

Literatur

Allison Zmuda, Robert Kuklis, Everett Kline: **Zur Umformung der Schulen – Schaffung einer Kultur der kontinuierlichen Verbesserung.** ASCD-Alexandria (April 2004), 195 Seiten, ISBN 0-87120-845-8, br., \$ 26,95. Originaltitel: „Transforming Schools – Creating a Culture of continuous Improvement“ – Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Alexandria/ Virginia

Kennzeichnend für die Kreation einer Kultur der kontinuierlichen Verbesserung bei der Transformation der Schulen ist das „systemische Denken“ und dieses ist für die Schaffung einer „Lernenden Organisation“ (P. M. Senge) entscheidend. P. M. Senge hat (2000) mit seinem Mitarbeiterteam eine Studie mit dem Titel „Schulen, die lernen – Die Fünfte Disziplin für Lehrerinnen und Lehrer“ (Doubleday New York, 2000) veröffentlicht. Die Transformation der Schulen zu „Lernenden Organisationen“ ist eng mit dem „systemischen Denken“ verknüpft.

Die neue Veröffentlichung der ASCD zur „Transformation der Schulen“ weist einige markante Merkmale auf: Die sieben Abschnitte beruhen auf einer gemeinsamen wichtigen Systematik, wodurch die Praktikabilität des Werkes erhöht wird. Am Anfang jedes Abschnittes steht eine „zentrale Frage“. Es folgen grundsätzliche Leitlinien. In der anschließenden Übersicht werden die Leserinnen und Leser mit den zentralen Zielen bekannt gemacht. Ein weiteres wichtiges Element sind die kollegialen Gespräche zwischen Lehrern, Lehrerkollegium und Schulleitung sowie zwischen Schulleitung, Schulaufsicht und Lehrerkollegium. Entscheidend für den Fortgang der gemeinsamen Bemühungen um die kontinuierliche Verbesserung der Schulen sind die Analysen und Reflexionen zu den Gesprächen. Auch sie sind konstitutiv für jeden Abschnitt. Die Zwischenergebnisse des Transformationsprozesses werden oft tabellarisch zusammengefasst und vermitteln den Leserinnen und Lesern eine Zwischenbilanz. Am Schluss jedes Abschnittes erfolgt eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf die nächsten Schritte bei der „kontinuierlichen Verbesserung“. Die Autoren wollen eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis schaffen: „We are committed to the principle that theory and research illuminate practice, and practice informs

research“. Nichts ist für die Praxis wichtiger als eine transformierbare Theorie!

Es gibt die folgenden sechs Schritte, die für den Transformationsprozess entscheidend sind: Die Identifizierung und Klarheit über die Grundpositionen, die für die Schulkultur maßgeblich sind – Die Bestimmung der gemeinsamen Vision, die für die Dynamik der Schulkultur wichtig ist – Die Sammlung detaillierter Daten und Feststellung der Lücken zwischen der aktuellen Situation der Schule und der angestrebten gemeinsamen Vision – Die Identifizierung der innovativen Impulse, die zu einer Annäherung zwischen gegebener Schulrealität und der gemeinsamen Vision führen – Die Entwicklung eines „Aktionsplans“ zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer im Wandlungsprozess der Schule und des Unterrichts – Die Bilanzierung des Transformationsprozesses (die gemeinsame Vision, die gemeinsamen Grundpositionen, die gemeinsamen erzieherischen Werte). In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung der neuen ASCD-Veröffentlichung können nur wenige markante Punkte akzentuiert werden.

Jede kontinuierliche Verbesserung der Schulen muss das Lernen und Leisten der Schüler, die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die Atmosphäre im Klassenzimmer und die Schulkultur qualitativ verändern. Es besteht eine Verzahnung zwischen „systemischem Denken“, Kollegialität, kontinuierlicher Verbesserung und Leistungssteigerung (systems thinking, collegiality, continuous improvement, and accountability are inextricably linked). Der bekannte Schulforscher Richard Elmore (Harvard University) hebt hervor, dass jede Schulverbesserung etwas mit Wandel, neuer Richtung, Nachhaltigkeit, Qualitäts- und Leistungssteigerung und persönlichem Engagement zu tun hat.

„Systemisches Denken“ in Verbindung mit Schulverbesserung verlangt von allen Beteiligten Offenheit, Vorurteilslosigkeit, Bereitschaft zum Umdenken, Bereitschaft zur Positionsänderung, Innovationsfreude, persönliches Engagement und Risikobereitschaft. Die Transformation der Schulen ist mit Hindernissen verbunden, muss mit Rückschlägen und Widerständen rechnen und kann auch zu Frustrationen führen.

„Systemisches Denken“ betrachtet die Schule als „dynamisches Kräftesystem“, als „lebendigen

Organismus“ , als „wertbestimmte Lernorganisation“ und als „flexible Institution“. „Systemisches Denken“ will durch Analyse und gemeinsame kollegiale Reflexion zur „Bündelung der pädagogischen und erzieherischen Kräfte“ in einer Schule beitragen. Hierbei kommt der „Vision für eine Schule der Zukunft“ eine bedeutende Funktion zu. Partizipation und Antizipation sind für die Verbesserung der Schule auf dem Weg zur „Lernenden Organisation“ entscheidend.

Wichtig ist vor allem, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich intensiv mit den Instrumenten des „systemischen Denkens“ beschäftigen. Auf diese Weise lernen sie, die Transformationsprozesse der Verbesserung des Lernens und des Wandels selbstgesteuert und selbstorganisiert zu übernehmen. „Systemisches Denken“ kann somit maßgeblich dazu beitragen, die Professionalität eines Lehrerkollegiums zu fördern und zu unterstützen.

