

REZENSIONEN

Guy Kempfert/Marianne Ludwig
(2008): Kollegiale Unterrichtsbesuche.
Besser und leichter unterrichten durch
Kollegen-Feedback. *Weinheim/Basel:*
Beltz Verlag, 157 S. und Werkstatt-Teil
zum Download, 29,90 €

Das Ideal einer kooperativen Unterrichtsentwicklung umfasst sowohl eine De-Privatisierung des Unterrichts als auch einen reflektierenden Dialog unter gleichgestellten Expert/inn/en, den Lehrpersonen. Der hier vorgestellte Leitfaden zu kollegialen Unterrichtsbesuchen liefert anhand prägnant dargestellter Grundlagen und Beispiele (Teil 1) sowie eines ausführlichen Werkstatt-Teils (Teil 2) eine überzeugende Hilfe, um beides in der Schulpraxis zu verwirklichen.

Einen naheliegenden Schwerpunkt des ersten Teils bildet die Beschreibung der Vorbereitung, des Ablaufs und der Nachbesprechung von Unterrichtshospitationen. Der von den Autor/inn/en gewählte Zugang ist dabei in geeigneter Weise darauf ausgerichtet, der „gastgebenden“, im Unterricht besuchten Person ein maximal konstruktives – nicht notwendigerweise unkritisches – Feedback angedeihen zu lassen. Zugleich werden, in sorgfältig durchdachter und vielfach expliziter Form, viele Stolperfallen vermieden, die einer mittel- und langfristigen Implementierung von Unterrichtshospitationen häufig entgegenstehen. Mehrfach betont wird so etwa die Notwendigkeit, plurale Unterrichtskonzeptionen und -wahrnehmungen zu akzeptieren. Als Konsequenz kombiniert das Autorenteam eher objek-

tive Ansätze zur Beschreibung von Unterrichtsqualität – in Form eines Kompetenzrasters – mit den je subjektiven Perspektiven auf gelingenden Unterricht. Letztere beziehen sich vornehmlich auf die jeweils zu erreichenden und zu prüfenden Unterrichtsziele.

Gewinnbringend ist das Buch nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen handlungsorientierten Details. Sie können jeweils individuell modifiziert werden, geben aber zunächst eine klare Orientierung. So ist etwa die nachhaltige Wirkung einer Hospitation nicht alleine durch eine intensive Nachbesprechung sicherzustellen. Vereinbart werden soll vielmehr gegen Ende der gemeinsamen Besprechung zur besuchten Unterrichtsstunde auch die so genannte „Rückfrage“. Den ungefähren Wortlaut und Zeitpunkt dieser Frage legt die besuchte Lehrperson fest; sie zielt auf jene Unterrichtsaspekte ab, die in nächster Zeit erprobt, umgesetzt oder geändert werden sollen. Der hospitierenden Person kommt dabei nicht nur die Aufgabe zu, die „Rückfrage“ zu geeigneter Zeit und in geeignetem Rahmen vorzubringen. Vielmehr hilft sie mitunter dabei, die konkreten Vorhaben auf einen realisierbaren Umfang zu beschränken.

Erleichtert wird die geeignete Auswahl durch die im Werkstatt-Teil des Buches berücksichtigten Fragebögen. Sie liefern zum einen ein ausführlich operationalisiertes Raster zu unterrichtsbezogenen Kompetenzen. Zum anderen ermöglichen sie eine Selbstevaluation für das gesamte Hospitationsverfahren, inklusive einer Reflexion über die gegebenen und die

noch zu schaffenden Rahmenbedingungen.

Wer durch Kollegen-Feedback besser und leichter unterrichten möchte – so das Versprechen im Untertitel des Buches –, ist insgesamt gut beraten, dem Konzept von Kempfert und Ludwig zu folgen. Implizit macht der Ratgeber hinreichend deutlich, dass kollegiale Unterrichtsbesuche eine voraussetzungsreiche Form der Lehrerkooperation sind, die einer soliden gemeinsamen Planung einerseits sowie spezieller individueller Kompetenzen andererseits bedarf. Die Inhalte dieses Buches sollten daher allen Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Ihre Berücksichtigung ist im Lehramtsstudium und im Referendariat ebenso zu empfehlen wie im *Training-on-the-Job*.

