Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

DGfE

Heft 35

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

Inhaltsverzeichnis

Editorial 6

Beiträge

Rudolf Tippelt
Zur Einführung 8

Klaus-Jürgen Tillmann
Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

Wolfgang Nieke
Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft 25

Peter Vogel
Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte 38

Lutz R. Reuter
Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen 42

Jörg Ruhloff
Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 51

Karin Böllert
Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen 57

Birgit Herz
BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik 63

Ursula Carle
Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule' 73

Helmut Johannes Vollmer
Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen 85
Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:
Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA) 101

Dorit Gerkens
Das Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN 104

Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth
Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen 108

Weitere Beiträge

Lutz R. Reuter
Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme 116

Christoph Wulf
Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit 126

Hermann Lange
Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik 137

Mitteilungen des Vorstandes

Mitteilungen des Vorstandes 165

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung 172
Arbeitskreis Historische Familienforschung 174
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte 180

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft 181
Kommission Wissenschaftsforschung 193

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 195

Sektion Empirische Bildungsforschung 197

Sektion Schulpädagogik
Kommission Schulforschung und Didaktik 198
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe ..200

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung 201

Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie 206

Notizen

Notizen aus der Forschung 209

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik 226

Ausschreibungen / Preise 232

Tagungskalender 234

Personalia 246

Hinweise für Autorinnen und Autoren 254

Editorial

Den Schwerpunkt der vorliegenden 35. Ausgabe der *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der DGfE* bilden Beiträge der Vorstandstagung „Erziehungswissenschaft in der Bachelor-Master-Struktur", die im November 2006 in Berlin stattfand. Die Beiträge zeigen Chancen auf, die die Umstellung erziehungswissenschaftlicher und Lehramts-Studiengänge in die BA-MA-Struktur bieten mag. Sie weisen andererseits jedoch mit Nachdruck die Tendenzen einer Gefährdung unseres Faches auf, die bereits der *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* ansprach: In der Lehrerbildung wird die Stellung der Erziehungswissenschaft zunehmend problematisch, und grundständige Bachelor-Master-Studiengänge, die, in der Nachfolge von Diplom- und Magisterstudiengängen, Erziehungswissenschaft als Hauptfach vorsehen, werden sich in Zukunft die meisten Universitäten wegen ihrer ausgedünnten Personaldecke, d.h. aus Kapazitätsgründen nicht mehr leisten können.

Allerdings steht die Erziehungswissenschaft beim Stellenabbau nicht allein da: Berechnungen des Statistischen Bundesamtes zufolge, die der Deutsche Hochschulverband (DHV) am 20. August 2007 vorstellte, wurden zwischen 1995 und 2005 in den 16 Bundesländern 1.451 Professuren abgebaut. Betroffen von diesem Abbau sind insbesondere die Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein (-55,6 %), Evangelische und Katholische Theologie (-39,6 %), Altphilologie (-35 %) sowie Erziehungswissenschaft (-34,8 %) mit minus 330 Stellen. Auch die Zahl der Professuren in Sozialwissenschaft wurde um 80 (-15,5 %) verringert, während die Psychologie um 48 (+9,1 %), die Sonderpädagogik um 40 Stellen (+35,1 %) verstärkt wurden. Zu den Gewinnern gehören daneben Fächer wie Bibliothekswissenschaft, Dokumentation und Publizistik mit plus 39 Stellen (+58,2 %), Kunst und Kunstwissenschaft (+9,4 %) sowie die Kulturwissenschaften im engeren Sinne mit plus 21 Stellen (+20,6 %); hier hat, ähnlich wie in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein (+36,4 %) offensichtlich eine Umschichtung innerhalb der Fächerkategorie stattgefunden. Praktisch alle übrigen Fächergruppen haben draufgezahlt: Mathematik und Naturwissenschaften (-4,3 %), Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (-2,7 %), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (-16,9 %), Ingenieurwissenschaften (-13,3 %) usw.

„Angesichts dieser Zahlen brauchen wir im Jahr der Geisteswissenschaften 2007 nicht darüber zu streiten, ob es eine wirkliche oder eine gefühlte Krise der Sprach- und Kulturwissenschaften in Deutschland gibt", kommentierte der Präsident des Hochschulverbandes, Bernhard Kempen. Eine Qualitätsverbesserung des Hochschulsystems und der Studienbedingungen sei „ohne spürbare Veränderung des international nicht konkurrenzfähigen Zahlenverhältnisses von 60 Studierenden pro Hochschullehrer nicht möglich", so Kempen weiter, der Bund und Länder daher aufforderte, den Universitäten die gestrichenen Professuren zurückzugeben.

Ungeachtet der 1995-2005 gestrichenen 6,4 % aller Professuren, denen seither weitere Streichungen gefolgt sein dürften, sollen die Studierendenzahlen in den nächsten Jahren um 25 % erhöht werden. Unter diesen Bedingungen ist es in der Tat mehr als fraglich, ob die neuen Studiengänge Bachelor und Master die von mancher Seite in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können. Wie sich die Umstellung auf diese Studiengänge für unser Fach nicht zuletzt im Lichte der Akkreditierung und der notwendigen personellen Mindestausstattung ausnimmt, dazu bieten die folgenden Beiträge der DGfE-Vorstandstagung sowie weitere Beiträge dieses Heftes reichhaltiges Material und vielfältige Argumente. In Kürze erscheint eine Sonderausgabe dieser Zeitschrift, welche die von der Strukturkommission des Vorstands in Zusammenarbeit mit den Sektionen erarbeiteten bzw. erneuerten „Empfehlungen für Kerncurricula erziehungswissenschaftlicher Studiengänge" versammelt; diese Kerncurricula inskünftig zur Richtschnur zu machen und so weit wie möglich umzusetzen, wird angesichts der in den Beiträgen skizzierten Lage unseres Faches von zentraler Bedeutung sein.

Aufmerksam machen möchten wir außerdem auf die aktualisierten und in der vorliegenden Ausgabe abgedruckten „Hinweise für Autorinnen und Autoren", deren Beachtung uns die künftige redaktionelle Arbeit sehr erleichtern würde. Und schließlich sei auch an dieser Stelle auf die Änderung der Adresse der DGfE-Geschäftsstelle hingewiesen; sie kam infolge des Umzugs der Geschäftsstelle der *European Educational Research Association* (EERA) nach Berlin zustande, wo beide Verbände jetzt auch räumlich kooperieren.

Die Schriftleitung dankt allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu dieser in jeder Hinsicht gewichtigen Ausgabe der *Erziehungswissenschaft* und empfiehlt sie den Leserinnen und Lesern zur eingehenden Lektüre.

Ingrid Lohmann, Susanne Spieker

Rudolf Tippelt

Zur Einführung

Der Vorstand der DGfE veranstaltete vom 3. bis 4. November 2006 eine Tagung an der FU Berlin, um die deutlich zunehmenden Akkreditierungsverfahren für Bachelor-Master-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft zu diskutieren. Die Tagung sollte dazu dienen, die Erfahrungen, die mittlerweile klar sichtbaren Probleme, aber auch mögliche Chancen dieser neuen Studiengänge genauer zu analysieren. Die Einführung der neuen Studiengänge war deutschlandweit und disziplinübergreifend u. a. mit der Hoffnung verbunden, das Studium stärker zu strukturieren bzw. zu einer Abstufung mit je eigenem Abschluss zu führen. Von Anfang an war für die Erziehungswissenschaft die Zweckmäßigkeit der Einführung solcher Abschlüsse zu prüfen.

In der Erziehungswissenschaft ist es zu vermeiden, dass unreflektiert Studiengangsmodelle übernommen werden, „die die Ansprüche an eine wissenschaftliche Ausbildung unterlaufen oder keine Entsprechung in den Berufsfeldern haben. Auf keinen Fall soll eine bereits erreichte Professionalisierung in der Lehrerausbildung sowie den Diplom- und Magisterstudiengängen zugunsten einer vorschnellen Anpassung an neue Abschlüsse aufgegeben werden“ (vgl. Berg / Herrlitz / Horn 2004, S. 236). Es war richtig, dass der DGfE-Vorstand im Jahre 2000, einer Empfehlung der Vorstandskommission Strukturberatung der Erziehungswissenschaft folgend, vor der flächendeckenden Einführung solcher Studienkonzepte Erprobungen und evaluierte Modellversuche forderte.

Der neue Qualifizierungsrahmen für deutsche Hochschulen (von der Kultusministerkonferenz am 21.4.2005 beschlossen) und u. a. die ländergemeinsamen Struktur- und Rahmenvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der KMK i. d. F. vom 22.9.2005) haben die Umstellungen stark beschleunigt, und es sind für die Erziehungswissenschaft – wie für alle anderen Praxis- und Forschungsdisziplinen – enorme inhaltliche und zeitliche Herausforderungen entstanden.

Auf der Tagung wurden einige Aspekte dieser Veränderungen hervorgehoben, wobei die DGfE insbesondere die für Praxis wie Forschung gleichermaßen dringende Orientierung an einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum betont. Um einer zu Recht kritisierten Beliebigkeit der Umstellungen (vgl. Horn / Wigger / Züchner 2004, 37) entgegenzuwirken, hat die DGfE Kerncurricula als verbindliche Mindeststandards für die Lehrerbildung und die universitären Hauptfachstudiengänge in der Erziehungswissenschaft ausgearbeitet (*DGfE-Vorstand 2004*). Die nach intensiver Vorbereitung der Strukturkommission vom DGfE-Vorstand beschlossenen Kerncurricula (mehrere Kerncurricula wurden bereits in der EW veröffentlicht, eine Gesamtveröffentlichung 2007 ist in Vorbereitung) lassen zwar Gestaltungsspielräume für die je spezifischen Profile der Universitäten und auch für die individuellen Schwerpunktsetzungen von Studierenden zu, legen aber die Anforderungen gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens fest. Die abschließende Podiumsdiskussion der Tagung mit den Vertretern / innen der für unser Fach wichtigsten Akkreditierungsagenturen – Aquin (D. Gerkens), Aquas (E. Habel), ZEvA (H. Reuke), AHPGS (M. - E. Karsten) – zeigte noch einmal auf, warum bundesweite Kerncurricula in der Erziehungswissenschaft unabdingbar sind.

Die Tagung widmete sich in drei Themenbereichen der Erziehungswissenschaft in der BA / MA-Struktur: Im ersten Themenbereich *„Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme"* befassten sich Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld) mit der Lehrerbildung, Wolfgang Nieke (Rostock) mit den Hauptfachstudiengängen, Peter Vogel (Dortmund) mit den Kapazitätsfragen und Curricularnormwerten, Lutz Reuter (Hamburg) mit den Fragen der Mindestausstattung. Im zweiten Themenbereich *„Erziehungswissenschaft und Teildisziplinen"* diskutierten Kolleginnen und Kollegen die neue Situation aus verschiedenen Perspektiven, Jörg Ruhloff (Wuppertal) das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Helmut Johannes Vollmer (Gesellschaft für Fachdidaktik) die Situation in den Fachdidaktiken, Joachim Ludwig (Potsdam) die Erwachsenenbildung, Karin Böllert (Münster) die Sozialpädagogik, Klaus Breuer (Mainz) die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Birgit Herz (Hamburg) die Sonderpädagogik. Im dritten Themenbereich *„Planungen und Erfahrungen zu Akkreditierungen an verschiedenen Hochschulstandorten"* wurden vorhandene Erfahrungen mit den neuen Bachelor-Master-Strukturen vorgestellt: Jürgen Wittpoth und Franzjörg Baumgart reflektierten die Erfahrungen an der Universität Bochum, Manfred Eckert jene an der Univer-

sität Erfurt, Ursula Carle die Erfahrungen an der Universität Bremen. In der abschließenden Podiumsdiskussion mit Vertretern der Akkreditierungsagenturen wurden deren Erwartungen, Erfahrungen und Perspektiven mit Blick auf die Erziehungswissenschaft dargestellt und im Plenum diskutiert.

Im Ergebnis zeigten sich sowohl konkrete Probleme als auch Optionen, die mit dem neuen Qualifizierungsrahmen deutscher Hochschulabschlüsse für die Erziehungswissenschaft verbunden sind. Unter anderem wurde folgendes aufgezeigt:

Einige Probleme

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen geht an mehreren Standorten mit enormen Kapazitätsproblemen einher. Eine ständige Überlast, die Einführung eines Numerus Clausus mit der bildungspolitisch und disziplinpolitisch problematischen Reduktion von pädagogischen Absolventenzahlen sind sicher nicht tolerierbar. Auch die Erhöhung des Lehrdeputats wird hochschulpolitisch erwogen, und in diesem Zusammenhang werfen die ständige Überlast und die Einführung von Lehrprofessuren die Frage auf, ob das damit einhergehende Auseinanderdividieren von Lehren und Forschen eine qualitative wissenschaftliche Ausbildung noch zulässt. Dieses Problem ist kein isoliertes Problem der Erziehungswissenschaft, sondern dies trifft auch auf andere Disziplinen zu. Der personalintensive Aufbau von adäquat finanzierten BA-MA-Studiengängen und das Anstreben einer adäquaten personellen Mindestausstattung dürften in Zukunft noch deutlicher auf die Konkurrenz anderer Fächer treffen. Ohne eine personelle Aufstockung, die in der derzeitigen hochschulpolitischen und finanzpolitischen Situation nicht leicht durchzusetzen ist, können darüber hinaus die neuen Bachelor- und Masterprogramme aufgrund der sehr knappen personellen Ressourcen in der Erziehungswissenschaft an verschiedenen Hochschulstandorten zu einer unfruchtbaren Binnenkonkurrenz von Lehramt und Hauptfachstudium führen.

Es ist daher zu betonen, dass es in der Erziehungswissenschaft darum geht, sowohl die reformierten Lehrerbildungsstudiengänge als auch die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge zu erhalten und zu festigen. Noch einmal: Lehre ohne Forschung ist an Universitäten nicht sinnvoll.

Die Tagung bestätigte erneut, dass aus Sicht der DGfE an allen Standorten ein Hauptfachstudium im Interesse einer kontinuierlichen Forschung und Nachwuchsförderung bestehen sollte. Eine Reduktion der Hauptfachstudiengänge würde ohne Zweifel auch für die Lehrerbildung schwerwiegende Konsequenzen haben, denn die Qualität der Lehre in der Lehrerausbildung setzt eine qualitativ anspruchsvolle, theoretisch-systematische und forschungsmethodologisch intensive Vorgehensweise voraus.

Weil die angesprochenen Probleme nicht allein die Lehre, sondern auch die Forschung an Hochschulen betreffen, ist daher Sorge zu tragen, dass die Erziehungswissenschaft auch weiterhin forschungsorientierte Hauptfachstudiengänge anbieten kann. Nur in forschungsorientierten Studiengängen ist die Entwicklung und Förderung des pädagogischen Nachwuchses im Lehramt wie in anderen gesellschaftlich wichtigen pädagogischen Bereichen (z. B. in der Sozialpädagogik, der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Bildungsforschung, der Sonderpädagogik, der Medienpädagogik etc.) zu gewährleisten.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird daher auch in Zukunft – zusammen mit Berufsverbänden – mit Nachdruck auf die notwendigen Studieninhalte hinweisen und die personellen und materiellen Voraussetzungen der Forschung für die gesellschaftlich wichtigen Berufsfelder, die von der Disziplin abgedeckt werden, einfordern.

Chancen und Optionen

Chancen der neuen Studiengänge liegen in der Einführung von Kerncurricula. Kerncurricula legen ein Minimum der Studieninhalte in BA- und MA-Studiengängen fest und setzen gleichzeitig eine hochschul- und standortspezifische Profilbildung voraus. Kerncurricula sichern die fachliche Identität einer Disziplin, dienen der Vergleichbarkeit an verschiedenen Hochschulstandorten, erleichtern die Mobilität der Studierenden und ermöglichen die Verständigung der Studienabsolventen in den ausdifferenzierten pädagogischen Berufsfeldern (vgl. Tippelt 2006, 588f).

Die Anschlussfähigkeit für ergänzende und weiterbildende Studien ist nur gesichert, wenn verbindliche theoretische, systematische, historische und methodologische Mindestanforderungen an jedem Hochschulstandort angeboten werden. Wegen der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge ist es für die neuen erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- und

Nebenfachstudiengänge in der BA-MA-Struktur notwendig, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und der Methodologie auszuweisen. Die europaweit geforderte Professionsorientierung im Bachelor bedeutet keineswegs die nur spezialisierte Vorbereitung auf berufliche Fertigkeiten. Berufspraktisches Handlungswissen kann in der Erziehungswissenschaft nicht auf verkürzten Vorstellungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses basieren.

Ein Kerncurriculum wiederum enthält sicher keine Präferenzen für bestimmte theoretische und methodische Ansätze, sondern formuliert wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen für die Disziplin. Nur auf der Basis eines breiten und integrativen pädagogischen Grundstudiums ist eine fächerbezogene Spezialisierung, teilweise im praxis- und forschungsorientierten Bachelor- und noch akzentuierter und anspruchsvoller im Masterbereich möglich. Lehre darf sich nicht von Forschung lösen, vielmehr sind beide weiterhin eng aufeinander zu beziehen – und dies gilt sowohl für den Bachelor- als auch für den Master-Bereich. Ein erziehungswissenschaftliches Studium muss auch in der neuen BA-MA-Struktur auf der Basis gesicherter Theorien, klarer Begriffe und forschungsmethodischer Konzepte der Anwendungsforschung und der pädagogischen Grundlagenforschung durchgeführt werden.

Kerncurricula sind nicht nur für die neuen modularisierten Studiengänge im Haupt- und Nebenfachstudium notwendig, sondern auch die heterogenen organisatorischen und strukturellen Muster der länderspezifischen Lehramtsausbildung bedürfen dringlich eines inklusiven gemeinsamen Wissens und einer homogenen Kompetenzentwicklung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer durch das erziehungswissenschaftliche Studium.

Kerncurricula und Studieneinheiten

Ohne an dieser Stelle die Kerncurricula darstellen zu können, sei darauf hingewiesen, dass diese lediglich das Minimum der unabdingbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalte und Grundlagen regeln, denn jeder Standort soll hinreichend Raum behalten, sein jeweils spezifisches Profil – sei es theoretisch, methodisch, praktisch oder historiographisch – zu entfalten.

Die Studieneinheiten des Kerncurriculums erstrecken sich auf alle Studienphasen, und es ist notwendig, diese standortspezifisch in Modulen zu

vermitteln. Für alle pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengänge sind folgende Studieneinheiten an den Hochschulstandorten zu entwickeln (vgl. DGfE-Vorstand 2004):

In Studieneinheit 1 „Grundlagen der Erziehungswissenschaft" geht es um die Unterscheidung zwischen lebensweltlichen pädagogischen Vorstellungen und erziehungswissenschaftlichen Denkweisen sowie um die Befähigung, pädagogische Probleme begrifflich präzise einzugrenzen, in ihrem geschichtlichen Kontext zu verstehen und wichtige theoretische Ansätze zu differenzieren.

Studieneinheit 2 beinhaltet gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen und Bereichen unter Einschluss internationaler Aspekte. Es geht darum, in empirische und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive einzuführen. Ferner ist die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, kulturellen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen und die Fähigkeit zur Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten zu vermitteln.

Im Mittelpunkt der Studieneinheit 3 stehen Bildungsforschung und die Vermittlung forschungsmethodischer Grundlagen. Zentrale Aufgaben sind hierbei die Einführung in die Bildungsforschung, in quantitative und qualitative erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden, die Befähigung zu grundlegenden forschungsmethodischen Unterscheidungen und die intensive Einübung in den Gebrauch mindestens eines Forschungsverfahrens.

In Studieneinheit 4 geht es schließlich um die Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen. In den einzelnen Studienrichtungen soll an grundlegendes erziehungswissenschaftliches Wissen und Können angeknüpft werden. Jeder künftige Pädagoge, jede künftige Pädagogin soll einen Überblick über die Gliederung der Gesamtdisziplin erlangen und in die Theorie von Handlungskompetenzen sowie die Geschichte von Teildisziplinen und Berufsfeldern eingeführt werden. Da es universitätsspezifische Schwerpunktsetzungen beispielsweise in Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Empirischer Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Erwachsenenpädagogik / Weiterbildung, Historischer Bildungsforschung, Interkultureller Pädagogik, Schulpädagogik oder Sonderpädagogik gibt, gibt es auch für Studienrichtungen spezifische Kerncurricula.

Jeder erziehungswissenschaftliche Studiengang in der BA-MA-Struktur beinhaltet künftig die Bereiche Erziehungswissenschaft (mit Kerncurriculum und erziehungswissenschaftlichem Wahlpflichtbereich), Berufsorientierung (mit berufsorientierenden und forschungsbezogenen Praktika), ferner die standortspezifische Studienrichtung bzw. ein oder mehrere Teildisziplinen (wiederum mit eigenem Kerncurriculum und je spezifischem Wahlpflichtbereich), schließlich das Nebenfach bzw. die Nebenfächer (universitätsspezifisch) sowie die BA- bzw. MA-Arbeit.

Grob lässt sich sagen, dass in einem erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- oder Nebenfachstudium durch die Verteilung der Leistungspunkte etwa 25 Prozent der Lehr- und Lerninhalte durch die Studieneinheiten der Kerncurricula definiert sind, so dass trotz der verbindlichen Kerncurricula ein hoher Freiheitsgrad bei der Profilbildung, die immer hochschul- und standortspezifisch erfolgen muss, gegeben ist. Nur wenn bei der Konzeption und Akkreditierung von Studiengängen in der BA-MA-Struktur das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum tatsächlich umgesetzt wird, kann einer hochproblematischen Beliebigkeit von Lehr- und Lerninhalten vorgebeugt werden. Dies wurde insbesondere von den anwesenden Vertreter/innen der Akkreditierungsagenturen zum Ausdruck gebracht, und es wurde aufgezeigt, dass die Akkreditierungsagenturen bei ihrer Arbeit auf kompetente und motivierte Fachwissenschaftler/innen angewiesen sind.

Da auch der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag in Kooperation mit der DGfE Anforderungen an Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft formuliert (EWFT 2006), wird angestrebt,

- dass die neuen Studiengänge auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Grundlagen in fachlicher Breite berufsqualifizierend sind,
- dass der Bachelor (180 Leistungspunkte inkl. Nebenfach bzw. -fächer) in sechs Semestern und der Master in vier Semestern (120 Leistungspunkte) abgeschlossen werden kann,
- dass von einer Modularisierung des Studiums ausgegangen wird,
- dass Praktika vorzusehen sind, die der Verstärkung der Profilbereiche dienen,
- dass ein Forschungspraktikum zur Verbesserung und Vertiefung wissenschaftlicher Kompetenz anzubieten ist,
- dass fächerübergreifende Studieninhalte wie beispielsweise Schlüsselqualifikationen und englischsprachige Veranstaltungen ergänzend angeboten werden,
- dass die Prüfungen studienbegleitend durchgeführt werden,

- dass die Qualitätssicherung mit einer laufenden Studienevaluation und auch mit einer Verbleibsstatistik verbunden wird.

Die DGfE hat bereits in der Vergangenheit in zahlreichen Stellungnahmen (vgl. „Erziehungswissenschaft" 2004ff) die mit der BA-MA-Studienstruktur einhergehenden hochschul- und wissenschaftspolitischen Veränderungen kommentiert und die eigene Disziplin positioniert. Der Abdruck der uns schriftlich vorliegenden Beiträge der Tagung *Erziehungswissenschaft in der Bachelor-Master-Struktur* dokumentiert, wie facettenreich die Diskussion zu dieser einschneidenden Studienreform in unserer Disziplin mittlerweile ist.

Literatur

BERG, C. / HERRLITZ, H.-G. / HORN, K.-P. 2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. VS Verlag, Wiesbaden.

DGFE-VORSTAND (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 15. Jg., 29, S. 84-88. http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2004/KC_HF_EW.pdf

DGFE-VORSTAND (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. Erziehungswissenschaft, 16. Jg., 29, S. 27-34.

DGFE-VORSTAND (2006): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magister-System. Erziehungswissenschaft, 17. Jg., 32, S. 25-32. http://dgfe.pleurone.de/bilpol/2005/Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf

EWFT (2006): Strukturnotwendigkeiten für die Erziehungswissenschaft in konsekutiven Hauptfachstudiengängen – Empfehlungen. Erziehungswissenschaft, 17. Jg., 32, S. 46-62.

GRUNERT, K. / RASCH, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M. / Merkens, H. / Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006, VS Verlag, Wiesbaden, S. 15-40.

HORN, K.-P. / WIGGER, L. / ZÜCHNER, I. (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt, R. / Rauschenbach, T. / Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, VS Verlag, Wiesbaden, S. 15-38.

TIPPELT, R. (2006): Kerncurriculum in der Erziehungswissenschaft: Verbindlichkeit, Forschungsbezug und Transparenz. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4-2006, S. 588-594.

TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, T./WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, VS Verlag, Wiesbaden.

Klaus-Jürgen Tillmann

Erziehungswissenschaft in der BA / MA-Struktur: die Lehrerbildung

Wenn wir vom erziehungswissenschaftlichen Studium reden, so unterscheiden wir klassischerweise zwei Bereiche: (1.) Das Feld des Lehrerstudiums, in dem das Fach Erziehungswissenschaft – meist ergänzt durch Psychologie und Soziologie – neben dem Studium der Unterrichtsfächer und Lernbereiche steht. Der Umfang dieses Studiums variiert – je nach Lehramt und Bundesland – zwischen sechs und 36 SWS. (2.) Das Feld des Hauptfachstudiums, in dem das Diplom oder der Magister in Pädagogik erworben wird. Erziehungswissenschaft ist hier mit deutlich mehr als 100 SWS das eindeutig dominierende Hauptfach, das durch ein oder zwei Nebenfächer ergänzt wird. Die Erziehungswissenschaft ist an den Universitäten – und natürlich an den Pädagogischen Hochschulen – als lehrerbildende Disziplin entstanden. Mit der Einrichtung des Hauptfachs – des Diploms – in den 1970er Jahren hat sie sich dann als vollgültige universitäre Wissenschaft etabliert. Die meisten erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche bzw. Institute betreiben beides – Lehrerbildung und ein Hauptfachstudium. Zwischen beiden Feldern gibt es nicht nur Formen der kollegialen Kooperation, sondern auch Spannungen und Konkurrenzen. Nach meiner Beobachtung können die Umstrukturierungen hin zu Bachelor und Master Entwicklungen in beide Richtungen anfachen: Es kann zu einer Verschärfung von Verteilungskämpfen und damit zu einer verstärkten Abschottung führen, es kann aber auch Anstöße geben für eine erneuerte inhaltliche und organisatorische Kooperation. Das Letztere erleben wir gerade in Bielefeld, wo wir eine möglichst breite Überschneidung zwischen dem schon etablierten Lehrer-BA und dem neu zu installierenden Kernfach-BA anstreben.

Mir steht hier nur wenig Raum zur Verfügung, um einige der Probleme zu skizzieren, die mit der Umstrukturierung der bisherigen Lehramtsstudiengänge verbunden sind. Dabei beziehe ich mich vor allem auf meine eigenen Erfahrungen an der Universität Bielefeld. Wir waren ja besonders

schnell, führen seit 2002 einen der beiden vorlaufenden Modellversuche in NRW durch – und haben inzwischen nicht nur die ersten BA-Abschlüsse, sondern auch schon die ersten Abschlüsse des einjährigen MA hinter uns. Über diese eigenen Erfahrungen hinaus habe ich mich – allerdings eher punktuell – über die Situation in verschiedenen (nicht in allen) Bundesländern informiert. Diese lassen sich grob in drei Gruppen einteilen: (1.) Länder, in denen die Umstellung von den Lehramtsstudiengängen hin zu BA/MA weit fortgeschritten oder gar fast abgeschlossen ist. Dazu gehören z. B. Brandenburg, Berlin, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. (2.) Länder, in denen die generelle Umstellung politisch beschlossen wurde – und in denen die Hochschulen dies in Kürze vollziehen müssen. Dazu gehören z. B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. (3.) Länder, die die Staatsexamensprüfung erhalten werden, zugleich aber die Studienabläufe konsekutiv gestalten wollen. Dazu gehören Bayern und Baden-Württemberg. Generell lässt sich damit sagen: Die meisten lehrerbildenden Fachbereiche in der Bundesrepublik befinden sich entweder mitten im Umstrukturierungsprozess oder stehen unmittelbar davor.

Vor diesem Hintergrund will ich zu drei Stichworten Stellung nehmen: (1.) Modularisierung, (2.) Polyvalenz, (3.) Organisation und Ressourcen. Dabei möchte ich Probleme benennen, die ich in diesen Feldern sehe – möchte dies aber zugleich verbinden mit konkreten Tipps für alle, die jetzt mehr oder weniger freiwillig diese Umstrukturierung betreiben.

1. Modularisierung

Ein Kernelement der neuen Studiengangsstruktur ist die Modularisierung der Inhalte. Es wird genau festgelegt, welche thematischen „Module" im Verlaufe eines Studiums zu absolvieren sind und welche Leistungen von den Studierenden dabei nachzuweisen sind. Häufig wird auch eine Reihenfolge festgelegt, in der die Module zu durchlaufen sind. Im BA-Studiengang in Rheinland-Pfalz – um ein Beispiel herauszugreifen – heißen diese Module: (1.) Sozialisation, Bildung, Erziehung, (2.) Didaktik, Methodik, Kommunikation, (3.) Diagnostik, Differenzierung, Integration, (4.) Erziehung und Bildung im Kindesalter, (5.) Pädagogisch-psychologische Grundlagen bei speziellen Bildungserfordernissen (vgl. MWWFK 2005). Die ersten beiden Module sind im Rahmen des BA-Studiums verpflichtend für alle, aus den anderen dreien ist eins zu wählen. Dabei besteht jedes Modul aus mehreren Lehrveranstaltungen, die inhalt-

lich aufeinander bezogen sein sollen. Mit diesen Vorgaben wird ein Studium thematisch gebündelt und im Ablauf deutlich strukturiert – die Anforderungen werden für die Studierenden klar definiert.

Ich halte wenig davon, dies als „Verschulung" zu diskreditieren, sondern sehe hier deutlich Vorteile – gerade auch aus der Perspektive der Studierenden: Der Studiengang ist überschaubar, die einzelnen Elemente werden begründet und beschrieben. Man kann sich darauf verlassen, dass die jeweiligen Module in der angegebenen Taktung auch angeboten werden. Das schafft Planungssicherheit und strafft das Studium. Ein solches modularisiertes Studium löst die Beliebigkeit ab, die das erziehungswissenschaftliche Studium im alten Lehramtsstudiengang über weite Strecken gekennzeichnet hat; diesen Zustand haben viele von uns in den 1990er Jahren immer wieder ganz massiv kritisiert (vgl. z. B. Oelkers 1996, Tillmann 1997). Es ist nur ein bisschen polemisch, wenn ich sage: An vielen Fachbereichen konnte man den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehrerstudiums auch in der folgenden Weise betreiben: zwei Seminare über Regionalradio, eins über Gender-Mainstreaming, ein anderes über Altenpflege, zwei über Freizeitparks, schließlich eine mehrsemestrige Projektarbeit über das Lernen in Bürgerinitiativen – und dann meldete man sich zur ersten Lehrerprüfung. Das geht jetzt nicht mehr – jetzt gehören in Bielefeld und anderswo Themen wie Didaktik, Schultheorie, Sozialisation, Forschungsmethoden zum unhintergehbaren Pflichtkatalog. Dies halte ich für einen Fortschritt. Den hätte man allerdings auch in der alten Studienstruktur erzielen können, indem man das Lehramts-Studium modularisiert hätte. Warum wir das an den Hochschulen aus eigener Kraft nie geschafft haben, muss man dann allerdings auch fragen.

Ob es auch ein Fortschritt ist, dass im modularisierten BA die Studierenden jetzt tatsächlich auch alle Veranstaltungen besuchen und mit einer Leistungsbescheinigung abschließen müssen, lässt sich lange und kontrovers diskutieren. Ein Effekt dieser Veränderung ist allerdings unübersehbar: Die Seminare sind so voll wie nie, obwohl die Zahl der Studierenden nicht gestiegen ist. Daran wird deutlich, dass die Modularisierung auch ihren Preis hat – auf der Dozenten- wie auf der Studentenseite: Studierende sind mit ihrem Pflichtprogramm und den damit verbundenen Scheinanforderungen sehr eng festgelegt; sie haben nur noch wenig Zeit und Kraft, darüber hinausgehende Fragestellungen nach eigenen Interessen zu verfolgen. Und Lehrende sind jetzt noch viel stärker als früher darauf festgelegt, bestimmte Pflichtveranstaltungen in bestimmten Semestern auch tatsächlich anzubieten. An Fachbereichen, an denen die Personal-

decke sehr dünn ist – so bei uns – kann das auch bedeuten: Für Themen außerhalb des Pflichtkatalogs gibt es für die Lehrenden überhaupt keinen Spielraum mehr.

Eine weitere Problemdimension scheint auf, wenn man fragt: Wer definiert die Inhalte, wer setzt die Module? Hier gibt es Länder, in denen Kommissionen zentrale Rahmenvorgaben für alle Hochschulen des Landes machen – so etwa in Rheinland-Pfalz (vgl. MWWFK 2005). Damit stellt sich die grundsätzliche Frage, wie sich dies mit dem Anspruch auf „Freiheit der Lehre" vereinbaren lässt. Zum anderen taucht das pragmatische Problem auf, dass aufgrund der je spezifischen Zusammensetzung des Lehrkörpers an etlichen Standorten bestimmte zentrale Vorgaben gar nicht umgesetzt werden können – und dass es an anderen Standorten wissenschaftliche Spezialitäten gibt, die dann in der Lehre nur noch schwer Platz finden.

Das Gegenmodell bei der Definition der Module gibt es zurzeit noch in NRW. Die beiden Modellversuchshochschulen Bochum und Bielefeld haben völlig eigenständig ganz unterschiedliche Modulkonzepte entwickelt. Hier stellen sich jetzt aber massive Probleme für Studierende, die die Hochschule wechseln wollen. Ich vermute: Wenn NRW jetzt an allen lehrerbildenden Universitäten auf Bachelor-Master umstellt, wird es ohne ein zentrales Rahmenkonzept nicht gehen. Hier kommt dann auch das Argument der Vergleichbarkeit ins Spiel, wenn der MA-Abschluss in ein erstes Staatsexamen eingewechselt werden soll. Und dahinter steckt das komplexe Problem der wechselseitigen Anerkennung von Lehramtsabschlüssen zwischen den Ländern, welches ich hier nicht weiter vertiefen will.

2. Polyvalenz

Eine Grundregel, ein Hauptmotiv der konsekutiven Studiengänge lautet: Das BA-Studium soll polyvalent sein – es soll nicht auf einen bestimmten weiterführenden Studiengang vorbereiten, soll nicht auf ein spezifisches Berufsfeld festlegen; vielmehr soll es für verschiedene Berufs- und Studienfelder anschlussfähig sein. Zugleich wird aber auch der Anspruch gestellt, dass mit dem BA-Zeugnis nach sechs Semestern ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben werden soll. Heinz-Elmar Tenorth hat in der ihm eigenen Ironie „Polyvalenz" als ein „Zauberwort" bezeichnet (vgl. Tenorth 2006). Und in der Tat fällt es schon schwer, sich die Einlösung dieser Ansprüche außerhalb der Lehramtsperspektive vorzu-

stellen: Wie etwa soll man sechs Semester Psychologie und Soziologie so studieren, dass viele Anschlüsse möglich bleiben, zugleich aber eine Berufsqualifikation erworben wird? Im Kontext eines Studiums, das zur Lehrertätigkeit führen soll, stecken diese Ansprüche in zusätzlicher Weise voller Widersprüche, Fallstricke und Ungereimtheiten. Auf einige von ihnen will ich hinweisen:

1. Wenn man bis zum Ende des 6. Semesters prinzipiell offen hält, ob jemand als Lehrkraft in die Schule geht oder ganz etwas anderes machen wird, kann in dieser Zeit Erziehungswissenschaft mit klarem schulpädagogischen Profil nicht studiert werden. Kurz: Ein Studium, das sich den Problemen der Profession stellt, kann in der BA-Phase nur sehr unzureichend oder gar nicht angeboten werden.
2. Weil erst mit Eintritt in die MA-Phase klar ist, dass der / die Studierende den Lehrerberuf ergreifen will, können – streng polyvalent gedacht – berufswissenschaftliche Inhalte erst jetzt intensiv vermittelt werden. Dies ist besonders absurd für die angehenden Grund-, Haupt- und RealschullehrerInnen, die z. B. in NRW nur eine zweisemestrige Masterphase durchlaufen. Auf die Spitze getrieben bedeutet das: Angehende GrundschullehrerInnen studieren sechs Semester ihre Unterrichtsfächer und Lernbereiche, um dann zwei Semester Pädagogik und Didaktik anzuschließen. Aber keine Sorge: Wer in diesem Feld tätig ist, kennt diese Widersprüche – und niemand treibt es auf eine solche Spitze.
3. Wie immer die bisherigen BA-Studiengänge, die auf die Lehrertätigkeit hinführen, inhaltlich konzipiert sind, haben sie doch eine Gemeinsamkeit: Die Studierenden sind darauf verwiesen, in die MA-Phase einzutreten, weil nur so der angestrebte Abschluss – das Lehrerexamen – erreichbar ist. Trotzdem bleibt es auch hier bei der Rhetorik, der BA sei ein eigenständiger Berufsabschluss. Doch niemand kann sagen, auf welchen Stellen ein solcher BA-Absolvent im pädagogischen, zumal im schulischen Feld tätig werden kann. Wenn dann trotzdem in einigen Ländern (z. B. in Bremen) die politische Absicht besteht, am Übergang zum lehrerbildenden MA-Studiengang eine scharfe Auslese zu installieren, dann produziert man in großer Zahl BA-Abschlüsse, die ihre Träger ins berufliche Abseits führen.
4. Dieser Widerspruch lässt sich auch an den Orientierungen der Studierenden festmachen. Wir haben in Bielefeld die Erstsemester unseres – natürlich polyvalenten – BA-Nebenfachs Erziehungswissenschaft gefragt, welche Berufsperspektive sie verfolgen: 87 % haben erklärt, sie

wollten Lehrerin bzw. Lehrer werden. Sollen wir in diesem Studiengang jetzt trotzdem so tun, als sei alles offen? Oder sollen wir nicht für die große Mehrheit der Studierenden das professionsorientierte Studium anbieten, das diese sich wünschen?

Auf den systematischen Punkt gebracht: Es gibt einen unauflösbaren Widerspruch zwischen dem Polyvalenz-Postulat auf der einen und dem Professionalisierungs-Anspruch auf der anderen Seite. Denn man kann nicht eine fundierte wissenschaftliche Grundlegung für den Lehrerberuf anbieten – und gleichzeitig alles offen halten. Dieser Widerspruch wird umso schärfer, je kürzer das Studium angelegt ist. Auch deshalb ist ein zweisemestriger MA abzulehnen.

Alle konkreten Bachelor-Master-Modelle im Bereich der Lehrerbildung, die ich kenne, wissen um diese Widersprüche. Die dafür Verantwortlichen versuchen in jeweils ganz unterschiedlicher Weise, damit taktisch umzugehen. Dabei bemühen sie sich um eine gehaltvolle Lehrerbildung, ohne den Polyvalenz-Anspruch direkt infrage zu stellen. Und die Mitglieder der Akkreditierungskommissionen, die das Problem ja auch kennen, machen dabei meist augenzwinkernd mit.