– Gottfried Kleinschmidt –

OECD-Handbuch zur internationalen vergleichenden Bildungsstatistik. Konzepte, Standards, Definitionen und Klassifikationen. OECD Berlin, Paris, Bonn (Mai 2004), ISBN 92-64-10410-0, 274 Seiten, 45,00 €. Originaltitel: „OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics – Concepts, Standards, Definitions and Classifications“ (2004). Bestellungen bei: UNO Verlag 53113 Bonn oder Extenza Turpin Biggleswade, Bedfordshire SG18 8QB GB

Das neue OECD-Handbuch ist für Anwender und Bildungspolitiker eine wichtige Informationsquelle, zumal die vergleichende Bildungsstatistik auch in Zukunft eine immer größere Rolle spielen wird. Das internationale Autorenteam hat die Konzepte, Standards, Definitionen und Klassifikationen in sieben Kapiteln dargestellt. Im Anhang befinden sich noch informative Übersichten mit nationalen Programmen der OECD-Länder (ISCED mappings of countries“ national programmes to ISCED levels).

Das OECD-Handbuch wird auch für die Bildungspolitiker und Bildungsforscher von besonderem Interesse sein, die Näheres über die Bildungsindikatoren wissen wollen, welche die Basis für die jährlich erscheinende Dokumentation „*Bildung auf einen Blick*“ bilden. Das OECD-Handbuch vermittelt zugleich einen umfassenden

Überblick über die Methodologie der vergleichenden Bildungsforschung (the handbook, for the first time, draws together all of these methodologies in a single reference volume).

Außerdem vermittelt das OECD-Handbuch einen Überblick über die Definitionen der Grundbegriffe, welche der Bildungs-Indikatoren-Forschung zugrunde liegen. Dazu gehören Antworten auf Fragen wie: Was ist ein Lehrer? Was versteht man unter Bildung? Wie werden öffentliche Ausgaben für das Bildungswesen interpretiert? Wie sind die „Ausgaben je Schüler“ zu verstehen? Wie kann die Vergleichbarkeit der Daten hergestellt werden? Sehr schwierig sind die Antworten auf Fragen der vergleichenden Lehrplananalyse.

Das OECD-Handbuch verfolgt drei Hauptziele im Hinblick auf die internationale Bildungsstatistik und die Bildungsindikatoren: Die Darstellung des konzeptionellen Rahmens, der für die OECD wichtig ist; die Dokumentation der internationalen Standards im Hinblick auf Konzepte, Klassifikationen, Konventionen und Methodologien; die Vermittlung der Einblicke (Transparenz) in die Sammlung, Organisation und den internationalen Vergleich der Bildungsstatistik und der Indikatoren. Sehr informativ und aufschlussreich ist auch die Gegenüberstellung der „Stärken“ und „Schwächen“ der internationalen vergleichenden Bildungsstatistik. (Also key is an appreciation of the data quality controls that are applied in the collection and compilation of the statistics as well as knowledge of where data quality is weakest.) Das OECD-Handbuch ist somit eine wichtige Informationsquelle für Bildungsforscher, die sich mit der vergleichenden Bildungsanalyse beschäftigen. Es darf angenommen werden, dass insbesondere Vertreter der Bildungsverwaltung und Bildungsforscher an den Hochschulen das Erscheinen dieses OECD-Handbuches sehr begrüßen werden.

Das OECD-Handbuch gibt nicht nur einen kurzen historischen Überblick über die Geschichte der Bildungs-Indikatoren-Forschung, sondern vermittelt auch einen Überblick über die derzeitigen verfügbaren Instrumente zur Datensammlung und den dabei entscheidenden Methoden.

In dem OECD-Handbuch werden nicht nur die Schlüsselbegriffe der internationalen vergleichenden Bildungsforschung vorgestellt, es erfolgt gleichzeitig eine Diskussion über die Interpretation und die praktische Implementation dieser Definitionen. Außerdem wird auf die unbeantworteten Probleme aufmerksam gemacht. Ein interessantes Beispiel sind die im Anhang publizier-

ten Übersichten mit nationalen Programmen auf der Basis von ISCED (International Standard Classification of Education).

Entscheidend für die bildungspolitische Relevanz der internationalen Bildungsforschung ist die Gewinnung und die Interpretation der Daten. Die Qualität der vergleichenden Bildungsforschung hängt sowohl von der Definition der Grundbegriffe und Bildungsindikatoren wie von der Gewinnung und Auswertung der ermittelten Daten ab. In diesem Zusammenhang kann auf die Niveaus, Klassifikationskriterien und Unterkategorien beim Aufbau der Bildungssysteme hingewiesen werden (vgl. Seite 88 und 89).

Da der Definition der Grundbegriffe für die vergleichende Bildungsforschung große Bedeutung zukommt, soll in Verbindung mit der zusammenfassenden Würdigung des OECD-Handbuches der Schlüsselbegriff „Bildung“ (education) exemplarisch vorgestellt werden. Aus der Sicht von ISCED wird folgende Definition als praktikabel angesehen: „Bildung ist organisierte und nachhaltige Kommunikation zur Hervorbringung des Lernens“ (Education is organized and sustained communication designed to bring about learning). Danach werden die Begriffe „Kommunikation“, „organisierte Kommunikation“, „Nachhaltigkeit“ und „Lernen“ in Einzelfaktoren zerlegt. Dieser „pragmatische Bildungsbegriff“ weist Schwächen auf. Eine der Schwächen ist, dass die Persönlichkeitsbildung ausgeklammert wird. Auf diese Schwäche haben D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann und U. Trautwein in grundlegenden Artikeln zu „PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung“ (Beiheft 3, 2004 der ZfE Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) ausführlich aufmerksam gemacht. Diese Definitionsschwäche ist den Autoren des OECD-Handbuches bekannt.

