

BEITRAG

KLAUS JÜRGEN TILLMANN

EXPERTEN BERATEN BILDUNGSREFORM

**WISSENSCHAFTLICHE
POLITIKBERATUNG BLEIBT ZWIESPÄLTIG**

Wissenschaftliche Politikberatung im Bildungsbereich hat anscheinend wieder Konjunktur: In Berlin ließ sich Anfang 1993 Schulsenator *Kleemann* von einer Kommission, der u. a. die Professoren *Aurin*, *Hübner* und *Tillmann* angehörten, ein Gutachten zur Neugestaltung der Berliner Lehrerfortbildung erarbeiten. In Baden-Württemberg arbeitet zur Zeit eine Kommission, der u. a. *Prof. Peter-Martin Roeder* vom Berliner Max-Planck-Institut angehört, an einem Gutachten über die Zukunft der dortigen Pädagogischen Hochschulen. Und in Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen waren bzw. sind Expertenkommissionen damit befaßt, Konzepte für die Weiterentwicklung des Schulwesens zu entwickeln.

WISSENSCHAFT UND POLITIKBERATUNG: EIN AKTUELLER FALL

Das wohl anspruchsvollste Vorhaben hat Nordrhein-Westfalen aufgelegt: Nicht etwa vom Kultusminister, sondern vom Ministerpräsidenten selbst ist eine Bildungskommission berufen und mit einem beamteten Unterstützungsapparat hervorragend ausgestattet worden. Ihr gehören mit *Wolfgang Klafki* (Marburg), *Klaus Hurrelmann* (Bielefeld), *Hannelore Faulstich-Wieland* (Münster), *Juliane Jacobi* (Bielefeld) und anderen renommierte Mitglieder der erziehungswissenschaftlichen Zunft an. Man darf gespannt sein, welche Analysen und Empfehlungen sie (gemeinsam mit den Kommissionsmitgliedern aus anderen Wissenschaften, aus Wirtschaft und Gewerkschaften) dem Ministerpräsidenten *Johannes Rau* vorlegen werden. Allerdings: Während dieser Mi-

nisterpräsident bei hochkarätigen Kommissionen einen umfassenden Erklärungsbedarf anmeldet, scheint er die Antworten auf viele seiner Fragen schon zu wissen. Jedenfalls legte er sich auf dem bildungspolitischen Parteitag der nordrhein-westfälischen SPD am 18. September 1993 kräftig ins Zeug, um die Distanzierung der Landes-SPD von vormals wichtigen Reformpositionen durchzusetzen: Künftig werden weder die integrierte Gesamtschule noch die Kollegschule als (auch nur langfristige) Zielperspektive sozialdemokratischer Bildungspolitik genannt; und Oberstufenzentren wird es in NRW ebensowenig geben wie eine institutionalisierte Kooperation der gegliederten Schulformen in der Sekundarstufe I (vgl. NRW-SPD 1993). Dieses Ergebnis macht schlaglichtartig deutlich, in welchem problematisches Feld sich wissenschaftliche Politikberatung gebigt: Ob die politi-

sche Seite wirklich Antworten auf die selbstgestellten Fragen haben will, bleibt häufig unklar. Zugleich ist in der Regel schwer vorherzusehen, welche politischen Erwägungen – fernab von allen Fachgutachten – das aktuelle Handeln bestimmen. Vielleicht erhalten die scheinbar widersprüchlichen Aktivitäten von *Johannes Rau* ja einen gemeinsamen Sinn, wenn man sie nicht als Bearbeitung bildungspolitischer Probleme, sondern als Vorbereitung auf die Bundespräsidenten-Wahl interpretiert: Die wissenschaftlich renommierte Kommission hebt das Image, die „moderaten“ Beschlüsse auf dem Parteitag bauen Vorbehalte bei den anderen Parteien ab. Unabhängig von der Frage, ob meine Vermutung in diesem Fall richtig ist, wird beispielhaft deutlich: Politik hat ihre eigene Logik und wissenschaftliche Beratung ist stets in der Gefahr, lediglich als „Inszenierung“ für das Publikum gebraucht zu werden. Daraus ist nun keineswegs zu folgern, Wissenschaftler(innen) sollten sich auf solche Beratungsprozesse erst gar nicht einlassen. Notwendig ist allerdings, daß sie sich dabei der möglichen Fallen, Hinterbühnen und Doppelbödigkeiten bewußt sind (vgl. *Tillmann 1991*).

