

## REZENSIONEN

**Karsten Speck/Thomas Olk**  
(Hrsg.) (2010): **Forschung zur Schulsozialarbeit.** Stand und Perspektiven. *Weinheim/München: Juventa Verlag*, 350 S., 29,00 €

Im Fokus der von Karsten Speck und Thomas Olk herausgegebenen Publikation „steht die forschungs- und praxisrelevante Frage, welche Erkenntnisse zu den Wirkungen sowie der Wirkungsweise der Schulsozialarbeit vorliegen“ (S. 7). Zur Beantwortung dieser Frage verfolgen die Herausgeber des Bandes demgemäß das Anliegen, den Stand der wirkungsbezogenen Schulsozialarbeitsforschung der letzten zehn Jahre für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Politiker und Politikerinnen sowie Praktiker und Praktikerinnen systematisch und differenziert aufzubereiten. Die Publikation umfasst 23 Beiträge, die vier Kapiteln zugeordnet sind: Neben einem einleitenden (Kapitel I) und einem abschließend die Beiträge zusammenfassenden sowie Perspektiven aufzeigenden Kapitel (Kapitel IV) enthält der Herausgeberband zum einen empirische Beiträge, die sich auf verschiedene Landesprogramme zur Schulsozialarbeit beziehen (Kapitel II). Zum anderen findet man Beiträge zu konkreten Fragestellungen (Kapitel III).

Anschließend an eine Einführung der Herausgeber nimmt Gertrud Oelerich in der Einleitung mit ihrem Beitrag zur „[s]ozialpädagogische[n] Nutzerforschung und Schulsozialarbeit“ (S. 9ff.) eine grundlegende Rahmung der übrigen Beiträge des Bandes vor, mit der zu-

gleich ein Schwerpunkt der Publikation markiert ist: die Perspektive der Adressaten und Adressatinnen der an der Schnittstelle von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe verorteten Angebote der Schulsozialarbeit.

Die in diesem Zusammenhang zentrale Frage nach dem Gebrauchswert für die Nutzer und Nutzerinnen wird von nahezu allen Studien aufgegriffen, die in dem II. Kapitel „Empirische Befunde aus Studien zu Landesprogrammen“ enthalten sind. So stellt beispielsweise Thomas Pudelko (vgl. S. 37ff.) für das Bundesland Berlin, ausgehend von einer Skizzierung des Forschungsstandes, das Vorgehen sowie die Ergebnisse einer standardisierten Befragung von Grundschulkindern zu den Angeboten ‚ihrer‘ Schulstationen dar. Diese für Berlin spezifische Form der Schulsozialarbeit, so eines der zentralen Ergebnisse, werde von den Schülern und Schülerinnen in einem hohen Maße als „eine Bereicherung für die Schule und das Leben dort“ (S. 46) wahrgenommen.

Auch viele der Beiträge in dem daran anschließenden Kapitel zu „[e]mpirische[n] Befunde[n] zu spezifischen Fragestellungen“ greifen eine Nutzerperspektive, also die Sichtweise der Schüler und Schülerinnen, auf Schulsozialarbeit auf: So richten beispielsweise Carlo Fabian und seine Kollegen und Kolleginnen mit dem in ihrem Beitrag (vgl. S. 197ff.) dargestellten, quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombinierenden Forschungsprojekt ihren Blick schwer-

punktmäßig auf die Einschätzung der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit durch die Schülerinnen und Schüler. Gemäß der Beurteilungen durch die befragten Kinder und Jugendlichen fungiere Schulsozialarbeit, so eines der relevanten Ergebnisse, als „eine wichtige Ansprechpartnerin [...], die von den meisten [...] nicht mehr gemisst werden möchte“ (S. 207).