– Gottfried Kleinschmidt –

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.): PERSPEKTIVE 2050 – Ökonomik des demographischen Wandels. Deutscher Instituts Verlag Köln (Mai 2004), ISBN 3-602-14577-8, 423 Seiten, 36,00 €, geb. Mit einem Vorwort von Roman Herzog und Gerhard Fels. Förderung der Veröffentlichung durch das „Roman Herzog Institut“ in München im Rahmen des Projektes „Zukunft der Arbeit“

Die Beiträge zur Analyse der „Perspektive 2050“ haben einundzwanzig Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts der deutschen Wirtschaft geliefert. Wichtige Schlüsselbegriffe dieser in die Zukunft weisenden Veröffentlichung sind: Die Entwicklung und Prognose der Geburtenraten in Deutschland und europäischen Ländern, die Entwicklung der Lebenserwartung von Neugeborenen, die Verännerung der deutschen Familienstrukturen, die Änderung der Altersstruktur bis zum Jahr 2050, die Frauenerwerbstätigkeit zwischen 1974 und 2001, das Durchschnittsalter des Erwerbspersonenpotenzials in Deutschland, die Investitionen in neues Wissen für die Wissensgesellschaft international, die möglichen Einflüsse des demographischen Wandels auf den technischen Fortschritt, die Auswirkungen des demographischen Wandels auf den Arbeitsmarkt, die Zusammenhänge zwischen Humankapital und Arbeitsmarkt, die Konkurrenz auf dem „Bildungsmarkt“ in Verbindung mit der Frage nach den Lernstandards auf Weltklasseniveau (Learning Standards on Worldclass Level), die Bevölkerungsabnahme in den Bundesländern (Deutschlands) bis 2050, die Alterung der Weltbevölkerung (Ageing Populations, OECD), die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64 Jahre), der voraussichtliche Tätigkeits- und Qualifikationswandel bis 2010, die Technikeinstellungen nach Altersgruppen im Jahre 2002. Diese exemplarisch genannten Schlüsselbegriffe verdeutlichen die mittel- und langfristigen Perspektiven der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung in Deutschland. Die Autorinnen und Autoren denken nicht in den Perspektiven einer Legislaturperiode, sondern antizipieren die Entwicklungstrends in den nächsten fünfundvierzig Jahren (vgl. hierzu auch den „Lernbericht an den Club of Rome“ mit den beiden Schlüsselbegriffen „Antizipation“ und „Partizipation“). Verantwortungsvolle Bildungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik muss die mittel- und langfristige Perspektive berücksichtigen. Diese Erweiterung des Zeithorizontes zeichnet die vorliegende Publikation aus. Hervorzuheben ist die gemeinsame Systematik, die alle Beiträge profiliert. Die Veröffentlichung erhält dadurch einen hohen Aufforderungscharakter für die Leserinnen und Leser. Jeder Beitrag geht von der quantitativen Analyse der Fakten aus, vernetzt die Analyse mit der mittel- und langfristigen Perspektive und schließt mit einer vorsichtigen und behutsamen Prognose. Jeder Einzelbeitrag endet mit einer Zusammenfassung. Wichtig sind auch die Politikempfehlungen, in welchen die demographischen Herausforderungen aus der Per-

spektive 2050 in einem „40-Punkte-Programm“ gebündelt werden.

In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung der detaillierten Untersuchung der „Perspektive 2050“ aus der Sicht von Ökonomik und demographischem Wandel kann nur auf einige markante Aussagen exemplarisch hingewiesen werden. Die Alterspyramide wird in Deutschland durch zwei Phänomene deformiert: Durch die niedrigen Geburtenzahlen einerseits und durch die steigende Lebenserwartung andererseits. In Deutschland wird es im Jahr 2050 ebenso viele Menschen im Alter von über 80 Jahren geben wie Menschen im Alter von unter 20 Jahren. Bis zum Jahr 2050 wird die Bevölkerung von derzeit 83 auf etwa 72 Millionen zurückgehen.

Die Investitionen, die in Zukunft Erträge abwerfen, sind in Deutschland sträflich vernachlässigt worden. Deutschland hat bereits vor Eintritt der heutigen demographischen Belastungen seine Zukunftschancen durch einen zu hohen „Gegenwartskonsum“ von Sozialleistungen verspielt. Dieser ist im Wesentlichen die Folge von erwerbswirtschaftlicher Abstinenz einerseits und bildungsökonomischer Ineffizienz andererseits. Hier liegen die Ursachen für Staatsverschuldung, Arbeitslosigkeit und Wachstumsschwäche in Deutschland. Die deutsche Volkswirtschaft hat systematisch wichtige Zukunftschancen verspielt. Die Schlussfolgerung lautet: „Es muss allen politisch Verantwortlichen klar sein, dass ohne eine schnelle und nachhaltige Verbesserung der investiven Rahmenbedingungen die demographische Herausforderung nicht bestanden werden kann“.

In Deutschland stimmen auch nicht die Proportionen zwischen den drei großen biographischen Zeitblöcken: den Bildungszeiten, den Arbeitszeiten und den Frei- oder Lebenszeiten.