GUTACHTEN FÜR BREMEN UND HAMBURG

Mit dieser kritischen Voreinstellung wende ich mich zwei Kommissionsarbeiten zu, die Anfang 1993 in Bremen und Hamburg vorgelegt wurden: Mehr als 300 Seiten hat die Hamburger Enquete-Kommission „Schulpolitik“ (Leitung: *Prof. Carl Ludwig Furck*, Hamburg) vorgelegt: 220 Seiten Analyse und etwa 80 Seiten Empfehlungen. Der Bericht der Bremer „Schulkommission“ (Leitung: *Prof. Wolfgang Klafki*, Marburg) ist nur etwa halb so dick (150 Seiten), dabei halten sich Analyse und Empfehlungen etwa die Waage. Ein Kern von Themen wird in beiden Berichten verhandelt, die wichtigsten seien genannt: Schülerzahlenentwicklung und ihre Konsequenzen, pädagogische Arbeit in der Grundschule, Strukturen in der Sekundarstufe I und II, Integration behinderter Kinder, Förderung ausländischer Kinder, Schulaufsicht und Selbständigkeit der Einzelschulen. Doch nicht nur Gemeinsamkeiten, auch sehr viele Unterschiede fallen ins Auge: Während der Hamburger Bericht im Analyseteil thematisch viel breiter angelegt ist (von der Hamburger Wirtschaftsentwicklung über die „europäische Dimension“ in der Bildung bis zur Bildungsfinanzierung), ist er im Empfehlungsteil relativ knapp und zugleich extrem uneinheitlich: Es gibt nur wenige Empfehlungen, auf die sich alle Kommissionsmitglieder einigen konnten.

Vielmehr finden sich auf 80 Seiten mehr als 20 „Minderheitsvoten“. Dieser Text – eher eine Collage – läßt damit vor allem erkennen: Auch nach 17 Kommissions-sitzungen gibt es einerseits eine SPD-, andererseits eine CDU-Sicht der Schule und deren Zukunft. Aber gerade deshalb ist es interessant zu sehen, an welchen Stellen Annäherungen auszumachen sind, wo es auch neue Vorschläge gibt (s.u.). Und schließlich: Eine solche Mehrheiten-Minderheiten-Collage (bei der es manchmal auch ganz erstaunliche Koalitionen gibt) ist zumindest z.T. eine kurzweilige Lektüre. Dabei erweist sich der GAL-Abgeordnete *Joachim Schulze-Bergmann* mit einigen seiner Minderheitsvoten als ein Meister des Absurden: Mal führt er aus, daß das „Projekt Moderne“ bald zu Ende gehe (S. 97), mal warnt er vor der „klimabedingten Bedrohung der Küstenregion“ (S. 178), und mitten im schulpolitischen Empfehlungsteil plaziert er eine Darstellung der Kompetenztheorie von *Piaget* und *Kohlberg* – ein Text, den man eher als Thesenpapier in einem Proseminar erwartet hätte.