3. Organisation und Ressourcen

Zum Schluss möchte ich vor dem Hintergrund unserer mittlerweile vierjährigen Erfahrungen in Bielefeld einige ganz konkrete Tipps für alle geben, die diesen Umstellungsprozess betreiben (werden). Diese Tipps beziehen sich auf Organisationsabläufe und den Ressourceneinsatz – sie gelten im übrigen für alle erziehungswissenschaftlichen BA-MA-Studiengänge.

a) Rechnen Sie die Studiengänge, die Sie entwerfen, vorher sorgfältig durch!
Wie viele Lehrkapazitäten (SWS, CNW) stehen für Ihren BA-Studiengang wirklich zur Verfügung? Wie viele Ressourcen müssen für andere Studiengänge (z. B. MA) reserviert werden? Wie viele Nebenfach-Studierende aus anderen Fachbereichen sind zu versorgen? Welcher Curricular-Normwert (CNW) wird Ihnen von der Universitätsleitung, vom Ministerium zugestanden? Wie steht dieser in Relation zu vergleichbaren Fächern? Gibt es Chancen, eine Erhöhung durch-zusetzen? Ist es notwendig, einen NC zu beantragen? Wie viele Leistungen (Credit-Points) sollen an den Besuch von Lehrveranstaltungen geknüpft werden, wie viele lassen sich in die Eigenarbeit der Studierenden geben?

An welchen Stellen sollen Großveranstaltungen (z. B. Einführungsvorlesungen) akzeptiert werden, um an anderen Stellen zu kleinen Gruppen zu kommen?

b) *Machen Sie sich klar, welchen Prüfungsaufwand Sie mit diesem Studiengang produzieren!*
Der Übergang zur Bachelor-Master-Struktur bedeutet ja auch, von der großen Abschlussprüfung auf die „studienbegleitenden Prüfungen" umzusteigen. Dies ist voller Tücken und Fallstricke, deshalb auch dazu einige Tipps:

- Legen Sie so wenig verpflichtende Prüfungen wie möglich fest! Für benotete Einzelleistungen sind Modulprüfungen statt Prüfungen in jeder einzelnen Lehrveranstaltung zu empfehlen.
- Formulieren Sie so wenige Vorschriften wie möglich über die Erbringungsformen der Einzelleistungen. Dies schafft Flexibilität für die jeweilige Situation in der Einzelveranstaltung.
- Sorgen Sie dafür, dass vor Beginn des neuen Studiengangs die Prüfungs- und Studienordnungen etc. bereits verabschiedet sind. Wenn dies nicht gelingt, produzieren Sie bei Studierenden und Lehrenden massive Unsicherheiten und großen zusätzlichen Beratungsbedarf.
- Vor Anlaufen der neuen Studienstruktur sollte eine Verwaltungsorganisation geschaffen werden, die die Dokumentation der Prüfungsleistungen sicherstellt. Dies darf nicht auf die Nebentätigkeit der Lehrenden abgewälzt werden.
- Zum Schluss: Ob der Übergang in die neue Studienstruktur erfolgreich abläuft, hängt auch davon ab, ob Studierende und Lehrende in hinreichendem Maße informiert werden. Hier lässt sich natürlich viel mit technischen Mitteln machen – von übersichtlichen Broschüren bis zu einem Online-Auskunftssystem. Doch das Hauptproblem scheint mir: Die Lehrenden der Erziehungswissenschaft müssen so auskunftsfähig werden, dass sie dem Ansturm der Fragen der Studierenden auch gewachsen sind. Es gilt also, die Bereitschaft der Lehrenden zu wecken, sich selbst in die Details der neuen Studienstruktur einzuarbeiten. Und zwar auch bei den Lehrenden, die diese Umstrukturierung für wenig sinnvoll halten; denn auch die werden von den Studierenden gefragt.

Ich bitte um Entschuldigung, wenn der letzte Teil des Beitrags etwas zu technisch, vielleicht sogar technokratisch geraten sein sollte. Doch im Alltag der Umsetzung – vor dem viele von uns jetzt stehen – sind das die Probleme, die dann die meisten Schmerzen bereiten.

Literatur

MWWFK, MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (2005): Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften, http://www.mbfj.rlp.de/Bildung/Schuldienst_und_Lehrberuf/Lehrerbildung/Dokumente/CS_Bildungswissenschaften.pdf, Zugriff am 1.11.06

OELKERS, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, 39-53.

TILLMANN, K.J. (1997): Wie ich einmal Lehrer ausbilden möchte. In: Frankfurter Rundschau vom 27.3.1997, 6.

TENORTH, H.-E. (2006): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. Manuskript eines Vortrags bei der Tagung von Stifterverband und HRK („Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland"), am 23. und 24. 01. 2006 in Berlin.

Wolfgang Nieke

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft

1. Fortschritt durch Innovation

Wenn gegenwärtig Innovationen in irgendeinem Entscheidungsfeld eingefordert werden, geht das stets mit der Suggestion einher, dass die damit angesprochene Veränderung fraglos besser sei als der bisherige Zustand. Das drückt sich dann in dem oft gehörten Slogan aus, Stillstand sei Rückschritt. Nun haben jedoch für die Bildungswissenschaft Harm Paschen und Lothar Wigger in ihren Analysen pädagogischer Argumente und Argumentationen (1992) deutlich gemacht, dass in der Rhetorik über pädagogische Innovationen jeweils genau geprüft werden müsse, ob durch den vorgeschlagenen neuen Weg zur Lösung eines pädagogischen Problems dieses besser als durch die bisherige Praxis geschehe und welche unbeabsichtigten Nebenfolgen dabei auftreten können und voraussichtlich werden. Es kann hilfreich sein, sich daran auch bei dem hier in Rede stehenden Thema zu erinnern. Der den Hochschulen durch den so genannten Bologna-Prozess, also die staatliche Vorgabe der Umstellung des Studiengangsystems in Deutschland auf ein dreistufiges System mit international geläufigen Abschlüssen nach angelsächsischem Vorbild, verordnete Reformprozess ist eine solche pädagogische Innovation; denn das Studium ist ein organisierter und didaktisierter Lehr-Lernprozess, der von einer Hochschuldidaktik analysiert wird, die systematisch der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft zuzuordnen ist.

2. Die Ausgangslage: zwei Typen von Hauptfachstudiengängen mit den Abschlüssen Diplom und Magister Artium

Bisher hat es zwei Typen von Hauptfachstudiengängen in der Erziehungswissenschaft mit folgenden Abschlüssen gegeben: (1.) den Diplom-Studiengang mit den beiden Pflichtnebenfächern Psychologie und Soziologie, einer institutionsbezogenen Schwerpunktrichtung – Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik (und weiteren, quantitativ gering ausgeprägten örtlichen Sonderentwicklungen wie Berufspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Frühpädagogik) und Wahlpflichtfächern entweder aus Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft oder aus relevanten Bezugsdisziplinen wie Politologie, Philosophie, Kriminologie etc.; (2.) den Studiengang mit dem Abschluss *Magister Artium* mit Pädagogik als Hauptfach, kombinierbar mit zwei aus dem Kanon der philosophischen oder der sozialwissenschaftlichen Fakultäten frei wählbaren Nebenfächern oder mit einem zweiten Hauptfach.

Der Diplomstudiengang hat sich in der Praxis bewährt, wie die empirischen Befunde dazu überzeugend ausweisen (Krüger / Rauschenbach 2003, Tippelt u. a. 2004, Kraul u. a. 2006). Die Berufseinmündung ist eher erfolgreicher als in vergleichbaren Studiengängen, die Zufriedenheit der AbsolventInnen mit dem Studium hoch, die Quote der Promotionen liegt im Durchschnitt vergleichbarer Fächer. Die Bekanntheit und Akzeptanz des Berufsbildes in der Öffentlichkeit und bei den potentiellen Anstellungsträgern ist hoch. Deshalb muss genau geprüft werden, wie diese gute Ausbildungspraxis im neuen Studiengangsystem bewahrt werden kann, um keine Verschlechterung der Ausbildungslage für die außerschulischen pädagogischen Tätigkeitsfelder zu riskieren.

Der Magisterstudiengang unterliegt den Problemen aller Magisterstudiengänge: Es gibt eine hohe Abbruchquote aus ungeklärten Gründen, da die Studienverlaufsstatistik in diesem Punkt nicht aussagekräftig ist und aktuelle tiefergehende Studien zu dieser Frage fehlen. Die Absorption auf dem Arbeitsmarkt gelingt nur zögerlich und hängt oft von Zufällen und außerfunktionalen Qualifikationen ab. Deshalb kann durch die Einführung eines gestuften Systems mit Blick auf diesen Magisterstudiengang mit denselben Vermutungen eine Verbesserung erwartet werden wie für die Magisterstudiengänge insgesamt.

3. Der Bologna-Prozess in Deutschland

3.1 Die Einführung eines dreistufigen Studiensystems

Der schon angesprochene *Bologna*-Prozess zielt auf eine Vereinheitlichung der Hochschulabschlüsse für den europäischen Binnenmarkt und auf eine Erleichterung des Studienortwechsels innerhalb Europas ohne Studienzeitverluste. Das dafür zwischen den Bildungsministern der Europäischen Union verabredete Instrument ist die Einführung von drei einheitlich ausgestalteten Studienabschlüssen, die aufeinander aufbauen, so dass die Studien konsekutiv durchlaufen werden sollen:

Die erste Stufe soll nach drei oder vier Jahren mit einem ersten, grundsätzlich berufsqualifizierenden Abschluss beendet werden, der in Übernahme der angelsächsischen Tradition als *Bachelor* bezeichnet wird, für die Geistes- und einen Teil der Sozialwissenschaften als *Bachelor of Arts*. Die Bachelor-Studiengänge können grundsätzlich aus nur einem Fach bestehen, kombiniert mit Studienanteilen aus Bezugsdisziplinen – so etwa in den Naturwissenschaften, aber auch in der Psychologie – oder aus einer Kombination von einem Haupt- und einem oder auch mehreren Nebenfächern. Meist werden diese Fachstudien noch ergänzt durch *general studies*, die entweder aus anderen Disziplinen genommen werden können (und damit dem auch in Deutschland lange Zeit geläufigen *studium generale* entsprechen und so etwas wie eine Bildungsperspektive von Interdisziplinarität anstreben) oder berufsbezogene Fähigkeiten grundlegen sollen (Fremdsprachen, Informations- und Kommunikations-Technologie, aber auch so etwas wie Sozialkompetenz und Kreativität etc.).

Darauf baut eine zweite Stufe auf, die nicht selbstverständlich eine Fortsetzung der Studien aus der ersten Stufe ermöglicht, sondern durch definierte und geprüfte Eingangsbedingungen nur einem Teil der Bachelor-Absolventen das Weiterstudium ermöglichen soll. Diese zweite Stufe mit einem Abschluss als *Master* – für die Erziehungswissenschaft als *Master of Arts* oder als *Master of Education* in der Lehrerausbildung – vertieft entweder das Hauptfach aus dem Bachelor-Studium in Richtung auf den Aufbau von Forschungskompetenz in diesem Fach oder bietet eine neue Fächerkombination an, die das Kompetenzprofil eher ins Interdisziplinäre erweitert, und dies entweder forschungsorientiert oder für anspruchsvolle Anwendungen in der Berufspraxis für innovative Entwicklungsaufgaben dort. Oft liegt das Kompetenzprofil für diese beiden Anwendungsfelder

so eng beieinander, dass dafür keine studienorganisatorische Differenzierung benötigt wird.

Die dritte Stufe soll aus einem formalisierten *Promotionsstudium* bestehen, das an die Stelle der auch in der Erziehungswissenschaft bisher praktizierten informellen Betreuung von oft berufstätigen Doktoranden treten soll. – Zur erleichterten Anerkennung von Studienleistungen in Ländern der Europäischen Union wurde ein Beschreibungssystem für erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen verabredet, das *European Credit Transfer System* (ECTS), das sich in den Grundkategorien ebenfalls am angelsächsischen Vorbild orientiert.

3.2 Die Modularisierung nach dem Vorbild der britischen Berufsbildung

Aus der britischen Berufsbildung – die dort in großen Teilen mit Bachelor-Abschlüssen an Hochschulen erworben wird, die eher den deutschen Berufsfachschulen als Fachhochschulen entsprechen – wurde in Deutschland zusätzlich das Verfahren der Modularisierung übernommen, mit dem einzelne Studienteile in geschlossenen Formationen so gestaltet und geprüft werden sollen, dass sich aus der Kombination dieser Module beliebig neue Kompetenzprofile bilden lassen. Überdies soll auch diese Form der Standardisierung die internationale Anerkennung erleichtern. Dieses Studienorganisationssystem ist für deutsche Universitäten systemfremd, und deshalb richtet sich der Widerstand gegen den Bologna-Prozess auch hauptsächlich hiergegen (vgl. Terhart 2007).

3.3 Die Akteure im Hintergrund mit partikularen Interessen

Die Rahmenvorgaben für den Bologna-Prozess an die Hochschulen kommen von der Kultusministerkonferenz (KMK) und treten damit an die Stelle der bisherigen Rahmenprüfungsordnungen, die von Studienreformkommissionen bei der KMK ausgearbeitet wurden. Die Hochschulrektorenkonferenz unterstützt den Reformprozess, wenngleich sie in manchen Detailfragen andere Positionen vertritt als die KMK. Deutlich spürbar ist bei beiden Akteuren der Einfluss des im Hintergrund wirkenden *Centrums für Hochschulentwicklung* (CHE) der Bertelsmann-Stiftung, das zum Teil von den beiden Akteuren mit der Ausarbeitung von Vorschlägen direkt beauftragt wird, zum Teil aber auch eigenständig Reformvorschläge entwickelt und über Berater direkt an den Hochschulen umzusetzen ver-

sucht. In diesem Dreieck wirken Interessen in den Umstellungsprozess hinein, die grundsätzlich nichts mit dem zuvor skizzierten Bologna-Prozess zu tun haben. Davon sollen hier nur auszugsweise drei angesprochen werden: (1.) Verkürzung der Studienzeit für die Mehrzahl der Studierenden mit entsprechender Einsparung von Ausbildungskapazität und staatlicher Studienförderung, und dies durch die Selektionsverfahren beim Übertritt von der Bachelor- zur Master-Stufe; erhofft wird die Verkürzung auch durch die konkretere Studiengestaltung in Modulen mit abschichtendem Prüfungsverfahren, also durch Ersatz der Endprüfung durch ständige abschlussnotenrelevante Teilprüfungen am Ende der Modulstudien; (2.) Verlagerung von Ausbildungskapazität auf die preiswerter ausbildenden Fachhochschulen durch eine Angleichung des Bachelor-Profils; (3.) Aushebelung des Rechtsanspruchs auf einen Studienplatz in einem Langzeitstudiengang durch konkurrierende Bewerbungen um zu knappe Studienplätze im Masterteil.

4. Probleme für die Erziehungswissenschaft bei der Umstellung

Bei dieser Umstellung treten einige bisher ungelöste Probleme auf, deren Auswirkungen auf die disziplinäre Identität und damit auf die Position der Erziehungswissenschaft als Fach im Spektrum der Universitätsfächer gravierend werden können, wenn es nicht gelingt, Lösungen zu präsentieren und durchzusetzen, die den durch die Einführung des Diplomstudienganges erreichten Grad an Professionalität und Akzeptanz erhalten.

(1) Der von der KMK geforderte Berufsbezug eines BA-Abschlusses in der Erziehungswissenschaft steht im Widerspruch zur Theorie- und Forschungsorientierung der Universität.

Die Forderung nach einem Berufsbezug des BA-Abschlusses ist keineswegs zwingend und unumstritten, ist nicht in den Bologna-Dokumenten festgelegt und entspricht durchaus nicht der Referenzpraxis in Großbritannien und in den USA, wo es viele BA-Programme mit allgemeinbildenden Zielsetzungen gibt, die eher den Zielsetzungen des zentraleuropäischen Abiturs entsprechen als einem Universitätsabschluss. Sie werden ja auch in *colleges* vergeben, die zwar oft Bestandteil von *universities* sein können, aber innerhalb dieser ihren eigenen Bildungscharakter haben.

Wofür könnte ein Kurzstudium der Erziehungswissenschaft, kombiniert mit einem Nebenfach, beruflich qualifizieren? Diese Frage stellte sich schon beim alten Magister-Studiengang und konnte nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Eben deshalb wurde ja in den 1960er Jahren nach dem Vorbild von Psychologie, Soziologie und Politologie das Diplom in Erziehungswissenschaft eingeführt. Klar ist, dass der im bisherigen Diplomstudiengang – auch durch lange Praxisphasen und Praxissemester – erreichte Berufsbezug in den Studienrichtungen in einem dreijährigen Studium eines auf die Hälfte des Gesamtumfangs der drei Studienjahre geschrumpften Studienvolumens nicht erreicht werden kann, wenn man die Kompetenzstruktur des Diplomstudienganges zu Grunde legt. Diese Struktur hat sich in den Verbleibsuntersuchungen als offensichtlich praxistauglich erwiesen, ist also weder zu anspruchsvoll noch zu theoretisch angelegt gewesen.

Denkbar wäre eine Reduktion des Kompetenzniveaus auf institutionenbezogene Fähigkeiten, wie sie bisher auf dem Niveau von Berufsfachschulen (Erzieher, Heilpädagoge) oder Fachhochschulen (Sozialarbeiter) erworben werden, aber das wäre nicht die Aufgabe von Universitäten, die forschungsbezogen ausbilden sollen. Hier liegt ein nicht auflösbarer Widerspruch der eigenwilligen Konkretisierungen der Bologna-Dokumente durch die KMK. Eine manchmal geäußerte Konsequenz aus diesem Befund ist die Überlegung, die Bachelor-Ausbildung in Erziehungswissenschaft ganz an die Fachhochschulen zu delegieren. Das ist derzeit aber etwa für Erwachsenenbildung und Sonderpädagogik gar nicht realisierbar und sinnvoll, weil es entsprechende Fächerstrukturen dort gar nicht gibt.

(2) Wegen der Kapazitätsbeschränkung und -konkurrenz gerät die Erziehungswissenschaft in Gefahr, in der Bachelor-Stufe auf das Zweitfach abgedrängt zu werden.

Wegen der Kapazitätsprobleme in Konkurrenz zu den Verpflichtungen in der Lehrerbildung und wegen der oben beschriebenen Problemlage lässt sich gegenwärtig an vielen Universitäten beobachten, dass Erziehungswissenschaft nur noch als Zweitfach auf der Bachelor-Stufe realisiert wird oder werden soll, um den eindeutig bisher gar nicht berufsqualifizierend ausgerichteten Fächern des historisch-philologischen Spektrums durch eine Kombination mit einem auf Erwachsenen- und Jugendbildung und Mediendidaktik eingeengten Zweitfach Erziehungswissenschaft eben diesen Berufsbezug zu ermöglichen. Hinzu kommt die Gefahr eines vollständigen Verschwindens des Hauptfaches auf der Bachelor-Stufe, weil in Fachbereichen, die von den Philologien dominiert werden, ein Modell von

Haupt- und Nebenfach präferiert wird, so dass Studiengänge, die nur in einem einzigen Fach betrieben werden, wie das für Psychologie und Pädagogik bisher üblich gewesen ist, in die Not der Inkompatibilität mit solchen formalen Vorgaben geraten.

(3) Der staatlich gelenkte Übergang von der Bachelor-Stufe auf die Master-Stufe durch Selektion

Die KMK gibt vor, dass nicht alle AbsolventInnen aus der Bachelor-Stufe auf die Master-Stufe übergehen sollen. Die Kapazitäten und der neu einzuführende Selektionsmodus sollen diesen Übergang auf etwa ein Drittel begrenzen. Die grundgesetzlich garantierte Berufsfreiheit wird also auf den Bachelor-Abschluss begrenzt und die Weiterführung zu höherwertigen Abschlüssen nur scheinbar von höheren Leistungsansprüchen, faktisch jedoch von Kapazitätsbeschränkungen abhängig gemacht. Die Universitäten müssen deshalb den Eintritt in einen Master-Studiengang durch bestimmte Zugangsvoraussetzungen definieren. Das kann ein Notendurchschnitt der geeigneten Bachelor-Abschlüsse sein oder eine selbst gestaltete Eingangsprüfung unter Berücksichtigung fachspezifischer Erfordernisse des Master-Studiengangs. Damit finden sich die Betreiber der Master-Studiengänge in Erziehungs- und Bildungswissenschaft in der gleichen Situation wieder wie schon lange die Anbieter von zulassungsbeschränkten Studiengängen – Medizin, Psychologie, Architektur, Kunst, Biologie. Die bisherigen Erfahrungen mit Eingangsprüfungen sind eher negativ, weil die Ergebnisse solcher punktuellen Prüfungen zu einem frühen Zeitpunkt der Lebensgeschichte eine nur geringe prognostische Validität für den Studienerfolg und den späteren Berufserfolg aufweisen. Da die Korrelationen zwischen Abiturnotendurchschnitt und Zwischenprüfungs-Notendurchschnitt mit den Examensnoten bisher zwar schwach, aber immerhin positiv sind – auch in der Erziehungswissenschaft – ist es also nicht falsch, weiterhin auf den Notendurchschnitt zu setzen und von selbst gebastelten Eignungsverfahren ohne systematische Prüfung der prognostischen Validität Abstand zu nehmen. In einigen Fächern – etwa in der Physik und Chemie, der Psychologie und in den Ingenieurwissenschaften – mehren sich die Widerstände gegen diese verordnete Selektion. Es wird argumentiert, dass der Arbeitsmarkt überwiegend die über beide Stufen hinweg aufgebaute Fachkompetenz benötige, so dass diese Selektion unzweckmäßig und dysfunktional sei. Es ist zu überlegen, ob dieses Argument nicht auch für die AbsolventInnen der Erziehungswissenschaft in bestimmten Tätigkeitsfeldern gelten muss.

(4) Master of Arts in Educational Science: disziplinäre Identität oder Hybridqualifikationen?

Für die Master-Studiengänge bilden sich derzeit zwei Konzepte heraus: Zum einen eine Orientierung an der disziplinären Identität mit Berücksichtigung aller wesentlichen Disziplinstrukturen, oft realisiert als Hauptfachstudium ohne Nebenfächer. Damit ist die von der KMK für diese Studienphase vorgeschriebene Forschungsorientierung zu gewährleisten und eine Reproduktion des disziplinären Nachwuchses zu ermöglichen; eine Qualifizierung für eine künftige Berufspraxis außerhalb der Universität bieten solche Programme explizit nicht; zum anderen phantasievolle neue Fächer- und vor allem Modulkombinationen mit Blick auf praktische Anwendungen. Damit kann unter Umständen auch eine Forschungsfähigkeit verbunden sein; oft jedoch ergibt sich daraus nur so etwas wie eine akademische Weiterbildung der Bachelor-AbsolventInnen für ein weiteres Anwendungsfeld. Jedenfalls zeigt sich in diesen Konzepten fast immer ein Verlust der disziplinären Identität: Erziehungswissenschaft ist nur noch eine Disziplin unter anderen, die auch quantitativ nicht mehr dominiert. Gerade von Vertretern der Wirtschaft und der Anstellungsträger wird jedoch eine klare professionelle Identität für die AbsolventInnen eingefordert, die sich bisher immer an einer akademischen Disziplin orientiert hat. Dies sei für die interdisziplinäre Kooperation in Arbeitsteams unerlässlich. – In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die englische Bezeichnung des neuen Abschlusses noch nicht genau geklärt ist: Eindeutig ist, dass die Bezeichnung *Master of Education* exklusiv für die Lehramtsstudiengänge reserviert werden soll. In den angelsächsischen Ländern variiert die Bezeichnung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, so dass man sich hier nicht an einer einheitlichen Disziplinbezeichnung orientieren kann. Für Deutschland vorgeschlagen wird die Bezeichnung *Master of Arts in Educational Science*. Das betont den empirischen, d. h. sozialwissenschaftlichen Charakter des entsprechenden Master-Studienganges.

(5) Wo bleiben die bisherigen Nebenfächer im Kampf um Kapazitäten?

Bei der bisherigen Konstruktion einer bundesweit geltenden Rahmenprüfungsordnung waren die dort bestimmten Pflichtnebenfächer verpflichtet, bei Einrichtung eines Diplomstudienganges der Erziehungswissenschaft die von ihnen eingeforderten Serviceleistungen zu erbringen. Jetzt muss zwischen den Fächern jeweils ein Vertrag über solche Inputs abgeschlossen werden. Vor allem die Erfahrungen mit der Psychologie zeigen, dass

diese wegen ihrer Verpflichtungen im stark nachgefragten eigenen Hauptfachstudiengang diese bisherige Serviceleistung verweigert. Es ist also zu befürchten, dass sich dadurch das bisherige disziplinäre Profil der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge verändern wird, sei es in Richtung auf eine zwangsweise einzurichtende monodisziplinäre Ausrichtung, sei es in Richtung auf beliebige Kombinationen, vor allem mit bisher unausgelasteten Fächern.

(6) Die Kapazitätskonkurrenz mit der Lehrerausbildung

Das derzeit gravierendste Problem bei der Umstellung der bestehenden Hauptfachstudiengänge in das neue gestufte Studiensystem ist die Gleichzeitigkeit mit einem Stellenabbau in der Erziehungswissenschaft als Folge einer zurückgenommenen Staatsfinanzierung in den Einrichtungen der öffentlichen Daseinsvorsorge, wozu die Universitäten bisher gerechnet worden sind. Dazu kommt die Gleichzeitigkeit mit – im Gefolge des PISA-Diskurses über die mangelhafte Qualität des deutschen Schulsystems – erhobenen Forderungen nach einer quantitativen Ausweitung der berufswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung, also der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft einschließlich der Psychologie. Da hierfür nun nicht mehr, wie bisher bei der Definition neuer Aufgaben, von den Landesregierungen entsprechend erforderliche zusätzliche Stellen zur Verfügung gestellt werden, weil die Universitäten in eine von ihnen selbst stark gewünschte Haushaltsautononomie entlassen worden sind, müssten diese Stellen durch Umwidmung aus anderen Bereichen innerhalb einer Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Dazu fehlen aber zumeist die Macht und der Wille der Entscheidungsgremien.

So wird auf das Naheliegende zurückgegriffen und für diese zusätzlichen Kapazitäten in der Lehrerbildung die Kapazität im Hauptfach der Erziehungswissenschaft abgewrackt und umgewidmet. Dabei wird die Argumentationslage für die betroffenen Fachvertreter schwierig: Niemand von ihnen wird mit guten Gründen gegen eine quantitative Auswertung der berufswissenschaftlichen Qualifizierung von LehrerInnen sein können, aber diese Qualitätssteigerung auf der einen Seite geht zu Lasten der Hauptfachstudiengänge auf der anderen, bis hin zur Schließung und zur Reduktion der Erziehungswissenschaft auf die Servicefunktion in der Lehrerbildung. Die mit dem Hauptfachstudiengang erreichte Forschungsfähigkeit der Erziehungswissenschaft ginge damit an vielen Universitäten verloren, und das bedeutet einen Rückschritt in die Zeit vor 1967 – vor der

Einrichtung und der damit einhergehenden personellen Verstärkung der Erziehungswissenschaft in Deutschland.

(7) Das Promotionsstudium zwischen notwendiger Forschungsqualifikation und Verlust von berufsbegleitender Qualifizierung

Unzweifelhaft stellt die Einrichtung formalisierter Promotionsstudiengänge für die Qualität erziehungswissenschaftlicher Dissertationen eine wichtige Qualitätsförderung dar, denn die Ausbildung in Forschungsmethoden stand bisher nicht im Zentrum des Studiums im Diplomstudiengang, da die weitaus meisten AbsolventInnen nicht in der erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig geworden sind. In dem Maße jedoch, in dem die Teilnahme an solchen Präsenzstudienformen zur Voraussetzung für die Zulassung zu einer Promotion gemacht wird, entstehen unlösbare Probleme für die berufsbegleitend Promovierenden – und das sind in vielen Fächern der Erziehungswissenschaft bisher die meisten. Hier wird man also über entsprechende angemessene Studien- und Qualifizierungsformen nachdenken müssen, die diese Gruppe nicht von vornherein ganz von der dritten Studienphase ausschließen.

(8) Die Anerkennung von Studienleistungen zwischen den Universitäten wird durch das neu eingeführte System erschwert statt erleichtert.

Die Einführung eines einheitlichen, dreistufigen Systems sowie die studientechnische Gestalt der Module, die an die Stelle der bisherigen Curricula der Studienordnungen treten, soll eine europaweit erleichterte Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienleistungen ermöglichen. In Deutschland wurde die Anerkennbarkeit von Studienleistungen bei einem Hochschulortwechsel bisher durch die von der KMK erlassenen Rahmenordnungen für die Studiengänge ermöglicht. Diese Vereinheitlichung ist nun entfallen. Die Universitäten erfinden phantasievolle neue Studieninhalte und Kombinationsmöglichkeiten derselben und werden dazu mit dem Zauberwort des Alleinstellungsmerkmals von Hochschulpolitikern und ihren Hochschulleitungen auch aufgefordert. Faktisch sind dadurch in der Erziehungswissenschaft nun Studiengänge entstanden, die von Ort zu Ort ziemlich inkompatibel geworden sind, so dass ein Studienortwechsel jetzt sogar innerhalb eines Bundeslandes von einer Universität zur benachbarten faktisch nur mit erheblichem Studienzeitverlust möglich ist. Entsprechendes gilt übrigens auch für die Anerkennung im europäischen Hochschulraum: Die Anerkennungsprobleme sind durch das neue Studiensystem keineswegs geringer geworden.

(9) Wer bestimmt über die Standorte der Erziehungswissenschaft in Deutschland?

Sowohl die ausgeweitete Servicefunktion für die modernisierte Lehrerbildung als auch die höhere Lehrintensität eines modularisierten Studiensystems mit abschichtendem Prüfungsverfahren absorbieren so viel Lehrkapazität, dass voraussichtlich nicht mehr an jedem der bisherigen Standorte der Erziehungswissenschaft die erforderliche Mindestausstattung für einen Hauptfachstudiengang erhalten werden kann. Das hat gravierende Folgen für die Weiterentwicklung der Disziplin in der Forschung. Der Diplomstudiengang wurde 1967 unter anderem mit der Begründung eingeführt, dass nur dadurch die notwendige personelle Infrastruktur für eine empirische Forschung hergestellt werden könne (Nieke 1978). Die disziplinäre Ausdifferenzierung erfolgte dann tatsächlich genau entlang der in der Rahmenordnung für diesen neuen Studiengang vorgegebenen Studienrichtungen und Studienabteilungen. Die Entwicklung der Disziplin wurde dadurch also wesentlich stärker gesteuert als durch die Bildung von Forschungsschwerpunkten auf der Basis örtlicher Kooperation oder Akkumulation von Drittmittelprojekten. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, weil der Aufbau eines Forschungsschwerpunktes stets eine Infrastruktur von Planstellen für Professoren voraussetzt und diese bisher ganz überwiegend nach Lehrerfordernissen eingerichtet werden, und dies keineswegs nur in der Erziehungswissenschaft.

Ausgehend von der bisher noch weitgehend konsensuellen Anforderung, dass eine ProfessorIn an einer Universität nicht nur lehren, sondern immer gleichgewichtig auch forschen soll, muss also gewährleistet sein, dass auch an solchen Hochschulen, an denen ein Hauptfachstudiengang wegen der hohen Serviceverpflichtung für die Lehrerbildung nicht aufrechtzuerhalten oder einzurichten ist, auf jeden Fall die erforderliche Kapazität für die dritte Phase, nämlich das Graduiertenstudium, zur Verfügung stehen muss. Die Studierenden für dieses Studium werden an solchen Standorten dann allerdings nicht mehr aus eigenen Hauptfachstudiengängen kommen können, sondern müssen von anderen Hochschulen angeworben werden. Da die wirksame Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses jedoch erfahrungsgemäß schon während der Hauptstudienphase beginnt und auch beginnen muss, ist eigentlich auch die Installation einer Master-Stufe an allen Standorten dringend geboten, an denen HochschullehrerInnen der Erziehungswissenschaft tätig sind.

Zur Lösung dieses inzwischen an den betroffenen Standorten erkannten Problems werden zwei Wege diskutiert und praktiziert: Zum einen

versuchen die Betroffenen eine Kooperation mit Vertretern benachbarter Disziplinen in ähnlicher Lage und konstruieren dafür pluridisziplinär zusammengesetzte neuartige Studiengänge. Hierbei besteht die Gefahr des Verlusts einer disziplinären Perspektive, was weder von der Berufspraxis für förderlich erachtet wird noch eine Forschungsfähigkeit ausbilden kann, die unvermeidlich auf eine kompetente, disziplinär gebundene Analysefähigkeit angewiesen ist. Zum anderen wird eine standortübergreifende Zusammenarbeit empfohlen. Das erfordert ein Reisen von Lehrenden oder Studierenden, was grundsätzlich einen Zeitaufwand erfordert, welcher der Arbeitszeit abgeht. Die Kooperation mit Neuen Medien ist noch zu unerprobt, als dass hier schon begründete Bewertungen abgegeben werden könnten (vgl. Nieke 2007).

Als besonders misslich erweist sich, dass die Entscheidungen über die Standorte der Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft derzeit in Deutschland ganz und gar unkoordiniert von den einzelnen Hochschulleitungen nach jeweils sehr partikularen Kriterien getroffen werden. Das ist die Folge der Freisetzung der Hochschulen in eine von ihnen selbst sehr gewünschte Autonomie von den bisherigen staatlichen Vorgaben. Jedoch ist das hier zumeist bemühte Marktmodell theoretisch und praktisch ziemlich unzutreffend, weil die Entscheidung über die Einrichtung von Studiengängen, etwa zur Herstellung einer Forschungsinfrastruktur, nicht durch identifizierbare Marktteilnehmer mit ihren jeweiligen Entscheidungen für Angebot und Nachfrage, orientiert an einem Tauschpreis des gehandelten Produkts, getroffen werden kann. Hier geht es vielmehr um die Bereitstellung einer Infrastruktur der öffentlichen Daseinsvorsorge, und diese lässt sich grundsätzlich marktförmig nur schwer organisieren.

Eigentlich müsste es eine Entscheidung auf Bundesebene darüber geben, wie viel Kapazität in Erziehungswissenschaft es mindestens geben sollte und in welchen disziplinären Ausrichtungen. Da aber die Zuständigkeit der Bundesebene in solchen Fragen durch den weit getriebenen Föderalismusgedanken in Deutschland derzeit mehr eingeschränkt als ausgeweitet wird, bleibt als mögliche Entscheidungsträgerin die Kultusministerkonferenz. Ihr sollte vielleicht durch die Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaft, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dafür ein nachvollziehbarer Vorschlag unterbreitet werden.

Literatur

KRAUL, M./MERKENS, H./TIPPELT, R. (Hrsg.) (2006): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. u.a.(2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa.

NIEKE, W. (1978): Der Diplom-Pädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektive. Weinheim: Beltz.

NIEKE, W. (2007): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation. (im Erscheinen)

PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

TERHART, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: Erziehungswissenschaft, 18. Jg., 23-37.

TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, TH./WEISHAUPT, H. (Hrsg) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Peter Vogel

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte

Die folgende Darstellung ist fokussiert auf die *Parameter* in der Kapazitäts-Diskussion, d. h. die Größen, die einerseits die Stellschrauben für Entscheidungen der Institute oder Fakultäten über ihr Studienplatzangebot darstellen und andererseits zu Risikofaktoren werden können, wenn andere an diesen Stellschrauben drehen. Diese Stellschrauben sind: (1.) Curricularnormwerte, (2.) Curricularanteile / Aufteilung von Lehrkapazität, (3.) Entkoppelung von Lehrbelastung und *workload* sowie (4.) Verwendung von Studiengebühren (vgl. ausführlich Vogel 2006).

1. Curricularnormwerte

Curricularnormwerte (CNW) bilden nach einer komplizierten Formel die Betreuungsintensität eines Studiums ab und regeln damit gleichzeitig die Zahl der Studienplätze, die eine Einrichtung bereitstellen muss, wenn sie ihre Lehrkapazität voll ausschöpft. Als Faustregel gilt: Je höher der CNW, desto intensiver die Betreuung (= desto kleiner die zu betreuenden Gruppen) und desto geringer die Aufnahmekapazität von Studierenden (relativ zu dem in Deputatsstunden aller Lehrenden gemessenen Lehrangebot); je niedriger der CNW, desto größer die Gruppen und desto höher die Aufnahmekapazität.

Der derzeitige CNW von 2,0 für ein achtsemestriges Studium der Erziehungswissenschaft ist zu niedrig für die Organisation eines vernünftigen Studiums. Gelöst wurde das Problem durch eine gewisse Großzügigkeit hinsichtlich des Verpflichtungsgrads von Studienleistungen, weil ein studienordnungskonformes Angebot für alle schlicht nicht realisierbar war; und die Ministerien haben sich für diese Lösungen nicht interessiert. Die Option des partiellen Leistungsverzichts ist unter den neuen Bedingungen von studienbegleitenden Prüfungen, Kreditpunkten und Modula-

risierung nicht mehr gegeben; und die Akkreditierungsagenturen interessieren sich sehr wohl für die Studierbarkeit der neuen Programme.

Die Chancen, in Zukunft bessere CNWs auszuhandeln oder im Rahmen von Bandbreiten-Regelungen den oberen Rand des Bandes nutzen zu können, sind günstig: Nach einem Oberverwaltungsgerichtsurteil aus Berlin ist bundesweit eine Diskussion im Gang, wie man einerseits zu CNWs kommt, die den neuen, deutlich betreuungsintensiveren Studienstrukturen entsprechen und andererseits die Vernichtung von Studienplätzen vermeidet – das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) prognostiziert bis 2019 ein Studienplatzdefizit von bis zu 30 Prozent bundesweit (CHE Arbeitspapier Nr. 77, Juni 2006) – und dabei Regelungen findet, die vor Verwaltungsgerichten Bestand haben (vgl. zum Stand der Überlegungen HRK 2006).

2. Curricularanteile und Aufteilung von Lehrkapazität

Wenn die Botschaft: „Die Erziehungswissenschaft wird mit großer Wahrscheinlichkeit bessere und dem Betreuungsaufwand angemessenere CNWs bekommen“ die gute Nachricht war, dann kommt jetzt die schlechte: Bei stabilem Personalbestand und gleichbleibendem Lehrdeputat bedeutet eine Erhöhung des CNW im Prinzip automatisch eine Verringerung des Studienplatzangebots. Da die Universitäten aber in der Regel in erster Linie die Dienstleistung für die Lehrerbildung bedient sehen wollen, weil viele andere (Schul-) Fächer betroffen sind, ist zu erwarten, dass Studienplätze vor allem in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen wegfallen werden.

Die Hauptkonfliktlinie wird also an den meisten Standorten um die Aufteilung des EW-Lehrangebotes zwischen der Lehramtsausbildung einerseits und den Hauptfachstudiengängen andererseits verlaufen. Es ist von größter Wichtigkeit, mindestens einen Korridor von erziehungswissenschaftlichem Lehrangebot frei zu halten, der es ermöglicht, einen Hauptfach-Bachelor oder -Master – wenn auch mit wenigen Studienplätzen – zu betreiben. Ohne Hauptfachstudiengänge ist angesichts der niedrigen, zum Teil verschwindend geringen Anteile der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium eine Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht möglich. Insgesamt kann die beschriebene Entwicklung flächendeckend zu einer Ausdünnung bzw. lokal zur Abschaffung der Hauptfachstudiengänge führen, weil einfach nicht genug Lehrkapazität für beide Bereiche vorhan-

den ist. Wenn überhaupt noch Ressourcen für ein Hauptfachangebot vorhanden sind, werden viele Standorte sich zwischen einem Bachelor- und einem Master-Angebot entscheiden müssen, und dann ist die Frage, wer entscheidet: das Fach, die Fakultät, die Universität oder das Ministerium.

Wenn man also die Stellschraube CNW nach oben dreht, wird der Spielraum für die zweite Stellschraube (Aufteilung der Lehranteile) enger oder sie wird blockiert. Die dritte Schraube kann diesen Spielraum möglicherweise wieder erhöhen, wobei man sie aber leicht überdrehen kann.