Harry Kullmann, Augsburg

Rainer Kilb/Jochen Peter (Hrsg.)
(2009): **Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule.** München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 353 S., 24,90 €

Die von Rainer Kilb und Jochen Peter herausgegebene Publikation zu Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule richtet sich zum einen an Fachkräfte, die im schulischen Feld bzw. schulnah tätig sind, zum anderen an Studierende.

Gegenstand des Herausgeberbandes ist „das ‚Wie‘ und das ‚Was‘ einer Kooperation [von Schule und Sozialer Arbeit]“ (S. 10), wobei „ein Schwergewicht auf die Darstellung und die Diskussion des methodischen Angebotes [gelegt wird], welches die Soziale Arbeit vorhalten kann, um schulische und schulnahe Prozesse

weiterzuqualifizieren“ (ebd.). Mit dem sich in dieser Aussage manifestierenden Widerspruch, demzufolge einerseits ein gleichberechtigtes Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule im Sinn „miteinander kommunizierende[r], in Netzwerken kooperativ handelnde[r] Partner“ (S. 14) postuliert, andererseits aber kontinuierlich die „Assistenz(funktion) der Jugendhilfe“ (S. 21) und somit die Dominanz von Schule in der „gemeinsamen Kooperation“ betont wird, sieht sich der irritierte Leser bzw. die irritierte Leserin an diversen Stellen des Werkes konfrontiert. Unter Berücksichtigung des Buchtitels „Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule“ wird jedoch eine einseitige Auflösung des Widerspruchs deutlich: Grundlage der Ausführungen ist ein enges Verständnis von ganztägigen Bildungsangeboten im Sinne von Ganztagschule, in der Sozialer Arbeit bestenfalls eine kompensatorische Funktion zugewiesen wird.

Der explizit von den Herausgebern formulierte Anspruch, die thematisch zweigeteilte Publikation als Lehrbuch zu konzipieren, an das man die Anforderung stellen darf, eine systematische, didaktisch aufbereitete und zur selbstständigen Vertiefung anregende Darstellung zu leisten, wird nur begrenzt erfüllt.

So entsteht beim Leser bzw. bei der Leserin insbesondere im ersten, mit „Grundlagen“ überschriebenen Teil der Eindruck einer zumindest partiell unsystematischen Aneinanderreihung von Inhalten; bspw. werden so genannte „Einfwürfe“ thematisch zusammenhanglos zu vorangegangenen oder nachfolgenden Kapiteln platziert und ohne deren Funktion in der Gesamtargumentation deutlich zu machen.

Auch der grundsätzlich für ein Lehrbuch aufgrund seines didaktischen Anspruchs als sinnvoll zu beurteilende Versuch, komplexe Zusammenhänge pointiert durch Grafiken darzustellen, gelingt nicht immer, sondern das Ergebnis wirkt zum Teil dermaßen simplifizierend, dass sich die Frage nach dem Erklärungspotenzial der jeweiligen Grafik stellt (vgl. z.B. Abb. 1, S. 26). Ebenfalls wäre ein durchgängiger Verweis auf weiterführende Literatur zumindest am Ende einer thematischen Einheit hilfreich zur Anregung selbstständiger Vertiefung; ein solcher findet erstmalig im Anschluss an das Unterkapitel 6.3 statt. Desgleichen würden Fragestellungen am Ende eines jeden Kapitels der Leserin bzw. dem Leser eine selbstständige Lernzielkontrolle ermöglichen.

Als didaktisch gelungen ist dagegen die Illustrierung der Ausführungen durch Praxisbezüge in Form von kurzen Interaktionssequenzen oder Fallbeispielen im zweiten Teil des Buches – „Handlungspraktische Strategien und Methoden“ – zu beurteilen.

Insgesamt bietet der Band für Praktikerinnen und Praktiker sicherlich einen interessanten und verständlichen, jedoch in Teilen unsystematischen Einblick in die Thematik; als Lehrbuch eignet sich die Publikation – insbesondere aufgrund ihrer dürftigen didaktischen Aufbereitung – eher weniger.