Wesentlich homogener und „schlanker“ stellt sich der Bremer Bericht dar. Er ist im Analyseteil knapper und verzichtet z.B. auf eine Darstellung sowohl der Schulgeschichte wie der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes. Der gesamte Bericht, die schulpolitisch durchaus brisanten Empfehlungen eingeschlossen, wurde einvernehmlich verabschiedet, so daß auch keine Doppelungen durch Minderheits-Voten entstehen. Im Empfehlungsteil finden sich nicht mehrere Sichtweisen, sondern es ist eine gemeinsame Linie aller Einzelempfehlungen zu erkennen: Der Bericht plädiert für die Beibehaltung des Bremischen Stufenschul-Systems, fordert jedoch zugleich einen größeren Entscheidungsspielraum für die einzelnen Schulen, aber auch für die Schüler und ihre Eltern: Profilbildung, Autonomie und Vielfalt sind daher die Stichworte, mit denen die Kommission die Richtung für eine behutsame Entwicklung in Bremen angibt. Dies schließt die Empfehlungen ein, die sechsjährige Grundschule in einigen Modellversuchen zu erproben, die starre Zuordnung von Schulbezirken zu Sek.-I-Schulzentren zu lockern und weitere integrierte Gesamtschulen einzurichten. Kurz: Der bisher herrschenden etatistischen Bremer Reformstrategie werden bestimmte „Lockenübungen“ in Richtung auf „pädagogische Vielfalt“ empfohlen, ohne daß an den Strukturen des Stufenschul-Systems gerüttelt wird. Damit ist es der Bremer Kommission gelungen, ein plausibles Bild der Schule und ihrer Zukunft zu entwerfen.

REFORMKOMMISSIONEN: ZUSAMMENSETZUNGEN UND INTERESSEN

Um zu verstehen, warum zwei Kommissionen zu ähnlichen Problemen in vergleichbaren Stadtstaaten solch unterschiedliche Produkte erarbeitet haben, ist es erforderlich, sich den jeweiligen „Ort“ der Kommission im politischen Geflecht des jeweiligen Bundeslandes anzuschauen:

Ausgangspunkt der Hamburger Arbeit war ein Antrag der oppositionellen CDU in der Hamburger Bürgerschaft vom 10. Mai 1992 auf Einrichtung einer Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Die CDU – allen voran ihre bildungspolitische Sprecherin *Ingeborg Knipper* – versprach sich davon eine größere öffentliche Resonanz für ihre Kritik an der SPD-Schulpolitik. In dem Bürgerschaftsantrag listete die CDU 22 Unterpunkte (von den Veränderung der Übergänge bis zum Beamtenstatus der Lehrer) auf, zu denen die Kommission Stellung nehmen sollte; in allen diesen Punkten standen zum damaligen Zeitpunkt in Hamburg keine konkreten politischen Entscheidungen (Gesetzesänderungen o.ä.) an. Die regierende SPD hielt (ebenso wie die Schulsenatorin) von dieser Enquete-Kommission eigentlich gar nichts, sondern fand sie eher lästig. In der Bürgerschaft stimmte die SPD dem Antrag trotzdem zu, weil sie nicht öffentlich als „Verhinderer“ kompetenter Expertenarbeit hingestellt werden wollte. Die Enquete-Kommission als eine *Arbeitsgruppe des Parlaments* setzte sich aus sechs Bürgerschaftsabgeordneten (SPD, CDU, FDP, GAL) und sieben „Sachverständigen“ (überwiegend Wissenschaftlern) zusammen; gewählt wurden alle auf Vorschlag der Parteien vom Parlament. Daher wurden auch die „Sachverständigen“ intern jeweils einem Partei-Ticket zugerechnet. Versammelt waren in dieser Kommission somit vor allem die bildungspolitischen Akteure der Hansestadt (auch die meisten Experten kamen aus Hamburg), ergänzt durch einige wenige auswärtige Experten (z. B. *Ernst Rösner*, Universität Dortmund; *Axel Koetz*, Kienbaum-Unternehmensberatung). Diese Beschreibung läßt die spezifischen Merkmale der Hamburger Kommissionsarbeit gut erkennen: Der Auftrag der Kommission war nicht auf einen konkreten Entscheidungsbedarf bezogen, sondern eher diffus formuliert, und die Akteure der schulpolitischen Machtarene waren in der Kommission selbst vertreten. Sie hatten sich unter den selbstproduzierten Zwang gesetzt, innerhalb eines Jahres ihre Analysen und Empfehlungen (und damit wohl auch ihre Kontroversen) schriftlich vorzulegen; dabei ließen sie sich von Wis-

senschaftlern beraten, unterstützen und moderieren.