Im Rahmen einer abschließenden Zusammenfassung entwickeln Karsten Speck und Thomas Olk zunächst eine über den Zeitraum des dargestellten Forschungsstandes der letzten zehn Jahre hinausgehende Systematisierung von Studien zur Schulsozialarbeit. Dazu bedienen sie sich unterschiedlicher Kategorien; beispielsweise differenzieren sie die Forschungen nach dem Untersuchungsgegenstand, den Erhebungs- und Auswertungsmethoden und der Art und Weise der Darstellung der Ergebnisse. Auf der Basis der Ergebnisse der zahlreichen Studien zur Schulsozialarbeit systematisieren die Herausgeber in einem weiteren Schritt die „wirkungs- und nutzerbezogenen Befunde“ (S. 315) zur Schulsozialarbeit. Schließlich, trotz einer Betonung des quantitativen Ausbaus der Schulsozialarbeitsforschung, der durch die in dem Band enthaltenen Beiträge eindrucksvoll belegt wird, verweisen Karsten Speck und Thomas Olk auf „Forschungsdefizite“ (S. 322). So sehen die Herausgeber beispielsweise – als Pendant zu dem in ihrer Publikation gewählten Schwerpunkt einer Nutzerforschung – erheblichen Forschungsbedarf in Bezug auf das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen: Es fehlten „professionstheoretisch und

methodologisch fundierte Analysen zu den Deutungs- und Handlungsmustern, den alltäglichen Arbeitsvollzügen sowie den Einflussfaktoren auf das sozialpädagogische und kooperative Handeln von Schulsozialarbeitern“ (S. 323).

Anhand dieses Forschungsdefizits sowie weiterer „Erkenntnisdefizite“ (vgl. S. 322) werden den durch den Herausgeberband angesprochenen Lesern und Leserinnen aus „Wissenschaft, Politik und Praxis an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule“ (S. 7) die Entwicklungsbedarfe und Forschungsperspektiven einer zukünftigen Schulsozialarbeitsforschung aufgezeigt – über die Vermittlung eines umfassenden, gut lesbaren Einblicks in aktuelle Studien zur wirkungsbezogenen Schulsozialarbeit, den die Publikation bietet, hinaus.

*Nina Thieme, Hannover*

**Armin Muftic (2012):  
Schulentwicklung. Begriff – Theorie –  
Definition. Marburg: Tectum, 162 S.,  
24,90 €**

Schulentwicklung, verstanden als einzel-schulische Entwicklung, hatte in Form von Praxisprojekten und deren wissenschaftlicher Begleitforschung in den 90er-Jahren eine Hochphase. Auch wenn im Anschluss eine theoretische Aufarbeitung und Präzisierung der Begrifflichkeiten vorangetrieben wurde (vgl. z.B. *Journal für Schulentwicklung* 2008/2), befindet sich eine Theorie der Schulentwicklung noch in den Anfängen.

An dieser Stelle setzt die Arbeit „Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition“ von Armin Muftic an. Ausgangspunkt ist die These, dass Schulentwicklung zu einem Catch-all-Begriff geworden sei und ein begriffliches „Wirrarr“ (S. 45) v.a. im schulischen und politischen Diskurs, aber in weiten Teilen auch in der Wissenschaft vorherrsche. Daraus leitet Muftic die Notwendigkeit einer grundlegenden Aufarbeitung bisheriger Entwürfe ab und setzt als Ziel seiner Arbeit, den Begriff Schulentwicklung zu klären und zu schärfen.