3. Entkoppelung von Lehrbelastung und *workload*

Die Philosophie der neuen Studiengangsmodelle – Berechnung des studentischen Arbeitsaufwands in *workload* statt in Semesterwochenstunden (SWS) – bietet neue Möglichkeiten der Berechnung der Lehrbelastung. Bisher wurde der Aufwand der Fächer und die Nachfrage der Studierenden in der gleichen „Währung" angeboten, nämlich SWS. Jetzt wird die studentische Arbeit als Belastung in *workload* (30 Std. Arbeitszeit pro Kreditpunkt) gerechnet, in die nur zu einem geringen Teil die Präsenzzeit in Hochschulveranstaltungen eingeht. Möglich werden jetzt Modelle, bei der Studierende – etwa im Abschlusssemester – fast die ganze für das Semester vorgesehene *workload* verbrauchen (z. B. für die Anfertigung der Masterarbeit und die Beteiligung an Forschungsprojekten), aber nur wenige SWS in Hochschulveranstaltungen beim Lehrpersonal abrufen.

Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, dass Lehrkapazität in großem Umfang frei wird, wenn die Studierenden möglichst viel selbst arbeiten und man die „Kontaktzeit" – also die gemeinsame Präsenz von Lehrenden und Studierenden in Veranstaltungen – minimiert, zumal wenn man – auf dem Weg „from teaching to learning" – die Möglichkeiten von „e-learning" und „blended-learning" nutzt. Die HRK hat keinen Zweifel daran gelassen (und die ersten Erfahrungen mit diesen Arbeitsformen bestätigen es), dass weniger Veranstaltungsstunden keinesfalls eine Entlastung des Lehrpersonals bedeuten, weil die neuen Studienformen einen erheblichen Aufwand für Einzel- und Kleingruppenbetreuung erfordern (gleich, ob *face to face* oder am Bildschirm). Unabhängig von dem Mehraufwand für neue Studienformen entsteht in jedem Fall ein deutlich erhöhter Aufwand für ständige studienbegleitende Prüfungen.

Konsequent wäre es, wenn die Lehrbelastung des Personals in Zukunft ebenfalls nicht mehr in SWS, sondern in einer entsprechenden *workload*

für Lehrende berechnet würde. Die HRK macht in dem zitierten Papier Vorschläge dazu (vgl. HRK 2006, S. 5 ff.), und es gibt schon Modelle für ein Lehre-Punkt-System („teaching-points") zur Berechnung der Lehrbelastung (vgl. z. B. CHE 2005).

4. Verwendung von Studiengebühren.

Mehr Handlungsspielraum verspricht die vierte mögliche Stellschraube, die relativ neu in die Diskussion gebracht wurde. Die HRK schlägt in den schon erwähnten *Eckpunkten* vor, dass in dem Fall, in dem die Qualitätsverbesserung eines Studiengangs nach anerkannten und evaluationsfähigen Standards mit dem vorhandenen Personal nicht sicherzustellen ist, unter anderem Studiengebühren verwendet werden sollten, um die Lücke zu schließen. Allerdings dürfen die aus Studiengebühren finanzierten Stellen bei der Kapazitätsberechnung nicht angerechnet werden (damit nicht zusätzliche Studierende aufgenommen werden müssen). Dieser Vorschlag zur Einbeziehung der Studiengebühren in die Kapazitätsdiskussion ist neu, andererseits nicht besonders überraschend, und er dürfte Zukunft haben. Wie er politisch zu bewerten ist – die öffentliche Hand sorgt im erziehungswissenschaftlichen Studium für Seminargrößen von 80 Studierenden, und wenn die Studierenden, um die Studienziele zu erreichen, in kleineren Gruppen arbeiten müssen, zahlen sie es selbst – ist eine andere Frage.

Literatur

CHE, CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2005): Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung. Arbeitspapier Nr. 69 vom Oktober 2005, http://www.che.de/downloads/CHE_TeachingPoints_AP69.pdf

HRK, HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2006): Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem, vom 10.10.2006 http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte_Kapazitaetsrecht.pdf

VOGEL, PETER/ EWFT (2006): Zur Problematik neuer Curricularnormwerte für die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 17. Jg., Heft 32, S. 35-45, http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft32/EW_heft32.pdf

Lutz R. Reuter

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen

Die Frage nach der Mindestausstattung erziehungswissenschaftlicher Fakultäten, Fachbereiche oder Institute zur Erbringung der erforderlichen Beiträge zur Lehre in den lehrerbildenden und in den grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen betrifft zwei miteinander zusammenhängende Aspekte. Diese betreffen einerseits die binnendisziplinäre Ausdifferenzierung und andererseits die quantitative Ausstattung. Der erstgenannte Aspekt gilt der Frage der Berücksichtigung der wichtigsten Teilgebiete der (allgemeinen) Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE-Vorstand 2004, DGfE-Strukturkommission 2006), der „Bildungswissenschaften" Psychologie und Soziologie und der Studienrichtung (z. B. Erwachsenenbildung, Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik) und des Nebenfaches (ein oder zwei Nebenfächer oder Nebengebiete), sofern dieses auch aus der Erziehungswissenschaft zu erbringen ist. Der zweite Aspekt betrifft die für die zu bedienenden Studiengänge notwendige Lehrkapazität unter Berücksichtigung der Zahl der jährlich neu aufzunehmenden Studierenden, der Lehrveranstaltungstypen und Lerngruppengrößen (Teilnehmerzahlen). Beide Aspekte hängen angesichts der durchweg schlechten Personalausstattung miteinander zusammen. Über die aus fachlichen Gründen unabdingbare Binnendifferenzierung geben die verschiedenen Dokumente zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft im Rahmen des Bachelor-Master-Systems Auskunft (neben den bereits genannten Texten vgl. DGfE-Vorstand 2005 und 2006, vgl. auch Merkens / Dreyer 2002).

Um die Frage der quantitativen Mindestausstattung geht es im Folgenden. Sie betrifft ein im Fach Erziehungswissenschaft lange verdrängtes Thema; den Gründen möchte ich in einem historischen Rückblick auf die Entstehung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge nachgehen.

Bis Anfang der 1970er Jahre war die Erziehungswissenschaft überwiegend an den Pädagogischen Hochschulen, schwächer hingegen an den Universitäten vertreten und in den letzteren ganz überwiegend an die gymnasiale Lehrerbildung gebunden. Mit der Etablierung Pädagogischer Hochschulen als wissenschaftliche Hochschulen und deren struktureller Angleichung an die Universitäten, d. h. der Etablierung eines wissenschaftlichen Mittelbaus sowie der Erteilung des Promotionsrechts (Dr. päd.) und des Habilitationsrechts, und mit dem steigenden Lehrkräftebedarf ging die Expansion der Erziehungswissenschaft einher. Damit entstand und wuchs auch der Bedarf an einer eigenständigen disziplinären Selbstrekrutierung. Denn der wissenschaftliche Nachwuchs war bis dahin überwiegend über die Lehrerbildung, d. h. über das Studium der Unterrichtsfächer und der (Schul-)Pädagogik, und über die sozial- und geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen der Pädagogik rekrutiert worden. Vor allem die Erziehungswissenschaftler an den Pädagogischen Hochschulen waren an eigenen Studiengängen und Abschlüssen in der Erziehungswissenschaft interessiert, weil das Promotionsrecht in der Regel an den Abschluss eines achtsemestrigen Studiengangs gebunden war. Bekanntlich setzten sich die Länderfinanzminister gegen die Kultusminister mit der Forderung durch, dass die Studiengänge für die „niederen" Lehrämter, auf welche die Pädagogischen Hochschulen beschränkt waren, von kürzerer Regelstudiendauer sein mussten, damit die (Gehalts-) Einstufung der Lehrer im gehobenen Dienst (A12) „gerechtfertigt" werden konnte.

Wie dauerhaft dieses Thema ist, zeigt sich darin, dass auch die jüngsten KMK-Vorgaben zur Einführung gestufter und modularisierter Lehramts-Studiengänge, trotz der besonderen pädagogisch-psychologischen Anforderungen gerade an diese Lehrämter, an der überkommenen unterschiedlichen Mindeststudienzeit festhalten (vgl. KMK 2005a und 2005b). Der Abschlussgrad Diplom-Pädagoge konnte nach Abschluss eines sechssemestrigen Lehramtsstudiums in weiteren zwei Semestern erworben werden. Der Diplomabschluss verschaffte den angestrebten Statusgewinn der Pädagogischen Hochschulen, aber auch der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin an den Universitäten – verfügte sie doch damit über einen eigenen akademischen Abschluss, dessen Erwerb kapazitativ vernachlässigt wurde, da hierfür zunächst zumindest kaum Ressourcen in Anspruch genommen wurden. Aus dem Aufbaustudiengang wurde dann im Zuge der Expansion des Hochschulwesens ein grundständiger Studiengang mit unterschiedlichen Studienrichtungen, die in pädagogische Berufe außerhalb des Schulwesens einmündeten. Seine Absolventen und

Absolventinnen verschafften sich erfolgreich einen eigenen, breit gefächerten Arbeitsmarkt (vgl. Rauschenbach / Züchner 2004). Die studentische Nachfrage beeinflusste nachhaltig den Lehrbedarf in inhaltlicher, struktureller und damit auch kapazitativer Hinsicht.

Mit dem Diplompädagogikstudium emanzipierte sich die Erziehungswissenschaft von ihrer ausschließlich schulpädagogischen Aufgabe in der Lehrerbildung; sie war im Kreis der universitären Geistes- und Sozialwissenschaften angekommen (vgl. Berg / Herrlitz / Horn 2004, 145-149) und wurde an der Zahl der Studierenden gemessen zum fünftgrößten Studienfach an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen – an den letzteren vor allem Sozialpädagogik (vgl. Otto / Zedler 2000).

Der Erfolg aber hatte einen Schönheitsfehler. Trotz ihrer Expansion, gemessen an Stellen für wissenschaftliches Personal, die an manchen Orten durch die Überleitung großer Teile des akademischen Mittelbaus in Professorenstellen erfolgt war, entsprach ihre Kapazität nirgendwo den an das Fach gerichteten tatsächlichen Anforderungen – trotz eines Curricularnormwertes (CNW), der die Erziehungswissenschaft gegenüber ihren Nachbarfächern wie z. B. der Psychologie bis heute diskriminiert. Die Stellenzuwächse und auch das Lehrangebot waren in der Regel vorrangig an die Lehramtsstudiengänge gebunden, deren Studierendenzahlen die Lehrkapazitäten in einem hohen Maße verzehrten. Aus vielen großen Universitäten ist bekannt, dass der Lehrbetrieb nicht aufrechtzuerhalten wäre, wenn die Studierenden die von ihnen formal belegten Lehrveranstaltungen auch tatsächlich besuchten. Im Rahmen der quantitativen und thematischen Untersuchung des Lehrangebots eines der größten deutschen erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche durch die Strukturkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bekundeten die befragten Studierenden des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs: „Ein Basisangebot in unserem Studienschwerpunkt erhalten wir; doch in 80-90% der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen sind wir mit den Lehramtsstudenten zusammen; deshalb bestimmen vor allem Schulthemen unser Studium." (vgl. DGfE-Strukturkommission 1998) Multifunktionalität der Seminare, exemplarisches Lernen, Transferfähigkeit, Selbstlernen etc. – so lauten die durchaus sinnvollen Konzepte, mit denen Erziehungswissenschaftler den Mangel an einem quantitativ nachfragegerechten sowie fachlich und adressatenspezifisch differenzierten Lehrangebot zwar nicht legitimieren, aber *nolens volens* administrieren.

Dieser Mangel liegt unbeschadet der skizzierten Anfänge der Ausbildung von DiplompädagogInnen nicht in der Verantwortung der Vertreter des Faches Erziehungswissenschaft bzw. der DGfE, sondern der Länder als Träger der Hochschulen. Die Kapazitätsverordnung (KapVO) trägt noch das Ihre zur Benachteiligung des Faches bei. Eine Mitverantwortung der Erziehungswissenschaftler und ihrer Fachvereinigung für die bestehende Situation ist jedoch nicht zu leugnen. Ein Beispiel aus der Helmut-Schmidt-Universität (Universität der Bundeswehr Hamburg), das in vielen anderen Universitäten seine Parallelen finden dürfte, möge dies verdeutlichen. Die Universität ist mit 100 Professoren und ca. 230 Wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie zahlreichen Wissenschaftlichen Hilfskräften und Drittmittelmitarbeitern bei 2.200 Studierenden (2006) vergleichsweise gut, die Fakultät für Pädagogik für ihre beiden Diplom- und Magisterstudiengänge jedoch am schlechtesten ausgestattet und deshalb am stärksten auf externe Lehraufträge angewiesen. Die Vertreter anderer Fächer wie z. B. der Psychologie lehnen ab zu tun, was ErziehungswissenschaftlerInnen tun: die Durchführung und Aufrechterhaltung eines Studiengangs ohne die erforderliche Mindestausstattung, d. h. ohne die angemessene Vertretung der innerfachlichen Kerngebiete und ohne eine den Studentenzahlen einigermaßen entsprechende Stellenausstattung. Psychologen lehnen die Einführung eines Psychologiestudiengangs ohne eine Mindestausstattung von sechs bis acht Professuren, welche die Binnenstruktur des Faches abbilden, ab; Erziehungswissenschaftler hingegen scheuen sich nicht, einen Studiengang ohne mindestens eine Professur für qualitative und quantitative Methoden einzurichten.

Bei zwei Anhörungen der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung / Weiterbildung zu dem entsprechend erweiterten Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE) sahen sich die Mitglieder der o. g. Strukturkommission dem Vorwurf ausgesetzt, sie gefährdeten die kleinen, d. h. unzureichend ausgestatteten Studienorte (vgl. DGfE-Strukturkommission 2006). Dieser ‚Einwand' war auch schon gegenüber anderen kerncurricularen Entwürfen geäußert worden, während sein Inhalt und Zuschnitt selbst nicht grundsätzlich umstritten sind.

Doch beides geht nicht: Entweder nehmen die Vertreter des Faches Erziehungswissenschaft ihren curricularen Ausbildungsanspruch ernst und geben gegebenenfalls Studiengänge oder Studiengangbeteiligungen auf, wenn die Leitungen bzw. Träger der Hochschulen nicht bereit sind, die erforderliche Ausstattung bereitzustellen, oder sie reduzieren den fachlichen Ausbildungsanspruch und bieten Studiengänge trotz fehlender

Ressourcen an. Schon bisher zahlt die Disziplin den Preis in Gestalt eines im Vergleich mit den Nachbardisziplinen geringeren Antragsvolumens bei der DFG und wenig befriedigender Evaluationsresultate, kurzum: mit einem geringeren inneruniversitären Ansehen. ErziehungswissenschaftlerInnen scheuen sich, mit derselben Entschiedenheit eine Mindestausstattung zu fordern, wie dies die Vertreter andere Disziplinen tun, weil sie die Schließung ihrer grundständigen Studiengänge befürchten. Sie versäumen, mit durchaus begründetem Selbstbewusstsein auf die im Vergleich mit anderen Sozialwissenschaften guten Arbeitsmarktchancen der Diplompädagogen aufmerksam zu machen (vgl. Rauschenbach / Züchner 2004).

Vor diesem Hintergrund hat der Vorstand der DGfE auf der Grundlage eines von Margret Kraul und mir verfassten Entwurfs eine Stellungnahme zur Mindestausstattung beschlossen und veröffentlicht (vgl. DGfE-Vorstand 2006b). Danach ist für den Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft mit einem zweiten, nicht aus der Erziehungswissenschaft stammenden Fach oder Fachgebiet, mit dem Bereich der Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen (ABK) und mit einer sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung, die andere Fächer einbringen sollen, im Fach Erziehungswissenschaft eine Zahl von 66 Leistungspunkten (LP) vorgesehen; bei einer Zulassungszahl von 80 Studierenden und einer jährlichen Neueinschreibung in gleicher Höhe ist je nach den eingesetzten Lehrveranstaltungstypen eine Lehrkapazität von 74-84 Semesterwochenstunden (SWS) pro Jahr erforderlich (vgl. Tab. 1).

Studiengang	Leistungspunkte (mindestens)	Zulassungszahl	Verhältnis von Vorlesungen zu Seminaren	Gruppengröße (Seminare)	benötigte Lehrkapazität
Zwei-Fächer-Bachelor	66	40	2 : 20	40	44 SWS
Zwei-Fächer-Bachelor	66	80	2 : 20	40	84 SWS
Zwei-Fächer-Bachelor	66	80	4 : 18	40	80 SWS
Zwei-Fächer-Bachelor	66	80	7 : 15	40	74 SWS

Tabelle 1: Bachelor-Studiengang
(Quelle: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 32, S. 12f.)

Erläuterung der Berechnung: Für eine zweistündige Lehrveranstaltung werden im Durchschnitt drei Leistungspunkte vergeben. Die Zahl der Leistungspunkte wird deshalb durch drei dividiert, um die Zahl der notwendigen (zweistündigen) Lehrveranstaltungen zu ermitteln. Daraus ergibt sich in dem genannten Beispiel ein Bedarf von 22 zweistündigen Lehrveranstaltungen; diese werden aufgeteilt in Vorlesungen und Seminare. Bei Vorlesungen wird von einer nach oben offenen Teilnehmerzahl ausgegangen. Die jeweilige (gesetzte) Teilnehmerhöchstzahl in den Seminaren wird in den Tabellen angegeben. In Tab. 1 werden zur Verwirklichung des Lehrbedarfs von 22 Lehrveranstaltungen in der ersten Variante zwei Vorlesungen und 20 Seminare à zwei Stunden (d. h. 4 + 40 SWS) vorgesehen. Auch bei der zweiten Variante – doppelte Zulassungszahl (80 Studierende) – sind zwei zweistündige Vorlesungen erforderlich; die Zahl der benötigten Seminare verdoppelt sich auf 40. Daraus ergibt sich eine Gesamtzahl von 4 + 80 SWS. Bei den beiden folgenden Varianten werden die benötigten SWS umso geringer, je größer der Anteil der Vorlesungen ist, da diese nicht teilnehmerbegrenzt sind. In der dritten Variante werden die benötigten 22 Lehrveranstaltungen mit vier Vorlesungen und 18 Seminaren realisiert. Angesichts der Zulassungszahl von 80 Studierenden und einer maximalen Seminarteilnehmerzahl von 40 sind deshalb 36 Seminare erforderlich. Daraus ergibt sich eine Zahl von 8 SWS (Vorlesungen) und 72 SWS (Seminare), insgesamt also 80 SWS. In der vierten Variante werden sieben Vorlesungen (14 SWS) und 30 Seminare (60 SWS), d. h. insgesamt 74 SWS benötigt. Tab. 1 zeigt, dass bei relativ kleinen Zulassungszahlen Vorlesungen nur zu einer geringen Entlassung führen.

Im Master-Studiengang beträgt der Lehrbedarf bei einer Zulassungszahl von 60 Studierenden und 76 Leistungspunkten für das Studium der Erziehungswissenschaft einschließlich der Studienrichtung (z. B. Erwachsenenbildung / Weiterbildung) 68-72 Semesterwochenstunden (vgl. Tab. 2).

Für beide erziehungswissenschaftlichen Studiengänge beträgt danach die benötigte Lehrkapazität insgesamt 142-156 Semesterwochenstunden. Wenn man von einem jährlichen Lehrdeputat von 20 Stunden pro Professur, d. h. 16 SWS pro Professor und vier SWS pro Wissenschaftlichem Mitarbeiter, ausgeht, ergibt sich danach ein Minimalbedarf für die beiden grundständigen Bachelor-Master-Studiengänge von sieben Professuren. Krankheitsbedingte Ausfälle, Vakanzen, Beiträge zur Lehrerbildung und Forschungsfreiräume sind dabei nicht berücksichtigt.

Studiengang	Leistungspunkte (mindestens)	Zulassungszahl	Verhältnis von Vorlesungen zu Seminaren	Gruppengröße (Seminare)	LP pro Veranstaltung (Durchschnitt)	benötigte Lehrkapazität
MA	76	30	2 : 17	30	4	38 SWS
MA	76	60	2 : 17	30	4	72 SWS
MA	76	60	4 : 15	30	4	68 SWS

Tabelle 2: Master-Studiengang mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaft (Hinweis: Quellenangabe vgl. Tab. 1; zur Erläuterung der Berechnung ebd.)

Welche Konsequenzen sind zu ziehen? Hierzu formuliere ich folgende Vorschläge.

1. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und das Präsidium des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT) sollten sich eindeutig und unmissverständlich zur fachlichen und institutionellen Mindestausstattung äußern und diese Position konsequent innerhalb der Universitäten sowie nach außen, insbesondere gegenüber der Politik, vertreten.
2. Beide Vorstände sollten nicht um jeden erziehungswissenschaftlichen Studienstandort kämpfen, wenn dessen Ausstattung unzureichend ist und mittelfristig nicht verbessert werden kann. Dies gilt etwa dann, wenn die Kapazitäten nur für die Lehrerbildung ausreichen und ein spezifisches Lehrprogramm für die grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge nicht erbracht werden kann.
3. Vorsicht ist gegenüber Konzepten geboten, in denen aus kapazitativen Gründen im Bachelor-Studiengang die Studienrichtung durch mehrere Kleinstschwerpunkte (z. B. Einführungen in die Erwachsenenbildung, Wirtschaftspädagogik, Medienpädagogik, Sozialpädagogik) ersetzt wird. Dies könnte den Prozess der Entprofessionalisierung erziehungswissenschaftlicher Berufe befördern, wenn über diese Kleinstschwerpunkte die geforderte Berufsorientierung des Bachelor-Abschlusses vermittelt werden soll. Eine solche breit angelegte Orientierung im Bachelor-Studiengang kann für die Wahl einer professionsorientierten Studienrichtung im Master-Studium allerdings durchaus sinnvoll sein. Die Berufsorientierung des Bachelor-Abschlusses jedoch dürfte in diesem Falle, d. h. ohne Übergang in die Master-Phase, nur über das nicht-

erziehungswissenschaftliche Studienfach (42 LP, zzgl. 15 LP für das Industrie- oder Dienstleistungspraktikum) ermöglicht werden (vgl. DGfE-Strukturkommission 2006, Abb. 1).

4. Beide Vorstände sollten mit Nachdruck die Änderung der die Erziehungswissenschaft diskriminierenden Einstufung in der Kapazitätsverordnung oder deren ersatzlose Aufhebung fordern.
5. Die ErziehungswissenschaftlerInnen an den Universitäten sollten zumindest für forschungsorientierte erziehungswissenschaftliche Master-Studiengänge eine Notenschwelle (z. B. „gut") einführen, um eine qualifizierte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit den Fortbestand der Disziplin auch für die Lehramtsstudiengänge zu sichern.
6. In Universitäten, in denen die Reputation der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre dies rechtfertigt, sollten die ErziehungswissenschaftlerInnen entschiedener und selbstbewusster als bisher die Sicherung und ggf. die Erhöhung der erforderlichen Zahl der Stellen fordern, um anspruchsvolle Bachelor-Master-Studiengänge realisieren zu können. Wenn dies nicht gelingt, sollten ein *Numerus clausus* oder die Einstellung solcher Studiengänge beantragt werden. Erziehungswissenschaftliche Fakultäten bzw. Institute sollten Studiengänge nicht zur Akkreditierung anmelden, wenn ihre Durchführbarkeit nicht gewährleistet ist. Es gibt zwischenzeitlich Beispiele dafür, dass Hochschulleitungen Akkreditierungsverfahren zu instrumentalisieren versuchen, um hochschulintern die Schließung von Studiengängen durchsetzen zu können.
7. Die DGfE sollte eine offene Diskussion über eine geänderte Personalstruktur, d. h. über Lehrprofessoren, Akademische Räte oder *Lecturers* führen, um die Studienmöglichkeiten im Fach und die dadurch eröffneten Berufschancen auch zukünftig zu sichern.

Literatur

BERG, C. / HERRLITZ, H.-G. / HORN, K.-P. (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DGFE-VORSTAND (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft (vom 31.01.2004). In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, 84-88.

DGFE-VORSTAND (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System (vom 11.12.2004). In: Erziehungswissenschaft 16 (2005) 30, 27-34.

DGFE-VORSTAND (2006a): Kerncurriculum für das Studium des Schulfaches Pädagogik im Bachelor / Bakkalaureus-Master / Magister-System (vom 10.12.2005). In: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 32, 18-24.

DGFE-VORSTAND (2006b): Personelle Mindestausstattung im Fach Erziehungswissenschaft (vom 10.12.2005). In: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 32, 8-17.

DGFE-STRUKTURKOMMISSION (1998): Bericht und Empfehlung der Strukturkommission der DGfE zur Lehrangebotsplanung des FB 06 Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (vom November 1998).

DGFE-STRUKTURKOMMISSION (2006): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor / Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung / Weiterbildung (vom 30.11.2006).

KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor / Master-Studiengängen mit Ergänzungen für die Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen (Beschluss der KMK vom 21.04.2005 u. 22.09.2005).

KMK (2005b): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 02.06.2005).

MERKENS, H. / DREYER, J. (2002): Professuren im Fach Erziehungswissenschaft – Denomination und Anzahl im September 2001. In : Merkens, H. / Rauschenbach, T. / Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Opladen: Leske + Budrich, 125-142.

OTTO, H.-U. / ZEDLER, P. (2000): Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 15-23.

RAUSCHENBACH, T. / ZÜCHNER, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R. / Rauschenbach, T. / Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-54.

Jörg Ruhloff

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

1. Ich verstehe meine Aufgabe dahingehend, aus der doppelten Perspektive der Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Zugehörigkeit zur Gesamtsdisziplin zu sprechen. Bildungsforschung ist darin stillschweigend eingeschlossen, insoweit sie Fragen der Ausrichtung der gesamten Disziplin berührt, wird aber von mir nicht eigens thematisiert; denn das würde in Probleme hineinführen, die nicht der Hauptgegenstand unseres Gesprächs sind. Mein Beitrag bewegt sich weitgehend auf einer formalen Ebene von Strukturfragen und geht davon aus, dass die Umstellung auf das neue Studiensystem in nächster Zeit irreversibel ist.

Nach den Befunden, die die Kollegen Horn, Wigger und Züchner im *Datenreport Erziehungswissenschaft* von 2004 vorgelegt haben, ist die Einführung der Bachelor-Master-Struktur mit Entwicklungen verbunden, die für die Gesamtdisziplin als katastrophal bezeichnet werden können: Das Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft weicht nach seinem Umfang an verschiedenen Standorten weit voneinander ab. Der „ortsübergreifende gemeinsame [inhaltliche] Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums" schrumpft auf eine Einführung in die Erziehungswissenschaft oder in Forschungsmethoden zusammen (Horn / Wigger / Züchner 2004, 26). „In manchen BA-Studien- bzw. Prüfungsordnungen verschwindet die Erziehungswissenschaft in anderen Bereichen" (ebd., 29). Die Mobilität der Studierenden wird bereits „innerhalb eines Bundeslandes eher erschwert als erleichtert" (ebd.) und auf nationaler und internationaler Ebene „eher behindert als gefördert" (ebd., 37). In den neuen Lehramtsstudiengängen sind allgemeine erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zum Teil nicht mehr sichtbar oder fehlen vielleicht auch völlig. Resümierend wird festgehalten, dass die Erziehungswissenschaft in den Hauptfach- ebenso wie in den Lehramtsstudiengängen „amorph" (ebd., 38) wird. Unter dem Druck einer möglichst raschen Einführung der Bachelor-Master-Struktur haben sich die Studienordnungen offensichtlich „am Personalbestand der jeweiligen Hochschulen und an den Schwerpunkten

der Hochschullehrer“ orientiert, „so dass es [...] eher zu einer Reproduktion der standortbezogenen Spezifika kommt als zu einer zumindest im Kern noch universitätsübergreifend erkennbaren Disziplin“ (ebd., 38).

Die vergleichenden Befunde, die der *Datenreport 2006* durch die Kolleginnen Grunert und Rasch beisteuert, bestätigen diese Tendenzen auf ihre Weise: Sie enttäuschen die Vermutung, dass es sich vielleicht nur um Anfangsschwierigkeiten handeln könnte. Das erziehungswissenschaftliche Studium in den Referenzländern für die Bachelor-Master-Struktur - USA und Großbritannien - ist sowohl auf der BA- als auch auf der MA-Ebene hochgradig heterogen. Als Muster für eine europäische Studienstruktur, die den Wechsel von Studienorten und die problemlose Anerkennung von Studienleistungen über nationale Grenzen hinweg gewährleistet oder auch nur erleichtert, taugt es damit nicht. Eher drängt sich der Eindruck auf, dass es sich um einen bloß einheitlich benannten formalen Rahmen handelt, der einer zunehmenden Fragmentierung, „Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Studienprofilen und Studieninhalten“ (Grunert / Rasch 2006, 35) keinen Widerstand entgegen setzt.

Damit ist jedoch nicht entschieden, dass der Rahmen vielleicht auch eine andere Füllung erlaubt als die für irgendwelche Modul-Aggregationen mit mehr oder weniger umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Anteilen, die auf wechselnde Beschäftigungsmöglichkeiten verweisen. Faktisch ist die Bachelor-Master-Struktur jedoch anscheinend gleichgültig gegen ein „generalistisch angelegtes, disziplinbezogenes Studium“ (ebd.), oder sie lässt sich zumindest auch so auslegen, dass „eine[] vom aktuellen Markt abhängige[] Studienlandschaft“ entsteht (ebd.). Die Autorinnen der vergleichenden Studie halten ausblickend fest, dass die im Gang befindliche überhastete flächendeckende Einführung „der neuen Graduierungssysteme [...] einen verantwortungsvollen Umgang mit den Berufsbiographien der Studierenden vermissen lässt“ (ebd.).

Das gleiche kann man für die Berufsbiografien der Lehrenden und Forschenden sagen. Bei unveränderten oder sogar verschlechterten kapazitären Bedingungen werden sie nicht nur vorübergehend durch die *Einführung* der neuen Struktur, sondern dauerhaft durch deren Folgen beschädigt. Zu den nächsten Folgen zählt vor allem der aus dem Modulsystem herrührende, ausufernde Prüfungs-, Korrektur- und Verwaltungsaufwand, der die primären Aufgaben des Forschens und Lehrens beschneidet und der zurückgenommen werden muss, wenn die neue Struktur nicht an ihren eigenen Implikationen ersticken will.

2. Die Implementierung der neuen Studienstruktur stellt generell vor die Frage, welches Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft wir in der Lehre verfolgen. Dasjenige Selbstverständnis, das in der Bereitschaft zu einer immer stärkeren Fragmentierung erziehungswissenschaftlicher Studien hervortritt, scheint dahin zu gehen, sie als berufsvorbereitende und begleitende Dienstleistung für einen wechselnden Problembearbeitungs- und Problemlösungsbedarf zu verstehen, der von Anforderungen und Angeboten des Beschäftigungssystems vorgegeben wird. In dieser Grundeinstellung ist keine Grenze der Diversifizierung, Fragmentierung und modularen Kombination der wissenschaftlichen Ausbildung absehbar. Der pädagogische Anspruch könnte in der Konsequenz dieser Ausrichtung auf mehr oder weniger klein zugeschnittene Hilfsfunktionen eindampfen, für Lebensbedingungen fit zu machen, die anderweitig gesetzt sind und die als hinreichend legitimiert unterstellt werden. Dem kann ich nicht folgen.

Ein alternatives Selbstverständnis geht davon aus, dass die Erziehungswissenschaft eine Disziplin mit eigenen Problemstellungen und Rationalitätsformen ist. Auf dem Boden zusammengehöriger Theorie- und Erkenntnistraditionen verfolgt sie anderswo nicht angegangene Fragestellungen und bringt ein spezifisches Wissen hervor. Disziplinäre erziehungswissenschaftliche Problemstellungen und das aus ihnen hervorgehende Wissen binden das professionelle pädagogische Handeln und Urteilen an Kategorien, Relationen, Verfahrensweisen, Reflexionsformen, Begründungsansprüche und Forschungslagen, die nicht zur Disposition stehen und deren Verständnis bestimmte Studienumfänge erfordert. Der Gesamtumfang der Disziplin sowie ihre innerwissenschaftlichen Differenzierungen und Spezialisierungen verstellen aber die Möglichkeit, von einem erziehungswissenschaftlichen Studium den Durchgang durch das gesamte Disziplinwissen zu verlangen. Es muss eine Auswahl getroffen werden, und die Frage ist, nach welchen Gesichtspunkten.

Wenn der Gedanke der disziplinären Identität einen Sinn haben soll, dann müsste die Auswahl einen gemeinsamen Kern von Fragestellungen und Begriffen enthalten. Dieser kann den besonderen Rationalitätsbedürfnissen spezieller Berufsfelder und darauf bezogener Teildisziplinen nicht entnommen werden. Seine Identifizierung ist angewiesen auf eine Verständigung über allgemeine Strukturen erziehungswissenschaftlicher Rationalität. Die Teildisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft repräsentiert die Konzentration auf derartige Grundstrukturen, die als Problemhorizont in die anderen Teildisziplinen mitgenommen werden, dort aber nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Generelle

Aspekte von pädagogischen Praktiken und deren wissenschaftlicher Durchdringung können ihrerseits zum Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Studien werden. Dazu gehört die Kategorialanalyse und Methodenreflexion forschungsabhängigen Wissens. Darin geht die Thematik Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft aber nicht auf. Sie umfasst auch die Analyse und das kritische Durchdenken von pädagogischen Aufgabenentwürfen und gibt damit für eine voraussetzungsbewusste Entwicklung neuer Ideen und Konzepte frei. Unabhängig von einer schwerpunktmäßigen Ausrichtung darauf erfüllt das Studium allgemeiner Fragen, beispielsweise die Reflexion auf Kategorien wie Erziehung, Bildung, Lernen, Lehren und deren theoretische Einbettung, auf gegenständliche und methodologische Erkenntnisvoraussetzungen und Forschungsperspektiven, auf geschichtliche, biografische, politische, rechtliche und ökonomische Bedingungen pädagogischen Agierens, die Funktion, ein Bewusstsein für den Zusammenhang erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischer Praktiken auszubilden. Das ist die Voraussetzung für eine sinnvolle Wahl von Spezialisierungen. In dieser Hinsicht haben die allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studien einen grundlegenden und einführenden Charakter. Das ist aber zugleich eine bleibende Voraussetzung für die Kommunikation der Spezialisten und über diese für den Zusammenhalt der Gesamtdisziplin. Mit zunehmender Spezialisierung im Studienverlauf verschwinden die allgemeinen Fragen der Erziehungswissenschaft nicht, sondern sie stellen sich mitlaufend auf einem veränderten gedanklichen Differenzierungsniveau. Dem entsprechen die leitenden Gesichtspunkte unserer Gesellschaft für ein Kerncurriculum des Hauptfachstudiums Erziehungswissenschaft, wenn sie die gemeinsamen Studieneinheiten ausdrücklich über alle Studienphasen verteilt wissen möchten.

3. Die Einpassung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Themen und Funktionen in eine Bachelor-Master-Struktur kommt nicht um eine Festlegung ihres Studienvolumens herum. Geht man von dem Gedanken aus, dass die wissenschaftlichen Spezialisierungen im Fragehorizont einer Disziplin zusammengehören und dass auch die professionellen pädagogischen Praktiken diesen übergreifenden Fragehorizont mit sich führen und damit mehr sind als nur in sich abgeschottete Spezialistik, dann scheint mir der Vorschlag vertretbar zu sein, etwa die Hälfte des erziehungswissenschaftlichen Studienvolumens für die Ausrichtung auf das Allgemeine und auf die gemeinsamen Probleme der Gesamtdisziplin vorzusehen, während die andere Hälfte einem partialen erziehungswissen-

schaftlichen Wissen und professionsbezogenen Können gewidmet ist. In der Realisierung kann das vermutlich nur dann gelingen, wenn auch die nicht auf Allgemeine Erziehungswissenschaft spezialisierten Kolleginnen und Kollegen bestimmte Anteile ihres Lehrangebots ausdrücklich auf den disziplinübergreifenden Fragehorizont zurückbeziehen, beispielsweise auf die Reflexion des Ortes und der Grenzen des Beitrages ihrer Teildisziplin im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Differenzierungen.

Die ungeklärten Berufsaussichten von erziehungswissenschaftlichen BA-Absolventen bei gleichzeitiger Vorgabe eines berufsqualifizierenden Charakters dieses Studiums lassen es nahezu aussichtslos erscheinen, von daher konkret orientierende Hilfsgesichtspunkte für den Aufbau der Studien zu gewinnen. Ausschlaggebend kann man zum jetzigen Zeitpunkt wohl nur auf das Experiment vertrauen, durch einen breiten Einblick in die erziehungswissenschaftliche Thematik und die Vertiefung in ausgewählte Bereiche von ein oder zwei Teildisziplinen *den* Grad an selbständiger fachlicher Urteilsfähigkeit zu erreichen, der es erlaubt, ein pädagogisches Berufsbild mittlerer Komplexität aufzubauen, etwa mit Assistenzfunktionen unter der Leitung eines höheren akademisch-fachlichen Ausbildungsniveaus. Die Anbahnung einer forscherischen Haltung scheint mir auch unter den zeitlich beengten Bedingungen des BA nicht grundsätzlich unmöglich zu sein, wenn die Relation zwischen Lehrenden und Studierenden angemessen ist. Zwei nicht erziehungswissenschaftliche Nebenfächer zu studieren, die dann je ein Viertel des erziehungswissenschaftlichen BA-Studiums einnehmen oder auch anders verteilt sein könnten, sind m. E. erwägenswerte Varianten. Sie brauchten nicht nur mit Rücksicht auf eine vielleicht größere berufliche Beweglichkeit, die aus der Kenntnis anderer Sachbereiche entspringt, konzipiert zu werden. Sie könnten bereits aus dem Interesse am interdisziplinären Verweisungszusammenhang wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens und an der Relativierung fachtypischer Denkmuster und Stile gerechtfertigt werden.

Das erziehungswissenschaftliche Masterstudium wirft mit Blick auf die Berufseinmündung geringere Probleme auf, insofern es zusammen mit erziehungswissenschaftlichen BA-Studien als Äquivalent der bisherigen pädagogischen Diplom- und Magisterstudiengänge angesehen werden kann. Erziehungswissenschaftlichen Mastertitel, die deren fachliche Gesamtanforderungen unterbieten oder die im Studienumfang wesentlich voneinander abweichen, sollte es auf nationaler und internationaler Ebene nicht geben. Andernfalls wird die Zielsetzung der formalen Angleichung der Bildungssysteme bedeutungslos. Für ein Hauptfachstudium wird min-

destens die Hälfte der gesamten Studienzeit angesetzt werden müssen. Die curricularen Konstruktionsschwierigkeiten des Masterstudiengangs liegen dann hauptsächlich in den Zugangsvoraussetzungen, wenn studienverlängernde zusätzliche Anforderungen und Brückenkurse zwischen BA und MA ausgeschlossen werden. Unter diesen Prämissen sehe ich für den MA folgende Möglichkeiten:

1. Die sehr problematische Zugangsmöglichkeit zum erziehungswissenschaftlichen MA-Studium *ohne* fachlich einschlägige Voraussetzungen ist entweder überhaupt auszuschließen oder sie kommt nur bei Nutzung der gesamten Master-Studienzeit für die Erziehungswissenschaft in Frage. Auf ein Studium von Nebenfächern müsste verzichtet werden.
2. Der Zugang aus einem erziehungswissenschaftlichen BA-Studium mit Nebenfächern zieht die Konstruktion eines erziehungswissenschaftlichen MA nach sich, in dem etwa die Hälfte des Studiums auf das Hauptfach entfällt.
3. Bei einem Zugang aus BA-Studien mit Nebenfach Erziehungswissenschaft oder anerkannten Äquivalenten aus der Berufstätigkeit müsste die MA-Konstruktion durch Einschränkung von Nebenfachstudien vorsehen, dass der Gesamtumfang von Hauptfachstudien erreicht wird.
4. Der Zugang aus einem eventuellen, aber faktisch wohl unwahrscheinlichen BA-Studium ohne Nebenfächer, wobei durch einen MA-Abschluss insbesondere die Erhöhung des Erkenntnisniveaus angestrebt wird, erscheint mir unproblematisch, würde aber wiederum andere curriculare Konstruktionsaufgaben stellen, die zu klären bleiben.

Literatur

DGFE-VORSTAND (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 84-88.

HORN, K.-P. / WIGGER, L. / ZÜCHNER, I. (2004): Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte. In: Tippelt, R. / Rauschenbach, T. / Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-38.