Es hat in Deutschland zu lange gedauert, bis erkannt worden ist, dass die Bildungsinvestitionen zurückgeblieben sind. Deutschland hat im Gegensatz zu anderen entwickelten Ländern aus dem Bildungssystem keine Wachstumsbeiträge geschöpft. Wichtig ist die Einsicht, dass die Ausstattung mit Humankapital eine zentrale wachstumspolitische Rolle spielt. An dieser Stelle kann auf zwei OECD-Studien hingewiesen werden: „Investition in das Humankapital – Ein internationaler Vergleich“ (Paris/Berlin 1998) und die neuere Studie „Welche Schulen für die Zukunft – Schulen für Morgen“ (Paris/Berlin 2001). In diesen Kontext gehört auch die ältere (1995) OECD-Untersuchung „Unsere Kinder in Gefahr“ (Paris/

Berlin 1995). Es geht um ein leistungsfähiges primäres, sekundäres und tertiäres Bildungssystem, das den Prinzipien Leistung, Eigenständigkeit und Wettbewerb (Lern- und Leistungsstandards) verpflichtet ist. Dabei muss deutlich werden, dass ein leistungsfähiges Bildungssystem und ein korrespondierendes Beschäftigungssystem die beiden Seiten einer Medaille sind. Deutschland schöpft die vorhandenen Beschäftigungspotenziale weder qualitativ noch quantitativ aus.

Wichtig ist mittelfristig die Verbesserung der „Humankapitalausstattung“ in Deutschland. Hierzu sind einige Reformmaßnahmen notwendig: Die Aufhebung des staatlichen Bildungsmonopols auf allen Ebenen; die Stärkung der Eigenständigkeit der Schulen und Hochschulen; die Orientierung an Bildungsstandards auf „Weltklassenniveau“ (Learning Standards on Worldclass Level); die Diskussion über den Beamtenstatus der Lehrer und Hochschullehrer (Abschaffung); die Besoldung der Lehrerinnen und Lehrer nach Leistung und Erfolg; die Neugestaltung der Lehrerbildung (Verstärkung der Praxisorientierung). Im Hochschulsystem ist dringend an einer Stärkung der Bachelor- und Masterstudiengänge zu arbeiten. An den Hochschulen müssen Studiengebühren eingeführt werden. An den Hochschulen wird durch die fortschreitende Überalterung der Lehrkörper mit einem Nachlassen und sogar einem Verlust an Innovationskraft gerechnet.

Deutschland muss für junge Forscher aus aller Welt attraktive Rahmenbedingungen schaffen. Die Schlussfolgerung für die „Perspektive 2050“ lautet daher: „Erst ein exzellenter Forschungsstandort kann den gegenwärtigen „brain drain“ junger Wissenschaftler mildern und einen „brain gain“ durch Zuwanderung der „besten Köpfe“ nach Deutschland unterstützen“. Dazu ist Konzentration auf die staatliche Förderung der Grundlagenforschung sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Forschung und Entwicklung notwendig. Wichtig sind internationale Forschungsnetzwerke und die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft, um den Technologietransfer zu intensivieren und den Praxisbezug zu erhöhen. An dieser Stelle kann auf eine weitere OECD-Studie „Zur internationalen Mobilität der Hochqualifizierten“ (Paris/Berlin 2002) hingewiesen werden. In Deutschland gibt es immer noch bürokratische Hürden, die für die Entstehung innovativer Leistungszentren im Wissenschaftsbereich hinderlich sind. Diese Leistungszentren sollten nicht nur eine besondere Anziehungskraft auf besonders befä-

higte und hoch qualifizierte Arbeitskräfte ausüben, sondern sich auch durch ein anregendes Arbeitsklima, eine harmonische mitmenschliche Atmosphäre und durch eine weltoffene Lernkultur auszeichnen. Auch in diesen Bereichen besteht in Deutschland vielfach Nachholbedarf. Für die „Perspektive 2050“ benötigen wir in Deutschland eine zukunftsorientierte Aufbruchstimmung, Mut und Wagemut, Risikobereitschaft und Erfolgszuversicht.

– Gottfried Kleinschmidt –

Bernd Weidemann: Gesprächs- und Vortragstechnik – Für alle Trainer, Lehrer, Kursleiter und Dozenten. BELTZ VERLAG – Weiterbildung/Training, 3., neu ausgestattete Auflage (2004), ISBN 3-407-36420-2, 132 Seiten, zweifarbig, 22,90 €, geb.

Die Schlüsselthemen dieser interessanten und praxisnahen Publikation sind: Fragen – Erklären – Vortragen – Aufgaben stellen – Beraten – Feedback geben – Reparieren – Schweigen! Der Autor ist davon überzeugt, dass Lehrer, Dozenten, Trainer „eine Professionalität des pädagogischen Sprechens“, d. h. eine Anleitung für die Ermöglichung des Lernens durch Sprechen benötigen. Zentral ist also die Bemühung um eine pädagogische Sprech- und Verständigungskultur. Verständigung hängt eng mit Verstehen zusammen. An dieser Stelle kann auf die diesbezüglichen Gedanken von R. Guardini, M. Buber und O. Fr. Bollnow aufmerksam gemacht werden.

