

Rezensionen

Jörg-Peter Pahl /Volkmar Herkner (Hrsg.): **Handbuch Berufliche Fachrichtungen**. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010, 1001 Seiten (ISBN 978-3-7639-4217-6), 69 Euro

Keine Frage: Da das „Konstrukt“ (Pahl/ Herkner, S.12) der Beruflichen Fachrichtungen einerseits die wesentliche Profilierung der Lehrerausbildung für berufliche Schulen darstellt und da dieses Konstrukt andererseits die Vermittlung zwischen dem Wissenschaftsbetrieb der Hochschulen und dem Lehr- und Ausbildungsgeschäft an den beruflichen Schulen herstellt, ist es von herausragender Bedeutung. Umso verwunderlicher ist die Tatsache, dass es bis heute keine Monographie zu diesem Thema gibt; selbst in den zahlreichen Schriften zur Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen (Dokumentationen, Dissertationen, Habilitationen, empirische Untersuchungen, Programmschriften etc.) und auch in den einschlägigen Handbüchern werden Situation und Problematik Beruflicher Fachrichtungen nur peripher behandelt oder gar nur beiläufig erwähnt. Schon allein deswegen verdient die von Pahl und Herkner herausgegebene Publikation hohe Anerkennung.

Es dürfte naheliegend sein, dass es für den Rezensenten unmöglich ist, alle 62 Beiträge der 78 Autorinnen und Autoren gebührend zu würdigen. Diese Beiträge sind 5 thematischen Gruppen zugeordnet:

1. Aspekte des Konstruktes „Berufliche Fachrichtungen“ (S.13-194: 13 Beiträge);
2. Lehrerbildung und Berufliche Fachrichtungen (S. 195-371: 13 Beiträge);
3. Berufliche Fachrichtungen (S.373-618: 17 Beiträge);
4. Vertiefungsfachrichtungen und Fachrichtungsbereiche (S.619-780: 14 Beiträge);
5. Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven (S.781-862: 5 Beiträge).

Abgeschlossen wird das voluminöse Konvolut mit fünf Verzeichnissen (Literaturver-

zeichnis, Stichwortverzeichnis, Namensverzeichnis, Abbildungsverzeichnis, Verzeichnis der Autorinnen und Autoren); darüber hinaus wäre ein Ortsverzeichnis sehr wünschenswert gewesen.

Um in der relativen Kürze einer Rezension zu einigermaßen nachvollziehbaren Aussagen zu gelangen, verzichte ich auf eine Analyse der Beiträge in den Kapiteln 3 und 4: Hier werden von den Experten der jeweiligen Fach- und Vertiefungsrichtungen detaillierte Informationen und Analysen angeboten, wobei die je spezifischen Aspekte dann und wann am Beispiel einer Hochschule präsentiert werden; zumeist bieten diese Artikel jedoch einen bundesweiten Überblick, den es in dieser Differenziertheit und Vollständigkeit nirgendwo bislang gibt. Schon allein diese Tatsache rechtfertigt das Handbuch.

Im Handbuch werden darüber hinaus, zum Teil aber auch integriert in diese Spezialartikel, allgemeine Probleme der Beruflichen Fachrichtungen diskutiert, und zwar vorrangig in den Kapiteln 1 und 2. Diese allgemeinen Aspekte sollen im Vordergrund meiner Rezension stehen, natürlich – weil's nicht anders geht – ausgewählt und gewichtet durch den Rezensenten; die von mir analysierten Problembereiche sind aber nirgendwo gebündelt dargestellt – ein Nachteil des Handbuchs -, sondern finden sich verstreut und zum großen Teil kontrovers diskutiert in verschiedenen Artikeln.