GRUNERT, C. / RASCH, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, M. / Merkens, H. / Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-40.

Karin Böllert

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen

Wer versucht, die Situation und die möglichen Perspektiven der Sozialpädagogik in der Bachelor-Master-Struktur zu beschreiben, begibt sich unweigerlich in ein kaum zu durchdringendes Dickicht unterschiedlicher Strukturen, verschiedenster modularisierter Inhalte und mannigfacher Abschlussbezeichnungen – eine Situation, die einerseits Ausdruck einer erheblichen Unübersichtlichkeit innerhalb der Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen ist, die andererseits aber auch insgesamt für die Erziehungswissenschaft innerhalb der konsekutiven Umstrukturierung ihrer Studiengänge zutrifft (Pfeiffer 2006).

1. Strukturen

Aktuell ist die Sozialpädagogik mindestens in elf verschiedenen Formen in die Bachelor-Master-Struktur integriert:

1. Sozialpädagogische Anteile lassen sich in hochschulischen Studiengängen „Early Education" finden, die der angestrebten Akademisierung der Erzieherinnenausbildung Rechnung tragen. Diese werden bislang überwiegend von Fachhochschulen angeboten, wobei es je spezifische Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen gilt. Vorrangig geht es in diesen Studiengängen um die Professionalisierung der Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen.
2. Umfassend vertreten ist die Sozialpädagogik in BA-Studiengängen „Soziale Arbeit" an den Fachhochschulen, die die bisherigen Fachhochschulstudiengänge Sozialarbeit / Sozialpädagogik ablösen sollen und dabei u. a. vor der Herausforderung stehen, die Praxisanteile von bis zu einem Jahr in die modularisierte Struktur integrieren zu müssen. Dies führt zurzeit dazu, dass es BA-Studiengänge „Soziale Arbeit" an Fachhochschulen mit unterschiedlicher Dauer – 6 Semester bzw. 7 Semester – gibt.

3. MA-Studiengänge der Sozialpädagogik an Fachhochschulen qualifizieren häufig für ein spezifisches Handlungsfeld der sozialen Arbeit – z. B. ein MA „Kinder- und Jugendhilfe" –, oder konzentrieren sich auf die Vermittlung besonderer Methoden bzw. Kompetenzen wie z. B. bei dem häufig vorzufindenden MA „Sozialmanagement" oder einem MA „Supervision". Teilweise werden diese Studiengänge als kostenpflichtige weiterbildende Studiengänge angeboten. Das Lehrangebot ist an einigen Standorten zudem so organisiert, dass es berufsbegleitend absolviert werden kann.
4. Sozialpädagogik ist außerdem als eine mögliche Spezialisierung in universitären BA-Studiengängen der Erziehungswissenschaft integriert, wodurch eine (fragwürdige) Berufsqualifizierung dieser Studiengänge gewährleistet werden soll, und stellt
5. analog zu der Studienrichtung Sozialpädagogik des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft einen Schwerpunktbereich in den universitären erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen Erziehungswissenschaft dar.
6. Zudem existieren an einigen Universitäten grundständige BA-Studiengänge „Soziale Arbeit" und
7. darauf aufbauend ebenso grundständige Masterstudiengänge „Soziale Arbeit".
8. Außerdem sind Module der Sozialpädagogik Bestandteil von erziehungswissenschaftlichen Zwei-Fach-BA-Studiengängen, mit der
9. nordrhein-westfälischen Besonderheit des Unterrichtsfaches Pädagogik, womit die Sozialpädagogik Teil der konsekutiven Lehrerbildung ist, was
10. auch für das Fach Sozialpädagogik in modularisierten Studiengängen SEK II im Kontext der Lehrerbildung für die Fachschulen gilt.
11. Schließlich werden Module mit sozialpädagogischen Inhalten in nicht-erziehungswissenschaftlichen Studiengängen angeboten wie beispielsweise in Bachelor-Master-Studiengängen der Gesundheitswissenschaften oder als Zusatzfach in Studiengängen der Soziologie, der Kriminologie und Psychologie.

Diese Auflistung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit – so ergeben sich weitere Differenzierungen hinsichtlich der Unterscheidung von Major- und Minorfächern und einzelner geplanter kooperativer Studiengänge von Fachhochschulen und Universitäten. Sie soll aber deutlich machen, dass die je spezifische Verankerung der Sozialpädagogik in Bachelor-Master-Studiengängen Ausdruck einer wachsenden Gefahr der

Zersplitterung und Diffundierung dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ist.

2. Inhalte

Ähnlich vielfältig wie die Strukturen sind zum Teil auch die Inhalte der neuen Studiengänge. Dies ist zum einen auf standortspezifische Traditionen und Profile zurückzuführen, hängt zum anderen aber auch damit zusammen, dass der Aufbau sozialpädagogischer Inhalte in modularisierter Form teilweise unkoordiniert und nur auf den jeweiligen Standort bezogen sowie unter dem Druck mangelhafter Kapazitäten stattfindet. Strukturelle und inhaltliche Orientierungsrahmen existieren zwar sowohl auf Seiten des Fachbereichstages der Fachhochschulen als auch durch die Kommission Sozialpädagogik der DGfE; diese haben bislang aber keine Verbindlichkeit in dem Maße erreichen können, wie dies für die universitären Studiengänge die Rahmenprüfungsordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft darstellte. Hinzu kommt, dass man an eingen Standorten der Notwendigkeit des Nachweises einer Berufsqualifizierung für Bachelor-Studiengänge mit dem Gebrauch sozialpädagogischer Abschlussbezeichnungen nachzukommen meint, mit denen sozialpädagogische Inhalte bloß tituliert, nicht aber vermittelt werden.

Der Fachbereichstag der Fachhochschulen hat bereits Ende 2003 zwanzig Module im Umfang von je fünf Credits verabschiedet, mit denen die zentralen Inhalte der BA-Studiengänge umrissen werden sollten. Hierzu gehören u. a. Forschungsmethoden der sozialen Arbeit, Geschichte und Theorien der sozialen Arbeit, Berufsethik und professionelles Handeln, rechtliche, ökonomische und sozialpolitische Grundlagen, ein Modul „Erziehung, Bildung und Sozialisation“ sowie eines zu „Integration und Interkulturalität“. Inwieweit sich diese Inhalte tatsächlich in den BA-Studiengängen der Fachhochschulen widerspiegeln, muss offen bleiben, da es vergleichende und zusammenfassende Informationen hierzu kaum gibt und zudem viele Studiengänge noch in der Vorbereitungsphase sind.

Das Diskussionspapier der Kommission Sozialpädagogik differenziert mit seinen Empfehlungen zwischen drei verschiedenen Typen der Verankerung sozialpädagogischer Curricula in konsekutiven Bachelor-Master-Studiengängen: erstens erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik, zweitens sozialpädagogische Hauptfachstudiengänge und drittens sozialpädagogische Qualifizierungen

im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen und von Lehramtsstudiengängen. Letztere stellen Wahlpflichtmodule zu den Themenbereichen Theorien und Geschichte der Sozialpädagogik, Methoden und Konzepte sozialpädagogischen Handelns, Handlungs- und Arbeitsfelder sowie AdressatInnen der Sozialpädagogik dar. Hierdurch sollen die entsprechenden Inhalte in solchen Studiengängen verankert werden, die nicht für sozialpädagogische Handlungs- und Forschungsfelder qualifizieren, in denen aber dem Bedeutungszuwachs sozialpädagogischer Themen und Problemstellungen entsprochen werden soll. Für die beiden anderen Studiengänge sind zusätzlich zu standortspezifischen Schwerpunktbildungen die starke Forschungsorientierung der Masterstudiengänge (anwendungs- bzw. professionsorientiert und/oder disziplinorientiert), das Festhalten an Neben- bzw. Minorfächern, die Durchlässigkeit vom BA-Studiengang zum MA-Studiengang und Praktika im Umfang von mindestens 5 Monaten incl. Forschungspraktika im Master charakteristisch. Auch hier wird sich in Zukunft zeigen müssen, in welchem Umfang diese Empfehlungen umgesetzt werden. Gegenwärtig scheint es eher so zu sein, dass die standortspezifischen Schwerpunktbildungen bzw. der standortspezifische Umgang mit Kapazitätsengpässen zu Einzellösungen führen, die eine Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse, die wechselseitige Anerkennung von Studiengangselementen und den problemlosen Wechsel von einem zum anderen Hochschulstandort zumindest unwahrscheinlich werden lassen. Ungeklärt sind vielfach außerdem die Übergänge zwischen Fachhochschulen und Universitäten und die Zugangsvoraussetzungen von FachhochschulabsolventInnen zu Promotionsstudiengängen (Richter 2006). Allerdings ist an den universitären Standorten bis auf wenige Ausnahmen die Diskussion über die Verankerung der Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen noch nicht abgeschlossen, und Akkreditierungsverfahren stehen überwiegend noch an. Dies eröffnet die Chance, Herausforderungen standortübergreifend zu bewältigen und Perspektiven gemeinsam zu entwickeln.

3. Herausforderungen

Für die Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen ergeben sich zusammenfassend folgende Fragestellungen, deren Beantwortung dringend geboten ist, und zwar in einer disziplinären, professionsorientierten und interdisziplinären Perspektive:

1. Wie kann es gelingen, ein Kerncurriculum der Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen zu verankern, das die Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung der Studieninhalte und -abschlüsse ermöglicht?
2. Wie kann die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Studiengangstypen gewährleistet werden, und zwar sowohl von der Fachhochschule an die Universität als auch umgekehrt?
3. Wie kann der teilweise inflationäre Gebrauch sozialpädagogischer Abschlussbezeichnungen unterbunden und an tatsächlich vermittelte Inhalte zurückgebunden werden?
4. Wie kann der interdisziplinäre Charakter der bisherigen universitären Studiengänge erhalten bleiben?

Für die Sozialpädagogik geht es bei der Beantwortung dieser Fragen zum einen darum, auch in konsekutiven Studiengängen ihren *disziplinären Kern* erkennbar bleiben zu lassen, um einer tendenziellen Beliebigkeit der Inhalte bei aller Notwendigkeit standortspezifischer Profilbildungen entgegentreten zu können (Kessl 2006). „Rüstzeug" für diese Herausforderungen hat sie mit ihrer Erfolgsgeschichte als stärkster Studienrichtung im Diplomstudiengang ausreichend sammeln können.

Zum anderen geht es um eine neue Verhältnisbestimmung von Universitäten und Fachhochschulen. Bislang scheint sich eine Richtung abzuzeichnen, in deren Folge die Fachhochschulen stärker handlungsfeldbezogen und berufsorientiert ausbilden, wohingegen sich die universitäre Sozialpädagogik in den konsekutiven Studiengängen stärker forschungsorientiert verankert, was nicht gleichbedeutend mit einer Forschungsabstinenz der Fachhochschulen ist, sondern lediglich die unterschiedlichen Ausbildungsprofile charakterisiert. Fachhochschulen und Universitäten würden sich in dieser Hinsicht nicht als konkurrierende Ausbildungsorte verstehen, sondern als Hochschulen mit jeweils spezifischen, gegenseitig durchlässigen Ausbildungsfunktionen und -inhalten. Diese sich wie auch immer ausgestaltende Form der „Arbeitsteilung" zwischen Fachhochschulen und Universitäten geschieht aber vor dem Hintergrund massiver Kürzungsbestrebungen im sozialen Bereich und bereits vollzogener Einschnitte in das soziale Netz, so dass sowohl die Fachhochschulen als auch die universitäre Sozialpädagogik ihre AbsolventInnen davor schützen müssen, als billige Arbeitskräfte auf einen prekären Arbeitsmarkt entlassen zu werden. Das aber heißt, es geht darum, erreichte Qualitätsstandards der Ausbildung und der sozialen Dienstleistungen nicht aufzugeben und gemeinsam mit potentiellen Arbeitgebern zu verteidigen. Die durch spezialisierte

Abschlussbezeichnungen symbolisierte Passgenauigkeit der Absolventinnen und Absolventen stellt in dieser Hinsicht nur eine voreilige Anpassung an einen Arbeitsmarkt dar, der meint, auf den *professionellen Kern* der Sozialpädagogik verzichten zu können. Dabei hat auch hier der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, haben entsprechende Verbleibsstudien und die bisherige Arbeitsmarktstatistik die Bedeutung eines solchen professionellen Kerns der Sozialpädagogik mehr als deutlich gemacht.

Zu der Herausbildung eines solchen professionellen Kerns gehörte im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft die konstitutive Verankerung der beiden Nebenfächer Psychologie und Soziologie. Das diese – oder die vergleichbarer Fächer – in konsekutiven Strukturen nicht mehr umstandslos gelingt, hängt teilweise mit den kapazitären Engpässen der betroffenen Fächer zusammen, liegt aber auch daran, dass hier mit der Einführung der Bachelor-Master-Struktur die Chance gesehen wird, sich (endlich) aus den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen verabschieden zu können. Würde sich diese Strategie durchsetzen, dann gingen (nicht nur) der Sozialpädagogik zentrale *interdisziplinäre Bezüge* verloren, die sowohl für ihren disziplinären als auch für ihren professionellen Status unverzichtbar sind. Module der entsprechenden Fächer sollten also in ein Kerncurriculum Sozialpädagogik mit integriert werden, was umgekehrt heißt, dass diese ihrerseits durch attraktive Angebote als Partnerin in anderen, nicht primär erziehungswissenschaftlichen Studiengängen verankert werden kann – eine Strategie, die im Übrigen, neben der immer wieder eingeforderten Internationalität der neuen Studiengänge, auch der ebenfalls zu realisierenden Interdisziplinarität von Bachelor-Master-Studiengängen entsprechen würde.

Literatur

KESSL, F. (2006): Soziale Arbeit trotz(t) Bologna. Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit. In: Schweppe, C./Sting, St. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa, 71-88.

PFEIFFER, A. (2006): Fit für Europa mit BA/MA? Erziehungswissenschaftliches Kernfachstudium in Deutschland. In: Der pädagogische Blick, 14. Jg., Heft 4, 237-249.

RICHTER, M. (2006): Europa promoviert. Auf dem Weg zum Dr. Bologna? Anmerkungen zu aktuellen Entwicklungen in der Nachwuchsförderung. In: Schweppe/Sting, a.a.O., 105-118.

Birgit Herz

BA / MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik

1. Einleitung

Dieser Beitrag gibt einen kurzen Überblick über den Stand der SonderschullehrerInnenbildung in der Bachelor-Master-Struktur an den 16 sonderpädagogischen Studienstätten in der Bundesrepublik Deutschland. Die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Sonderpädagogik gliedert sich in die folgenden schulischen Förderschwerpunkte: Lernen, Verhalten, Sprache, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung, Körperliche und Motorische Entwicklung. Diese *kategoriale* Sonderpädagogik an den Universitäten entspricht der historisch begründeten sonder*schul*pädagogischen Segregation von Kindern und Jugendlichen in einem differenzierten Sonderschulwesen in Deutschland. Auch der Haus- und Krankenhausunterricht versteht sich als Teildisziplin der Sonderschulpädagogik. SonderschullehrerInnen arbeiten als AmbulanzlehrerInnen, IntegrationslehrerInnen oder FörderklassenlehrerInnen (vgl. Drave / Rumpler / Wachtel 2000, von Stechow / Hofmann 2006). Fast jeder Förderschwerpunkt verfügt über eigene wissenschaftliche Fachgesellschaften, exemplarisch sei die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft oder der Verband Körperbehindertenpädagogik e. V. genannt. Des Weiteren existieren fachspezifische wissenschaftliche Publikationsorgane. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum nicht alle akademischen KollegInnen Mitglied in der DGfE bzw. in deren Sektion Sonderpädagogik sind. Allgemeine Behindertenpädagogik (Sonderpädagogik / Rehabilitationspädagogik), Diagnostik und Integrationspädagogik sind weitere zentrale Teildisziplinen mit einer engen Anbindung an die Förderschwerpunkte. Humangenetische und neuropsychologische Wissensgebiete zählen ebenfalls zu den für die Disziplin wichtigen Forschungsgebieten (vgl. Jantzen 1990).

Neben der SonderschullehrerInnenbildung konnten in den bisherigen Studiengängen im ehemaligen Diplompädagogikstudium wissenschaftliche Qualifikationen für außerschulische sonderpädagogische Praxisfelder, wie beispielsweise Frühforderung, berufliche Rehabilitation oder betreutes Wohnen, erworben werden. Insbesondere im Kontext der Normalisierungsforschung und der Enthospitalisierung erwachsener behinderter Menschen, aber auch bedingt durch das Gleichstellungsgesetz der Bundesregierung sowie die von der Europäischen Union geförderte Etablierung internationaler *disability studies*, kommt der außerschulischen Sonderpädagogik ein Stellenwert zu, der dem der schulischen Sonderpädagogik vergleichbar ist (vgl. Beck 2002). Nicht unerwähnt bleiben darf hier die Berufs- und Rehabilitationspädagogik zur akademischen Qualifizierung von Personal zur Unterstützung der Integration Behinderter oder von Behinderung bedrohter und chronisch kranker Menschen in den Arbeitsmarkt (vgl. SGB III, Biermann / Bonz / Rützel 1999). Etwa 6,6 Millionen schwerbehinderter Menschen nennt der vierte Rehabilitationsbericht der Bundesregierung von 1998.

Nicht alle sonderpädagogischen Studienstätten bieten alle Förderschwerpunkte an; zudem bestehen deutliche regionale Unterschiede: Während die Sinnesbehinderungen (sog. kleine Fachrichtungen) nur an wenigen Universitätsstandorten vertreten sind, können die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten (sog. große Fachrichtungen) an fast allen sonderpädagogischen Studienstätten studiert werden. Eine derart breit gefächerte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist bei der Umstellung auf die neue Bachelor-Master-Struktur mit vielfältigen Problemen konfrontiert. Zu den förderschwerpunktmäßigen, schulischen und außerschulischen Differenzen kommt der Variantenreichtum in den einzelnen Bundesländern erschwerend hinzu. Im Folgenden soll 1.) über die informellen Bemühungen von KollegInnen der sonderpädagogischen Studienstätten um eine Minimalverständigung über die neue BA / MA-Struktur informiert werden, 2.) auf einige Ergebnisse einer aktuellen Umfrage auf der letzten Mitgliederversammlung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik Ende September 2006 an der Universität Wien eingegangen und 3.) auf fachspezifische Schwierigkeiten und Probleme hingewiesen werden.

2. Von der „Selbsthilfegruppe“ zur „Ständigen Konferenz sonderpädagogischer Studienstätten“

VertreterInnen fast aller sonderpädagogischen Studienstätten trafen sich 2003 an der Universität Oldenburg zu einem ersten Austausch über die studienbezogenen, strukturellen und inhaltlichen Konsequenzen der Bachelor-Master-Umstellung. Anlass war eine Initiative niedersächsischer KollegInnen der sonderpädagogischen Studienstätten Hannover und Oldenburg, die zu Beginn ihres Umstellungsprozesses weitere Studienstätten in ihre Planung mit einbeziehen wollten. Allen Beteiligten war sehr schnell klar, dass ein hoher Klärungs- und Verständigungsbedarf vorlag. In den jeweils zweitägigen informellen Folgetreffen seit 2003 mit je etwa 25-30 FachvertreterInnen an den Universitäten Berlin, Köln, Gießen, Erfurt und Landau wurden Minimalvereinbahrungen getroffen, um – analog zur Regelschullehramtsausbildung – auch die Standards hinsichtlich sonderpädagogischer Kompetenzen zu diskutieren. Ferner standen Fragen über die Studienzugangsberechtigung, ein sonderpädagogisches Kerncurriculum und den Übergang zwischen Studium und Berufseingangsphase im Mittelpunkt dieser Diskussionen. Von Anfang an waren auch KollegInnen aus der Schweiz, Österreich und Luxemburg an diesem Diskurs beteiligt. In diesem Prozess haben wir unsere „Selbsthilfegruppe“ zur „Ständigen Konferenz sonderpädagogischer Studienstätten“ deklariert. An dieser nahmen zwar Mitglieder der Sektion Sonderpädagogik teil (auch der Vorstand); gleichwohl handelt es sich dem Selbstverständnis nach um einen autonomen und informellen Zusammenschluss engagierter Fachvertreter. Der Fachverband Sonderpädagogik war als größte berufsständische Vereinigung an diesen gemeinsamen Treffen beteiligt und hat in Zusammenarbeit mit den KollegInnen dieser überregionalen Treffen Grundsatzthesen zur Bachelor-Master-Umstrukturierung entwickelt.

3. Zum aktuellen Stand der BA/MA-Umstrukturierung

Auf der Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik Ende September 2006 an der Universität Wien hat der Vorstand eine kleine Umfrage durchgeführt. Hier einige Ergebnisse anhand von Beispielen:

- Universität Köln: BA / MA geplant für 2008 (derzeit Planungsunsicherheit, weil Zeitfahrplan mehrmals geändert), Akkreditierung für 2008 geplant.
- Universität Dortmund: BA existiert seit WS 2005 als Modellversuch. Akkreditierung kein Thema.
- Universität Halle / Saale: BA/MA keine Relevanz; Modularisierung der Lehramtsstudiengänge. Akkreditierung kein Thema.
- Universität Gießen: BA „Bildung und Förderung in der Kindheit" existiert seit WS 06 / 07, Sonderschullehramt modularisiert. BA: Akkreditierung im SS 06, MA: Akkreditierung im WS 07 / 08 für „Inklusion und Beratung".
- Universität Hamburg: BA / MA geplant für WS 07 / 08. Akkreditierung soll im SS 08 erfolgen.
- FH Düsseldorf: BA seit WS 06 / 07, MA ab WS 07 / 08. Akkreditierung im SS 06
- EFH Darmstadt: BA seit WS 02 / 03, MA seit WS 06 / 07. Akkreditierung im WS 02 / 03

Zum Stand der BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik kann festgehalten werden, dass im Vergleich mit der Erziehungswissenschaft oder den Studiengängen für das Lehramt an Regelschulen keine Unterschiede hinsichtlich des allgemeinen Planungs- und Organisationsstands bestehen.

4. Unterschiede zwischen den sonderpädagogischen Studienstätten

Die einzelnen Studiengänge waren in ihren Schwerpunktsetzungen bereits bisher sehr unterschiedlich. Dennoch bestand eine hohe Durchlässigkeit in Bezug auf Studienortwechsel. Mit der Bachelor-Master-Umstrukturierung ergeben sich – das zeichnet sich mittlerweile deutlich ab – erhebliche Schwierigkeiten, die sich als Mobilitätshürde erweisen könnten. So unterscheiden sich etwa die Modulprüfungen deutlich nicht nur hinsichtlich der Leistungspunkte, sondern auch hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Die Humboldt-Universität Berlin bietet z. B. aufgrund der desolaten Finanzsituation nur ein zweisemestriges Masterstudium an, die Universität Gießen modularisiert zwar die Sonderschullehramtsstudiengänge, bleibt jedoch beim ersten Staatsexamen als akademischem Ab-

schluss. Aufgrund berechtigter Furcht vor Stellenkürzungen wurde an einigen Hochschulen für das BA-Studium Sonderschullehramt ein neuer „Förderschwerpunkt" entwickelt, die *Crosskategoriale Sonderpädagogik* – als interdisziplinäres Studium in den drei Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten. Im Master wird hierauf aufbauend – kategorial – der jeweilige Förderschwerpunkt studiert.

Es wäre allerdings unredlich, diese neuen Veränderungen nur der Ressourcensituation zuzuschreiben. Fachspezifische Diskurse waren und sind selbstverständlich auch von großer Bedeutung. Zu diesen fachwissenschaftlichen Diskursen zählen insbesondere die Kritik an der *kategorialen Sonderpädagogik*, das Etikettierungs-Ressourcendilemma und die empirisch gesicherte Überschneidung von Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen.

Das neue Modell der *Crosskategorialen Sonderpädagogik* ist jedoch in den einzelnen Bundesländern und Hochschulstandorten unterschiedlich konzipiert: An der heilpädagogischen Fakultät zu Köln liegt der Schwerpunkt auf dem Förderschwerpunkt Lernen, an der Universität Oldenburg werden interdisziplinäre Lehrveranstaltungen im Verbund aller FachrichtungsvertreterInnen angeboten. In Hamburg werden im BA-Studienangebot der Crosskategorialen Sonderpädagogik drei Module aus den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten bei Beibehaltung der spezifischen Fachstruktur fachrichtungsübergreifend angeboten.

Bleiben wir bei dem Beispiel der Crosskategorialen Sonderpädagogik, so zeigt sich die große Heterogenität innerhalb unserer Wissenschaftsdisziplin im Detail. Ein Vergleich zweier sonderpädagogischer Studienstätten mag hier exemplarisch die Unterschiedlichkeit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin illustrieren. Hatte ich die Differenzen innerhalb des crosskategorialen Studienschwerpunktes aufgezeigt, so macht folgendes Beispiel darüber hinaus auf das Verhältnis der Sonderpädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und zu den Unterrichtsfächern aufmerksam: An der Universität Hannover werden im BA-Studiengang Module für die crosskategoriale Sonderpädagogik als „Erstfach Sonderpädagogik" im Umfang von 115 LP studiert; der Professionalisierungsbereich „Allgemeine Erziehungswissenschaft" umfasst 35 LP und das „Zweitfach" 30 LP (Zweitfächer sind die traditionellen Unterrichtfächer, wie etwa Kunst, Deutsch, Musik oder Religion). In Hamburg soll ebenfalls ein BA-Studiengang „Crosskategoriale Sonderpädagogik" angeboten werden, dessen Stellenwert einem eigenen Förderschwerpunkt entspricht. Dort entfallen von den 180 LP auf das „Unterrichtsfach" 45 LP, 70 LP auf

die „Erziehungswissenschaft“ – also doppelt so viele LP – und 57 LP auf den crosskategorialen sonderpädagogischen Schwerpunkt – also um die Hälfte weniger als in Hannover. Anders formuliert: Hamburg stärkt den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil, Hannover den sonderpädagogischen. Dieses Beispiel mag genügen, um auf die Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit sonderpädagogischer Studienstätten zu verweisen und auf die Mobilitätshürden aufmerksam zu machen. Ich wage hier die These, dass der in den 1980er Jahren intensiv geführte Fachstreit um das Für und Wider der Integration – heute im neuen Begriff der Inklusion gefasst – sich auch in der neuen Studienstruktur abbildet.

5. Probleme und Schwierigkeiten aus der Perspektive der KollegInnen

Von Seiten der befragten KollegInnen wurde auf folgende Probleme und Schwierigkeiten hingewiesen: Die Umstrukturierung wird oft als „Zwangsmaßnahme“ durchgesetzt, verbunden mit einem deutlichen Stellenabbau an einzelnen Hochschulstandorten bzw. einer Schließung von sonderpädagogischen Studienstätten. Es besteht ein ausgesprochen hoher Beratungsbedarf auf Seiten der Studierenden. Die Prüfungsmodalitäten führen zu einer weit höheren Prüfungsbelastung, insbesondere wenn es sich um Veranstaltungen mit bis zu 900 Studierenden handelt. Kapazitätsprobleme führen zur massiven individuellen Belastung einzelner KollegInnen. Die Modularisierung der Lerninhalte und Themenbereiche führt tendenziell zur Verschulung des Studiums.

Diese Kritik unterscheidet sich nicht wesentlich von anderen erziehungswissenschaftlichen Stellungnahmen zur Bachelor-Master-Umstrukturierung. Für die Sonderpädagogik relevant sind drei inhaltliche Aspekte, die die Forschung und bisherige wissenschaftliche Standards betreffen. Hierzu zählen *Einbußen bei der Drittmittelfähigkeit*, der *Verlust der Integrationsstandards*, *Einschränkungen der Fachlichkeit* bzw. die *Deprofessionalisierung* der BA-AbsolventInnen vor dem Hintergrund des Abbaus ehemals vorhandener sozialer Voraussetzungen und Bedingungen in der Behindertenhilfe.

Insbesondere die Hochschulstandorte, die bereits über Umstellungs- und Akkreditierungserfahrungen verfügen, beklagen den Verlust der Drittmittelfähigkeit. Dieser Aspekt hat für die erziehungswissenschaftli-

che Teildisziplin Sonderpädagogik eine besondere Relevanz, da ihre Forschungsaktivitäten kaum durch Drittmittel der DFG gefördert werden. Vielmehr haben hier private Stiftungen, Wohlfahrtsverbände und kommunale Fördergelder entscheidenden Anteil an den eingeworbenen Drittmitteln. Der für die Antragstellung erforderliche zeitliche und wissenschaftliche Aufwand unterscheidet sich deutlich von den regulären Antragsverfahren bei der DFG und ähnlichen Forschungsfördereinrichtungen. Dies ist einerseits durch die spezifische Struktur der Behindertenorganisationen und Verbände begründet, innerhalb derer die Pflege der fachlichen Kommunikation von besonderer Bedeutung ist; andererseits sind in diesen Fördereinrichtungen oftmals KollegInnen organisiert, die selbst unter den Bedingungen einer Behinderung leben. So müssen, hier nur exemplarisch genannt, etwa Gebärdensprachdolmetscher oder (bei Schwerstmehrfachbehinderung) Formen der unterstützten Kommunikation in Anspruch genommen werden. Hier ist zuweilen kreatives Engagement gefordert, das nicht eins zu eins in die fachwissenschaftliche Logik von DFG-Anträgen zu übersetzen ist. Im Kontext des international durchgesetzten Standards der partizipativen Forschung in der Behindertenpädagogik werden fast ausnahmslos Forschungsprojekte mit den Betroffenen entwickelt, was ebenfalls sehr zeitintensiv ist. Ebenso muss hier erwähnt werden, dass einige Fördereinrichtungen bestimmte religiöse oder weltanschauliche Positionen vertreten, mit denen sich ForscherInnen auseinanderzusetzen haben.

Vielfach fallen die Bachelor-Master-Umstrukturierungen hinter die bereits empirisch abgesicherte Fachlichkeit zurück (vgl. dazu exemplarisch Prengel 1993, Hinz 1993, Warzecha 2003). Denn bisher war die Öffnung der Sonderschulpädagogik zum allgemeinen Schulsystem wissenschaftlicher Konsens zwischen allen VertreterInnen der LehrerInnenbildung. Die negativen Folgen einer zu eng geführten Spezialisierung in der LehrerInnenbildung waren Grundlage eines Integrationsverständnisses, das die sonder- und regelschulpädagogischen Handlungsfelder nicht als voneinander abgegrenzte Säulen versteht, sondern im Verständnis einer „Pädagogik der Vielfalt" Differenzierungen erlaubte und zugleich Teilhabe gewährleistete (vgl. Sander / Schnell 1998).

Bereits 1973 sahen die Integrationsempfehlungen des Deutschen Bildungsrates *Zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder* vor, dass behindertenpädagogische Themen einen Anteil von zehn Prozent der Lehrinhalte in allen Studiengängen für LehrerInnen ausmachen sollten. Auch in den KMK-Empfehlungen von 1994 zur sonderpäda-

gogischen Förderung hatte der Integrationsbegriff eine leitende Funktion. Doch statt perspektivisch sonderpädagogische Inhalte auch in Rahmen der Bachelor-Master-Umstrukturierung in die universitäre Ausbildung von RegelschullehrerInnen zu integrieren – was zuvor an vielen Hochschulstandorten kooperativ praktiziert wurde –, wird dies durch ministerielle Vorgaben verhindert. Exemplarisch sei hier auf die zukünftige Praxis an den Universitäten Landau und Hamburg verwiesen, wo die sonderpädagogischen Studienanteile im BA – enggeführt – nur noch zukünftigen SonderschullehrerInnen (MA) offenstehen. Erhalten bleibt damit die Trennung der bestehenden Institutionen. Dies wird sich eindeutig zum Nachteil der schulischen Integration von behinderten SchülerInnen und der integrativen Kooperation von Regel- und SonderschullehrerInnen auswirken. Zu prognostizieren ist ein Anstieg an schulischer Segregation.

Die Einschränkungen der fachwissenschaftlichen universitären Ausbildung ergeben sich aus der Strukturlogik des Masterstudiums. Wenn von den regelhaft vier Semestern MA-Studium ein Semester auf die Abfassung der Masterarbeit verrechnet wird und zudem in einigen Bundesländern aufgrund einer Verkürzung des Referendariats ein Praxissemester, das sog. Kernpraktikum, ebenfalls im Masterstudium verankert ist, bleiben zwei Semester zur fachwissenschaftlichen Qualifizierung in der Sonderpädagogik. Diese Konstruktion fällt sogar hinter die bisherigen Standards des ehemaligen Aufbaustudiums im Lehramt Sonderschule in einigen Bundesländern zurück. Bezogen auf die AbsolventInnen der außerschulischen BA-Studiengänge ist ebenfalls mit einer deutlichen Deprofessionalisierung zu rechnen, die die ohnehin bestehende gesellschaftliche Ausgrenzung der Klientel festzuschreiben droht. Zuletzt eine positive Würdigung: Als Chance und Bereicherung werden von den befragten KollegInnen die curriculare Verbindlichkeit, eine Verbesserung der kollegialen Kooperation und des interdisziplinären Austauschs sowie neue Lehr- und Lernformen erwähnt.

In Bezug auf die Akkreditierung werden die Abhängigkeit von den Akkreditierungsagenturen und die zeitlichen Rahmenvorgaben kritisiert, aber auch die administrativen Vorgaben durch die Universitätsleitung und die Ministerien. Eine wichtige Frage aus der Perspektive der Sonderpädagogik gilt der Fachaufsicht über die Akkreditierungsagenturen. Weitere Kritik gilt der Akkreditierung eines MA-Studiengangs, mit Blick auf welchen einige KollegInnen der Sonderpädagogik verfassungsrechtliche Bedenken geäußert haben. Die Gewährleistung von Kinder- und Menschenrechten sowie ethische Standards sollten durch den Kriterienkatalog der Akkreditierungsagenturen gewährleistet werden.

6. Fazit

Der Prozess der Umstrukturierung hat die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin deutlich geschwächt: Es gibt dramatische Kürzungen, einige sonderpädagogische Studienstätten werden abgewickelt oder laufen Gefahr, geschlossen zu werden; vielfach werden Professuren, selbst wenn sie in Strukturplänen ausgewiesen sind, nicht mehr besetzt. Damit geht die Gefahr eines Verlustes an fachwissenschaftlicher Vielfalt und Forschungsexzellenz einher. Die Deprofessionalisierung unter dem Diktat der "Ökonomisierung des Sozialen" (Otto Speck) verstärkt stigmatisierende und segregierende Prozesse für die Klientel der Sonderpädagogik. Der Integrationsauftrag geht schleichend verloren. Entgegen dieser Kürzungswelle wächst jedoch der gesellschaftliche Bedarf an sonderpädagogischen Bachelor- und MasterabsolventInnen. Hier sei auf den schulischen Förderbedarf bei mehrfacher Schwerstbehinderung oder bei Verhaltensstörungen hingewiesen. Auch im außerschulischen Bereich besteht eine große Nachfrage an qualifizierten SonderpädagogInnen, etwa in der Frühförderung, der Arbeitsassistenz oder der Enthospitalisierung erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung in teilweise immer noch geschlossenen Heimen.

Literatur

Beck, I. (2002): Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen, Band 4. München: Verl. Dt. Jugendinst., 175-317.

Biermann, H. / Bonz, B. / Rützel, J. (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans.

Drave, W. / Rumpler, F. / Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg: Ed. Bentheim.

Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule: Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik, Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik, Therapie. Weinheim: Beltz-Verlag.

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

Sander, A./Schnell, I. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder. Weinheim, München: Juventa.

von Stechow, E./Hofmann, Ch. (Hrsg.) (2006): Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Warzecha, B. (Hrsg.) (2003): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann.

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen. Der Bachelor of Arts „Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule“

Als erste deutsche Universität bietet seit Wintersemester 2005-2006 die Universität Bremen angehenden LehrerInnen und ErzieherInnen im Bachelorprogramm „Fachbezogene Bildungswissenschaften“ (*BA FBW*) und einem anschließenden Masterprogramm ein gemeinsames Studium an. Der folgende Beitrag stellt die Hintergründe für die Programmentwicklung vor und beleuchtet schlaglichtartig Probleme, die sich im Rahmen der Entwicklung und der Vorbereitung der Akkreditierung stellten. Die Entwicklung des Studiengangs, mit der einerseits die berufliche Qualifizierung für den Lehrerberuf sichergestellt werden sollte und andererseits eine Öffnung in ein außerschulisches Berufsfeld realisiert wurde, hat bereits im Jahre 2003 begonnen. Die Akkreditierung erfolgte im Jahre 2006. Die Vorbereitungszeit war unter Einsatz aller Kräfte gerade ausreichend. Das entstandene und akkreditierte Modell befindet sich nun in der Erprobungs- und Überarbeitungsphase.

1. Gründe für eine gemeinsame Qualifizierung für Schule und Kindergarten

Da die Qualifizierung für die Arbeit im Elementarbereich gemeinsam mit der Lehrerbildung neu ist, möchte ich eingangs die Gründe skizzieren, die zu dieser Entscheidung führten. Die grundständige Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs findet in fast allen entwickelten Staaten an Hochschulen statt (Oberhuemer / Ulich 1997), in Deutschland jedoch an Fachschulen – mit negativen Folgen für die immer

wichtiger werdende internationale Anerkennung des Abschlusses und für die Forschungsnähe der Ausbildung (Rauschenbach 2005). Infolge der deutschen Ergebnisse in Schulleistungsstudien (Deutsches PISA-Konsortium 2001, Bos u. a. 2004) ist die Notwendigkeit einer Anhebung des Ausbildungsniveaus im Elementarbereich in Fachkreisen auch in Deutschland unbestritten, obwohl diese Studien ältere Kinder untersucht haben. Diese Position bestätigten auch die Ergebnisse der OECD-Studie Early Childhood Education and Care, an der Deutschland zum ersten Mal teilgenommen hat (OECD 2004a). Fachlich begründet wird die erforderliche Höherqualifizierung vor allem mit den enormen Entwicklungspotenzialen der frühen Kindheit und dem Einfluss dieser Lebensphase im Lebenslauf, was pädagogisch schon lange vertreten wird (u. a. Maria Montessori) und neuerdings auch neurobiologisch belegt ist (Roth 2001). Der damit einher gehenden Herausforderung muss jedoch nicht nur hinsichtlich der Ausbildung des Personals, sondern zugleich strukturell Rechnung getragen werden. Denn würde das Feld nicht gleichfalls vorbereitet, ist mit viel zu geringer Akzeptanz der dann universitär ausgebildeten Fachleute für Lernbegleitung in den Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Damit kommt der Gestaltung der Praktika eine wesentliche Rolle zu.

Didaktiker sehen eine weitere Quelle zur Verbesserung des Bildungswesens in einer deutlicheren curricularen Koordination zwischen den verschiedenen Stufen, nicht nur durch abgestimmte staatliche Bildungspläne. In Grundschule und Elementarbereich wurden während der Planungsphase des BA FBW die Bildungspläne durch Standards und durch Instrumente zur Entwicklungsdokumentation untersetzt. Es entstanden Beobachtungsverfahren, mit deren Hilfe prozessdiagnostische Arbeit mit einem hohen Förderanspruch geleistet werden soll. Nicht nur unsere eigenen Untersuchungen zeigen deutlich, dass die Umsetzung gemeinsamer Bildungsplanung vor allem eine bessere Kooperation sehr nah am Kind erfordert, die bisher zwischen Kindergarten und Schule noch nicht in ausreichendem Umfang gelingt. Die Zaghaftigkeit der Zusammenarbeit vor allem in Städten gründet auf gewachsenen Strukturen wie den nicht abgestimmten Einzugsgebieten zwischen Kindergärten und Schulen, nicht vorhandener Kooperationszeit, Personalknappheit und mangelnder Verankerung in den jeweiligen Arbeitsrhythmen (Carle / Samuel 2007). Will man die Kooperation intensivieren, kommen Fragen des fachlichen Selbstbewusstseins und der gegenseitigen Anerkennung ins Spiel. Unsere Untersuchungen belegen, dass die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung der Bereiche und die geringere Qualifizierung der Fachkräfte

im Elementarbereich eine enorme Hürde für eine fachlich motivierte Kooperation darstellt, zumal wenn auch Eltern Vorbehalte gegenüber dem Qualifikationsniveau der Erzieherinnen und Erzieher äußern (Berthold / Bischoff / Carle 2003, 38ff) und Bildungsansprüche stellen. Gerade in einer solchen Überforderungssituation wächst die Gefahr naiver Verschulung, wie sie auch von der OECD-Kommission (2004a) gesehen wird. Die gesellschaftlichen Anforderungen an den Kindergarten als Bildungseinrichtung verleiten ohne entsprechende Qualifizierung dazu, schulisch tradierte fragwürdige Vorgehensweisen (z. B. Arbeitsblätterdidaktik) in den Kindergarten zu übertragen, ebenso wie die neuen Leistungsanforderungen an Grundschule – teils bestätigt durch Standards und Vergleichsarbeiten – nicht zu pädagogisch anspruchsvolleren Aufgaben führen, sondern ohne entsprechende Qualifizierung der LehrerInnen eher zu einer Verstärkung althergebrachter Methoden.