Ganz anders stellt sich die Ausgangslage in Bremen dar, daraus ergab sich auch eine wesentlich andere Zusammensetzung der Kommission: Nach der von der SPD verlorenen Bürgerschaftswahl wurde im Dezember 1991 in zähen Verhandlungen die „Ampelkoalition“ installiert. In schwierigen Gesprächen suchten die drei Parteien auch einen gemeinsamen Nenner in der Schulpolitik, fanden in den unter Zeitdruck stehenden Verhandlungen aber nur eine Formel („Weiterführen der Schulreform“), die viele inhaltliche Probleme offenließ. Im Kern ging es um die Frage, in welcher Weise in das bis dato stark reglementierte Stufenschulsystem Elemente der Autonomie, der Vielfalt, der individuellen Wahlmöglichkeiten eingebracht werden können. Damit verbunden war ein Konflikt zwischen der FDP, die einige grundständige Gymnasien (wieder-) einführen wollte, und der SPD, die das mit Rücksicht auf die Schulzentren nicht zulassen wollte. Weil dieser Konflikt in den Koalitionsverhandlungen nicht gelöst werden konnte, wurde er auf eine Expertenkommission verlagert. Dazu der SPD-Schulsenator *Henning Scherf*:

„Wir wußten nicht weiter in der Koalition und haben gedacht, laßt uns doch unabhängige und möglichst überregional arbeitende Experten fragen ... Jetzt müssen wir Ampelpolitiker uns dringend umgucken nach Leuten und nach Arbeitsansätzen, um innerhalb unseres politischen Kompromisses Reformstrategien ... zu finden.“ (Schulbeispiele 8/1993, S. 6).

Damit lag von Anfang an ein deutlich formulierter Auftrag für die „Schulreformkommission“ vor: Sie sollte als Präzisierung der Koalitionsvereinbarungen Veränderungen im Bremischen Schulwesen vorschlagen, die in einigen Feldern (z. B. Struktur der Sekundarschulen auf einen unmittelbaren politischen Handlungsbedarf zielen. Die Bremer „Schulreformkommission“ als eine vom Senator einberufene wurde ganz anders als die Hamburger zusammengesetzt: Sie bestand ausschließlich aus „Experten“, die allesamt nicht aus Bremen kamen: Drei Pädagogik-Professoren (*Klaus Klemm*, Essen; *Wolfgang Klafki*, Marburg; *Peter Zedler*, Erfurt), zwei Verwaltungs-Experten (*Gunther Bonz*, Hamburg; *Thomas Stryck*, Frankfurt/M.) und einer Gesamtschullehrerin (*Cornelia von Ilseemann*, Hamburg). Auch diese sechs Experten wurden jeweils von einer der drei Koalitionsparteien vorgeschlagen, so daß die parteipolitischen Positionen – allerdings in gebrochener Weise – in dieser Kommission präsent waren. Pointiert formuliert: In

dieser Kommission trafen sich externe Experten, die in die Bremer „Szene“ überhaupt nicht eingebunden waren, um für schulische Probleme (die ihnen in ihrer Bremer Ausprägung bisher weitgehend unbekannt waren) Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Dabei war der Arbeitsauftrag relativ konkret. Weil diese Kommission für die amtierende Regierung (und nicht für das Parlament) arbeitete, konnte die oppositionelle CDU auf die Kommissionsarbeit zunächst keinen Einfluß nehmen – weder bei der Formulierung des Auftrags noch bei der Zusammensetzung. Allerdings hat sie sich dann – wie alle anderen Parteien – in die öffentliche Diskussion des Gutachtens stark eingemischt (vgl. Schulbeispiele S. 11).

REFORMKOMMISSIONEN: IHRE ERGEBNISSE

Was ist bei der Arbeit der Kommissionen nun herausgekommen? Wofür sind ihre Ergebnisse nützlich?

Schaut man sich unter dieser Frage zuerst das Hamburger Gutachten an, so fällt zunächst der umfassende und sorgfältige Analyse-Teil ins Auge: Entstanden ist damit ein handbuchartiger Text, der nicht nur an Solidität und Zuverlässigkeit, sondern auch an Aktualität alles übertrifft, was bisher zum Hamburgischen Schulwesen gedruckt vorgelegt wurde. Die Entwicklung der Schülerzahlen und des Lehrbedarfs, die Veränderungen von Sozial- und Familienstrukturen, die Bildungsbeteiligung seit 1975, die Situation Behinderter, Prognosen zur Wirtschaftsentwicklung in Hamburg, der Wandel der Schulgesetzgebung und schließlich die Kostenentwicklung im Hamburger Schulwesen – dies alles wird jeweils kompakt, faktenreich und gut lesbar dargestellt. Im Analyse-Teil gibt es sehr selten Minderheitsvoten, ein besonders interessantes Kapitel kommt sogar ohne abweichende Aussagen aus: Die Koedukation an Hamburger Schulen wird kritisch analysiert, zugleich werden Anätze zu ihrer gezielten Weiterentwicklung, z. B. „Mädchenförderung“, konkret beschrieben, ohne daß es dabei einen Dissens zwischen den Parteivertretern gibt. Möglicherweise noch erstaunlicher ist es, daß das 40 Seiten starke Kapitel über „Ausgaben und finanzielle Bedarfe“ im Grundsatz einvernehmlich verfaßt wurde. Die ganz wenigen Minderheitsvoten hier agieren auf Nebenkriegsschauplätzen (z. B. Interpretation der Lehrer-Krankenstatistik, S. 155). Wer sich die Mühe macht und sich durch die in der Tat äußerst „trockene“ Lektüre durcharbeitet, findet eine höchst differenzierte Analyse der Kostenstruktur des Hamburger Schulwesens und eine Modellrechnung, in die die steigenden Schülerzahlen

und unterschiedliche pädagogische Verbesserungen in mehreren Alternativen eingerechnet werden. Damit liefert die Kommission wichtige Grundlagen, um über den Zusammenhang zwischen Schulreform und Finanzbedarf weit aufgeklärter, weit sachlicher als bisher diskutieren zu können – auch wenn weiterhin unterschiedliche Interessen und unterschiedliche Prioritäten bestehen.

Zu loben ist somit, daß einer so heterogen zusammengesetzten Kommission eine insgesamt sehr gute, eine hilfreiche Analyse der Ist-Situation des Hamburgischen Schulwesens gelungen ist. Im Empfehlungsteil sind die politischen Differenzen jedoch voll durchgebrochen, so daß von einem durchgängigen Text keine Rede mehr sein kann. Allerdings sind auch diese Alternativvoten meist um eine sachbezogene Problemlösung bemüht, so daß die konkreten Vorschläge manchmal gar nicht so sehr auseinanderliegen: Während die „Mehrheit“ generell die Zusammenführung von Gymnasien und Haupt- und Realschulen empfiehlt, verteidigt die „Minderheit“ zwar die Eigenständigkeit des nicht-differenziert arbeitenden Gymnasiums, ist jedoch mit der „kooperativen Zusammenführung“ der drei traditionellen Schulformen an einzelnen Standorten einverstanden. Kurz: Die scharfe Frontstellung, die noch in den 80er Jahren bestanden hat, hat sich ein Stück weit abgeschliffen.

Trotz dieser partiellen Annäherung bleibt insgesamt jedoch der Eindruck: Eine Kommission, bei der von Anfang an klar war, daß sie sich auf Grund ihrer Zusammensetzung im Empfehlungsteil wird nicht einigen können, hat ihre große Sachkenntnis vor allem im Analyseteil bewiesen. Damit ist ein erstaunliches Ergebnis – vielleicht als unbeabsichtigte Nebenwirkung – entstanden: Eine wissenschaftlich fundierte Ist-Analyse des Hamburgischen Schulsystems, die nun auch noch die Weihen des politisch-parlamentarischen Konsenses erhalten hat. Viel Honig für parteipolitische „Inszenierungen“ läßt sich daraus für keine Seite saugen, aber sehr viel fundierte Informationen für den nächsten schulpolitischen Streit in der Bürgerschaft. Dies wiederum ist beruhigend für die beteiligten Wissenschaftler, können sie doch für sich in Anspruch nehmen, zu „Aufklärung“ und „Versachlichung“ beigetragen zu haben. Freilich: Ob dies alles irgendeine Auswirkung auf das Hamburgische Schulwesen haben wird, ist völlig offen. Vielleicht hat man auch nur eine hervorragende Quelle für die Bildungshistoriker des Jahres 2020 erarbeitet.

Bewertet man unter der gleichen Perspektive den Bremer Bericht, so ist

zunächst festzustellen: Ein Handbuch des Bremer Schulwesens ist es nicht geworden – aber das war auch nicht die Absicht. Die Schulreformkommission betrachtet vielmehr die einzelnen Strukturmerkmale des Bremischen Schulsystems und fragt nach Maßnahmen ihrer Weiterentwicklung. Dabei formuliert sie eine Vielzahl von konkreten Vorschlägen, die sich z. B. auf die Durchlässigkeit zwischen Schulstufen und Bildungsgängen, auf die Integration behinderter Kinder, auf die Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II bezieht. Dabei ist für das stark reglementierte Stufenschulsystem in Bremen die wichtigste Empfehlung, den Entscheidungs- und Handlungsspielraum der einzelnen Schulen entscheidend zu vergrößern – zugleich aber an der Schulstruktur festzuhalten. Aus diesem strategischen „Angelpunkt“ – der höheren Autonomie der Einzelschule – ergeben sich dann gleichsam logisch etliche Folgeempfehlungen: Profilbildung der Einzelschulen, freie Schulwahl innerhalb der Bezirksgrenzen, Versuche mit alternativen Organisationsformen (z. B. sechsjährige Grundschule), Innovationsförderung durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung. Die Reformkommission führt in einem knapp zwanzigseitigen Kapitel auch aus, welche Folgerungen sich in diesem Kontext für die „innere Schulreform“ ergeben. Gegen die dort formulierten Vorschläge läßt sich wenig sagen, doch handelt es sich zugleich auch um eine Darstellung der „schönen pädagogischen Welt, wie man sie andernorts (z. B. in PÄDAGOGIK) schon besser gelesen hat – ob es nun um die „Schlüsselprobleme“ oder die „veränderte Kindheit“ geht. Die Stärke dieses Berichts ist nicht die umfassende Analyse, sondern der organisatorische und pädagogische Vorschlagskatalog, der auf Konsensfindung und Umsetzung in der „Ampelkoalition“ zielt. Daß dies weitgehend gelungen ist, zeigt der Antrag, den die Koalitionsparteien am 6. Mai 1993 in die Bremische Bürgerschaft eingebracht haben; darin werden die zentralen Vorschläge der Schulreform-Kommission – von der größeren Selbständigkeit der Einzelschulen bis zur kritischen Aufgabenüberprüfung des Lehrerfortbildungs-Instituts – als gemeinsame Position von SPD, FDP und Grünen übernommen. Allerdings, wer sich so nahe an die politischen Entscheidungen begibt, dessen wissenschaftlicher Pelz wird dabei auch naß. So hat die Kommission von Anfang an akzeptiert, daß die Wiedereinrichtung von „durchgängigen Bildungsgängen mit gymnasialem Abschluß“ (in Bremen Klasse 7 bis 13) nicht als Rückschritt, son-

dern als „Fortentwicklung“ der Schulreform zu verstehen sei. Und die Kommission hat sich sogar in die „Niederungen“ des politischen Alltagsgeschäfts begeben, in dem sie der Schulbehörde aus einem Katalog von sieben Standorten drei ausgewählt hat. Dort sollen nun die von der FDP geforderten gymnasialen Bildungsgänge angeboten werden. Man kann mit Fug und Recht darüber streiten, ob Wissenschaftler hier nicht in problematischer Weise ihre Reputation ausgeliehen haben, damit eine politisch unvermeidbare Handlung „glatter“ vollzogen werden konnte. Zugleich muß man jedoch sehen: Die Antworten, die die Bremer Reformkommission geliefert hat, wurden im politischen Feld dringend erwartet. Damit zeigt aber auch dies Beispiel: Selbst wenn eine wissenschaftliche Kommission auf „echte“ Fragen von Politikern antwortet, hat sie sich damit noch nicht aus der Grauzone des taktischen Agierens im politischen Geschäft entfernt. Wissenschaftliche Politikberatung bleibt eben zwiespältig.

LITERATUR

Freie Hansestadt Bremen: Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bericht der Kommission zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. Bremen 1993
Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“. Bürgerschafts-Drucksache 14/4000. Hamburg 1993
SPD Nordrhein-Westfalen: Landespartei-tag 18. 9. 1993 in Leverkusen, Leituantrag Nr. 1a in der Fassung der Antragskommission.
Schulbeispiele. Zeitschrift für die Schulen im Lande Bremen, Heft 8/1993
Tillmann, K. J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1991, S. 955-974

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und Redaktionsmitglied von PÄDAGOGIK. Adresse: Wertherstr. 109b, 33615 Bielefeld



Hermann Giesecke
POLITISCHE BILDUNG
 Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 1993, 168 S., br. DM 24,80 (1017 9)

Der Prozeß der deutschen Einheit und die Entstehung eines neuen Rechtsextremismus machen eine Neubesinnung auf die Aufgaben politischer Bildung erforderlich. Dabei muß außer der Schule auch die außerschulische Jugendarbeit bedacht werden. In dem Band wird die Krise der politischen Didaktik analysiert, um neue Fehlentwicklungen zu vermeiden. Es wird deutlich, daß didaktische und methodische Entscheidungen nicht zuletzt auch von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen abhängen, die für ein pädagogisches Feld maßgebend sind.

Peter Dudek
GESAMTDEUTSCHE PÄDAGOGIK IM SCHWELMER KREIS

Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952 - 1974. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Bd. 20, hrsg. von D. Wunder. 1993, 224 S., br. DM 38,- (0850 6)

Auch in der Zeit des Kalten Krieges ist der Kontakt zwischen Pädagogen aus beiden deutschen Staaten nicht abgerissen. Wichtigstes Forum war der Schwelmer Kreis, der sich als gesamtdeutsches Forum verstand, das zur Kooperation aufrief und die Pädagogik eines wiedervereinigten Deutschlands vorbereiten wollte. Die Untersuchung rekonstruiert Geschichte und Programmatik des Schwelmer Kreises auf der Grundlage von Nachlässen seiner führenden Vertreter, Beständen aus DDR-Archiven, seiner Publikationen und seiner Zeitschrift "Schule und Nation".

Klaus Hurrelmann
LEBENSPHASE JUGEND

Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, unter Mitarbeit von Bernd Rosewitz und Hartmut Wolf. Grundlagentexte Soziologie, hrsg. von K. Hurrelmann. Neuausgabe 1993, 308 S., br. DM 38,- (0388 1)

Die Lebensphase Jugend wird als Abschnitt vorgestellt, der ausschlaggebend für alle anschließenden Lebensphasen ist. Trotz eines tiefgreifenden Strukturwandels der Jugendphase wird von einer eigenständigen Phase ausgegangen, deren innere Gliederung aber unübersichtlich und vielfältig geworden ist.

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, 69469 Weinheim

JUVENTA