a) Begriffsproblematik: An vielen Stellen des Handbuchs wird auf die Mehrdeutigkeit und auf die unterschiedlichen Anwendungen des Begriffs „Berufliche Fachrichtung“ verwiesen, z.B. bei Herkner: „Weder die KMK noch andere Institutionen haben genau definiert, welche gemeinsamen Merkmale jene Objekte haben, die einer bestimmten Kategorie angehören sollen“ (Herkner, S.55). Dennoch lässt sich der Begriff einigermaßen zufriedenstellend definieren (z.B. bei Sloane u.a., S.76). Die Schwierigkeiten der Defini-

tion und des Umgangs mit diesem Begriff hängen auch damit zusammen, dass er als KMK-Ordnungskategorie für Studiengänge an Hochschulen notwendigerweise auf die Ordnungskategorien des beruflichen Schulwesens und der betrieblichen Berufsausbildung bezogen ist; doch hier sind – weit in die Vorzeit der KMK-Erstregelung der Beruflichen Fachrichtungen zurückreichend – Ordnungsstrukturen geschaffen worden, die hier nur beispielhaft erwähnt werden können:

- Reichsgewerbeordnung vom 21.6.1869, § 129a: Erlaubnis für Lehrherren, auch in „verwandten Gewerben Lehrlinge anzuleiten“. Seit dieser Zeit spielt die Kategorie Verwandtschaft in der Ordnungspolitik für die betriebliche Berufsausbildung und in der praktischen Durchführung eine erhebliche Rolle. Dobischat/Düsseldorf greifen dieses Problem der Berufsverwandtschaft in Anlehnung an die „Klassifizierung der Berufe“ (1992) auf und bringen es in den Kontext der Lehrerausbildung (S.203f). Das machen auch Grottker (S.25ff) sowie Herkner/Pahl, die für die Verwandtschaftsbeziehungen eine informative Grafik entwickeln (S.844f).
- II. Verwaltungsbericht des Königlich Preussischen Landesgewerbebeamtes 1905. Berlin 1906, S.76ff: Gruppierung der Berufe, die miteinander verwandt sind.
- Klassenbildung an Fortbildungsschulen nach Einberufs- oder Berufsgruppen- und Fachgruppenklassen für „Lehrlinge verwandter Gewerbe“ (Mehner, Max: Fortbildungsschulkunde. Leipzig 1912, S.35; „allgemeine Normen“ für die Klassenbildung lassen sich nach Mehner jedoch nicht aufstellen.
- Auch die Ausbildung von Gewerbelehrern erfolgte schon früh nach „Abteilungen“ (Hartmann, im Handbuch „Kühne“ von 1923, S.242; siehe auch Herkner, S.39). Keineswegs sind erst mit den Berufsfeldern der BGJ-Anrechnungsverordnung von 1973, wie an mehreren Stellen des Handbuchs behauptet, Ordnungsstrukturen in der Praxis der Berufsausbildung geschaffen worden, auf die sich die Lehrerausbildung zu beziehen hätte.

An dieser Stelle nebenbei bemerkt: Dem Handbuch hätte es gut getan, wenn die Problematik der Beruflichen Fachrichtungen

auch aus der Sicht der Praxis, etwa von Vertretern der Lehrerverbände, von Schul- oder Abteilungsleitern oder von Seminarleitern (2. Phase) dargestellt worden wäre. Eine empirische Untersuchung über die Abteilungsstrukturen der beruflichen Schulen, die nämlich keineswegs nur dem erst spät erfundenen Muster der Berufsfelder folgen, steht leider nicht zur Verfügung.

b) Fachrichtungsstruktur: Dass es sich dabei um einen „Wildwuchs“ (Pahl/Herkner, S.11) oder gar um einen „misslungenen Ordnungsversuch“ (Dobischat/Düsseldorf, S.204) handele, scheint mir leicht übertrieben zu sein, denn die KMK-Ordnungsstruktur hat sich m.E. schon einigermaßen stringent durchgesetzt. Gleichwohl: Im Handbuch wird an verschiedenen Stellen nicht nur die Stimmigkeit des KMK-Konzeptes bezweifelt und die Revisionsbedürftigkeit angemahnt, sondern es werden auch Vorschläge zur Änderung unterbreitet, die sich jedoch nur bei einer (mühsamen) Gesamtlektüre erschließen, da es keinen geschlossenen Artikel zu diesem Aspekt gibt (ebenso fehlt ein Stichwort „Fachrichtungsstruktur“ o.ä.). Das, was ich sehr verstreut gefunden habe, lässt sich wie folgt bündeln:

- Ergänzungen/Ausweitungen/Ausdifferenzierungen: Nach der KMK-Aufstockung von 2007 auf 16 Fachrichtungen lautet der Tenor relativ übereinstimmend: wenig Handlungsbedarf; Bader u.a. sehen das sogar skeptisch, weitergehende Spezialisierungen seien wegen der zu fordernden breiten Einsetzbarkeit der Lehrer an den beruflichen Schulen problematisch (Bader/Schröder/Gebert, S.220). Dem steht jedoch entgegen, dass manche Fachrichtungen wie etwa „Metalltechnik“ und „Wirtschaft und Verwaltung“ so groß sind, dass „Lehrende ... nicht alle Berufe ihres Berufsfeldes fachlich abzudecken vermögen“ (ebenda).
- Reduzierung: Dobischat/Düsseldorf greifen einen Vorschlag von Bader aus dem Jahr 2008 auf, „die Spezialisierung der Beruflichen Fachrichtungen zurückzuführen, Grundfachrichtungen einzuführen und damit die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Grundlagen wieder hervorzuheben“ (Dobischat/Düsseldorf, S.207). Das wiederum halten

Herkner/Pahl für problematisch, z.B. eine gemeinsame Fachrichtung Elektro- und Metalltechnik betreffend (Herkner/Pahl, S. 846). Hölterhoff hingegen greift den in Anlehnung an das (folgenlos gebliebene) Gutachten von Gerds/Heidegger/Rauner (1999; Hölterhoff, S.823) gemachten Vorschlag der norddeutschen Wissenschaftsminister einer Reduzierung auf neun Fachrichtungen auf und plädiert sogar in Anlehnung an einen KMK-Arbeitsgruppenvorschlag aus dem Jahre 2001 (Hölterhoff, S. 821) für die Einführung von fünf Fachrichtungen (Hölterhoff, S.831). Herkner/Pahl schlagen trotz ihrer interessanten Analyse von Verwandtschaften zwischen den Fachrichtungen (Herkner/Pahl, S.844) keine neue Struktur vor.

- Bader u.a. werfen die wichtige Frage auf, ob „die inhaltliche Orientierung der Beruflichen Fachrichtungen an Berufsfeldern noch problemgerecht ist und welche alternative Strukturierung in Betracht kommt“ (Bader/Schröder/Gebert, S.220), ohne allerdings anzudeuten, welche Alternativen denn denkbar oder gar machbar wären.

c) Bezugswissenschaft(en): Minnameier bringt das hiermit verbundene Problem mit einer Kapitelüberschrift auf den Punkt: „Berufliche Fachrichtungen im Spannungsfeld disziplinärer und berufswissenschaftlicher Orientierungen“ (Minnameier, S.70ff). Dieses Problem wird allerdings im Handbuch an verschiedenen Stellen sehr kontrovers diskutiert. Doch diese Stellen zu finden gestaltet sich sehr schwierig, da das miserable Stichwortverzeichnis (S.967ff) nicht nur das äußerst wichtige Stichwort „Berufswissenschaft“ oder „Berufsfeldwissenschaft“ vermissen lässt, sondern auch viele andere wichtige (z.B. Gewerblich-technische Wissenschaften, Berufsfeld, Verwandtschaft von Berufen/Beruflichen Fachrichtungen, Berufsfelddidaktik, Diplom-Handelslehrer, Schulpraktikum, Situationsorientierung - wohl: Wissenschaftsorientierung, Integratives Studiengangmodell, Konsekutives Studiengangmodell, Zentren für Lehrerbildung, Polyvalenz, Fachhochschule oder Fachhochschulstudium, Seiteneinsteiger, Studiengangmodelle etc. etc.); stattdessen werden aber Stichworte erfasst, die im Kontext der Fachrichtungsdiskussion peripher sind und in andere Werke, z.B. Didaktik- oder

Schulorganisations-Handbücher, gehören würden (z.B. Allgemeinbildung, Berufsdidaktik, Bildungsauftrag, Bundesgesetze, DACUM-Verfahren, DATSch, Fallstudie, Humankompetenz, Justiz, Lernangebot, Medienwahl, Mesemethode, Methodewahl, Methodik/Frankfurter, Mikromethode, Rationalismus, Reduktion/didaktische, Reformbedarf, Sachbereich, Schreibtechnik, Sozialisationsfunktion, Systementwicklung, Umschulung, Berufsbildungstheorie, Berufserziehung, Konzepte/didaktisch-methodische, Lehrmethoden, Lernaufgaben, Mediensystem, Mediengestaltung etc. etc.).