Nina Thieme, Hannover

Isabell van Ackeren/Klaus Klemm (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems – Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199 S., 16,90 €

Der vorliegende Band richtet sich an zukünftige Lehrkräfte, denen es zum Aufbau eines Basiswissens über das Schulsystem verhelfen soll. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklungspotenziale von Schule und Unterricht informieren van Ackeren und Klemm auch über Steuerungsfragen im Schulwesen.

Dabei nähern sie sich dem Thema aus sieben verschiedenen Perspektiven, nämlich aus historischer, struktureller, bildungssoziologischer, steuerungstheoretischer, qualitätsorientierter, entwicklungsorientierter und schultheoretischer Sicht.

Einführend werden die grundlegenden Strukturmerkmale des Bildungswesens in ihrer historischen Verwurzelung herausgearbeitet. Mit Schwerpunkt auf der Darstellung des allgemein bildenden Schulsystems wird daran anknüpfend die aktuelle Struktur des Bildungssystems – auch im Hinblick auf seine gegenwärtige Umstrukturierung – erläutert. Vor dem Hintergrund der „Bildungsexpansion“ nach 1945 werden anschließend, besonders hinsichtlich Chancenverteilung und Teilhabe an Bildung, die Auswirkungen dieser Entwicklung dargestellt.

Doch warum sollten sich angehende Lehrer/innen nicht nur mit der Entstehung und Struktur des deutschen Schulsystems, sondern darüber hinaus auch mit dem Thema „Steuerung“ auseinandersetzen? Diese Frage wird spätestens im Kapitel zur entwicklungsorientierten Perspektive beantwortet. So

hängt die erfolgreiche Nutzbarmachung von rückgemeldeten Evaluationsdaten auf der Einzelschulebene gerade auch von der Beschäftigung mit den Ergebnissen im Kollegium ab. Eine solche setzt neben einem methodischen Grundwissen aber auch ein Verständnis für die Anlage und Intention bestimmter bildungspolitischer Maßnahmen voraus.

Um die Frage nach der Steuerung von Schulsystemen und Einzelschulen hinreichend beantworten zu können, richten die Autorin und der Autor ihren Blick nicht nur auf die Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden, sondern auch auf die Einzelschule sowie auf das Verhältnis von Schulsystem und Einzelschule. Hierbei gehen sie von der Annahme aus, dass eine optimale Konfiguration von Gestaltungsinstrumenten auf politisch-administrativer Ebene zu einer institutionell gestützten Verbesserung von Lernprozessen führen kann.

Aus qualitätsorientierter Perspektive wird ein Überblick über die Anlage und Durchführung von *Large Scale Assessments* (LSA) gegeben. Zwar wird einleitend erläutert, dass „die Schulleistungsforschung insbesondere Steuerungshinweise auf der Systemebene“ liefert (S. 126), jedoch wird auch auf die Grenzen von LSA hingewiesen. Wie die durch Evaluationen gewonnenen Daten schließlich nutzbar gemacht werden können und welches Entwicklungspotenzial sich daraus für Schule und Unterricht eröffnet, wird anschließend dargelegt. Mit einem kurzen Einblick in das Thema Schultheorie schließt die Darstellung.

Das didaktisch ansprechend gestaltete Buch ist aus Einführungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende hervorgegangen. Zur Vertiefung einzelner Themen be-

steht z.B. für den Leser bzw. die Leserin am Ende jedes Kapitels die Möglichkeit, das Gelesene mit Hilfe von Reflexionsaufgaben zu wiederholen. Zur Vertiefung bestimmter Inhalte wären allerdings Hinweise auf weiterführende Literatur wünschenswert gewesen.

Im Rahmen eines Einführungsbandes können van Ackeren und Klemm bei der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven nur einen ersten Einblick in die jeweiligen Themenfelder gewähren. Dabei werden grundlegende Begriffe wie „Bildungsstandards“, „Evaluation“ oder „Schulinspektion“ nicht als bekannt vorausgesetzt. Ziel ist es, zukünftigen Lehrer/innen/n ein Basiswissen zu vermitteln, das ihnen nicht zuletzt auch bei der Prüfungsvorbereitung helfen soll. Seinem Anspruch als Einführungslektüre wird das mit knapp 200 Seiten übersichtliche und sehr verständlich geschriebene Werk damit gerecht.