Dafür arbeitet er zunächst aus dem wissenschaftlichen Diskurs mit Hilfe verschiedener Quellen der Schulentwicklungsliteratur zwei unterschiedliche Verständnisweisen von Schulentwicklung im Sinne zweier „Idealtyp[en]“ (S. 19) heraus: eine globalere Variante, die bei Schulentwicklung alle Ebenen des Schulsystems als potentielle Bereiche der geplanten Veränderung umfasst, und eine auf die Einzelschule beschränkte Version, die Schulentwicklung in einem „engeren Sinne als Organisationsentwicklung in Schulen“ (S. 43) versteht. Muftic entscheidet sich zur weiteren Begriffsklärung für die Verwendung des zweiten Idealtypus. Dieser wird dann ausführlich im anschließenden Kapitel 3 gegen die Begriffe ‚Schulreform‘, ‚Organisationsentwicklung‘, ‚Schulqualität‘ und ‚Innovation‘ abgegrenzt. Dazu definiert er in Abgrenzung von diesen Begriffen parallel auch sein eigenes Verständnis von Schule und Entwicklung. Neben der Analyse vorhandener erziehungswissenschaftlicher Literatur greift er sowohl für die Definition als auch für die Vergleiche v.a. auf eigene „linguistische“

(S. 51) bzw. etymologische Analysen zurück. Im anschließenden Kapitel 4 fügt er eine Schulentwicklungsdefinition von Wenzel hinzu, die seine vorherigen begrifflichen Klärungen bereits integriert hat, sodass letztlich keine eigenständige Variante notwendig wird. Auf Basis seiner Ausführungen in Kapitel 3 veranschaulicht Muftic diese Definition dann in einer konsequenten Fortsetzung der Abgrenzungslogik über Beispiele für das, was Schulentwicklung nicht ist.

Das anschließende Kapitel 5 befasst sich v.a. mit der Frage der Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse in die Praxis. Dafür führt Muftic in Anlehnung an Herbarts pädagogischen Takt den „Schulentwicklungstakt“ (S. 109) ein und sieht v.a. in der Aktionsforschung einen Ansatz, um die „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (S. 115) überbrücken zu können. Letzteres wird zwar konstatiert, aber nicht weiter ausgeführt und veranschaulicht.

Sowohl aufgrund des Umfangs als auch der Lesbarkeit der Aufarbeitung der vorhandenen Schulentwicklungsliteratur ist Muftics Arbeit durchaus gewinnbringend. Man erhält hier einen guten Einstieg in die Thematik; die unterschiedlichen Ansätze und auch das von Muftic für diese konstatierte „Wirrarr“ (S. 45) werden gut nachgezeichnet. Die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begriffen kann sowohl für Praktiker und Praktikerinnen in Schule und Bildungsadministration als auch für die Wissenschaft anregend sein. Leider gelingt der Versuch der Ordnung und der begrifflichen Klärung nur begrenzt, sodass die Arbeit nicht über den bisher er-

reichten Stand hinausgeht, z.T. sogar hinter diesen zurückfällt. Dies liegt teilweise an einer werkinternen Inkonsequenz in der Begriffsverwendung, wenn z.B. trotz des gewählten Verständnisses von Schulentwicklung als schulische Organisationsentwicklung im späteren Verlauf der Arbeit die Definition von Maag Merki genutzt wird, die auch Bildungsregionen und Schulnetzwerke umfasst, oder wenn der zunächst – als etwas Anderes bezeichnend – zurückgewiesene Begriff der Schulreform in Gestalt der Begriffe „innere Schulreform“ (S. 103) und „Unterrichtsreform“ (S. 104) doch wieder als Schulentwicklung auftaucht. V.a. scheint die Inkonsistenz des Beitrags aber in einem diffusen Verständnis von Schule begründet zu sein: Während der Entwicklungsbegriff durchaus ausführlicher diskutiert wird, verbleibt das Verständnis von Schule eher auf einer metaphorischen Ebene, wenn Schule nach Muftic einem Kloster ähnele und gleichsam eine bürokratische Organisation, ein *loosely coupled system* und Dienstleister „besondere[r]“ (S. 89) Produkte sei, ohne dass hier eine genauere Bestimmung oder Abgrenzung erfolgt.