Doch wieder zurück zum zentralen Problem.

Es ist naheliegend, dass das Konzept der Orientierung der Beruflichen Fachrichtungen an „Berufs(feld)wissenschaften“ bzw. an den „Gewerblich-technischen Wissenschaften“ (wie erwähnt: Diese wichtigen Stichworte fehlen im Stichwortverzeichnis; das aufgenommene Stichwort „Bezugswissenschaftsproblem“ egalisiert dieses Defizit in keinsten Weise) von den norddeutschen Hochschullehrern (bzw. den zur norddeutschen Schule gehörenden, wie z.B. Rößen/Heidelberg, S.133ff), die im Handbuch komplett mit Artikeln vertreten sind, eindeutig favorisiert wird (z.B. Rauner, S.87ff; Pahl, S.264ff; Jenewein, S.416ff; Becker, S.461ff; Vollmer, S.644ff; Eicker, S.661ff; Schlausch, S.695ff), trotz gelegentlich eingeräumter (Lipsmeier: erheblicher) Forschungsdesiderata (Rößen, S.150f; Spöttl, S.122; Pahl, S.269; Petersen, 444; Tärre, S.686). Demgegenüber äußern mehrere Autoren Zweifel an der Tragfähigkeit des Konzepts und seiner Realisierbarkeit (Sloane/Krakau, S.87; Dobischat/Düsseldorf, S.207; Nickolaus, S.123ff), andere schlagen eine hochschuldidaktische Orientierung der Beruflichen Fachrichtungen an den beiden tragenden Prinzipien „Fachsystematik“ und „Handlungssystematik“ vor (Schütte, S.448ff; ähnlich Tramm/Naeve, S.294; Sloane u.a., S.77). Trotz jahrzehntealter Kritik an der Dominanz der Ingenieurwissenschaften in den Gewerbelehrer-Studiengängen – in der Handelslehrausbildung hat es eine entsprechende Diskussion nie gegeben (Tramm/Naeve, S.294; Fürstenau, S.759) – gibt es nach Auffassung und Erfahrung des Rezensenten (der zu den frühen Kritikern gehört) an verschiedenen Hochschulen (Saarbrücken, Aachen, Darmstadt, Hanno-

ver, Kassel, Karlsruhe) keine realistische Alternative dazu: Zum einen fehlen dazu die Hochschullehrer (mit Ausnahme vielleicht in Flensburg, Hamburg und Bremen, Studienorte, die mit ihrer je genuinen Geschichte und den damit einhergehenden Bedingungen eine Nachrangigkeit der Fachwissenschaften bevorzugen), die die Berufs(feld)wissenschaften (neben der Berufspädagogik und der Fachdidaktik) vertreten könnten, und zum anderen macht die Ausrichtung an den etablierten und korrespondierenden Fachwissenschaften (das sogenannte süddeutsche Modell) durchaus Sinn (Bader, S.220f); außerdem scheint deren Qualifizierungsfunktion erwiesen zu sein, denn ansonsten wäre das berufliche Schul- und Ausbildungswesen (und auch wohl die Wirtschaft) in Baden-Württemberg und Bayern, wo die Dominanz der Fachwissenschaften in Karlsruhe, Stuttgart und München traditionell ist, schon längst zusammengebrochen. Doch davon kann ja wohl keine Rede sein.