Caroline Kann, Berlin

**Gruber, Michael (2009):
Schulische Werteerziehung
unter Pluralitätsbedingungen.**

Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung.

Würzburg: Ergon Verlag, 309 S., 38,00 €

Der Autor hat eine Online-Befragung mit 854 Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen in Bayerisch-Schwaben zum Thema Werteerziehung durchgeführt. Ziel seiner Untersuchung war die Erhebung der Ansichten und Erfahrungen zu und mit Werteerziehung, sowohl in der Lehreraus- und -weiterbildung als auch in der schulischen Praxis, differenziert nach Schulformen.

Gruber klärt zunächst wichtige Grundlagen; dazu zählen eine kurze Bestandsaufnahme zum Wertepluralismus in unserer Gesellschaft und eine terminologische Abgrenzung relevanter Termini wie „Werte“, „Tugend“ und „Moral“. Angesichts der Dichotomie zwischen der Notwendigkeit eines verbindlichen Wertekonsenses für ein friedliches Zusammenleben und des Anspruchs auf persönliche Entscheidungsfreiheit in einer demokratischen Gesellschaft nimmt Gruber eine argumentationslogisch sinnvolle Unterscheidung vor zwischen allgemein verbindlichen Grundwerten einerseits – in Deutschland etwa denen des Grundgesetzes, in der Völkergemeinschaft denen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen – und individuellen Lebensgestaltungswerten andererseits. Erziehungspraktisch lassen sich daraus die Notwendigkeit materialer Werteeinstellungserziehung zum einen und formaler Bewertungs-Erziehung zum anderen ableiten. Er nimmt auch das spannungsreiche Verhältnis der „Werterziehungs-Orte“ Familie und Schule und deren Verantwortlichkeiten und Grenzen – sowohl in erziehungstheoretischer als auch in gesetzlicher Perspektive – in den Blick.

Einer Darlegung des durch Gesetze und Verordnungen (u.a. Lehrpläne, Lehrprüfungsordnungen) angestrebten Beitrags der allgemein bildenden Schulen in Bayern zur Werteeziehung folgt die Beschreibung und Auswertung der Befragung. Bei dieser wurde auf die im theoretischen Teil erarbeiteten Definitionen, Unterscheidungen und Fokussierungen rekurriert; so wurden die Lehrkräfte beispielsweise zur Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Wertedebatte, zum Verhältnis von häuslicher und schulischer

und zu den Möglichkeiten inner- und außerunterrichtlicher Werteeziehung, zur relativen Gewichtung der materialen Grundwerte zueinander (etwa Freiheit vs. Gemeinwohl), zum Stellenwert formaler Bewertungserziehung in der Schule und zu Defiziten und Hindernissen befragt.

Knapp 61% der Untersuchungsteilnehmer bewerteten die Praxis der Werteeziehung an ihrer Schule „nicht mit einer guten oder sehr guten Gesamtnote“ (S. 269). Lehrkräfte an weiterführenden Schulen sehen kaum Möglichkeiten zur Werteeziehung innerhalb des Unterrichts und halten nur wenige Schulfächer dafür geeignet. Formale Bewertungserziehung hat insgesamt einen erschreckend geringen Stellenwert. Als „grundlegende Problemfelder“ werden u.a. fehlender Erziehungskonsens im Kollegium bzw. mit der Schulleitung, Überbetonung der Wissensvermittlung, Zeitmangel und ungenügende Zusammenarbeit mit dem Elternhaus angeführt. Auch der geringe Stellenwert in Aus- und Weiterbildung wird problematisiert.

Gruber leistet mit seiner Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Werterziehungsdebatte. Die Ergebnisse geben beachtenswerte Hinweise auf Desiderate der schulischen Werteeziehung und auf die Wünsche engagierter Lehrkräfte (die Teilnahme an der Befragung war freiwillig), die trotz einiger föderaler Besonderheiten sicherlich als grundsätzliche Tendenzen gesehen werden müssen. Und auch der theoretische Teil bietet Anregungen für Lehrplanarbeit, Aus- und Weiterbildung. Die Lektüre dieses Buches ist deshalb Steuerleuten im Bildungswesen auf allen Ebenen zu empfehlen.