So kann der Selbsteinschätzung Muftics, dass er die „umfassendste Analyse dieses Begriffes im deutschsprachigen Raum“ (S. 120) vorgelegt habe, nur in Bezug auf die Quantität der deutschsprachigen Literatur insgesamt zugestimmt werden, da er im Vergleich zu anderen Arbeiten (z.B. „Einführung in die Theorie der Schulentwicklung“ von Sibylle Rahm, 2005) v.a. österreichische und auch schweizerische Quellen umfassender berücksichtigt. Ein begrifflich klareres Verständnis von Schulentwicklung

erscheint aber eher erreichbar, wenn im Diskurs vorhandene Theorielinien fortgesetzt werden.

Daniel Heggemann, Hannover

**Wolfgang Beutel/Peter Fauser/  
Helmholt Rademacher (Hrsg.):  
Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012:  
Aufgabe für Schule und Jugendbildung.**  
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag,  
318 S., 24,80 €

Demokratiepädagogik stellt ein Bindeglied zwischen Schulpädagogik und Politischer Bildung dar. Eine klare Positionierung der Demokratiepädagogik in diesem Kontext ist auch nach dem Diskurs zwischen diesen beiden Perspektiven, der nunmehr bereits ein gutes Jahrzehnt andauert, noch nicht auszumachen. Demokratiepädagogik zielt darauf, die schulische Qualität zu verbessern, indem Wissen, Werthaltungen und demokratisch orientierte Handlungsbereitschaft bei jungen Menschen gestärkt und partizipatorische Erfahrungspotentiale im Rahmen der Bildungsinstitutionen ausgebaut werden.

Vor dem Hintergrund der steigenden Zahl an Veröffentlichungen bzw. Förderprogrammen oder Wettbewerben und einer zunehmenden internationalen Diskussion, nicht zuletzt auch um eine Menschenrechtserziehung, möchten die Herausgeber diesem Thema ein fachöffentliches Forum geben. Die Ankündigung, das Jahrbuch Demokratiepädagogik nunmehr alljährlich erscheinen zu lassen, verdeutlicht die Intention, ein Werk zu begründen, das

sich in möglichst großer Vielfalt mit der Thematik auseinandersetzt. Dabei wird der Anspruch erhoben, von äußeren Interessensvertretungen unabhängig zu sein.

Der Band ist in fünf Teile gegliedert. Im umfangreichsten, ersten Teil werden die Grundlagen der Demokratiepädagogik aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Die Leser und Leserinnen erhalten eine gute Übersicht über den Stand der Diskussion und die Facetten von Demokratiepädagogik. Der Zusammenhang zwischen Wertebildung und Handeln sowie gesellschaftliche Aspekte und ihr Einfluss auf die (schulische) Bildung werden ebenso erörtert wie die Rolle der Menschenrechte für die Demokratiepädagogik. Der Aspekt der Nachweisstruktur demokratiepädagogischer Lernformen im Bereich der Qualitätsstandards findet ebenso Berücksichtigung wie die integrative Aufgabe der Demokratiepädagogik. Schließlich werden die Bedeutung eines (demokratischen) Schulklimas, schulrechtliche Aspekte und der Umgang mit Konflikten für das Gelingen demokratiepädagogischer Maßnahmen dargelegt.

Der zweite Teil umfasst aktuelle Forschungsberichte sowie gegenwärtige Handlungsstrategien. Um verschiedene Perspektiven und Forschungswege aufzugreifen, werden neben einer qualitativen Fallstudie zum Umgang mit Rechts extremismus Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf die Verknüpfung von Politischer und Demokratischer Bildung dargestellt. Aktuelle Fragen nach den Merkmalen und der Überprüfbarkeit demokrati-

scher Kompetenzen werden ebenso wie eine empirische (quantitative) Studie zu Bildungseinstellungen im Umfeld Schule präsentiert.

Im dritten Teil folgen Praxisberichte, die u.a. Erfahrungen mit dem Klassenrat als bewährtem Instrument einer Demokratischen Bildung, die an Partizipation orientiert ist, vorstellen. Die Verknüpfung von realer Politik und schulischer Demokratiepädagogik zeigt das Projekt „Wählen mit 16 – Wir sind keine Idioten“ aus Bremen auf. Elf gelungene Projektbeispiele aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ werden zuletzt in kurzen Abrissen vorgestellt. Insgesamt bekommt der Leser einen guten ersten Eindruck von Praxisbeispielen Demokratischer bzw. Politischer Bildung in Deutschland.

Der vierte Teil nimmt regionale Aspekte auf und verbindet dabei internationale Beispiele mit solchen aus einzelnen deutschen Bundesländern. Die Überschneidung mit dem dritten Teil und insbesondere mit dem Bericht aus Bremen ist dabei nicht zu übersehen. Eine Verknüpfung dieser beiden Teile wäre denkbar gewesen, wenn auch ein eigenes Kapitel zu Regionen bzw. Ländern sinnvoll erscheint. Dieser letztgenannte Aspekt ist bei der Darstellung von (lokalen) Einzelbeispielen und regional angelegten Projekten zu Demokratischer Bildung gesondert zu berücksichtigen.

Der Band schließt mit verschiedenen Beiträgen zu aktuellen Initiativen, Rezensionen von Grundlagenpublikationen zur Demokratiepädagogik und dem Abdruck verschiedener zentraler

Dokumente aus dem Bereich der Demokratiepädagogik.

Interessant ist die Vielfalt der zu Wort kommenden Autoren und Autorinnen, da sich hier Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Praxis äußern.

Insgesamt bietet die erste Ausgabe des Jahrbuches „Demokratiepädagogik“ eine facettenreiche und fundierte Übersicht zur aktuellen Situation in diesem Bereich in Deutschland mit Ausblick auf andere Länder Europas. Dabei werden Forschungsergebnisse präsentiert und zugleich genügend Raum für theoretische Reflexionen gelassen.

Lesenswert ist der Band vor allem für den mit dem Thema beschäftigten Personenkreis: Fachleute aus der Schulpädagogik in Wissenschaft und Praxis, aus der Demokratiepädagogik, der Politischen Bildung sowie der Schulpolitik und -verwaltung.

*René Breiwe, Essen*

**Jens Rosch (2010): Das Problem des Verstehens im Unterricht.** *Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang-Goethe-Universität, 352 S., 24,80 €*

Der Titel von Jens Roschs Studie, die, wenn man den Anhang und das Literaturverzeichnis abzieht, gut dreihundert Seiten umfasst, verweist auf die didaktisch-pädagogische Problemexposition schlechthin. Rosch bearbeitet sein Thema in insgesamt fünf Kapiteln. Auf ein erstes Kapitel, in dem er seine theoretischen und methodologischen

Grundannahmen klärt, folgen in den Kapiteln zwei bis vier insgesamt drei objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen, bevor der Autor im fünften und letzten Kapitel die Ergebnisse seiner Studie zusammenfasst. Bereits ein erster Blick in die Kapitel zwei bis vier verdeutlicht: Die empirische Datenlage, auf welche sich diese Studie stützt, stammt durchweg aus mathematikdidaktischen Settings. Das wirft nun die grundsätzliche Frage auf, ob die methodologische Konzentration auf die Objektive Hermeneutik und die gegenständliche Fokussierung auf den Mathematikunterricht nicht per se eine thematische Engführung zur Folge haben, die dem allgemeinen Anspruch des Titels nicht mehr gerecht zu werden vermag.

Bereits im ersten Kapitel weist Rosch darauf hin, dass sich Verstehensprozesse immer auf der Basis von syntaktisch und semantisch strukturierten Operationen vollziehen. Darin liege ihre Vergleichbarkeit gerade mit Mathematikaufgaben begründet, die sich ebenfalls als syntaktisch und semantisch strukturierte Gebilde darstellen. Wenn demzufolge auf didaktische Problemstellungen im Allgemeinen dasselbe zutrefte wie auf Mathematikaufgaben im Speziellen – dass sie also nicht außerhalb eines kommunikativ vermittelten Kontextes existieren –, dann könnten insbesondere Mathematikaufgaben aus Gründen der Sparsamkeit und wegen ihres enormen Formalisierungsgrades exemplarisch für die Analyse von kognitiven Prozessen der Problemerschließung schlechthin herangezogen werden.

