

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