Viele Erzieherinnen und Erzieher spüren selbst, dass sie für die Anforderungen ihres Berufes Zusatzqualifizierung benötigen, um Überforderungsphänomenen (wie Rudow es nennt) zu entgehen. Zahlreiche Erzieherinnen können folglich Fortbildungen nachweisen, von denen einige mit Zusatzzertifikaten abschließen. Als Einschränkung guter Arbeit werden auch die Gruppengrößen bis zu 20 Kindern wahrgenommen (meist ohne Zweitkraft) (Rudow 2004). Erzieherinnen und Erzieher fühlen sich demnach in besonderem Maße durch ungünstige Arbeitsbedingungen belastet. Wo überdies mehrere Risikofaktoren in der familiären Erziehung den Schatten problematischen Sozialverhaltens werfen, trauen sich die Pädagoginnen und Pädagogen nur sehr geringen Einfluss zu (Berthold u. a. 2003, 78).

Unter systemischer Perspektive ist die Etablierung einer gemeinsamen Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule eine kleine und eine erst sehr verzögert wirkende Maßnahme. Gleichwohl ist Eile geboten, denn das Personal in Kindergarten und Schule wird im nächsten Jahrzehnt zu sehr großen Teilen ausgetauscht. So betrug in Bremen das Durchschnittsalter in den von uns untersuchten Kindertageseinrichtungen zwischen 41 und 45 Jahren, in den kooperierenden Grundschulen zwischen 44 und 52 Jahren (Berthold u. a. 2003). Es wird also unter den derzeit ca. 275.000 in Deutschland in Kindertageseinrichtungen beschäftigten ErzieherInnen (Rauschenbach 2005, 25) und den ca. 214.000 GrundschullehrerInnen (OECD 2004b, 17) in den nächsten Jahren zu einem nicht unbeträchtlichen Personalwechsel kommen. In diesem Wechsel kann eine Chance für einen Qualifizierungsschub gesehen werden. Allerdings sind

in den letzten Jahren gerade hinsichtlich der Qualifizierung im Elementarbereich in Deutschland widersprüchliche Trends zu beobachten, die ein Gegensteuern umso notwendiger werden lassen (Oberhuemer / Ulich 1997).

2. Warum soll die gemeinsame Qualifizierung an der Universität stattfinden?

Eine zentrale Einflussgröße auf die Prozessqualität von Bildung ist die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen (Carle 2000). Auch wenn die qualifikatorischen Bedingungen dieser Arbeit heute noch nicht optimal sind, so lassen sich dennoch Anforderungen beschreiben, die eine Arbeit in Einrichtungen frühkindlicher Bildung – verstanden als Kindertageseinrichtungen, Kindergärten und auch die ersten Jahre der Grundschule – nach heutigem Wissensstand an die Mitarbeiterinnen stellt. Erzieherinnen und Erzieher ebenso wie Grundschullehrkräfte stehen in unmittelbarem Kontakt mit dem Kind, haben wesentlichen Einfluss auf das soziale Geschehen in der Kindergruppe, organisieren auf der Basis kontinuierlicher Beobachtung und Analyse der bereichsspezifischen und allgemeinen Entwicklung des Kindes differenzierte Lernangebote und konstruieren Situationen, die der Integration der Kindergruppe zur Spiel- und Lerngemeinschaft dienen. Langfristig bereiten sie die gesundheitsförderliche Umgebung für die Kinder vor, gestalten Räume, stellen geeignetes Material bereit, übersetzen Bildungspläne auf die spezifische Gruppensituation, erstellen individuelle Förderpläne, führen Regeln ein, regen durch die Gestaltung der Mittel methodisches Arbeiten an und vieles mehr (Carle / Berthold 2007).

In der frühen Kindheit spielt gestaltendes Handeln mit Sprache, mit Material, in Bewegung, im Forschen und Experimentieren eine besondere sich allerdings mit der kindlichen Entwicklung wandelnde Rolle. Kinder sind „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ (Laewen / Andres 2002), aber nicht in jeder Entwicklungsphase in gleicher Weise. Im Laufe der Entwicklung gelingt es dem Kind, sich verschiedene Qualitäten des gleichen Objekts zu erschließen und zugleich das Repertoire seines Handelns zu erweitern. Es lernt Werkzeuge einzusetzen (seine Stimme, Worte, ein Buch, einen Stift, seinen Körper, Bewegungsspielzeug, Klötze etc.) und für seine Ziele zu nutzen. Die ‚Dinge an sich‘ werden zu ‚Dingen für

mich'. Kinder lernen, zwischen einer realen Welt, in der Handlungen erfahrbare Konsequenzen haben, und einer imaginären, in der Handlungen unabhängig von zeitlich-räumlicher Präsenz durchgespielt werden können, zu unterscheiden. Rollenspiele, Bauspiele und Regelspiele sind lernmethodisch gesehen wichtige Übungsfelder für den Erwerb von Strategien der Handlungsplanung. Das entstehende System zur selbständigen Planung und Kontrolle eigener Tätigkeit wird den Kindern zunehmend begrifflich und strategisch bewusst. Sie erwerben „Wissen über ihr Wissen und über die Formen und Inhalte ihres Lernens (Metakognitionen)" (Kornmann 1991, 189).

Sprachförderung (vgl. Panagiotopoulou / Carle 2004, Holste 2003) spielt in der frühkindlichen Bildung eine besondere Rolle. Kinder haben ein Recht auf ihre Sprache und Kultur, gleich aus welchem Kulturkreis sie kommen. Multikulturelles Zusammenleben und -lernen stellt an Pädagoginnen und Pädagogen die Herausforderung, kulturelle Elemente sensibel wahrzunehmen, ein Klima der Achtung der Verschiedenen zu schaffen. Sprachförderung bedeutet bei mehrsprachigen Kindern Förderung der Muttersprache und der deutschen Sprache (Ulich / Oberhuemer / Soltendieck 2001). Sie muss über die Förderung der gesprochenen Sprachen hinaus die Herausbildung von Begriffen (das Begreifen) unterstützen und Schriftsprachlichkeit früh anregen (Osburg 2002, Jampert 2002, Reggio Children 2002).

Ein ganz besonders vernachlässigtes Feld ist die Untersuchung des Spiels von Mädchen und Jungen im Kindergarten (Gurian / Trueman / Henley 2002). Wie Kinder sich naturwissenschaftliche Grundlagen aneignen (Lück 2003), wie sie mathematische Kenntnisse erwerben (van Oers 2002, Hülswitt 2000) und sich psychologische „Theorien" zurechtlegen, ist erst in Ansätzen erforscht, für eine Lernentwicklung begleitende Arbeit der PädagogInnen jedoch eine äußerst wichtige Wissensbasis.

Diese Andeutungen sollen lediglich veranschaulichen, wie vielerlei diagnostisch relevantes Wissen und Lernentwicklung unterstützendes Können erforderlich ist, um die Kinder in ihrer unterschiedlichen Entwicklung angemessen wahrzunehmen und didaktisch in geeigneter Weise auf sie einzugehen, und zwar gleichermaßen in Kindergarten und Schule. Eine Didaktik ohne Diagnostik erreicht nur wenige Kinder (vgl. Feuser 1989). Aber eine Diagnostik, die alles Lernen systematisch fundieren soll, stellt eine massive Überforderung der ErzieherInnen und Lehrkräfte dar und negiert die prinzipielle Offenheit von Lernprozessen (Carle 1995, Carle / Berthold 2007). Wie sehr das Angebot zum Wohle der Kinder

gereicht, hängt folglich nicht nur mit seiner diagnostischen Fundierung, sondern auch sehr stark damit zusammen, ob und wie das Angebot in ein reformpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist, welche Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes in die alltägliche Arbeit einfließen und inwieweit die Professionellen in der Lage sind, ihre Orientierungen zu reflektieren, zu erweitern und neue Strategien zu entwickeln (Carle 1997, 722; Kornmann 1998) Dass eine derart umfangreiche und zudem auf neueste Erkenntnisse unterschiedlichster pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Disziplinen angewiesene Tätigkeit wissenschaftlicher Fundierung bedarf, liegt auf der Hand.

Eine wissenschaftliche Ausbildung muss dann sowohl die neuen Forschungsbefunde als fachliche Grundlegung der pädagogischen Arbeit transferieren als auch zum Denken und Handeln in pädagogischen Konzepten befähigen. Eine der entscheidendsten Fragen ist dabei, inwieweit es gelingt, quasi im Gegenstromverfahren, praktische Erfahrung mit Kindern und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Die größte Gefahr einer universitären Ausbildung ist, dass sie Personal für den Wissenschaftsbetrieb und nicht für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Schule ausbildet (vgl. Carle 2000, 465ff., Wunder 1999). Genau diese Gefahr konstatiert auch die sog. Terhart-Kommission für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000). Die Kultusministerkonferenz versucht dem durch Standards für die Lehrerbildung zumindest in den Bildungswissenschaften entgegenzuwirken (Sekretariat KMK 2005). Die Umsetzung fordert jedoch in der universitären Praxis alle Disziplinen, die in den oben skizzierten Bereichen forschen, nicht nur die Erziehungswissenschaft.

3. Das Konzept des gemeinsamen Studiengangs an der Universität Bremen

Durch die Umstellung der Lehrerbildung an der Universität Bremen auf eine Bachelor-Master-Struktur eröffnete sich die Möglichkeit, einen polyvalenten Bachelor-Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule)“ einzurichten. Nahezu alle Fachbereiche der Universität sind an diesem Studiengang beteiligt, weil sie schon bisher in die Lehrerbildung einbezogen waren. Die Folge ist

einerseits ein großer Bekanntheitsgrad des Studiengangs in der Universität, aber auch eine Vielzahl von Schriftstücken (Akkreditierungsunterlagen, Ordnungsmittel), in denen nun erstmals von allen Beteiligten der Elementarbereich mitgedacht werden sollte. Dabei wurde vor allem klar, dass es keine analogen Begriffe für ein und dieselbe Sache gibt. Wie z. B. heißt das Äquivalent zu Unterricht im Kindergarten?

Gemäß den Empfehlungen der Terhart-Kommission galt es, eine Klammer zu schaffen, die den interdisziplinären Studiengang „BA Fachbezogene Bildungswissenschaften" zusammenhält. In Bremen wurde dies durch einen gemeinsam beschließenden Ausschuss versucht, an den die Fachbereiche vor allem Aufgaben der Qualitätssicherung der Lehre übertragen. Die Akkreditierung sollte mit Hilfe einer Dachkonstruktion erfolgen, so dass zwar der BA als Ganzes akkreditiert wird, jedoch mit Rückgriff auf bereits erfolgte Akkreditierungen der Fächer und ihrer Didaktik (in Clustern) sowie Erziehungswissenschaft. Zu den Fächern, in denen ein spezielles Differenzierungsangebot für den Elementarbereich entwickelt werden soll, gehört neben der Erziehungswissenschaft, Deutsch und Elementarmathematik auch die Interdisziplinäre Sachbildung / Sachunterricht. Für die Studierenden besteht hier im Bachelorstudiengang die Möglichkeit, sich gleichzeitig für Grundschule und Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren, indem sie entsprechend differenzierte Veranstaltungen besuchen und ihre Praktika sowohl in der Schule als auch im Kindergarten absolvieren. Wie für Grund- und Sekundarschule ist allerdings auch für das Studium mit Schwerpunkt Elementarbereich ein beträchtlicher Anteil fachbezogen bestimmt. Die Verteilung des Workloads sieht wie folgt aus: Fach A 25 %, Fach B 25 %, Fachdidaktik A 8,5 %, Fachdidaktik B 8,5 %, Erziehungswissenschaft 17 %, Schlüsselqualifikationen 8 % und das BA-Abschlussmodul 8 %. Für Studierende des Elementarbereichs wird in den Schlüsselqualifikationen „Ästhetische Bildung" verpflichtend angeboten.

Einen bedeutenden Anteil in den einzelnen Bereichen nehmen die Praktika ein. Vier Praktika im Bachelorstudiengang verteilen sich auf die Semesterferien nach dem ersten, dem zweiten, dem dritten und dem fünften Semester. Das Orientierungspraktikum gibt allen Studierenden die Möglichkeit, Schule und außerschulische Einrichtungen kennenzulernen. Danach besteht die Möglichkeit, entweder ein Schul- oder ein Kindergartenpraktikum zu absolvieren bzw. auch beides. Das erziehungswissenschaftliche Praktikum schließt für Grundschule und Elementarbereich die Schuleingangsdiagnostik mit ein. Die Tatsache, dass bereits im ersten Durchgang sehr viele Studierende Praktika im Elementarbereich wünsch-

ten, brachte die Kindertageseinrichtungen an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit, denn zum einen sollte das Personal für seine Ausbildungstätigkeit fortgebildet werden, zum anderen gab es außerdem noch PraktikantInnen aus den Fachschulen für Sozialpädagogik, aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen sowie Vorpraktikanten und AbsolventInnen des Anerkennungsjahres. Eine speziell eingerichtete Planungsgruppe hat für den Elementarbereich beschlossen, dass ein einheitliches System entwickelt werden soll, in dem wie im Falle der Schule alle PraxismentorInnen eine Ausbildung bekommen, die es ihnen ermöglicht, unterschiedliche PraktikantInnen darin zu unterstützen, ihrer Ausbildung gemäß mit den Kindern zu arbeiten.

Hochschuldidaktisch lässt sich aus den beruflichen Anforderungen der Auftrag ableiten, dass die Ausbildung an der Universität mehr sein muss als Vermittlung deklarativen Wissens. Sie muss darüber hinaus Handlungskompetenz anbahnen, indem sie den Studierenden in all jenen Feldern Handlungsmöglichkeiten erschließt, die für den künftigen Beruf bedeutsam sind. Das heißt, auch der Studienbetrieb selbst muss neben und während der Vermittlung von Fachwissen dem gerecht werden, was der künftige Beruf von den Studierenden erwartet: Forschen und Experimentieren, praktisches Lernen, Ausbildung ästhetischer Kompetenz, Gesundheits- und Körperbewusstsein, *multicultural awareness* und vor allem die Entwicklung großen Interesses an Kindern als Persönlichkeiten und in Gruppen. Aus diesem Grunde halten wir nach wie vor das Studium der „Interdisziplinären Sachbildung / Sachunterricht" sowie der „Ästhetischen Bildung" neben dem von Sprache und Kinderliteratur sowie Elementarmathematik gerade für das Berufsfeld Elementarbereich für unabdingbar. Das Team, welches das Studium für Elementarbereich und Grundschule zusammen entwickelt, würde zudem auch nach der Beschäftigung im internationalen Vergleich eine Verschiebung von Anteilen der Fachwissenschaften in Richtung Didaktik und Erziehungswissenschaft befürworten.

4. Erfahrungen mit der Akkreditierung

Die akkreditierte Dachkonstruktion des BA FBW wurde im Vorfeld mit der Akkreditierungsgesellschaft (*ACQUIN*) abgesprochen. Dabei ergaben sich keine größeren Probleme. Auch der Hinweis der Universität, dass alle Bereiche des Bachelors (nämlich außer Lehrerbildung auch der Ele-

mentarbereich) in der Akkreditierungskommission vertreten sein sollten, wurde ernst genommen. Letztlich setzte sich die Gruppe der Akkrediteure so zusammen, dass wir davon ausgehen konnten, dass sie fachlich kompetent beurteilen konnten, ob die Anlage des Studiengangs (das Dach also) für die gemeinsame Qualifizierung taugen würde. Was durch die Konstruktion der Akkreditierung der Fächer und ihrer Didaktik im Vorfeld nicht im gewünschten Umfang gelang, war die Sicherstellung eines für Elementarbereich und Schule relevanten Angebots in den Fächern. An verschiedenen Stellen musste nach der Akkreditierung und muss bis heute weiter um die Adäquanz der Angebote der Fächer gerungen werden.

Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass die Vorschläge der Akkreditierungskommission, die sie nicht als verbindliche Auflagen formuliert hat, seitens der Hochschulleitung und des Dekanats aus Kürzungszwängen heraus nicht beachtet werden. Die Empfehlung der Kommission, die nächste in der Erziehungswissenschaft zu besetzende Professur in *Pädagogik der frühen Kindheit* umzudenominieren, konnte folglich bisher nicht eingelöst werden.

(Ein Teil des vorliegenden Beitrags rekurriert auf Carle 2006.)

Literatur

BERTHOLD, B./BISCHOFF, B./CARLE, U. (2003): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität.

BOS, W./LANKES, E./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./VALTIN, R./WALTHER, G. (2004): IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich – Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd.8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 30-50.

CARLE, U. (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

CARLE, U. (1997): Kind – Umfeld – Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 711-730.

CARLE, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

CARLE, U./BERTHOLD, B. (2007): Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2. Aufl., zuerst 2004).

CARLE, U./SAMUEL, A. (2007): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

FEUSER, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28 (1989), 4-48.

GURIAN, M./TRUEMAN, T./HENLEY, P. (2002): Boys and Girls learn Differently! A Guide for Teachers and Parents. New Jersey: John Wiley & Sons.

HOLSTE, U. (2003): Spracherziehung im Kindergarten – Notwendiger Richtungswechsel in der Sprachförderung von Kindern. In: Landesverband Evangelischer Tageinrichtungen für Kinder (2003): Jahresbericht. Bremen: Eigenverlag.

HÜLSWITT, K. L. (2000): Mathematik erfinden. Natürliches Lernen statt Pauken von Lehrsätzen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2000) 5, 44-47.

JAMPERT, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe Kinder, Bd. 10. Opladen: Leske + Budrich.

KORNMANN, R. (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. In: Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., H. 4, 184-191.

KORNMANN, R. (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch „Neukonzeption des Schulanfangs". In: Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50.

LAEWEN, H.-J./ANDRES, B. (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u. Basel: Beltz.

LÜCK, G. (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

OBERHUEMER, P./ULICH, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal – eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim u. Basel: Beltz.

OECD (2004a): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. OECD.

OECD (2004b): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. http://www.oecd.org/dataoecd/11/27/35128855.pdf, zuletzt aufgerufen 21.1.2006.

VAN OERS, B. (2002): Die Förderung mathematischen Denkens bei Vorschulkindern. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen: Leske + Budrich.

OSBURG, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach.

PANAGIOTOPOULOU, A./CARLE, U. (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 2 (hrsg. v. Carle, U./Esslinger-Hinz, I./Hahn, H./Panagiotopoulou, A.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

RAUSCHENBACH, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, 18-35.

REGGIO CHILDREN (Hrsg.) (2002): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio-Emilia. Neuwied: Luchterhand.

ROTH, G. (2001): Fühlen – Denken – Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

RUDOW, B. (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts März 2004. http://www.bawue.gew.de/Additor/Binary1856/Arbeitsschutz-Studie-Kurzfassung.pdf, zuletzt aufgerufen am 22.8.04.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 31, 36-47.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

ULICH, M./OBERHUEMER, P./SOLTENDIECK, M. (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied: Luchterhand.

WUNDER, D. (1999): Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim: Juventa, 323-333.

Helmut Johannes Vollmer

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen

1. Einleitung

Die Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen ist an den einzelnen Standorten und in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich.[1] Das gilt sowohl für die strukturelle Einbindung als auch für die personelle Ausstattung und deren Perspektiven. Das gilt aber vor allem für die inhaltliche Verankerung in den neuen Bachelor-Master-Studiengängen und deren Modularisierung. Durch die bewusst angestrebte Polyvalenz vieler BA-Ausbildungsmodelle ist es vielerorts schwierig geworden, fachdidaktische Ausbildungsanteile mit schulischer bzw. schulpraktischer Perspektive bereits im BA-Studium fest zu verankern, oder es wird gar (wie an der Humboldt-Universität in Berlin) negativ festgeschrieben, dies nicht zu tun – auch dann nicht, wenn die Mehrzahl der Studierenden von vornherein weiß, dass sie eines der Lehrämter anstrebt. In solchen Fällen wird die anschließende Masterphase, die auf den Lehramtsabschluss abzielt, notwendigerweise mit praxisbezogenen Fachdidaktik-Modulen vollgestopft, was dann allzu leicht auf Kosten einer forschungs- und entwicklungsorientierten wie (selbst)reflexiven Qualifizierung geht (s. unten).

In der Mehrzahl der Fälle definieren sich die Fachdidaktiken relativ fachnah bzw. als Teil des Faches selbst, d. h. sie tragen ihrerseits zur Fachausbildung bei und setzen sich in unmittelbarer Nähe zu den fachwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen mit den Zielsetzungen, den Schwerpunkten, der Relevanz und der Dynamik des Fachgebietes und der wissenschaftlichen Disziplin direkt auseinander. Nur in Ausnahmefällen sind alle Fachdidaktiken in einer einzigen Fakultät bzw. in einem entsprechenden Fachbereich (dann meistens unter Einschluss der Erziehungswissenschaft) zusammengefasst. Das Besondere an Hamburg z. B. ist, dass die wissenschaftlichen Kontakte und interdisziplinären Strukturen eher zwi-

schen den Fachdidaktiken und den fachübergreifenden Erziehungswissenschaften etabliert werden können als zwischen den Fachwissenschaften und den dazugehörigen Didaktiken. Andererseits haben an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg die Fachdidaktiken zugleich die Funktion, auch die fachwissenschaftliche Ausbildung für Grund-, Haupt- und Realschullehrer sicherzustellen, d. h. die FachdidaktikerInnen sind selbst ein Teil des fachwissenschaftlichen Lehrbetriebes. Dagegen findet an den Universitäten des Landes keine forschungsorientierte fachdidaktische Ausbildung statt, sondern gelegentlich nur eine praxisorientierte Einführung durch abgeordnete Lehrkräfte im Hochschuldienst – ein Skandalon eigener Art.

Die Lehrerbildung hat im Zuge der bildungs- und hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre eine erfreuliche Aufwertung erfahren (die allerdings an vielen Universitäten bislang zu keiner entsprechenden Umsetzung geführt hat). Indizien dafür sind z. B. die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die Schule und deren strukturelle Übertragung bzw. Ausweitung auf den Hochschulbereich. In diesem Sinne hat die KMK bereits am 16.12.2004 für den Bereich der ‚Bildungswissenschaften' (Erziehungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften) Standards für die Lehrerbildung formuliert, die zwar niemanden unmittelbar binden, jedoch in ihrer orientierenden Wirkung nicht zu unterschätzen sind. Dasselbe gilt für den Beschluss der KMK vom 2.6.2005, Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Teil dieses Beschlusses ist der Auftrag zur Erarbeitung „ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen an das Studium", die nach Auffassung der KMK für lehramtsbezogene Studiengänge verbindlich sein sollen. Diese Anforderungen sollen das fachwissenschaftliche Studium einschließlich der fachdidaktischen Studien umfassen und für die einzelnen Studienfächer in Form sog. Fachprofile ausgewiesen werden.

Damit strebt die KMK die Ausformulierung von wesentlichen Studieninhalten und verbindlichen Kompetenzzielen für die einzelnen Fächer und ihre jeweiligen Fachdidaktiken an, die zur Zeit in Kooperation mit Vertretern aus diesen Bereichen im Hinblick auf die zu erwartenden und zu überprüfenden Abschlussqualifikationen der ersten Phase des Lehramtsstudiums erarbeitet und festgehalten werden. Dieses Vorgehen ist umso bemerkenswerter, als der formale wie inhaltliche Einfluss der KMK bzw. der einzelnen Länderministerien in Zukunft ja nicht mehr über die Vorgabe von Prüfungsverordnungen laufen wird, sondern eben über die öf-

fentliche Ausformulierung und Erörterung von Kompetenz-Erwartungen (inhaltliches Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen) und deren Überprüfung in entsprechenden Akkreditierungsverfahren. Durch diese Verschiebung staatlicher Verantwortung auf die Prozesse und Mechanismen der Anerkennung am Ende einer langen hochschulischen Qualifizierungsphase ist der Einfluss des Staates nicht etwa geschwunden, sondern hat sich nur verschoben. Damit ist eine neue Dynamik entstanden, die sich erst in den nächsten Jahren austarieren wird und dem Diskurs über die Ziele von Modulen, deren Erreichen und Überprüfen sowie der Organisation von effektiven Studiengängen insgesamt im Hinblick auf Grundlagenqualifikation ebenso wie auf Berufsbefähigung eine überragende Bedeutung einräumt. Es wäre allerdings falsch, allein vom Ende der formalen Akkreditierung her zu denken. Diese greift sehr viel tiefer auf die inhaltliche, didaktische und professionsorientierte Strukturierung von Studiengängen zurück. Wie ein Sprecher der KMK vor kurzem anmerkte, werden die als gesellschaftliche Erwartung formulierten Standards der KMK (sowohl die bildungswissenschaftlichen wie die fachwissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen) dabei nicht *Gegenstand*, sondern *Voraussetzung* der Akkreditierung sein.

Ein weiteres Indiz für die zentrale Rolle der Lehrerbildung im Kontext einer neuen Hochschul- und Wissenschaftspolitik sind Bemühungen auch anderer nationaler Gremien oder Agenturen wie etwa der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) um eine aktuelle Positionierung zugunsten einer an klaren Kompetenzzielen orientierten Lehrerausbildung, an deren Erarbeitung namhafte erziehungswissenschaftliche wie fachdidaktische Experten mitgewirkt haben (vgl. HRK 2006). Diese einschlägige Stellungnahme zugunsten einer qualifizierten (auf 300 Leistungspunkte ausgelegten) Lehrerbildung für alle Stufen ist angesichts des fortschreitenden Bologna-Prozesses in der Umstellung auf ein gestuftes Studium umso wichtiger, als gerade die Professionalisierung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern bei dieser strukturellen Umstellung leicht auf der Strecke bleiben könnte. Die HRK spricht dementsprechend deutliche Worte, u. a. bezogen auf die Notwendigkeit von Praxisphasen bereits im Bachelorstudium, auf langfristig angelegte Kompetenzentwicklungen, die im Studium angelegt werden und sich im Referendariat und in der Berufsanfangsphase fortsetzen und vertiefen, und bezogen auf eine engere Kooperation bzw. Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase (Fort- und Weiterbildung) im Rahmen einer ganzheitlich konzipierten Lehrerbildung.

Insgesamt kommt auf die Hochschulen mit der Einführung der Bachelor-Master-Strukturen eine erfreuliche, aber auch brisante Ausweitung fachdidaktischer Lehre zu, die es in der Vergangenheit in dieser Deutlichkeit und in diesem Umfang (ca. 12-15 % des Gesamtstudiums) so nicht gegeben hat und auf die die meisten Universitäten nicht vorbereitet sind. Damit stellt sich eine Fülle von Folgeproblemen, von denen einige im Folgenden erörtert werden sollen: Sie beziehen sich ebenso auf eine Neudefinition des Selbstverständnisses von Fachdidaktik wie auf ihre institutionelle Verankerung, auf die besorgniserregende personelle Ausstattung wie die zukünftige Rekrutierung qualifizierter Hochschullehrer (nach ausgewiesenen Kriterien) und nicht zuletzt auf eine breite und möglichst schnelle Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (vgl. dazu auch Vollmer 2003).

2. Die Fachdidaktiken als dritte Säule der Lehrerbildung

Die Fachdidaktiken tragen zur Entwicklung spezifischer fachbezogener Kompetenzen bei (s. Punkt 4) und begreifen sich daher neben den Erziehungswissenschaften und den Fachwissenschaften als dritte Säule der Lehrerausbildung. Aus diesem Grund lehnen es die Fachdidaktiken strikt ab, im Hinblick auf Zielsetzungen, Aufgaben, eigene Profile und Funktionen sowie bei der Definition von fachdidaktischen Kompetenzen und Standards für die Lehrerausbildung als Teil der ‚Bildungswissenschaften' von der Erziehungswissenschaft mitdefiniert zu werden. Die Fachdidaktiken der verschiedenen Fächer haben sich in den letzten Jahren zunehmend organisiert und zusammengeschlossen. Nach einer längeren Vorlaufphase, in der man sich zu einer *Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften* (KVFF) konstituiert hatte, wurde im Jahre 2000 die Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. (GFD) gegründet. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, alle Belange der Fachdidaktiken aufzugreifen und differenzierte Stellungnahmen dazu abzugeben, sich als Ansprechpartner für nationale wie regionale Organisationen und Ministerien anzubieten sowie mit ihrer Expertise als Gesprächspartner für die vielen anstehenden Entscheidungen im Kontext der Umstrukturierung der Lehrerausbildung zur Verfügung zu stehen. Diese Rolle und Funktion hat die GFD seitdem in vielseitiger Weise wahrgenommen, u. a. durch Veröffentlichung einschlägiger Stellungnahmen (KVFF 1998, GFD 2004, 2005; siehe auch im Netz unter www.fachdidaktik.net), durch relevante Rundschreiben an Ministe-

rien und Hochschulleitungen und gezielte Interventionen. Vor allem aber hat sie den verschiedenen Fachdidaktiken vor Ort sowie auf der Ebene einzelner Bundesländer in der Vielzahl von anstehenden hochschulpolitischen Fragen eine Orientierung gegeben, die als Grundlage der einzelnen Hochschulen fungiert bzw. fungieren kann. Im Einzelnen bedarf es natürlich innerhalb der Hochschulen wiederum eines Zusammenschlusses der Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen, um möglichst einheitlich aufzutreten, gemeinsame Forschungsinteressen fachbezogener Lehr-/Lernforschung durchzusetzen und das eigene Ansehen gegenüber den Fachwissenschaften einerseits und der Erziehungswissenschaft andererseits zu erhöhen. Diese Aufgaben sind immer dann besonders schwer einzulösen, wenn die VertreterInnen der einzelnen Fachdidaktiken unterschiedliche Auffassungen über ihre Rolle und Funktion sowie über ihr Forschungs- und Wissenschaftsverständnis haben, wie es in der Vergangenheit oft der Fall war. Neuerdings jedoch dominiert an den meisten Hochschulen in Deutschland jenes Selbstverständnis, das Fachdidaktik vor allem an den Leistungen der empirischen Erforschung des Lehren und Lernens in fachspezifischen Kontexten festmacht, und zwar schulbezogen ebenso wie darüber hinaus, unter Einschluss auch der universitären fachlichen Lehr- und Lernprozesse. Diese Fähigkeiten zur fachdidaktischen Forschung werden deshalb auch von Seiten der GFD als eines der Hauptkriterien für die Berufung auf fachdidaktische Professuren gefordert, zumal sie die Voraussetzung zu einer interdisziplinären Kooperation mit anderen KollegInnen aus dem eigenen Fach, mit anderen Fächern bzw. Fachdidaktikern und nicht zuletzt mit empirischen Bildungsforschern aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich sind.

3. Die Forschungskomponente in den Fachdidaktiken

Fachdidaktik definiert sich als forschende Disziplin: Fachdidaktiker untersuchen fachliche Lehr-/Lernprozesse und leiten entsprechende Forschungsarbeiten an. Dies ist das Herzstück des neuen fachdidaktischen Wissenschaftsverständnisses, wie es innerhalb der GFD vertreten wird (Bayrhuber et al. 2004). Im letzten Jahrzehnt hat die Forschungsaktivität der Fachdidaktiken deutlich zugenommen: So hat es mehrere Förderrunden von Seiten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gegeben, zunächst in den Naturwissenschaften, später auch in geisteswissenschaftlichen Bereichen, so z. B. in den Fremdsprachendidaktiken im Jahre

2002, mit relativ großem Erfolg bei der Förderung empirischer Vorhaben. Die Zahl der DFG-Projekte von fachdidaktischen Vertretern nimmt zu; dabei gibt es nach wie vor die Schwierigkeit der Ansiedlung dieser Projekte in administrativer Hinsicht, die einerseits einen fachwissenschaftlichen Bezug haben, zum anderen jedoch in den größeren Bereich der Lehr-/Lernforschung in domänenspezifischer Ausprägung gehören. Dies hat es in der Vergangenheit nicht immer leicht gemacht, die einzelnen Anträge angemessen und schnell beurteilen zu lassen, doch zeigt sich hier eine erfreulich zunehmende Flexibilität auf Seiten der fachlichen Betreuung. Für die Mehrzahl der Fachdidaktiken sind eine empirische Orientierung in der Forschung sowie die Einwerbung von Drittmitteln inzwischen selbstverständlich: In einer großen Übersicht hat die Gesellschaft für Fachdidaktik das Forschungspotential und das Potential eingeworbener Drittmittel durch alle Fachdidaktiken kürzlich in beeindruckender Weise zusammengestellt (s. GFD 2006).

Es gibt in den einzelnen Bereichen der Fachdidaktik an verschiedenen Hochschulen allerdings immer noch Repräsentanten, die sich einer traditionellen Ausrichtung von Fachdidaktik als Methodenlehre verschrieben haben, namentlich einer Umsetzung relevanter (ausgewählter) fachwissenschaftlicher Inhalte in schulische Curriculumeinheiten für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen, mit dem dominanten Ziel einer möglichst effektiven Weitervermittlung dieser Inhalte in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinein. Die Mehrzahl der Fachdidaktiker begreift sich dagegen als Vertreter einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin mit eigenständiger Fragestellung, einem eigenständigen Gegenstandsbereich und eigener Forschungsperspektive, die eine entsprechende Methodologie erfordert bzw. nach sich zieht. In diesem Sinne bestehen die GFD und ihre Vertreter, wo immer neue Stellen zu besetzen sind, nachdrücklich darauf, dass diese mit Personen besetzt werden, die nicht nur empirische Forschungserfahrungen mitbringen, sondern die mit einem solchen *Standing* ausgerüstet sind, dass sie in Bildungsforschungsprojekten gleichrangig kooperieren, einen aktiven Forschungsbezug in ihrer jeweiligen Fachdidaktik aufbauen und die Studierenden wie vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend anleiten können.

Die Fachdidaktiken als Kooperationspartner der Schule und der Bildungspolitik

Fachdidaktiker werden zunehmend auch als Ansprechpartner bei bestimmtem Beratungsbedarf im hochschulischen wie allgemein bildungspolitischen Bereich wahrgenommen und genutzt. So haben beispielsweise Vertreter der GFD im Rahmen der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Hochschulrektorenkonferenz aktiv und federführend mitgewirkt, ebenso wie einzelne Erziehungswissenschaftler (HRK 2006). Dasselbe gilt für die Beteiligung an der Entwicklung nationaler Bildungsstandards und der entsprechenden Expertise, die von Seiten des BMBW in Auftrag gegeben wurde (Klieme et al. 2003, Bayrhuber 2007a, Vollmer im Erscheinen). Schließlich werden Fachdidaktiker an den Universitäten in neu konstituierten Zentren für Lehrerbildung zu finden sein, in denen sie entweder an vorrangiger Stelle an den Ausbildungsstrukturen mitarbeiten oder aber mit anderen Fachdidaktikern in Forschungsprojekten kooperieren (zum Teil in Doppelmitgliedschaft zwischen Zentren und Fakultät).

Im Zuge der groß angelegten Reform im Bildungswesen, die sich auf die Einführung von Bildungsstandards bezieht, werden Fachdidaktiker sodann vor allem als Kooperanden von Schulen und Lehrergruppen benötigt. Dabei geht es nicht so sehr um Beratung und Fortbildung der traditionellen Art in Form von Vorträgen oder Kursen, sondern vielmehr um die Entwicklung gemeinsamer überschaubarer Forschungsvorhaben mit der Anbahnung von kontrollierter Praxiserprobung, bei der für die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen zugleich ein enormes Potential an Weiterqualifizierung vorliegt (so geschehen etwa im Kontext von groß angelegten Forschungsprojekten der naturwissenschaftlichen Didaktiken, z. B. im Rahmen von *Biologie im Kontext* (bik), einem Projekt, das zwischen 2004 und 2007 vom BMBF finanziert wurde und u. a. die gemeinsame Entwicklung von Modellen der fachlichen Kompetenzförderung zwischen Wissenschaftlern und Lehrpersonen in der Schule entlang den national definierten Bildungsstandards zum Ziel hatte (vgl. Bayrhuber et al. 2007b und 2007c). Gerade diese exemplarischen Projekterfahrungen, die hunderte von LehrerInnen involvieren, zeigen die Notwendigkeit einer Vorbereitung bereits während des Hochschulstudiums auf solche Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsaufgaben, wie sie in Zukunft verstärkt auf alle Betroffenen in der Schule zukommen.

4. Fachdidaktische Kompetenzen, Standards, Inhalte und Module

Gerade weil die Fachdidaktiken sich neben Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften als dritte, eigenständige wissenschaftliche Säule der Lehrerausbildung begreifen, haben die inzwischen über 20 Mitgliedsgesellschaften der GFD einen einheitlichen Entwurf fachdidaktischer Kompetenzen und zu erreichender Standards für die erste Phase der Lehrerbildung erarbeitet. Diese sind zunächst fachübergreifend und ohne Berücksichtigung regionaler Besonderheiten als unabdingbare Kompetenzen definiert, wie sie während des Hochschulstudiums – auch im Hinblick auf deren Fortsetzung in der zweiten Phase – verbindlich erreicht werden müssten. Dabei werden fünf Kompetenzbereiche mit jeweils zwei Kompetenzen und insgesamt 20 Standards unterschieden, die durch die jeweilige Fachdidaktik im Rahmen des Fachstudiums an jedem Hochschulort vermittelt werden sollten, soweit es sich auf Lehramtsabschlüsse bezieht. Im Einzelnen werden die folgenden Kompetenzbereiche benannt:

1. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion
2. Fachbezogenes Unterrichten
3. Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen
4. Fachbezogene Kommunikation
5. Entwicklung und Evaluation.

Zu diesen fünf Kompetenzbereichen werden Einzelkompetenzen ausformuliert, z. B. „1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen“, oder „3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen“. Entscheidend aber sind die Formulierungen der zu erreichenden Standards, die jeweils als konkrete Ausprägungen der identifizierten Kompetenzen formuliert sind und sich als solche im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen als erreicht oder nicht erreicht überprüfen lassen müssen. Hier drei Beispiele: S4 „Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse unter fachdidaktischer Perspektive auf ausgewählte außerschulische Vermittlungsfelder beziehen“; S11 „Gesellschaftliche Einflüsse auf zu erwerbende fachliche Kompetenzen der Schüler und deren Beurteilung, auch unter historischer Perspektive, erläutern; S18 „Fragestellungen und Ergebnisse ausgewählter fachdidaktischer Forschung erläutern und beurteilen“. (Der Beschluss findet sich im Anhang,

s. auch GFD 2005). In diesem Zusammenhang soll besonders hervorgehoben werden, dass sich *alle* in der GFD organisierten fachdidaktischen Fachverbände damit auf die wichtigsten, allen gemeinsamen Kompetenzen und Standards geeinigt haben.

Zugleich ist von Seiten der GFD ein *Fachdidaktisches Kerncurriculum* modellhaft entwickelt und vorgelegt worden, nach dem diese Kompetenzen in modularisierter Form anhand bestimmter Studieninhalte erworben werden können (GFD 2004). Insgesamt wird ein Minimum von drei bis vier Studienmodulen fachdidaktischer Ausrichtung und Prägung vorgesehen, die für unabdingbar gehalten werden. Diese sind mit folgenden Überschriften versehen: Modul 1a „Grundlagen fachbezogenen Lehrens und Lernens", 1b „Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens", 2 „Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung" sowie 3 „Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwicklung von Praxis". Damit kann man sich die Umsetzung der o. g. Kompetenzen und Standards in konkreten Studienmodulen genauer vorstellen oder exemplarisch ausgestalten.