d) Polyvalenz: Polyvalenz bedeutet, „dass die universitäre Ausbildung nicht zwangsläufig in den Schuldienst führt... Vielmehr zeigen die Erfahrungen der Vergangenheit, dass sich für Absolventen eines wirtschaftspädagogischen Studiengangs auch gute Einstellungschancen in Personal- und Ausbildungsbereiche großer Unternehmen wie auch im Bereich der Weiterbildung und der Erwachsenenbildung sowie in genuin betriebswirtschaftlichen Feldern wie Controlling und Marketing ergeben“ (Deißinger/Seifried, S.223; siehe auch Faßhauer, S.241). Da dieser wichtige Begriff der Polyvalenz, wie erwähnt, nicht in das Stichwortverzeichnis aufgenommen worden ist, bestehen Schwierigkeiten, die Verortung dieser hochschulcurricularen Kategorie zu diagnostizieren. Hölterhoff weist ausführlich darauf hin, dass für die KMK die polyvalente Konzeptionierung der Studiengänge eine besondere Bedeutung hat (Hölterhoff, S.822f). Wenn ich das Handbuch richtig und halbwegs vollständig gelesen haben sollte, was ich meine, kommt die Kategorie „Polyvalenz“ bei den norddeutschen Autoren, den Vertretern der Berufs(feld)wissenschaften, nicht vor; warum sollte sie auch von ihnen thematisiert werden, ist doch ihr Konzept eindeutig und primär, wenn nicht gar ausschließlich, auf den Lehrerberuf hin angelegt. Demgegen-

über favorisieren andere Autoren wie etwa Nickolaus mit Verweis auf die Empfehlung der Sektion aus dem Jahre 2003 (Nickolaus, S.128) sowie Sloane, Liebberger, Ohlms, Pasing und Reich-Zies mit Bezug auf die Studienorte München (Sloane u.a., S.253) und Paderborn (ebenda, S.253) eindeutig das Konzept der Polyvalenz (ebenda, S.245 und 263). Faßhauer sieht die Möglichkeiten einer polyvalenten Konzeptionierung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen skeptisch (Faßhauer, S.242f).

e) Studiengangmodelle (auch dieses Stichwort oder ein ähnliches findet sich nicht im Verzeichnis): Modell-Varianten hängen eng mit der Polyvalenz zusammen. In die Modelle gehen aber einige weitere Aspekte ein, wie in der von Dobischat/Düsseldorf präsentierten Übersicht, die im wesentlichen die überlieferten Modelle bündelt, deutlich wird (Dobischat/Düsseldorf, S.205f; vgl. auch Spöttl, S.114). Pätzold (S.289ff) fokussiert seine Modell-Diskussion auf das BA/MA-Modell in seinen beiden Hauptvarianten, nämlich auf das integrative Modell (in dem in beiden Phasen alle vier Hauptkomponenten, also Fachrichtungsstudium – egal ob in der traditionellen Variante der Fachwissenschaften oder in der norddeutschen Variante der Berufsfeldwissenschaften -, Zweifach, Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Fachdidaktik angeboten werden) und auf das sequenzierte Modell (das überwiegend konsekutiv genannt wird); in dem sequenzierten Modell „ist der Bachelor-Studiengang fachwissenschaftlich fokussiert“ (Pätzold, S.290), also polyvalent orientiert. Pätzold sieht dieses Modell im Einklang mit der Sektion kritisch, da mit seiner Einführung eine „Deprofessionalisierung der Lehrerbildung“ drohe (ebenda, S.290; ähnlich Hölterhoff in Anlehnung an die KMK-Diskussion, S.823). Andere Autoren sympathisieren jedoch mit diesem Modell (Bader, u.a., S.222; Deißinger/Seifried, S.224; Sloane u.a., S.258 und S.260f; Greinert/Wolf, S.62). Faßhauer stellt nach seiner Modell-Diskussion (S.238ff) die kritische Frage „nach der realistischen Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern der Bachelor-Absolventen im Rahmen grundständig-integrativer, also inhaltlich aufeinander aufbauender, Lehramtsstudiengänge“ (Faßhauer, S.243), eine Frage die der Rezensent schon vor längerer Zeit

an diesen von ihm so bezeichneten „kleinen Berufsschullehrer“ gestellt hat (Lipsmeier, Die berufsbildende Schule, 2004, S.131ff).