Sylvia Schütze, Hannover

**Thomas Brüsemeister/
Klaus-Dieter Eubel (Hrsg.) (2008):
Evaluation, Wissen und Nichtwissen.**

Anschlussfragen an evaluationsbasierte Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 314 S., 34,90 €

Der von Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel herausgegebene fünfte Band der VS-Governance-Reihe geht in zwölf Beiträgen der Frage nach, ob und wie die Evaluation schulischen Outputs Steuerungswissen generieren kann, wer welches Wissen braucht, und ob ein Mehr an Wissen tatsächlich zu einer besseren Steuerung beitragen kann. Die Autoren nähern sich dem Problem aus theoretischer wie empirischer Sicht, zudem aus der Perspektive verschiedener schulischer Akteure sowie im Hinblick auf unterschiedliche Instrumente zur Wissensgenerierung.

Peter Wehlings wissenssoziologische Annäherung an das zum Anwachsen von Wissen proportional produzierte Nichtwissen bietet einen guten Einstieg in die Thematik. Mit der Aufnahme und dem praktischen Umgang mit Evaluationswissen durch die an der Schnittstelle zwischen Profession und Politik stehende Schulleitung beschäftigt sich Nils Berkemeyer. Beiträge von Harm Kuper und Herbert Altrichter nehmen anschließend Steuerung durch Bildungsstandards und damit verknüpfte großflächige Testinstrumente in den Blick. Kuper orientiert sich dabei an Lernstandserhebungen und mahnt insbesondere hinsichtlich der Kontingenz der Informationen zur Zurückhaltung bei der Planung praktischer Konsequenzen, während Altrichter die sich auf der Schulebene abspielenden Effekte der Einführung von

Bildungsstandards in Österreich zusammenfasst und die Bedeutung von Wissen bzw. Nichtwissen der Lehrkräfte in diesem Kontext verdeutlicht. In anderen Beiträgen wird der Fokus auf die Systemebene verlagert, wobei Klaus-Jürgen Tillmann u.a. die tatsächlich auf Evaluationswissen folgenden Handlungen fokussieren und anhand der Rezeption der PISA-Studie zeigen, wie bildungspolitische Akteure „Wissen“ auf ihre spezifische Situation hin adaptieren. Die Beiträge von Matthias Rürup sowie Urs Kiener und Moritz Rosenmund befassen sich dagegen mit durch die Bildungsberichterstattung generiertem „Steuerungswissen“ sowie damit verknüpften Handlungsforderungen. Sie fällen dabei zwiespältige Urteile: Während ersterer ein ihn selbst erstaunendes positives Fazit zu der zurückhaltenden Formulierung von Steuerungswissen und daraus folgenden Konsequenzen zieht, kritisieren letztere die Proklamation gesicherter Fakten aus unsicherem Wissen im Schweizer Bildungsbericht. Eine theoretische Sicht auf die Folgen evidenzbasierter Steuerung, insbesondere die Verlagerung von Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteuren des Bildungssystems, bietet indes Jürgen Kussaus Beitrag und benennt damit Aspekte, welche auch durchaus kritisch in Uwe Schimanks „Nachtgedanken eines nachdenklichen Schulpolitikers“ zum Wandel zur evidenzbasierten Bildungspolitik aufgegriffen werden.

Der Sammelband richtet den Blick auf Evaluationswissen im Spannungsfeld pädagogischer und politischer Ansprüche und geht dabei einen Schritt „zurück“, indem nicht nur die Instrumente der Wissensgenerierung, sondern auch die Wissensgenerierung selbst einer Tauglich-

keitsprüfung unterzogen werden. So unterschiedlich die in diesem Band beschriebenen Zugänge zu einer solchen Überprüfung auch sind, so räumt die Auseinandersetzung mit dem Nichtwissen mit dem Vorurteil auf, mehr Wissen sei steuerungspolitisch besser, und mahnt insbesondere Sensibilität für die Kontingenz von Evaluationswissen sowie Zurückhaltung in der Forderung an, aus diesem Wissen heraus Handlungskonsequenzen zu formulieren.

*Esther Dominique Klein,
Duisburg-Essen*

Carolin Lehberger (2009): Die „realistische Wendung“ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm.
Münster: Waxmann, 160 S., 24,90 €

Ganz im Gegensatz zum fast sich einer penetranten Beliebtheit erfreuenden Begriff der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ gibt es kaum Studien, die der impliziten Programmatik von Heinrich Roths gleich lautender, 1962 in Göttingen gehaltener Antrittsrede gerecht werden. Carolin Lehberger nimmt sich mit ihrer Dissertation Roths disziplinärer Wegleitung an und überprüft, inwieweit der Protagonist der deutschen Bildungsreform mit seinem erziehungswissenschaftlichen Werk den Selbstanspruch insbesondere mit der zweibändigen „Pädagogischen Anthropologie“ einlöste.

Während die Schriften Roths von den Kolleginnen und Kollegen seines Fachs auf unterschiedlichen Ebenen vor allem zu seinem 60., 65. und 100. Ge-

burtstag rezipiert wurden – wie Lehberger mit Hilfe eines selbst erstellten Textkorpus von 152 Beiträgen nachweist –, eröffnet die vorliegende Studie die Gelegenheit, einen frühen, umfassenden erziehungswissenschaftlichen Entwurf aus der Epoche der westdeutschen Bildungsexpansion kennenzulernen, der die „Erziehungswirklichkeit“ mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden für „direkt erforschbar“ hielt. Heute, bald drei Jahrzehnte nach Roths Tod, kursieren im erziehungswissenschaftlichen Feld verschiedene „Bilder“ von Roths Werk – je nach Rezeptionskontext. Mit Verweis auf seine programmatische Antrittsrede gilt er den einen als Wissenschaftstheoretiker, den anderen als Empiriker, da er durch eine empirie- und forschungsbasierte Perspektivenerweiterung der Erziehungswissenschaft Anschlussmöglichkeiten an die Nachbardisziplinen der Psychologie und der Soziologie suchte.

Carolin Lehberger wirft methodisch vor allem einen textinterpretativen Blick, nicht nur, aber insbesondere, in das monumentale zweibändige Werk der „Pädagogischen Anthropologie“. Und dabei entdeckt sie, wie sehr Roth die sich selbst gestellte Aufgabentrias von historisch-philosophischer Reflexion, empirischer Erforschung der Erziehungswirklichkeit – die er übrigens anders definierte als die geisteswissenschaftlich orientierten Pädagoginnen und Pädagogen – sowie deren bildungspolitische Optimierung verfolgte. Die Autorin dokumentiert lediglich sporadisch Otto Friedrich Bollnows kritische Inaugenscheinnahme der „Pädagogischen Anthropologie“. Das Ansinnen, neben der „objektiven Erfassung der Erziehungswirklichkeit durch Tatsachenforschung“ auch einen

philosophischen Zugang zur Objektivität zu etablieren, entsprach nicht Heinrich Roths Konzeption. Hier wäre eine tiefscharfe Beleuchtung der philosophischen Kritik wünschenswert gewesen, auch wenn man möglicherweise auf die Logiker hätte zurückgreifen müssen, die bereits sehr früh im 20. Jahrhundert den Begriff „strukturelle Objektivität“ geprägt haben. In Auseinandersetzung mit dem Integrationswerk zeigt Lehberger, dass Roth einen Neuentwurf der Pädagogischen Anthropologie insgesamt intendierte, die als akademische Denk- und Forschungsrichtung nach der NS-Zeit unter Legitimationszwang stand. Gerade in Roths sich schnell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs etablierender Unterscheidung zwi-

schen statischem und dynamischem Begabungsbegriff wird deutlich, dass der Göttinger Lehrstuhlinhaber den bis dahin geprägten Begriff der Bildsamkeit nicht durch historisch-philosophische Reflexion anreichern wollte, sondern durch Verweise auf die Millimeterarbeit empirischer Forschung. Die Verfasserin verdeutlicht im Ganzen eindrücklich, dass sich Roth als umfassend informierter Erziehungswissenschaftler synthetisierend durch die durch seinen Impuls auch empirisch bedeutsamer werdenden Bestände der Disziplin hindurcharbeitete und orientierendes Wissen bereitstellte, das über die „Zeit der Bildungsreform“ weit hinausragt.

Andreas Hoffmann-Ocon, Basel