Die acht Kapitel des Buches weisen eine gemeinsame Systematik auf, wodurch die Lesbarkeit gesteigert wird. Jedes Kapitel beginnt mit Fragen zum Thema. Sofern die Leserinnen und Leser eine der Fragen positiv beantworten, sollten sie das Kapitel aufmerksam studieren. Die Ausführungen konzentrieren sich auf Praxiserfahrungen bei Trainingskursen, Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen. Wichtige Adressaten sind auch Lehrerinnen und Lehrer. Durchgehend ist auch der Abschluss jedes Kapitels. Die Leserinnen und Leser erhalten einige weiterführende „Tipps zum Üben“. Wichtig sind die Impulse zur Selbstreflexion und zum Nachdenken!

In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung des Werkes kann nur auf einige markante Aussagen aufmerksam gemacht werden.

Bei der wichtigen und häufig zitierten „Lerndiagnose“ geht es insbesondere darum, zu erfahren, was den einen Lerner vom anderen unterscheidet. Es geht um das „eigene und eigenartige Lernprodukt“ dieses Lerners! Jede Lerndiagnose sollte auch mit einer „Lerntherapie“ (Methodik des Lehrens und Unterrichtens) verknüpft sein. An dieser Stelle wird nachdrücklich auf M. Wagenscheins „genetisches Lehren und Lernen“ hingewiesen. Zum selbstständigen Denken und Lernen gehört das Staunen, das ruhige Verweilen, das intensive Suchen, das Grübeln, Klären und Verstehen! Das professionelle Fragen ist eine wichtige Hilfe zum Aufbau von Wissen.

In Verbindung mit dem „modernen Modell“ des Wissens als schöpferische Leistung beschäftigt sich B. Weidemann mit dem kontrovers diskutierten Konstruktivismus und der „Didaktik der Konstruktivistischen“. An dieser Stelle kann auf Cl. Diesbergens Kritik an der „Radikal-konstruktivistischen Pädagogik als problematische Konstruktion“ (Frankfurt, 2. Aufl. 2000) und auf die Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus in Verbindung mit den „Lernstandards auf Weltklassenniveau“ (Learning Standards on Worldclass Level) hingewiesen werden. An dieser Diskussion haben sich in den USA nicht nur maßgebliche Fachgremien wie der NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), sondern auch einige bekannte Nobelpreisträger beteiligt. In Deutschland wird in Verbindung mit dem selbstorganisierten, selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernen auf gewisse Ergebnisse der Hirnforschung hingewiesen. Diese führen dann zu einer „subjektiven oder konstruktivistischen Didaktik“. Der bekannte Didaktiker und Unterrichtsforscher R. J. Marzano hat kürzlich kritisch auf die Zusammenhänge zwischen „Forschung und Praxis“ (ASCD Alexandria, 2003) aufmerksam gemacht und dabei auch die Konsequenzen des Konstruktivismus diskutiert (vgl. vhw Mitteilungen, April/Juni 2003). Die konstruktivistischen Methoden sollten daher mit anderen Methoden (vgl. Wiechmann „Zwölf Unterrichtsmethoden“) konfrontiert werden. Interessant und wichtig sind die Ausführungen zu dem zentralen Thema „Vortragen“. B. Weidemann weist nachdrücklich auf die Bedeutung der notwendigen Begeisterung des Vortragenden hin. „Der Enthusiasmus ist die Energiequelle eines Vortrags“. Wesentlich für einen erfolgreichen Vortrag sind folgende Faktoren: die Einstellung des Vortragenden zum Thema und gegenüber den Zuhörern, die Kontaktaufnahme mit den Gehirnen, das Fesseln der Aufmerksamkeit. Hier erwähnt er einige „Vorlie-

ben“ unseres Gehirns: Das Gehirn will Abwechslung, das Gehirn ist neugierig, das Gehirn will sich nicht langweilen! Entscheidend ist die Beantwortung der Frage: Wie macht man sich die Gehirne der Zuhörer zum Freund?

Sehr hilfreich und anregend ist die Beschäftigung mit „der Helferfalle“ in Verbindung mit „dem Raten und Beraten“. Trainer, Lehrer, Kursleiter und Dozenten sollten Ratgeber, aber möglichst keine Berater sein! Der Ratgeber eröffnet dem Ratsuchenden durch sein Wissen und seine Erfahrung neue und andere Perspektiven und weist ihn auf neue Handlungsmöglichkeiten hin. Der Ratgeber ist daher vor allem „Klärungshelfer“! B. Weidenmann stellt somit fest: „In der Beratungssituation müssen Sie zuerst Kontakt mit dem Problem bekommen und sich in den Probleminhaber hineinversetzen. Dann entwickeln Sie gemeinsam Lösungsmöglichkeiten, aus denen sich der Ratsuchende eine aussucht und umsetzt“. Die abschließenden Überlegungen beschäftigen sich mit dem „Schweigen“. Eine wichtige pädagogische Tugend ist das Warten können, Stille halten und Schweigen. An dieser Stelle wird man an L. Wittgensteins Tractatus logico-philosophicus erinnert: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.“

– Gottfried Kleinschmidt –

Thomas Schott: Kritik der Erlebnispädagogik. Band 5 in der Reihe Systematische Pädagogik, 319 S., kart., Ergon Verlag Würzburg 2003, 38,00 €, ISBN3-89913-322-6