Je nach Hochschulstandort gibt es natürlich unterschiedliche Bedingungen und Schwierigkeiten, die es nötig machen, die eine oder andere Variante fachdidaktischer Ausbildung zu verankern oder durchzusetzen. Dabei spielt insbesondere das Problem der gewollten Polyvalenz im Rahmen der BA-Ausbildung eine Rolle, die bewirken könnte, dass Fachdidaktik (noch) nicht als verbindliches Ausbildungselement etabliert wird. Hier hat es jedoch von Seiten der GFD einen klugen Vorschlag gegeben, wie sich Fachdidaktik weit über den Bezug zur Schule hinaus gehend dennoch als eine unabdingbare Reflektionsinstanz erweisen kann. Im Einzelnen geht es darum, dass sich die Fachdidaktiken im Rahmen des *Moduls 1b* als Denk- und Kooperationspartner für die Fachwissenschaften anbieten könnten, um die Geschichte des Faches, seine wesentlichen Strukturen, seine Relevanz für unterschiedliche Bereiche gesellschaftlicher Nutzung, seine Forschungs- und Reflektionspotentiale sowie seine Kommunikationsformen innerhalb der *Community* wie im Kontakt mit der Außenwelt aufzuarbeiten, zu reflektieren und kritisch zu thematisieren. Eine solche Begleitfunktion wäre von ganz außerordentlicher Wichtigkeit für die verschiedenen Disziplinen, um sich im Hinblick auf die Besonderheiten ihres Zugriffs auf ausgewählte Wirklichkeiten gesellschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Provenienz Rechenschaft abzulegen.

Ein besonders heikles Problem ist auch die *Einbindung von fachdidaktischen Professuren in schulpraktische Studien*. Während manche es für wün-

schenswert erachten, dass eine solche Beteiligung (zusätzlich und jenseits der 8 SWS Lehrdeputat) fest im Dienstpflichtenkatalog entsprechender Hochschullehrer verankert werden sollte, warnen andere davor, diese Erwartung verpflichtend zu machen. Allerdings kann man sich Formulierungen für zukünftige Denominationen von Fachdidaktikstellen gegenüber öffnen, die eine Verpflichtung zum kontinuierlichen und nachhaltigen Kontakt mit der Schulrealität für FachdidaktikerInnen zum Gegenstand haben. Einer solchen Verpflichtung muss vor allem forschend (z. B. durch Erteilung von gezielten Beobachtungsaufgaben, von Aufgaben zur Sammlung bestimmter Daten oder durch Beteiligung an der Entwicklung bestimmter Instrumente) nachgekommen werden, nicht aber unbedingt (nur) im Sinne der Anleitung und Durchführung von Schulpraktika. Davon ausgenommen wäre aber das Erlernen von fachspezifischer, ggf. innovativer Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung allgemein, die ohnehin in den Hauptlehrbereich eines jeden Fachdidaktikers fällt.

In diesem Zusammenhang ist (insbesondere im Hinblick auf die Überwindung bestehender Mängel) zu fragen, welche fachdidaktischen Aufgaben in welchem Umfang an anderes fachdidaktisches Personal delegiert werden können und dürfen (z. B. über die Einbindung von mitwirkenden Lehrern in von HochschullehrerInnen verantworteten Lehrveranstaltungen oder über die Erteilung von eigenständigen Lehraufträgen an Lehrkräfte aus der 2. Phase oder der Schulpraxis). Auch über eine Abordnung von LehrerInnen mit einem Teil ihres Stundendeputats oder gar (z. T. befristet) mit ihrer ganzen Stelle an die Hochschule, insbesondere zum Zwecke der weiteren Qualifizierung, z. B. im Rahmen einer Promotion, sollte in Zukunft wieder verstärkt nachgedacht werden. Dasselbe gilt für eine (partielle) Einbindung von Fachleitern aus der 2. Phase der Lehrerbildung in die Universität im Sinne der Wahrnehmung wichtiger Brückenfunktionen, ohne dass dabei allerdings die Verantwortung des fachdidaktischen Hochschullehrers für die Wissenschaftlichkeit der universitären Gesamtausbildung in Frage gestellt wird.

5. Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Professionalisierungsbereich

Wie am Beispiel der Universität Osnabrück gezeigt werden könnte, gibt es zwischen den Ansprüchen der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaf-

ten und denen der Fachdidaktik eine Reihe von wichtigen Berührungspunkten, wenn nicht sogar Überschneidungsbereiche insbesondere im Hinblick auf den Aufbau basalen Wissens über Schule, die Rolle und Funktion verschiedener Fächer und von Fachunterricht sowie über Struktur und Probleme von Bildungssystemen und deren gesellschaftliche Relevanz wie Veränderung. Nur wenn sich Fachdidaktik solchen gesellschaftlichen und historischen Fragen, vom jeweiligen Fach her kommend, öffnet (und sich nicht wie ehedem als reine Methodenlehre missversteht), kann sie einen Beitrag für eine grundlegende Qualifikation auch von Nicht-Lehramtsstudierenden leisten. Im positiven Sinne hat man in Osnabrück zwar versucht, die Rolle der Fachdidaktik für die einzelnen Fachwissenschaften in enger Beziehung und Auseinandersetzung mit eben diesen zu definieren und sie beieinander zu belassen. Andererseits ist ein so genannter *Professionalisierungsbereich* geschaffen worden, in dem die einzelnen Fachdidaktiken Leistungen und Angebote erbringen, die jedoch im Wesentlichen auf professionalisierte, durch die Erziehungswissenschaft weitgehend vorformulierte Interessen und Kompetenzen bezogen sind. Dieser Bereich wird auch als *interdisziplinäres Kerncurriculum* bestimmt, das im Rahmen eines polyvalenten Bachelorstudiums eine Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Berufsperspektiven, damit aber auch bereits frühzeitig eine grundständige Orientierung und Ausbildung im Hinblick auf eine spätere Lehrertätigkeit mit unterschiedlicher Perspektive ermöglichen soll (Universität Osnabrück 2005, 2006). Ein besonderes Problem besteht dabei für die Grund- und Hauptschullehrerausbildung, insbesondere für die Fortsetzung von deren Ausbildung im Masterbereich, und zwar bezogen auf die Länge des Masterstudiums, aber auch auf die Breite der Inhalte und auf Forschungsorientierung, die eigentlich auch für diese Klientel dringend nötig wäre. Hier gibt es zur Zeit unterschiedliche Diskussionsansätze: Einige davon greifen sehr stark auf eine verstärkte Verzahnung, wenn nicht gar Integration mit der zweiten Phase zurück (wie es beispielsweise das Modell in Hamburg vorsieht und wie es von der HRK gedeckt ist), andere bestimmen die Ausbildungsziele und -module für Grund- und Hauptschullehrer (zumindest ab dem fünften Semester) auf eigene Art, also getrennt von denen der anderen (Lehramts-) Studierenden. Es ist hier nicht der Ort, sich mit diesem schwierigen Sonderproblem näher auseinanderzusetzen, das ja im Wesentlichen nicht wissenschaftlicher Einsicht, sondern einer bildungs- und finanzpolitischen Vorgabe geschuldet ist. Man darf gespannt sein, wie sich die verschiedenen Varianten zur Lösung des Problems im Weiteren durchsetzen und bewähren.

Eine ganz andere Frage ist die des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die m. E. seit Jahren vernachlässigt oder zumindest nicht auf einem neueren Stand der Erkenntnis angegangen und ausformuliert wurde. Dieses Defizit wurde auf dem letzten DGfE-Kongress in Frankfurt 2006 thematisiert und führte zur Verabredung für die Planung einer Tagung zwischen der DGfE (Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik unter dem Vorsitz von Ingrid Kunze) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, verantwortlich H. J. Vollmer) zu eben diesem Thema „Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik" an der Universität Osnabrück 2008.

6. Fachdidaktik und Akkreditierungsverfahren

Die Fachdidaktiken haben sich, nicht zuletzt angeregt durch die DGfE, einen *Pool* an Beratern und Gutachtern aufgebaut, den sie den einzelnen Akkreditierungsagenturen im letzten Jahr für eine Mitarbeit angeboten haben.[2] Dabei wurden wir von der Einsicht geleitet, dass viele der Gutachtergruppen und Fachausschüsse kaum einen Fachdidaktiker unter sich haben, was aus unserer Sicht kein haltbarer Zustand ist. Insofern drängt die GFD darauf, dass auch die Fachdidaktik zunehmend personell in diesen Gruppen vertreten ist, um sowohl vor Ort als auch auf der Ebene der Beratungen in den Fachausschüssen klare Kriterien für die Beurteilung der Fachdidaktiken und ihrer Situation in den zu akkreditierenden Lehramtsstudiengängen zu haben bzw. zu entwickeln. Dabei werden die Beschlüsse und Orientierungsrahmen der GFD von großer Hilfe sein. Häufig wird es dann jedoch bei den Cluster-Akkreditierungen immer auch um mehrere Fachdidaktiken gleichzeitig gehen, was aus Kosten- und anderen Gründen leider nicht auszuschließen ist.

Worum es bei der Akkreditierung aus Sicht eines Fachdidaktikers im Wesentlichen gehen muss, ist die Frage, ob und inwieweit sich eine fachdidaktische Grund- oder Kernausbildung im Rahmen des Bachelorstudiums auf Grund der vorgelegten Planungen realistisch ergibt bzw. welche Hilfestellungen oder Nachbesserungen dazu vonnöten sind – und inwieweit das Masterstudium dann (bezogen auf die verschiedenen Lehramtsabschlüsse) eine systematische, fachdidaktische Ausbildung im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrerberufes deutlich gewährleisten kann. Dabei ist vor allem auch die vorhandene Personalstruktur sowie die sich abzeichnende weitere Strukturplanung mit zu berücksichtigen, ohne die

eine sinnvolle fachdidaktische Grundbildung überhaupt nicht denkbar ist. Hier liegen ganz besondere Probleme vor, die in der Vergangenheit nicht hinreichend gelöst wurden und die möglicherweise dazu führen müssen, dass die hohen Qualifikationsanforderungen bei der Besetzung fachdidaktischer Stellen expliziter ausformuliert und dass auch die entsprechenden Stellen aufgewertet werden müssen, im Sinne von Eckprofessuren (W3) wie die korrespondierenden fachwissenschaftlichen Stellen. Gleichzeitig muss es einen wissenschaftlichen Unterbau in den Fachdidaktiken geben, weil nur so nachhaltig Nachwuchsförderung betrieben werden kann. Hier gibt es eine Reihe von einschlägigen Initiativen aus den Fachdidaktiken selbst zu einer breiten Nachwuchsförderung (vor allem über Drittmittelprojekte), der jedoch bislang keine entsprechende Stellenstruktur gegenüber steht. Was wir brauchen, sind nicht nur ein differenzierter wissenschaftlicher Unterbau über Juniorprofessuren, sondern vor allem auch wissenschaftliche MitarbeiterInnenstellen mit Nachwuchsperspektive – und das für alle Fächer. Wer eine professionalisierte Lehrerausbildung will, muss die Bedingungen für eben diese Professionalisierung schaffen; diese hängt nicht zuletzt auch an qualifizierten fachdidaktischen HochschullehrerInnen, einem forschenden Selbstverständnis und einer entsprechenden Dynamik und Aktivität im Aufbau von Fachdidaktiken an den verschiedenen Hochschulen. In diesem Sinne wirkt die GFD bundesweit und darüber hinaus.

Bei den anstehenden Akkreditierungen von lehramtsbezogenen Studiengängen wird es also ganz wesentlich darauf ankommen, dass umfassend informierte und aufgeklärte FachdidaktikerInnen auf den verschiedenen Ebenen mitwirken, die darauf achten, dass es strukturelle Perspektiven und Lösungen für die fachdidaktischen Anteile und den damit verbundenen Kompetenzerwerb innerhalb der zu begutachtenden Studiengänge gibt. Es geht um die aktuelle ebenso wie die langfristige Sicherstellung ausreichend qualifizierten und ausgestatteten fachdidaktischen Personals in Form von Hochschullehrern mit entsprechendem wissenschaftlichen und administrativen Unterbau. Nur empirisch ausgewiesene Hochschullehrer sind überhaupt in der Lange, die jeweilige Fachdidaktik als forschende Wissenschaft zu etablieren bzw. zu konsolidieren. Darunter geht nichts! Und da die Bedingungen vielerorts leider noch nicht sehr tragfähig sind, bedeutet dies, dass von vielen Universitäten erst einmal ein realistischer, aber auch durchgreifender Strukturplan zum Aufbau und zum Ausbau der Fachdidaktiken einzufordern ist, um zu verhindern, dass entsprechende Stellen auf Dauer blockiert oder gar umgewidmet werden, dass vielmehr

solche Professuren pro Fach (und in großen Fächern wie der Germanistik oder der Anglistik unbedingt mehrere Stellen, differenziert nach Untergebieten wie etwa Literatur- oder Sprachdidaktik) mit klarer fachdidaktischer Denomination geschaffen werden. Dabei ist die Gefahr einer Bildung fachdidaktischer *Cluster* nach Fächergruppen dezidiert abzuwehren. Diese taugen allenfalls für Forschungskooperationen, nicht aber für eine qualifizierte Betreuung, Anleitung und Ausbildung zukünftiger FachlehrerInnen, die auf der Basis der einschlägigen fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Kompetenzen (s. o.) die Zukunft unseres Bildungswesens und seine Weiterentwicklung in Richtung auf eine europäische Wissensgesellschaft sowie die demokratische Beteilung aller SchülerInnen daran als zukünftiger deutscher wie europäischer Bürger zu gewährleisten haben.

Anmerkungen

1 Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Helmut Johannes Vollmer, Universität Osnabrück, FB Sprach- und Literaturwissenschaft, 49069 Osnabrück. Email: hvollmer@uos.de. Der Autor ist Mitglied des Vorstands der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Ich danke Horst Bayrhuber für seine kritischen Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge.

2 Konkret ist der Autor dieses Beitrags seit 2007 Mitglied des Fachausschusses Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften in einer der Akkreditierungsagenturen.

Literatur

BAYRHUBER, H., RALLE, B., REISS, K., SCHÖN, L.-H. & VOLLMER, H. J. (Hrsg.) (2004). Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck/München: Studienverlag. (Reihe Forschungen zur Fachdidaktik (FF), Band 6).

BAYRHUBER, H., ELSTER, D., KRÜGER, D. & VOLLMER, H. J. (Hrsg.) (2007a). Kompetenzentwicklung und Assessment. Innsbruck: Studienverlag. (Reihe Forschungen zur Fachdidaktik (FF), Band 9).

BAYRHUBER, H., BÖGEHOLZ, S., ELSTER, D., HAMMANN, M., HÖSSLE, C., LÜCKEN, M., MAYER, J., NERDEL, C., NEUHAUS, B., PRECHTL, H. & SANDMANN, A. (2007b). Biologie im Kontext. Ein Programm zur Kompetenzförderung durch Kontextorientierung im Biologieunterricht und zur Unterstützung von Lehrerprofessionalisierung. In: MNU 60 (5), 282-286.

BAYRHUBER, H., BÖGEHOLZ, S., EGGERT, S., ELSTER, D., GRUBE, CH., HÖSSLE, C., LINSER, M., LÜCKEN, M., MAYER, J., MÖLLER, A., NERDEL, C., NEUHAUS, B., PRECHTL, H., SANDMANN, A., MITTELSTEN SCHEID, N., SCHMIEMANN, P. & SCHOORMANS, G. (2007c). Biologie im Kontext. Erste Forschungsergebnisse. In: MNU 60 (5), 304-313.

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2004). Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Kiel: IPN (Beschluss der Mitgliedervesammlung vom 12.11.2004).

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2005). Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA). Kiel: IPN.

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GFD) (Hrsg.) (2006). Übersicht über fachdidaktische Forschungen und die Einwerbung von Drittmitteln durch fachdidaktische Projekte. Kiel: IPN.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2006). Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. (Beschluss vom 21.2.2006), www.hrk.de/de/beschluesse

KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W, DÖBRICH, P, GRUBER, H, PRENZEL, M, REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

KONFERENZ DER VORSITZENDEN DER FACHDIDAKTISCHEN FACHGESELLSCHAFTEN (KVFF) (1998). Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Kiel: IPN (ISBN 3-89088-127-0) (s. auch unter www.fachdidaktik.net)

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2004. Standards für die Lehrerbildung „Bildungswissenschaften". Bonn: KMK (Beschluss vom 16.12.2004).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) 2005. Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Bonn: KMK (Beschluss auf dem 310. Plenum vom 02.06.2005).

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (2005). Polyvalente Bachelor-Studiengänge (Zwei-Fach-Studien). Osnabrück: Zentrum für Lehrerbildung.

UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (2006). Zur Struktur des Professionalisierungsbereichs im Rahmen eines polyvalenten Bachelor-Studiengangs. Osnabrück: Zentrum für Lehrerbildung.

VOLLMER, H. J. (2003). Gestufte Lehramtsstudiengänge: Von angeblichen Modellversuchen zu politisch gewollten, flächendeckenden Reformen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), Fremdsprachenlehrer-

ausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 232-245.

VOLLMER, H. J. (im Erscheinen). Kompetenzen und Bildungsstandards - Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern. In: Weißeno, G. & Kiefer, F. (Hrsg.) (2007), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Anhang

Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) vom 26.11.2005

Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA)

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
1. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion (R)	
1.1 Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen.	S1: Ausgewählte fachdidaktische Konzeptionen strukturiert und systematisch darstellen und erläutern.
	S2: Theorien und Konzeptionen auf ausgewählte fachunterrichtliche, schulische und außerschulische Felder beziehen und beurteilen.
1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzepte zu beziehen.	S3: Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen in einen Zusammenhang mit fachlichem Lehren und Lernen stellen.
	S4: Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse unter fachdidaktischer Perspektive auf ausgewählte außerschulische Vermittlungsfelder beziehen.

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
2. Fachbezogenes Unterrichten (U)	
2.1 Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen.	S5: Konzepte und Bedingungen für die Planung von Fachunterricht kennen und aufeinander beziehen.
	S6: Begründet Planungsentscheidungen treffen und reflektieren.
2.2 Fähigkeit, Fachunterricht adressatenorientiert zu gestalten.	S7: Fachliche Lernumgebungen adressatengerecht und mehrperspektivisch gestalten.
	S8: Bedeutung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit beim fachlichen Lernen einschätzen.
	S9: Fachliche Lehr- / Lernprozesse exemplarisch schülerorientiert arrangieren.
3. Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen (B)	
3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen.	S10: Ausgewählte Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung von fachlichen Lernprozessen und deren Ergebnissen kennen.
	S11: Gesellschaftliche Einflüsse auf zu erwerbende fachliche Kompetenzen der Schüler und deren Beurteilung, auch unter historischer Perspektive, erläutern.
3.2 Fähigkeit, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lehrerfahrungen zu analysieren und zu beurteilen.	S12: Verfahren zur Überprüfung der Lernwirkung auswählen und anwenden; intendierte und nicht-intendierte Effekte von eigenem und fremden Fachunterricht reflektieren.
	S13: Eigene Lern- und Lehrleistung und ihre Ergebnisse mit den Mitteln der Selbst- und Fremdevaluation analysieren und beurteilen.

Kompetenzbereiche / Kompetenzen	Standards
4. Fachbezogene Kommunikation	
4.1 Fähigkeit, fachliche und fachübergreifende Themen zu kommunizieren.	S14: Kriterien der fachlichen und fachübergreifenden Kommunikation mit Schülern oder auch der interessierten Öffentlichkeit darlegen.
	S15: Exemplarisch fachliche und fachübergreifende Themen mit Kommilitonen, Fachvertretern und anderen fachlich Interessierten ziel- und adressatengerecht kommunizieren.
4.2 Fähigkeit zur Analyse von Kommunikationsprozessen im Unterricht und zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit.	S16: Kommunikationsmodelle und -strategien für fachliche und fachübergreifende Kommunikation kennen.
	S17: Fachdidaktisch relevante Kommunikationsabläufe analysieren.
5. Entwicklung und Evaluation (E)	
5.1 Fähigkeit, fachdidaktische Forschung zu rezipieren und an Forschungsvorhaben mitzuwirken.	S18: Fragestellungen und Ergebnisse ausgewählter fachdidaktischer Forschung erläutern und beurteilen.
	S19: Wissenschaftliche Arbeiten planen, durchführen und auswerten.
5.2 Fähigkeit, an der Weiterentwicklung von Unterricht, Curricula und Schule mitzuwirken.	S20: Fachdidaktische Perspektiven auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Unterricht und Curriculum beziehen.

Dorit Gerkens

Das Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN

ACQUIN hat seit seiner Gründung 2001 verschiedene Studiengänge im Bereich der Erziehungswissenschaft akkreditiert, neben erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auch Studiengänge, die auf den Lehrerberuf vorbereiten. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl der Peers gelegt werden muss, um das am jeweiligen Hochschulstandort vorliegende Profil des Studiengangs auch in den Gutachtergruppen abbilden zu können. Dies trifft aber auf jeden zu akkreditierenden Studiengang zu. Bei lehrerbildenden Studiengängen ist zudem zu beachten, dass neben Kernlehrenden aus den jeweiligen Fächern auch Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker mit in die Gutachtergruppen integriert werden müssen, um das gesamte Spektrum der Ausbildung darstellen zu können.

Bei ACQUIN findet grundsätzlich auf allen Ebenen ein Einbezug von Gutachtern aus der Berufspraxis und von Studierenden in das Akkreditierungsverfahren statt. Bei einer gewünschten Polyvalenz der lehrerbildenden Studiengänge (Bachelor-Ebene) wären in die Gutachtergruppen mindestens zwei Vertreter einzubinden: Lehrer und Praktiker aus nichtschulischen Berufsfeldern. Wobei wichtig wäre, dass die Hochschule ihr Konzept der Polyvalenz der Studiengänge transparent darstellt, um so passende Vertreter der Berufspraxis mit einbeziehen zu können.

Der Ansatz von ACQUIN in der Begutachtung und Akkreditierung von Studiengängen fragt, ausgehend von der Zieldefinition des Studiengangs, nach der Kohärenz und Schlüssigkeit der Konzeption, der angemessenen Implementierung sowie der Kompetenz und den Maßnahmen zur Überprüfung und kontinuierlichen Verbesserung der Qualität des Studiengangs:

Ziele: Verfügt der Studiengang über eine klar definierte und sinnvolle, das heißt valide Zielsetzung?

Konzept: Ist das Konzept des Studiengangs insgesamt geeignet, die Studiengangsziele zu erreichen, und führen die einzelnen Studiengangsmodule für sich zur Erreichung der Studiengangsziele?

Implementierung: Sind die notwendigen organisatorischen und ressourcenmäßigen Voraussetzungen gegeben, um das Konzept konsequent und zielgerichtet umzusetzen?

Qualitätssicherung und -verbesserung: Gibt es eine geeignete Überprüfung von Zieldefinitionen, von darauf basierendem Konzept und dem Grad seiner Umsetzung? Findet auf der Basis dieser Ergebnisse eine Fehlerbehebung und Optimierung auf allen Prozess-Stufen statt?

Schwierigkeiten, die in der Akkreditierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge auftreten können (d. h. je nach „Schweregrad" zu Empfehlungen oder Auflagen bzw. zur Zurückstellung des Beschlusses über die Akkreditierung führen können), sind:

Profilbildung: Schärfung des Studiengangsprofils; welche Zielgruppe soll mit dem Studiengang angesprochen werden? Für welchen Bedarf wird ausgebildet?

Kompetenz- und Lernzielorientierung: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten haben die Studierenden nach Absolvieren des Studiums erlangt? Wie werden sie dadurch für ihren Beruf befähigt?

Berufsbefähigung: Auf welche Berufe soll der jeweilige Bachelor-Studiengang vorbereiten, wenn davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle Studierenden ein weiteres Studium (M. A. / M. Ed.) planen bzw. planen können? Daneben gibt es kaum Erfahrungen und wenige Dokumentationen bezüglich des Verbleibs der Absolventen. Hier sollten schon bei der Akkreditierung durch die Hochschule geeignete Instrumente aufgezeigt werden, die den Verbleib der Absolventen dokumentieren und auswerten, um so das Studienprogramm an die jeweiligen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anpassen zu können.

Ressourcenplanung: Wer ist für die Lehre zuständig, und wie verteilt sich die Lehrbelastung auf die Anzahl der Lehrenden (hauptamtlich / nebenamtlich)?

Die *Vernetzung* mit anderen Wissenschaften bzw. mit Kernangeboten der Hochschule (Studium generale o. ä.) ist an vielen Standorten noch nicht immer optimal gelöst, so dass es zu zeitlichen Überschneidungen der Modulangebote kommen kann und damit ein Absolvieren des Studiums in der Regelstudienzeit in Frage gestellt werden muss.

Die in geisteswissenschaftlichen Fächern typische *Zwei-Fächer-Struktur* (gleichwertig oder Kern- und Nebenfach) ist im Akkreditierungswesen

erst wenig erprobt. Erste Erfahrungen zeigen, dass es von Seiten der Hochschule besonders wichtig ist, transparent darzustellen, welche Kombinationsmöglichkeiten angeboten und gewählt werden können, welche Berufsbefähigungen aus den jeweiligen Kombinationen heraus resultieren und auch, welche Kombinationen von der Hochschule als empfehlenswert angesehen werden können. Im Akkreditierungsverfahren muss daher die Kombinierbarkeit von Zwei-Fächer-Kombinationen überprüft werden. Diese Prüfung kann jedoch nur formal (werden die angegebenen Kombinationen als sinnvoll erachtet?) und nicht fachinhaltlich erfolgen.

Der Akkreditierung stehen die Hochschulen zunächst skeptisch gegenüber. Häufig werden im Umstellungsprozess auf das gestufte Studiensystem eher Einschränkungen befürchtet, als dass die damit verbundenen Möglichkeiten der Verbesserung der Studienprogramme gesehen werden. Die Umstellung des Curriculums, die häufig mit Kürzungs- und Veränderungsprozessen einhergeht, die Erstellung des Selbstberichts, sowie der – von den Hochschulen im Nachhinein als wertvoll empfundene – Blick von außen auf die zu akkreditierenden Studiengänge sind noch nicht alltäglich in Deutschland. Dabei kann Akkreditierung als Chance verstanden werden, wirkliche Veränderungen vorzunehmen, Studiengängen Profile zu geben, deren Attraktivität zu steigern, sie in Forschung- und Lehrlandschaft der Hochschule einzupassen und somit den eigenen Hochschulstandort zu stärken. Im Sinne der Autonomie der Hochschule sind es zunächst die eigenen Prozesse in der Hochschule, die dazu führen sollen, Vernetzungen zu stärken, eine zielgerichtete Ausbildung zu garantieren und die Qualität der Ausbildung zu steigern.

Gutachterpool

Der Gutachterpool von DGfE und EWFT wird von Seiten der Akkreditierungsagentur ACQUIN als hilfreich und nützlich angesehen. Entsprechende Listen von Fachverbänden werden an die entsprechenden Gremien, die für die Gutachterauswahl zuständig sind, weitergegeben. Es liegt in der Entscheidung des jeweils zuständigen Mitglieds dieses Gremiums, auf die entsprechenden Empfehlungen der Verbände zurückzugreifen.

Positiv hervorzuheben ist, dass die in den Gutachterpool Benannten Interesse an dem Akkreditierungsprozess sowie an der Begutachtung gezeigt haben und dementsprechende Expertise mitbringen, da davon ausgegangen werden kann, dass sie sich mit dem Thema Akkreditierung / Um-

stellung auf das gestufte Studiensystem auseinandergesetzt haben.

Die Gutachter sollten daher im Akkreditierungsprozess die Fähigkeit mitbringen, die zu akkreditierenden Studiengänge nach den selbst gesetzten Zielen zu bewerten und dabei einen Blick über den Tellerrand der eigenen Hochschule hinaus zu werfen bzw. dabei nicht die eigene Hochschule oder das eigene Studienprogramm als Maßstab zu nehmen. Diese Offenheit der Gutachter für das gewählte Studienmodell der zu begutachtenden Studiengänge wird von Seiten der Akkreditierungsagentur erwartet.

Der Gutachterpool von DGfE und EWFT sollte kontinuierlich weiterentwickelt werden, da der Bedarf an Gutachtern zunächst weiter steigen wird. Den Gutachtern wird die Gelegenheit geboten, Erfahrungen mit den Themen Akkreditierung und Umstellung auf das gestufte Studiensystem zu sammeln, in den hochschuleigenen Umstellungsprozess Ideen einzuspeisen und somit zum Profilbildungsprozess sowie zur Qualitätssicherung der Hochschule aktiv beizutragen. Dabei ist ein Austausch zwischen den Fachverbänden besonders wichtig: Durch die sich immer stärker differenzierende Hochschullandschaft, insbesondere im Bereich der Erziehungswissenschaft, werden heute und auch zukünftig für die Studienprogrammakkreditierung Experten hinzugezogen, die in der Lage sein müssen, diese speziellen Bereiche gemäß den Vorgaben sowie fachinhaltlich zu begutachten.

Franzjörg Baumgart und Jürgen Wittpoth

Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen

1. Vorbemerkungen

Akkreditierung und Evaluation gelten seit etwa einem Jahrzehnt als zentrale hochschulpolitische Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie lösen zunehmend die traditionelle administrative Kontrolle und Steuerung universitärer Ausbildung über gemeinsame Rahmenprüfungsordnungen für Diplom- und Magisterstudiengänge durch eine von unabhängigen Akkreditierungsagenturen vorgenommene externe Überprüfung und Zulassung neuer universitärer Ausbildungsprogramme ab. Individuelle, standortspezifische Profilbildungen sollen ermutigt und dennoch gemeinsame Standards der Ausbildung in gleichen Ausbildungsgängen gesichert werden. Auf der Grundlage der Bologna-Vereinbarungen von 1999 sollen damit zugleich die Voraussetzungen für einen die nationalen Grenzen überwindenden, einheitlichen europäischen Hochschulraum geschaffen werden. Die Forderung nach Akkreditierung und Internationalisierung von Studiengängen waren und sind gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille. Die Einführung gestufter Bachelor-Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses hat deshalb im historischen Rückblick eine kaum zu überschätzende Bedeutung für die generelle Durchsetzung des neuen hochschulpolitischen Instrumentariums zur Qualitätssicherung.

Wie immer man die hochgesteckte Programmatik der neuen hochschulpolitischen Steuerungsinstrumente beurteilen mag: Es ist nicht zu erwarten, dass sich ihre Einführung in absehbarer Zeit rückgängig machen ließe. Akkreditierung und Evaluation gehören inzwischen zum – ungeliebten – Teil des universitären Alltags. Eine „fundamentalistische“ Kritik an der angeblichen oder tatsächlichen betriebswirtschaftlichen Logik dieser neuen Steuerungsinstrumente ist zwar noch immer verbreitet, doch wäre

es sinnvoller, die bisherigen Erfahrungen systematisch auszuwerten, um Schwächen und blinde Flecken der bisherigen Verfahren zu identifizieren und gegebenenfalls korrigieren zu können.

Die nachfolgenden Überlegungen wollen einen – begrenzten – Beitrag zu einer erfahrungsgestützten Zwischenbilanz leisten. Ihre Verfasser können sich dabei auf persönliche Erfahrungen in unterschiedlichen Akkreditierungsverfahren an unterschiedlichen Hochschulstandorten und in unterschiedlichen Rollen, sowohl als begutachtende Peers für erziehungswissenschaftliche Studiengänge wie auch als Fachvertreter von inzwischen akkreditierten Studiengängen stützen. Auf dieser Grundlage sollen in einem ersten Schritt Defizite bisheriger Akkreditierungsverfahren benannt und in einem zweiten Schritt daraus resultierende Vorschläge entwickelt werden, was bei zukünftigen Akkreditierungen und deren Vorbereitung insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen stärker als bisher beachtet werden sollte. Es sind Hinweise, die sich gleichermaßen an die Adresse der Akkrediteure wie an diejenigen richten, die akkreditiert werden wollen.

2. Von der Evaluation programmatischer Absichten zur Kontrolle struktureller Voraussetzungen

Wenn man auf die frühe Diskussion der neuen Formen von Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich, auf die einschlägigen Veröffentlichungen der HRK zu Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren (vgl. exemplarisch HRK 2001) zurückblickt, dann wird erkennbar, dass in dieser Frühphase des Implementationsprozesses Akkreditierung und Evaluation scharf voneinander unterschieden wurden. Im Akkreditierungsverfahren, so die ursprüngliche Konzeption, sollte primär die Einhaltung formaler Kriterien hinsichtlich der Stufung, Modularisierung und Kreditierung sowie die programmatische Sicherstellung der üblichen fachwissenschaftlichen Standards überprüft und zertifiziert werden. Der davon unterschiedenen externen Evaluation wurde hingegen eine weitergehende Aufgabe zugeschrieben, nämlich die, die Leistungsfähigkeit der Fachbereiche und Studiengänge insgesamt, also die Studierbarkeit an bestimmten Parametern wie Personalressourcen, sächliche Ausstattung, Studierende und Abschlusszahlen etc. zu überprüfen.

Die nachfolgenden Jahre bzw. Erfahrungen in den ersten Akkreditierungsverfahren haben diese systematische Trennung von Akkreditierung und Evaluation in Frage gestellt und zu einer Annäherung beider Verfahrenstypen geführt. Akkreditierung und Evaluation, so das Ergebnis der ersten Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten, lassen sich in der Praxis nicht trennscharf voneinander unterscheiden (vgl. exemplarisch HRK 2004). Für die Qualitätskontrolle und -entwicklung sind beide Dimensionen, Programm und strukturelle Voraussetzungen seiner Realisierung, gleichermaßen zu berücksichtigen. In den neueren Verfahren der Akkreditierungsagenturen für die Antrag stellenden Fächer wird diese Veränderung erkennbar. Die Fächer werden in letzter Zeit verstärkt aufgefordert, personelle Ressourcen, Denominationen von Professuren, quantitative Relationen von Studierenden und Lehrenden und andere Strukturdaten zu dokumentieren.

Dennoch hat diese Neuorientierung aus unserer Sicht keineswegs zu einer grundlegenden Veränderung im Akkreditierungsverfahren und in der Bewertung der Antrag stellenden Fächer geführt. Bei der Beurteilung der Akkreditierungsanträge insbesondere durch die Gutachterinnen und Gutachter wird den vorgelegten Strukturdaten in der Regel keine große Beachtung geschenkt. Noch immer – so unsere Erfahrungen – geht es in Akkreditierungsverfahren primär um die Qualität des jeweils vorgelegten Studienprogramms im Sinne seines innovativen Gehalts. Sowohl in der Ausarbeitung der Akkreditierungsanträge durch die Antrag stellenden Fächer wie in der Beurteilung durch die Akkreditierungsagenturen bzw. die begutachtenden Peers stehen bislang programmatische Absichten der Antragssteller im Vordergrund des Verfahrens. Der innovative Zuschnitt des Programms, Internationalität und Interdisziplinarität, Praxisbezug, Genderperspektive, kompetenzbezogene Modulhandbücher, „Projektstudium“ und „forschendes Lernen“ wurden und werden tendenziell zu zentralen Kriterien für die positive Bewertung eines Studiengangs und damit zur Voraussetzung einer nachfolgenden Akkreditierung – sowohl in den Selbstdokumentationen der Antragssteller wie in den Diskussionen mit den Peers anlässlich der Begehung.

Die strukturellen Voraussetzungen des jeweiligen Programms spielten und spielen – nach unseren Einschätzungen – demgegenüber bislang eine untergeordnete Rolle. Ob die „Standards“ des Faches gewahrt und welche Kompetenzen den Studierenden vermittelt werden sollen, wird immer (und zuweilen leidenschaftlich) diskutiert – über Zahlen eher selten. Anders lässt sich nicht erklären, dass Fächer und Studiengänge mit unzurei-

chenden kapazitären Ressourcen und daraus resultierenden inhaltlichen Überfüllungsproblemen in den Lehrveranstaltungen dennoch erfolgreiche Akkreditierungsanträge stellen konnten.

Wenn man gegen die bisherige Dominanz der Programmevaluation die Überprüfung der strukturellen Voraussetzungen der jeweiligen Programme für eine notwendige (wenngleich noch nicht hinreichende) Bedingung der Qualitätssicherung und -entwicklung eines Faches bzw. Studiengangs hält, dann müsste sich der Fokus bisheriger Akkreditierungsverfahren deutlich verschieben, müssten neue Fragen gestellt und überzeugende Antworten gegeben werden, die ein tiefenschärferes Bild der realen Studienbedingungen ergäben. Bei einer solchen Neuorientierung des Akkreditierungsverfahrens würden nicht das Programm, sondern die vorhandenen kapazitären Ressourcen eines Faches zum zentralen Thema werden. Es reichte dann nicht mehr aus, generelle Personalressourcen und Lehrkapazitäten aufzulisten, sondern es müsste – vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft – die Nachfrage in allen vom Fach bedienten Studiengängen mit definierten Zahlen von Studierenden relationiert und der studiengangsspezifische Lehrbedarf errechnet werden (vgl. exemplarisch die von der DGFE veröffentlichte Modellrechnung, DGfE-Vorstand 2006). Mehr noch: Für eine solche Machbarkeitsanalyse müsste der Abgleich der Lehrkapazität mit der prognostizierten Lehrnachfrage bis auf die Ebene der einzelnen Module des jeweiligen Studiengangs heruntergebrochen werden. Für die Studierbarkeit eines Studiengangs muss nämlich nicht nur eine hinreichende Lehrkapazität insgesamt vorhanden, sondern dies muss auch für die Lehrnachfrage in jedem einzelnen Modul sichergestellt sein.

Viele Fachbereiche würden solche Forderungen nach einem quantifizierten und detaillierten Nachweis der Studierbarkeit des vorhandenen bzw. geplanten Studiengangs als neuerliche Zumutung empfinden; bislang wurden und werden solche Berechnungen nur in seltenen Fällen durchgeführt.

Dies verweist auf ein zweites zentrales Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung, das bei bisherigen Akkreditierungsverfahren zu Unrecht wenig beachtet wurde: Die neuen gestuften, modularisierten und kreditierten Studiengänge erfordern ein ungleich höheres Maß an internen Steuerungsinstrumenten. Verfügt ein Antrag stellendes Fach über die für die neuen Studienstrukturen erforderlichen personellen Ressourcen zur Erhebung und bedarfsgerechten Planung des Lehrangebots? Gibt es Kommissionen, die im Konfliktfall über die Zuordnung von Veranstaltungen zu

Modulen entscheiden und im Falle interdisziplinärer Studienprogramme, etwa im Lehramtsstudium, eine wirksame Koordination übernehmen? Wird die Entwicklung von Zugangszahlen, Abbruchquoten und Abschlüssen im jeweiligen Studiengang systematisch erhoben und ausgewertet? Ohne eine entsprechende universitäre und fachbezogene organisatorische Infrastruktur ist die im Rahmen dieser Studienreform erhoffte Qualitätssteigerung nicht zu erreichen. Dies betrifft auch die Einrichtung leistungsfähiger EDV-Systeme zur Erfassung von Studien- und Prüfungsleistungen und die Institutionalisierung neuartiger, studienbegleitender Betreuungsprogramme. Der Erfolg oder Misserfolg eines neuen Studiengangs wird in viel stärkerem Maße als in den traditionellen Organisationsstrukturen von der Kompetenz der Fächer bzw. Fachbereiche zur kontinuierlichen Selbstbeobachtung, zur kontinuierlichen und systematischen Kontrolle der eigenen Organisation und deren Entwicklung, abhängen. Insofern müsste auch dieser organisatorischen Infrastruktur der Antrag stellenden Fächer in zukünftigen Akkreditierungsverfahren eine verstärkte Beachtung geschenkt werden.