Abschließende Bemerkung: Trotz des großen Problems, sich in diesem voluminösen Handbuch zurechtzufinden (nicht nur wegen des übergroßen Umfangs, sondern auch wegen der großen Defizite des Stichwortverzeichnisses sowie der irritierenden und nach Auffassung des Rezensenten weitgehend vermeidbaren Redundanzen; außerdem verhandeln manche Autoren allzu breit allgemeine didaktisch-methodische Probleme des Unterrichts), ist den Herausgebern mit diesem Handbuch ein großer Wurf zu einer sehr wichtigen und bislang in der Wissenschaft vernachlässigten, in der Praxis der universitären Lehrerausbildung jedoch seit Jahrzehnten virulenten Thematik gelungen. Weniger wäre allerdings mehr gewesen.

Antonius Lipsmeier

Prof. Dr. A. L., Brandenburger Str. 33, 61348 Bad Homburg

CERI – Centre for Educational Research and Innovation (Herausgeber). **Lehrerbildung für die Diversität – Die aktuelle Herausforderung.** Berlin/Paris (April 2010), ISBN 978-92-64-07972-4 316 Seiten br., € 35.– nur in englischer Sprache verfügbar. Bestell-Anschrift: UNO-Verlag 53175 BONN.

Originaltitel: „Educating Teachers for Diversity – Meeting the Challenge“.

Die neue Publikation der OECD/CERI ist für die Schulpraxis, die Bildungsforschung und Bildungsverwaltung sowie für die Lehrerbildung von großem Interesse. Sie betrifft die Lehrerstudenten, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung, die Schulleiter und insbesondere die Hochschulen und Universitäten. Die neue Veröffentlichung steht in enger Beziehung zu dem CERI-Projekt „Teacher Education for Diversity“ (TED). Die analytische Phase des Projektes fand zwischen Dezember 2007 und September 2009 statt. Die Ergebnisse von TED werden

in dem CERI/OECD-Bericht ausführlich berücksichtigt. Von gleicher Bedeutung für die Berichterstattung ist das Projekt TALIS (Creating Effective Teaching and Learning Environments – First Results from TALIS = Teaching and Learning International Survey). An dem Projekt TALIS haben insgesamt 23 OECD-Länder teilgenommen, Im Mittelpunkt der Analyse stehen wichtige Aspekte der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf (dazu gehört auch die Diversität), Haltungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer und deren Auswirkungen auf die Schulpraxis, Anerkennung und Feedback in der Öffentlichkeit und verschiedene Dimensionen der Pädagogischen Führung (Educational Leadership, vgl. Rezension zu TALIS in „Erziehungswissenschaft und Beruf – EWuB, Nr.1/2010, Seite 156, Die Resultate des TALIS-Reports werden daher in nahezu jedem der dreizehn Kapitel von „Educating Teachers for Diversity“ zitiert und kommentiert, Der Schlüsselbegriff „Diversität“ hat eine Affinität zur „Heterogenität“. „Diversität“ (Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit, Andersartigkeit, Ungleichartigkeit) steht in engem Zusammenhang mit der „multikulturellen Gesellschaft“ und wird wie folgt definiert: „Diversity are the characteristics that can affect the specific ways in which developmental potential and learning are realised, including cultural, linguistic, ethnic, religious and socio-economic differences“. Wichtig sind die verschiedenen Facetten, die der Begriff „Diversität“ einschließt. Die Berichterstatter betonen, dass „Diversität“ für ein zukunftsoffenes Bildungssystem kein Problem, sondern eher als eine Quelle für ein Wachstumspotential – as a source of potential growth – gesehen werden sollte. Eine ähnliche Position vertritt auch Heinz Klippert in seinem neuen Buch über „Heterogenität im Klassenzimmer – Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können“, Rezension in ZBW, 106. Band, Heft 1/2010. Besonders leserfreundlich ist die Systematik der dreizehn Kapitel der Veröffentlichung über „Educating Teachers for Diversity“, Jeder Abschnitt beginnt mit einer zusammenfassenden Einführung. Es folgen die Themenschwerpunkte. Danach werden zentrale Fragen beantwortet und am Schluss erfolgt ein Ausblick mit Hinweisen auf die Implikationen und vorhandene Forschungslücken. Die bündelnde Würdigung des neuen OECD/