Der Autor setzt sich mit dem pädagogischen Grundbegriff „Erlebnis“ unter dem Primat eines kritischen Bezugsschemas auseinander. Dazu werden „vorliegende Theorieansätze nach präzisen wissenschaftlichen Maßstäben“ geprüft, um „sichtbar werden zu lassen, worin Möglichkeiten und Grenzen des Erlebens bzw. des Erlebnisses in der Pädagogik bestehen könnten“ (S. 13). In einem Fragenkatalog entfaltet er die Komplexität der Problemstellung und des Themas, dem er sich nach einer kurzen „Vorbereitenden Untersuchung zum Kritikbegriff“ (I. Teil) in zwei umfangreichen Hauptteilen widmet: Teil II: Kritik der Lebens-, Erlebens- und Erlebniskonzepte, Teil III: Kritik des Konzepts der Erlebnispädagogik. In einem IV. Teil zieht er auf sechs Seiten das Resümee. Das 38 Seiten umfassende Literaturverzeichnis lässt erkennen, „daß die

Arbeit darum bemüht war, die wichtigsten (historische wie gegenwärtige) Quellen zu Konzepten des Erlebens/Erlebnisses sowie zu Konzepten der Erlebnispädagogik ausfindig zu machen und in die Überlegungen einzubinden“ (S. 281, Fußnote 1). Leider fehlt aus handlungstheoretischer Sicht jeglicher Rückgriff auf die materialistische Philosophie und Psychologie (z.B. Rubinstein, Leontjew, Tomaszewski), die ja mit der Existenzphilosophie gemeinsame Erben Hegelschen Gedankenguts sind. Anzumerken ist auch, dass ein Sachregister fehlt und die neuen Regeln der deutschen Rechtschreibung nicht berücksichtigt wurden.

Sowohl in das stringent aufgebaute Gesamtwerk als auch in die einzelnen Kapitel und (tief gegliederte) Unterabschnitte wird jeweils sehr gut überblickartig eingeführt. Nach einer fundierten kritischen Literaturanalyse legt der Autor im dritten Kapitel des III. Teils einen begründeten Neuanfang zum Begriff der Erlebnispädagogik vor. Der Weg dazu soll kurz skizziert werden.

Im II. Teil gibt Schott – nach einer Bestandsaufnahme der aktuellen Theoriediskussion – zunächst einen historisch-systematischen Abriss zum Lebensbegriff von der griechischen Antike (Platon, Aristoteles) über das Mittelalter (A. v. Canterbury, Thomas von Aquin), die Neuzeit (Mirandola, Descartes, Kant, Hegel u. a.) bis zur Gegenwart (Dilthey, Bergson, Driesch, Lersch u. a.) und erweitert die philosophische Perspektive um den biologische Aspekt des Lebensbegriffs. Drei Gesichtspunkte hebt Schott aus der Analyse zum Lebensbegriff in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. S. 51):

- Leben ist die Bedingung allen Wissens; Leben und Geist sind antagonistische Größen
- Selbsttätigkeit bzw. Autonomie ist zentrales Lebensmerkmal
- Abgrenzung des Lebensbegriffs von den Termini des Erlebens bzw. des Erlebnisses.

Im Folgenden werden bisherige Deutungsversuche des Erlebens und des Erlebnisses dargestellt und analysiert. Nach einem kurzen chronologischen Überblick der Entwürfe dazu (von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zu diesen „philosophischen Modebegriffen“ (um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert) werden die paradigmatischen Konzepte folgender Autoren vertieft behandelt, und zwar als „Ausgangspunkte für einen späteren Neuanfang zu einer ‚Stufenlehre‘ des Lebens, Erlebens und Erlebnisses“ (S. 52): Dilthey, Driesch, Lersch, Husserl, Gadamer. Das Ergebnis: Leben, Erleben und Erlebnis wurden

bisher nicht in einen stringenten Zusammenhang gestellt. Vor allem wurden die Begriffe Erleben und Erlebnis nicht befriedigend unterschieden.

Deshalb unternimmt Schott im nächsten Kapitel die „Anstrengung, einen systematischen Gesamtentwurf zum Lebens-, Erlebens- und Erlebnisbegriff zu erarbeiten“ (S. 113). Nach einer Klärung der Begriffe Wahrnehmung/Empfindung, Bewusstsein, Selbstbewusstsein werden in zwei Schritten die Struktur des Erlebens und die des Erlebnisses sowie deren pädagogische Bezüge erörtert. Neben äußeren haben jeweils vor allem innere Strukturmerkmale Bedeutung, wobei er zentrale und periphere Momente unterscheidet: Zentrale Momente sind