Die bislang vorgetragenen Überlegungen zum Akkreditierungsverfahren, das Plädoyer für eine Akzentverschiebung von der bislang dominierenden Diskussion programmatischer Absichten zu quantitativer Überprüfung struktureller Voraussetzungen von Studiengängen, impliziert Konsequenzen, die gegenwärtig kaum abzuschätzen sind. Eine empirisch belastbare Erhebung der strukturellen Voraussetzungen neuer Studiengänge würde vermutlich in zahlreichen kultur- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, insbesondere aber im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung, zu desillusionierenden Ergebnissen hinsichtlich der kapazitären Voraussetzungen neuer Studienprogramme führen – und vielleicht zu Überlegungen, in denen nicht das Wünschbare, sondern das Machbare im Vordergrund stünde.

3. Hinweise für die Planung und Akkreditierung von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen

Die aus unserer Sicht unerlässliche realistische Bestandsaufnahme der kapazitären Möglichkeiten und Grenzen eines Faches sollte nicht erst am Schluss, sondern bereits am Beginn aller Planungen vorgenommen werden. Eine solche Bestandsaufnahme wird an vielen Orten deutlich machen,

dass im Bereich der Erziehungswissenschaft in der Regel von einer personellen bzw. kapazitären Unterausstattung auszugehen ist, die den Handlungsspielraum für die Planung neuer Studiengänge begrenzt. Die bereits in der Vergangenheit üblichen Überlastquoten in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verschärfen sich durch die Einführung der neuen Studienstrukturen. Die Lehrnachfrage steigt in der Regel um 25 %, weil die neuen Formen des Studiums eine erhöhte Verbindlichkeit erzeugen.

Vor allem in lehramtsausbildenden Hochschulen hat dies eine Kontrolle der Zulassungszahlen, d. h. die Einführung eines Orts-NCs bzw. die Reduktion der Studienanfängerzahlen im Fach Erziehungswissenschaft bzw. im Lehramtsstudium zur unvermeidlichen Konsequenz. Nach allen bisherigen Erfahrungen werden Hochschulleitungen absehbare Kapazitätsengpässe zu Lasten des erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums zu beseitigen suchen. Insofern ist es fahrlässig, Akkreditierungsanträge für erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudien-gänge vorzulegen, ohne dabei einerseits die für die Lehrerbildung erforderlichen Kapazitäten und andererseits die für einen überlebensfähigen fachwissenschaftlichen Bachelor-Master-Studiengang erforderliche Mindestzahl von Studienplätzen präzise berechnet zu haben. Auch auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen ist eine Begrenzung der Teilnehmerzahlen unumgänglich, weil ansonsten der erheblich umfangreichere Prüfungs- und Korrekturaufwand nicht mehr zu bewältigen ist. Dreistellige Teilnehmerzahlen in Seminarveranstaltungen sind mit der Philosophie der neuen Studiengänge, der Kreditierung jeder Veranstaltung und dem Nachweis individueller Leistungen nicht zu vereinbaren.

Da die Differenz zwischen Studien- und Prüfungsordnung, die es bislang möglich gemacht hat, den Studienbetrieb trotz Überlast aufrecht zu erhalten, eingezogen wird, muss der bisher übliche Umfang der Semesterwochenstunden der alten Studiengänge reduziert werden. Vor diesem Hintergrund sind die verbreiteten Kämpfe verschiedener Teildisziplinen um möglichst große Anteile am Curriculum der neuen Studiengänge, aber auch um Symbole (wie die Bezeichnung von Modulen und Studiengängen) kontraproduktiv. Es hat keinen Sinn, möglichst große Claims abzustecken, denn einmal errungene, aber auch schlicht übernommene Zuständigkeiten müssen schließlich auch bedient werden. Dass die lange Zeit geschmähte Form der Vorlesung dort, wo gestufte Studiengänge realisiert sind, wieder verstärkt eingesetzt wird, ist beredter Ausdruck der neuen Anforderungen: sie schafft Luft in der Angebotsplanung, weil sie große Teilnehmendenzahlen zulässt. Aber auch dabei müssten Obergrenzen beachtet wer-

den, wenn solche Veranstaltungen unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten noch einen Beitrag zu einer qualifizierten Ausbildung leisten sollen.

Im Interesse der Reproduktion des Faches wird man in der Regel darauf bedacht sein, ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium auf der Ebene des Bachelor und des Master anzubieten. Das impliziert für viele Standorte wie etwa Bochum (mit neun Professuren), dass der mittels NC zugangsbeschränkte Bachelor nur in Kombination mit einem weiteren Fach zu realisieren ist. Standorte mit geringerer Personalausstattung dürften Probleme bekommen, neben dem erziehungswissenschaftlichen Anteil an der Lehrerbildung einen Bachelor- und einen Master-Studiengang anzubieten.

Das Prinzip der Beschränkung wird sich auch in der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge niederschlagen. Da die einzelnen Teildisziplinen selten mit mehr als einer Professur vertreten sind, wird es an den meisten Standorten eher breit angelegte erziehungswissenschaftliche Studiengänge geben, denen wenige spezielle Module dem jeweiligen Studienprogramm ein besonderes Profil verleihen. Auch diese werden sich im Regelfall nur realisieren lassen, wenn verschiedene Arbeitsbereiche bzw. Teildisziplinen eng zusammenarbeiten.

Erhöhte Anforderungen an Abstimmung und Integration betreffen schließlich das Kerncurriculum, das sinnvollerweise in gemeinsamer Verantwortung aller Teildisziplinen realisiert werden muss. Die in einschlägigen Diskussionen oft implizit mitlaufende Vorstellung, das Kerncurriculum sei die Domäne der Allgemeinen und Historisch-Systematischen Pädagogik, deren Module dann mit spezielleren Angeboten von anderen Teildisziplinen nur noch zu ergänzen wären, verkennt die Realisierungsprobleme eines solchen Ansinnens.

4. Schlussbemerkung

Nicht das Akkreditierungsverfahren ist das Problem, sondern die verbreitete Vernachlässigung der strukturellen Voraussetzungen des Studiums. Es ist keineswegs auszuschließen, dass man in der Akkreditierungspraxis, die für alle Beteiligten eine ungewohnte Aufgabe darstellt, auf Peers trifft, die sich weiterhin unter Geringschätzung der Infrastrukturprobleme vor allem für programmatische Aspekte interessieren. Entsprechend akzentuierte Unterlagen vorausgesetzt, könnten dann Anträge ‚erfolgreich' sein,

die weitgehend ohne all die Vorarbeiten und Vergewisserungen erstellt wurden, die unseres Erachtens unverzichtbar sind. Solche Fächer werden dann allerdings sehr rasch mit dem Problem konfrontiert sein, dass akkreditierte Studiengänge scheitern, weil sie praktisch nicht oder nur unter unzumutbaren Bedingungen durchführbar sind. Denkbar ist ebenfalls, dass die Kapazitäten des Faches an einem Standort unbemerkt bereits für ein Bachelorstudium so weit ausgeschöpft sind, dass weitere Vorhaben nicht mehr realisiert werden können. Im Interesse des Faches Erziehungswissenschaft sollte uns daran gelegen sein, dies möglichst zu verhindern. Dazu ist es sicherlich sinnvoll, einen Austausch unter denen zu organisieren, die als Akkrediteure tätig sind.

Literatur

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2001): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? Projekt Qualitätssicherung. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2001. Bonn: HRK.

HRK (2004): Evaluation und Akkreditierung: bluffen – vereinheitlichen – profilieren? 4. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen, 13./14. Februar 2003, Universität Potsdam, Projekt Qualitätssicherung. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004. Bonn: HRK.

DGfE-Vorstand (2006): Personelle Mindestausstattung im Fach Erziehungswissenschaft (vom 10.12.2005). In: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 32, 8-17.

Lutz R. Reuter

Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme

Im Juni 1999 verpflichten sich die Vertreter aus 29 europäischen Staaten in Bologna auf das Ziel, bis zum Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. In bisher vier Nachfolgekonferenzen werden die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziele konkretisiert und die Entwicklungsschritte koordiniert; insgesamt 46 Staaten (2007) schließen sich diesem Prozess an. Die folgenden sechs Aufgaben sollen umgesetzt werden:

1. Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse;
2. Aufbau eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen;
3. Einführung eines Leistungspunktsystems;
4. Förderung der Mobilität;
5. Einführung von Instrumenten der Qualitätssicherung (Akkreditierung, Evaluation) und
6. Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.

Kern des Bologna-Prozesses sind die Ersetzung der bisherigen Studiengänge durch ein zweistufiges System von Bachelor- und Master-Studiengängen (BA, MA) und die Einführung darauf bezogener Qualitätssicherungssysteme. Nach KMK-Beschluss sollen BA-Studiengänge i. d. R. drei Jahre, MA-Studiengänge zwei Jahre dauern. Unterschieden wird zwischen konsekutiven Studiengängen, in welchen ein Fachstudienprogramm auf der BA-Ebene begonnen und auf der MA-Ebene fortgesetzt wird, nicht-konsekutiven Studiengängen, bei denen im MA-Studiengang ein anderes Programm studiert wird, und weiterbildenden Studiengängen, die nach einer beruflichen Praxisphase belegt werden und von kürzerer Dauer (z. B. ein Jahr) sein können. Die beiden wichtigsten Elemente der gestuften Studiengänge sind die Modularisierung des Studienprogramms und die Einführung

des *europäischen Leistungspunktsystems* (European Credit Accumulation and Transfer System [ECTS]). Ein *Modul* ist eine inhaltlich zusammenhängende, thematisch und zeitlich definierte Lehr- und Lerneinheit, die eine oder mehrere Lehrveranstaltungen umfasst; *Modularisierung* ist die Gliederung der fachlichen Inhalte eines Studiengangs in einzelne Module, die in einer bestimmten zeitlich-inhaltlichen Abfolge zueinander stehen und jeweils mit Prüfungen abgeschlossen werden. Für die Modulprüfungen werden *Leistungspunkte* vergeben, die eine Messgröße für den studentischen *Arbeitsaufwand* (workload) darstellen. Die Vergabe setzt voraus, dass die Mindestleistung erbracht wird. Die Leistung wird im Regelfall außerdem mit einer Note versehen. Mit der Akkumulation einer bestimmten Punktezahl – i. d. R. 180 Leistungspunkte (LP) für den BA-Studiengang und weitere 120 LP für den MA-Studien-gang – werden die jeweiligen Studienabschlüsse erworben. Das Besondere am ECTS besteht darin, dass einem Leistungspunkt die durchschnittliche Arbeitszeit von 30 Stunden zugrunde gelegt wird. Die mit 30 multiplizierte Zahl der für ein Modul vergebenen Leistungspunkte ist die hierfür veranschlagte durchschnittliche Arbeitszeit, welche Studierende für die Lehrveranstaltungen, Vor- und Nachbereitung, Hausarbeit bzw. Klausurvorbereitung im Rahmen des Moduls benötigen. Die *Abschlussnote* des Studiengangs ergibt sich aus der Gewichtung der Noten, die für die vorgeschriebenen Module erworben wurden. Eines dieser Module ist jeweils eine Abschlussarbeit, für die im BA-Studiengang maximal zwölf Leistungspunkte, im MA-Studiengang 30 Leistungspunkte vergeben werden. Abschlussprüfungen sind möglich, aber nicht vorgeschrieben (BA: zuzüglich max. drei LP; MA: abzüglich max. drei LP). Die Abschlussnote wird demnach über die während der Studienzeit erbrachten Leistungen generiert. Die i. d. R. drei- bzw. zweijährige Studiendauer für die BA- bzw. MA-Studiengänge ergibt sich aus der in Deutschland recht starren Festlegung von max. 60 Leistungspunkten je 30 Std. pro Jahr bzw. einer durchschnittlichen Arbeitsstundenzahl von 1.800 Stunden in Anlehnung an die regelmäßige Jahresarbeitszeit eines Arbeitnehmers. Bei Intensivstudiengängen mit besonders günstigen Studienbedingungen sind allerdings bis zu 75 LP pro Jahr bzw. bei Studiengängen für besonders leistungsstarke Studierende Zeitansätze von 25 Stunden pro LP möglich.

Der Transparenz der gestuften Studiengänge und der Mobilität der Studierenden sollen verschiedene Instrumente dienen. Das *Modulhandbuch* informiert über Ziele und Inhalte des Studienprogramms sowie Leistungspunkte und Prüfungsanforderungen. Ein *Studienabkommen* zwi-

schen der Heimat- und der Gastuniversität erleichtert die Anerkennung der im Auslandssemester erworbenen Leistungspunkte. Der *Auszug aus der Studienakte* (transcript of records) gibt detailliert über die belegten Module, Leistungspunkte und Noten Auskunft. Der zweisprachige *Diplomanhang* (diploma supplement) ist eine dem jeweiligen akademischen Zeugnis beizufügende Beschreibung des Hochschulsystems, innerhalb dessen der Abschluss erworben wurde, des belegten Studiengangs und der in ihm erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Ein das nationale Notensystem ergänzendes europäisches Notensystem, welches auf einer relativen Notenverteilung beruht, auf deren Grundlagen die *ECTS-Noten* (A bis F) vergeben werden, soll die Übertragung von Noten zwischen Ländern bzw. Hochschulen mit unterschiedlichen Benotungssystemen und die Einschätzung des Stellenwerts der Noten (Benotungspraxis) erleichtern. In der ECTS-Notenskala werden jeweils bestimmte Prozentanteile der Studierenden unterschiedlichen Notenstufen (z. B. A = die besten 10 %, B = die nächsten 25 %, E = die letzten 10 %) zugeordnet. ECTS-Punkte und Noten sind transferierbar; sie verfallen nicht durch Zeitablauf und können bei einem Hochschulwechsel mitgenommen werden.

Die *Akkreditierung* der gestuften Studiengänge ist schließlich eine weitere mit dem Bologna-Prozess verbundene Systemänderung. Im Zuge der Übertragung weitreichender Selbstverwaltungsrechte auf die Universitäten sollen anstelle der bisherigen staatlichen Genehmigung die Studiengänge durch nichtstaatliche Akkreditierungsagenturen in Bezug auf Konzept und Studierbarkeit begutachtet und bewertet werden. Tatsächlich ist in Deutschland das Verhältnis von Akkreditierung und Genehmigung weiterhin unklar, d. h. landesabhängig unterschiedlich. Die mit der Verleihung des Qualitätssiegels verbundene Akkreditierungsentscheidung wird für fünf Jahre ausgesprochen; danach ist die Reakkreditierung erforderlich. Die Agenturen werden ihrerseits – jeweils für sechs Jahre – durch den Akkreditierungsrat akkreditiert. Der Akkreditierungsrat, dessen Mitglieder von KMK und HRK benannt werden, ist als halbstaatliche Institution für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Akkreditierungswesens zuständig.

Während sich andere Bologna-Staaten für die *institutionelle Akkreditierung*, d. h. die Qualitätssicherung der Hochschulinstitutionen, entschieden (z. B. Niederlande) oder unterschiedliche Akkreditierungsformen nebeneinander zugelassen haben (z. B. Österreich), gibt es in Deutschland bislang nur die *Programmakkreditierung*. Damit ist die Akkreditierung ganzer Studiengänge gemeint; die Akkreditierung von Studienbausteinen

(z. B. Fachgebieten) ohne Einbettung in einen formalisiert dargestellten Studiengang ist nicht möglich. Mit Beschluss der KMK vom Juni 2007[1] wird ab 2008 auch die Prozess- bzw. Systemakkreditierung eingeführt.[2] Gegenstand der Akkreditierung sind dabei die inneruniversitären Strukturen der Entwicklung, Durchführung, Qualitätssicherung, Evaluation und Revision von Studiengängen sowie einzelne Studienprogramme auf der Grundlage von Zufallsstichproben, anhand welcher die Prozess- bzw. Systemqualität exemplarisch geprüft wird. Hochschulen können sich einer *Systemakkreditierung* unterziehen, wenn sie über hinreichende Erfahrungen mit einer gewissen (bislang allerdings nicht festgelegten) Anzahl erfolgreich durchgeführter Studiengangakkreditierungen verfügen. Bei einer erfolgreich abgeschlossenen Systemakkreditierung gelten alle übrigen Studiengänge als akkreditiert.[3] Der Akkreditierungsrat (AR) ist beauftragt, bis Herbst 2007 ein konkretes Umsetzungskonzept auf der Grundlage seiner Empfehlungen vom Mai 2007 zu erarbeiten.

Programmakkreditierungsverfahren können als *Einzelakkreditierungen* oder als Bündel- bzw. *Clusterakkreditierungen* mehrerer Studiengänge durchgeführt werden. Die letztere ist kostengünstiger, führt aber leicht zu großen, u. U. weniger flexiblen Gutachtergruppen sowie einer sehr kleinen Zahl für den jeweiligen Studiengang fachlich kompetenter Gutachter. Unter bestimmten Umständen können Akkreditierungsverfahren in zwei Phasen hilfreich sein, wenn Hochschulen ihr Studiengangkonzept vor der Akkreditierung der einzelnen Programme begutachten lassen wollen. Schließlich ist zwischen der *Erst-* und der *Reakkreditierung* zu unterscheiden. Akkreditierungen werde befristet ausgesprochen und sind regelmäßig zu wiederholen. Gegenstand einer Reakkreditierung sind der Nachweis der Überprüfung und Fortentwicklung des Programms, erfolgter Evaluationen, Absolventen-, Alumni- und Abnehmerbefragungen sowie die Weiterentwicklung des Qualitätsentwicklungssystems.

Drei unterschiedliche *Akkreditierungsentscheidungen* sind möglich:

1. die Akkreditierung ohne Auflagen, die allerdings mit Empfehlungen verbunden werden kann, zu welchen Nachweise im Reakkreditierungsverfahren gefordert werden können;
2. die bedingte (d. h. mit Auflagen) ausgesprochene und auf einige Monate (d. h. bis zur Auflagenerfüllung) befristete Akkreditierung;
3. die Ablehnung der Akkreditierung.

Wenn wesentliche Mängel festgestellt werden, ist die Aussetzung des Akkreditierungsverfahrens bis zur Vorlage nachgebesserter Dokumente und zur Mängelbeseitigung für maximal 18 Monate ein geeigneter Weg, eine

negative Entscheidung zu vermeiden. Schließlich kann eine Akkreditierungsentscheidung bei Nichtbeginn bzw. Nichteinschreibung von Studierenden über zwei Jahre hinweg außer Kraft gesetzt oder bei gravierenden Veränderungen des Konzepts bzw. der Studienbedingungen zurückgenommen werden. Akkreditierungsentscheidungen sind für alle Agenturen bindend und werden auf den Netzseiten der jeweiligen Agentur und des AR veröffentlicht. Das Siegel des AR wird für jeweils fünf Jahre vergeben.

Nachfolgend wird der *Prozess eines Programmakkreditierungsverfahrens* am Beispiel der Akkreditierungsagentur ACQUIN[4] beschrieben:[5]

1. *Anfrage:* erste Kontaktaufnahme mit der Geschäftsstelle;
2. *Vorgespräch:* (optionales) Informationsgespräch der Hochschule (Studiendekane / Programmverantwortliche) mit der Geschäftsstelle über die Voraussetzungen des Antrags, den Ablauf, die Inhalte und Folgen des Akkreditierungsverfahrens;
3. *Vertrag:* Beginn des Akkreditierungsverfahrens mit dem Vertragsabschluss über Inhalt, Leistungen, Verpflichtungen und Gebühren;
4. *Einreichung der Selbstdokumentation:* Vorlage der Akkreditierungsunterlagen, insbesondere Entwicklungs- und Strukturbericht der Hochschule bzw. Fakultät (Selbstreport), ggf. universitäre Rahmenbestimmungen zur Entwicklung einheitlich strukturierter gestufter Studiengänge, Studien- und Prüfungsordnungen, einschlägige Fakultäts- und Senatsbeschlüsse, Formulare inkl. Diplomanhang, Studienplan und Modulhandbuch, ggf. Zulassungsordnung (insb. bzgl. MA-Studiengang), Übersicht über die programmrelevante Lehrkapazität, Raumplan und Sachausstattungsübersicht, Studierendenstatistik, Nachweis von Auslandsbeziehungen, ggf. Bescheid des Wissenschaftsministeriums zur Genehmigung des Studiengangs, ggf. Absolventenstatistiken und -befragungen;
5. *Weiterleitung der Selbstdokumentation an den zuständigen Fachausschuss:* Bestimmung eines federführenden Mitglieds, Prüfung der Dokumente;
6. *Einsetzung der Gutachter:* Auswahl der Gutachter (Univ.- und FH-Prof., je ein Berufspraxis- und Studierendenvertreter) durch den Federführenden des Fachausschusses,[6] Einweisung der Gutachter durch die Geschäftsstelle;
7. *Peer Review:* Prüfung der Akkreditierungsunterlagen; zweitägiger Vor-Ort-Besuch für Gespräche mit Hochschulleitung, Dekan, Programmverantwortlichen, Studierenden; Begutachtung der Studiengänge;

8. *Gutachten:* Erstellung eines gemeinsamen Gutachtens anhand des ACQUIN-Leitfadens für die Selbstdokumentation zur Bewertung des Studienprogramms und Abgabe bei der Geschäftsstelle;
9. *Stellungnahme der Hochschule:* Weiterleitung des Gutachtens an die Hochschule, Möglichkeit der Richtigstellung und Stellungnahme zu kritischen Bereichen der Studienprogramme;
10. *Stellungnahme des Fachausschusses:* Prüfung des Gutachtens auf Schlüssigkeit, Begründetheit und Klarheit der Empfehlungen, Berücksichtigung der Stellungnahme der Hochschule, Empfehlung an die Akkreditierungskommission;
11. *Beschluss der Akkreditierungskommission:* (bedingte) Akkreditierungsentscheidung, Zurückstellung oder Ablehnung des Akkreditierungsantrags:
12. *Akkreditierungsmitteilung:* Übermittlung des Beschlusses der AK; bei Auflagen: Mitteilung der Frist bis zur Wiedervorlage der Unterlagen, erneute Prüfung durch den Fachausschuss, Entscheidung durch die Akkreditierungskommission; bei Fachhochschul-Studiengängen ggf. Stellungnahme des zuständigen Fachministeriums zur Frage der Befähigung der MA-Absolventen zum höheren Dienst sowie entsprechender Beschluss der AK.

Der Akkreditierungsprozess stützt sich auf die einschlägigen Beschlüsse der HRK (u. a. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), der KMK und des AR.[7] Die Begutachtung bei ACQUIN folgt einem vierschrittigen Regelkreis (Zielsetzung, Konzept, Implementierung, Qualitätsverbesserung), auf dessen Grundlage nach der Validität, Kohärenz, Transparenz und konsequenten Umsetzung sowie der Fortschreibung von Zielen, Konzept und Umsetzung gefragt wird. Gegenstand der schriftlichen Begutachtung und mündlichen Befragung während des Vor-Ort-Besuchs sind vor allem:

1. Stimmigkeit der Zielsetzungen und Benennung der Zielgruppen;
2. Ausgestaltung des Curriculums (Aufbau des Studiengangs, Schlüsselqualifikationen, Wahlmöglichkeiten, Praxisphasen, Auslandsaufenthalte, ECTS, Studien- und Prüfungsordnung, Studienplan, Modulhandbuch, Abschrift aus den Studienakten, Diplomanhang);
3. Studierendensituation (Zahl der Studienplätze und ausländischen Studierenden, Studierendenauswahlverfahren, Beratungs- und Betreuungswesen, Beteiligung der Studierenden an der Programmentwicklung, Kontakt mit Abnehmern);

4. Verfügbare Ressourcen (Personalbestand und Personalprofil für den Studiengang, externes Personal, Sachmittel und Infrastruktur);
5. Organisatorische Aspekte (studienrelevante Gremien, Lehrevaluation, Studierenden- und Absolventenbefragungen, Lehrzyklen, Prüfungswesen, Übergänge zwischen Studiengängen).

Die Zahl akkreditierter erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge liegt erheblich hinter der anderer Fächer zurück. Ausweislich der Netzseiten des AR und der Agenturen (Stand: Juli 2007) hat die APHG über 80 BA- und MA-Studiengänge[8] mit erziehungswissenschaftlichen Bezügen schwerpunktmäßig im Bereich der Sozial- und Heilpädagogik, aber auch zur Pädagogik der frühen Kindheit, Kulturpädagogik, Schulentwicklung und zum Bildungsmanagement akkreditiert. ACQUIN und AQAS haben jeweils zwischen und 20 und 30, ZEvA ca. zehn erziehungswissenschaftlich akzentuierte Studiengänge akkreditiert.

Gestützt auf die Erfahrungen der Mitarbeit bei ACQUIN werden abschließend einige subjektive Beobachtungen und Anmerkungen skizziert.

1. Der Beschluss der KMK über die Systemakkreditierung, die parallel zur und zugleich in Verbindung mit der (stichprobenartigen) Programmakkreditierung durchgeführt werden soll, erfordert eine regelhafte Ausgestaltung, die dem AR übertragen ist. Davon wird abhängen, ob und in welchem Maße der bisherige Verfahrensaufwand reduziert werden wird. Die Erfahrungen aus dem HRK / ACQUIN-Pilotprojekt sprechen nicht unbedingt dafür.[9] Für Universitäten mit einer großen Zahl an Studienprogrammen dürfte es sich jedenfalls anbieten, diese Form der Akkreditierung in Verbindung mit Stichproben-Programmakkreditierungen zu wählen.
2. In den von den Hochschulen zur Akkreditierung eingereichten Unterlagen sind eine Reihe typischer Mängel festzustellen. Dies gilt insb. für die Nichtbeachtung der »Bologna-Regeln«; hierzu einige Beispiele: unzureichende Abstimmung der Studiengang- und Modulziele mit den Konzept- und Modulinhalten, keine 300 LP für BA / MA-Studiengänge, zu hohe Selbststudienanteile in den Modulen, falsche Berechnung des studentischen Arbeitspensums, Nichtberücksichtigung der Praktika bei der Bestimmung der Leistungspunkte bzw. des Arbeitspensums, Fehler bei der Ausgestaltung der Module (insb. der Prüfungsregularien), keine bzw. unzureichende Regelung der allgemeinen und fachlichen berufsqualifizierenden Kompetenzen, fehlende Dokumente (Abschrift der Studiendaten, Diplomanhang), fehlende Qualitätssicherungsinstrumente, englischsprachige Studiengangsbezeichnungen für

deutschsprachige Studienprogramme, fehlende Differenzierung der Zeitansätze für Vollzeitstudiengänge und für berufsbegleitende Teilzeitstudiengänge.

3. Erst wenige Lehramtstudiengänge sind bisher akkreditiert worden. Bundesweit bestehen unbeschadet der im Juni 2007 von der KMK beschlossenen wechselseitigen Anerkennung der Lehramtsabschlüsse bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses erhebliche Unklarheiten und Unterschiede fort. Einige Bundesländer führen die gestuften Studiengänge ein, andere halten an den Staatsexamensstudiengängen fest und schreiben z. T. die Modularisierung zur Erleichterung des universitätsinternen Im- und Exports von Modulen vor. Der Import von Modulen aus den Fachstudiengängen erfolgt z. T. ohne jede lehramtspezifische Modifikation oder Ergänzung. Bei der Ausgestaltung der erziehungswissenschaftlichen Module in den Lehramtsstudiengängen wie in den erziehungswissenschaftlichen Fachstudiengängen wird das Kerncurriculum nicht berücksichtigt.[10] Abweichend von den Regeln des Bologna-Prozesses drängen Landesministerien auf verkürzte Master-Studiengänge in schulischen Mangelfächern; Teile der Referendarausbildung werden in die Masterphase vorverlegt, um 300 LP für aller Lehramtsabschlüsse (und zugleich eine Kostenentlastung der Referendarausbildung) zu erreichen.
4. Es ist eine Tendenz zu stark spezialisierten erziehungswissenschaftlichen bzw. interdisziplinären Master-Studiengängen, an denen die Erziehungswissenschaft beteiligt ist, zu beobachten. Dabei ist nicht selten die Vermittlung des Kernbestandes des Faches nicht mehr gewährleistet; in manchen Bindestrich-Pädagogik-Studiengängen ist der Anteil derartig gering, dass von einem Etikettenschwindel gesprochen werden muss. Überspitzt formuliert: Es besteht die Gefahr einer Selbstauflösung der Disziplin. In Studiengängen, in denen andere Fächer als Leitdisziplin fungieren, ist überdies in den Akkreditierungsverfahren nicht gewährleistet, dass Gutachter aus der Erziehungswissenschaft beteiligt sind.
5. In wachsendem Maße bieten Fachhochschulen über die bisherigen Schwerpunkte der Sozialarbeit und Heilpädagogik hinaus erziehungswissenschaftliche BA-MA-Studiengänge, oft mit Spezialprofilen, an. Dies gilt z. B. für Erwachsenenbildung / Weiterbildung, Berufsbildung, frühkindliche Pädagogik, Religionspädagogik, Schulleitung, Schulverwaltung, Bildungsmanagement bzw. Hochschul- und Wissenschaftsmanagement.

6. Einige Universitäten und Fachhochschulen haben begonnen, gemeinsame Studiengänge in der Erziehungswissenschaft bzw. Lehrerbildung anzubieten. Hauptbeispiel hierfür sind das Lehramt Berufsschule und das außerschulische Berufsbildungswesen. Auch die Berufsakademien sind in den Bologna-Prozess einbezogen und bieten z. T. BA-Studiengänge auf dem Gebiet der Sozialarbeit / Sozialpädagogik an.
7. Trotz des Einspruchs der DGfE hält die KMK an ihrer Entscheidung fest, in die Gutachtergruppen zur Bewertung von Lehramtsstudiengängen Staatsvertreter mit Vetorecht zu entsenden; eine Beteiligung von Vertretern der (Schul-) Praxis ohne Sonderrechte wäre Bologna-konform. Damit findet in diesem Studienbereich eine Vermischung von nichtsstaatlicher Begutachtung (Agenturen) und staatlicher Genehmigung (Kultusministerien) statt, deren Trennung Grundprinzip des Akkreditierungswesens ist.

Ein Gesamtresümee fällt nicht leicht und ist unbestritten subjektiv: Der Bologna-Prozess *kann* der Reform der Studiengänge, der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und der Gewährleistung der tatsächlichen Studierbarkeit dienen. Er ist mit einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand, mit erheblichen Kosten und in Deutschland mit vergleichsweise starren Vorgaben verbunden. In der Art der Durchführung der Begutachtungsprozesse gibt es nicht unerhebliche Unterschiede zwischen den Agenturen. Der Akkreditierungsrat sollte deshalb für eine größtmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit sowie Flexibilität dieser Prozesse Sorge tragen. Die Universitäten schließlich sollten den Nutzen der Begutachtung durch externe Kollegen für sich erkennen und bei unzureichenden Ressourcen davon absehen zu versuchen, die Akkreditierung durch Unterlaufstrategien herbeizuführen. Hochschulleitungen sollten nicht den Akkreditierungsprozess dafür missbrauchen, hochschulintern die Schließung von Fächern und Studiengängen leichter durchsetzen zu können. Die beiden Aufgaben des Akkreditierungsverfahrens, die Begutachtung der Konzeptqualität und die Prüfung der Studierbarkeit, ermöglichen den Universitäten, ihre politisch zu verantwortende Unterfinanzierung offenzulegen. Im Interesse ihres fachlichen Ausbildungsauftrags und Selbstverständnisses wäre es m. E. falsch, diese Defizite um des Erhalts von Studiengängen willen zu kaschieren.

Anmerkungen

1 Vgl. KMK-Pressemitteilung v. 14.06.2007: Ergebnisse der 318. Plenarsitzung der KMK; Akkreditierungsrat: Empfehlung für die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, Beschluss v. 08.05.2007, Drs. AR 38/2007.

2 Vorausgegangen ist ein mit Mitteln des BMBF durchgeführtes Pilotprojekt »Prozessakkreditierung« der HRK und der Akkreditierungsagentur ACQUIN an den Universitäten Bremen und Bayreuth sowie den Fachhochschulen Münster und Erfurt, an denen der Verfasser teilgenommen hat.

3 Von ACQUIN durchgeführte Systemakkreditierungsverfahren finden 2007 unter Beteiligung des Verfassers an zwei österreichischen Universitäten statt.

4 Die DGfE ist Mitglied des Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts ACQUIN e. V.. Die Mitglieder von ACQUIN sind ca. 120 Hochschulen in Deutschland, Österreich, Schweiz (DACH), Ungarn und USA sowie sieben wissenschaftliche Vereinigungen und Berufsverbände. Die Organe von ACQUIN sind die Mitgliederversammlung, der Vorstand und die Akkreditierungskommission (AK). Weiterte Gremien sind die (acht) Fachausschüsse (FA) und die Gutachtergruppen. Die Geschäftsstelle befindet sich in Bayreuth. Der Verfasser (HSU/UniBw Hamburg) ist Mitglied der AK, Marianne Krüger-Potratz (U Münster) ist Mitglied des FA Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. ACQUIN hat 2006 etwa 250 Akkreditierungsentscheidungen getroffen; näher vgl. www.acquin.org.

5 Erziehungswissenschaftliche Studiengänge werden von den Agenturen ACQUIN, AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen) und ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover), Studiengänge insb. für Heilpädagogik und Soziale Arbeit schwerpunktmäßig von der AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V.) akkreditiert; näher vgl. www.akkreditierungsrat.de.

6 Für die Bildung der Gutachtergruppen haben DGfE und EWFT den Agenturen eine Gutachterliste vorgelegt.

7 Beschlüsse s. unter www.akkreditierungsrat.de.

8 Mehrheitlich, aber nicht ausschließlich von Fachhochschulen angebotene Studiengänge.

9 Vgl. ACQUIN (Hg.): Pilotprojekt »Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung«: Der Zwischenbericht. Bayreuth: ACQUIN, 20.01.2006; HRK/ACQUIN (Hg.): Pilotprojekt »Prozessqualität für Lehre und Studium – Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung« [Abschlussbericht]. Bonn/Bayreuth: HRK, ACQUIN 18./19.10.2006.

10 Hierzu wird der Vorstand der DGfE gegen Jahresende 2007 eine Publikation mit aktualisierten und studiengangdifferenzierten Vorschlägen veröffentlichen.

Christoph Wulf

Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit

Im September 2000 haben auf der 55. Generalversammlung der Vereinten Nationen, dem Millenium-Gipfel, 189 Mitgliedstaaten einen Maßnahmenkatalog mit konkreten Ziel- und Zeitvorgaben verabschiedet, um bis zum Jahre 2015 Armut und Not in der Welt zu halbieren. Heute haben mehr als eine Milliarde Menschen täglich weniger als einen Dollar zum Leben; über 700 Millionen Menschen hungern und sind unterernährt. Mehr als eine Milliarde Menschen haben keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser. Über 115 Millionen Kinder im Primarschulalter haben keine Möglichkeit, lesen und schreiben zu lernen. Angesichts dieser Situation verpflichten sich auf diesem Millenium-Gipfel reiche und arme Länder gleichermaßen, alles zu unternehmen, um Abhilfe zu schaffen und dazu beizutragen, die Achtung der menschlichen Würde, Gleichberechtigung, Demokratie, ökolologische Nachhaltigkeit und Frieden zu verwirklichen. Für diese globale Zukunftssicherung werden die folgenden vier Handlungsfelder festgelegt:

- Frieden, Sicherheit und Abrüstung,
- Entwicklung und Armutsbekämpfung,
- Schutz der gemeinsamen Umwelt,
- Menschenrechte, Demokratie sowie gute Politik und Verwaltung (*governance*).

Dieses Anliegen der Weltgemeinschaft soll mithilfe der folgenden acht Milleniumentwicklungsziele realisiert werden:

1. Bekämpfung von extremer Armut und Hunger mit dem Ziel, die Zahl der Menschen zu halbieren, die weniger als einen Dollar pro Tag zum Leben haben,
2. Vollständige Primarbildung für Jungen und Mädchen,
3. Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Stärkung der Rolle der Frauen,
4. Reduzierung der Kindersterblichkeit (Senkung der Rate der Kinder unter fünf Jahren um zwei Drittel,

5. Verbesserung der Gesundheitsversorgung von Müttern (Senkung der Sterblichkeitsrate der Mütter um drei Viertel,
6. Bekämpfung von HIV / AIDS, Malaria und anderen schweren Krankheiten,
7. Ökologische Nachhaltigkeit,
8. Aufbau einer globalen Entwicklungspartnerschaft.

Die Verwirklichung des Milleniumentwicklungsziels „Vollständige Primarbildung für Jungen und Mädchen" ist auch das zentrale Anliegen des Weltbildungsforums 2000 in Dakar, mit dessen Aktionsplan „Bildung für Alle" (*Education for all, EFA*) eine grundlegende Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen bis zum Jahre 2015 erreicht werden soll. Die zentralen Ziele dieses Programms lauten:

1. Frühkindliche Förderung und Erziehung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.
2. Alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – sollen Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.
3. Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.
4. Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50% erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.
5. Das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung soll überwunden werden; bis 2015 soll die Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden.
6. Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.
   (Deutsche UNESCO-Kommission 2006a)

Diese Ziele einer „Bildung für Alle" sind von der internationalen Staatengemeinschaft ausdrücklich anerkannt worden. Beträchtlich sind die Anstrengungen, sie möglichst weitgehend zu realisieren. Schuldenerlass seitens der Geberländer dient als ein Weg, die dazu erforderlichen Mittel bereitzustellen. Der Verzicht auf die Subventionierung der Produktion von Lebensmitteln in der Europäischen Union und in anderen Industrienationen wäre ein weiterer Weg, die finanziellen Möglichkeiten der Entwicklungsländer für den Ausbau ihrer Bildungssysteme zu verbessern. Die im Bildungsbereich bisher erzielten Fortschritte sind erheblich. Doch reichen sie nicht aus, die Ziele einer „Bildung für Alle" zu verwirklichen, so

dass es in den nächsten Jahren einer weiteren Intensivierung der entsprechenden Anstrengungen bedarf.

In jedem Jahr wird im Rahmen des Programms „Bildung für Alle" ein Bildungsbericht erarbeitet, in dem in einer umfangreichen Untersuchung zu einem Querschnittsthema des globalen Bildungswesens Bilanz gezogen wird. Bisher liegen folgende Berichte vor: 2007: frühkindliche Bildung; 2006: Literalität; 2005: Bildungsqualität; 2003 / 4: Gleichheit im Bildungswesen; 2002: Wege internationaler Bildungspolitik. Mit Hilfe dieser Bildungsberichte soll der Weltöffentlichkeit Rechenschaft darüber abgelegt werden, wie weit die Verwirklichung des Aktionsplans „Erziehung für Alle" gelangt ist.

„Bildung für Alle" ist das zentrale Bildungsprogramm der UNESCO, in das auch die meisten finanziellen Mittel investiert werden. Mehrere um die Jahrtausendwende verabschiedete Konventionen, Programme und Dekaden, in denen versucht wird, einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Bildung zu liefern, ergänzen den Aktionsplan. Zukunftsfähige Bildung umfasst drei wichtige Zielvorstellungen, die die Milleniumentwicklungsziele und das Programm „Bildung für Alle" vervollständigen: Bildung zur Erhaltung bzw. Verwirklichung von Frieden, für einen kreativen Umgang mit *kultureller Vielfalt* sowie für *Nachhaltigkeit*. Diese drei Dimensionen zukunftsfähiger Bildung akzentuieren unterschiedliche sich jedoch auch überschneidende Aufgaben, die den normativen Rahmen bilden, in dem sich Bildung für Alle in der Weltgesellschaft vollziehen muss.