CERI-Reports erlaubt nur Hinweise auf die Schlüsselbegriffe der Kapitel. Gleich am Anfang beschäftigen sich zwei Autoren mit der Wichtigkeit einer effektiven Lehrerbildung für die „Diversität“ (The importance of effective teacher education for diversity). Im Zentrum der nachfolgenden Einzelbeiträge steht die „Diversität“ im pädagogischen Kontext, die TALIS-Studie und deren Relevanz für die Lehrerbildung in Verbindung mit „Diversität“. Der zweite Hauptteil konzentriert sich auf die Vorbereitung der Lehrer für die neue schulpädagogische Situation. Dabei geht es insbesondere um die Qualifikation der Lehrerbildner, die Lehrerstudenten und die interkulturelle Kompetenz in einem Modell der Lehrerbildung. Im neunten Kapitel setzt sich eine Expertin der Universität Heidelberg mit der Entwicklung in Deutschland in den letzten fünfzig Jahren (1960 bis 2010) auseinander und beschreibt den Übergang von der „Homogenität“ zur „Diversität“. Mehrere Fallbeispiele (Spanien, Irland, Vereinigte Staaten) beschreiben die Initiativen in diesen Ländern zur Lehrerbildung in Verbindung mit „Diversität“. Dabei ist das Praxisbeispiel aus den USA besonders informativ. In einem Ausblick wird noch die folgende Frage beantwortet; Was muss in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung geschehen, um Modell und Wirklichkeit aus der Sicht der „Diversität“ zur Kongruenz zu bringen?

Die Berichterstatter stellen fest, dass die zunehmende „Diversität“, in unserer Gesellschaft und unseren Klassenzimmern mit schwierigen Fragen über die Natur unserer nationalen Identität und Kernwerten (Grundwerten) in der Erziehung verbunden sind (Increasing diversity in our society and classrooms poses difficult questions about the nature of our national identity and how core values are expressed in education). Hier ergibt sich eine Wechselbeziehung zwischen gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Aufgaben, die insbesondere eine zukunfts offene Lehrerbildung betreffen,

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. Gottfried Kleinschmidt, Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

Zukunftsvermögen Bildung – Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Eine Studie von McKinsey & Comp, im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Unter Mitwirkung von H. DITTON, P. FAUSER, M. PRENZEL, J. OELKERS und M. SCHRATZ. Hrsg. Robert Bosch Stiftung Stuttgart (2008) br, DIN A 4, 109, Seiten ISBN 978-3-939574-10-1.

Die Antworten auf folgende Zukunftsfragen stehen im Zentrum der informativen Studie: Wie werden wir zukunftsfähig durch Bildung? Wie können wir den notwendigen pädagogischen Paradigmenwechsel einleiten? Wie können wir durch Professionalisierung eine Höherqualifizierung erreichen? Was müssen wir tun, um den Wandel konkret umzusetzen? Was verlangt die erforderliche Zukunftsinvestition Bildung? Die zusammenfassende Würdigung der bildungs- und gesellschaftspolitisch bedeutsamen Untersuchung erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf einige zentrale Aussagen. Die Herausgeber beginnen das Vorwort mit dem markanten Satz: „Die Welt der Zukunft ist eine Welt des Lernens!“ und das Zukunftslernen hängt eng mit Bildung zusammen. Die aktuelle Zwischenbilanz zur Bildungsreform fällt für die Bundesrepublik Deutschland keineswegs positiv aus: Wir haben zu viele Schulabbrecher, zu viele Sitzenbleiber, einen beachtlichen Anteil an Gefährdeten („Our Youth at Risk“), zu viele Studienabbrecher und viel zu wenig hochqualifizierte Akademiker. Das deutsche Bildungssystem weist nicht nur Innovationsschwächen auf, sondern auch einen erheblichen Reformstau. Der besonders gravierende Engpass an Fachkräften, vor dem wir heute insbesondere in den wissensintensiven Branchen stehen, ist ohne gesteigerte Bildungsanstrengungen, die alle Qualifikationen und Bildungsabschlüsse auf ein höheres Niveau heben nicht zu überwinden. Allerdings dürfen sich Bildungsreformen nicht nur an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientieren, Die Ziele der Bildung weisen immer über die Beschäftigungsfähigkeit hinaus (vgl. Bildung und Sozialkapital, Bildung und Humankapital).