1. die Unmittelbarkeit des Erlebens und des Erlebnisses mit der Folge: „Ohne Erleben scheint Lernen und Wissenszuwachs nicht möglich“ (S. 138). Erlebnisorientierter Unterricht hat nicht nur Versinnlichung des Unterrichtsgeschehens im Blick, sondern „hat in gleicher Weise auf intellektuelle Inhalte abzustellen ...“ (S. 152).
2. der Einheitscharakter des Erlebens und des Erlebnisses mit der Folge, dass das Erleben „eine Bedingung darstellt, damit Erziehung und Bildung stattfinden können ... und ein ‚learning by doing‘“ ermöglicht (S. 139). Das Erlebnis bringt „Verstand, Gefühl und Handlung miteinander in Einklang“ (S. 152).
3. die Geprägtheit des Erlebens und des Erlebnisses durch unterschiedliche Spannungsverhältnisse: Dialektik von Allgemeinheit und Individualität, Dualismus von Dynamik und Statik, Dialektik von Abstand und Nähe, Widerstreit zwischen Willkürlichkeit und Unwillkürlichkeit. Hieraus werden wichtige pädagogische Bezüge abgeleitet, u. a. der, dass sich Erziehung und Bildung u. a. „durch die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ereignen“ (S. 153).
4. die Zeitlichkeit des Erlebens und des Erlebnisses, die die pädagogische Maxime aufgreift, dass „die individuelle Entwicklungsfähigkeit des Menschen stark von vergangenen Erfahrungen bzw. von Erlebtem abhängig und daran auszurichten ist“ (S. 141f.) und im Erlebnis „eine Aufhebung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vorzuherrschen“ (S. 154) scheint.
5. die Manifestationstendenz des Erlebens und des Erlebnisses, d. h. der Drang nach Reflexion und Äußerung in Sprache und Verhaltensweisen, wodurch in pädagogischer Hinsicht das Aktivitätsprinzip berührt wird (vgl. S. 142/154).
6. die Einbindung des Erlebens und des Erlebnisses in die Vorgänge des Ausdrückens und Verstehens. Denn „ohne (bewußtes) Erleben ist keine begriffliche Objektivierung und ohne diese kein Verstehen möglich“ (S. 142). Allerdings ist das Erlebnis nicht dafür Voraussetzung, dass „etwas auf Begriffe gebracht werden kann“ (S. 154).
7. die Kommunikation „als universale Bedingung des Menschseins überhaupt“ (S. 143) mit ihren unterschiedlichen Strukturen beim Erleben und im Erlebnis (vgl. S. 155).
8. der Unterschied des Erlebnisses zum Erleben: Das Erleben ermöglicht etwas – das Erlebnis hat Resultatscharakter (vgl. S. 156).
9. die Selbst- bzw. Eigentätigkeit des Erlebens (dort als „Metamoment“ dem 7. Moment angefügt – vgl. S. 143) bzw. des Erlebnisses (hier als neuntes zentrales Moment aufgeführt – vgl. S. 156), das sich quasi „von selbst“ ereignet.

Ohne hier auf die jeweiligen peripheren Momente eingehen zu können, seien die problematischen Gesichtspunkte des Erlebnisses, die „einen Gebrauch des Erlebnisses als Mittel der Pädagogik erschweren“, wiedergegeben, die Schott herausstellt (S. 163 ff.):

- die „Nichtverfügbarkeit“ des Erlebnisses, das nicht willkürlich hervorgerufen werden kann;
- der Subjektivitätscharakter des Erlebnisses;
- der Seltenheitscharakter des Erlebnisses;
- die relative Manipulierbarkeit des Subjekts durch Erlebnisse.

Nach der Erarbeitung eines systematischen Neuentwurfs zum Lebens-, Erlebens- und Erlebnisbegriff wendet sich Schott im III. Teil der Kritik des Konzepts der Erlebnispädagogik zu, leitet auch diese mit einem Blick in die aktuelle Literatur zum Thema exemplarisch ein und gibt dann einen „historisch-systematischen Abriss zu Theorieentwürfen, in denen Erleben und Erlebnis in einem Zusammenhang mit Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen gebracht worden sind bzw. in denen ausdrücklich von Erlebnispädagogik die Rede ist“ (S. 172). In einem umfassenden chronologischen Überblick werden

- die Bedeutung des Erfahrungslernens innerhalb einzelner Epochen von der griechisch-römischen Antike bis zum handlungs- und erlebnisorientierten Erfahrungslernen im ausgehenden 19. Jahrhundert entfaltet,

- die Erlebnispädagogik von den pädagogischen Reformbestrebungen um die dann folgende Jahrhundertwende (Dilthey, Bühler, Piaget, Montessori; Oestreich, Dewey, Kerschenssteiner; Spranger u. a.) bis zu Kurt Hahn, dem Vater der Erlebnispädagogik, und dem Ende des zweiten Weltkrieges kurz skizziert bzw. genannt,
- die ideengeschichtliche Wiederentdeckung der Erlebnispädagogik von den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts bis in die Gegenwart mit ihrer Verflochtenheit mit der Sozialarbeit, Berufsschul- und Betriebspädagogik sowie Erwachsenenbildung nachgezeichnet.
- Bei der Erlebnispädagogik handelt es sich „um theoretische oder praktische Entwürfe, innerhalb derer das Erlebnis ... vorwiegend als Mittel zur Erreichung bestimmter Lern-, Erziehungs- oder Bildungsziele fungiert“ (S. 262).
- „Nicht das Leben erzieht und bildet dort, sondern vorrangig das Produkt des Subjekts – das Erlebnis“ (S. 263).
- Bei einer Erlebnispädagogik handelt es sich um theoretische Entwürfe oder praktische Konzepte, innerhalb derer das Erleben als Mittel zur Erreichung bestimmter pädagogischer Ziele fungiert“ (Fußnote 399, S. 263).

Im dann folgenden Abschnitt betrachtet Schott paradigmatische Konzeptionen näher, „die bislang übergangen oder nur am Rande rezipiert wurden“ (S. 220), und zwar die von Eduard Spranger, Waltraut Neubert, Gotthold Kneisel, Aloys Fischer, Walter Lehmann, Hermann Nohl.

Der Rezensent hat damit – wie oben angekündigt – den Weg skizziert, den Schott gegangen ist, einen Neuansatz zum Begriff der Erlebnispädagogik systematisch zu entwerfen (S. 284 ff.).

In einem ersten Schritt klärt Schott, „was unter Lernen, Erziehung und Bildung verstanden werden soll, wie diese korrespondieren und welche Verbindungen sie zum Erleben aufweisen“ (S. 248) und konstatiert dann

- vorsichtig: „Das Erleben ist womöglich die *conditio sine qua non* für das Lernen“ (S. 251).
- im Text eindeutig: „Erziehung hat Erleben zu seiner Voraussetzung“ (S. 255), schränkt diese Aussage aber in einer Fußnote wieder ein, da Erziehung „in ganzer Strenge gesehen“ immer Selbsterziehung ist.
- unsicher: da einerseits Erziehung prinzipiell nicht ohne Lernen möglich ist (vgl. S. 251), andererseits aber „ohne Lernen keine Erziehung“ (S. 255) erfolgt.
- unklar: „scheint auch Bildung Lernen unzweifelhaft zu seiner Voraussetzung zu haben“ (S. 255), was auch durch eine Fußnote nicht eindeutiger wird.

Im letzten Abschnitt führt Schott seine Gedanken dann zu Strukturmerkmalen einer Erlebnispädagogik zusammen.

Dazu wiederholt er sein Verständnis von Erlebnispädagogik und grenzt es von Lebens- und Erlebnispädagogik ab.

Wie an mehreren Stellen seines Werkes, macht Schott wichtige Aussagen in Fußnoten, so auch jetzt in der Fußnote 401 (S. 254), wo er darlegt, dass es ihm „um die Bestimmung elementarer Grundzüge“, jedoch nicht „um eine detaillierte, das ganze Spektrum der Erlebnispädagogik umfassende Begriffsdefinition geht.“ Diese Grundzüge kleidet er in zahlreiche interessante Fragen und greift dann folgende heraus: „Es ist dies die Frage, worin der theoretische Zusammenhang zwischen Erlebnis und Pädagogik zu suchen ist und welche Grenzen und Möglichkeiten sich daraus für die Gestaltung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen ergeben“ (S. 267).

Lernen und Erlebnis. Die Rahmenbedingungen beim Erlebnis sind günstig, „damit kognitive Prozesse ... mit Emotionen und unterschiedlichen Motivationsträgern ... interagieren können“ (Fußnote 411, S. 268). Da das Erlebnis Seltenheitscharakter hat und „durch seine Diskontinuität geprägt“ (S. 269) ist, zieht Schott die Konsequenz, dass „das Erlebnis nur sporadisch, nur punktuell als Lernmittel ‚eingesetzt‘ werden“ (S. 269) kann.

Erziehung und Erlebnis. Schott zieht die schwerwiegende Konsequenz für die Erlebnispädagogik: „Damit ist nämlich gesagt, daß Erziehung offenbar auf Erlebnisse verzichten kann, auf das Erleben indes nicht und daß sie andere Möglichkeiten hat, um ans Ziel zu kommen (z. B. durch Schulung der Reflexionsfähigkeit, durch Übung, Gewöhnung und Deutung, die erlebt werden). Damit ist gesagt, daß das Erleben notwendig ist und für Erziehung, Erlebnisse sind es nicht“ (S. 269f.). Allerdings macht er einige Merkmale des Erlebnisses aus, „die einen hohen Grad an „Fruchtbarkeit“ als Erziehungsmittel haben, wenn sie in einen Kontext eingebunden werden, „der pädagogischen Zwecken genügt“ (S. 270).

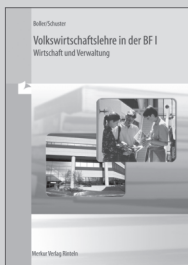
Bildung und Erlebnis. Nur, wenn das Erlebnis im Sinne Kants in Vernunft und Reflexion, d. h. in eine moralisch-sittliche Denkungsart, eingebunden wird, „kann das Erlebnis seine Bildungswirkung entwickeln“ (S. 273), was in der 418. Fußnote auf dieser Seite wieder sehr gut erläutert wird.

Die üblich umfangreiche Rezension sollte den Lesenden einen umfassenden, möglichst „wortgetreuen“ Einblick in dieses (wieder) aktuelle

Thema der Pädagogik geben. So können Studierende der Pädagogik, Lehrende in Schulen und Weiterbildungseinrichtungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe sowie Forschende auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft die Bedeutung dieses traditionsreichen Themas „Erlebnis“ in der Pädagogik für sich (und die „Betroffenen“) aufarbeiten.

– Klaus Halfpap –

Neuerscheinung 2004!



1. Auflage 2004
 218 Seiten, 11,60 EUR
 ISBN 3-8120-548-4
 Lösungen
 4,00 EUR
 ISBN 3-8120-548-0

Boller | Schust Volkswirtschaftslehre in der BF I Wirtschaft und Verwaltung

Lehrplanbezug: Rheinland-Pfalz (2004/2005)

Konzeptionelles Ziel des Buches ist die Vermittlung einer fachbezogenen beruflichen Grundbildung für den Einstieg in eine Qualifizierung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Dabei kommt – wie im Lehrplan explizit angeführt – die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz als Basis für einen gerechten Berufseinstieg besonderer Bedeutung zu.

All diese Forderungen trägt das liegende Lehrbuch in der Anzahl der Übungen auf, die im Lehrplan ausdrücklich angeführt sind. Die Förderung des selbstgesteuerten Lernens

Inhaltlicher Aufbau des Lehrbuches folgt exakt dem Lehrplan. Die zu Kapitel des Lehrbuches denken sich mit den Themenbereichen des Lehrplans:

- Mensch und Unternehmen in den gewerblichen Zusammenhang einordnen;
- Rahmenbedingungen und wirtschaftspolitische Einflussmöglichkeiten des Staates in der nationalen Wirtschaft verstehen und reflektieren

Merkur 
 Verlag in Berlin