Rosch geht systematisch der Frage nach, auf „welche Verstehensvoraussetzungen

bzw. Deutungsgewohnheiten“ eine „konkrete Aufgabe bei einem potentiell lernenden Individuum“ trifft (S. 20). Und er legitimiert dies, indem er sich auf Noam Chomskys universalpragmatisches Konzept der sprachlichen Kompetenz bezieht. Ließen sich infolgedessen auch Mathematikaufgaben in ihre einzelnen syntaktischen Glieder zerteilen, aus denen sich wiederum neue Ketten bilden lassen, dann könnten sie nämlich nach sprachphilosophischen Kriterien behandelt werden (vgl. S. 37). Hier muss nun darauf hingewiesen werden, dass der Autor Jens Rosch nicht nur Erziehungswissenschaften, sondern auch Mathematik und Linguistik studiert hat – drei Perspektiven also, die er pädagogisch zusammenführt. „Ob die im Unterricht [...] gemachten Themen bzw. Aufgaben von Lernenden tatsächlich verstanden werden“, lautet eine durchaus mutige These des Buchs, „in jenem Sinne, wie es gemäß Humboldtscher Vorstellungen als allgemeinste, freieste und regeste Wechselwirkung von Ich und Welt typisch für die kreativen Prozesse sprachlicher Artikulation und Rezeption wäre, ist eine zutiefst empirische Frage.“ (S. 49) Rosch schlägt sich indessen auf keine der beiden Seiten. Sein Verständnis von Empirie ist weder *im Ich* noch *in den Objekten* verankert, sondern im Medium der *wechselseitigen Erschließung*. So problematisiert Rosch Verstehen als kommunikativ erzeugte „Einheit von Sozialität und Sache“ (S. 57ff.), da sich der Sachaspekt einer (abstrakten) Aufgabe für den Lernenden nur in einem sozialen Kontext erschließen lasse.

Das dritte Kapitel behandelt „Verstehen als Problem der Einheit von Sequenzialisierung und Vorstellung“ (S. 101).

Damit ist ein Übergangspänomen bezeichnet, denn hier geht es nun um die Frage, wie sich während des didaktischen Prozesses auch die „Vorstellungen vom Gegenstand im Rahmen eines Prozesses seiner Erschließung“ (S. 101) verändern. Gegen Ende des dritten Kapitels untermauert Rosch schließlich die These empirisch, dass „Lernen und Erkenntnis zwar prinzipiell eine Einheit bilden“, diese „dialektische Prozessstruktur“ sich indessen „auf Seiten der Schülerin sowie des Lehrers“ (S. 186) zeige.

Das vierte Kapitel widmet sich „der Einheit von Oberflächen- und Tiefenstruktur“ (vgl. S. 195ff.) sachlicher Verstehensprobleme, was der Autor schließlich einbettet in den Befund, dass zwischen den Optionen eines Schülers bzw. einer Schülerin, sein/ihr „Verständnis der Sache“ (S. 284) zu artikulieren, und einer „offizielle[n] Unterrichtssicht auf den Gegenstand“ ein institutionalisierter Widerspruch zwischen „spontan aufscheinendem Bildungsanspruch und dauerhaft wirksamem Sachzwang“ (ebd.) vorherrsche.

Es ist wohl eher selten, dass ein Buch für Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen eine ebenso interessante Herausforderung darstellt wie für Philosophen und Philosophinnen sowie Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen. Ebenso selten ist es der Fall, dass ein Buch der Komplexität der Unterrichtsinteraktion sowohl grundagentheoretisch als auch empirisch gerecht wird. In nichts Geringerem besteht die Leistung dieser Studie.

Alex Aßmann, Mainz