In den nächsten zehn Jahren der Bildungsreform geht es um die „Individualisierung der

Bildungswege“ (No Child left behind), um mehr Durchlässigkeit und mehr Bildungsmobilität, um die Qualifizierung des Personals im Bildungswesen (educational leadership) und um die Professionalisierung in der Lehrerbildung (Teacher education for diversity). Notwendig ist vor allem ein Professionalisierungsschub des Lehr- und Leitungspersonals (Schulleiterqualifizierung) an den verschiedenen Bildungsinstitutionen.

Ein besonderes Merkmal der vorliegenden Publikation ist, dass die Autoren nicht nur den Wandel des Bildungssystems fordern, sondern auch durch erfolgreiche Umsetzungsbeispiele belegen und überzeugend dokumentieren. Exemplarisch kann diesbezüglich die Qualifizierung der Schulleiter erwähnt werden. So werden in der Studie für die künftige systematische Professionalisierung von Schulleitern in den nächsten zehn Jahren Investitionen von 3 Milliarden veranschlagt.

Der Paradigmenwechsel im deutschen Bildungswesen kann in den nächsten zehn Jahren (bis 2020) von der frühkindlichen Bildung bis zur betrieblichen Weiterbildung nur erreicht werden, wenn rund 500 Milliarden Euro investiert werden.

Ein wichtiges Teilprojekt ist die bereits erwähnte Schulleiterprofessionalisierung. Schulleitung ist ein eigenständiger Beruf, der vielfache Kompetenzen und vor allem „Führungseignung“ erfordert. Dazu gehört persönliche Könnerschaft wie auch die Fähigkeit, Richtung vorzugeben, die Leistungsfähigkeit der ganzen Schule zu heben, Gemeinschaft zu bilden sowie das individuelle Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu mobilisieren. Als gelungene Beispiele gelten die „Leadership Academy“ (LEA) in Österreich und das „National College for School Leadership“ (NCSL) in England. Die LEA in Österreich besteht seit 2004 und das Programm haben inzwischen 1500 Schulleiterinnen und Schulleiter absolviert. Kennzeichnend für die LEA sind die sieben Arbeitsebenen, die hier nur angedeutet werden können. Gleiche Bedeutung kommt den Abläufen und den Erfolgsfaktoren zu. Das englische NCSL geht auf eine Schulleiterkonferenz (1998) zurück und Premierminister Tony Blair hat damals die Schulleiterqualifizierung gefordert. Das NCSL ist heute Anbieter und Promotor von Exzellenz, eine Informationsquelle für

Schulen, ein Katalysator für Innovationen und ein Brennpunkt für nationale und internationale Debatten über Führungsfragen im Bildungsbereich. Die Reichweite des NCSL ist beachtlich. Bisher haben 47% aller Schulleiter der 23500 Schulen Englands hier ein Programm durchlaufen. Außerdem unterstützt das NCSL zielgerichtet Schulleiterforschung auf breiter Basis.

Die Autoren schlagen für Deutschland auf Bundesebene die Einrichtung einer „Deutschen Akademie für Bildungsmanagement und Führungsaufgaben“ (DABMF) vor. Maßgeblich für die Organisation und Aufgaben soll das englische NCSL sein. Diese bundesdeutsche Akademie soll mit der nötigen Kompetenz ausgestattet werden, um die tiefgreifenden Bildungsreformen, die auf Bundes- und Länderebene eingeleitet werden, durch exzellente Führungsqualität auf allen Ebenen des Schulsystems zum Erfolg zu führen. Die DABMF soll sich an vier Strategiekreisen orientieren: Großgruppenaktivierung – Regionalisierung – Bildung überregionaler Themennetzwerke – Begleitende Entwicklungsberatung und Forschung.

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. Gottfried Kleinschmidt, Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel