlichkeit und Krankheit. In E. Brähler & B. Strauß (Hrsg.), *Grundlagen der Medizinischen Psychologie* (S. 201–226). Göttingen: Hogrefe.
- Jacobs, T. J. (1986). On Countertransference Enactments. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 34, 289–307.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Koch, E. (2010). Einleitung. In S. Krämer & E. Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 9–20). München: Wilhelm Fink.
- Kölbl, C., & Schrack, A. (2013). Geschichtsbewusstsein intergenerational. *Journal für Psychologie*, 21(2) [im Druck].
- Krämer, S. (2007). Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte? In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 31–48). Bielefeld: transcript.
- Krämer, S. (2010). ‚Humane Dimensionen‘ sprachlicher Gewalt oder: Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In S. Krämer & E. Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 21–44). München: Wilhelm Fink.
- Krämer, S., & Koch, E. (Hrsg.) (2010). *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. München: Wilhelm Fink.
- Kuch, H., & Herrmann, S. K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 179–210). Bielefeld: transcript.
- Küchenhoff, J. (2000). Der Körper als Ort der Beziehungsinszenierung. In U. Streeck (Hrsg.), *Erinnern, Agieren und Inszenieren* (S. 143–160). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lecerle, J.-J. (1990). *The Violence of Language*. London: Routledge.
- Liebsch, B. (2007a). *Subtile Gewalt. Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit. Eine Einführung* (1. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Liebsch, B. (2007b). Nach dem angeblichen Ende der „Sprachvergessenheit“. Vorläufige Fragen zur Unvermeidlichkeit der Verletzung Anderer in und mit Worten. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 249–274). Bielefeld: transcript.
- Liebsch, B. (2010). Das verletzbare Selbst. Subtile Gewalt und das Versprechen der Sensibilität. In S. Krämer & E. Koch (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens* (S. 141–156). München: Wilhelm Fink.
- Noam, G. G. (1996). Reconceptualizing Maturity. The Search for Deeper Meaning. In G. G. Noam & K. W. Fischer (Hrsg.), *Development and Vulnerability in Close Relationships* (S. 135–172). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Prcic, I. (2013). *Scherben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [amerik. Original 2011].
- Renn, J., & Straub, J. (2002). Gewalt in modernen Gesellschaften. Stichworte zu Entwicklungen und aktuellen Debatten in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Einleitung zu: Handlung, Kultur, Interpretation. *Zeitschrift für Kultur- und Sozialwissenschaften, Themenschwerpunkt: „Gewalt“*, 11(2), 199–225.
- Ricœur, P. (1986). *Zufall und Vernunft in der Geschichte*. Tübingen: Konkursbuchverlag.
- Ricœur, P. (1988). Zeit und Erzählung, Bd. I: *Zeit und historische Erzählung*. München: Wilhelm Fink [frz. Original 1983].
- Ricœur, P. (1991). Zeit und Erzählung, Bd. III: *Die erzählte Zeit*. München: Wilhelm Fink [frz. Original 1985].
- Ricœur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink [frz. Original 1990].
- Schapp, W. (1953). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Ding und Mensch*. Hamburg: Meiner.

- Straub, J. (Hrsg.) (1998). *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Straub, J. (1999a). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Straub, J. (1999b). Mensch zu sein, will Anerkennung. Tzvetan Todorovs Versuch über die *conditio humana*. *Handlung, Kultur, Interpretation*, 8, 92–108.
- Straub, J. (1999c). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in den interpretativen Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein.
- Straub, J. (2001). Transgenerationelle Tradierung. In N. Petzes & J. Ruchatz (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon* (S. 592–594). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Straub, J. (2012). Kann ich mich selbst erzählen – und dabei erkennen? Prinzipien und Perspektiven einer Psychologie des Homo narrator. In A. Strohmaier (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (S. 75–144). Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (2014). *Theorien der Identität*. Hamburg: Junius [in Vorbereitung].
- Straub, J., & Grünberg, K. (2001). Die Gegenwart der Vergangenheit. In K. Grünberg & K. Straub (Hrsg.), *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern* (S. 7–38). Tübingen: Edition Diskord.
- Straub, J., & Rösen, J. (Hrsg.) (2011). *Dark Traces of the Past. Psychoanalysis and Historical Thinking*. New York/Oxford: Berghan Books.
- Streeck, U. (2000). Szenische Darstellungen, nichtsprachliche Interaktion und Enactments im therapeutischen Prozeß. In Ders. (Hrsg.), *Erinnern, agieren und inszenieren. Enactments und szenische Darstellungen im therapeutischen Prozeß* (S. 13–55). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tajfel, H. (Hrsg.) (1978). *Differentiation between social groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Thomä, D. (1998). *Erzähle dich selbst: Lebensgeschichte als philosophisches Problem*. München: Beck.
- Todorov, T. (1995). *Abenteuer des menschlichen Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Walker, S. (1994). *Hate Speech: The History of an American Controversy*. Lincoln/London: University of Nebraska Press.

Abstract: People live in “collective relationships of harm and vulnerability”. This social-theoretical concept focuses on the fact that people interact as vulnerable subjects and subjects capable of violence whose vulnerability, solidified in dispositions, may be considered the result of violence sustained and inflicted in historical constellations. Following an outline of psycho-analytical research results, the author presents the concept of transgenerational transmission of serious (traumatic) injuries and emphasizes the importance of enactments as a special form of unconscious actional retrospection in social situations. It is argued and illustrated that these and other traces of collective violence – even those dating back to the early centuries – are eminently manifest in modern immigration societies (e.g. in interactions with political refugees). From a normative perspective, the author advocates a heightened sensibility towards harm that presupposes a differentiated concept of violence that also includes symbolical and psychological forms. After giving a short explanation of two modes of symbolical and psychological injury that are important in migration societies – “dyspresentation” and certain forms of omission, namely silence –, the author finally discusses the ‚danger‘ of promoting a dubious “tribunalization” of psycho-social realities through an increasing (scientific) sensitization for relationships of harm and vulnerability.

Keywords: Violence, Trauma, Transgenerational Transmission, Enactment, Vulnerability

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Straub, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum, Deutschland
E-Mail: juergen.straub@rub.de

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia

With special reference to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga

Abstract: The term “humanistic education” can adopt a range of meanings, varying with the interpretation of “humanistic” or “human.” For this investigation, humanistic education refers to education that emphasizes humanistic studies (*studia humanitatis*) such as language, literature, and history, which aims to make a human being truly “human.” The basic insight of this education is that, as language is an essential characteristic of humanity, its care and cultivation is crucial in education. This original meaning of humanistic education was developed during the Renaissance. Despite this narrow definition of humanistic education, a similar trend can be found in East Asian traditions, especially in the original teachings of Confucius. In this article, I first discuss the humanistic features of the original Confucian thoughts, as expressed in his *Analects* (Chapter 1). Second, I consider the significance of a Japanese Confucian scholar, Ogyu Sorai, who developed the Japanese humanistic interpretation of Confucian texts (Chapter 2). This is followed by an examination of the central thoughts of Motoori Norinaga, who transplanted Sorai’s interpretation into the study of classical Japanese literature (Chapter 3). Finally, I consider future dimensions of East Asian humanism by referring to both Sorai and Norinaga (Chapter 4).

Keywords: Humanistic Education, Confucianism, East Asian Education, Aesthetic Education, Hermeneutics

Introduction

The term “humanistic education” can adopt a range of meanings, varying with the interpretation of “humanistic” or “human.” For this investigation, humanistic education refers to education that emphasizes humanistic studies (*studia humanitatis*) such as language, literature, and history, which aims to make a human being truly “human.” The basic insight of this education is that, as language is an essential characteristic of humanity, its care and cultivation is crucial in education. This original meaning of humanistic education was developed during the Renaissance (Garin, 1958, 1975).

Now, despite this narrow definition of humanistic education, a similar trend can be found in East Asian traditions, especially in the original teachings of Confucius. In this article, I first discuss the humanistic features of the original Confucian thoughts, as expressed in his *Analects* (Chapter 1). Second, I consider the significance of a Japanese Confucian scholar, Ogyu Sorai, who developed the Japanese humanistic interpretation of Confucian texts (Chapter 2). This is followed by an examination of the central thoughts of Motoori Norinaga, who transplanted Sorai’s interpretation into the study of classical Japanese literature (Chapter 3). Finally, I consider future dimensions of East

Asian humanism by referring to both Sorai and Norinaga¹ (Chapter 4). I occasionally compare the concepts of these thinkers with those of Renaissance humanists to highlight similarities and differences between Eastern and Western humanisms.

1. Confucius, a Humanistic Teacher

The original teachings of Confucius may be considered as predominantly humanistic for the following reasons: First, the Confucian emphasis on *jen* makes Confucian education humanistic. This Chinese term has various translations, such as “goodness,” “love,” and “virtue”. However, the translation “humanity” by Wing-tsit Chan, which was then adapted by Tu Wei-ming, seems the most appropriate. *Jen* is “the holistic manifestation of humanity in its commonest and highest state of perfection” (Tu, 1985, p. 87). Confucian education involved learning to be human in the highest sense.

Consequently, Confucius avoided discussions that might lead to mere metaphysical speculation. When his disciple Chi-lu asked how to serve the gods and spirits of the dead, Confucius answered, “You are not able even to serve man. How can you serve the spirits?” When asked by the same disciple about death, Confucius answered, “You do not understand even life. How can you understand death?” (*Analects*, 11, 12) And according to Tzu-kung: “One can hear the Master’s words on state rituals,² but one cannot get to hear his view on human nature and the Way of Heaven.” (*Analects*, 5, 13)

Second, a corpus of literature inherited from antiquity played a decisive role in Confucian learning. Confucius was the legendary editor of the Five Classics (the *Book of Poetry (Odes)*, *Book of History*, *Book of Rites*, *Book of Change*, and *Spring and Autumn Annals*), which supposedly date to the Zhou Dynasty. Confucius cherished these books, especially the *Odes*, and made them the primary subject of his school. In addition, he also cherished music from the Zhou Dynasty. His preference for the Zhou Dynasty derives from it being the last of the three dynasties governed by the legendary wise rulers. The literature and music of the preceding dynasties (Xia and Yin Dynasties) were lost; thus, Confucius regarded the literature and music of the Zhou Dynasty as the only access to golden antiquity (*Analects*, 3, 14). Confucius considered it the will of Heaven for him to inherit culture from King Wen of the Zhou Dynasty and transmit it to posterity (*Analects*, 9, 5).

The Confucian predilection for the Zhou Dynasty is similar to the Renaissance humanists’ predilection for ancient Rome. Petrarch (1304–1374), for example, sincerely believed that the recovery of ancient Roman literature would bring a complete contemporary renewal of not only Italian culture but also politics. Thus, Petrarch compiled and edited the books of Livius, the great Roman historian. Petrarch’s unfortunate enthu-

1 Although Sorai and Norinaga are first names, I use them, following Japanese custom. But for other Japanese persons, I use family names.

2 Lau, whose translation I use in this article, translates *wen zhang* as “accomplishments,” but I follow here the interpretation by Morohashi (1973), who translates *wen zhang* as “rituals.”

siasm for the unsuccessful revolution of Cola de Rienzo in Rome can also be understood considering his dream of restoring the glory of ancient Rome (Kondo, 2010).

The educational importance that Confucius attributed to the Five Classics, especially the *Odes*, and music is attested by many passages in the *Analects*. His faith in the Five Classics made him deny any originality in his own teaching (*Analects*, 7, 1). He asserted, “I was not born with knowledge, but being fond of antiquity, I am quick to seek it” (*Analects*, 7, 20). The *Odes* and music occupied a central place in Confucian learning. Confucius exhorted: “Be stimulated by the *Odes*, take your stand on the rites, and be perfected by music” (*Analects*, 8, 8). The school of Confucius was a learning community of friends striving to attain the highest humanity through the study of ancient books and music (*Analects*, 1, 1; 12, 14).

2. Ogyu Sorai, a Japanese Humanistic Confucian Scholar

Confucianism was brought to Japan in the fifth century, but it only became prevalent in the seventeenth century. In the early seventeenth century, the Tokugawa shogunate adopted Confucianism, in the form of Zhu Xi (Chu Hsi) philosophy, as its official doctrine. During the Song Dynasty, Zhu Xi philosophy was established as an all-embracing doctrine with a strong metaphysical tendency. In addition, Zhu Xi philosophy was eclectic and absorbed metaphysical doctrines originally developed by Taoism and Buddhism (Chan, 1963; Maruyama, 1974). It exerted great influence, serving as the state doctrine in China, Korea, and Japan, thus becoming the Scholasticism of the East. However, it was also subject to criticism. In seventeenth-century Japan, Nakae Toju (1608–1648), a follower of Wang Yangmin, and Ito Jinsai (1627–1705) criticized Zhu Xi philosophy. But it was Ogyu Sorai (1666–1728) whose work became a milestone.

Sorai was a renowned Confucian scholar from the Edo period, but it was a book by Masao Maruyama (1914–1996), a famous political theorist and historian, that made Sorai highly significant in Japanese intellectual history. In *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan* (originally written in 1952), Maruyama emphasized that Sorai was the first Japanese thinker to distinguish between political and moral philosophy and insisted on the precedence of political philosophy. In addition, Maruyama discussed Sorai as the “discoverer of politics” in the Tokugawa shogunate (Maruyama, 1974, p. 83). It is beyond the scope of this article to examine Maruyama’s thesis. However, Sorai may also be considered as the first humanistic thinker in Japan. To illustrate this, I compare his principal ideas with those of Zhu Xi philosophy (Maruyama, 1974).

Zhu Xi philosophy established a great metaphysical edifice, in which concepts such as Heaven and Nature played an important role. The central term of this philosophy is *li*, which can be translated as Universal Reason. Zhu Xi and his followers attempted to discern Universal Reason’s influence on every phenomenon, and their exegesis of earlier Confucian scriptures was accordingly compiled. To establish a metaphysical system, Zhu Xi philosophy actively used certain books written after Confucius’ time: the *Mencius*, the *Great Learning*, and the *Doctrine of the Mean*. These books, together with

the *Analects*, constituted the Four Books, the great Canon of Zhu Xi philosophy. Unlike the *Analects*, in which Confucius rarely mentioned Heaven or Nature, Zhu Xi and his followers made positive references to the same. Even the *Analects*, which contains little speculation and declines speculative and metaphysical questions, became the target of speculative interpretation.

On the other hand, in his principal writings,³ Sorai considered the Four Books, other than the *Analects*, as products of the polemic that later Confucianism faced against Taoism and Buddhism (Yoshikawa, 1975, p. 83, pp. 129–131). According to Sorai, the metaphysical speculations in these books were responses to the polemic against other schools. Ironically, rather than resolve the matter, these responses only led to unending, conflicting interpretations of concepts such as Heaven and Nature. Sorai considered this process a deviation from the original thinking of Confucius.

The rejection of metaphysics simultaneously led to the rediscovery of history. Instead of seeking the ultimate metaphysical ground of Confucianism, Sorai perceived the origin and essence of Confucianism in devotion to the culture and rites of the early kings. Sorai explained:

Learning refers to studying the way of the early kings. The early kings' way consists of the poems of the *Book of Poetry*, the prose of the *Book of History*, the rites of the *Book of Rites*, and the music of the *Book of Music*. The method of learning therefore should consist in studying what is in the *Book of Poetry*, *Book of History*, *Book of Rites*, and *Book of Music*, and that is all. (Sorai, 2006, pp. 312–313)

This led to the rehabilitation of the Six Classics (i. e., the *Book of Poetry*, *Book of History*, *Book of Rites*, *Book of Change*, *Book of Music*, and *Spring and Autumn Annals*).

Although the early kings were also called the Sages, Sorai rejected any metaphysical interpretation: They were sages not because they could intuit cosmic Reason, but because they were the makers of rites, music, penal laws, and administrative institutions (Sorai, 2006, p. 140). Sorai states, “Now, the sages were, like us, mere humans. The virtues possessed by human beings differ according to our particular natures. Why, then, should the sages have the same virtues? They are called sages because they founded the rites and music” (Sorai, 2006, p. 201).

Studying the Six Classics was not easy. Since these books contained different vocabularies than the later Chinese language, Sorai developed a philological method to read them, called the Ancient Rhetoric (*kobunji gaku*). He adapted this from the Ancient Rhetoric School of the Ming period. Sorai was aware of the historical change of lan-

3 At the beginning of his career, Sorai was influenced by Zhu Xi Philosophy. Only after 1716 did his principal writings, such as *Tomonsho* (1716), *Benmei* (1717), and *Bendo* (1717), criticize Zhu Xi Philosophy. This was probably due to the influence of Ito Jinsai as well as the writings of Li P'an-lung (1514–1559) and Wang Shi-chen (1526–1590), the two principal authors of Ancient Rhetoric. See Lidin, 1973, pp. 98–99.

guage and warned against an ahistorical interpretation of ancient texts. Here, too, Sorai blamed Zhu Xi philosophy because

[...] they did not realize that the contemporary language of their day was not the same as that of the ancient sages; nor did they realize that contemporary literature was not the same as that of the ancients. If we dwell in the present and thereby seek through it antiquity, rarely will we ever be able to fathom the ancient names. (Sorai, 2006, p. 172)

Sorai believed that such an effort would destroy history and replace it with theory. Against the background of this polemic, we can understand the significance of Sorai's words, "Learning consummates itself in history" (Sorai, 1983, p. 303).

Emphasis on the historic nature of language and the adaptation of philology as the most highly valued interpretive method are characteristics that Sorai shared with Renaissance humanists who strongly opposed Scholasticism, which interpreted ancient Greek and Latin texts from a universal, ahistorical perspective. A prime example of this opposition is the debate between the Florentine humanist Leonardo Bruni and the scholastic scholar Alonso of Cartagena regarding the Latin translation of Aristotle's *Nicomachean Ethics* (Birkenmajer, 1922). Thus, I consider Sorai "a Japanese humanistic thinker."

However, Sorai's primary, official interest as a teacher of Confucianism and a political advisor was limited to the interpretation of ancient Chinese texts, even though as a private person, he was highly interested in ancient Japanese poetry. But his philological method later influenced Motoori Norinaga (1730–1801), who applied a rigorous philological method to ancient Japanese texts. Indeed, Norinaga's great achievement is that he liberated Sorai's philology from its Confucian context. In the following chapter, we focus on Norinaga.

3. Motoori Norinaga's Defense of Japanese Literature

Sorai's re-evaluation of history liberated it from a grand theory. However, this liberation had further consequences: the re-evaluation of classical Japanese literature, above all, *Kojiki* (presented to the court in 712), *Man'yōshū* (compiled circa 770), and *The Tale of Genji* (completed by 1021) (dates according to Keene, 1988). This re-evaluation movement was implemented by several scholars, such as Keichū (1640–1701); Kamono Mabuchi (1697–1769); and, above all, Motoori Norinaga.⁴

As a representative of this movement, we consider Norinaga's re-evaluation of the famous novel *The Tale of Genji*. In this case, Norinaga made a spirited polemical argu-

4 Norinaga never met Sorai. But as a young scholar in Kyoto, he learned about Sorai and his school from Horii Keizan (1688–1757), one of Sorai's favorite disciples (Koyasu, 2005, pp. 33–38).

ment against the Buddhist and the Confucian interpretation that was guided by the ethical doctrine of Zhu Xi philosophy. With strong metaphysical and cosmological tendencies, Zhu Xi philosophy also exerted great influence as an ethical theory. It constructed rigid definitions of Good and Evil, excessively stressing the virtues of filial duty and obedience to superiors. This rigorous ethic tremendously influenced the Edo period, including the literature.

We observe an example of such influence in the commentators of *The Tale of Genji* who preceded Norinaga.⁵ Recalling the previous interpretations of *The Tale of Genji*, Norinaga wrote in *Tama no Ogushi*, “There have been many interpretations over the years of the purpose of this tale. But all of these interpretations have been based not on a consideration of the novel itself but rather on the novel as seen from the point of view of Confucian and Buddhist works, and thus they do not represent the true purpose of the author” (Keene, 1988, p. 85; 1993, p. 489; Ryusaku Tsunoda, trans.). What, then, was “the true purpose of the author,” according to Norinaga?

For *The Tale of Genji*, Norinaga’s strategy was to defend the multifarious world of pathos against the rigidly dichotomous moral world of good and evil. In *Shibun Yoryo*, an important work in which he first embraced this problem, Norinaga distinguished poetry and novel from the way of Buddhism and Confucianism: Whereas the latter admonishes and prohibits bad feelings, the former disregards Good and Evil as well as Just and Unjust, valuing feelings instead (Norinaga, 1969, pp. 22, 26–27; Koyasu, 2010, p. 324). In this context, Norinaga introduced a famous, yet enigmatic, expression, *mono no aware*, which Donald Keene translated as “sensitivity to things” (1988, pp. 85–86). Although *aware* usually carries connotations of sorrow, Norinaga used it to denote all types of deep feelings and emotions. According to *Ishinokami Sasamegoto*, a treatise on *waka* (Japanese poetry), written in the same year as *Shibun Yoryo*, *aware* includes a variety of feelings such as joy, delight, love, sorrow, anger, hatred, aversion, and a sense of beauty (Norinaga, 1968, p. 99; Koyasu, 2005, pp. 81–85; cf. Norinaga, 1969, p. 26). The word *mono* indicates things in the widest range of meaning that we encounter in our lives. In the same treatise, Norinaga explains, “whenever the heart moves and feels deeply joy or sorrow, this amounts to knowing *mono no aware*” (Norinaga, 1968, p. 100; Koyasu, 2005, pp. 81–85; 2010, p. 323). Thus, *mono no aware* indicates the deep, heartfelt feelings aroused when we perceive or perform something – their importance involving pathos in the general sense of deep human emotion. Therefore, Norinaga contributed to the history of aesthetics by liberating literature from ethics and accepting “the autonomy of a feeling mind” (Koyasu, 2010, p. 324).⁶

5 For the history of the interpretation of *The Tale of Genji*, see the introduction by Hiroshi Ohno in Motoori Norinaga, 1969, pp. 5–10.

6 Here again, Norinaga’s precursor is Sorai. Interpreting the *Book of Poetry*, Sorai rejected the moral perspective and asserted that the poems depict the lives and feelings of noble and ordinary people of ancient times. In addition, he asserted that readers of the *Book of Poetry* could enrich their experience by empathizing with the experience of those depicted in the poem (Yoshikawa, 1975, pp. 144–145).

We can appreciate this position's significance when we compare it to that of the Renaissance humanists, who encountered similar problems concerning poetry's educational function. In the first half of the fifteenth century, Renaissance humanists made a great contribution by introducing ancient pagan poetry as a central subject of school curricula (Grendler, 1991). However, their effort met strong resistance from the conservative intellectuals. Nourished by scholastic philosophy, they condemned ancient pagan poetry, such as that of Homer or Ovid, as immoral. The humanists responded by reading ancient pagan poetry as analogies that contained moral messages disguised by apparently immoral stories (Garin, 1958). Thus, at least theoretically, the humanists subordinated the aesthetic to the ethical. I emphasize "theoretically" because, although Renaissance humanists had a good ear for the rhythm and melody of ancient pagan poetry, they were unable to defend poetry on the basis of its own merit. On the other hand, Norinaga knew analogical interpretation, but rejected it (Norinaga, 1969, p. 83) and successfully liberated ancient Japanese literature from moral interpretation by Zhu Xi philosophy.

According to Norinaga, the function of a novel is to express *mono no aware*, the emotions that a person experiences in an encounter with nature or another person. As a result, the readers realize such feelings (Norinaga, 1969, p. 22; Koyasu, 2010, p. 320). In other words, avid novel readers imbue their hearts with the refined manners and feelings of ancient days and deepen their *mono no aware* (Koyasu, 2010, p. 321). Those who have learned this concept are capable of sharing such feelings as joy and sorrow. In addition, they can appreciate the beauty of a flower, the sound of the wind, and the songs of insects, because even in daily life, many occasions move human feelings (Norinaga, 1969, pp. 57–59). Learning these feelings acquaints a person with the way of the world and the most profound human emotion (Norinaga, 1969, p. 18).

This resembles education in the realm of human feelings. Norinaga believed, "by depicting *mono no aware*, a novel let the reader know it. Therefore, if we dare to talk about teaching (even though a novel is not primarily for the sake of teaching), the teaching of a novel is not that of Buddhism and Confucianism but the teaching of *mono no aware*" (Norinaga, 1969, p. 38).⁷ Literature has educational power, not because it teaches morality, but because it shows and affirms the world of feeling. In other words, literature is the affirmation of humanity in its pathetic existence.

Norinaga is sometimes criticized as a fervent nationalist or Shinto fundamentalist. In fact, Norinaga rebuked the preference of reason and morality over feeling as *kara gokoro*, Chinese mind. In contrast, he espoused *yamato gokoro*, Japanese mind, which understands and cherishes life's pathetic aspect. A germ of nationalism is certainly present. However, the term *kara gokoro* was directed mainly against Zhu Xi philosophy, regardless of its nationality. As for the perspective of Confucius himself, Norinaga expostulated, "If Confucius reads this tale [*The Tale of Genji*], he would esteem it higher than

7 Note Norinaga's reluctance in referring to teaching as a novel's function. He uses the term only once here. In other places, he denies the educational function of *The Tale of Genji*. This is because he understands "teaching" as primarily Buddhist and Confucian moral teaching.

the Three Hundred Poems and rank it equal with the Six Scriptures” (Norinaga, 1969, p. 107). This statement reveals Norinaga’s appreciation of Confucius as a humanistic thinker who deeply understood human feelings.

4. Future Perspectives of East Asian Humanism

In this final chapter, I consider the future perspectives of East Asian humanism. However, before embarking on this task, I note the immense breadth of the East Asian humanistic tradition. It is reasonable to assume that its different features, developed in countries such as China, Korea, and Japan have future relevance. In this article, however, I exclusively focus on the heritage of Sorai and Norinaga and examine what we can learn from them.

Sorai and Norinaga advise caution toward grand theories and urge us to examine history and value literature. Superficially, this advice sounds trivial in an age that has experienced the tumult of postmodernism, which brought about the decline of grand theories and the end of metaphysics. However, the temptation for a universalistic viewpoint is sufficiently strong for it to repeatedly emerge in different forms. In the modern age, it emerged as Hegel’s systematic philosophy, Marxism, and positivism. In the current age, globalization and standardization exercise a subtler form of dominance. Similar to how Zhu Xi philosophy and Scholasticism were founded on the lingua franca of their ages, that is, Classical Chinese and Latin, respectively, so too has English become the basis of globalization and standardization.

However, these views – Zhu Xi philosophy, Scholasticism, and globalization and standardization – tend to be insensitive to cultural and linguistic differences. Instead, they assume the validity of Universal Reason, such as Chinese *li*, Greek *logos*, or Latin *ratio*. In the current age, number has replaced these metaphysical concepts. Number has become a secular form of the once metaphysical *logos*, and in our educational practice, it serves as the basis of accountability. Academic achievement translated into numbers has become the basis of evaluation and international competition.

Keeping pace with globalization and standardization, the English language is gaining dominance in educational and academic fields. In these cases, learning English as a second language is not the problem; the problem is that English tends to become the “only” language. Furthermore, as a global language, English tends to become the common, exclusive tool of communication, which results in a callous attitude toward the historical and cultural aspects of language.

Sorai and Norinaga’s thinking can serve to counter such trends. They teach us to guard against the temptation of a universalistic and often one-dimensional perspective as well as to train ourselves to listen to the nearly forgotten voices of the past. As a remarkable hermeneutic thinker, Sorai’s main contribution is the discovery of history enabled by his philology. Norinaga’s contribution lies chiefly in liberating the interpretation of literature from the influence of Zhu Xi philosophy, resulting in the culture of feeling occupying the central educational role of literature.

The previous two chapters have addressed these themes, which we examine in greater detail.

1) History has long been a favorite subject of school curricula in both East and West. In each tradition, there were temptations to create a “universal” history, founded on such concepts as Divine Providence or Universal Reason. This temptation has become secular in the modern West: The Hegelian and Marxist concepts of history are well-known examples. The universalistic view of history is problematic because it interprets cultural differences from the perspective of historical development that culminates in a supposedly superior stage.

Sorai teaches us resistance against such universalistic temptation, which, during his time, was offered by Zhu Xi philosophy (Sorai, 2006, p. 150). He also states that we should recognize contingent aspects of history that are not governed by Universal Reason but are manmade.

To study history, Sorai zealously adapted the teachings of the Ancient Rhetoric, developed in sixteenth-century China (Yoshikawa, 1975, pp. 118–172). He narrates the unusual story of how he discovered the books containing these teachings:

As a middle-aged man, I acquired and read the collected works of Li P’an-lung and Wang Shih-chen. All the books contained many ancient words that I could not understand. Therefore, I made up my mind to read ancient literature. I vowed that my eyes would not concern themselves with literature from the Eastern Han period or later. As Li P’an-lung says in his teaching, this takes years to achieve. I began with the Six Classics and ended at the Western Han; then, I restarted. I read them continuously and repeatedly for a long time, mastering them to the extent that they came naturally to my mind. The meanings of the words were revealed in their contexts, and there was therefore no further need for annotations or commentaries. The collected works of these two gentlemen constitute a delight that is akin to having a section of sugar cane in the mouth. When I examine the interpretations of later Confucianists, I notice frequent mistakes and misinterpretations. It was just that Li and Wang paid attention only to good history works and did not address the Six Classics. On the other hand, I make use of the Six Classics; this represents the only difference between them and myself. (Lidin, 1973, pp. 99–100)

Sorai actually found the books among a collection – probably brought from China – priced at 160 gold ryo, an enormous amount of money. To raise this sum, Sorai was compelled to sell even the tatami mats of his house. The purchase took place in 1705, when Sorai was 39 years old (Lidin, 1973, p. 100).

As the quotation indicates, discovering the books of Li and Wang, the principal writers of the Ancient Rhetoric, prompted Sorai to read the ancient texts with great care. As a result, he noticed many errors in later Confucians’ commentaries. However, Sorai was aware of the difference between the Ancient Rhetoric and his work. He mentions that whereas in the Ancient Rhetoric, Li and Wang focused on good historical works, he made use of the Six Classics. This difference is significant. The writers of the An-

cient Rhetoric were interested in writing prose in the style of classical Chinese historians or a poem imitating classical Chinese poets. Their interest lay in rhetoric. Sorai's engagement with the Six Classics, on the other hand, was not primarily to write prose or poetry imitating them, but to interpret obscure texts. His interest primarily lay in philology and hermeneutics (Sorai, 1983, p. 28). His principal works, such as *Benmei* and *Bendo* (both written in 1717), are masterpieces of hermeneutics. His sensitivity to linguistic differences, which is crucial to understanding various past ages, will be helpful in future ages, when linguistic differences will be threatened by the monopoly of English (Crystal, 2012).

2) Literature, like history, has long occupied an important spot in educational curricula. In the West, this is largely due to the tradition of rhetoric and humanism represented, for example, by Isocrates, Cicero, and Petrarch. Yet, from its origin, this tradition has received severe criticism from philosophers. Plato chided Homer for moral and educational reasons, and expelled him from his "ideal city." He treated the Greek tragic poets similarly. Plato's criticism of the poets is manifold, ranging from the mode of representation to the educational analysis of musical rhythms and melodies. Yet, as Book 10 of the *Republic* shows, his criticism centers on their relationship with truth. According to Plato, poets lie, and they are dangerous liars because their words are attractive. During the Renaissance, scholars influenced by Scholasticism launched a similar attack against poetry, resulting in a series of debates between the humanistic defenders of ancient pagan poetry and its scholastic critics (Garin, 1958). In the previous chapter, we observed the difficulties Renaissance humanists faced in their defense of poetry. Until the rise of romanticism, and partially even after that, literature labored under the yoke of truth and morality.

In Japan, as in the West, the study of literature has been an important constituent of education. But from the eighth century to Norinaga's time, and even afterward, officially taught literature was mostly classical Chinese, even though the ability to compose *waka* poetry was highly esteemed. Even a great masterpiece such as *The Tale of Genji*, written by the female author Murasaki-shikibu, had long been criticized for its allegedly immoral content.

Against this background, Norinaga's defense of literature deserves special attention because it was a unique attempt to liberate literature's aesthetic and educational roles from metaphysics and ethics. Norinaga may be compared to Kant, who separated aesthetics from metaphysics and ethics. Yet Norinaga's thinking greatly differed from Kant's, as indicated by Norinaga's emphasis on feeling. As the *Critique of Judgment* reveals, Kant tied beauty to disinterestedness (Kant, 2009), but this position is incompatible with Norinaga's. Another Western thinker who approached Norinaga's position is Nietzsche, with the conception of tragedy expressed in *Birth of Tragedy* (Nietzsche, 2010). Yet, Norinaga's affirmation of pathetic human existence has a wider range, because he accepts and affirms all types of feelings, not only the tragic emotions of pity and sorrow. Overall, the Western thinker who comes closest to Norinaga's position may be Richard Rorty, with his criticism of traditional metaphysics and his reappraisal of the emotional aspects of great novels (Rorty, 1989).

However, we must still answer the following questions: Is Plato's theory not suitable for education? Is the pathetic not merely irrational? Was Plato not right in expelling the pathetic from education?

These questions propose that "I" should keep emotions firmly under check. But, what is this "I"? Usually, the "I" is considered different from emotion. Plato, for example, considered the "I" a rational part of the soul. But if we accept such a dichotomy, we must remain split. Indeed, the history of education, to a great extent, attests to this dividedness.

Yet, we cannot eliminate feeling. As Heidegger explained, an essential characteristic of human existence is *Stimmung*, which I translate as feeling (Heidegger, 2006), and human feeling perennially accompanies us. Even a supposedly calm bureaucrat cannot escape it. Even the dullness and boredom we may experience in daily life attests to the impossibility of eliminating feeling. How should we address this human condition? We have discussed Plato's solution: Control feeling. Norinaga offers an alternative: Learn to know and cultivate feeling. Indeed, by learning the multifarious world of feeling, we can appropriately judge our actions and those of our fellow human beings. To learn how to be human in the highest sense, a simple principle of justice does not suffice. Great works of literature enable us to understand the breadth and depth of human pathos: Literature can help us understand ourselves.

Literature can also stimulate what John Stuart Mill called "the culture of the feelings." In his *Autobiography*, Mill attests that in his period of great depression, caused by the strict, utilitarian education his father insisted upon, he discovered Wordsworth's poems. Regarding the effect of this discovery, Mill writes:

What made Wordsworth's poems a medicine for my state of mind, was that they expressed not mere outward beauty, but states of feelings, and of thought coloured by feeling, under the excitement of beauty. They seemed to be the very culture of the feelings, which I was in quest of. In them I seemed to draw from a source of inward joy, of sympathetic and imaginative pleasure, which could be shared in by all human beings, which had no connexion with struggle or imperfection, but would be made richer by every improvement in the physical or social condition of mankind. From them I seemed to learn what would be the perennial sources of happiness, when all the greater evils of life shall have been removed. And I felt myself at once better and happier as I came under their influence. (Mill, 1990)

If we overlook the utilitarian connotations concerning mankind's progress in Mill's words, they have an affinity with Norinaga's thinking on the educational role of literature. Reading great literature not only deepens our knowledge of feelings but also helps us acquire the refined feelings that poets and novelists have experienced in their encounters with nature and other human beings.

At this final point, we may sense a danger of chauvinism. Such a danger exists as long as we limit ourselves to the narrow boundaries of a nation or culture and seek the authentic only within those boundaries. As mentioned before, Norinaga's thought was

beset by a dangerous element that could lead to nationalism – even though he admired Confucius. To avoid this danger, we must broaden Norinaga’s viewpoint by introducing multicultural and cosmopolitan perspectives.⁸ If we succeed, world literature can become a common resource for the education of feelings. But most importantly, feelings are not the “subjective” properties of an individual. They are deeply related to ways of life in which members of a certain culture encounter one another and the natural world. Understanding this will promote an understanding of cultures other than our own, thus enriching our emotional lives. Moreover, this may prevent the depression that is a negative effect of globalized competition and mind-narrowing standardization.⁹

References

- Birkenmajer, A. (1922). Der Streit des Alonso von Cartagena mit Leonardo Bruni Aretino. In A. Birkenmajer, *Vermischte Untersuchungen zur Geschichte der mittelalterlichen Philosophie* (pp. 129–210). Münster: Aschendorff.
- Chan, W. S. (1963). *A Source Book in Chinese Philosophy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Confucius (1979). *The Analects* (translated with an introduction by D. C. Lau). London: Penguin Books.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garin, E. (1958). *Educazione in Europa: 1400–1600*. Bari: Laterza.
- Garin, E. (1975). *Educazione umanistica in Italia*. Bari: Laterza.
- Grendler, P. F. (1991). *Schooling in Renaissance Italy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kant, I. (2009). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Keene, D. (1988). *The Pleasures of Japanese Literature*. New York: Columbia University Press.
- Keene, D. (1993). *Seeds in the Heart: Japanese Literature from Earliest Times to the Late Sixteenth Century*. New York: Henry Holt and Company.
- Kondo, T. (2010). *Petrarca Kenkyu*. Tokyo: Chisen-Shokan.
- Koyasu, N. (2005). *Motoori Norinaga towa dareka*. Tokyo: Heibonsha.
- Koyasu, N. (2010). *Edo Shisoshi Kogi*. Tokyo: Iwanami Shoten.
- Lidin, O. G. (1973). *The Life of Ogyu Sorai, a Tokugawa Confucian Philosopher*. Lund: Scandinavian Institute of Asian Studies Monograph Series no. 19.
- Maruyama, M. (1974). *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. Tokyo: Tokyo University Press.
- Mill, J. S. (1990). *Autobiography*. London: Penguin Classics.

8 In her defense of liberal and cosmopolitan education, Martha Nussbaum emphasizes the educational power of literature that creates “compassionate imagination” (Nussbaum, 1997, pp. 85–112). I fully agree with her that cosmopolitan education and education in literature should go hand in hand. However, compared with Norinaga’s affirmation of all types of feeling, I consider her emphasis on compassion as too narrow.

9 Earlier versions of this paper were read at the 13th International Conference on Education Research at Seoul on October 18, 2012, at the 42nd Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Australasia at Chiayi, Taiwan on December 8, 2012, and at the Annual Conference of Asian Association of Christian Philosophers at Manila on April 11, 2013.

- Morohashi, T. (1973). *Rongo no kenkyu*. Tokyo: Daishukan Shoten.
- Nietzsche, F. (2010). *Die Geburt der Tragödie*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norinaga, M. (1968). *Zenshu*, vol. 2. Tokyo: Chikuma Shobo.
- Norinaga, M. (1969). *Zenshu*, vol. 4. Tokyo: Chikuma Shobo.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorai, O. (1983). *Nihon no meicho*. Tokyo: Chuo Koron Sha.
- Sorai, O. (2006). *Ogyu Sorai's Philosophical Masterworks*. Honolulu: Association for Asian Studies and University of Hawaii Press.
- Tu, W. (1985). *Confucian Thought: Selfhood as Creative Transformation*. New York: State University of New York Press.
- Yoshikawa, K. (1975). *Jinsai, Sorai, Norinaga*. Tokyo: Iwanami Shoten.

Anschrift des Autors

Morimichi Kato, Sophia University, Faculty of Human Sciences, Kioicho 7-1, Chiyodaku,
Tokyo, 102-8554, Japan
E-Mail: 3novem3musae3@gmail.com

Sigrid Blömeke

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen

Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung

Zusammenfassung: Basierend auf der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M wird die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung überprüft. Ziel ist zum einen, subjektive Qualitätseinschätzungen zur Ausbildung mit der tatsächlich erreichten Leistung in Zusammenhang zu bringen und so die prädiktive Validität Ersterer zu überprüfen. Zum anderen wird die Gefahr ökologischer Fehlschlüsse nachgewiesen, wenn in Analysen internationaler Daten die falsche Analyseeinheit gewählt wird. In Mehrebenenanalysen mit rund 8 000 angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I aus 15 Ländern werden vier typische Fragen aus Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung mit dem tatsächlich gezeigten mathematischen und mathematikdidaktischen Professionswissen in Beziehung gesetzt. Eine globale Wirksamkeitseinschätzung der Ausbildung weist einen geringen positiven Zusammenhang zum Professionswissen auf. Differenzierten Bewertungen kann dagegen keine prädiktive Validität zugeschrieben werden. Die Ergebnisse mahnen zur Vorsicht, was Schlussfolgerungen zur Lehrerausbildung angeht, die nur auf subjektiven Einschätzungen beruhen. Im internationalen Vergleich müssen zudem die kulturellen Unterschiede zwischen Ländern berücksichtigt werden, da unterschiedliche Referenzrahmen für die Einschätzungen existieren und die erhobenen Konstrukte ihre Bedeutung verändern, wenn sie auf Länderebene aggregiert werden.

Schlagnworte: Mehrebenenanalyse, Befragung, Validität, Fehlschluss, Vergleichsstudie

1. Problemaufriss: Befragungen in der Lehrerausbildungsforschung

Studien zur Lehrerausbildung setzen mit wenigen Ausnahmen auf Befragungen von Studierenden, Referendaren und Absolventen. Sie sollen Auskunft zur Wirksamkeit der Ausbildung geben, welche Lerngelegenheiten die angehenden Lehrkräfte hatten und ob sie gut auf ihren Beruf vorbereitet wurden (Oser & Oelkers, 2001; Abs, Döbrich, Vögele & Klieme, 2005). Diesen Studien ist die Annahme gemein, dass die Befragten valide Einschätzungen abgeben können, dass ihren subjektiven Qualitätsaussagen also Vorher-

sagekraft (prädiktive Validität) für die tatsächlich erreichte Leistung am Ende der Ausbildung zukommt.

Inwieweit eine solche Annahme richtig ist, gilt es allerdings empirisch zu prüfen (Messick, 1995). Dabei kann zwischen verschiedenen Formen an Validitätsprüfungen unterschieden werden, beispielsweise klassisch zwischen Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität (Lienert & Raatz, 1994) oder ergänzend, in Abhängigkeit von der Reichweite der Ergebnisinterpretation, zusätzlich die Validierung dieser Interpretation und der daraus gezogenen Konsequenzen (Kane, 2006). Angesichts der in Befragungen implizit enthaltenen kausalen Annahme eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs – Vorhersagekraft von subjektiven Befragungsergebnissen zur Lehrerausbildung für die objektiv erreichte Leistung – kommt einer empirischen Überprüfung dieser Annahme besondere Bedeutung zu. Die prädiktive Validität steht entsprechend im Mittelpunkt dieses Beitrags (zur Prüfung anderer Formen von Validität siehe Abschnitt 3.3).

In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Befragungen in psychologischen und sozialwissenschaftlichen Studien eher geringe prädiktive Validität zukommt (Meyer et al., 2001; Kubinger, 2003; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). Eine typische Fehlerquelle sind unterschiedliche Referenzrahmen der Befragten, vor deren Hintergrund sie auf die Fragen antworten. In Bezug auf die Lehrerausbildung lässt sich diese potenzielle Fehlerquelle ebenfalls identifizieren. So weisen Studien zum Zusammenhang von fachbezogenen Lehrerkompetenzen und fachbezogenen Schülerleistungen (Baumert et al., 2010) auf die Bedeutung des Fachwissens hin, da vor allem das mathematikdidaktische, aber auch das mathematische Professionswissen mathematische Schülerleistungen signifikant vorhersagt. In Befragungen sehen angehende Lehrkräfte die Notwendigkeit der Fachausbildung dagegen häufig kritisch; sie bewerten den Anteil berufsbezogener Lerngelegenheiten als zu gering und die Wirksamkeit der Fachausbildung eher negativ (Schneider & Bodensohn, 2010). Das Bedürfnis angehender Lehrkräfte nach Handlungssicherheit (Jäger & Milbach, 1994) führt möglicherweise zur Erwartung, in der Ausbildung eher Handlungsrountinen einzuüben statt Fachwissen zu erwerben (Haag & Streber, 2010). Unterschiede in den Erwartungen an die Ausbildung bestehen aufgrund unterschiedlicher Berufswahlmotive eventuell auch zwischen Lehrkräften verschiedener Ausbildungsgänge (Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011).

Diese potenziellen Fehlerquellen lassen erwarten, dass das Erfassen subjektiver Einschätzungen zur Lehrerausbildung und die Ausprägung objektiv erreichter Kompetenzen unabhängig voneinander zu betrachten sind. Von einer prädiktiven Validität auszugehen würde erfordern, ihren Zusammenhang empirisch nachzuweisen: Hängen subjektive Einschätzungen von angehenden Lehrkräften tatsächlich mit objektiven Maßen zusammen? Erfordert die Bestimmung von Ausbildungseffektivität mit Blick auf den Kompetenzgewinn nicht auch solche objektiven Maße?

Systematisch untersucht wurde die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung bisher allerdings kaum. König, Kaiser und Felbrich (2012) lieferten eine erste Analyse für zwei Länder, Deutschland und die USA, in der sie das pädagogische Professionswissen angehender Lehrkräfte mit der Einschätzung in Beziehung setzten, inwieweit sich

diese auf ihren Beruf vorbereitet fühlen. Sie fanden maximal schwach positive Zusammenhänge. Dieses Ergebnis lässt sich in die wachsende Zahl an Studien einordnen, die für fächerübergreifende Konstrukte wie kritisches Denken oder interkulturelle Kompetenz kaum valide Vorhersagen der tatsächlichen Leistung durch subjektive Einschätzungen feststellen (Bowman, 2011). Für das *fachbezogene* Lehrerprofessionswissen liegen soweit bekannt überhaupt keine Studien vor, da entsprechende objektive Maße bisher fehlten.

Skepsis gegenüber Befragungsergebnissen ist möglicherweise besonders dann angebracht, wenn es um Vergleiche über Länder hinweg geht (Fischer, 2004). Kulturell unterschiedliche Referenzmaßstäbe oder auch kulturell unterschiedlich ausgeprägte Zustimmungstendenzen können nicht ausgeschlossen werden (van de Vijver & Leung, 1997). So scheint die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten in nicht-westlichen Ländern stärker ausgeprägt zu sein als in westlichen (Harzing, 2006). Zugleich tendieren Befragte aus westlichen Ländern offensichtlich stärker zu extremen Einschätzungen als Befragte aus nicht-westlichen Ländern (Takahashi, Ohara, Antonucci & Akiyama, 2002). Die unterschiedlichen Antwortstile liegen vermutlich in kulturell unterschiedlichen Verhaltensnormen begründet (Hofstede, 2001).

Shen und Tam (2008) haben das Problem kulturell unterschiedlicher Referenzmaßstäbe bei subjektiven Indikatoren anhand von TIMSS 1995, 1999 und 2003 durch einen Vergleich mit den objektiv erreichten Schülerleistungen untersucht. Während fachbezogene Einschätzungen der Selbstwirksamkeit bzw. des Leistungsniveaus sowie objektive Testergebnisse unter Beachtung der Mehrebenenstruktur der Daten innerhalb von Ländern in der Regel leicht positiv korrelieren, gilt dies auf der Klassen- oder Schulebene eher nicht. Stellen Länder die Analyseeinheit dar, fällt der Zusammenhang sogar negativ aus, indem sich Schülerinnen und Schüler aus schwächeren Ländern positiver wahrnehmen, als es ihre Testergebnisse ausweisen.

Aus diesem Problem der fehlenden skalaren Äquivalenz subjektiver Einschätzungen war – angeregt durch Klieme und Vieluf (2009) – für die international-vergleichende „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)“¹ der Schluss gezogen worden, ipsative Werte zu berichten (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Diese stellen relative Abweichungen vom jeweiligen Ländermittelwert dar und können so zumindest kulturell unterschiedliche Antwortstile ausgleichen.

Der vorliegende Beitrag erweitert diesen Forschungsstand, indem die prädiktive Validität fachbezogener Befragungen zur Lehrerausbildung überprüft wird. Subjektiv er-

1 TEDS-M wurde von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), der US-amerikanischen National Science Foundation (REC 0514431) und den TEDS-M-Teilnahmeländern gefördert. In Deutschland erfolgte eine Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (BL548/3-1). Alle Darlegungen in diesem Beitrag stammen von der Autorin und spiegeln nicht notwendigerweise die Ansichten der Förderorganisation wider. Das Problem der fehlenden skalaren Äquivalenz haben Biedermann, Blömeke und Oser bereits häufiger im Zuge von Workshops und Konferenzen thematisiert. Die jeweiligen Diskussionen haben den vorliegenden Beitrag bereichert.

mittelte Einschätzungen mehrerer Indikatoren der fachbezogenen Qualität und Wirksamkeit der Mathematiklehrerausbildung werden mit Testdaten zum mathematischen und mathematikdidaktischen Professionswissen in Beziehung gesetzt. Die Analyse wird für alle 15 TEDS-M-Teilnahmeländer durchgeführt. Sie erfolgt zum einen *intra-national* unter Beachtung der Mehrebenenstruktur der Daten und zum anderen im *internationalen* Vergleich auf Länderebene, um zu sehen, inwieweit die von Shen und Tam (2008) gefundenen TIMSS-Probleme auch in TEDS-M bestehen.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften als Kriterium

TEDS-M modelliert die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften – wie Weinert (1999) – als latentes Konstrukt, das der Bewältigung von beruflichen Anforderungen zugrunde liegt. Professionelle Kompetenz ist damit auf Performanz im Mathematikunterricht ausgerichtet. In konkreten Situationen wird diese Performanz allerdings – wie in einem klassischen Angebots-Nutzungs-Modell (Fend, 1980; Helmke, 2004) – als von weiteren Faktoren beeinflusst angesehen. Kompetenz und Performanz sind also nicht deckungsgleich. In TEDS-M wurden typische curriculare, planungs- und interaktionsbezogene Anforderungen an die Zielpopulation der Mathematiklehrkräfte in der Sekundarstufe I unter Rückgriff auf etablierte Diskurse der Lehrerforschung definiert (Shulman, 1985; Tatto et al., 2008).

Welche Dispositionen zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen notwendig sind, wurde aus der Expertiseforschung abgeleitet (Berliner, 2001). Ihren Erkenntnissen zufolge besteht die professionelle Kompetenz von Lehrkräften aus *kognitiven* Leistungsdispositionen in Form von Professionswissen und aus professionsbezogenen *Einstellungen bzw. Wertvorstellungen* (Bromme, 1997; Baumert & Kunter, 2006). Beide Perspektiven wurden durch mehrfache nationale und internationale Expertenreviews validiert (siehe Abb. 1; für Details zum theoretischen Rahmen sowie zentrale Ergebnisse siehe insbesondere den Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik 4/2012: Oser & Blömeke, 2012; Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Blömeke, Suhl & Döhrmann, 2012; König et al., 2012; Steinmann & Oser, 2012).

Niveau und Varianz der professionellen Lehrerkompetenz sind die zentralen Kriterien, um ein Lehrerausbildungssystem als mehr oder weniger wirksam einzuschätzen (Blömeke, Suhl & Kaiser, 2011). Für den vorliegenden Beitrag wurden das mathematische und das mathematikdidaktische Professionswissen als Kriterien ausgewählt. Den beiden Indikatoren kommt Validierungsstudien zufolge die höchste prädiktive Bedeutung für Schülerleistungen im Mathematikunterricht zu. So zeigen Hill, Rowan und Ball (2005), dass Grundschüler ein signifikant höherer Lernzuwachs in Mathematik gelingt, wenn sie von Lehrkräften mit höherem schulrelevantem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen unterrichtet werden. Der Lernzuwachs wird über höhere Instruktionsqualität vermittelt (Hill et al., 2008).

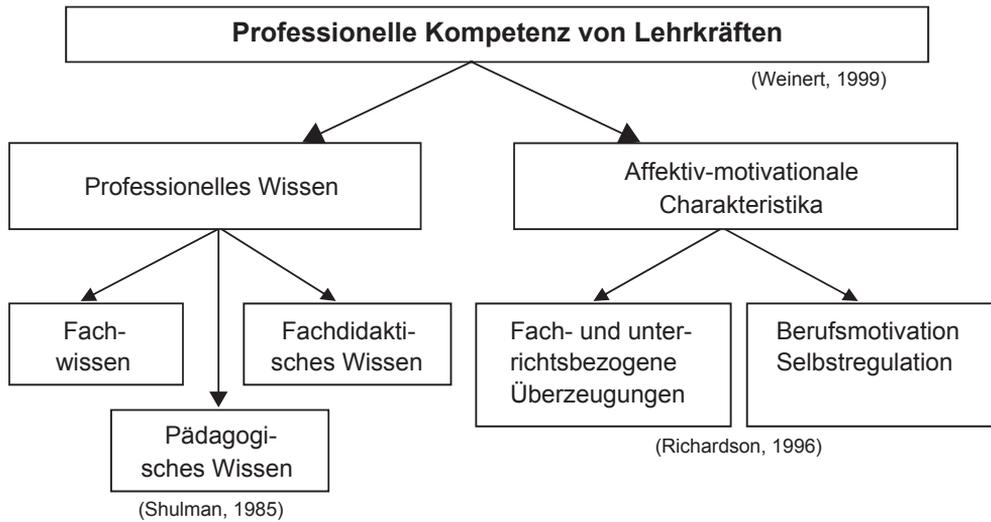


Abb. 1: Analytisches Modell professioneller Lehrerkompetenz

Baumert et al. (2010) gelingt ein vergleichbarer Nachweis für Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I, die die Zielpopulation des vorliegenden Beitrags darstellen. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem mathematikdidaktischen – und mit etwas geringerer Vorhersagekraft auch dem mathematischen – Wissen der Lehrkräfte und den im Laufe eines Schuljahres erreichten mathematischen Schülerleistungen. Der Effekt wird über das Anspruchsniveau, kognitive Aktivierung und Lernerunterstützung vermittelt. Anders, Kunter, Brunner, Krauss und Baumert (2010) replizieren dieses Ergebnis anhand einer Teildimension, der Urteilsgenauigkeit von Mathematiklehrkräften.

2.2 Subjektive Einschätzungen der Lehrerausbildung

Für die Befragung der angehenden Mathematiklehrkräfte zur Qualität und Wirksamkeit ihrer Ausbildung bildeten – wie in den Kompetenztests – typische Anforderungen des Mathematikunterrichts den Bezugspunkt, sodass die Ergebnisse in Beziehung gesetzt werden können. Die subjektiven Einschätzungen wurden mithilfe von vier Indikatoren erhoben, die typischerweise in Evaluationsstudien zur Lehrerausbildung eingesetzt werden (z. B. National Center for Education Statistics, 2003; Ingvarson, Beavis & Kleinhenz, 2007; für einen Überblick, welche weiteren Studien mit entsprechenden Indikatoren arbeiten, siehe König et al., 2012) und die in TEDS-M für den Mathematikunterricht adaptiert wurden.

Die vier Indikatoren beziehen sich auf ein breites Spektrum an Aufgaben von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I. Zu diesen wurde erstens erfasst, wie häufig die angehenden Lehrkräfte entsprechende berufsvorbereitende Lerngelegenheiten erlebt hatten. Zweitens sollten sie bewerten, wie gut sie sich dadurch auf ihre beruflichen

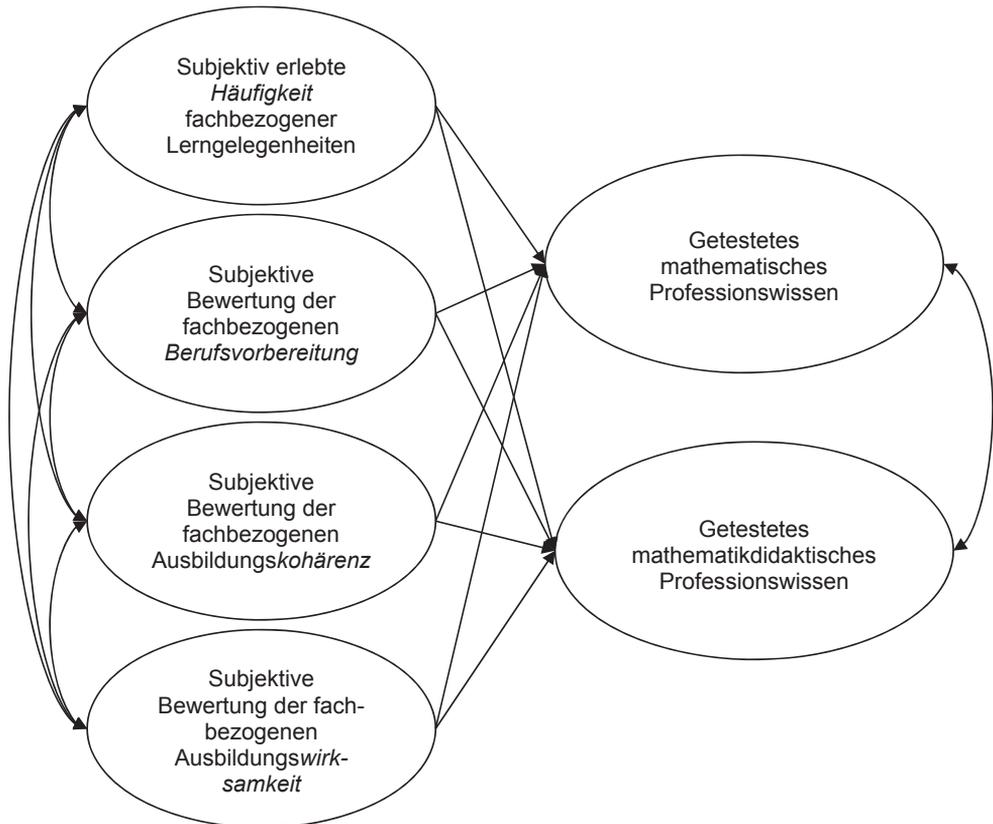


Abb. 2: Modellierung des Zusammenhangs von subjektiven Einschätzungen und getestetem Professionswissen

Aufgaben vorbereitet fühlen. Drittens bewerteten die angehenden Lehrkräfte die Kohärenz der Lerngelegenheiten während der Ausbildung, insbesondere das Verhältnis von Theorie und Praxis – ein als besonders relevant diskutiertes Qualitätsmerkmal (Terhart, 2001). Hinzu trat eine globale Einschätzung der Wirksamkeit der Lehrerausbildung.

Dem bisherigen Forschungsstand zufolge fühlen sich Lehrkräfte subjektiv in vielen Ländern zu wenig und qualitativ unzureichend auf berufliche Anforderungen vorbereitet (Kee, 2012). In Deutschland wird die Lehrerausbildung zudem als praxisfern bzw. fragmentiert kritisiert (Merzyn, 2002). Unseres Wissens liegen bisher keine Studien dazu vor, wie weit solche Befragungsergebnisse mit der objektiv am Ende der Ausbildung vorliegenden Fachkompetenz zusammenhängen. In Abbildung 2 ist das Modell zum Zusammenhang der vier aus den Befragungen stammenden Indikatoren mit dem erworbenen mathematischen und mathematikdidaktischen Wissen dargestellt, das in diesem Beitrag geprüft werden soll. Die Analysen erfolgen für die TEDS-M-Länder zunächst mehr Ebenenanalytisch unter Beachtung der Clusterstruktur der Daten (als *intra*-nationale Analysen bezeichnet). Erwartet werden hier signifikant *positive*, angesichts

der dargelegten potenziellen Fehlerquellen aber *schwache* Zusammenhänge zwischen den subjektiven Indikatoren und den Testergebnissen.

Die *internationalen* Analysen erfolgen dann auf Länderebene. Hier stellen also nicht – wie im ersten Schritt – die individuellen Lehrkräfte die Analyseeinheit dar, sondern die typischerweise in Studien wie TIMSS berichteten Mittelwerte der 15 Länder. Analog zu Shen und Tam (2008) werden aufgrund unterschiedlicher kultureller Referenzrahmen der angehenden Lehrkräfte signifikant *negative* Zusammenhänge zwischen ihren subjektiven Einschätzungen der Ausbildung und dem von ihnen erworbenen Professionswissen erwartet.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung besteht aus allen 15 Ländern, die an TEDS-M teilgenommen haben. Diese decken vier Kontinente ab: Afrika (Botswana), Amerika (Chile, USA), Asien (Georgien, Malaysia, Oman, Philippinen, Singapur, Taiwan, Thailand) und Europa (Deutschland, Norwegen, Polen, Russland, Schweiz). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Ausbildungsstruktur in diesen Ländern.

Insgesamt handelt es sich um 8 185 angehende Sekundarstufen-I-Lehrkräfte, die im letzten Jahr ihrer Ausbildung auf ihr mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen hin getestet wurden. Im Mittel sind die Sekundarstufen-I-Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung 24 Jahre alt (Spannweite: 21 bis 30 Jahre in Georgien bzw. Deutschland). Knapp zwei Drittel der angehenden Mathematiklehrkräfte sind weiblich. Knapp ein Viertel der Väter der Lehrkräfte weist einen tertiären Bildungsabschluss auf. Der Bildungshintergrund der Mütter ist in den meisten Ländern etwas niedriger bzw. entspricht dem der Väter.

Ein mehrstufiges stratifiziertes Samplingdesign sicherte Zufallsziehungen von Ausbildungsinstitutionen und angehenden Lehrkräften mit einer Mathematik-Lehrberechtigung für die Klasse 8. Polen (Ausbildungsinstitutionen mit grundständiger Lehrerausbildung), die Schweiz (Pädagogische Hochschulen in deutschsprachigen Kantonen) und die USA (staatliche Hochschulen) haben eingeschränkt an TEDS-M teilgenommen. In Chile, Georgien, Polen und den USA (kombinierte Rücklaufquote < 75%) sowie in Norwegen (< 60%) gelang es nicht vollständig, die Anforderungen der IEA an die Rücklaufquote zu erfüllen. In den USA wurde bei rund einem Fünftel der Stichprobe ein gekürztes Instrument eingesetzt. Für Norwegen wird der kombinierte Wert der vorhandenen Teilstichproben berichtet, um eine bestmögliche Annäherung an das Ergebnis des Landes zu erreichen (für weitere methodische Details siehe Blömeke et al., 2010).

	Institutionalisierung	Institutionen	Spezialisierung	Klassen	Sonstiges
Botswana	Pädagogische Hochschulen/Universitäten	7	a	8–10/8–12	3-/4-jährig
Chile	Pädagogische Hochschulen/staatliche/private Universitäten	35	c, d	1–8/5–8	4-/5-jährig; keine staatl. Vorgaben
Deutschland	Universitäten/Studienseminare	16*	b	5–10/5–13	föderale Org.; 4,5-/6,5-jährig
Georgien	Staatliche/private Universitäten	10	a	5–12	3-/5-jährig; keine staatl. Vorgaben
Malaysia	Pädagogische Hochschulen/staatliche/private Universitäten	17	b	7–13	grundständig/konsekutiv; 3-/5-jährig
Norwegen	Pädagogische Hochschulen/Universitäten	45	b, c, d	1–10/8–13	4-jährig; keine staatl. Vorgaben
Oman	Pädagogische Hochschulen/Universitäten	7	a	5–12	4-/6-jährig
Philippinen	Staatliche/private Studienseminare	51	a	7–10	4-jährig; keine staatl. Vorgaben
Polen	Pädagogische Hochschulen/Universitäten	78	a	4–9/4–12	Voll-/Teilzeit; 3-/5-jährig
Russland	Staatliche Universitäten	52	a	5–11	5-jährig; zentral/regional/kommunal organisiert
Schweiz	Pädagogische Hochschulen	15	b	7–9	4,5-jährig; föderale Organisation
Singapur	Universität	1	b	7–10/7–12	2-/5-jährig
Taiwan	Pädagogische Hochschulen/Universitäten	19	a	7–12	4,5-jährig
Thailand	Staatliche Universitäten	44	a	1–12	5-jährig; grundständig/konsekutiv
USA	Staatliche/private Universitäten	50	a	4–8/6–12	grundständig/konsekutiv; 4-/5-jährig

Anmerkungen. * = Anzahl der Bundesländer in der Stichprobe, a = Ein-Fach-Lehrerausbildung (hier: Mathematik), b = Zwei-Fach-Lehrerausbildung oder Ausbildung für mehrere affine Fächer (hier: unter anderem Mathematik), c = Klassenlehrerausbildung mit Mathematik als Schwerpunkt, d = Klassenlehrerausbildung ohne Mathematik als Schwerpunkt. In den meisten Ländern werden mehrere Formen der Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung parallel angeboten. Diese sind durch Schrägstriche abgetrennt.

Tab. 1: Ausbildungsgänge und Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung als differenzielle Lernumwelten

3.2 Instrumente: Erhebung des fachbezogenen Professionswissens

Getestet wurde das mathematische Wissen der Lehrkräfte in Arithmetik, Algebra, Geometrie und Stochastik. Die mit der Bewältigung der Anforderungen verbundenen kognitiven Prozesse wurden in Anlehnung an TIMSS in Wissen abrufen, anwenden und begründen ausdifferenziert. Eine dritte Heuristik für die Itementwicklung stellte das vorab eingeschätzte Schwierigkeitsniveau dar. Mathematikdidaktisches Wissen wurde in Anlehnung an Shulman (1985) sowie Fan und Cheong (2002) in zwei Subdimensionen ausdifferenziert erfasst: curriculares und auf die Planung von Unterricht bezogenes Wissen sowie auf die unterrichtliche Interaktion bezogenes Wissen. Auch hier wurde zwischen drei kognitiven Anforderungen und drei Schwierigkeitsniveaus unterschieden.

Der Test enthielt 76 Mathematik- und 27 Mathematikdidaktik-Items (Multiple-Choice- und offene Formate). Die Testzeit betrug 60 Minuten. Es wurde ein rotiertes Untersuchungsdesign mit drei Testheften eingesetzt, die über Anker-Items miteinander verknüpft waren. Die mathematischen und mathematikdidaktischen Rohdaten wurden in separaten eindimensionalen Modellen rasch-skaliert und auf Mittelwerte von 500 Testpunkten und eine Standardabweichung von 100 transformiert. Die WLE-Reliabilität lag bei guten bis zufriedenstellenden .91 für das mathematische und .70 für das mathematikdidaktische Wissen.

Die Abbildungen 3 bis 5 zeigen beispielhaft drei Items des TEDS-M-Tests. Mit dem ersten Item (Abb. 3) wird mathematisches Professionswissen im Inhaltsbereich Arithmetik erfasst. Es handelt sich um ein Multiple-Choice-Item, in dem Wissen abgerufen werden muss und dessen Schwierigkeit vorab als mittel eingeschätzt wurde. Das Item beschreibt eine Problemstellung, die mit Hilfe des kombinatorischen Modells einer zufälligen Auswahl von k aus n Elementen ohne Wiederholung und ohne Berücksichtigung der Reihenfolge gelöst werden kann. Die Anzahl der Möglichkeiten lässt sich berechnen, durch Schlussfolgern ermitteln oder abzählen. Die richtige Lösung ist C und wurde in Deutschland von 37% sowie im internationalen Mittel von 34% der Probandinnen und Probanden gewählt (Spannweite: 9% in Georgien bis 92% in Taiwan).

<p>In einer Klasse sind 10 Schüler. Einmal werden 2 Schüler der Klasse zufällig ausgewählt, ein anderes Mal 8 Schüler. Welche der folgenden Aussagen ist richtig?</p>		
<p>Kreuzen Sie nur <u>ein</u> Kästchen an.</p>		
A.	Es gibt mehr Möglichkeiten, 2 Schüler aus der Klasse zu wählen als 8.	<input type="checkbox"/>
B.	Es gibt mehr Möglichkeiten, 8 Schüler aus der Klasse zu wählen als 2.	<input type="checkbox"/>
C.	Die Anzahl der Möglichkeiten, 2 Schüler aus der Klasse zu wählen ist genauso groß wie die Anzahl der Möglichkeiten 8 zu wählen.	<input type="checkbox"/>
D.	Es ist nicht möglich zu entscheiden, für welche Auswahl mehr Möglichkeiten existieren.	<input type="checkbox"/>

Abb. 3: Beispiel-Item zur Erfassung arithmetischen Professionswissens

Welche der folgenden Sachverhalte können durch eine Exponentialfunktion beschrieben werden?			
Kreuzen Sie <u>ein</u> Kästchen pro <u>Zeile</u> an.			
		Ja	Nein
A.	Die Höhe h eines Balls t Sekunden nachdem er in die Luft geworfen wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C.	Der Wert W eines Autos nach t Jahren, wenn die Wertminderung d % pro Jahr beträgt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 4: Beispiel-Items zur Erfassung algebraischen Professionswissens

Mit der Aufgabe in Abb. 4 wird mathematisches Professionswissen im Inhaltsbereich Algebra erfasst. Es handelt sich um zwei Multiple-Choice-Items, in denen Wissen angewendet werden muss und deren Schwierigkeit vorab als gering bzw. mittel eingeschätzt wurde. Zum Lösen der Aufgabe muss die Exponentialfunktion als funktionaler Zusammenhang zweier Größen bekannt sein und die angehenden Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I müssen außerdem in der Lage sein, diese Funktion als mathematisches Modell auf außermathematische Sachverhalte zu übertragen bzw. zu erkennen, welche der gegebenen außermathematischen Situationen sich mithilfe eines exponentiellen Zusammenhangs erklären lässt. Dies gilt für das Item C, was in Deutschland von 72 % sowie im internationalen Mittel von 60 % der Probandinnen und Probanden erkannt wurde (Spannweite: 28 % in Chile bis 95 % in Taiwan). Bei Item A handelt es sich dagegen um eine quadratische Funktion. In Deutschland lösten dieses Item rund 60 %, im internationalen Mittel rund 40 % korrekt (Spannweite: knapp 20 % in Chile bis rund 66 % in Russland bzw. Singapur).

Mit dem letzten Beispiel-Item (Abb. 5) wird in Teil b mathematikdidaktisches Professionswissen erfasst, das auf die unterrichtliche Interaktion bezogen ist. Es handelt sich um eine Kurzantwort-Aufgabe, deren Schwierigkeit vorab als gering eingeschätzt wurde. Auf den ersten Blick erscheinen die beiden algebraischen Problemstellungen sehr ähnlich, die zu analysieren sind. In beiden Fällen ist die Gesamtanzahl der Objekte ebenso bekannt wie die Verhältnisse der Objektmengen, die jedes Kind besitzt. Aus diesen Angaben soll die Menge der Objekte jedes einzelnen Kindes ermittelt werden. Im ersten Fall besitzt Peter 132 Murmeln, David 22 und Jonathan 44. Im zweiten Fall besitzt Anna 132€, Philipp 22€ und Lukas 44€.

Nur gut ein Drittel der angehenden Lehrkräfte (38 %) war im internationalen Mittel in der Lage, einen Grund zu benennen, warum die zweite Aufgabe schwerer ist als die erste (Spannweite: 7 % in Georgien bis 71 % in der Schweiz). In Deutschland gelang dies 58 %. Im ersten Fall beziehen sich beide Verhältnisangaben auf David und können die Murmelanzahlen von Peter und Jonathan durch Vielfache der Murmelanzahl von David ausgedrückt werden. Im zweiten Fall müssen die gesuchten Größen indirekt aus den Angaben über Anna bestimmt werden. Damit sind Überlegungen zum Verhält-

Die folgenden Aufgaben stammen aus einem Mathematikschulbuch für die Sekundarstufe I.

1. Peter, David and Jonathan spielen mit Murmeln. Zusammen haben sie 198 Murmeln. Peter hat 6-mal so viele Murmeln wie David und Jonathan hat 2-mal so viele Murmeln wie David. Wie viele Murmeln hat jeder der Jungen?
2. Die drei Kinder Anna, Philipp und Lukas besitzen zusammen 198 €. Anna hat 6-mal so viel Geld wie Philipp und 3-mal so viel wie Lukas. Wie viele Euro hat jedes Kind?
 - (a) Lösen Sie beide Aufgaben.
 - (b) Üblicherweise bereitet die zweite Aufgabe Schüler(inne)n der Sekundarstufe I größere Probleme als die erste. Nennen Sie einen Grund, der für den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad verantwortlich sein könnte.

Abb. 5: Beispiel-Item zur Erfassung mathematikdidaktischen Wissens (b)

nis der Anzahl der Euros von Philipp und Lukas nötig, wobei Überlegungen zu Verhältnissen auf einem höheren Schwierigkeitsniveau liegen als der einfache Vergleich von Größen.

3.3 Instrumente: Erhebung der subjektiven Einschätzungen

Zur Erfassung der subjektiv eingeschätzten Häufigkeit, mit der die angehenden Lehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet wurden, wurden 26 fachbezogene Anforderungen an eine Mathematiklehrkraft der Sekundarstufe I definiert. Für diese war auf vierstufigen Skalen von „nie“ bis „oft“ anzugeben, wie häufig in der Lehramtsausbildung Gelegenheit bestanden hatte, sie zu erlernen. Ein Beispiel ist „an das Vorwissen in Mathematik und die vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten von Schüler(innen) anknüpfen“. Die Reliabilität dieser Skala (Cronbachs Alpha) lag zwischen .88 (Botswana) und .96 (Malaysia).

Wie gut sich die angehenden Mathematiklehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet fühlen, wurde – wie in König et al. (2012) – mithilfe von 13 Anforderungen erfasst, die vierstufig von „überhaupt nicht“ bis „in großem Maße“ einzuschätzen waren. Ein Beispiel ist, wie gut sie sich darauf vorbereitet fühlen, „angemessene Lernziele für die Schüler(innen) in Mathematik zu entwickeln“. Cronbachs Alpha lag hier zwischen .87 (Oman) und .92 (Chile, Malaysia, USA).

Die Bewertung der Mathematiklehrausbildung im Hinblick auf deren Kohärenz wurde mit einer Skala erhoben, die sechs Items umfasste. Auf sechsstufigen Likertskalen von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ war beispielsweise anzugeben, inwieweit die Fachausbilder im Referendariat „Ihre Erfahrungen, die Sie in Ihrer Lehramtsausbildung gesammelt haben, (schätzen)“. Cronbachs Alpha lag zwischen .83 (Oman) und .95 (Philippinen).

Mit einem Einzelitem wurde schließlich die globale Einschätzung der Ausbildungswirksamkeit erfasst. Auf die Frage „Wie wirkungsvoll war Ihre Lehramtsausbildung insgesamt, um Sie auf den Beruf des Mathematiklehrers (der Mathematiklehrerin) vor-

zubereiten?“ war eine vierstufige Bewertung von „sehr wirkungslos“ bis „sehr wirkungsvoll“ abzugeben.

Die Daten aus den Befragungen wurden rasch-skaliert und linear transformiert (Tatto et al., 2012). Der Mittelwert 10 zeigt eine neutrale Position an, sodass – basierend auf den Informationen über den Grad an Zustimmung als eine Form der Item-Schwierigkeit (Rasch, 1980) – höhere Werte Zustimmung und geringere Werte Ablehnung signalisieren. Der empirische Mittelwert der θ -Skala wurde mit Hilfe der Test-Charakteristik-Kurve identifiziert (Rost, 2004). Diese Form der Skalierung weist den Vorteil auf, dass das Skalenniveau durch die Ansiedlung der Parameterschätzungen auf einem Kontinuum Intervall-Skalenniveau aufweist (Rasch, 1980), was für Zusammenhangsanalysen günstiger ist. Zudem können im hier verwendeten *Partial-Credit*-Modell die Schwellen zwischen den einzelnen Kategorien der Likertskalen präziser modelliert werden als in einem klassischen Score, der gleiche Abstände unterstellt (Rost, 2004).

Die Rasch-Skalierung stellt durch die Ansiedlung von Item- und Personenparametern auf einer Skala und das zweistufige Vorgehen bei den Schätzungen dieser auch einen effizienten Weg dar, mit fehlenden Werten umzugehen. Im ersten Schritt der Kalibrierung können nicht erreichte Items in Übereinstimmung mit der TIMSS-Praxis als *missings* und im zweiten Schritt als „falsch“ codiert werden, um möglichst präzise Schätzungen zu erhalten (Ludlow & O’Leary, 1999). Die Standardabweichung der Rohdaten wurde beibehalten, sodass die Effektstärken mit jenen der Einzel-Items vergleichbar sind.

In Ergänzung zur oben berichteten Alpha-Reliabilität wurde die psychometrische Qualität der Skalen, insbesondere ihre nationale und internationale Passung an die Daten sowie ihre Messinvarianz über die TEDS-M-Teilnahmeländer hinweg, mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen mit gleich gewichteten Länderstichproben und unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur geprüft. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen von Modellvergleichen auch die strukturelle Validität geprüft (Messick, 1995). Hierzu gehörte, ob sich die erhobenen Dimensionen trennen lassen und ob sie stabil über die verschiedenen Untersuchungspopulationen existieren. Die nationale Konstruktvalidität der Skalen, die verlangt, dass Testwerte in ihrer Bedeutung eindeutig und in einer vorab definierten theoretischen Perspektive interpretierbar sind (Borsboom, Mellenbergh & van Heerden, 2004), wurde in allen Teilnahmeländern in Form von Expertenreviews bestätigt. Die Qualität der Skalen hat sich jeweils als gut erwiesen (für weitere Details siehe Tatto et al., 2012).

3.4 Datenanalysen

Im Zuge der intra-nationalen Datenanalysen galt es im Sinne der obigen Annahme, dass Individualkonstrukte ihre Bedeutung ändern, wenn sie auf nationaler Ebene analysiert werden, die hierarchische Struktur der Daten zu berücksichtigen. Dem Sampling-Design zufolge wurden in allen Teilnahmeländern zunächst zufällig Ausbildungsinstitutionen, in diesen alle vorhandenen Sekundarstufen-I-Ausbildungsgänge und innerhalb dieser

angehende Mathematiklehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung gezogen (Blömeke et al., 2010). In den Analysen ist also zwischen einer Individualebene (Mathematiklehrkräfte), einer institutionellen Ebene (Ausbildungsgänge innerhalb der Ausbildungsinstitutionen) und einer Systemebene (TEDS-M-Teilnahmeländer) zu unterscheiden. Nur wenn diese Clusterstruktur explizit modelliert wird, ist es möglich, die Standardfehler der Parameter korrekt zu schätzen (Snijders & Bosker, 1999; Hox, 2002).

Ausbildungsgänge und Ausbildungsinstitutionen stellen differenzielle Lernumwelten dar. Wie in Deutschland werden in den meisten Ländern unterschiedliche Wege in ein Lehramt der Sekundarstufe I angeboten, die mit unterschiedlichen Lerngelegenheiten verbunden sind, sodass am Ende mit unterschiedlichen Kompetenzbefunden gerechnet werden muss. Der Grad an fachlicher Spezialisierung oder die Spannweite der Klassenstufen, für die zukünftige Lehrkräfte ausgebildet werden, stellen wie die übrigen Ausbildungsmerkmale zudem unterschiedliche Referenzrahmen für die Einschätzungen der Lehrkräfte dar, wie gut sie sich auf ihre Aufgaben vorbereitet sehen, sodass die Gruppierung in den Analysen berücksichtigt werden muss.

Auch für die Erfassung reliabler intersubjektiver Einschätzungen ist die Zuordnung der Befragten zu ähnlichen Lernumwelten notwendig. Dies wird erreicht, indem die Ausbildungsgänge innerhalb der Ausbildungsinstitutionen als Aggregateinheiten verwendet werden (in TEDS-M als *teacher preparation units*, TPU, bezeichnet). Auf diese Weise wird die doppelte Nestung der Lehrkräfte am besten berücksichtigt. Tabelle 1 gibt einen Überblick, in welchen Merkmalen sich die Ausbildungen in den einzelnen Ländern besonders stark unterscheiden.

Das mathematische und das mathematikdidaktische Professionswissen stellen in den Mehrebenenanalysen die abhängigen Variablen dar. Die subjektiven Einschätzungen werden als Prädiktoren eingeführt, um zu prüfen, inwieweit sie geeignet sind, die beiden objektiven Indikatoren vorherzusagen. Alle Prädiktoren wurden um ihren Gruppen-Mittelwert zentriert, um reine Individualeffekte zu erhalten (Snijders & Bosker, 1999). Da vorstellbar ist, dass der Zusammenhang von subjektiver Wahrnehmung und objektiver Leistung nach Land variiert, wurde ein *Random-Slope*-Modell mit Zufallseffekten auf der dritten Ebene geschätzt.

Alle Variablen wurden z-standardisiert, sodass die β -Parameter analog zu herkömmlichen Regressionsanalysen interpretiert werden können. Die vier subjektiven Indikatoren kovariieren in allen Ländern positiv und in mittlerer Stärke. Angehende Mathematiklehrkräfte nehmen sich besser auf ihren Beruf vorbereitet wahr, wenn sie häufiger entsprechende Lerngelegenheiten angeben. Dann bewerten sie auch die Qualität und die Wirksamkeit der Mathematiklehrerausbildung besser.

Zum Ausgleich unterschiedlicher Ziehungswahrscheinlichkeiten und Rücklaufquoten wurden Individual- und TPU-Gewichte verwendet, sodass die Parameterschätzungen robuste Populationswerte darstellen. Ausbildungsgänge, die in einer Institution weniger als vier Lehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung aufwiesen, wurden von den Analysen ausgeschlossen, um stabile Schätzungen zu erhalten. Dieser Schritt reduzierte die Stichprobe der Sekundarstufen-I-Studie auf 8 098 angehende Mathematiklehrkräfte (98,9%), die sich auf 364 TPUs in 15 Ländern verteilen.

Die Entscheidung, mit mathematischem und mathematikdidaktischem Professionswissen zwei Kriterien der Ausbildungswirksamkeit zu untersuchen, reduziert das Risiko eines „mono-operation bias“ (de Maeyer, van den Bergh, Rymenans & van Petegem, 2010) und erhöht die Validität der Untersuchung. Gleichzeitig besteht das Risiko eines erhöhten Typ-1-Fehlers (Hox, 2002), also falsch-positiver Ergebnisse aufgrund der Korrelation der beiden abhängigen Variablen. Die Spannweite der Korrelationen zwischen mathematischem und mathematikdidaktischem Wissen liegt zwischen $r = .18$ in Botswana und $r = .70$ in Deutschland (Blömeke et al., 2010). Ein multivariates Mehrebenenmodell könnte dieses Problem auffangen, lässt sich in unserem Falle aber nicht umsetzen, da bereits drei Ebenen vorliegen und das Hinzufügen einer weiteren Ebene mit instabilen Ergebnissen verbunden wäre. Da das Risiko, bedeutsame Effekte zu übersehen, zudem offensichtlich eher gering ist (de Maeyer et al., 2010), werden jeweils getrennte Modelle für das mathematische und das mathematikdidaktische Wissen geschätzt und mögliche Probleme am Ende des Beitrags diskutiert. Alle Analysen erfolgten mit HLM 6.08 für Windows.

In Ergänzung zu den Mehrebenenanalysen werden mit denselben Variablen und Stichproben dann herkömmliche Korrelationsanalysen auf Länderebene durchgeführt, um der Frage nachzugehen, ob sich durch den Wechsel der Analyseebene tatsächlich wie in TIMSS unterschiedliche Ergebnisse zeigen. In diesen Zusammenhangsanalysen wird für eine unverzerrte Ermittlung der Standardfehler die Replikationsmethode nach Fay (1989) angewandt, bei der zufällig sogenannte *Balanced Repeated Replication* (BRR)-Zonen stratifizierter Untersuchungseinheiten gebildet werden. Dieses Vorgehen kann als sehr konservativ eingeschätzt werden, sodass die Ergebnisse als hochbelastbar angesehen werden können.

4. Ergebnisse

4.1 Mehrebenenanalysen zum Zusammenhang von subjektiven Einschätzungen und tatsächlich erreichten Leistungen

Sowohl in Bezug auf das mathematische als auch in Bezug auf das mathematikdidaktische Wissen liegt ein deutlich höherer Varianzanteil zwischen den TEDS-M-Teilnahmeländern als innerhalb dieser zwischen den TPUs (siehe die Anmerkungen unter Tab. 2 und 3). In Mathematik wird mit 45,1% fast die Hälfte der Varianz durch Unterschiede zwischen den Ländern erklärt, durch Unterschiede zwischen den TPUs dagegen nur 17,2%. Beim mathematikdidaktischen Wissen gilt die höhere Bedeutung des Landes im Vergleich zu den TPUs ebenfalls; der größte Varianzanteil wird mit 56,9% aber durch individuelle Unterschiede erklärt.

Die subjektive Einschätzung, wie häufig berufsvorbereitende Lerngelegenheiten während der Mathematiklehrerausbildung erfahren wurden, sagt signifikant die erzielten mathematischen und mathematikdidaktischen Testleistungen voraus (Tab. 2 und 3, Modell 1). Wie erwartet ist die Effektstärke mit $\beta = .02$ bzw. $\beta = .04$ allerdings gering.

Prädiktoren	M1 β (SE)	M2 β (SE)	M3 β (SE)	M4 β (SE)	M5 β (SE)
Einschätzung der Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten	.02 (.01)**				.01 (.00)*
Random Effect	ns				ns
Bewertung Berufsvorbereitung		ns			ns
Random Effect		-.05; .06*			ns
Bewertung Ausbildungskohärenz				ns	ns
Random Effect				-.06; .09***	-.08; .09***
Bewertung Ausbildungswirksamkeit			.04 (.01)*		.03 (.01)*
Random Effect			-.02; .09**		-.02; .09**

Anmerkungen. Varianzkomponenten des unconditionierten Modells: Land 45.1%, TPU 17.2%, Lehrkraft 37.7%. M = Modell; β = standardisierte Koeffizienten, SE = Standardfehler. *Random Effect:* Variation von β zwischen den Teilnahmeländern. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = nicht signifikant.

Tab. 2: Drei-Ebenen-Modell zum Zusammenhang von subjektiven Indikatoren zur Wirksamkeit der Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung und mathematischem Professionswissen

Prädiktoren	M1 β (SE)	M2 β (SE)	M3 β (SE)	M4 β (SE)	M5 β (SE)
Einschätzung der Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten	.04 (.00)***				.04 (.01)***
Random Effect	ns				ns
Bewertung Berufsvorbereitung		ns			-.04 (.02)*
Random Effect		ns			ns
Bewertung Ausbildungskohärenz				ns	ns
Random Effect				ns	ns
Bewertung Ausbildungswirksamkeit			.05 (.02)*		.06 (.02)*
Random Effect			-.01; .12*		-.03; .15**

Anmerkungen. Varianzkomponenten des unconditionierten Modells = Land 31.6%, TPU 11.5%, Lehrkraft 56.9%. M = Modell; β = standardisierte Koeffizienten, SE = Standardfehler. *Random Effect:* Variation von β zwischen den Teilnahmeländern. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = nicht signifikant.

Tab. 3: Drei-Ebenen-Modell zum Zusammenhang von subjektiven Indikatoren zur Wirksamkeit der Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung und mathematikdidaktischem Professionswissen

Der Effekt bleibt in beiden Fällen auch erhalten, wenn die übrigen Indikatoren im Gesamtmodell kontrolliert werden (M5).

Die globale Bewertung der Ausbildungswirksamkeit hängt ebenfalls signifikant mit dem Wissen in Mathematik und Mathematikdidaktik zusammen (M3). Auch dieser Effekt bleibt erhalten, wenn die übrigen Indikatoren kontrolliert werden (M5). Erneut ist die Effektstärke mit $\beta = .04$ bzw. $\beta = .05$ wie erwartet gering. Die Variation dieses Effekts ist zwischen den Ländern beträchtlich. In Bezug auf das mathematische Professionswissen variiert der Zusammenhang der globalen Bewertung der Ausbildungswirksamkeit mit den Testleistungen signifikant zwischen $\beta = -.02$ und $\beta = .09$; in Bezug auf das mathematikdidaktische Wissen variiert der Zusammenhang zwischen $\beta = -.01$ und $\beta = .12$. Da die Effekte fast ausschließlich im positiven Bereich liegen, bestätigt das Ergebnis den signifikant positiven Zusammenhang.

Den übrigen beiden Einschätzungen kommt keine systematische Vorhersagekraft für das fachbezogene Professionswissen zu. Die Hypothese, dass zumindest schwach-positive Zusammenhänge zwischen der Einschätzung, wie gut sich die angehenden Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I auf ihren Beruf vorbereitet fühlen (M2) bzw. wie kohärent sie die Ausbildung insbesondere im Hinblick auf die Abstimmung von Theorie und Praxis wahrgenommen haben (M4), und dem mathematischen bzw. mathematikdidaktischen Wissen bestehen, wird von den TEDS-M-Daten nicht gestützt.

Zwar zeigen sich im Falle des Mathematikwissens (Tab. 2, M2 bzw. M4) ausweislich der Zufallseffekte Unterschiede zwischen den Ländern, was den Zusammenhang zwischen der Bewertung von Berufsvorbereitung und Ausbildungskohärenz mit der Testleistung angeht. Die Variation reicht mit $\beta = -.05$ bis $\beta = .06$ bzw. $\beta = -.06$ bis $\beta = .09$ aber nur von praktisch wenig bedeutsamen negativen bis zu praktisch wenig bedeutsamen positiven Korrelationen. Die geringe Bedeutsamkeit gilt auch für den schwach negativen Effekt von $\beta = -.04$ der Einschätzung zur Berufsvorbereitung auf das mathematikdidaktische Wissen im Gesamtmodell unter Kontrolle der übrigen Indikatoren (Tab. 3, M5).

4.2 Internationale Analysen auf Länderebene

Werden die Zusammenhangsanalysen zwischen subjektiven und objektiven Indikatoren auf Länderebene durchgeführt, ergibt sich ein deutlich anderes Bild als zuvor in den Mehrebenenanalysen (siehe Tab. 4). Sowohl die Angaben zur Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten als auch die Bewertung der Berufsvorbereitung hängen wie erwartet signifikant negativ mit dem erworbenen Professionswissen zusammen. Je höher ihre mathematischen und mathematikdidaktischen Testleistungen ausfallen, desto seltener ($r = -.33$ bzw. $r = -.42$) und schlechter vorbereitet ($r = -.42$ bzw. $r = -.54$) nehmen sich angehende Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I wahr. Die Bewertung der Ausbildungskohärenz und das Professionswissen kovariieren nicht systematisch.

Entgegen unserer Hypothese entfaltet die globale Einschätzung der Wirksamkeit der Mathematiklehrausbildung positive Vorhersagekraft für das mathematische und das

	MCK	MPCK
Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten	-.33	-.42
Bewertung Berufsvorbereitung	-.42	-.54
Bewertung Ausbildungskohärenz	ns	ns
Bewertung Ausbildungswirksamkeit	.39	.23

Anmerkungen. MCK = Mathematisches Professionswissen, MPCK = Mathematikdidaktisches Professionswissen.

Tab. 4: Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Indikatoren der Wirksamkeit der Mathematiklehrausbildung auf Länderebene

mathematikdidaktische Wissen ($r = .39$ bzw. $r = .23$). Hier stimmt das Länderergebnis also mit der Individualebene überein.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde für die Mathematiklehrausbildung der Sekundarstufe I in 15 Ländern untersucht, inwieweit fachbezogenen Befragungen Validität in Bezug auf das tatsächlich in der Ausbildung erreichte fachbezogene Professionswissen bescheinigt werden kann. Als subjektive Indikatoren wurden solche verwendet, die typischerweise in Evaluationsstudien eingesetzt werden: eine Einschätzung der Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten, eine Bewertung des Grades an Berufsvorbereitung und Ausbildungskohärenz sowie eine globale Einschätzung der Ausbildungswirksamkeit. Als objektive Maße wurden Testergebnisse zum mathematischen und mathematikdidaktischen Professionswissen verwandt, denen prädiktive Bedeutsamkeit für Schülerleistungen zukommt (Hill et al., 2005; Baumert et al., 2010).

Wird die besondere Struktur der Daten beachtet – Nestung der angehenden Mathematiklehrkräfte in Ausbildungsgängen verschiedener Ausbildungsinstitutionen und dieser wiederum in unterschiedlichen Ländern –, stützen die Analysen für die Häufigkeit berufsvorbereitender Lerngelegenheiten und die globale Einschätzung der Ausbildungswirksamkeit die Hypothese, dass der Zusammenhang zwischen Befragungs- und Testergebnissen fachbezogen signifikant positiv ist. Wer subjektiv günstigere Urteile abgibt, weist auch objektiv ein höheres mathematisches und mathematikdidaktisches Professionswissen auf. Wie erwartet sind die Effektstärken allerdings gering. Häufigkeits- und Wirksamkeitseinschätzungen aus Befragungen kann damit begrenzt prädiktive Validität für den Grad an erreichter fachbezogener Lehrerprofessionalität zugesprochen werden.

Bewertungen, wie gut sich die angehenden Mathematiklehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet fühlen und wie kohärent die Ausbildung war, hängen dagegen nicht mit dem erworbenen Professionswissen zusammen. Obwohl solche Einschätzungen Standard in Evaluationen der Lehrerausbildung sind und aus ihnen weitreichende Schlussfolgerun-

gen zur Lehrerprofessionalität abgeleitet werden (National Center for Education Statistics, 2003; Oser & Oelkers, 2001), stellt sich ihre prädiktive Validität auf Basis der TEDS-M-Daten als gering dar.

Diese Ergebnisse zur Lehrerausbildung stärken die zunehmenden nationalen (Braun & Hannover, 2011; König et al., 2012) und internationalen (Pascarella, 2001; Gonyea, 2005) Belege von Diskrepanzen zwischen subjektiven Einschätzungen und objektivem Kompetenzerwerb in der universitären Ausbildung. Zuletzt hat Bowman (2011) in einer Längsschnittstudie an 46 Colleges in den USA maximal gering positive Zusammenhänge für Testergebnisse und subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in verschiedenen Domänen durch die Studierenden nachgewiesen.

Damit stellt sich die Frage, worauf die Diskrepanz beruhen könnte. Möglicherweise resultiert die geringe prädiktive Validität subjektiver Indikatoren bei angehenden Lehrkräften aus einer unterschiedlichen Konzeptualisierung von „Berufsvorbereitung“ und „Ausbildungskohärenz“ im Vergleich zu Experten. Unterrichtsmethodik und Handlungssicherheit spielen für die Befragten eine wichtige Rolle (Schneider & Bodensohn, 2010; Haag & Streber, 2010). Sie müssen am Ende der Ausbildung in vielen Ländern zum ersten Mal Unterricht erteilen. Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens richtet den Fokus kurzfristig möglicherweise eher auf das eigene „Überleben“ im Klassenraum als auf das Erreichen hoher Schülerleistungen. Die subjektiven Einschätzungen zur Berufsvorbereitung wären in diesem Falle eher Indikatoren für Selbstwirksamkeitserleben als für die intendierten Merkmale. Selbige Bedeutungsdifferenz kann für die Definition von „Ausbildungskohärenz“ angenommen werden, für deren Einschätzung die angehenden Lehrkräfte dem fachbezogenen Professionswissen möglicherweise untergeordnete Bedeutung zuweisen, sobald es nicht unmittelbar auf den Unterricht bezogen ist. Die Diskrepanz besteht hier dann zu einem subjektiven Erwartungshorizont an die Mathematiklehrausbildung.

Auch wenn sich diese Ergebnisse lediglich auf die Mathematiklehrausbildung beziehen und die Übertragbarkeit auf andere Unterrichtsfächer und die Primarstufe erst noch geprüft werden muss, mahnen die Ergebnisse zur Vorsicht, was Schlussfolgerungen aus Evaluationen der Lehrerausbildung angeht, solange sich diese nur auf subjektive Einschätzungen stützen. Mit Ausnahme einer globalen Einschätzung der Ausbildungswirksamkeit, können Befragungen objektive Maße möglicherweise nicht ersetzen, sondern nur ergänzen.

Der Aufwand, valide Hinweise zum Grad an fachbezogenem Professionswissen von Lehrkräften zu erhalten, das diese in der Ausbildung erreichen, würde mit zusätzlichen Kompetenztests allerdings deutlich steigen. Die Testungen müssten domänenspezifisch angelegt sein, sodass für jedes Unterrichtsfach und jede Schulstufe eigene Instrumente zu entwickeln, administrieren und auszuwerten wären. Befragungen sind im Vergleich dazu ökonomischer. Für die zukünftige Forschung zur Lehrerprofessionalität stellt sich damit die Aufgabe, die Genauigkeit von Selbsteinschätzungen detaillierter zu beleuchten, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Ein wichtiger Schritt wäre, verzerrende Einflüsse zu identifizieren, um sie kontrollieren zu können.

Aufgaben ergeben sich aus den Ergebnissen auch mit Blick auf die Professionalisie-

rung von Lehrkräften. Wichtig erscheint die Schaffung eines stärkeren Bewusstseins für die Notwendigkeit einzelner Ausbildungskomponenten. Offensichtlich wird den angehenden Lehrkräften zu wenig deutlich, warum sie bestimmte fachbezogene Inhalte belegen müssen. Es sollte zum hochdidaktischen Standard gehören nachzuweisen, dass und warum spezifische fachbezogene Elemente tatsächlich wichtig für eine kompetente Berufsausübung sind, auch wenn Lehrerprofessionalität mehr als mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen ist und beispielsweise auch Aspekte des Klassenmanagements umfasst. Diese Komplexität stellt vermutlich auch eine Erklärung dar, wieso die Effektstärken begrenzt sind.

Die Ergebnisse mahnen zudem zur Vorsicht im Umgang mit den Ergebnissen aus internationalen Vergleichen. Wie in TIMSS (Shen & Tam, 2008) muss in TEDS-M die Gefahr ökologischer Fehlschlüsse festgestellt werden, wird die falsche Analyseebene als Untersuchungseinheit gewählt. Bei Analysen auf Länderebene zeigen sich für die Häufigkeit und Bewertung der Berufsvorbereitung vermeintlich negative Zusammenhänge zum fachbezogenen Professionswissen. Angehende Mathematiklehrkräfte in Ländern mit geringem mathematischem und mathematikdidaktischem Wissen sehen sich besser auf den Beruf vorbereitet als in Ländern an der Spitze der Rangreihe.

Es ist plausibel anzunehmen, dass sich in den Aggregatergebnissen kulturell unterschiedliche Referenzrahmen niederschlagen (van de Vijver & Leung, 1997). Bei vergleichbarem mathematischem und mathematikdidaktischem Wissen können sich angehende Lehrkräfte in Ländern mit geringeren individuellen, familiären oder gesellschaftlichen Bildungsaspirationen bzw. geringeren curricular gesetzten Bildungsstandards als besser auf den Beruf vorbereitet wahrnehmen, obwohl sie weniger wissen, als Lehrkräfte in Ländern mit sehr hohen Ansprüchen und Standards. So sind die curricularen und gesellschaftlichen Erwartungen an das, was Mathematiklehrkräfte auf den Philippinen oder in Malaysia in der Schule zu leisten haben, vermutlich sehr verschieden von dem, was von Mathematiklehrkräften in Taiwan erwartet wird.

Hinzu kommen ggf. kulturell unterschiedlich ausgeprägte Tendenzen, kritische Einschätzungen vorzunehmen (Harzing, 2006). Dies wird in TEDS-M anhand von Mittelwertvergleichen deutlich, wenn man die negativen Bewertungen der Ausbildungsqualität und -wirksamkeit der mitteleuropäischen Länder Deutschland, Norwegen und Schweiz betrachtet. Entsprechende Effekte sind auf der Länderebene aufgrund der hohen Intra-Klassen-Korrelation gut zu identifizieren. Diese Ergebnisse bedeuten, dass ein direkter Vergleich von Mittelwerten, die aus Befragungen stammen, über unterschiedliche Kulturen schwierig ist. Hier muss immer besondere Vorsicht walten, ob die Daten tatsächlich Unterschiede in den erfassten Konstrukten abbilden oder ob sich nicht andere Eigenschaften niederschlagen.

Einzige Ausnahme stellt die globale Einschätzung der fachbezogenen Wirksamkeit der Mathematiklehrausbildung dar, die auf Aggregat- und Individualebene positiv mit den Testleistungen kovariiert. Blickt man auf die konkrete Formulierung dieses Items im Vergleich zu den übrigen Einschätzungen, ist dieses Item vermutlich am wenigsten durch kulturelle Rahmenbedingungen wie curriculare oder gesellschaftliche Erwartungen geprägt, sondern eher auf die Wahrnehmung der eigenen, intra-individuellen Ent-

wicklung während der Lehrerausbildung bezogen. Diese valide einzuschätzen, scheint den angehenden Lehrkräften eher möglich zu sein.

Für die pädagogische Forschung bedeuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie zum einen, in Untersuchungen zur Lehrerausbildung sensibel auf den Referenzrahmen zu achten. Zum anderen gilt es, Mehrebenenmodelle als Standard einzusetzen, wenn hierarchisch geschachtelte Daten vorliegen (siehe entsprechend Biedermann et al., 2012; Steinmann & Oser, 2012). Die TEDS-M-Ergebnisse machen einmal mehr auf die Berechtigung von Robinsons (1950) Warnung vor der Gefahr logischer Fehlschlüsse aufmerksam, wenn Aggregatergebnisse auf Individuen übertragen werden.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Vögele, E., & Klieme, E. (2005). *Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studien-seminaren*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung.
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 175–193.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *Educational Research*, 35, 463–482.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 460–475.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Suhl, U., & Döhrmann, M. (2012). Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 422–440.
- Blömeke, S., Suhl, U., & Kaiser, G. (2011). Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62, 154–171.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061–1071.
- Bowman, N. A. (2011). Validity of college self-reported gains at diverse institutions. *Educational Researcher*, 40, 22–24.
- Braun, E., & Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 22–28.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

- de Maeyer, S., van den Bergh, H., Rymenans, R., & van Petegem, P. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5, 81–96.
- Fan, L., & Cheong, N. P. C. (2002). Investigating the sources of Singaporean mathematics teachers' pedagogical knowledge. In D. Edge & B. H. Yap (Hrsg.), *Mathematics education for a knowledge-based era 2* (S. 224–231). Singapur: AME.
- Fay, R. E. (1989). Theory and Application of Replicate Weighting for Variance Calculations. *Proceedings of the Survey Research Methods Section*, 212–217. American Statistical Association.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Auer.
- Fischer, R. (2004). Standardization to account for cross-cultural response bias: a classification of score adjustment procedures and review of research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(3), 263–282.
- Gonyea, R. M. (2005). Self-reported data in institutional research: Review and recommendation. In P. D. Umbach (Hrsg.), *Survey research: Emerging issues* (S. 73–89). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haag, L., & Streber, D. (2010). Unterrichtsvorbereitung bei Lehrern – mit System? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(1), 107–117.
- Harzing, A.-W. (2006). Response Styles in Cross-national Survey Research. A 26-country Study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 6(2), 243–266.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hill, H. C., Blunk, M., Charalambous, C., Lewis, J., Phelps, G., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430–511.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371–406.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Mahwah: L. Erlbaum.
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education courses on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30, 351–381.
- Jäger, R. S., & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8, 199–234.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards. How to Assess Evaluations of Educational Programs*. Thousand Oaks: Sage.
- Kane, M. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Hrsg.), *Educational measurement* (S. 17–64). Westport: National Council on Measurement in Education.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of Preparedness among Alternatively Certified Teachers: What is the Role of Program Features? *Journal of Teacher Education*, 63, 23–38.
- Klieme, E., & Vieluf, S. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. In OECD (Hrsg.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* (S. 87–135). Paris: OECD.
- König, J., Kaiser, G., & Felbrich, S. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 476–491.
- Kubinger, K. D. (2003). (Un-)Verfälschbarkeit. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 429–432). Weinheim/Basel: Beltz/PVU.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ludlow, L. H., & O'Leary, M. (1999). Scoring omitted and not-reached items: practical data analysis implications. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 615–630.

- Merzyn, G. (2002). *Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.
- Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W., & Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56, 128–165.
- National Center for Education Statistics (2003). *Public school teacher questionnaire, 2003–2004. Schools and Staffing Survey (SASS)*. <http://nces.ed.gov/surveys/sass/question0304.asp> [24.01.2012].
- Oser, F., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4).
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger.
- Pascarella, E. T. (2001). Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. *Journal of College Students Development*, 42, 488–492.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Robinson, W. S. (1950). Ecological Correlations and the Behavior of Individuals. *American Sociological Review*, 15(3), 351–357.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schmidt, W. H., Blömeke, S., & Tatto, M. T. (2011). *Teacher education matters: A study of the mathematics teacher preparation from six countries*. New York: Teacher College Press.
- Schneider, C., & Bodensohn, R. (2010). Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung. Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 227–234). Waxmann: Münster.
- Shen, C., & Tam, H. P. (2008). The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: A cross-national analysis based on three waves of TIMSS data. *Educational Research and Evaluation*, 14(1), 87–100.
- Shulman, L. S. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 3–36). New York: Macmillan.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modelling*. London: Sage.
- Steinmann, S., & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 441–459.
- Takahashi, K., Ohara, N., Antonucci, T. C., & Akiyama, H. (2002). Commonalities and Differences in Close Relationships among the Americans and Japanese: A Comparison by the Individualism/Collectivism Concept. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 453–465.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Peck, R., & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). *The teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics – Findings from the IEA study of the mathematics preparation of future teachers*. Amsterdam: IEA.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and Data analysis of comparative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)“*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Abstract: Based on the international comparative study TEDS-M, the validity of surveys on teacher education is examined. On the one hand, the aim is to relate self-reported assessments of the quality of teacher training to the actual achievement of future teachers in order to thus evaluate the predicative validity of the former; on the other hand, the risk of an ecological fallacy is substantiated, which arises when the wrong analytical unit is chosen in the analysis of international data. In multi-level analyses carried out with about 8 000 future math teachers in lower secondary education from 15 different countries, four typical questions from evaluative studies on the efficacy of teacher training are related to the actually manifested mathematical and math-didactical professional competence. A global assessment of the efficacy of teacher training reveals a minor positive correlation with professional competence. To more differentiated evaluations, however, no predicative validity can be attributed. The results emphasize the need to be cautious with regard to conclusions concerning teacher training that rely solely on self-reported data. In the context of international comparisons the cultural differences between the countries have to be taken into consideration, too, since different referential frameworks for these assessments exist and the data collected change their meaning once they are aggregated on country level.

Keywords: Multi-Level Modeling, Survey, Validity, Ecological Fallacy, Comparative Study

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Sigrid Blömeke, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland

E-Mail: sigrid.bloemeke@staff.hu-berlin.de

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder

Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Frage nach der gegenwärtigen Bedeutung der kompensatorischen Förderung benachteiligter Kinder für die Frühpädagogik in Deutschland. Der kompensatorische Ansatz wird dazu einer Reanalyse unterzogen, indem zunächst seine geschichtliche Entwicklung unter Einbezug grundlegender Kritikpunkte umrissen und anschließend zentrale nationale und internationale Forschungsbefunde zu seiner Wirksamkeit in institutionellen Settings übersichtsartig aufgezeigt werden. Ausgehend davon werden Kriterien effektiver kompensatorischer Förderung dargelegt sowie auf das Potenzial des Ansatzes für die Förderung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen hingewiesen. Vor dem Hintergrund von nach wie vor bestehenden Vorbehalten gegenüber dem kompensatorischen Ansatz in der (Früh-)Pädagogik in Deutschland wird für eine kritisch-konstruktive Betrachtungsweise plädiert.

Schlagnote: kompensatorische Förderung, benachteiligte Kinder, Frühpädagogik, empirische Befunde, heutige Bedeutung

Einleitung

Die Förderung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder durch ausgleichende pädagogische Maßnahmen bildete in den 1960er- und 1970er-Jahren unter dem Namen *kom-pensatorische Erziehung* eine weithin rezipierte Bewegung in der Pädagogik, insbesondere in der Frühpädagogik (z. B. Bloom, Davis & Hess, 1965; Bronfenbrenner, 1974; Iben, 1971; Thiersch, 1971). Begleitet von hohen Erwartungen, teilweise ernüchternden Befunden und heftiger Kritik, geriet die kompensatorische Erziehung in den 1980er- und 1990er-Jahren aus dem Blickfeld der deutschsprachigen pädagogischen Fachdiskussion. Erst seit der Jahrtausendwende gewinnt der kompensatorische Förderansatz in Deutschland im Kontext eines wachsenden Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2011) und an von Armut betroffenen Kindern (Bundeszentrale für politische Bildung, 2009; Deutscher Bundestag, 2008) erneut an Bedeutung für die Frühpädagogik. Dies vor dem Hintergrund, dass von Armut betroffene Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel geringere Bildungserfolge aufweisen als ökonomisch privilegiertere und einheimische Kinder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; OECD, 2010) und dass Armut in Familien darüber hinaus ein Prädiktor für Entwicklungsrisiken von Kindern darstellt (Weiß, 2010).

Um Bildungsbenachteiligungen dieser Kinder in der Schullaufbahn vorzubeugen, wird insbesondere der Kindergarten als Hoffnungsträger kompensatorischer Förderung betrachtet (Betz, 2010; Herwartz-Emden & Mehringer, 2011; Schmidt, 2012). Ausgehend von Erkenntnissen über die herausgehobene Bedeutung der Familie für die Entwicklung von Kindern (z. B. Melhuish, 2010; Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) richten sich einige neuere Förderinitiativen zudem auch verstärkt an Familien benachteiligter Kinder (Diller, Heitkötter & Rauschenbach, 2008).

Empirische Erkenntnisse über die Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen werden in der deutschsprachigen (Früh-)Pädagogik dagegen eher selten rezipiert. Ausgeprägt scheint vielmehr eine kritische Distanz gegenüber kompensatorischen Fördermaßnahmen, die ihre Wurzeln im kritisch-emanzipatorischen Zeitgeist der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre hat (z. B. du Bois-Reymond, 1973; Elschenbroich, 1971; Zimmer, 1973). In Anbetracht eines wachsenden Anteils an sozial und bildungsbenachteiligten Kindern, weitgehend stabiler Bildungsungleichheiten zwischen Kindern aus Familien mit niedrigem und hohem sozioökonomischen Status sowie steigender Bildungsanforderungen im Berufsleben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Deutscher Bundestag, 2008; OECD, 2010) scheint es jedoch erforderlich, sich dieser Erkenntnisse zu vergewissern. Zu fragen ist, welches pädagogische Potenzial der kompensatorische Ansatz heute für die Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder und die Verbesserung ihrer zukünftigen Teilhabechancen am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben hat und unter welchen Voraussetzungen kompensatorische Förderung gelingen kann.

Anliegen des Beitrags ist es, den kompensatorischen Ansatz auf seine heutige Relevanz für die Frühpädagogik hin zu untersuchen. Der Fokus richtet sich dabei auf die Frage nach den längerfristigen Auswirkungen frühpädagogischer kompensatorischer Förderung auf die Entwicklung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder. Um sich ein umfassenderes Bild machen zu können, werden darüber hinaus grundlegende Entwicklungslinien und Kritikpunkte des Ansatzes aufgezeigt. Der Beitrag ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt erfolgt zunächst eine geschichtliche Verortung des kompensatorischen Ansatzes. Zudem werden wesentliche Kritikpunkte und aktuelle Entwicklungen benannt. Anschließend werden im zweiten Abschnitt zentrale Forschungsbefunde über die Wirksamkeit frühpädagogischer kompensatorischer Förderung in institutioneller Betreuung übersichtsartig berichtet. Vor dem Hintergrund beider Abschnitte wird schließlich im dritten Abschnitt dargelegt, welches Potenzial der kompensatorische Ansatz in der gegenwärtigen frühpädagogischen Förderdiskussion hat und unter welchen Bedingungen kompensatorische Förderung in frühpädagogischen Einrichtungen gelingen kann.

1. Grundlegende Entwicklungslinien kompensatorischer Förderung

Die Anfänge der *kompensatorischen Erziehung* im engeren Sinne – verstanden als pädagogische Förderbewegung mit sozialpolitischem Impetus – liegen in den USA

der 1960er-Jahre. In dieser Zeit investierten die USA in beispiellosem Umfang in pädagogische Förderprogramme, die Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen aus von Armut und Verwahrlosung bedrohten Verhältnissen führen sollten. Diesem hehren Ziel, das unter der von Präsident Lyndon B. Johnson (1964) geprägten Parole „War on Poverty“ für pädagogische Umtriebigkeit sorgte, lagen gravierende soziale Missstände zugrunde: Die Armutsquote lag Anfang der 1960er-Jahre bei über 20 Prozent. In den Vorstädten wuchsen die Slums, in den Großstädten die Ghettos. Besonders betroffen waren große Teile der schwarzen Bevölkerung, deren materielle Unterprivilegierung sich durch soziale Ausgrenzung, die finanzielle Unterversorgung von „black schools“ (Schulen, die mehrheitlich von schwarzen Kindern besucht wurden) und bildungsferne Elternhäuser zu manifestieren schien. Über medienwirksame Proteste setzte zudem die afroamerikanische Bürgerrechtsbewegung die Innenpolitik unter Handlungsdruck. Sie forderte das Ende jeglicher Form von politischer und sozialer Diskriminierung farbiger Minderheiten gegenüber der weißen Bevölkerung – also auch hinsichtlich struktureller Bildungsbenachteiligung (z. B. Dierenfield, 2008). Etwa zeitgleich vollzog sich in der US-amerikanischen Frühpädagogik ein durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse hervorgerufener Paradigmenwechsel weg von reifungstheoretischen Vorstellungen hin zu einem stärker lerntheoretischen Entwicklungs- und Bildungsverständnis von Kindern. Intelligenz und Bildungserfolg, so die zentrale These, seien nicht in erster Linie durch die Anlage determiniert, sondern durch eine anregungsreiche Lernumgebung – möglichst bereits in früher Kindheit – wesentlich beeinflussbar (Bloom, 1964; Hunt, 1961). Diese zur damaligen Zeit empirisch nur spärlich untermauerte These bildete die zentrale argumentative Grundlage für die Einführung des kompensatorisch ausgerichteten Vorschulprogramms *Head Start*, das ab Mitte der 1960er-Jahre landesweit implementiert wurde und noch heute unter gleichem Namen fortgeführt wird (National Head Start Association, o. J.). Mit zunächst achtwöchigen Sommerkursen wurden Kinder im Vorschulalter aus von Armut betroffenen, bildungsfernen Elternhäusern auf den Eintritt in die Grundschule oder den US-Kindergarten vorbereitet. Zusätzlich zu der Anregung von Bildungsprozessen – maßgeblich sprachlicher und kognitiver Art – erhielten die teilnehmenden Kinder auch eine gesundheitliche Versorgung, einschließlich regelmäßiger Mahlzeiten. Parallel zur Implementierung von *Head Start* als nationales Großprojekt wurden in den 1960er-Jahren zahlreiche kleinere kompensatorische Förderprojekte durchgeführt, von denen nur einige wenige nach strengeren forschungsmethodischen Kriterien über einen längeren Zeitraum längsschnittlich evaluiert wurden (vgl. zur Übersicht Barnett & Boocock, 1998; Bronfenbrenner, 1974; siehe auch Abschnitt 2).

In der Bundesrepublik Deutschland wurden diese Entwicklungen mit Interesse aufgenommen und die chancengleiche Teilhabe am Bildungssystem für sozial benachteiligte Kinder unter der Ära Brand ebenfalls zum sozial- und bildungspolitischen Programm erhoben. Argumentativer Rückenwind kam u. a. von Georg Picht (1964), dessen Buch „Die Bildungskatastrophe“ zahlreiche Missstände des damaligen deutschen Bildungssystems anprangerte und einen internationalen Wettbewerbsnachteil postulierte. Unter anderem mit Verweis auf die Studien zur Intelligenzentwicklung des Menschen von Bloom und Hunt (s. o.) fand ab Mitte der 1960er-Jahre die These von den „unaus-

geschöpften Begabungsreserven“ Verbreitung. Wie wenige Jahre zuvor in den USA, setzte nun auch in der Bundesrepublik eine kompensatorische Förderwelle ein. Das Angebot an Kindergartenplätzen wurde erheblich ausgebaut, und in vielen Bundesländern wurden Vorschulklassen eingerichtet, die insbesondere Kinder mit Entwicklungsrückständen zur Schulreife führen sollten. Anders als in den USA war die elementarpädagogische Fachdiskussion in Deutschland seit Mitte der 1960er-Jahre jedoch stärker durch die „Frühlesebewegung“ und den „Streit um die Fünfjährigen“ bestimmt (Flitner, 1967; Schenk-Danzinger, 1980). Forciert durch die Thesen des Psychologen Heinz-Rolf Lückert (1967) wurde in vielen Bundesländern untersucht, ob Kinder bereits mit fünf statt mit sechs Jahren eingeschult werden sollten. Die Ergebnisse zeigten insgesamt betrachtet keine praktisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Kindergarten und (Vor-)Schule, woraufhin der „Streit um die Fünfjährigen“ auf politischen Druck hin schließlich zugunsten des Kindergartens entschieden wurde (Schenk-Danzinger, 1980; Schmalohr, 1978).

In den 1970er-Jahren fanden in der Bundesrepublik die Vorschulmappen des Schulpsychologen Klaus Schüttler-Janikulla (1971) weite Verbreitung, die insbesondere die Sprach- und Intelligenzentwicklung von Vorschulkindern anregen sollten. Die ARD führte 1973 die *Sesamstraße* als Bildungsfernsehen für Vorschul Kinder nach US-amerikanischem Vorbild ein, zuvor war bereits *Die Sendung mit der Maus* an den Start gegangen. Zwar wurden in der BRD Anfang der 1970er-Jahre auch zahlreiche Vorschulprojekte mit kompensatorischer Ausrichtung ins Leben gerufen, doch fehlte es häufig an der nötigen Zeit und den finanziellen Mitteln, um eine Begleitung der Projekte nach strengeren wissenschaftlichen Standards sicherzustellen. Dies zeigte sich unter anderem an zu kleinen Stichprobenumfängen, wenig geeigneten Diagnoseverfahren und einer unzureichenden Kontrolle von Fehlereinflüssen (Fried, Roßbach, Tietze & Wolf, 1992; Schmalohr, 1978). Vergleichbare Kritik richtete sich z. T. auch auf US-amerikanische Studien zur kompensatorischen Erziehung (Barnett, 1998; Bronfenbrenner, 1974). Weitere Kritik bezog sich auf die Inhalte und die pädagogische Umsetzung kompensatorischer Programme, die häufig in Form von Trainings angelegt waren. Beanstandet wurde u. a., dass die Trainingseinheiten zu formalisiert, zu einseitig kognitiv und (damit) zu abstrakt und losgelöst von den Interessen der Kinder ausgerichtet waren (Bronfenbrenner, 1974; Iben, 1971; Retter, 1971; Valtin, 1973). In enger Verbindung dazu stand die Kritik einer zu ausgeprägten Mittelschichtorientierung der kompensatorischen Erziehung, die Kindern aus unteren Schichten eine einseitige Anpassungsleistung abverlange und dabei den Lebenskontext der Kinder vernachlässige (Bernstein, 1979; du Bois-Reymond, 1973; Retter, 1971). Vermisst wurden in den kompensatorischen Curricula der ersten Stunde ferner kritisch-emanzipatorische Ziele für Arbeiterkinder wie Selbstbestimmung und das Hinterfragen von strukturell bedingten sozialen Missständen (du Bois-Reymond, 1973; Elschenbroich, 1971; Zimmer, 1973). Ein auch gegenwärtig beharrlich vertretener Kritikpunkt bezieht sich auf die Defizitperspektive auf benachteiligte Kinder und ihre Familien, von der der kompensatorische Ansatz ausgeht. Diese Perspektive, so die Kritik, blende die Ressourcen der Kinder und Familien weitgehend aus und leiste ihrer Etikettierung und Stigmatisierung Vorschub. Zugleich vernachlässige

sige sie sozialstrukturelle, politische und ökonomische Bedingungen sozialer Benachteiligung (Betz, 2010; du Bois-Reymond, 1973; Jendrowiak, 1978; bezogen auf Kinder mit Migrationshintergrund z. B. Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010; Diehm & Radtke, 1999). Schon früh finden sich jedoch auch entgegengesetzte Stellungen. Bereits 1973 schlussfolgert Chazan (1973), dass die seit Anfang der 1970er-Jahre stark zunehmende Kritik kompensatorischer Förderung vor dem Hintergrund der heterogenen Befundlage zu ihrer Wirksamkeit zwar nicht ganz unberechtigt, aber doch übertrieben sei. Vielmehr gelte es, insbesondere solche kompensatorischen Programme weiterzuentwickeln, die durch die Einbindung der Eltern in die Fördermaßnahmen vergleichsweise stabile positive Effekte erzielen. Ähnlich differenzierend argumentieren Bronfenbrenner (1974) und Schmalohr (1978) (siehe auch Mayr, 2000).

Aus bildungspolitischer Sicht besonders gewichtig, wenn nicht entscheidend, war, dass in vielen Begleitstudien nur wenige Jahre nach der kompensatorischen Förderung von Vorschulkindern kaum noch signifikante Fördereffekte gemessen werden konnten (Barnett, 1998; Bronfenbrenner, 1974; siehe auch Abschnitt 2). Dieses mittelfristige Auswaschen positiver Effekte führte in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik zu der Einschätzung, der Ansatz, soziale Benachteiligung von Kindern durch pädagogisch ausgleichende Fördermaßnahmen zu bekämpfen, sei gescheitert. In der Folge verlor die kompensatorische Erziehung spätestens Ende der 1970er-Jahre bildungspolitisch an Rückhalt. Die staatlichen Fördermittel wurden drastisch gekürzt, empirische Forschungsprojekte liefen aus und Anschlussuntersuchungen wurden nicht durchgeführt (Iben, 2008; Schmalohr, 1978). In der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre und in den 1990er-Jahren spielten explizit kompensatorische Förderprogramme und Forschungsvorhaben praktisch keine Rolle mehr in der Frühpädagogik (Iben, 2008; Roux et al., 2011). In Abgrenzung zum kompensatorischen Ansatz gewannen dagegen ressourcen- und differenzorientierte Ansätze in der Pädagogik an Bedeutung. Beispielhaft hierfür ist die *interkulturelle Erziehung*, die sich in den frühen 1980er-Jahren in Abgrenzung zur kompensatorisch ausgerichteten *Ausländerpädagogik* der 1970er-Jahre etablierte. Unter der Bezeichnung *Interkulturelle Pädagogik* ist sie gegen Ende der 1990er-/Anfang der 2000er-Jahre zu einer eigenständigen Fachrichtung der Erziehungswissenschaft herangereift (Auernheimer, 2010; Gogolin & Krüger-Potratz, 2010).

Wesentlich infolge von Studien über die pädagogische Qualität von Kindergärten (Tietze, 1998), Ergebnissen aus Schulleistungsuntersuchungen (z. B. Deutsches PISA-Konsortium, 2001) und Erkenntnissen der Hirnforschung (z. B. Singer, 2003) ist die Frühpädagogik seit den 2000er-Jahren erneut im Blickfeld der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Dies hat in den letzten Jahren zu einer beachtlichen Entwicklungsdynamik beigetragen: Durch die (Wieder-)Einführung von Bildungsplänen für den Vorschulbereich Mitte der 2000er-Jahre erfährt der Bildungsaspekt erneut eine Aufwertung insbesondere in der Pädagogik des Kindergartens.¹ Die Einrichtung von bundes-

1 Die Einführung der Bildungspläne wurde in einigen Bundesländern wissenschaftlich begleitet. Das systematisch gewonnene Wissen über die Umsetzung der Bildungspläne ist bisher jedoch begrenzt (Smidt & Schmidt, 2012).

weit über 70 Studiengängen im Bereich der Pädagogik der (frühen) Kindheit seit 2004 (Pasternack & Schulze, 2010) bedeutet formal eine deutliche fachliche Aufwertung der Frühpädagogik. Ähnlich wie in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren ist im Vorschulbereich in den letzten Jahren zudem ein erheblicher Ausbau an kompensatorisch akzentuierten Förderinitiativen zu verzeichnen. Ausgehend von der These, dass die Beherrschung der (deutschen) Sprache von zentraler Bedeutung für den Integrations- und Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sei, haben in den letzten Jahren insbesondere Sprachförderprojekte zugenommen (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007). Auf politischen Druck hin wurden zudem Sprachstandserhebungen in Kindergärten und verpflichtende additive Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen eingeführt (Lisker, 2010, 2011). In vielen Städten und Kommunen wurden darüber hinaus Projekte mit ehrenamtlichen Vorlesepaten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen initiiert oder ausgebaut (z. B. Stadt Nürnberg, o. J.). Um die Kindergartenbesuchsquoten und die Besuchsdauer von Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund zu erhöhen, erfolgte in einigen Bundesländern eine Beitragsbefreiung für das letzte Kindergartenjahr oder die gesamte Kindergartenzeit (z. B. MBWWK Rheinland-Pfalz, o. J.). Darüber hinaus wurden durch den Bund und die Länder in den letzten Jahren zahlreiche frühpädagogische Förderprojekte initiiert. Obwohl der Begriff *kompensatorisch* – vermutlich aufgrund der ausgeprägten Kritik an der kompensatorischen Erziehung (s. o.) – häufig vermieden wird, sind einige dieser Projekte zumindest implizit kompensatorisch ausgerichtet. Beispielhaft zu nennen sind das Projekt *Familienzentrum NRW*, bei dem gegenwärtig etwa ein Drittel aller Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen zu zertifizierten Familienzentren ausgebaut werden sollen (Stöbe-Blossey, Mierau & Tietze, 2008), und die *Offensive frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration*, die Kindertageseinrichtungen mit benachteiligten Kindern im Alter von unter drei Jahren u. a. mit zusätzlichen personellen Mitteln zur Sprachbildung unterstützt (BFSFJ, o. J.).

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen und Förderinitiativen ist zu fragen, welche Erkenntnisse über die Wirksamkeit frühpädagogischer kompensatorischer Förderung national und international vorliegen. Die folgende Übersicht berichtet zentrale Forschungsbefunde. Um einen besseren Überblick über die Komplexität der Befundlage geben zu können, erfolgt die Übersicht in chronologischer Reihenfolge.

2. Zentrale Forschungsbefunde über die Wirksamkeit kompensatorischer Förderung

Die Befundlage über die Wirksamkeit kompensatorisch ausgerichteter Förderprogramme im Vorschulbereich ist nicht durchgehend konsistent. In früheren Forschungsübersichten (z. B. Bloom et al., 1965; Iben, 1971; Chazan, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Stukát, 1976; Schenk-Danzinger, 1980; Lazar et al., 1982) finden sich noch deutliche Unterschiede in der Bewertung von Ergebnissen zu Fördereffekten und Potenzialen

kompensatorischer Programme. Auf Grundlage von einschlägigen Forschungsbefunden, die 1964 auf einer Konferenz im US-amerikanischen Chicago diskutiert wurden, stellen Bloom et al. (1965) in optimistischer Weise das kompensatorische Förderpotenzial von Kindergärten und Vorschulen heraus. Benachteiligte Kinder sollten nicht nur gezielt in ihren sprachlichen und kognitiven Kompetenzen gefördert werden, kompensatorische Förderung solle auch zur Entwicklung einer intrinsisch motivierten und von Begeisterung geprägten Lernhaltung beitragen. Wenige Jahre später finden sich in Forschungsübersichten allerdings differenziertere Einschätzungen zur Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen. Iben (1971) stellt die bis zum damaligen Zeitpunkt untersuchten kurzzeitigen Wirkungen einiger Förderprogramme – im Wesentlichen mit Intelligenztests gemessene Anstiege von kognitiv-sprachlichen Leistungen bei den geförderten Kindern – heraus, weist jedoch auch auf das Ausbleiben von Zuwächsen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung hin. In einer zwölf Studien umfassenden Forschungsübersicht von Bronfenbrenner (1974) zeigten sich längerfristige IQ-Steigerungen der geförderten Kinder (bis zu fünf Jahren nach Beendigung der Maßnahme) bei kompensatorischen Programmen, die neben den Kindern auch die Eltern als Zielgruppe von Fördermaßnahmen berücksichtigten. Die größten Zuwächse waren dabei zu verzeichnen, wenn mit den Fördermaßnahmen begonnen wurde, sobald die Kinder ein bis zwei Jahre alt waren. Zudem profitierten auch die Geschwister der geförderten Kinder. Bei kompensatorischen Programmen, die sich ausschließlich auf die Kinder bezogen, fielen die Befunde allerdings bescheidener aus. Insbesondere war ein „Auswaschen“ der Effekte zu beobachten: Die festgestellten IQ-Anstiege hielten oft nur kurzfristig an, die positiven Effekte der Förderung verringerten sich zum Teil noch während der Fördermaßnahmen deutlich, spätestens jedoch kurz nach Programmende. Hinzu kam, dass bei Kindern aus sozio-ökonomisch besonders benachteiligten Familien die Wirksamkeit relativ gering war (vgl. auch Stukát, 1976). Schenk-Danzinger (1980) kommt einige Jahre später in einem Forschungsüberblick, der sich auf 16 kompensatorisch ausgerichtete vorschulische Förderprogramme aus vier Ländern bezieht (Deutschland, Großbritannien, Österreich, USA), die von Anfang der 1960er- bis Mitte der 1970er-Jahre durchgeführt wurden, ebenfalls zu einer gemischten Bilanz: Zuwächse im IQ reduzierten sich häufig bereits kurz nach Ende der Förderphase deutlich oder sie verschwanden vollständig. Zudem bezogen sich die kurzzeitigen positiven Effekte oft nicht nur auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien, sondern gleichermaßen auch auf solche aus sozial besser gestellten Elternhäusern, so dass die Rückstände der benachteiligten Kinder nicht geringer wurden, sondern lediglich parallele Verschiebungen zu beobachten waren. Von positiver Bedeutung für einen Zuwachs in verschiedenen Testbereichen (z. B. Intelligenz, Schulreife, Konzentration, Wortschatz) erwies sich zum Teil der Kindergartenbesuch: Sozial benachteiligte Kinder mit Kindergartenbesuch erzielten bessere Ergebnisse als ihre Pendanten ohne Kindergartenbesuch; diese Zuwächse waren auch nach der Vorschulzeit noch identifizierbar (vgl. auch Schmalohr, 1978). Ebenso waren bei den während der Vorschulzeit geförderten Kindern die Anzahl der Klassenwiederholungen, Zurückstellungen vom Schulbesuch und Überweisungen auf Sonderschulen geringer und die Zensuren zum Teil besser als bei Kindern, die den Kontrollgruppen zugeord-

net waren. Insbesondere Sprachförderprogramme erwiesen sich zudem als prädiktiv für spätere Leseleistungen, während Frühleseprogramme keine Effekte zeigten. Weitere Evidenz für die Wirksamkeit kompensatorischer Förderprogramme liefert Anfang der 1980er-Jahre das *Consortium for Longitudinal Studies* auf der Basis eines Follow-ups von elf voneinander unabhängigen, in den 1960er-Jahren begonnenen US-amerikanischen Programmen, die für die Analysen zusammengeführt wurden (Lazar et al., 1982). Es zeigten sich zum Teil positive Langzeiteffekte: Geförderte Kinder wurden seltener auf Sonderschulen überwiesen oder nicht versetzt als Kinder, die den Kontrollgruppen zugeordnet waren. Die Mütter der geförderten Kinder waren mit den Schulleistungen zudem zufriedener als die Mütter der Kontrollgruppe. Im Hinblick auf das Abschneiden bei Intelligenz- und Leistungstests zeigte sich weiter, dass die Kinder der Interventionsgruppen studienübergreifend auch beachtliche Zeit nach Beendigung der Programme (im Alter von 10 bis 17 Jahren) noch bessere Testwerte erzielten als die Kinder der Kontrollgruppen, wobei die Unterschiede geringer ausfielen als noch einige Jahre zuvor. Kaum belastbare studienübergreifende Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen wurden dagegen hinsichtlich lernbezogener Einstellungen sowie bildungs- und berufsbezogener Aspirationen gefunden. In Deutschland ist der empirische Forschungsstand bis in die Gegenwart unzureichend. In einer den Zeitraum 1970 bis 1990 umfassenden Übersicht konstatieren Fried et al. (1992) zwar einige positive Effekte kompensatorischer Förderprogramme, weisen jedoch zugleich auf zahlreiche forschungsmethodische Mängel vieler Studien hin. Zu kleine Stichprobengrößen, unzureichende Methoden zur Diagnose von Förderbedarfen und Schwächen, die in den Konzeptionen der Untersuchungen begründet lagen (z. B. fehlende Kontrollgruppe), reduzieren die Aussagekraft der Befunde danach erheblich.

Seit Ende der 1990er-Jahre verweisen verschiedene Forschungsübersichten zunehmend deutlich auf positive Langzeitwirkungen kompensatorischer Förderprogramme, die zum überwiegenden Teil aus den USA stammen (z. B. Barnett, 1998; Burger, 2010; Hasselhorn, 2010; Kuger, Sechtig & Anders, 2012; Mayr, 2000; Schmidt, 2012; Schmidt-Denter, 2008). In einer 38 US-amerikanische Förderprogramme umfassenden Übersicht resümiert Barnett (1998) überwiegend kurzzeitige positive Auswirkungen auf den IQ-Anstieg der geförderten Kinder und zum Teil längerfristige positive Effekte in Bezug auf das Abschneiden bei Schulleistungstests. Weitere positive Effekte beziehen sich auf ein geringeres Ausmaß an Klassenwiederholungen und Sonderbeschulungen sowie eine höhere Quote an High-School-Abschlüssen bei den geförderten Kindern im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppe. Als exemplarisch für die Persistenz von Effekten US-amerikanischer Förderprogramme können insbesondere das *Carolina Abecedarian Project* (z. B. Ramey et al., 2000; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Campbell et al., 2012) und das *High/Scope Perry Preschool Program* (z. B. Barnett, Young & Schweinhart, 1998; Schweinhart et al., 2005) hervorgehoben werden. Im Abecedarian Project wiesen die geförderten Probanden im Alter von 21 Jahren u. a. bessere kognitive und schulische Leistungen, eine höhere Anzahl an Bildungsjahren und weniger Teenager-Schwangerschaften auf als ihre nicht kompensatorisch geförderten Pendanten (Campbell et al., 2002). Auch im Alter von 30 Jah-

ren zeigten sich deutliche positive Effekte bezogen auf den erreichten Bildungsstand. In ökonomischer und sozialer Hinsicht unterschieden sich die Teilnehmer der Fördergruppe dagegen weniger deutlich bzw. nicht signifikant von der Kontrollgruppe (Campbell et al., 2012).

Die Langzeitergebnisse der High/Scope Perry Preschool Study fielen noch positiver aus: Im Alter von 40 Jahren hatten die Mitglieder der Interventionsgruppe u. a. signifikant bessere Leistungen bei Sprach- und Intelligenztests, sie erreichten höhere Schulabschlüsse, ein höheres Einkommen und sie wiesen eine niedrigere Arbeitslosenquote auf (Schweinhart et al., 2005). Sowohl für das Abecedarian Project als auch für das High/Scope Perry Preschool Program wurden zudem Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt, die insgesamt einen gesellschaftlichen Nutzen dieser kompensatorischen Förderprogramme herausstellen (Abecedarian: z. B. Barnett & Masse, 2007; Perry Preschool: z. B. Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010).

Die Forschungsübersichten von Schmidt-Denter (2008) und Hasselhorn (2010) befassen sich darüber hinaus auch mit aktuelleren in Deutschland durchgeführten Förderprogrammen (z. B. Kastner-Koller, Deimann, Konrad & Steinbauer, 2004; Klauer, 1989; Küspert & Schneider, 2001). Zusammenfassend implizieren die Befunde zur kognitiven Förderung sowie zur Förderung der phonologischen Bewusstheit längerfristige positive Effekte, während die Ergebnisse zur Wirksamkeit von (sonstigen) Sprachfördermaßnahmen schwächer ausfallen und als weniger belastbar eingestuft werden. Die Einschätzung der beiden Autoren im Hinblick auf die bisherigen nationalen und internationalen Befunde fällt insgesamt moderat positiv aus, so dass von einem „gedämpften Optimismus“ (Hasselhorn, 2010, S. 168) in Bezug auf das Potenzial kompensatorischer Fördermaßnahmen gesprochen wird.

Neben diesen eher positiven Bewertungen finden sich allerdings auch kritische Gesamteinschätzungen. So kommt Betz (2010) zu einem skeptischen Resümee. Auf der Grundlage von Befunden vorwiegend in Deutschland durchgeführter Studien werden vor allem die Heterogenität bisheriger Befunde und damit im Zusammenhang stehende Probleme der Operationalisierung und Messung kompensatorischer Effekte betont. Befunde zu Langzeiteffekten US-amerikanischer Förderprogramme sowie zur Wirksamkeit von Programmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden dabei jedoch zumindest nicht explizit berücksichtigt.

Bemerkenswerterweise zeigen Evaluationsstudien zu den in den letzten Jahren in vielen Bundesländern eingeführten additiven Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten konsistent keine oder lediglich geringe positive Effekte (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Kaltenbacher, Klages & Pagonis, 2009; Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Wolf, Stanat & Wendt, 2011). Einige der Autoren führen diese Ergebnisse auf problematische Bedingungen der Förderung zurück, u. a. auf die kurze Dauer der pädagogischen Interventionen und die kurze Schulungsdauer der Fachkräfte. Als weitere Gründe werden eine möglicherweise unzureichende Implementierung der Sprachförderkonzepte und -programme und eine möglicherweise geringe Interaktionsqualität genannt (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2011; Redder et al., 2011). Viele Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die

Notwendigkeit der Behebung solcher Mängel im Sinne einer effektiven Förderung benachteiligter Kinder.

3. Zur heutigen Bedeutung des kompensatorischen Ansatzes für die Frühpädagogik

Sozial und bildungsbenachteiligte Kinder noch vor Schuleintritt gezielt in ihrer Entwicklung zu fördern ist in den letzten Jahren erneut zu einem Schwerpunkt frühpädagogischer Initiativen geworden (s. Abschnitt 2). Aufgrund ihrer flächendeckenden Verbreitung, ihres niedrigschwiligen Zugangs und steigender Besuchsquoten benachteiligter Kinder werden insbesondere Kindertageseinrichtungen als bedeutsam für frühzeitige kompensatorische Förderung angesehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Betz, 2010; Schmidt, 2012). Hoffnungen und Erwartungen, die sich auf den bloßen Besuch von Kindertageseinrichtungen – ohne zusätzliche Förderung – richten, sollten allerdings nicht zu hoch gesteckt werden. Zwar deuten Forschungsbefunde darauf, dass eine frühzeitige und längere institutionelle Betreuung positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg benachteiligter Kinder hat (Becker, 2010; Becker & Biedinger, 2006; Büchel, Spieß & Wagner, 1997), allerdings zeigen sich dabei meist keine signifikanten ausgleichenden Effekte gegenüber nicht benachteiligten Kindern. Das heißt, häufig profitieren leistungsstärkere Kinder vom Besuch eines Kindergartens in gleichem Maße oder sogar stärker als benachteiligte Kinder (Hasselhorn, 2010; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010; vgl. auch Schenk-Danzinger, 1980). Hinzu kommen erhebliche sozialräumliche und ethnische Segregationen und Konzentrationen – auch beim Besuch von Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Leu, 2008) –, welche die Unterschiede im Bildungserfolg der Kinder wahrscheinlich noch vergrößern. An Brisanz gewinnt dieser Aspekt vor dem Hintergrund von Studien, die belegen, dass die pädagogische Qualität in Kindertagesstätten negativ mit dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Kindern assoziiert ist (Stamm, 2009; Kuger & Kluczniok, 2008). Insgesamt betrachtet verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass Kindertageseinrichtungen benachteiligte Kinder unter gewöhnlichen Rahmenbedingungen zwar in ihrer Entwicklung fördern, jedoch allenfalls ein begrenztes kompensatorisches Potenzial entfalten können (vgl. auch Burger, 2010; Hasselhorn & Kuger, im Druck).

Das Förderpotenzial des kompensatorischen Ansatzes stellen diese Erkenntnisse indes nicht grundsätzlich in Frage. Bilanziert man den gegenwärtigen empirischen Wissensstand, zeigt sich insgesamt, dass frühpädagogische kompensatorische Förderung deutliche positive Effekte haben kann (s. Abschnitt 2). Voraussetzung dafür ist allerdings, dass bestimmte Förderbedingungen erfüllt werden. Aus den in Abschnitt 2 zusammengetragenen und weiteren Studien (vgl. Bredekamp & Copple, 2009; Fantuzzo, McWayne & Perry 2004; Hasselhorn, 2010; Kuger et al., 2012; Mayr, 2000; Neuhauser & Lanfranchi, 2009; Schmidt-Denter, 2008; Weiß, 2004) können idealtypisch folgende Kriterien herauskristallisiert werden, die sich für eine längerfristig-effektive kompen-

satorische Förderung in frühpädagogischen Institutionen als bedeutsam erwiesen haben: 1) Die pädagogische Förderung soll alters- und entwicklungsangemessen, curricular breit angelegt und an den Interessen des Kindes orientiert sein. 2) Sie soll frühzeitig ansetzen und qualitativ hochwertig sein, was gut ausgebildetes pädagogisches Personal und einen günstigen Betreuer-Kind-Schlüssel mit einschließt. 3) Sie soll umfangreich und intensiv sein, d. h. einen mehrjährigen Förderzeitraum umfassen, intensive Fachkraft-Kind-Beziehungen sicherstellen und nach Möglichkeit den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule begleiten und unterstützen. 4) Die Familie soll möglichst in das Förderprogramm eingebunden sein, etwa in Form von wöchentlichen Hausbesuchen und regelmäßigen Gruppentreffen mit anderen teilnehmenden Eltern. 5) Der Einbezug der Familie bzw. der Eltern soll lebensweltbezogen und alltagsintegriert, d. h. flexibel auf die unmittelbaren Probleme und Bedürfnisse der Familien ausgerichtet sein.² 6) Der Umgang der (nach Möglichkeit interdisziplinären) Fachkräfte mit der Familie und dem Kind soll in seiner Gesamtheit durch Kontinuität und ein partnerschaftliches, sozial-emotional unterstützendes Entwicklungs- und Lernklima geprägt sein.

Die genannten Kriterien verdeutlichen, dass eine effektive Steigerung des Bildungserfolgs sozial und bildungsbenachteiligter Kinder im Regelfall nur durch umfangreiche Förderprogramme zu erreichen ist. Auch wenn eine Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nur eingeschränkt möglich ist (vgl. Kuger et al., 2012), können das *Abecedarian Project* und das *Perry Preschool Project* aus den USA als besonders bemerkenswerte Beispiele hervorgehoben werden, da sie unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien bedeutsame *langfristig*-positive Effekte auf die Entwicklung benachteiligter Kindern erzielen konnten (vgl. Abschnitt 2).

Die Hoffnung, durch kurzzeitige und kostengünstige Interventionen vergleichbar große und dauerhafte Wirkungen hervorbringen zu können, hat sich dagegen als Irrtum erwiesen. Darauf deuten im Umkehrschluss auch die ausbleibenden oder lediglich geringen Effekte der bisherigen additiven Sprachfördermaßnahmen in Kindergärten hin (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Kaltenbacher et al., 2009; Roos et al., 2010; Sachse et al., 2012; Wolf et al., 2011). Für eine effektive Sprachförderung benachteiligter Kinder in Kindertagesstätten sind umfassendere und längerfristige Förderinitiativen erforderlich.

Obleich unter der Bedingung zusätzlicher Förderung durchaus belastbare Informationen zu kurz- und längerfristigen Effekten kompensatorischer Fördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen vorliegen (s. Abschnitt 2), verbleiben substantielle Forschungsdesiderate und Inkonsistenzen, die Gegenstand zukünftiger erziehungswissenschaftlicher Forschung sein sollten. Vor dem Hintergrund häufig stark selektierter Stichproben in bisherigen internationalen Untersuchungen, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem einschränken (Roßbach,

2 Sozial und bildungsbenachteiligte Eltern längerfristig für die Teilnahme an kompensatorischen Förderprogrammen zu gewinnen, stellt eine besondere Herausforderung für die beteiligten Fachkräfte dar, was u. a. aus Eltern- und Familienprogrammen wie HIPPY, Opstapje, PAT und STEEP bekannt ist (Mayr, 2000; Neuhauser & Lanfranchi, 2009; Weiß, 2004).

Kluczniok & Kuger, 2008), und einer häufig unzureichenden Überprüfung der Qualität der Implementierung von Förderprogrammen (Mayr, 2000; Roos et al., 2010) sollten in Deutschland sorgfältig geplante und fortlaufende Längsschnittstudien durchgeführt werden, die mögliche mittel- und längerfristige Effekte umfangreicher kompensatorischer Fördermaßnahmen elaboriert untersuchen. Eine vielversprechende Längsschnittstudie, die die oben aufgeführten Kriterien effektiver kompensatorischer Förderung weitgehend berücksichtigt, wird derzeit in der Schweiz unter der Leitung von Andrea Lanfranchi (Lanfranchi & Neuhauser, 2013) durchgeführt. Sie setzt bereits bei der Geburt von Kindern an, die familiär bedingt in besonderer Weise Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind.

Des Weiteren wäre eine Versachlichung der Diskussion um den Stellenwert kompensatorischer Fördermaßnahmen für Kindergartenkinder zu wünschen. Die umfangreiche – häufig berechtigte, jedoch bisweilen normativ aufgeladene – Kritik am kompensatorischen Ansatz sollte nicht zu einer Ausblendung der unbestreitbar auch vorhandenen Verdienste des kompensatorischen Ansatzes führen: Diese liegen insbesondere im empirischen Nachweis seiner, wenn auch eingeschränkten, Wirksamkeit (s. o.). Statt sich auf eine Problematisierung der Defizite des Ansatzes zu beschränken, erscheint eine kritisch-konstruktive, belastbare Forschungsbefunde aufgreifende Auseinandersetzung mit den Vorzügen und Grenzen des kompensatorischen Ansatzes angezeigt.

Insgesamt betrachtet ist der kompensatorische Ansatz keineswegs obsolet geworden, auch wenn die Hoffnung, über pädagogische Maßnahmen soziale Chancengleichheit erreichen zu können, aus heutiger Sicht als deutlich überzogen betrachtet werden muss. Sein originäres Ziel, die Bekämpfung von Armut durch ausgleichende pädagogische Fördermaßnahmen, ist bis heute konstitutiv für pädagogisches Arbeiten mit sozial und bildungsbenachteiligten Kindern. Die empirische Befundlage verdeutlicht, dass die Erreichung dieses Ziels zwar mühsam, aber möglich ist.

Literatur

- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (6. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, W. S. (1998). Long-Term Effects on Cognitive Development and School Success. Persistent Effects on Cognitive Development and School Success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Hrsg.), *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results* (S. 11–44). New York: Albany.
- Barnett, W. S., & Boocock, S. S. (Hrsg.) (1998). *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results*. New York: Albany.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125.
- Barnett, W. S., Young, J. W., & Schweinhart, L. J. (1998). How Preschool Education Influences Long-Term Cognitive Development and School Success. In W. S. Barnett & S. S. Boocock

- (Hrsg.), *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results* (S. 167–184). New York: Albany.
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139–163.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(4), 660–684.
- Bernstein, B. (1979). Der Unfug mit der „kompensatorischen Erziehung“. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg* (S. 21–36). Weinheim/Basel: Beltz.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.
- BFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.). *Offensive Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration*. <http://www.fruehe-chancen.de> [19.04.2013].
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S., Davis, A., & Hess, R. (1965). *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Hrsg.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Third edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? (Is early intervention effective?)* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Büchel, F., Spieß, K. C., & Wagner, G. (1997). Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49(3), 528–539.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2009). Ungleiche Kindheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 17, 14–19.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult Outcomes as a Function of an Early Childhood Educational Program: An Abecedarian Project Follow-Up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043.
- Chazan, M. (Hrsg.) (1973). *Compensatory Education*. London: Butterworths.
- Deutscher Bundestag (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Drucksache 16/9915*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/099/1609915.pdf> [12.04.2013].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dierenfield, B. J. (2008). *The Civil Rights Movement*. United Kingdom: Pearson Education Limited.

- Diller, A., Heitkötter, M., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elterunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- du Bois-Reymond, M. (1973). *Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elschenbroich, D. (1971). Von der „Dummheit“, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll. *Betrifft: Erziehung*, 5(8), 29–33.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschulerziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 13(6), 515–538.
- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Pädagogische Hochschule Weingarten. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf [22. 04. 2013].
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (im Druck). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderband „Herkunft und Bildungserfolg von der Vorschule bis zur Universität: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive“.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114–128.
- Herwartz-Emden, L., & Mehringer, V. (2011). Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund aus der Sicht aktueller Kinderstudien. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 234–247). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald.
- Iben, G. (1971). *Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme*. München: Juventa.
- Iben, G. (2008). Kompensatorische Erziehung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 556–557). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag das Netz.
- Jendrowiak, H.-W. (1978). Kompensatorische Vorschulerziehung. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (S. 179–187). Düsseldorf: Schwann.
- Johnson, L. B. (1964). *Proposal for a Nationwide War on the Sources of Poverty. Special Message to Congress*. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=26109#axzz1wqCm8Nx1> [18. 04. 2013].
- Kaltenbacher, E., Klages, H., & Pagonis, G. (2009). *Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009*. http://www.duerr-stiftung.de/downloads/dfds_arbeitsbericht_2009.pdf [22. 04. 2013].

- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? In S. Roux & G. Kammermeyer (Hrsg.), *Sprachförderung im Blickpunkt* (Empirische Pädagogik, Themenheft 4, S. 439–461).
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C., & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53(3), 145–166.
- Klauer, K. J. (1989). *Denktraining für Kinder I. Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159–178).
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2001). *Hören. lauschen, lernen. Sprachspiele für Vorschulkinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lanfranchi, A., & Neuhauser, A. (2013). Zepplin 0-3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms „PAT – Mit Eltern Lernen“. *Frühe Bildung*, 2(1), 3–11.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., Snipper, A., & Ramey, C. T. (1982). Lasting Effects of Early Education: A Report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2,3), 1–151.
- Leu, H. R. (2008). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In Deutsches Jugendinstitut/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.), *Zahlen-spiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik* (S. 159–169). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: DJI.
- Lückert, H.-R. (1967). Begabungsforschung und basale Bildungsförderung. *Schule und Psychologie*, 14(1, 2, 3, 6), H. 1: 9–11; H. 2: 48–56; H. 3: 77–86; H. 6: 178–185.
- Mayr, T. (2000). Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In H. Weiß (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen* (S. 141–163). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- MBWWK Rheinland-Pfalz = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (o.J.). *Kindergarten beitragsfrei – ab 1. 8. schon ab Zwei*. <http://www.mbwwk.rlp.de/einzelansicht/archive/2010/july/article/kindergarten-beitragsfrei-ab-18-schon-ab-zwei-2/> [22.04.2013].
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Hrsg.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (S. 44–69). Abingdon UK: Routledge.
- National Head Start Association (o.J.). *National Head Start Association*. <http://www.nhsa.org/> [10.04.2013].
- Neuhauser, A., & Lanfranchi, A. (2009). *Kriterien wissenschaftlich begründeter Wirksamkeit von Programmen der frühen Förderung – mit Programm-Synopse und Begründung der Programmauswahl*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik, Arbeitspapier Nr. 5. http://www.zepplin-hfh.ch/webautor-data/29/5ZEP_KRIT-WIRK.pdf [09.04.2013].
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> [11.04.2013].

- Pasternack, P., & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*. Halle-Wittenberg: HoF.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter-Verlag.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science, 4*(1), 2–14.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., sowie Becker-Mrotzek, M., Krüger-Potratz, M., Roßbach, H.-G., Stanat, P., & Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE Berichte 2. http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf [22. 04. 2013].
- Retter, H. (1971). Sprach- und Intelligenztraining durch „didaktische Materialien“? *Zeitschrift für Pädagogik, 17*(4), 523–530.
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). *EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Abschlussbericht*. http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf [22. 04. 2013].
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139–158).
- Roux, S., Fried, L., Kammermeyer, G., Roßbach, H.-G., Tietze, W., & Wolf, B. (2011). Elementarbereich. In R. S. Jäger, P. Nenninger, H. Petillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990–2010* (S. 7–45). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung, 1*(4), 194–201.
- Schenk-Danzinger, L. (1980). *Möglichkeiten und Grenzen kompensatorischer Erziehung*. Wien: Jugend und Volk.
- Schmalohr, E. (1978). Zur Forschung im Bereich frühkindlicher Entwicklung und Förderung. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 1* (S. 65–91). Düsseldorf: Schwann.
- Schmidt, T. (2012). *Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Maßnahmen im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G., & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 351–363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Denter, U. (2008). Vorschulische Förderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 719–734). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schüttler-Janikulla, K. (1971). *Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung*. Oberursel: Finken.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*. http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/specialsummary_rev2011_02_2.pdf [13. 08. 2013].
- Singer, W. (2003). *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10*(3), 244–256.

- Stadt Nürnberg (o. J.). *Lesefreude. Lesen im Dialog – mit Ehrenamtlichen in Kinderkrippen, Kindergärten und Kinderhorten*. http://jugendamt.nuernberg.de/downloads/spiki_faltbl_lesefreude.pdf [21. 04. 2013].
- Stamm, M. (2009). Bildungsqualität in Vorschulsettings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 111–125.
- Statistisches Bundesamt (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöbe-Blossey, S., Mierau, S., & Tietze, W. (2008). Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 105–122).
- Stukát, K.-G. (1976). *Current trends in European pre-school research*. Windsor: NFER.
- Thiersch, R. (1971). Kompensatorische Vorschulerziehung. *Unsere Jugend*, 23(1), 18–30.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Valtin, R. (1973). Sprachtrainingsprogramme für Vor- und Grundschule. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Wider die falsche Vorschulerziehung* (S. 122–144). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weiß, H. (2004). *Armut als Entwicklungsrisiko – Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. http://www.dji.de/bibs/321_4172Vortrag_Weiss_Abschlussagung.pdf [04. 04. 2013].
- Weiß, H. (2010). Kinderarmut als Entwicklungsrisiko. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 47–67). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, K. M., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In S. Roux & G. Kammermeyer (Hrsg.), *Sprachförderung im Blickpunkt* (Empirische Pädagogik, Themenheft 4, S. 423–438).
- Zimmer, J. (1973). Wider die Falsche Vorschulerziehung. In Betrifft: Erziehung (Hrsg.), *Wider die falsche Vorschulerziehung* (S. 7–9). Weinheim/Basel: Beltz.

Abstract: The paper discusses the contemporary relevance of compensatory education for early childhood education in Germany. To this end, a reanalysis of compensatory education is undertaken by outlining its historical development, including critical issues, and by referring to important national and international research results concerning its effectiveness in non-familial institutional childcare settings. Based on this outline, important criteria for effective compensatory education are pointed out and the potential of this approach for the promotion of socially and educationally disadvantaged children is emphasized. Against the background of still existent misgivings about compensatory education in (early childhood) education in Germany, a critical and constructive discussion is advocated.

Keywords: Compensatory Education, Disadvantaged Children, Early Childhood Education, Empirical Findings, Today's Meaning

Anschrift der Autoren

Dr. Thilo Schmidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau, Deutschland
E-Mail: schmidt-thilo@uni-landau.de

Dr. Wilfried Smidt, Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau, Deutschland
E-Mail: smidt@uni-landau.de

Die Qualität und der Preis von Weiterbildung

Einflussfaktoren und Zusammenhänge

Zusammenfassung: Die Qualität von Bildung ist in den vergangenen Jahren ein beherrschendes Thema der öffentlichen und auch der wissenschaftlichen Debatte geworden, auch in der Weiterbildung. Selten jedoch wird die Frage nach dem Preis von Weiterbildung thematisiert, noch seltener die Frage nach dem Zusammenhang dieser beiden Merkmale. Trotz des begrenzten Wissens über die Qualität und den Preis von Weiterbildung wurden und werden in der Weiterbildung bildungspolitische Reformstrategien etabliert, die sowohl die Qualität als auch den Preis der Weiterbildung gezielt zu beeinflussen suchen. Dies gilt für die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung und die Qualitätssicherung in gleicher Weise, auch wenn sie je unterschiedliche Handlungsebenen der Weiterbildung (das Gesamtsystem, die Programme, die Organisationen) fokussieren. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag in einem mehrerebenenanalytischen Untersuchungsdesign, gestützt auf die Inhaltsanalyse von Weiterbildungsangeboten, der Frage nach, wie sich diese Modernisierungsstrategien auf die Qualität und den Preis von Weiterbildung auswirken.

Schlagnworte: Steuerung der Weiterbildung, Professionalisierung, Qualitätssicherung, Wirkungsforschung, Mehrebenenanalyse

1. Einleitung

Qualität ist in den vergangenen Jahren zweifellos zu einem beherrschenden Thema der Bildungsdebatte geworden, und zwar in allen Bereichen des Bildungssystems (z. B. Klieme & Tippelt, 2008). Im allgemeinbildenden Schulwesen haben vor allem die internationalen Schulleistungsstudien die Qualitätsdebatte befördert, da sie für viele Länder ernüchternde Befunde zur Leistungsfähigkeit und zur sozialen Gerechtigkeit von Schulbildung erbrachten (Klieme et al., 2010). Für die Weiterbildung fehlen entsprechende Studien (noch). Klagen über vermeintliche oder tatsächliche Qualitätsdefizite werden allenfalls in Fallstudien oder Erfahrungsberichten vorgetragen. So bezeichneten z. B. Staudt und Kriegesmann (2002) Hoffnungen auf die Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung, z. B. in Form von Qualifizierungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung, als einen „Mythos“. Und Gris (2008) kritisierte die Versprechungen, die mit der Konzeption und Durchführung von Trainings für Fach- und Führungskräfte in Unternehmen gegeben werden, als „Weiterbildungslüge“. Neben solchen, teils bewusst provokant vorgetragenen Klagen über Qualitätsmängel, deren empirische Belast- und Verallgemeinerbarkeit begrenzt ist, finden sich allerdings auch seriöse Studien mit bedenklichen Befunden. So zeigen von Rosenblatt und Lehmann (2013) am Beispiel von Alphabetisierungskursen, dass die Teilnehmenden bei hoher Zufriedenheit oft nur begrenzte Lernerfolge erzielen,

die kaum hinreichen, um schriftsprachliche Fähigkeiten jenseits des Niveaus zu erreichen, das als funktionaler Analphabetismus definiert wird.

Während die *Qualität* der Weiterbildung also durchaus thematisiert wird, findet ihr *Preis* – verstanden als der Tauschwert von Weiterbildung als Dienstleistung – nur wenig Interesse. Dies ist durchaus überraschend angesichts der z. T. erheblichen Preisdifferenzen in diesem Bildungsbereich. So kostet z. B. eine Stunde Fremdsprachenunterricht bei einer Volkshochschule etwa 2,83 €, während ein kommerzieller Anbieter durchschnittlich 13,45 € verlangt, trotz vergleichbarer Gruppengrößen und möglicherweise gar derselben Lehrkraft (Schrader, 2011, S. 391–392). Damit gehen drastische Unterschiede in der Bezahlung der Lehrkräfte einher. Während man Trainern in der betrieblichen Weiterbildung häufig „Phantasiehonorare“ unterstellt, gerieten Dozentinnen und Dozenten in Integrationskursen zuletzt in den Fokus der Mindestlohndebatte (Koob & Radtke, 2009).

Noch seltener, ja, man kann sagen, noch gar nicht wird die Frage thematisiert, ob ein Zusammenhang zwischen Qualität und Preis existiert, ob also der Preis einer Veranstaltung über die zu erwartende Qualität informiert und umgekehrt. Dass solche Fragen auch im (Weiter-)Bildungsbereich kaum thematisiert werden, liegt vermutlich daran, dass Bildung vom primären bis zum tertiären Sektor seit der Moderne als Teil eines wohlfahrtsstaatlichen Arrangements betrachtet wird, dessen Güte und Zugänglichkeit als „selbstverständlicher“ Teil der Daseinsfürsorge von Staat und Gesellschaft gelten (Meyer, 2005), so dass über den Preis nicht geredet und (marktgängige) Qualität nicht ausgewiesen werden muss. Für den quartären Bildungsbereich läge allerdings eine Analyse des Zusammenhangs von Qualität und Preis durchaus nahe, da die Weiterbildung eine heterogene institutionelle Struktur aufweist, die staatlich anerkannte, gemeinnützige und auch kommerzielle Anbieter kennt, die teilweise miteinander wie auf einem „Markt“ konkurrieren.

Auf der einen Seite wissen wir also noch recht wenig über die Qualität und den Preis der Weiterbildung bzw. über ihren Zusammenhang. Auf der anderen Seite fällt auf, dass die großen bildungspolitischen Reformen in der Weiterbildung immer schon sowohl Aspekte der Qualität als auch des Preises von Weiterbildung bzw. beides gemeinsam zu beeinflussen suchten. Dies gilt sowohl für die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung als auch die Qualitätssicherung (Schrader, 2011, S. 26–86). So zielte die in der Phase der Bildungsreform begonnene rechtliche Reglementierung auch auf eine „Gegensteuerung“ gegen das Marktversagen; ein niedrigschwelliges, durch öffentliche Anbieter (mit-)getragenes Weiterbildungsangebot sollte regionale, soziale und curriculare Defizite in Angebot und Beteiligung abbauen. Die vom Staat bzw. den Trägern zu finanzierende Professionalisierung galt als Strategie gegen Qualitätsmängel der Programme der Weiterbildung, die ihrem „Agenturbetrieb“ (Tietgens, 1995) angelastet wurden. Die Einführung von Konzepten des Qualitätsmanagements schließlich zielte sowohl auf die Zufriedenheit der „Kunden“ als auch auf die wirtschaftliche Überlebensfähigkeit der Organisationen in der Weiterbildung. Über die Wirkungen dieser Strategien auf Preis und Qualität der Weiterbildung wissen wir allerdings wenig.

Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag, auf welchen System- und Handlungsebenen Qualität und Preis von Weiterbildung beeinflusst werden und welche Zusammenhänge sich dabei zeigen. Das spezifische Interesse richtet sich auf die Wirkungen von Modernisierungsstrategien, mit denen die Weiterbildung seit Ende der 1960er Jahre reformiert wurde. Der Beitrag verfolgt also ein steuerungstheoretisches Interesse (Schrader, 2008), nicht ein volks- oder betriebswirtschaftliches.

2. Fragestellungen und theoretischer Hintergrund

Die hier vorgestellten Befunde bieten einen Ausschnitt aus einem Forschungsprojekt, das in einem längsschnittlichen Design und am Beispiel eines vollständig erfassten regionalen Weiterbildungsmarktes nach den Wirkungen wohlfahrtsstaatlicher Strategien zur Modernisierung der Weiterbildung fragt. In diesem Beitrag stehen zwei Fragen im Vordergrund:

- Was beeinflusst die Qualität und den Preis von Weiterbildung? Genauer: Welchen Einfluss haben die rechtliche Reglementierung, die Professionalisierung und die Qualitätssicherung auf diese beiden Merkmale?
- In welchem Zusammenhang stehen Qualität und Preis von Weiterbildung?

Die Beantwortung dieser Fragen erforderte theoretische Vorarbeiten (ausführlich Schrader, 2008, 2010), die zu zwei Modellen führten. Ein erstes Modell konzipiert Weiterbildung als ein Mehrebenensystem, ein zweites strebt eine theoretisch befriedigende, erschöpfende und trennscharfe Erfassung der institutionellen Heterogenität der Weiterbildung an. Aus beiden Modellen zusammen ergeben sich spezifische Annahmen über Steuerung(smöglichkeiten) in der Weiterbildung.

Im Anschluss an Fend betrachten wir Weiterbildung als ein Mehrebenensystem (s. Abbildung 1), in dem vielfältige Akteure und Akteurskonstellationen vorzufinden sind (Fend, 2008, S. 174–178; Schrader, 2008). Ebenso folgen wir Fends (2008) Vorschlag, die Leistungen von Bildungssystemen als das Ergebnis einer Ko-Konstruktion von Handlungen und Entscheidungen von Akteuren unterschiedlicher Handlungsebenen zu betrachten.

Angebot, Nutzung und Wirkungen organisierter Weiterbildung werden bestimmt durch die Handlungen und Entscheidungen von Lehrenden und Teilnehmenden auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse, von hauptberuflichem (Planungs-)Personal auf der Ebene der Organisationen, von Berufs- und Trägerverbänden u. a. auf der Ebene des institutionellen Umfeldes der Weiterbildungsorganisationen, von Bund, Ländern und Kommunen als Akteure des (nationalen) politischen Systems sowie durch die EU, die OECD oder die UNESCO als Akteure auf supranationaler Ebene. Dabei müssen die steuernden Impulse jener Akteure, die auf höheren Ebenen angesiedelt sind, von Akteuren auf darunterliegenden Ebenen re-kontextualisiert werden. In diesem Sinne betrachtet Fend „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“ (Fend,

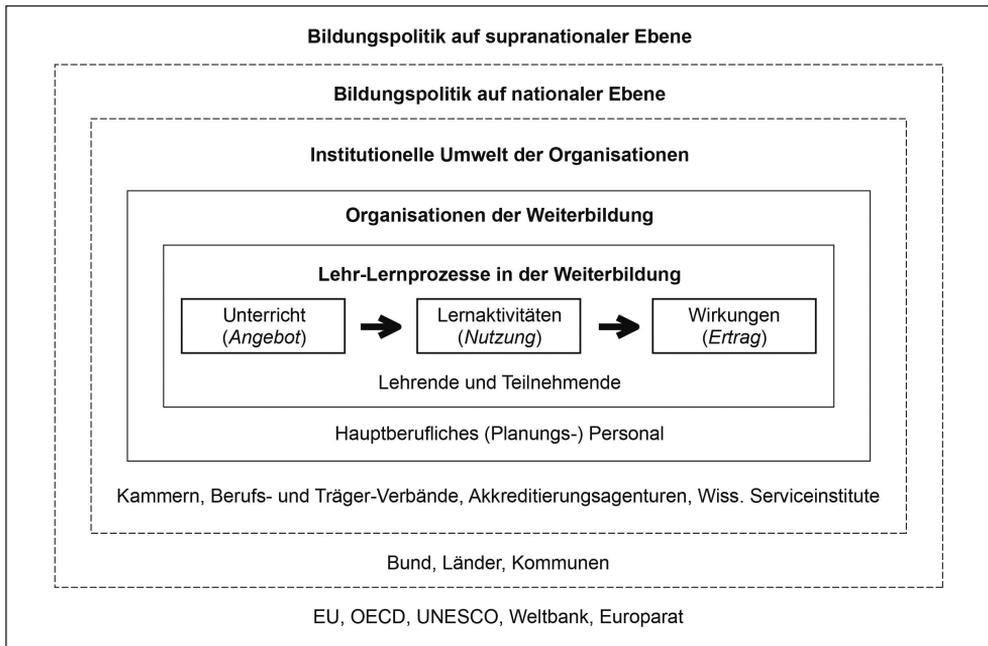


Abb. 1: Mehrebenensystem der Weiterbildung

2008, S. 11, S. 153 u. ö.). Das bedeutet für unseren Fall, dass die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung, die auf das Gesamtsystem zielt, von planenden Mitarbeitern in Organisationen der Weiterbildung aufgenommen und umgesetzt werden muss, damit sie sich auch auf der Ebene der Programme oder gar der einzelnen Veranstaltungen auswirkt, z. B. in Form eines niedrigschwelligen Angebots. Analoges gilt für das Qualitätsmanagement, das zunächst die Ebene der Organisationen adressiert, und die Professionalisierung, die primär auf die Weiterbildungsprogramme gerichtet ist.

Eine Besonderheit für die Weiterbildung ergibt sich aus der Tatsache, dass ihre institutionelle Struktur sich sehr heterogen darstellt. Betrachtet man das institutionelle Umfeld von Organisationen der Weiterbildung, so bieten sich je nach Typ der Weiterbildungseinrichtung sehr unterschiedliche Reproduktionsbedingungen. Folgt man neo-institutionalistischen (z. B. Meyer & Rowan, 1977) und modernisierungstheoretischen Überlegungen (z. B. Parsons, 1977), so benötigen Organisationen der Weiterbildung sowohl Ressourcen als auch Legitimationen, um sich dauerhaft zu reproduzieren. Moderne Gesellschaften als Vertragsgesellschaften bieten Organisationen zwei unterschiedliche Formen der Ressourcen- und Legitimationsbeschaffung: Ressourcen können durch Aufträge oder Verträge, Legitimationen durch den Verweis auf die Verfolgung öffentlicher oder privater Interessen beschafft werden. Da beide Dimensionen unabhängig voneinander sind, konstituieren sie ein Vierfelderschema, das die Reproduktionskontexte der Gemeinschaften, des Staates bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors, der Unternehmen sowie des Marktes unterscheidet. In jedem dieser Kontexte be-

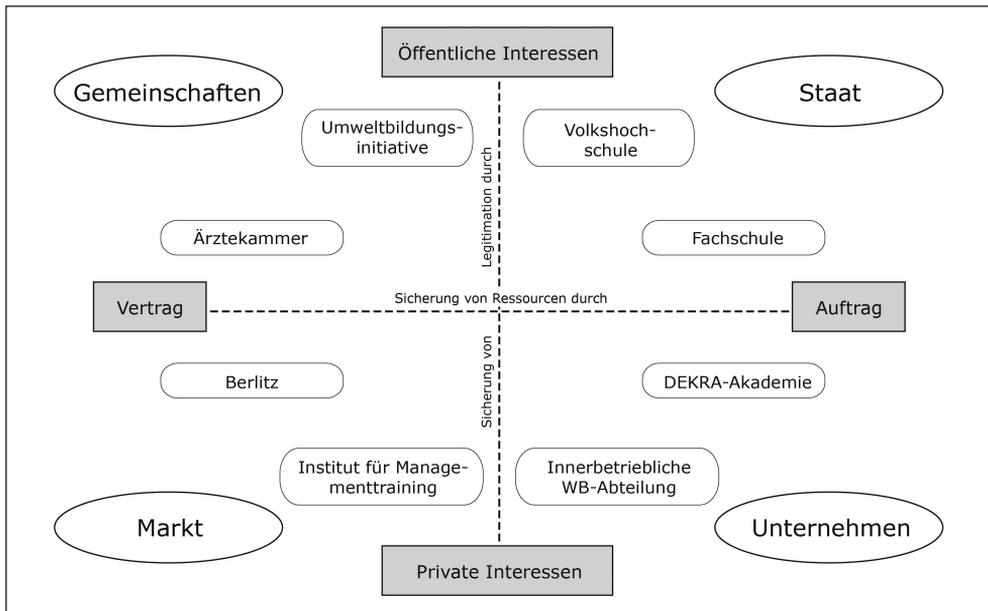


Abb. 2: Anbietertypen in der Weiterbildung

wegen sich unterschiedliche Typen von Weiterbildungsanbietern, die in Abbildung 2 exemplarisch aufgelistet sind. Für den hier interessierenden Zusammenhang ist von besonderem Interesse, welche Preispolitik die jeweiligen Kontextbedingungen erzeugen (ausführlicher Schrader, 2010).

Einnahmen, die eine Weiterbildungseinrichtung für ihre Veranstaltungen erzielt, hängen neben der Orientierung an öffentlichen oder privaten Interessen auch von den Bedingungen ab, unter denen sich die Einrichtung Ressourcen verschafft. Dies hat Konsequenzen für die Art der Kalkulation von Kosten. Im Kontext der Gemeinschaften und des öffentlich-rechtlichen Sektors existieren Träger (Kommunen, Korporationen, Kammern, Vereine), die die Arbeit der Weiterbildungseinrichtungen (mit) finanzieren (durch Steuergelder und/oder durch Beiträge). In diesen Bereichen ist für das einzelne Angebot eine Teilkostenrechnung möglich, da die Gemeinkosten (z. B. die Bezahlung des hauptberuflichen Personals) nicht (vollständig) über die Einnahmen aus den einzelnen Kursen bestritten werden müssen. Demgegenüber müssen Anbieter aus dem Kontext des Marktes oder auch der Unternehmen im Prinzip eine Vollkostenrechnung betreiben. Aufwendungen und Einnahmen nehmen je nach Kontext der Weiterbildung also unterschiedlichen Charakter an: Sie erscheinen im Kontext der Gemeinschaften als *Beiträge*, im öffentlich-rechtlichen Kontext als *Gebühren* und im Kontext des Marktes bzw. der Unternehmen als *Preise* im ökonomischen Sinn.¹

¹ Die Wohlfahrtsstaatsforschung spricht für solche Fälle von Wohlfahrtsmärkten. Der Begriff wurde von Nullmeier (2001, 2003) in die Debatte eingeführt, um neue Formen der Kombina-

Vor diesem Hintergrund formulieren wir im Folgenden einige Annahmen für die Preis- und Gebührenbildung in der Weiterbildung. Ausgehend von ihrer Mehrebenenstruktur fragen wir insbesondere danach, auf welcher Ebene und mit Rücksicht auf welche Modernisierungsstrategie über den Preis entschieden wird. Wir gehen davon aus, dass uns in der Weiterbildung mit staatlichen, genossenschaftlichen und wettbewerblichen Preispolitiken mindestens drei unterschiedliche Formen begegnen. Dies führt uns zu folgenden Hypothesen über Haupteffekte der Modernisierungsstrategien: Aufgrund der Tatsache, dass das Weiterbildungsangebot insgesamt stark durch die jeweilige Nachfrage bestimmt wird und dass der Tauschwert der Dienstleistung Weiterbildung vom Gebrauchswert der vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Gesellschaft oder auf dem Arbeitsmarkt abhängt, erwarten wir *erstens*, dass die Inhalte und Themen eines Angebots (Was wird angeboten?) Einfluss auf die Gebühren und Preise haben. So sollten Angebote der beruflichen Weiterbildung in der Regel teurer sein als solche der allgemeinen oder politischen Weiterbildung. Darüber hinaus erwarten wir *zweitens* Effekte, die sich aus den Kontextbedingungen ergeben, unter denen Weiterbildungsanbieter agieren. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Reproduktionsbedingungen, ihrer Differenzen in der Kalkulation von Teil- oder Vollkosten bzw. ihrer divergierenden Preispolitiken erwarten wir, dass Merkmale der Organisationen (Wo, d. h. bei welchem Anbieter und in welchem Kontext wird etwas angeboten?) sich über die Themen und Inhalte hinaus auf die Gebühren und Preise der Weiterbildung auswirken. Als Merkmale der Organisationen betrachten wir zunächst die Kontextzugehörigkeit eines Anbieters, sodann die Frage, ob ein Qualitätsmanagement eingeführt ist bzw. hauptberufliches Planungspersonal beschäftigt wird, schließlich auch die Größe des Anbieters. So sollten die Preise und Gebühren im Kontext des Marktes bzw. der Unternehmen höher sein als im Kontext der Gemeinschaften bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors. Zudem sollten bei Weiterbildungsanbietern, die Qualitätsmanagement etabliert haben und die sich damit am Leitbild einer Markt- und Kundenorientierung ausrichten, die Gebühren höher sein als bei Anbietern ohne Qualitätsmanagement. Die Beschäftigung hauptberuflichen Personals sollte sich, insgesamt betrachtet, nicht bedeutsam auswirken, da sie bei Anbietern aus Kontexten, die Vollkosten kalkulieren (müssen), die Preise erhöhen sollte, während dies bei Anbietern in Kontexten, deren Personalkosten subventioniert werden, weniger oder nicht der Fall sein wird. Schließlich sollten die Preise und Gebühren bei großen Anbietern höher sein als bei kleinen, da erst ab einer bestimmten Größe eine Quersubventionierung nicht-marktgängiger Angebote durch stark nachgefragte Veranstaltungen („Robin-Hood-Prinzip“) möglich ist.

Soweit einige Annahmen zu Einflussfaktoren auf den *Preis* von Weiterbildungsangeboten. Die Frage nach Einflussfaktoren auf die *Qualität* von Weiterbildungsveranstaltungen hat die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bisher eher mit der Ent-

tion von sozialstaatlicher und privatwirtschaftlicher Erbringung von Sicherungsleistungen zu beschreiben, wie sie durch die Sozialstaatsreform in Deutschland seit den 1990er Jahren etabliert wurden (z. B. im Gesundheitssystem, in der Alterssicherung). Die Weiterbildung kennt solche Strukturen schon länger.

wicklung didaktischer Konzepte und Prinzipien (vgl. Siebert, 2006) als mit empirischer Forschung beantwortet. Anders als für das allgemeinbildende Schulwesen haben wir kaum Anhaltspunkte dafür, wie sich institutionelle, organisationale und interaktionale Merkmale auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen auswirken. Um dennoch Hypothesen formulieren und prüfen zu können, machen wir daher Anleihen bei Befunden der empirischen Schulleistungsforschung.

Hier bestätigt die Sichtung aktueller Metastudien die bereits vor längerer Zeit von Weinert formulierte Annahme, dass „Schulleistungen (...) stets Leistungen der Schule und der Schüler“ sind (zitiert nach Hasselhorn & Gold, 2006, S. 317). Jüngere Studien und Metaanalysen kommen zu vergleichbaren Einschätzungen der Bedeutung unterschiedlicher Handlungsebenen. So haben die PISA-Erhebungen gezeigt, dass die Leistungsunterschiede innerhalb der Bundesländer oft größer sind als die Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern und innerhalb von Schulen häufig größer als zwischen Schulen (Deutsches PISA-Konsortium, 2003, S. 283–285). Dies verweist auf die (begrenzte) Bedeutung institutioneller Kontextbedingungen. Hattie (2009, S. 237–261) zeigt in seiner umfassenden Meta-Metaanalyse jedoch, dass die Unterschiede in Schülerleistungen zum allergrößten Teil durch Merkmale der Lernenden selbst, vornehmlich durch ihr Vorwissen, „erklärt“ werden, sodann durch Merkmale des Lehrpersonals und erst deutlich abgeschwächt durch Merkmale der schulischen und außerschulischen Umwelt. Vergleichbare Befunde berichten Lipowsky (2006, S. 48) sowie Seidel und Shavelson (2007) (zu den bildungspolitischen Konsequenzen s. OECD, 2005).

Übertragen wir diese Befunde auf die hier interessierenden Fragestellungen, so können wir als erste Hypothese davon ausgehen, dass die Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen vor allem durch Merkmale der jeweiligen Veranstaltungen beeinflusst, und als zweite Hypothese, dass die Qualität nur deutlich abgeschwächt durch Merkmale der anbietenden Einrichtung bzw. des institutionellen Umfeldes bestimmt wird. Als Merkmale der Organisationen sind von Bedeutung vor allem das Vorhandensein von Qualitätsmanagement sowie die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals. Sowohl hauptberufliches Planungspersonal als auch ein etabliertes Qualitätsmanagement sollten sich positiv auswirken. Kontextmerkmale sollten die Qualität insofern beeinflussen, als die Angebote sich nach den Bedarfen der Adressaten richten, die danach variieren, ob es sich um Mitglieder, Mitarbeiter, Kunden oder die breite Öffentlichkeit handelt.

Welche Hypothesen können wir im Blick auf die zweite Frage dieses Beitrages formulieren, die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Qualität und Preis von Weiterbildung? Da uns hierzu angesichts des Forschungsstandes theoretische Begründung und empirische Befunde fehlen, belassen wir es bei der Formulierung plausibler Annahmen. Da wir Einflüsse auf den Preis vor allem von Merkmalen der Organisationen bzw. der institutionellen Kontexte erwarten, Qualität dagegen eher als ein Merkmal einzelner Veranstaltungen betrachten, erwarten wir angesichts der institutionellen Heterogenität der Weiterbildung allenfalls eine schwache positive Korrelation zwischen Qualität und Preis. Dennoch sollte es über alle Kontexte hinweg jeweils so sein, dass „Qualität ihren Preis“ hat, dass also mit der Qualität eines Angebots auch sein Preis steigt.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 *Programmanalysen als Methode zur Analyse von Strukturen und Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen des Weiterbildungssystems*

Die Befunde aus dem hier vorgestellten Forschungsprojekt stützen sich auf die inhaltsanalytische Auswertung von Weiterbildungsprogrammen. Diese Methode stellt bei einer entsprechenden Konstruktion der Stichprobe sowohl Informationen über die Strukturen des Gesamtsystems, der Weiterbildungsorganisationen als auch der Weiterbildungsveranstaltungen bereit (Schrader & Ioannidou, 2009) und erlaubt daher die simultane Prüfung von Annahmen über die Wirkungen von Modernisierungsstrategien, die unterschiedliche Systemebenen adressieren.

3.2 *Stichprobe*

Die Analysen basieren auf den Daten einer Längsschnittanalyse zum Weiterbildungsangebot und zu den Weiterbildungsanbietern in der Region Bremen. Zu insgesamt vier Erhebungszeitpunkten (1979; 1992; 1996; 2006) wurde angestrebt, jeweils die Gesamtheit anerkannter (1979) bzw. aller Weiterbildungsanbieter im Bundesland bzw. in der Stadt Bremen zu erfassen (seit 1992). Hierzu liegen für fast 300 Anbieter über 50 000 Veranstaltungsangebote vor, die inhaltsanalytisch mit Blick auf formale, organisatorische, didaktisch-methodische und werbestrategische Aspekte erfasst wurden (Schrader, 2011; Schrader & Zentner, 2010). Für die vorliegenden Analysen werden lediglich die Daten aus dem Erhebungsjahr 2006 herangezogen. Es handelt sich dabei um insgesamt 241 Anbieter und über 20 000 Veranstaltungen.

3.3 *Instrumente*

Als abhängige Variablen betrachten wir den Preis und die Qualität eines Weiterbildungsangebots. Der Preis, verstanden als Tauschwert eines Angebots, wurde auf der Grundlage der Aufwendungen für eine Unterrichtsstunde je Teilnehmer erfasst. Dazu wurde der angegebene Preis für eine Veranstaltung je Teilnehmer durch die angegebene Zahl der Unterrichtsstunden geteilt. Bei beiden Variablen gab es Missings im Datensatz. Bei rund 13 Prozent der codierten Veranstaltungen gab es weder Angaben zum Preis noch zu den Unterrichtsstunden. Jeweils eine Angabe fehlte bei etwa 20 Prozent der Veranstaltungen. Daher wurde eine Imputation mit dem Verfahren Multiple Imputation in SPSS durchgeführt.

Als Einflussvariablen wurden die Veranstaltungs-Variablen Teilnehmergebühr, Gesamtstunden der Veranstaltung, Fachbereich, Art der öffentlichen Fördergelder (AFG, (Meister-)BAFöG) und Veranstaltungsform sowie die anbieterspezifischen Merkmale wie Förderstatus, Kontextzugehörigkeit, Art des Trägers, Hauptaufgabe und Zweck der

Jahr	Anzahl Anbieter	erfasste Ankündigungstexte	Summe Veranstaltungen	Summe Stunden
<i>nicht berücksichtigt in Mehrebenenanalyse</i>				
1979	8	1 652	3 304	224 052
1992	92	11 281	11 281	906 994
1996	148	8 194	15 981	1 079 483
<i>Grundgesamtheit für Mehrebenenanalyse</i>				
2006	241	11 341	20 214	976 978

Tab. 1: Erfasste Anbieter und Ankündigungstexte in den vier Erhebungsjahren

Einrichtung dummycodiert in das Berechnungsmodell aufgenommen, wobei eine Imputation nur für die beiden Variablen Teilnehmergebühren und Unterrichtsstunden erfolgte. Um negative Werte zu vermeiden, wurden die codierten Ursprungswerte vor der Imputation logarithmiert. Nach fünf Imputationen (mit je 100 Iterationen²) wurde zusätzlich ein gemittelter imputierter Wert (über alle fünf Imputationen hinweg) für die beiden Variablen berechnet. Deskriptive Statistiken zeigten, dass die imputierten Werte als zuverlässig betrachtet werden können, da die Einzelwerte zum einen im realistischen Erwartungsbereich lagen und zum anderen bei der Berechnung von Mittelwerten für die Kosten je Unterrichtsstunde vergleichbare Ergebnisse erzielt werden konnten. Zur Einschätzung der Reliabilität der Mehrebenenanalysen und der Zuverlässigkeit der Schätzwerte wurden jedoch zusätzlich alle Modelle in den Abschnitten 4.1 und 4.3 unter Ausschluss der fehlenden Werte gerechnet und verglichen.

Die Qualität von Veranstaltungen indikatorisieren wir, den Möglichkeiten einer Programmanalyse folgend, anhand der Qualität der Ankündigungstexte. Dazu haben wir bei der Codierung zwischen *notwendigen* Angaben (Preis, Ort, Zeit usw.) und *wünschenswerten* (Ziele, Inhalte, Methoden der Veranstaltung) unterschieden. Während die notwendigen Angaben eher für die Vertragsgestaltung bedeutsam sind, indikatorisieren die wünschenswerten Angaben eine vorausgegangene oder ausgebliebene didaktische Reflexion. Die Skalenbildung erfolgte durch die Aufsummierung von Punkten, die bei Vorlage der genannten Informationen vergeben wurden.

Wie wurden die hier interessierenden Modernisierungsstrategien erfasst? Die Erfassung der Institutionalisierung bzw. rechtlichen Reglementierung erfolgte anhand der Unterscheidung von Kontexten der Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung (s. Abbildung 2). Zur Operationalisierung von Professionalisierung und Qualitätssicherung wurden Informationen genutzt, die wir den vorliegenden Programmheften oder Internetauftritten der Weiterbildungsanbieter entnommen haben: Die Professiona-

² Bei den in NORM durchgeführten Berechnungen, konvergierte der EM-Algorithmus bei 87 Iterationen. Die Festsetzung auf maximal 100 Iterationen pro Imputation erschien daher sinnvoll (vgl. Lüdtko, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007, S. 109–110).

lisierung wurde über die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, das Vorhandensein von Konzepten des Qualitätsmanagements über die Zertifizierung von Einrichtungen erfasst. Von der Existenz hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter mit einschlägigen Aufgaben gingen wir dann aus, wenn hauptberufliche Mitarbeiter für die Planung und Konzeption des Programms und der Veranstaltungen zuständig waren und/oder wenn ausgewiesene Pädagogen hauptberuflich in der Organisation beschäftigt waren. In jenen Fällen, in denen beide Bedingungen nicht erfüllt waren, wurde die Einrichtung in der Gruppe „keine hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter“ codiert.

Wie in einem „natürlichen Experiment“ üblich, bestehen zwischen den Modernisierungsstrategien, deren Indikatoren hier als beeinflussende Faktoren betrachtet werden, Zusammenhänge in der Weise, dass hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter am häufigsten im öffentlich-rechtlichen Kontext beschäftigt werden, dann im Kontext der Gemeinschaften, schließlich im Kontext des Marktes. Bei Unternehmen können wir auf der Grundlage anderer Studien davon ausgehen, dass mindestens bei den größeren (wie hier durchgehend der Fall) regelmäßig hauptberuflich getragene Weiterbildungsabteilungen existieren. Zudem stehen die Beschäftigung von hauptberuflichem Planungspersonal und die Zertifizierung von Einrichtungen miteinander in einem (positiven) Zusammenhang. Dies wird bei den folgenden Analysen berücksichtigt.

3.4 Statistische Analysen

Die Frage nach den kontextuellen, organisationalen und veranstaltungsbezogenen Merkmalen, welche die Gebühren und Preise von Veranstaltungen sowie die Qualität der Ankündigungstexte beeinflussen, erfordert mehrebenenanalytische Auswertungen (s. z. B. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Die grundlegende Frage lautet, ob und wie Effekte geschätzt werden können, wenn wir davon ausgehen, dass wir es mit einem geschachtelten Datensatz zu tun haben, der die Mehrebenenstruktur des Gegenstandsbereichs abbildet: Wir erfassen Veranstaltungen, die von Weiterbildungseinrichtungen organisiert werden, die sich in einem bestimmten Kontext bewegen. Wir gehen daher davon aus, dass die auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedelnden Merkmale nicht unabhängig voneinander sind, sondern miteinander in einem Zusammenhang stehen; dass es also bedeutsam ist, ob man einen Englischkurs bei einem großen Anbieter aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext oder bei einem kleinen, marktorientierten Anbieter betrachtet. Es stellt sich dann z. B. die Frage, ob die Merkmale, die wir bei diesem Kurs beobachten – seinen Preis, seine Einbettung in grundlegende und weiterführende Angebote, die Qualität des Ankündigungstextes, seine Teilnehmermindest- und Höchstzahlen –, auf die Besonderheiten dieser Veranstaltung, auf Merkmale des Anbieters oder auf Merkmale des Kontextes zurückgeführt werden können bzw. sich aus der Interaktion solcher Merkmale ergeben (vgl. Ditton, 1998, S. 16). Das hier skizzierte Problem verweist auf ein Grundphänomen sozialwissenschaftlicher Forschung, insofern sie insbesondere am Verhältnis von Individual-, Gruppen- und Kontextmerkmalen interessiert ist (Ditton, 1998, S. 13; Hox, 2010, S. 1).

Traditionelle (Hilfs-)Lösungen nutzen die Möglichkeit der Aggregation von Individualdaten bzw. der Ergänzung von Individualdaten um Aggregatmerkmale (vgl. Hox, 2010, S. 2; Ditton, 1998, S. 30). Merkmale der Individualebene werden auf die nächst höher gelegene Ebene hochgerechnet, indem z. B. der Durchschnittspreis aller Veranstaltungen eines Anbieters kalkuliert und damit ein Preis berechnet wird, der empirisch möglicherweise gar nicht auftaucht. Oder aber umgekehrt, Merkmale der nächst höheren Ebene werden der Individualebene zugeschrieben, indem z. B. die Information, dass ein Anbieter über ein Qualitätsmanagement verfügt, jeder einzelnen Veranstaltung zugewiesen wird, auch wenn diese vielleicht gar nicht in das vom Qualitätsmanagement vorgesehene Verfahren fällt. Auf dieser Grundlage werden anschließend klassische Varianz- oder Regressionsanalysen gerechnet. Es wird also fälschlicherweise so getan, als seien die Merkmale auf einer Ebene gemessen. Beide Verfahren missachten die Mehrebenenstruktur von Datensätzen. Sie führen zudem oft zu statistisch uneindeutigen Ergebnissen (vgl. Ditton, 1998, S. 13).

Gravierender sind jedoch zwei Risiken (s. dazu Eid et al., 2010, S. 700–705). Das erste Risiko wird gewöhnlich als das Risiko eines ökologischen Fehlschlusses bezeichnet. Gemeint ist damit, dass auf der Grundlage der Befunde statistischer Analysen, die für den Datensatz eigentlich unangemessen sind, Wirkungen bestimmten Ebenen zugeordnet werden, auf denen sie nicht erhoben wurden. Das zweite Risiko betrifft das Risiko statistischer Fehlentscheidungen. Die Verletzung der Annahme der Unabhängigkeit der Beobachtungen erhöht das Risiko des statistischen Testens, das Risiko, die Nullhypothese angesichts eines großen „N“ auf der ersten Ebene zurückzuweisen, obwohl dies bei der Berücksichtigung des kleineren „N“ auf der höheren Ebene nicht der Fall gewesen wäre. Das bedeutet: Man überschätzt die tatsächlich vorhandenen Freiheitsgrade, der statistische Test wird zu liberal (Kish, 1965; Hox, 2010, S. 705). Man erhält dann eine Fülle statistisch signifikanter Ergebnisse, die aber vollkommen unecht bzw. verfälscht sind (Hox, 2010, S. 3). Auch die Werte für die Standardfehler werden mit traditionellen statistischen Verfahren fehlerhaft geschätzt, wenn die Daten nicht unabhängig voneinander sind (vgl. Ditton, 1998, S. 14). Dieses Risiko besteht immer dann, wenn die Ereignisse innerhalb der Gruppen sich ähnlicher sind als die Ereignisse zwischen Gruppen, wenn also eine Intra-Klassen-Korrelation besteht, die auf die Gruppenzugehörigkeit zurückgeführt werden kann (Ditton, 1998, S. 62). Vor diesem Hintergrund bleibt es also eine fundamentale Anforderung, die Effekte von Variablen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, angemessen zu identifizieren (Hox, 2010, S. 4), indem sie *simultan* (Ditton, 1998, S. 12) verrechnet werden.

4. Ergebnisse: Empirische Befunde zu Einflussfaktoren auf Qualität und Preise in der Weiterbildung sowie zu ihrem Zusammenhang

Um vertrauenswürdige Schätzer bei der Mehrebenenanalyse zu erhalten, schlossen wir einige Fälle aus den Analysen aus: Zum einen waren dies zwei Fachbereiche (Nachholen von Schulabschlüssen; Weiterbildung in naturwissenschaftlich-technischen Beru-

fen), in denen nur wenige Veranstaltungen von wenigen Anbietern angekündigt worden waren. Zum anderen betraf dies Anbieter mit weniger als 10 Veranstaltungen. Aus inhaltlichen Gründen wurden noch zwei weitere Fachbereiche (sog. „Restkategorien“: Weiterbildung für sonstige Dienstleistungsberufe, Sonstige Angebote) mit ebenfalls nur wenigen Veranstaltungen ausgeschlossen, für die aufgrund der großen inhaltlichen Heterogenität eine Interpretation der Ergebnisse nicht sinnvoll möglich schien. Die Analysen wurden somit mit insgesamt 139 Anbietern mit 19 289 Veranstaltungen durchgeführt. Um eine hinreichende Zellenbesetzung zu erhalten, wurden Fachbereiche der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu Funktionsbereichen zusammengefasst. Die Verteilung dieser Funktionsbereiche z. B. auf die Kontexte oder die Größe der Anbieter änderte sich durch den Ausschluss der genannten Fälle nicht, und bis auf zwei Funktionsbereiche (Kompensatorische Grundbildung und Politische/Soziale Bildung) wurden diese auch in allen Reproduktionskontexten von unterschiedlichen Anbietern angeboten. Um zu überprüfen, wie stark die in die Berechnungsmodelle aufgenommenen Prädiktoren miteinander korrelieren (Multikollinearität), wurden bivariate Korrelationen berechnet, wobei bis auf einen Wert alle Korrelationen (überwiegend weit) unter .80 lagen, was allgemein als „Grenzwert“ angesehen wird (Langer, 2009, S. 76). Der hohe Korrelationskoeffizient von $\Phi = .95$ betrifft den Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Qualitätsmanagements und der Beschäftigung hauptberuflichen pädagogischen Personals, was für die Interpretation möglicher Effekte ggf. berücksichtigt werden muss. Als abhängige Variable gingen zum einen die imputierten Werte für die Gebühren pro Unterrichtsstunde (4.1 und 4.3) und zum anderen die Qualität der Ankündigungstexte (4.2) in die Modelle ein.

4.1 Ergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Preise in der Weiterbildung

Die Voraussetzung für die Anwendung einer Mehrebenenanalyse ist i. d. R. dann gegeben, wenn Kontexteffekte bestehen. Das bedeutet in unserem Fall, dass sich die (durchschnittlichen) Gebühren und Preise nicht nur nach Veranstaltungsmerkmalen, sondern auch nach Anbietermerkmalen unterscheiden. Analog zu einer einfaktoriellen Varianzanalyse wird also zunächst geprüft, welcher Anteil der Gesamtvarianz auf Varianz zwischen den Organisationen zurückgeht. Eine solche Analyse informiert über die sogenannte Intra-Klassen-Korrelation. Daher wurde in einem ersten Schritt ein vollständig unkontingiertes Modell gerechnet (Hox, 2010, S. 55; Ditton, 1998, S. 61), das ohne Prädiktoren auskommt.

Nach Tabelle 2 entfallen im Null-Modell (M0) 48 Prozent der Gesamtvarianz auf die Ebene der Veranstaltungen (Level 1), 52 Prozent auf die Ebene der Organisationen (Level 2). Dies spricht für die Notwendigkeit einer Mehrebenenanalyse, da eine hohe, statistisch signifikante Intra-Klassen-Korrelation ($ICC = .524$, $p < .001$) vorliegt, die zeigt, dass die Unterschiede in den Gebühren und Preisen zwischen den Organisationen bedeutsam sind und nicht nur die Unterschiede zwischen den Veranstaltungen. Im Anschluss an das Null-Modell wurde daher im zweiten Schritt ein Prädiktor auf der ersten

Fixed Effects	M0 (SE)	M1 (SE)	M2 (SE)	M3 (SE)	M4 (SE)
Intercept, γ_{00}	12.98 (1.26)	12.35 (1.20)	6.16 (2.60)	6.69 (2.88)	5.95 (5.30)
Kompensatorische Grundbildung, γ_{01}		-1.17 (0.47)	-1.15 (0.47)	-1.15 (0.47)	-1.14 (0.47)
Alltagskompetenzen/Allgemeinwissen, γ_{02}		-0.28 (0.22)	-0.25 (0.22)	-0.25 (0.22)	-0.25 (0.22)
Politische/Soziale Bildung, γ_{03}		-0.84 (0.40)	-0.79 (0.40)	-0.79 (0.40)	-0.78 (0.40)
EDV-Grundbildung, γ_{04}		-1.42 (0.34)	-1.43 (0.34)	-1.43 (0.34)	-1.43 (0.34)
EDV-Spezialwissen, γ_{05}		12.38 (0.43)	12.36 (0.43)	12.36 (0.43)	12.36 (0.43)
Umweltschutz-/Gartenbauberufe; gewerblich-technische Berufe; Handwerk/Baugewerbe, γ_{06}		1.01 (0.67)	0.99 (0.67)	0.98 (0.67)	0.96 (0.67)
Kaufmännisch-verwaltende Berufe; Lager/Handel/Verkehr, γ_{07}		1.86 (0.42)	1.85 (0.42)	1.84 (0.42)	1.85 (0.42)
Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe, γ_{08}		-0.27 (0.57)	-0.26 (0.57)	-0.27 (0.57)	-0.31 (0.57)
Kontext der Gemeinschaften, γ_{10}			0.77 (3.06)	1.12 (3.16)	0.50 (3.34)
Kontext der Unternehmen, γ_{20}			14.68 (4.51)	14.26 (4.63)	12.56 (4.54)
Kontext des Marktes, γ_{30}			14.48 (3.21)	14.45 (3.27)	12.61 (3.43)
QMS nicht vorhanden, γ_{40}				-2.27 (3.10)	-1.65 (3.19)
QMS keine Angabe, γ_{50}				-0.12 (2.68)	-2.16 (5.39)
HPM vorhanden, γ_{60}					-9.69 (3.23)
HPM keine Angabe, γ_{70}					-2.71 (5.74)
mittelgroßer Anbieter_ja, γ_{80}					7.45 (3.84)
großer Anbieter_ja, γ_{90}					6.50 (3.76)
sehr großer Anbieter_ja, γ_{100}					9.18 (4.49)
Random Effects	Varianz				
Residuum (Level 1), r_{ij}	241.46	228.68	228.68	228.68	228.68
Mittelwert auf Organisationsebene (Level 2), u_{0j}	260.95	232.53	185.47	184.51	171.64
	R ²				
Level 1	.05	–	–	–	–
Level 2	.11	.20	.00	.07	
	Devianz				
	156466.32	155396.44**	155359.58**	155358.84	155346.70

Anmerkungen:

AV: Preis pro Unterrichtsstunde in Euro

Referenzkategorien:

Level 1: Prädiktor 1: Kommunikation/Schlüsselqualifikationen

Level 2: Prädiktor 1: öffentlich-rechtlicher Kontext

Prädiktor 2: QMS vorhanden

Prädiktor 3: HPM nicht vorhanden

Prädiktor 4: kleiner Anbieter

Kursiv + fett markierte Werte: $p < .05$ **: Devianztest: $p < .001$

Tab. 2: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Gebühren und Preise

Ebene eingeführt, die dummycodierten Fach- bzw. Funktionsbereiche (M1). Im nächsten Schritt wurden Prädiktoren auf der zweiten Ebene, der Ebene der Organisationen, eingeführt: die Kontextzugehörigkeit der Anbieter (M2), die Etablierung von Qualitätsmanagement (M3) sowie die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals und die Größe des Anbieters (M4).

Im Verhältnis zu M0 weist M1 eine bessere Modellpassung auf, zu erkennen zum einen an der Varianzreduktion auf Ebene 1 und Ebene 2, zum anderen am signifikanten Devianztest. Die Ergebnisse in Modell 1 (M1) zeigen, dass ein Teil der Varianz auf der Ebene der Organisationen v. a. auch dadurch zustande kommt, dass Organisationen ein unterschiedliches thematisches Profil mit unterschiedlicher Bedeutung einzelner Funktionsbereiche aufweisen, denn der durch die Prädiktoren zusätzlich aufgeklärte Varianzanteil ist auf Organisationsebene mit 11 Prozent deutlich höher als auf Ebene der Veranstaltungen (5 Prozent). Beim Prädiktor auf der Ebene der Veranstaltungen bildet der Funktionsbereich der Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen (Zusammenfassung der Fachbereiche Fremdsprachen und formale Schlüsselqualifikationen) die Referenzkategorie. Signifikant günstiger als Veranstaltungen aus diesem Bereich sind Angebote aus den Funktionsbereichen Kompensatorische Grundbildung, Politische und Soziale Bildung sowie EDV-Grundbildung. Signifikant teurer sind zwei Funktionsbereiche der beruflichen Weiterbildung, die EDV-Spezialbildung und die kaufmännisch-verwaltende Weiterbildung. Für andere Funktionsbereiche der beruflichen Weiterbildung zeigen sich keine signifikanten Differenzen.

Betrachten wir Modell 2 (M2), erweist sich auf der Organisationsebene die Kontextzugehörigkeit eines Weiterbildungsanbieters als erklärungskräftig. Die Kontextzugehörigkeit klärt zusätzlich 20 Prozent der Varianz zwischen den Organisationen auf. Erwartungsgemäß sind Veranstaltungen aus dem Bereich der Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen sowohl im Kontext der Unternehmen als auch im Kontext des Marktes signifikant teurer als Veranstaltungen aus dem öffentlich-rechtlichen Kontext. Bedeutsame Unterschiede zwischen dem Kontext der Gemeinschaften und dem öffentlich-rechtlichen Kontext existieren dagegen nicht. Insgesamt erweist sich durch die Hinzunahme des Prädiktors Kontextzugehörigkeit in M2 dieses Modell auch als passender (Devianztest: $p < .001$) und erklärungskräftiger hinsichtlich der Varianz des Preises zwischen den Organisationen als das Modell M1. In Modell 3 (M3) wurde das Vorhandensein von Qualitätsmanagement als weiterer Prädiktor auf Level 2 aufgenommen. Hier zeigt sich kein bedeutsamer Einfluss auf die Höhe der Gebühren. Es wird keine zusätzliche Varianz aufgeklärt und auch keine bessere Modellpassung erreicht.

Modell 4 (M4) ergibt zwar durchaus einen signifikanten Unterschied (im Preis einer Veranstaltung) zwischen Organisationen, die hauptberufliches pädagogisches Personal beschäftigen (niedrigere Preise), und jenen, die dies nicht tun (Referenzkategorie). Außerdem zeigt sich, dass die Größe des Anbieters zumindest dann einen Einfluss auf den Preis einer Veranstaltung hat, wenn eine gewisse Größe erreicht ist (hier: sehr große Anbieter mit einem Angebot von meist mehr als 70 Veranstaltungen und über 2000 Unterrichtsstunden bieten teurere Veranstaltungen an als kleine Anbieter). Die in diesem

Modell zusätzlich aufgeklärte Varianz ist jedoch, gemessen an der Erklärungskraft der Kontexte als Prädiktor, deutlich niedriger (47 Prozent). Die Modellpassung wird wie bereits in M3 nicht verbessert. Einen Unsicherheitsfaktor für die Interpretation bildet jedoch, wie auch im Fall des Qualitätsmanagements, der relativ hohe Anteil von Anbietern mit fehlenden Angaben.

Zur Prüfung der Robustheit der imputierten Werte für die Mehrebenenanalysen wurden vergleichende Berechnungen der Modelle unter Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten durchgeführt. Sowohl hinsichtlich der Intercepts als auch der Effekte der Prädiktoren ergaben sich keine wesentlichen Unterschiede, die Hinweise auf unzuverlässige Schätzwerte geben könnten.

4.2 Ergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte

Die Befunde zu den Einflussfaktoren auf die Qualität der Ankündigungstexte zeigt Tabelle 3.

Betrachtet man bei der Interpretation von Tabelle 3 zunächst wieder das vollständig unconditionierte Null-Modell (M0), so zeigt sich, dass die Gesamtvarianz in der Qualität der Ankündigungstexte zu etwas weniger als der Hälfte durch Merkmale der Organisationen bestimmt wird ($ICC = .48$, $p < .001$), demgegenüber entfallen 52 Prozent auf Merkmale der Veranstaltungen.

Die Ergebnisse der Modelle 1 bis 4 (M1–M4) ergeben jedoch anders als bei der Betrachtung der Preise und Gebühren, dass hier die Hinzunahme einzelner Prädiktoren wenig bis gar nichts zur Varianzaufklärung beiträgt, und dies sowohl auf Level 1 als auch auf Level 2. Einzig der in Modell 1 (M1) aufgenommene Prädiktor Funktionsbereiche ist noch von Bedeutung, allerdings von relativ geringer ($R^2 = .06$). Als Referenzkategorie wurde hier der Funktionsbereich Kommunikations- und Schlüsselqualifikationen genommen. Die Effekte der einzelnen Funktionsbereiche sind zwar alle signifikant ($p < .001$), allerdings relativ moderat. Danach scheint die Qualität der Ankündigungstexte allein in der beruflichen Weiterbildung in den beiden Funktionsbereichen der EDV-Grund- und Spezialbildung geringfügig besser zu sein. Vereinfacht können wir annehmen, dass in der allgemeinen Weiterbildung am ehesten jene Funktionsbereiche über vergleichsweise informative Ankündigungstexte verfügen, bei denen relativ elaborierte fachdidaktische Konzepte verfügbar sind, z. B. in den Fremdsprachen. Die überwiegend geringere Qualität der Ankündigungstexte in der beruflichen Weiterbildung könnte daher rühren, dass hier Lehrkräfte vor allem aufgrund ihrer fachlichen statt ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen verpflichtet werden, was sich in den über die Ankündigungstexte vermittelten Qualitätsinformationen niederschlägt.

Blickt man auf die Prädiktoren, die auf der Organisationsebene angesiedelt sind, so spielt die Kontextzugehörigkeit einer Einrichtung (M2) für die Qualität der Ankündigungstexte keine Rolle. Darüber hinaus tragen weder das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements noch die Beschäftigung von hauptberuflichem Planungspersonal noch die Größe eines Anbieters zur Varianzaufklärung bei (M3).

Fixed Effects	M0 (SE)	M1 (SE)	M2 (SE)	M3 (SE)	M4 (SE)
Intercept, γ_{00}	4.37 (0.13)	4.60 (0.13)	4.56 (0.32)	4.65 (0.35)	4.62 (0.66)
Kompensatorische Grundbildung, γ_{01}		-0.98 (0.05)	-0.98 (0.05)	-0.98 (0.05)	-0.98 (0.05)
Alltagskompetenzen/Allgemeinwissen, γ_{02}		-0.29 (0.02)	-0.29 (0.02)	-0.29 (0.02)	-0.29 (0.02)
Politische/Soziale Bildung, γ_{03}		-0.34 (0.04)	-0.34 (0.04)	-0.34 (0.04)	-0.34 (0.04)
EDV-Grundbildung, γ_{04}		0.60 (0.04)	0.60 (0.04)	0.60 (0.04)	0.60 (0.04)
EDV-Spezialwissen, γ_{05}		0.45 (0.05)	0.45 (0.05)	0.45 (0.05)	0.45 (0.05)
Umweltschutz-/Gartenbauberufe; gewerblich-technische Berufe; Handwerk/Baugewerbe, γ_{06}		-0.38 (0.07)	-0.38 (0.07)	-0.38 (0.07)	-0.38 (0.07)
Kaufmännisch-verwaltende Berufe; Lager/Handel/Verkehr, γ_{07}		-0.34 (0.05)	-0.34 (0.05)	-0.34 (0.05)	-0.34 (0.05)
Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe, γ_{08}		-0.81 (0.06)	-0.81 (0.06)	-0.81 (0.06)	-0.81 (0.06)
Kontext der Gemeinschaften, γ_{10}			-0.07 (0.37)	-0.02 (0.38)	-0.05 (0.42)
Kontext der Unternehmen, γ_{20}			0.06 (0.55)	0.01 (0.56)	-0.07 (0.57)
Kontext des Marktes, γ_{30}			0.21 (0.39)	0.21 (0.40)	0.15 (0.43)
QMS nicht vorhanden, γ_{40}				-0.33 (0.38)	-0.36 (0.40)
QMS keine Angabe, γ_{50}				-0.05 (0.32)	0.10 (0.68)
HPM vorhanden, γ_{60}					-0.23 (0.40)
HPM keine Angabe, γ_{70}					-0.30 (0.72)
mittelgroßer Anbieter_ja, γ_{80}					0.21 (0.48)
großer Anbieter_ja, γ_{90}					0.32 (0.47)
sehr großer Anbieter_ja, γ_{100}					0.18 (0.56)
Random Effects					
	Varianz				
Residuum (Level 1), r_{ij}	3.00	2.82	2.82	2.82	2.82
Mittelwert auf Organisationsebene (Level 2), u_{0j}	2.76	2.76	2.74	2.73	2.71
R²					
Level 1		.06	–	–	–
Level 2		–	–	–	–
Devianz					
	71813.98	70617.99**	70617.13	70616.15	70615.30

Anmerkungen:

AV: Qualität der Ankündigungstexte

Referenzkategorien:

Level 1: Prädiktor 1: Kommunikation/Schlüsselqualifikationen

Level 2: Prädiktor 1: öffentlich-rechtlicher Kontext

Prädiktor 2: QMS vorhanden

Prädiktor 3: HPM nicht vorhanden

Prädiktor 4: kleine Anbieter

Kursiv + fett markierte Werte: $p < .05$ **: Devianztest: $p < .001$

Tab. 3: Befunde aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Qualität der Ankündigungstexte

4.3 Ergebnisse zum Zusammenhang von Preis und Qualität in der Weiterbildung

Was können wir zum Zusammenhang von Preis und Qualität der Weiterbildung sagen? Dieser Fragestellung gingen wir in einem weiteren Mehrebenenmodell durch die Hinzunahme des Prädiktors Qualität der Ankündigungstexte nach.

Schaut man zunächst auf die bivariaten Ergebnisse, so zeigt sich nur ein sehr schwacher positiver Zusammenhang zwischen dem Preis und der Qualität von Weiterbildungsangeboten ($r = .092$), der zwar statistisch aufgrund der großen Fallzahl signifikant ist, tatsächlich aber eine Null-Korrelation darstellt. Wie aber wirkt sich die Qualität der Ankündigungstexte auf den Preis aus? Im Vergleich zu den Berechnungen unter Abschnitt 4.1 (gleiche Modellrechnungen, nur ohne Prädiktor Qualität) zeigt Tabelle 4 einen schwachen, wenngleich signifikanten Effekt der Qualität auf den Preis einer Veranstaltung – und das über alle Modellrechnungen hinweg. Steigt die Qualität um eine Einheit an, so erhöht sich der Preis für die Veranstaltung um 0,23 €. Die Effekte der übrigen Prädiktoren bleiben nahezu gleich wie in den unter Abschnitt 4.1 berechneten Modellen. So hat weiterhin zumindest teilweise die Kontextzugehörigkeit des Anbieters (Markt und Unternehmen) einen sehr starken Einfluss auf die Preisbildung, ebenso wie die Größe (bei großen Anbietern). Zur Varianzaufklärung trägt der Prädiktor Qualität durch Hinzunahme ins Modell insofern nichts bei, als die Modellrechnungen ohne ihn eine höhere Varianzaufklärung beinhalten (s. Abschnitt 4.1).

Zur Prüfung der Robustheit der imputierten Werte für die Mehrebenenanalysen wurden auch hier vergleichende Berechnungen der Modelle unter Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten durchgeführt. Es konnten sowohl hinsichtlich der Intercepts als auch der Effekte der Prädiktoren keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden, die Hinweise auf unzuverlässige Schätzwerte geben könnten.

5. Diskussion und weitergehende Fragestellungen

Der Beitrag behandelte die Frage nach den Wirkungen dreier zentraler bildungspolitischer Reformstrategien (rechtliche Reglementierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung) auf Preis und Qualität in der Weiterbildung sowie nach dem Zusammenhang dieser beiden Merkmale. Die formulierten Hypothesen wurden überwiegend bestätigt. Es zeigte sich, dass Preise in der Weiterbildung zwar auch vom Gebrauchs- und Tauschwert der vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängen, besonders aber von Merkmalen der anbietenden Organisationen. Dabei hatte vor allem die Kontextzugehörigkeit einen großen Einfluss, nicht so sehr (und entgegen der ursprünglichen Annahme) das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements. Für die Preisbildung sind zudem die Beschäftigung von hauptberuflichem Planungspersonal sowie die Größe eines Anbieters von Bedeutung, aber diese Bedeutung ist vergleichsweise gering.

Fixed Effects	M0 (SE)	M1 (SE)	M2 (SE)	M3 (SE)	M4 (SE)
Intercept, γ_{00}	12.98 (1.26)	13.43 (1.25)	7.23 (2.63)	7.78 (2.91)	7.04 (5.34)
Qualität der Ankündigungstexte, γ_{01}		-0.24 (0.06)	-0.23 (0.06)	-0.23 (0.06)	-0.23 (0.06)
Kompensatorische Grundbildung, γ_{02}		-1.40 (0.48)	-1.38 (0.48)	-1.38 (0.48)	-1.37 (0.48)
Alltagskompetenzen/Allgemeinwissen, γ_{03}		-0.34 (0.22)	-0.32 (0.22)	-0.31 (0.22)	-0.31 (0.22)
Politische/Soziale Bildung, γ_{04}		-0.92 (0.40)	-0.87 (0.40)	-0.87 (0.40)	-0.86 (0.40)
EDV-Grundbildung, γ_{05}		-1.28 (0.35)	-1.29 (0.35)	-1.29 (0.35)	-1.29 (0.35)
EDV-Spezialwissen, γ_{06}		12.49 (0.43)	12.47 (0.43)	12.47 (0.43)	12.47 (0.43)
Umweltschutz-/Gartenbauberufe; gewerblich-technische Berufe; Handwerk/Baugewerbe, γ_{07}		0.91 (0.67)	0.90 (0.67)	0.89 (0.67)	0.87 (0.67)
Kaufmännisch-verwaltende Berufe; Lager/Handel/Verkehr, γ_{08}		1.78 (0.42)	1.76 (0.42)	1.76 (0.42)	1.76 (0.42)
Soziale/Pädagogische/Psychologische Berufe, γ_{09}		-0.46 (0.58)	-0.45 (0.58)	-0.46 (0.58)	-0.49 (0.58)
Kontext der Gemeinschaften, γ_{10}			0.75 (3.08)	1.11 (3.18)	0.48 (3.35)
Kontext der Unternehmen, γ_{20}			14.70 (4.53)	14.26 (4.65)	12.55 (4.56)
Kontext des Marktes, γ_{30}			14.53 (3.23)	14.50 (3.28)	12.64 (3.45)
QMS nicht vorhanden, γ_{40}				-2.35 (3.11)	-1.73 (3.21)
QMS keine Angabe, γ_{50}				-0.13 (2.69)	-2.13 (5.42)
HPM vorhanden, γ_{60}					-9.74 (3.25)
HPM keine Angabe, γ_{70}					-2.78 (5.77)
mittelgroßer Anbieter_ja, γ_{80}					7.50 (3.86)
großer Anbieter_ja, γ_{90}					6.57 (3.78)
sehr großer Anbieter_ja, γ_{100}					9.22 (4.52)
Random Effects	Varianz				
Residuum (Level 1), r_{ij}	241.46	228.50	228.50	228.50	228.50
Mittelwert auf Organisationsebene (Level 2), u_{0j}	260.95	235.00	187.55	185.54	173.55
	R²				
Level 1		.05	–	–	–
Level 2		.10	.20	.01	.06
	Devianz				
	156455.32	155383.29**	155346.55**	155345.77	155333.64

Anmerkungen:

AV: Preis pro Unterrichtsstunde in Euro

Referenzkategorien:

Level 1: Prädiktor 1: Kommunikation/Schlüsselqualifikationen

Level 2: Prädiktor 1: öffentlich-rechtlicher Kontext

Prädiktor 2: QMS vorhanden

Prädiktor 3: HPM nicht vorhanden

Prädiktor 4: kleine Anbieter

Kursiv + fett markierte Werte: $p < .05$ **: Devianztest: $p < .001$

Tab. 4: Befunde aus Mehrebenenanalysen zum Zusammenhang von Preis und Qualität

Die Qualität von Weiterbildungsangeboten erwies sich als insgesamt weniger gut erklärbar als ihr Preis. Am ehesten bedeutsam waren mit der Fach- und Funktionsbereichszugehörigkeit Merkmale auf der Ebene der Veranstaltung. Demgegenüber spielten Merkmale auf der Ebene der Organisationen (Kontextzugehörigkeit, das Vorhandensein von Systemen des Qualitätsmanagements, die Beschäftigung hauptberuflichen Planungspersonals, die Größe eines Anbieters) keine nennenswerte Rolle, anders als beim Preis und entgegen der Annahmen. Für den Zusammenhang von Preis und Qualität zeigen die Daten über alle Modellrechnungen und Einflussfaktoren hinweg einen schwachen Zusammenhang zwischen Qualität und Preis insofern, als mit der Qualität der Ankündigungstexte der Preis der Veranstaltungen leicht stieg.

Betrachtet man diese Befunde mit Rücksicht auf bildungspolitische Modernisierungsstrategien, so zeigen sich Wirkungen und Grenzen zugleich. So hat die rechtliche Reglementierung der Weiterbildung zweifellos dazu beigetragen, dass ein (preislich) niedrighschwellig(er)es Weiterbildungsangebot existiert. In der Studie, aus der hier ausgewählte Befunde berichtet wurden, konnte zudem gezeigt werden, dass die Professionalisierung der Weiterbildung die Systematik und Differenziertheit des Gesamtangebots verbessert (Schrader, 2011, S. 365–366). Für das Qualitätsmanagement konnte Hartz (2011) zeigen, dass es durchaus zu einer Verbesserung der Aufbau- und Ablauforganisation von Einrichtungen der Weiterbildung beiträgt. Gemeinsam scheint allen drei Reformstrategien jedoch, dass sie die Ebene der einzelnen Veranstaltung nicht erreichen. Folgt man den Annahmen zur Wirkung von Interventionen in das Mehrebenensystem der Weiterbildung, so ist das insofern nicht überraschend, als die Reformstrategien vor allem die System- und die Organisationsebene der Weiterbildung in den Blick nehmen. Um Wirkungen auch auf der Lehr-Lern-Ebene zu erreichen, müssten sie im Sinne von Fend (2008) von den dort handelnden Akteuren re-kontextualisiert werden. D. h. die Zielsetzungen der Weiterbildungsgesetze, die Planungsentscheidungen der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter sowie die Qualitätskonzepte der Qualitätsbeauftragten müssten von den Lehrkräften aufgegriffen und bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Veranstaltungen berücksichtigt werden. Dies scheint bisher nicht durchgehend zu gelingen. Einerseits fehlt es an Modernisierungsstrategien, die explizit die Professionalität des Lehrpersonals adressieren (s. dazu Schrader, Hohmann, & Hartz, 2010). Andererseits scheinen nach den hier vorgelegten Befunden Mitarbeiter in Organisationen der Weiterbildung frei- oder nebenberuflich tätige Lehrkräfte nicht (primär) nach Kriterien pädagogischer Professionalität zu rekrutieren. Wäre dies der Fall, so sollten die deutlich unterschiedlichen Verdienstmöglichkeiten in den Reproduktionskontexten der Weiterbildung zu entsprechenden Selektionsprozessen führen, die auch in der Qualität von Ankündigungstexten zum Ausdruck kommen. Der erste Hinweis verweist auf ein bildungspolitisches Desiderat, der zweite auf einen dringenden Forschungsbedarf.

Anschließende Studien sollten der Frage nachgehen, ob sich die hier vorgestellten Befunde bestätigen, wenn die Qualität von Weiterbildung mit weniger distalen Merkmalen erfasst wird. Zwar gehen wir davon aus, dass Ankündigungstexte i. d. R. von Lehrkräften (vor-)formuliert werden und insofern deren didaktisch-methodische Refle-

xionen zum Ausdruck bringen (was durch einige der hier präsentierten Befunde bestätigt wird). Gleichwohl kann das Lehr-Lern-Geschehen selbstverständlich mehr oder weniger deutlich von der didaktischen Planung abweichen. Hier könnten standardisierte Befragungen von Teilnehmenden weiterhelfen, die nach der Untersuchung von Clausen (2002) gute Prädiktoren für den Lernerfolg liefern, insbesondere dann, wenn sie als Mittelwerte für eindeutig zu beobachtende Interaktionsmerkmale genommen werden.

Eine weitere Anschlussstudie könnte untersuchen, wie die Struktur einzelner Segmente der Weiterbildung als einem Wohlfahrtsmarkt die Preisbildung beeinflusst. Damit ist die Frage gemeint, bei welchem Verhältnis von gemeinnützigen und kommerziellen Anbietern in einem bestimmten Themenbereich sich welche Preisbildungspolitik in welchem Ausmaß durchsetzt. Diese Frage betrifft z. B. jene Angebotsbereiche, in denen Anbieter aus unterschiedlichen Kontexten präsent sind. Für die Weiterbildung gilt das u. a. für die Fremdsprachen, für die EDV-Grundbildung sowie für die formalen Schlüsselqualifikationen, also für jene Bereiche, die man im Anschluss an Tenorth (1994) zur Grundbildung Erwachsener rechnen könnte.

Literatur

- Clausen, M. (2002). *Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive?* Waxmann: Münster.
- Deutsches PISA-Konsortium (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gris, R. (2008). *Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Kish, L. (1965). *Survey sampling*. New York: Wiley.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2008). *Qualitätssicherung im Bildungssystem – Eine Bilanz* (53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Koob, D., & Radtke, M. (2009). *Gesetzlicher Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche?* <http://www.die-bonn.de/doks/koob0903.pdf> [29.08.2013].
- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse: Eine Einführung für Forschung und Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–65.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117.
- Meyer, J. W. (Hrsg.) (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.
- Nullmeier, F. (2001). Sozialpolitik als marktregulative Politik. *Zeitschrift für Sozialreform*, 47, 645–668.
- Nullmeier, F. (2003). Wohlfahrtsmärkte und Bürgerengagement in der Marktgesellschaft. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und Soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Teil 2* (S. 961–974). Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Parsons, T. (1977). Some Problems of General Theory in Sociology. In Ders. (Hrsg.), *Social Systems and the Evolution of Action Theory* (S. 229–278). New York: Free Press.
- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267–284.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., Hohmann, R., & Hartz, S. (Hrsg.) (2010). *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II, Teilband 2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 999–1009). Paderborn: Schöningh.
- Schrader, J., & Zentner, U. (2010). Weiterbildung im Wandel. Anbieterforschung im Längsschnitt am Beispiel Bremen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17, 46–48.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Siebert, H. (2006). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (5., überarb. Aufl.). Augsburg: Ziel.
- Staudt, E., & Kriegesmann, B. (2002). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!). In E. Staudt, N. Kailer & M. Kottmann (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung* (S. 71–126). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1995). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung* (S. 287–302). Stuttgart: Klett-Cotta.

von Rosenblatt, B., & Lehmann, R. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 55–77.

Abstract: In recent years, the quality of education has become a dominant topic in both the public and the scientific debate, also in the field of further education. The question of the costs of further education, however, is hardly ever raised, and even less so the question of the interrelation of these two features. Despite the limited knowledge about the quality and the costs of further education, education-political reform strategies are being established in further education that are specifically aimed at influencing both the quality and the costs of further education. This applies to legal regimentation, professionalization, and quality maintenance alike, even though they focus on different levels of action in further education (the overall system, the programs, the organization). Against this background and by applying a multi-level analytical research design based on the content analysis of programs of further education, the present contribution enquires into the question of how these modernization strategies influence the quality and the costs of further education.

Keywords: Governance of Adult Education, Professionalization, Quality Management, Impact Research, Multilevel Analysis

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. Dr. Josef Schrader, Universität Tübingen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland; zugleich Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de

Dipl.-Päd. Ulrike Jahnke, Universität Tübingen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Münzgasse 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: ulrike.jahnke@uni-tuebingen.de

Besprechungen

Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen: Prolog, 2012. 331 S., EUR 29,80.

Dorit Bosse/Klaus Moegling/Johannes Reitingger (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen: Prolog, 2012. 259 S., EUR 27,80.

Die Lehrerbildung entwickelt sich unbeständig, inkonsistent und wenig perspektivisch. Hat die Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte wirklich verbessert? Sind wir auf dem Weg zu einer Professionalisierung oder folgen wir oktroyierten Reformen? Lehrerbildung bleibt ein neuralgischer Punkt der Reformbemühungen im Bildungswesen. Da ist es nicht uninteressant, eine Publikation zur Hand zu nehmen, die auf rund 590 Seiten die Reform der Lehrerbildung in drei Ländern darstellen will.

Das primäre Leseinteresse des Rezensenten zielt auf Gesamtentwürfe, und dies nicht nur unter strukturell-organisatorischen, sondern vor allem unter inhaltlichen Gesichtspunkten. Dorit Bosse beschreibt für Deutschland die Ist-Situation der föderativen Vielfalt und benennt vier Entwicklungsfelder: die Eignungsdiskussion, die Kompetenzorientierung, den Berufsfeldbezug sowie Wirkungsforschung zur Lehrerbildung.

a) Die Eignungsdiskussion

Während einerseits die Universitäten generell Interesse daran haben, die Quote der Studienabbrüche durch eine bessere Passung von Student und Studiengang zu verringern, ist andererseits für die Lehrerbildung der Aspekt der Eignung angesichts der gestiegenen Anforderungen an den Lehrerberuf immer bedeutsamer

geworden. Leistungsorientierte, beziehungsfähige und belastbare junge Menschen seien zu rekrutieren. Wenn man unter Bezugnahme auf Finnland Lehrkräfte als reflektierende Praktiker und als Professionelle wünscht, die ihre eigene Arbeit in forschend-problemtisierender Weise weiterentwickeln können, müssen Auswahlverfahren auf die kommunikativen, selbstreflexiven, kognitiven und sprachlichen Potenziale der Bewerber besonders achten.

b) Kompetenzorientierung

Mit der Eignungsdiskussion korrespondiert die Kompetenzorientierung, mit der professionelle Handlungskompetenz in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Lernerzentrierte Studienprogramme könnten den Wandel von der Lehrfokussierung zur Lernerorientierung fördern.

c) Berufsfeldbezug

Die Bereitstellung von Lerngelegenheiten mit Berufsfeldbezug ist das dritte Systemelement. Praxissituationen sollen der Orientierungs- und Reflexionsrahmen sein, innerhalb dessen reflektiertes und kompetentes Handeln gefördert werden kann.

d) Forschung zur Wirkung der Lehrerbildung
Schließlich sei zu prüfen, welche Studienseitigen die erhofften Wirkungen auch tatsächlich erzielen können. Hier besteht großer Nachholbedarf, obwohl es inzwischen eine Reihe von Studien zu dieser Thematik gibt.

Für Österreich zeigen Johannes Mayr und Peter Posch eine ähnliche Vielfalt auf. Allerdings gehen die Autoren von der problematischen Prämisse aus, die Schulen seien durch die Logik des (Aus-)Sortierens bestimmt. Für die Schweiz referiert Lucien Criblez den Ist-Zustand nach Abschluss der grundlegenden Reformen der letzten 15 Jahre (Reduzierung der Kantonsprovinzialität). Man kann leider sehr

wenig über leitende Ideen und Konzepte inhaltlicher Art lesen. Diese findet man jedoch in Rudolf Messners Beitrag über die „Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung“. Die Entwicklung sog. Essentials führt ihn zur Formulierung von elf Grundsätzen, die künftig die Lehrerbildung bestimmen sollten:

- Hohe Wertschätzung von Wissen, praktischem Können und Verantwortlichkeit im Lernen und Zusammenleben,
- Einbezug fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens,
- forschendes Lernen als zentrales Element lehrerbildender Studiengänge,
- realitätsbezogene Handlungssituationen als Schlüsselemente theoretischer Studienangebote,
- individualisierende Gestaltung der Lehrerbildung unter Beachtung der Vorerfahrungen und persönlichen Voraussetzungen der Studierenden,
- Diagnostik, Unterstützung und Feedback auch als zentrale hochschuldidaktische Prinzipien,
- Lehrerbildung als partizipativer Prozess, der die Eigenverantwortung der Studierenden herausfordert und respektiert,
- Wechsel der Arbeitsformen, einschließlich Teamarbeit und Forschungsprojekte,
- Herausforderung von Eigenaktivität, Kreativität, Argumentationsfähigkeit und individuellen Gestaltungsformen,
- Modernität der verwendeten Medien und Kommunikationstechniken,
- institutionelle Nutzung von Selbst- und Fremdevaluation zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung.

Das alles ist so richtig wie allgemein – aber auch nicht gerade neu.

Nach den Überblickstexten geht es in der insgesamt informativen Publikation um Einzelfragen: die Funktion von Lerntagebüchern, subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität, Evaluation von Praxiserfahrungen und -reflexion von ReferendarInnen und StudentInnen, Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxis-

erleben, eine qualitative Studie zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl. Unter der Überschrift „Aspekte des Professionalisierungsprozesses in der Lehrerausbildung und Fortbildung“ (jetzt plötzlich wieder Ausbildung!) geht es um Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. Es folgen Beiträge zu „Mathematik unterrichten lernen“, „Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase“, „Forschendes Lernen in der Naturwissenschaftsdidaktik“ sowie ein Beitrag zum Modellkolleg Bildungswissenschaften in Köln. Auch wenn man viele der Beiträge mit Gewinn liest, stehen die Beiträge doch recht unverbunden nebeneinander und man rätselt darüber, was die Auswahl begründet.

Der Band 2 ist bestimmt durch Überlegungen zur Integration von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können, basierend auf der Prämisse, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Lehrerbildungssysteme in Deutschland, Österreich und der Schweiz das einende Ziel ist, Lehrkräfte auszubilden, die in ihrem Beruf professionell zu agieren verstehen. Gleichzeitig aber wird betont, dass die derzeitigen Umwälzungsprozesse in den drei Ländern sich auf Unterschiedliches fokussieren: Berufsfeldbezug, institutionelle Fragen (PH oder Pädagogische Universität oder Organisationseinheit an Universitäten), Fragen des Zugangs und der Abschlussanerkennung. Wenn man denn nach den 331 Seiten Lektüre des ersten Bandes schon wüsste, was den guten Lehrer ausmacht und wie sich Professionalität zeigt, könnte man erwartungsvoll den zweiten Band lesen. So muss man versuchen, im Dschungel der vielen Texte einen ordnenden Überblick zu finden. Das sog. Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen soll vor Studieneaufnahme die Eignung für den Beruf an der Praxis überprüfen. Es stellt sich aber die Frage: an welcher Praxis? Diese ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess stellt die Reflexionsfähigkeit als Schlüsselkompetenz pädagogischer Professionalisierung in den Mittelpunkt. Ist Reflexionsfähigkeit aber nicht generell ein Merkmal des Studierens? Schülerporträts sollen eine andere Perspektive geben. Die Herausforderung

inklusive Pädagogik wird thematisiert. Forschendes Lernen wird erneut behandelt. Studienprogramme für Seiteneinsteiger, Theorie-Praxis-Integration im Referendariat, Beobachtung, Analyse und Bewertung von Unterricht, Veranstaltungen mit allen Phasen der Lehrerbildung, gemeinsame Praxiserfahrungen und Reflexionen sind weitere Themen, je für sich interessant, aber doch eher ein Kessel Buntes, keinem roten Faden folgend.

Angesichts aktueller Entwicklungstendenzen im Berufsfeld, nämlich der Schule, die sich zurzeit vor allem auf die breite Einführung inklusiver Pädagogik richten und zunächst erst einmal eher Unsicherheiten und Abwehrhaltungen als innovative Neugierde produzieren, ist das Projekt „Praxisphasen in Inklusion“ (PINI) interessant. Es versteht sich als inklusionspädagogisches Professionalisierungsangebot für Regelschullehramtsstudierende an einem Hochschulstandort ohne sonderpädagogisches Lehrangebot und ist insofern ein Pilotprojekt, das länderübergreifende Bedeutung hat. Es zielt auf Professionalität für inklusive Schulen in zweierlei Hinsicht:

- Kompetenz zur adäquaten Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit heterogenem Erziehungs- und Bildungsbedarf,
- Kompetenz zur Entwicklung von Lösungsansätzen zum Abbau vorhandener leistungsbezogener, sozialer und gesellschaftlicher Barrieren.

Im Projektverbund „Lehrerbildung durch Schülerförderung“ ist das PINI-Projekt ein Baustein neben anderen. Die drei Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen – Inklusive Strukturen etablieren – Inklusive Praktiken entwickeln“ werden in einem vorbereitenden Projektseminar thematisiert. Beteiligte Schulen melden Wünsche bzw. Bedarf an. Eine individuelle Vorbereitung und Absprachen zwischen Schulen und Studierenden führen zu der sog. Praxisphase in Inklusion. Eine Präsentation der Ergebnisse schließt das Projekt ab. Hier liegt sicher eines der aktuellsten und fortschrittlichsten Vorhaben für die Lehrerbildung vor, wenn man sie in Sichtweite zu schulischen Entwicklungen halten will.

Unter den Überschriften „Praxisideen für die zweite Phase der Lehrerbildung“ und „Phasenübergreifende Versuche“ wird in diesem umfassenden Handbuch auch auf die Frage der Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung eingegangen. Besonders interessant ist da der Bericht über eine Veranstaltung mit Teilnehmern aus allen drei Phasen. Sie ist als „blended learning“ konzipiert, also aus einer Kombination von Präsenzphasen und Online-Phasen. Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Lehrer und Lehrerinnen aus dem Schuldienst entwerfen gemeinsam Unterrichtsszenarien, die kooperativ realisiert und ausgewertet werden. Das Hauptproblem ist wohl der hohe Zeitaufwand, den jeder Beteiligte tragen muss. Der Ansatz einer integrativen Lehrerbildung wird aber an diesem Beispiel sehr anschaulich.

Die Ausführungen münden unter der Überschrift „Reform der Lehrerbildung in der Diskussion“ in zehn Thesen zur Reform der Lehrerbildung. Sie sind einer integrativen Sichtweise verpflichtet, die versucht, Theoriebildung, Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen miteinander in Verbindung zu bringen. Hier vor allem lohnt es sich noch einmal einzuhalten. Die zehn Thesen beziehen sich auf:

- Zugangsfragen,
- Aufgaben der Lehrerbildung,
- Polyvalenz über BA/MA und „major-minor“,
- wissenschaftliche Praxis,
- Aufhebung der Ungleichbehandlung der Lehrämter,
- hochschuldidaktische Fähigkeiten,
- einphasige Lehrerbildung als langfristiges Ziel,
- Rolle der Studienseminare,
- berufsbegleitende Fortbildung,
- Laufbahnrecht und Besoldung als Element der Lehrerfortbildung.

Die Thesen werden plausibel begründet, zeigen aber auch das Grunddilemma der umfangreichen Publikation: so lange nicht geklärt ist, was man mit der Institution „Schule“ gesellschaftlich und pädagogisch will (Bildung, gesellschaftliche Teilhabe, Sozialisa-

tion in aufklärerischer Absicht, Inklusion/Integration statt Segregation und problematischer Allokation), wird man die Profession von Lehrern und Lehrerinnen nicht genauer bestimmen können. Detailüberlegungen ohne solide theoretische Grundbestimmung resultieren in einer Art „Raumschiffdenken“: Man fliegt in Gedanken weit weg, ohne Rücksicht darauf, wie weit man sich von der aktuellen Praxis entfernt. Insofern ist die doppelbändige Publikation ein Spiegelbild derzeitiger Reflexionshorizonte: Das Nachdenken und Nachforschen über Lehrerbildung (oder doch Ausbildung?) ist eigentümlich artifiziell, mit häufig großem methodischen Aufwand, wenn es um (kleine) empirische Studien geht. Pädagogik, Bildung und nicht zuletzt Schüler und Schülerinnen kommen zu wenig vor. Ob das auch etwas mit der derzeitigen Rekrutierung des Hochschulpersonals zu tun hat? Kennen alle wirklich die Schule in ihren vielen Aspekten und (Teil-)Wirklichkeiten gut genug? Denn sie bleibt der Dreh- und Angelpunkt allen produktiven Nachdenkens über Lehrerbildung.

Manfred Bönsch
Leibnitz-Universität Hannover
Institut für Erziehungswissenschaft
Schloßwender Straße 1
30159 Hannover
Deutschland
E-Mail: manfred.boensch@iew.phil.uni-hannover.de

Steven J. Klees/Joel Samoff/Nelly P. Stromquist (Hrsg.): **The World Bank and Education. Critiques and Alternatives.** Rotterdam: Sense Publishers, 2012. 245 S., EUR 19,99.

Die neoliberale Bildungspolitik der Weltbank steht seit Jahrzehnten regelmäßig im Fokus sozialwissenschaftlicher Kritik. Titel und Klappentext des vorliegenden Sammelbandes lassen vermuten, dass es den Autoren darum geht, dieser Tradition folgend die Arbeit der Weltbank als theoretisch verkürztes Produkt neoliberaler Hegemonialinteressen zu identifizieren. So stellt sich primär die Frage, ob

es dennoch gelingt, Aspekte aufzuzeigen, die über die bekannten Kritikpunkte hinausgehen.

Gemessen an ihrem Finanzierungsvolumen ist die Weltbank ohne Zweifel der bedeutendste Akteur der internationalen Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich. Ungleich anderen Akteuren wie der UNESCO oder bilateralen Entwicklungsorganisationen (GIZ, USAID etc.) vergibt die Weltbank nur in Ausnahmefällen Zuschüsse. Der Großteil der Bildungshilfe der Weltbank sind zweckgebundene Kredite, für die nur ein Teil der marktüblichen Zinsen gezahlt werden muss. Die Weltbank übernimmt das finanzielle Risiko nur für Projekte, die sich an den bildungspolitischen Leitlinien der Weltbank orientieren. Der vorliegende Sammelband ist eine Reaktion auf das 2011 von der Weltbank veröffentlichte Memorandum *Worldbank Education Strategy 2020: Learning for All. Investing in the People's Knowledge and Skills to Promote Development (WBES)*. Dieses Strategiepapier definiert die bildungspolitischen Leitlinien der Weltbank bis 2020 und sucht so die globale Bildungsagenda nachhaltig zu beeinflussen.

Die Autoren sind ausgewiesene Wissenschaftler, die Mehrheit von ihnen lehrt an US-amerikanischen Universitäten. Alle Autoren forschen primär in Feldern, die der Internationalen Vergleichenden Erziehungswissenschaft, insbesondere der Internationalen Bildungspolitik, zugeordnet werden können.

Die Beiträge des Buches von Stevens et al. stehen dem Strategieentwurf der Weltbank ausnahmslos ablehnend gegenüber. Trotz unterschiedlicher Perspektiven ziehen sich die zentralen Kritikpunkte wie ein roter Faden durch das gesamte Buch und führen unweigerlich zu Wiederholungen.

Gita Steiner-Khamsi zeigt anhand von Beispielen aus der Mongolei und Kasachstan, dass die von der Weltbank ausgegebenen universalen Lösungen lokal höchst unterschiedlich wirken können. Erwiesene Beispiele eigener guter Praxis werden von der Weltbank hingegen nur dann in das Repertoire der „best practices“ aufgenommen, wenn sie der proklamierten Agenda nicht widersprechen. Das umfangreiche Beteiligungsverfahren der Weltbank an der Erstellung der WBES entlarvt Steiner-Khamsi als „black-box“: Durch die

Einbeziehung einer Vielzahl von Akteuren aus Entwicklungszusammenarbeit, Politik und Zivilgesellschaft werde der Anschein erweckt, die Strategie sei durch Beteiligung vieler Interessengruppen entwickelt worden, während die Weltbank gleichzeitig selektiv das am besten zu ihrer Agenda passende Feedback aufnehmen und unpassende Anregungen außen vor lassen könnte. Die Weltbank, so Steiner-Khamsis Fazit, zeigt die Tendenz „to talk with everyone, speak on behalf of many and listen only to their own“.

Bjorn Nordtveit und Sangeeta Kamat kritisieren in ihren Beiträgen die einseitige Orientierung der Weltbank an den Prämissen der Wirtschaftlichkeit und Effizienz und antizipieren, dass ihr Agieren Ungerechtigkeit, ökonomische Instabilität, ethnische Spannungen und politische Konflikte eher fördert denn mindert. Angela C. de Siqueira identifiziert die von der Weltbank charakterisierte Entwicklung eines globalen Benchmark- und Monitoringsystems (SABER) im Bildungsbereich als Gefahr für Demokratie und Vielfalt. Crain Soudien problematisiert die starke Orientierung – fast Gleichsetzung – von Bildungsqualität mit Schülerleistung, wie sie in internationalen Vergleichsstudien gemessen wird. Daran anknüpfend vermisst Joel Samoff die Betrachtung von Selektions- und Exklusionsprozessen innerhalb von Schule und konstatiert, dass, insbesondere für Länder in Afrika, das Ziel „Bildung für Alle“ ein grundlegendes Überdenken der Organisation von Bildungssystemen voraussetze.

Antoni Verger und Xavier Bonal lenken den Blick auf die in der WBES angepriesene Orientierung an Wettbewerb und Quasi-Märkten im Bildungsbereich und unterstellen selbiger eine mangelnde empirische Fundierung. Joel Samoff hebt in einem zweiten Beitrag die selbstreferentielle Praxis der Weltbank hervor; über die Hälfte der in der Strategie ausgewiesenen Referenzen stammen aus der eigenen Institution. Samoff bemängelt darüber hinaus die fehlende Förderung von Institutionen und Forschern in Entwicklungsländern, denen es bisher kaum möglich sei, globale Bildungsdiskurse zu beeinflussen. Susan L. Robertson analysiert die Rolle von privatwirtschaftlichen Akteuren und Public Private Partnerships im

Bildungswesen als neoliberale Antwort auf das teilweise Scheitern neoliberaler Politik. Auch Steven J. Klees weist die Bildungspolitik der Weltbank als neoliberale Ideologie zurück, kritisiert die Fokussierung auf Leistungstests und das damit zusammenhängende Bildungsziel, Testergebnisse zu maximieren. Die von der Weltbank präferierten quantitativen Forschungsmethoden werden von ihm gar als „not better than alchemy or phrenology“ zurückgewiesen. Weitere Beiträge analysieren die Berücksichtigung der Themenbereiche Lehrerbildung (Mark Ginsburg), Gender (Nelly P. Stromquist) und Menschenrechte (Salim Vally & Carol Anne Spreen).

Alternativen zur WBES stehen im Fokus eines einzigen Artikels. Anne Hickling-Hudson und Steven J. Klees schlagen vor, die Weltbank durch einen globalen Bildungsfond zu ersetzen. Ein solcher Weltbildungsfond solle durch ein Gremium paritätisch besetzt von Geberländern, Empfängerländern und Nichtregierungsorganisationen gesteuert werden. Die Autoren schlagen vor, ‚Humankapital‘ als konzeptionelle Grundlage der Bildungsarbeit durch das von UNICEF favorisierte ‚Recht auf Bildung‘ zu substituieren. Des Weiteren empfehlen die Autoren eine stärkere Orientierung an sozialer Gerechtigkeit sowie an traditionellen und nicht-westlichen Curricula und Denktraditionen, Investitionen in Hochschul- und Erwachsenenbildung, Leistungsmessung mit einem Fokus auf Kreativität und Kooperation und einen Verzicht auf die Subvention von Privatschulen.

Der vorliegende Sammelband bietet eine umfangreiche Kritik der aktuellen Weltbank-Bildungsstrategie. Vernachlässigt werden leider die existierenden bildungspolitischen Kontroversen innerhalb der Weltbank sowie der Umstand, dass der vielfach kritisierten „One Size Fits All“-Orientierung zahlreiche themen- und regionalspezifische Studien gegenüberstehen. Nicht reflektiert bleibt zudem die Tatsache, dass es sich bei der WBES um einen Text handelt, der eher dem Referenzsystem Bildungspraxis als dem Referenzsystem Wissenschaft zuzuordnen ist. Daher ist es nicht verwunderlich, dass globale Institutionen wie die Weltbank in ihrer strategischen Ausrichtung universelle Lösungen anstreben, an-

statt kontrastierende und antinomische Besonderheiten systematisch herauszuarbeiten.

Den insgesamt dreizehn kritisierenden Beiträgen steht lediglich einer gegenüber, der versucht Alternativen aufzuzeigen. Obwohl Alternativen auch in einigen anderen Beiträgen durchscheinen und einige Beiträge (Steiner-Khamsi, Siqueira, Robertson) interessante Einblicke in die Logik bildungs- und entwicklungspolitischer Programmformulierung bieten, muss die eingangs gestellte Frage eher mit ‚Nein‘ beantwortet werden: Dem Insider bietet der Band wenig Neues. Mit dieser Einschränkung ist das Buch dennoch allen zu empfeh-

len, die sich in Forschung, Politik oder Praxis mit aktuellen Entwicklungen der internationalen Bildungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit auseinandersetzen.

Christian Brüggemann
Technische Universität Dortmund
Institut für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Deutschland
E-Mail: chris.brueggemann@gmail.com

Pädagogische Neuerscheinungen

- van Ackeren, Isabell/Heinrich, Martin/Thiel, Felicitas (Hrsg.): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund (Die Deutsche Schule, Beiheft). Münster: Waxmann, 2013. 288 S., EUR 29,90.
- Anslinger, Eva/Quante-Brandt, Eva: Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule – Beruf. Münster: Waxmann, 2013. 108 S., EUR 24,90.
- Asmussen, Sören: Naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich. Überlegungen zu einer Konzeption: ‚Elementare Naturwissenschaftliche Bildung (ENB)‘. Hamburg: Dr. Kovacs, 2013. 120 S., EUR 58,80.
- Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 2013. 316 S., EUR 39,90.
- Bergmüller-Hauptmann, Claudia (Hrsg.): Capacity Development und Schulqualität. Konzepte und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit. Münster: Waxmann, 2013. 196 S., EUR 19,90.
- Blichmann, Annika: Erziehung als Wissenschaft. Ovide Decroly und sein Weg vom Arzt zum Pädagogen. Paderborn: Schöningh, 2013. 260 S., EUR 36,90.
- Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/Steuber, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Münster: Waxmann, 2013. 288 S., EUR 24,90.
- Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Münster: Waxmann, 2013. 470 S., EUR 37,90.
- Brumlik, Micha/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Prange, Klaus: Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 240 S., EUR 29,90.
- Bünger, Carsten: Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh, 2013. 240 S., EUR 29,90.
- Dederich, Markus: Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 284 S., EUR 34,90.
- Eckerth, Melanie: Formen der Diagnose und Förderung. Eine mehrperspektivische Analyse zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in der Grundschule. Münster: Waxmann, 2013. 420 S., EUR 44,90.
- Fuchs, Birgitta: Friedrich Schleiermacher. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn: Schöningh, 2013. 200 S., EUR 22,90.
- Gehrmann, Axel/Kranz, Barbara/Pelzmann, Sascha/Reinartz, Andrea (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 240 S., EUR 18,90.
- Haag, Ludwig/Rahm, Sibylle/Apel, Hans J./Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Überarbeitete Neuauflage 2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 448 S., EUR 26,99.
- Hornberg, Sabine/Brüggemann, Christian (Hrsg.): Die Bildungssituation von Roma in Europa. Münster: Waxmann, 2013. 240 S., EUR 29,90.
- Kiper, Hanna: Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 304 S., EUR 35,90.
- Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Christian Ritz und Heinz Stübiger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 194 S., EUR 32,00.

- Koch-Priewe, Barbara/Leonhard, Tobias/Pineker, Anna/Störtländer, Jan C. (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 304 S., EUR 19,90.
- Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, 2013. 272 S., EUR 36,90.
- Kotte, Volker: Arbeit und Erziehung. Zur Rekonstruktion ihres Verhältnisses in der vorindustriellen Zeit bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Hamburg: Dr. Kovacs, 2013. 296 S., Preis noch offen.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Krause-Benz, Martina (Hrsg.): Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, 2013. 148 S., EUR 29,90.
- Lenhard, Wolfgang: Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 166 S., EUR 21,90.
- Liegle, Ludwig: Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 172 S., EUR 24,90.
- Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Müller-Frerich, Gerhard (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 208 S., EUR 17,90.
- Lischewski, Andreas: Die Entdeckung der pädagogischen Mentalität bei Comenius. Zum Problem der anthropologischen Ermächtigung in der Consultatio Catholica. Paderborn: Schöningh, 2013. 500 S., EUR 59,00.
- Lorenz, Ramona: Das Zentralabitur im Kontext der Bildungsgerechtigkeit: Schwierigkeit und Fairness der Abituraufgaben im Fach Englisch in NRW. Münster: Waxmann, 2013. 276 S., EUR 29,90.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko/Becker, Michael/Dumont, Hanna (Hrsg.): Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Münster: Waxmann, 2013. 304 S., EUR 29,90.
- Mehring, Volker: Weichenstellungen in der Grundschule. Sozial-Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 2013. 282 S., EUR 34,90.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas: Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2013. 184 S., EUR 24,90.
- Quaiser-Pohl, Claudia/Ruthsatz, Vera/Endepohls-Ulpe, Martina (Hrsg.): Diversity and Diversity Management in Education. A European Perspective. Münster: Waxmann, 2013. 180 S., EUR 29,90.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann, 2013. 192 S., EUR 29,90.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh, 2013. 160 S., EUR 22,90.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. 255 S., EUR 18,90.



Zeitschrift für Sozialpädagogik

**Jetzt
Probe-Abo
bestellen!**
2 Hefte: 17,70 €

**Die Zeitschrift für
Sozialpädagogik** deckt den
gesamten Bereich der Disziplin
ab.

**Die Zeitschrift für
Sozialpädagogik** ist offen
für alle wissenschaftlich
begründeten Positionen.

Vorzugsangebot

zum Kennenlernen:
2 Hefte für € 17,70 frei Haus

ZfSp erscheint 4 x jährlich

Bestellen Sie Ihr
Kennenlernabo hier
Telefon 06201/6007-9330
Fax 06201/6007-331
E-Mail: medienservice@beltz.de
Internet: www.juventa.de

Themenschwerpunkt in Heft 4/2013

Die deutsche Jugend- bewegung (Teil 2) – 100 Jahre Hoher Meißner

- Jugendbewegung und Sozialpädagogik
- »Zurück zur Natur« und »Vorwärts zum Geist«
- Zurück in die Zukunft. Zur Rolle kulturkritischer und nationalidealistischer Topoi im Umfeld der deutschen Jugendbewegung
- Ein neuer »Sachsenspiegel«. Reminiszenzen an die Anfänge sächsischer Jugendbewegung
- Wie viel Kritik verträgt die Jugendbewegung eigentlich?

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA



Erziehung und Sozialisation



ZSE ist das sozialwissenschaftliche Forum für die Bereiche Soziologie der Erziehung, Sozialisation und Bildungsforschung, Forschungsmethoden, Cultural Studies, Methodik des kulturanalytischen Blicks, Kindheits- und Jugendforschung und Schulische Sozialisationsforschung.

Vorzugsangebot

zum Kennenlernen:
2 Hefte für € 26,70 frei Haus

ZSE erscheint 4 x jährlich

Bestellen Sie Ihr
Kennenlernabo hier
Telefon 06201/6007-9330
Fax 06201/6007-331
E-Mail: medienservice@beltz.de
Internet: www.juventa.de

Themen in Heft 4/2013 Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung

- Die private Seite von Frauen- und Männerkarrieren
- Der Wandel partnerschaftlicher Erwerbsarrangements und das Wohlbefinden von Müttern und Vätern in Ost- und Westdeutschland
- Zwei Schritte vor, eineinhalb Schritte zurück. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Sozialisation aus der Perspektive des Lebenslaufs
- Familiäre Erziehung und abweichendes Verhalten
- Internetnutzung junger Menschen auf dem Land

www.juventa.de

BELTZ JUVENTA

Kreative Arbeitsformen zur Förderung junger Menschen



Dieses Handbuch stellt die theoretischen und praktischen Grundlagen für die kulturpädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen umfassend dar. Es ist nicht nur ein allgemeines Bildungsziel, Kompetenzen im Umgang mit kulturellem Wissen und kulturellen Praktiken zu erwerben. Darüber hinaus ermöglichen die kreativen Arbeitsformen der Kulturpädagogik eine Förderung und Einbeziehung von jungen Menschen, die sich für klassische didaktisch-pädagogische Konzepte kaum mehr begeistern lassen.

Die zwölf Handlungsfelder, die in diesem Band behandelt werden, sind: Kunst, Literatur, Digitale Medien, Museum, Musik, Spiel, Tanz, Theater, Zirkus und Artistik, Film, Fotografie, Tischkultur.

2013. 973 Seiten, gebunden
€ 78,- D • ISBN 978-3-407-83178-1



399 Seiten, gebunden
€ 39,95 D
ISBN 978-3-407-83170-5



336 Seiten, gebunden
€ 39,95 D
ISBN 978-3-407-83177-4



448 Seiten, gebunden
€ 39,95 D
ISBN 978-3-407-83171-2

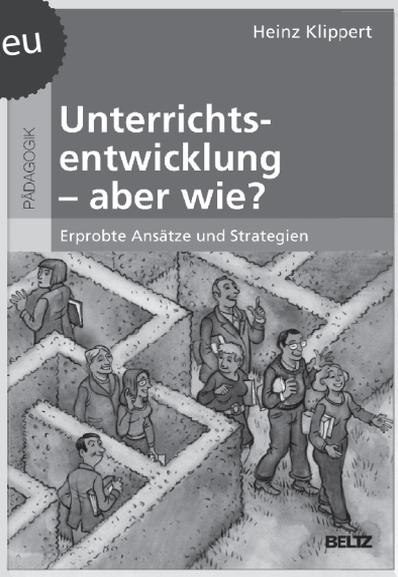
Alle Handbücher sind auch als E-Book erhältlich.

www.beltz.de

BELTZ

Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Praxis

Neu



In seinem neuen Buch bilanziert Heinz Klippert drei Jahrzehnte Unterrichtsentwicklung. Er stellt erprobte Ansätze und Strategien vor und skizziert mögliche Fallstricke. Dabei greift er auf Erfahrungen aus mehreren Bundesländern zurück.

Klipperts Befund: Gelingende Unterrichtsentwicklung braucht Unterstützung, Alltagstauglichkeit, Lehrerkoope-ration, Lehrerentlastung, planvolles Innovationsmanagement und vielfältige Leistungen der Lehrerfortbildung. Das alles wird im Buch hergeleitet und konkretisiert.

Ein Buch mit ausgeprägtem Praxisbezug und Anregungswert!

2013. 256 Seiten, broschiert
€ 24,95 D • ISBN 978-3-407-25701-7



384 Seiten, gebunden
€ 49,95 D
ISBN 978-3-407-83176-7



190 Seiten, broschiert
€ 29,95 D
ISBN 978-3-407-25697-3



368 Seiten, broschiert
€ 19,95 D
ISBN 978-3-407-25691-1

Alle Fachbücher sind auch als E-Book erhältlich.

www.beltz.de

BELTZ



Thomas Rauschenbach / Stefan Bormann (Hrsg.)

Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit

2013, 294 Seiten, broschiert, € 24,95 (44-2904)

In dem Buch werden die Arbeits- und Themenfelder der Kinder- und Jugendarbeit in ihrer konzeptionellen Differenz unterschieden. Neben methodischen, zielgruppenspezifischen und räumlich orientierten Ansätzen werden auch Arbeitsfelder vorgestellt, die sich auf verschiedene Institutionen beziehen.



Thomas Rauschenbach / Stefan Bormann (Hrsg.)

Herausforderungen des Jugendalters

2013, 236 Seiten, broschiert, € 19,95 (44-2905)

Jugendliche sind in der heutigen Gesellschaft zahlreichen Herausforderungen ausgesetzt. In dem Buch werden jene Herausforderungen in den Mittelpunkt gerückt, zu denen Jugendliche – jenseits von Akteuren und Institutionen – selbst ein Verhältnis finden, mit denen sie umgehen müssen. Konkret werden die Themen Selbstständigkeit, Medien, Sexualität und Partnerschaft, Geschlecht, Jugendkulturen, Gesundheit, Religion und Armut aufgegriffen.



Dorle Klika / Volker Schubert

Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt

Grundlagentexte Pädagogik, 2013, 316 Seiten
brochert, € 19,95 (44-2899)

Dieses Buch bietet eine verständliche und problemorientierte Einführung in Grundbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (wie Erziehung, Bildung, Lernen, Sozialisation).

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

Herausgeberinnen und Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), 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 „Zukünfte“:

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Anschriften der geschäftsführenden Herausgeber: Prof. Dr. Roland Reichenbach (verantwortlich), Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich. 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), Anne-Katrin Wintergerst, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, Tel.: +41 44 634 27 47, E-Mail: katrin.wintergerst@ife.uzh.ch

Manuskripte werden als Word-Datei 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/innen (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 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an institutionelle Bezieher EUR 174,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 199,00 + Versandkosten. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an private Bezieher EUR 104,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 129,00 + Versandkosten. Ermäßigter Preis für Studierende EUR 74,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 99,00 + Versandkosten. Versandkosten: Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 26,00 (2 Hefte, portofrei).

Als private/r Abonnent/in können Sie neben der Printausgabe der Zeitschrift auch eine **digitale Version** per E-Mail als PDF erhalten. Dieses Angebot ist im Abonnement enthalten und berechtigt Sie zur privaten Nutzung, d. h. zum Speichern auf Ihren persönlichen Geräten und zum Ausdrucken für Ihren Bedarf, nicht aber zum Verteilen über Server oder zur Weitergabe von gedruckten oder elektronischen Kopien. Damit Sie die digitale Version erhalten können, benötigen wir Ihre E-Mail-Adresse.

Wenn Sie Interesse an einer institutionellen Nutzung mit Mehrfachzugang haben, wenden Sie sich bitte an den Beltz Medien-Service, Tel.: (0 62 01) 60 07-3 30, E-Mail: medienservice@beltz.de.

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza.

Satz: text plus form, Dresden.

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