Friedenserziehung

Im Bewusstsein dieser Situation wurde bereits 1974 die Empfehlung zur „Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms" verabschiedet. Ihr folgten 1993 der „World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy" und der Plan für die „United Nations Decade for Human Rights Education" (1995-2005) sowie die „International Decade for Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World" (2001-2010). Aufgrund der modernen Waffen ist die Bedrohung der Menschen durch Krieg und Gewalt nach wie vor sehr groß. Frieden ist zu *der* Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung bzw. Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern das der Menschheit insge-

samt ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen von Bildung die Voraussetzungen und die Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Wegen zu suchen, zu ihrer Verminderung beizutragen. Friedenserziehung stellt den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass diese vielfach makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Verringerung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die konstruktive Auseinandersetzung mit den großen die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muss, der in der Kindheit beginnen und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Die Bemühungen um Friedenserziehung sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. In den meisten Entwicklungsländern versucht Friedenserziehung einen Beitrag zur ökonomischen, sozialen und nationalen Entwicklung zu leisten. In den USA und in Westeuropa gewinnt Friedenserziehung auch eine kritische Perspektive gegenüber der eigenen Gesellschaft und ihrer Rolle im internationalen System. Dabei zeichnet sich bereits seit den siebziger Jahre eine Verbindung zwischen der ökologischen Bewegung und der Friedensbewegung ab. Friedenserziehung berührt sich auch mit Ansätzen, die mit verwandten Zielsetzungen, doch unter anderen Begriffen, den Erziehungsprozess der jungen Generation mitzugestalten suchen. Dazu gehören: Erziehung zur internationalen Verständigung, internationale Erziehung, Überlebenserziehung (*survival education*), Welt-Erziehung (*global education*), Erziehung zum Weltbürgertum (*education for world citizenship*) und Entwicklungserziehung (*development education*).

In Deutschland wird Friedenserziehung als Teil politischer Bildung verstanden. Seit den siebziger Jahren unterscheidet sie sich von früheren Bemühungen, die in den sechziger Jahren „Erziehung zur Völkerverständigung“ als Friedenserziehung begriffen, die von der durch Aggression gefährdeten prinzipiellen Friedfertigkeit der Menschen ausgingen und die Frieden vor allem für eine Frage moralischen Verhaltens hielten. Auch unterscheidet sich Friedenserziehung von Bemühungen, denen es im Bewusstsein der aggressiven Triebstruktur des Menschen um das Lernen friedlichen Verhaltens ging und die betonten, die persönliche Friedenssehnsucht werde zum politischen Frieden führen. Die Vorstellung, der Krieg beginne in den Köpfen der Menschen und müsse dort bekämpft werden, ist für diese Positionen charakteristisch. Danach komme es vor allem darauf an, das Bewusstsein der Menschen zu verändern, um gesellschaftliche Bedingungen mit einem höheren Maß an Gerechtigkeit zu ver-

wirklichen. So wichtig diese Bemühungen zur Verbreitung einer Kultur des Friedens sind, sie reichen nicht aus; es bedarf einer weiter reichenden Auseinandersetzung mit der Friedensproblematik.

Friedenserziehung muss nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie „organisierte Friedlosigkeit", „strukturelle Gewalt", „soziale Gerechtigkeit" zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten sechziger Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsphantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtungs immer noch gültiger Unterscheidung wird unter Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden; Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen.

Friedenserziehung benötigt bestimmte Formen, mit denen sie nach Möglichkeit gewaltfreie Lernprozesse zu fördern versucht. Daher wird sie vor allem solche Lernformen entwickeln, in denen sich partizipatorisches und selbstinitiiertes Lernen vollzieht. In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen. Sie werden ermutigt, ihre friedensrelevante Vorstellungskraft zu entfalten. Dabei spielt die Entwicklung eines historischen Bewusstseins von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle; denn dieses trägt dazu bei, real-utopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung.

Für die Friedenserziehung liegt ein Strukturproblem darin, dass sie sich als Erziehung an Individuen oder Gruppen richtet, in deren Bewusstsein und deren Einstellungen sie nachhaltige Veränderungen bewirken kann (Wulf 1973). Ihre Ergänzung durch die praktische Politik und durch friedensrelevantes Handeln ist unerlässlich.

Kulturelle Vielfalt

Das Engagement der UNESCO, den Umgang mit kultureller Vielfalt zu verbessern, ist nicht weniger intensiv. Das dazu 2005 mit überwältigender Mehrheit verabschiedete „Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen" wurde bereits im Frühjahr 2007 rechtskräftig und stellt gleichsam die „Magna Charta der internationalen Kulturpolitik" dar. Dieses Übereinkommen zielt darauf, die Vielfalt kulturellen Ausdrucks zu schützen und zu fördern, den auf Achtung und Anerkennung basierenden Dialog zwischen den Menschen verschiedener Kulturen im Geiste des Friedens und der Verständigung zu fördern, die besondere Bedeutung kultureller Güter für die Identität der Menschen anzuerkennen und die internationale Zusammenarbeit und Solidarität im Sinne der Partnerschaft zu stärken (Deutsche UNESCO-Kommission 2006b).

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf die Vereinheitlichung; die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von Differenz und Alterität. So vollziehen sich einerseits Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen, wie z. B.

- die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind;
- die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung;
- die Globalisierung von Forschung und Entwicklung mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie;
- die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen;
- die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung;
- die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen;

- die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität.

Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung vieler Lebensformen sowie die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen der Neuen Medien einher (vgl. Wulf / Merkel 2002).

Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit betrachtet. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauflösbare Differenzen.

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit spielt der Umgang mit dem Anderen bzw. mit Alterität eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den Tausch bzw. den Austausch mit Anderen. Mit Hilfe reziproker Tauschprozesse entwickeln Menschen Beziehungen zu anderen Menschen und deren Alterität und erweitern dadurch ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Tauschprozesse umfassen Geben, Nehmen und Wiedergeben von Gegenständen, Zuwendungen und symbolischen Gütern.

Das Eigene und das Andere sind keine fest- und einander gegenüberstehenden Größen. Was das Andere und das Eigene ist, ergibt sich erst im Kulturkontakt, in der Begegnung von Menschen, die je nach dem kulturellen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, und nach ihren singulären Voraussetzungen bestimmen, was das Eigene und was das Andere ist. Sowohl das Eigene als auch das Andere müssen dynamisch gedacht werden; erst in Prozessen der kulturellen Begegnung ergibt sich, was jeweils als Anderes bzw. Eigenes erfahren wird.

In vielen Bereichen werden diese Prozesse des Kontaktes, der Begegnung und des Austauschs heute durch die Zirkulation von Kapital, Waren, Arbeitskräften und symbolischen Gütern bestimmt. Ihre Dynamik führt zur Begegnung von Menschen und Kulturen und bewirkt, dass materielle und immaterielle Beziehungen entwickelt werden. Diese Prozesse vollzie-

hen sich im Rahmen globaler Machtstrukturen und sind ungleich; sie werden von historisch entstandenen und verfestigten Machtverhältnissen bestimmt. Trotz der Beeinflussung vieler dieser Prozesse von den Bewegungen des kapitalistisch organisierten Marktes und der daraus resultierenden Unausgewogenheit führen sie zu Begegnungen mit der Alterität anderer Kulturen und Menschen.

Gesellschaften und Menschen konstituieren sich also in der Auseinandersetzung mit Alterität. Bereits in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spielen die Erfahrung anderer Menschen und Kulturen eine zentrale Rolle. Nur im Spiegel und in den Reaktionen anderer Menschen und Kulturen können Menschen sich selbst begreifen. Dies impliziert, dass Selbsterkenntnis das Verstehen des Nichtverstehens von Alterität voraussetzt.

Wie kann es gelingen, die Erfahrungen der Alterität anderer Menschen und Kulturen zuzulassen, ohne Mechanismen in Gang zu setzen, mit denen sie auf bereits Bekanntes und Vertrautes reduziert werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Je nach Kontext werden sie unterschiedlich ausfallen. Ein Weg, die Alterität fremder Menschen auszuhalten, besteht darin, Erfahrungen der Selbstfremdheit mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann. Solche Ereignisse können zur Steigerung der Flexibilität und zur Neugier auf die Andersartigkeit anderer Menschen und Kulturen beitragen.

In der Erfahrung der Selbstfremdheit liegt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Umgang mit Alterität. Sie bildet eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit eines Empfindens und Denkens vom Anderen her, eines heterologischen Denkens, in dessen Rahmen der Umgang mit dem Nichtidentischen von zentraler Bedeutung ist. Von solchen Erfahrungen ist eine Zunahme der Sensibilität und der Bereitschaft zu erwarten, sich Neuem und Unbekanntem auszusetzen. Eine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln, ist die Folge. In der Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit der Alterität anderer Menschen und Kulturen liegt für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung jedes Menschen eine Chance. Heidegger hat dies schon früh gesehen, als er davor warnte, dass dem Menschen kaum etwas Schlimmeres geschehen könne, als dass er sich in der Welt nur noch selbst begegne. Auch aus dieser Perspektive bieten Erfahrungen der Fremdheit und Alterität, der Hybridität und Transkulturalität Aussichten auf ein reiches und erfülltes Leben.

Dass diese Möglichkeiten menschlicher Bildung in ihr Gegenteil umschlagen können, ist offensichtlich. In diesem Fall entstehen in der Begegnung mit kultureller Vielfalt Gewalthandlungen, mit denen versucht wird, Andersartigkeit auf Gleichheit zu reduzieren. Da in den meisten Fällen diese Versuche fehlschlagen, entsteht ein *circulus vitiosus* von Gewalthandlungen, die sich in mimetischen Prozessen, in Formen wechselseitiger Nachahmung, verstärken und aus denen es nur schwer einen Ausweg gibt (Wulf 2006).

Bildung zur Nachhaltigkeit

Die dritte große Aufgabe zukunftsfähiger Bildung liegt im Bereich der „Bildung für nachhaltige Entwicklung", deren Verbreitung in der UN Dekade von 2005-2014 vorangetrieben werden soll, in der in allen Ländern verstärkte Anstrengungen in diesem Bereich unternommen werden. In Deutschland wurde auf der Grundlage eines einstimmigen Beschlusses des Bundestages ein Nationalkomitee zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und eine Arbeitsstelle bei der Deutschen UNESCO-Kommission eingerichtet, die die Arbeit in diesem Bereich koordinieren. In Zusammenarbeit mit dem Nationalkomitee erstellen die Kultusministerkonferenz und die Bundesländer Aktionspläne, um die Bildung zur nachhaltigen Entwicklung weiter zu verbreiten.

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Bildung für Nachhaltigkeit „hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen" (BMBF 2002, S. 4).

Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee, die wie Frieden nur annäherungsweise verwirklicht werden kann. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Sie wendet sich an den einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Struk-

turen ansetzen und – unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen – die Gestaltungskompetenz der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemkonstellationen, eines Erarbeitens ihrer Kontexte und der Anbahnung eines partizipatorischen Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an den entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es Minimalstandards für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die der Mehrperspektivität von Nachhaltigkeit gerecht werden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen und Weltregionen und den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die globale Verantwortung und die politische Partizipation zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Ziel der Bildung für Nachhaltigkeit ist es, eine Gestaltungskompetenz in diesem Bereich zu entwickeln, der die Menschen dazu befähigt, die hier anfallenden Aufgaben kreativ zu gestalten (German Commission for UNESCO 2007).

Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit sind heute als drei mit einander verschränkte Aufgaben zukunftsfähiger Bildung anzusehen, die den normativen Rahmen für die Milleniumentwicklungsziele und das mit ihnen verbundene Aktionsprogramm „Bildung für Alle“ darstellen. Die bloße Vermittlung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens reicht nicht aus, die Ziele zukunftsfähiger Bildung zu realisieren. Dazu bedarf es entsprechender normativer und inhaltlicher Orientierungen.

Literatur

BMBF: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2002.

Deutsche UNESCO-Kommission: Weltbericht Bildung für alle. Bonn 2006a.

Deutsche UNESCO-Kommission: Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Bonn 2006b.

German Commission for UNESCO: UNESCO today: The UN Decade of Education for Sustainable Development. Bonn 2007.

NATIONALER AKTIONSPLAN FÜR DEUTSCHLAND. UN-DEKADE „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Berlin 2003.

WULF, CH. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt / M. 2003.

WULF, CH.: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld 2006.

WULF, CH. / BRIAN, N. (Hrsg.): Desarollo sostenibile. Münster u. a. 2006.

WULF, CH. / MERKEL, CH. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster u. a. 2002.

Hermann Lange

Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik

Am 1. September 2006 traten die als Föderalismusreform bekannten, umfangreichsten Grundgesetzänderungen seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland in Kraft (BGBl. I S. 2034). Am 5. September 2006 wurde im Bundesgesetzblatt ferner das Föderalismusreform-Begleitgesetz verkündet (BGBl. I S. 2098). Mit ihm werden Details geregelt, die sich aus der Grundgesetzänderung ergeben. Die Föderalismusreform, die „Mutter aller Reformen", wie es der bayerische Ministerpräsident Stoiber formulierte, ist damit jedenfalls gesetzgeberisch unter Dach und Fach.

Bund und Länder verbanden mit dieser Reform durchaus unterschiedliche Erwartungen. Für den Bund ging es vor allem darum, Handlungsfreiheit im Gesetzgebungsverfahren zu gewinnen, um Reformvorhaben durchsetzen zu können, welche in der Vergangenheit des öfteren im Bundesrat von den Ländern blockiert oder durch den Zwang zu Kompromißlösungen verwässert worden waren. Die Länder dagegen wollten ihre Eigenstaatlichkeit sichern und Terrain zurückgewinnen, welches sie durch das ausgreifende Handeln des Bundes verloren hatten oder gefährdet sahen. Beide Seiten nahmen für sich in Anspruch, auf diese Weise das politische System beweglicher, reform- und leistungsfähiger und für den Bürger durchschaubarer zu machen.

Die Veränderungen betreffen viele Politikbereiche, darunter auch die Bildungspolitik. Letztere bildet zwar nur einen kleinen Ausschnitt aus einem umfangreichen Paket von Neuregelungen. Dennoch erlangte sie in den Verhandlungen zwischen Bund und Ländern zeitweise zentrale Bedeutung. An der fehlenden Verständigung über einzelne Punkte dieses Komplexes drohte die gesamte Reform, wie die beiden Vorsitzenden der Bundesstaatskommission, Müntefering und Stoiber, am 17. Dezember 2004 feststellten, zu scheitern. Dies ist angesichts der bis dahin auch in diesem

Bereich in den vorbereitenden Verhandlungen erreichten weitgehenden Übereinstimmung schwer nachzuvollziehen (Richter 2005; Mager 2005). Es läßt sich nur damit erklären, dass selbst Einzelpunkte dieses Komplexes für beide Seiten einen hohen Symbolwert hatten. Die Kulturhoheit gilt gemeinhin als „Kernstück der Eigenstaatlichkeit" der Länder (BVerfGE 6, 309 ff. (346 f.)). Hier wollten sie unbedingt Flagge zeigen. Da verschlug es wenig, dass die Länder etwas begehrten, was der Bund, wie auszuführen sein wird, in der Vergangenheit kaum genutzt hatte (Bildungsplanung) oder was ihnen zwischenzeitlich auf andere Weise bereits weitgehend in den Schoß gefallen war (Hochschulgesetzgebung). Der Bund seinerseits wollte den Fuß nicht aus der Tür der ohnehin nur rudimentär ausgeprägten und nur teilweise genutzten Beteiligungsmöglichkeiten im Bereich von Bildung und Wissenschaft nehmen. Dabei war die grundsätzliche Möglichkeit der Mitwirkung des Bundes jedenfalls bei der Förderung der Forschung seitens der Länder gar nicht in Frage gestellt. Um anderes (Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau) hatte der Bund bis dahin nicht mit Leidenschaft gekämpft.

In den folgenden Ausführungen wird zunächst eine kurze Skizze der generellen verfassungsrechtlichen Problematik gezeichnet, die sich mit der Diskussion um die Förderalismusreform verbindet. Anschließend werden die Konsequenzen der getroffenen Regelungen für den Bereich von Bildung und Wissenschaft näher beleuchtet.

1. Vielfalt oder Einheit – die deutsche Verfassungstradition zwischen föderaler Staatsorganisation und dem Wunsch nach nationaler Geschlossenheit

Für eine föderale Staatsorganisation sprechen viele Gründe: Die Verteilung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen zwischen Zentralstaat und Gliedstaaten bedeutet Beschränkung von Macht, sichert Freiheit, begünstigt Bürgernähe, fördert Pluralität, schützt und integriert kulturelle und regionale Besonderheit, ermöglicht situationsangemessene Lösungen, stimuliert Wettbewerb und Experiment. Föderalismus erzeugt freilich auch Unterschiede. Diese müssen von den Bürgern gewollt und in ihren Wirkungen akzeptiert sein, selbst wenn damit an der einen oder anderen Stelle Reibungsverluste verbunden sein können. Eine föderale Staatsorganisation ist Ausdruck einer Verfassungskultur, welche Differenz

honoriert und Einheitlichkeit nicht um jeden Preis fordert. Dies macht die Dinge kompliziert.

1.1 Deutschland als „unitarischer Bundesstaat"

Eine föderale Organisation gehört zum gesicherten Bestand deutschen Staatsdenkens. Die dezentrale Wahrnehmung von Herrschaft als Gegengewicht gegen die Rechte der Zentralgewalt hat in Deutschland – man nehme die Rolle der Stammesherzöge im Mittelalter, der Territorien in der frühen Neuzeit, der Bundesstaaten im 1871 gegründeten Kaiserreich oder der Länder in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik – eine lange Geschichte. Sie wird indessen immer wieder von dem Leiden am deutschen Partikularismus und der Klage über Zerrissenheit und Kleinstaaterei in Deutschland begleitet. Diese zeigten sich nicht nur in Unterschieden der Lebensverhältnisse und der Rechtssysteme zwischen den deutschen Staaten, sondern auch innerhalb derselben (vgl. z. B. für Preußen Clark 2007, S. 490 ff.). Das Postulat der Rechtseinheit als Voraussetzung der Wirtschaftseinheit war deshalb im 19. Jahrhundert eine der starken Antriebskräfte des deutschen Liberalismus in dem Bemühen um die Realisierung der Reichsgründung nach innen, nachdem diese durch die Kaiserproklamation im Spiegelsaal von Versailles nach außen vollendet zu sein schien. Die politikwissenschaftliche Forschung sieht hierin die Wurzel einer unitarisch ausgerichteten „kulturellen Grundorientierung" des deutschen Bürgertums, die bis heute wirksam ist (Lehmbruch 2001 und 2004), eines „seit den Freiheitskriegen … manifesten kulturellen Nationalismus der Eliten und deren Abneigung gegen die deutsche Kleinstaaterei" (Scharpf 2006a, S. 10). Das Spannungsverhältnis zwischen dem Recht der deutschen Länder auf Besonderheit und dem Traum von deutscher Einheit ist offenkundig.

An die föderale Tradition des deutschen Staats- und Verfassungsrechts knüpften die Verfasser des Grundgesetzes an. In der Staatspraxis der Bundesrepublik wurde der Föderalismus freilich – insoweit durchaus in Übereinstimmung mit den angedeuteten Entwicklungslinien – nicht als Rahmen für Wettbewerb und Differenz, sondern vor allem als Gebot des sozialen Ausgleichs („Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse", Art. 72 Abs. 2 GG a. F.) und des Bemühens um Integration (Smend 1928) und Konsens verstanden. In der Staatsrechtslehre fand eine funktionalistische Deutung des Föderalismus beträchtliche Resonanz, bei der es weniger um die Betonung regional differenzierter Lösungsmöglichkeiten und die Si-

cherung landsmannschaftlicher Eigenständigkeit als vielmehr um eine gewaltenteilende Staatsorganisation und vielfältige Möglichkeiten der Beteiligung der Bevölkerung an gesamtstaatlich relevanten politischen Willensbildungsprozessen ging (Lehmbruch 2001, S. 84; Huber 2004, S. 48). Das Schlagwort von der Bundesrepublik als eines ‚unitarischen Bundesstaates' (Hesse 1962) brachte diese Situation auf eine griffige Formel.

Als Vehikel für den kontinuierlichen Prozess einer ‚Unitarisierung' in Deutschland wurden nicht nur die Möglichkeiten förmlicher Kompetenzverlagerungen von den Ländern auf den Bund in beträchtlichem Umfang genutzt (Herzog 1980, Rdnr. 55: „Einbahnstraße zugunsten des Bundes"; Gramm 1999; Huber 2004, S. 15). Vielmehr sind auch die expansive Nutzung der Möglichkeiten „konkurrierender Gesetzgebung" (Art. 72 und 74 GG a. F.) durch den Bund und der zum Teil ungemein hohe Detaillierungsgrad von Regelungen des Rahmenrechts (Art. 75 GG a. F., z. B. Hochschulrahmengesetz) zu nennen. Sie wurden in der Staatsrechtslehre „fast ritualhaft" von dem Argument begleitet, dass die Industrie- und Wohlstandsgesellschaft unausweichlich eine Egalisierung auch im föderativen Kontext begünstige oder gar voraussetze (Dolzer 1999, S. 14). Von Bedeutung waren in diesem Zusammenhang ferner die insbesondere für den Bereich von Bildung und Wissenschaft 1969 eingeführten „Gemeinschaftsaufgaben" von Bund und Ländern (Art. 91 a und 91 b GG a. F.). Schließlich ist die intensive Selbstkoordinierung der Länder hinsichtlich wichtiger Strukturentscheidungen auch in Bereichen zu nennen, die der alleinigen Landesgesetzgebung unterliegen. Sie ist von dem Bemühen um eine länderübergreifende Vereinheitlichung auch der Verwaltungspraxis getragen. Nicht zu übersehen ist endlich, dass die Erhebung der wichtigsten Steuern und die Verteilung des Finanzaufkommens zwischen Bund und Ländern bzw. im Verhältnis der Länder untereinander, soweit diese nicht von der Verfassung unmittelbar geregelt werden, weitgehend Gegenstand der Bundesgesetzgebung sind (Art. 105-107 GG).

Die Bürger verstanden die Möglichkeiten der Länder, auf die Bundespolitik Einfluß zu nehmen, als Gelegenheit, ihre Belange gegenüber einer bürgerferneren Bundesebene zu wahren (hierzu näher unten). Gleichzeitig schätzten sie aber die Sicherung möglichst einheitlicher Lebensverhältnisse höher als Vielfalt und Verschiedenheit (Sachs 1999, S. 46, unter Hinweis auf Erhebungen des Instituts für Demoskopie Allensbach 1995). Sie „nahmen die Eigenstaatlichkeit der Länder hin", ohne sie als „Selbstwert" anzuerkennen (Huber 2004, S. 48). Erk bezeichnet die Bundesrepublik zutreffend als einen föderalen Staat mit einer „non-federal society"

(Erk 2003). Dem entspricht, dass die Parteien auf Bundes- und Landesebene vielfach einheitliche programmatische Zielsetzungen verfolgen und dass auch in den Wahlkämpfen zu Landesparlamenten häufig bundespolitische Themen dominieren. Politische Diskussionen, die öffentliches Interesse finden, werden zumeist in den nationalen Medien geführt, und als Reaktion auf tatsächliche oder vermeintliche Mißstände im Verantwortungsbereich der Länder wird nicht selten die Forderung nach Einführung einer Bundeskompetenz erhoben (Scharpf 2006a, S. 10). In der Diskussion nach PISA findet der Hinweis, man brauche nicht 16 verschiedene Lehrpläne für ein und dasselbe Fach, in jedem Auditorium starke Zustimmung.

1.2 Die Politik in der „Verflechtungsfalle"

Die Staatsorganisation der Bundesrepublik Deutschland wurde lange Zeit geradezu als Modell einer machtteilenden, zentrale und regionale Interessen ausbalancierenden, entwicklungsoffenen und zugleich konsenssichernden Staatsorganisation angesehen. Das Modell war ungeachtet seiner Zeit- und Ressourcenaufwendigkeit, seiner Prämierung von Bestandsinteressen und seiner Tendenz zum Eingriffsverzicht (Hesse 2005, S. 115) weitgehend akzeptiert, geriet aber in den 90er Jahren zunehmend in die Kritik. Hintergrund dieser Kritik waren drängende Reformnotwendigkeiten angesichts demographischer Entwicklungen wie auch angesichts der Folgen der Globalisierung und der zunehmenden Einbettung nationaler Politiken in einen europäischen Rahmen. Zugleich führten die wachsenden Disparitäten zwischen den Bundesländern zu schärferen Verteilungskämpfen. Dies alles drängte danach, Entscheidungsverfahren zu beschleunigen und die Innovationsfähigkeit des deutschen politischen Systems zu stärken. Als entscheidender Grund für die nunmehr diagnostizierte Schwäche des deutschen Föderalismus galt das hohe Maß an ‚Politikverflechtung' hinsichtlich der Aufgabenverteilung und der Entscheidungsverfahren in der Bundesrepublik (vgl. Scharpf 1976 und 1985): (Fast) alle haben bei (fast) allem Mitsprache- und Mitentscheidungsrechte. In der Staatsrechtslehre spricht man deshalb oft von dem deutschen Föderalismus als Verbundsföderalismus, Kooperationsföderalismus oder Beteiligungsföderalismus. Er unterscheidet sich von einem wettbewerbsorientierten Föderalismus, wie er für andere Bundesstaaten kennzeichnend sei (zum Begriff des Wettbewerbsföderalismus vgl. Schatz u. a. 2000; Benz 2006a).

Die Politikverflechtung ist in der Gesamtarchitektur des deutschen Verfassungssystems nahezu zwangsläufig angelegt. Das Grundgesetz nimmt die Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern – anders als dies z. B. in den Vereinigten Staaten von Amerika (zumindest der ursprünglichen Intention nach) der Fall ist – nicht nach dem Trennprinzip eines ‚dualistischen Föderalismus' vor, bei dem die Verantwortung für einen bestimmten Aufgabenbereich in Gänze, die Gesetzgebungs-, Vollzugs- und Finanzierungsverantwortung einbeziehend, entweder dem Zentralstaat oder den Gliedstaaten zugeordnet wird.[1] Für die deutsche Staatsorganisation kennzeichnend ist vielmehr eine funktionale Differenzierung. In ihrem Rahmen liegt die Zuständigkeit für die Gesetzgebung in weitem Umfang beim Bund, während der Vollzug der Gesetze, auch soweit diese vom Bund erlassen worden sind, in der Regel „eigene Angelegenheit" der Länder ist (Art. 83 GG). Als Ausgleich für die weitreichenden Gesetzgebungszuständigkeiten des Bundes werden den Ländern im Bundesrat gewichtige Einflußmöglichkeiten auf das Gesetzgebungsverfahren eingeräumt. Hierbei ist neben der Möglichkeit eines Einspruchs der Länder, welcher vom Bundestag freilich überstimmt werden kann, vor allem die Zustimmungsbedürftigkeit vieler Gesetze zu nennen. In der Logik einer solchen Verfassungsarchitektur liegt es, dass mit der exzessiven Nutzung der Gesetzgebungsmöglichkeiten des Bundes zugleich der Anteil zustimmungsbedürftiger Gesetze merklich zunimmt (Dästner 2001). Die ‚Zustimmungsfälle' stiegen zeitweilig auf fast zwei Drittel aller vom Bundestag beschlossenen Gesetze. Dies ergab sich zum einen daraus, dass die Länder ihre Zustimmung zu Verfassungsänderungen in Kompetenzfragen in der Regel von einer entsprechenden Erweiterung des Katalogs der Zustimmungsbedürftigkeit abhängig machten. Zum anderen schuf der Bund in vielen Fällen selbst die Voraussetzungen für die Zustimmungsbedürftigkeit dadurch, dass er in einem Gesetz materiellrechtliche Regelungen mit Regelungen zur Verwaltungsorganisation und zum Verwaltungsverfahren in den Ländern verband (Art. 84 Abs. 1 GG a. F.). Dies gab den Ministerpräsidenten der Länder weitreichende Möglichkeiten der Selbstdarstellung auf bundespolitischer Bühne und machte für sie die Aushöhlung der Möglichkeiten landesrechtlicher Gesetzgebung akzeptabel.

Mit der Möglichkeit der Verweigerung der Zustimmung im Bundesrat haben die Länder ein wirksames Instrument in der Hand, den Erlaß unwillkommener Gesetze zu verhindern und den Bund zum Entgegenkommen im Gesetzgebungsverfahren zu zwingen. Verschärft wird diese Situation bei unterschiedlichen Mehrheiten in Bundestag und Bundesrat. In

einer solchen Situation wird der Bundesrat von den Ländern nicht allein zur Geltendmachung landesspezifischer Aspekte, sondern als Tribüne der Opposition zur Artikulation genereller parteipolitischer Interessen genutzt, um Gestaltungsvorstellungen durchzusetzen, die im Bundestag angesichts der dortigen Mehrheitsverhältnisse nicht zu realisieren sind (Lehmbruch 2000; Scharpf 2006a, S. 6f). Die rechtliche Zulässigkeit eines solchen Vorgehens ist gelegentlich bezweifelt worden, letztlich aber – schon aus Gründen der Praktikabilität – kaum zu verneinen (Dolzer 1999, S. 15f). Die damit gegebene Möglichkeit einer Blockade von Projekten der Bundesregierung und der sie tragenden Bundestagsmehrheit ist in der Geschichte der Bundesrepublik von den beiden großen Parteien gleichermaßen genutzt worden. Folge dieser Situation waren oft genug informelle und außerparlamentarische Absprachen zur Vorbereitung notwendiger Kompromisse, deren Zustandekommen für die politische Öffentlichkeit wenig transparent wird.

Anlass zum Nachdenken über eine Verfassungsreform gab schließlich die mangelnde ‚Europafähigkeit' des deutschen föderalen Systems. Im Verlauf der europäischen Integration sind inzwischen in beachtlichem Umfang von den Mitgliedstaaten wahrzunehmende Aufgaben auf die Europäische Union übertragen worden. Die innerstaatliche Rechtsetzung wird deshalb in wachsendem Maße von europarechtlichen Regelungen überformt. Diese Entwicklung macht es bedeutsam, wer mit welchem Gewicht auf europäischer Ebene für Deutschland sprechen und an den Rechtsetzungsverfahren im Rahmen der Europäischen Union mitwirken kann. Die Länder haben deshalb ihre Zustimmung zum Vertrag von Maastricht (Vertrag über die Europäische Union – EUV – vom 7.2.1992, BGBl. II S. 1253) an die Bedingung einer wirksamen Beteiligung an der Willensbildung des Bundes in europarechtlichen Fragen sowie bei der Außenvertretung des Bundes in den Organen der Europäischen Union dort geknüpft, wo Angelegenheiten zur Beratung kommen, die bundesintern Sache der Länder sind. Sie haben mithin die gleiche Taktik wie bei innerstaatlichen Ändrungen der Kompetenzordnung gewählt: Kompetenzverzicht gegen Mitwirkungsrechte im Normsetzungsverfahren. Die entsprechenden Regelungen sind in der am 25. Dezember 1992 in Kraft getretenen Fassung des Art. 23 GG enthalten. Sie zwingen zu komplizierten Koordinierungsverfahren zwischen Bund und Ländern im Vorfeld von Entscheidungen auf europäischer Ebene. Die damit verbundenen Schwierigkeiten führten nicht selten dazu, dass sich die Bundesrepublik in den europäischen Gremien der Stimme enthalten mußte, weil sie mit ihren komplizierten Koordinie-

rungsmechanismen in dem vor Abstimmungen üblichen Kuhhandel kaum sprechfähig war (vgl. Jachtenfuchs / Kohler-Koch 2003; Große Hüttmann 2005; Bartelt 2005).

1.3 Inhalt und Kritik der jetzt verabschiedeten Föderalismusreform

Dem damit skizzierten Problembündel versuchten Bund und Länder mit dem von ihnen geschnürten Paket einer Föderalismusreform zu Leibe zu rücken. Wo die Diagnose ‚Verflechtung' als Grund allen Übels klar zu sein schien, lag auch der Ansatz für die Therapie nicht fern: ‚Entflechtung'. Unter diesem Leitbild wurden die Verhandlungsstrategien von Bund und Ländern entworfen und schließlich im wesentlichen folgende Regelungen getroffen: Die Gesetzgebungszuständigkeiten von Bund und Ländern werden in Teilen neu sortiert. Das Institut der Rahmengesetzgebung entfällt. Die Zustimmungsbedürftigkeit der vom Bund erlassenen Gesetze wird eingeschränkt. Ebenso erhält der Bund größere Freiheiten, von den Möglichkeiten der konkurrierenden Gesetzgebung Gebrauch zu machen. Im Gegenzug wird den Ländern auf bestimmten Sachgebieten ein Abweichungsrecht von Gesetzen des Bundes eingeräumt. Die Gemeinschaftsaufgaben und damit die Einflußmöglichkeiten des Bundes insbesondere im Bereich von Bildung und Wissenschaft werden begrenzt. Eingeschränkt werden auch die Möglichkeiten des Bundes, durch den ‚goldenen Zügel' einer Mitfinanzierung auf die Erfüllung von Länderaufgaben Einfluß zu nehmen. Eine grundlegende und umfassende Neuregelung des föderalen Finanzsystems ist damit nicht verbunden. Letztere soll Gegenstand eines zweiten Teils der Föderalismusreform werden. Diese Thematik aufzugreifen, wurde als *Föderalismusreform II* anläßlich der Verabschiedung der jetzigen Grundgesetzänderungen vereinbart (vgl. BR-Drucksache zur Drucksache 462 / 06 vom 5.7.2006, Anlage 1).[2] Nähere Details der Neuregelungen können an diesem Ort nicht dargestellt werden (vgl. hierzu etwa Wollenschläger 2007).

Die Auswirkungen dieses jedenfalls äußerlich umfangreichen Pakets von Verfassungsänderungen sind im gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum zu beurteilen. Die Politik klopft sich – wie üblich – selbst auf die Schultern; die Verständigung zwischen Bund und Ländern und die Sicherung der notwendigen Mehrheiten für die Verfassungsänderung war schließlich schwer genug. Das allein reicht aber noch nicht, um Veränderungen auch Wirklichkeit werden zu lassen. Hierfür sind Entscheidungen zu Struk-

turen und Verfahren nicht unwichtig, wichtiger noch ist aber, in welchem Geist diese mit Leben erfüllt werden. Ob sich hier viel ändern wird? In der Öffentlichkeit und nicht zuletzt bei Vertretern der Rechtswissenschaft wie der Politikwissenschaft ist das Urteil hinsichtlich der Wirkungen der Föderalismusreform zurückhaltend. Neben positiven Stimmen, die die Ergänzung des deutschen Modell eines ‚unitarischen' durch das nunmehr kreierte Modell eines ‚experimentellen Bundesstaates' begrüßen (Michael 2006) oder den Bund bei allen Mängeln im Detail als heimlichen Gewinner der Reform zum Besten der Sache bezeichnen (Huber 2007), findet sich eine große Zahl von Skeptikern. Es wird bezweifelt, dass die Neuordnung der Gesetzgebungszuständigkeiten überall sachgerecht war.[3] Bezweifelt wird, dass die Reform das selbst gesetzte Ziel einer Vereinfachung und Beschleunigung des Gesetzgebungsverfahrens erreichen wird (vgl. Reutter 2006, S. 14ff; Scharpf 2006a, S. 6f; Burkhart / Manow 2006), zumal im gleichen Atemzuge die generelle Zustimmungsbedürftigkeit von Gesetzen mit Kostenfolgen zu Lasten der Länder neu begründet wurde (Art. 104 a Abs. 4 GG).[4] Bezweifelt wird schließlich, dass die Länder eine wirklich entscheidende Erweiterung ihres Handlungsspielraumes erreicht haben. Sie haben zwar zusätzliche Kompetenzen gewonnen (zumeist nur als Ausschnitt aus einem größeren Sachzusammenhang), die aber auch weiterhin mit korrespondierenden Regelungen auf anderen Ebenen abgestimmt sein müssen.

Im Kern läuft diese Kritik darauf hinaus, dass der Gesetzgeber in dem Bemühen, der „Politikverflechtungsfalle" (Scharpf 1985) zu entgehen, in die „Entflechtungsfalle" geraten sei (Benz 2006b). Er habe nach Möglichkeiten der Entflechtung gesucht, ohne zu erkennen, dass eine wirkliche Entflechtung – solange eine grundlegende Systemänderung nach dem Muster des dualen Föderalismus („Trennsystem") von niemandem gewollt wird – über punktuelle Veränderungen hinaus von vornherein nicht zu erreichen ist. Deshalb bleibe die Suche nach Möglichkeiten, die im System des Grundgesetzes unvermeidliche Politikverflechtung im Rahmen eines Mehrebenensystems (Europa, Bund, Länder, Kommunen) z. B. durch die großzügigere Einräumung von Abweichungsrechten und veränderte Koordinationsverfahren flexibler und leichter handhabbar zu machen, unverändert auf der Tagesordnung (vgl. Scharpf 2006a und b; Reutter 2006; Benz 2006b). Schließlich seien mit der Frage der Neugliederung des Bundesgebietes und der Finanzverfassung (zu Möglichkeiten und Grenzen einer derartigen Reform der Finanzverfassung vgl. Färber / Otter 2005; Ekardt / Buscher 2007) zwei entscheidende Problemkreise von vornherein

ausgeklammert worden, welche für die Modernisierung der Bundesrepublik vermutlich weit mehr Bedeutung haben als einzelne Zuständigkeitsänderungen (Hesse 2005).

Gespannt darf man sein, in welcher Weise Bund und Länder das Instrument der Abweichungsrechte im Gesetzgebungsverfahren (Art. 72 Abs. 3 GG) handhaben und wie die Bürger darauf reagieren werden. Der Bund kann nach der neuen Verfassungslage, sofern die Länder auf ein Bundesgesetz durch eigene abweichende Landesgesetze reagieren, seinerseits erneut gesetzgeberisch aktiv werden und damit nach dem Prinzip der *lex posterior* einen ‚Anwendungsvorrang' für sein eigenes Gesetz begründen. Dieser hindert die Länder aber nicht daran, anschließend ihrerseits erneut aktiv zu werden. Für dieses Wechselspiel zwischen Bundes- und Landesregelungen hat sich schon bald der Begriff der „Ping-Pong-Gesetzgebung" eingebürgert (Klein / Schneider 2006, S. 1552; zur Abweichungsgesetzgebung allgemein vgl. ferner Rengeling 2006, S. 1542 f.; Mammen 2006). Es ist schwer vorstellbar, dass die politische Öffentlichkeit angesichts der ‚unitarischen Grundorientierung' der Bürger auf ein derartiges Spiel mit großer Zustimmung reagieren würde. Selbst heute, weniger als ein Jahr nach Verabschiedung der Föderalismusreform, gilt in der politischen Diskussion z. B. die Gefahr, dass die Länder die Möglichkeit des Rauchens in Gaststätten unterschiedlich regeln könnten, als überaus bedenklich.

2. Die Auswirkungen der Föderalismusreform auf den Bereich von Bildung und Wissenschaft

Vor diesem Hintergrund sind nunmehr die speziell für den Bereich Bildung und Wissenschaft vorgesehenen Änderungen näher zu betrachten. Dem ersten Anschein nach ist es hier den Ländern gelungen, den Bund deutlich zurückzudrängen: Der Bund hat seine Gesetzgebungskompetenz für das Hochschulrecht bis auf einen Restbestand (Hochschulzulassung, Hochschulabschlüsse und einen kleinen Teilbereich der arbeitsrechtlichen Regelungen für das Hochschulpersonal) verloren und auch die Regelung der Beamtenbesoldung (Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen) den Ländern überlassen müssen. Die Möglichkeit der Beteiligung des Bundes an der Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe ist stark eingeschränkt worden, die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau (mit Ausnahme der Forschungsbauten) gänzlich entfallen. Schließlich ist den Möglichkeiten

des Bundes, sich an der Erfüllung von Länderaufgaben im Bildungsbereich finanziell zu beteiligen (Modellversuche, Ganztagsschulprogramm etc.) und die Länder damit in Zugzwang zu bringen, ein Riegel vorgeschoben worden. Zwar hat der Bund substanzielle Zuständigkeiten behalten, deren Modalitäten ihm zum Teil ein freieres Agieren als bisher möglich machen. Die Verantwortung der Länder im Bereich von Bildung und Wissenschaft als Kern ihrer Eigenstaatlichkeit jedoch ist einmal mehr unterstrichen worden. Auf der normativen Ebene sind diese Veränderungen – wie auszuführen sein wird – gut nachvollziehbar. Dass damit eine bessere Bildungspolitik in Deutschland gemacht werden wird, ist dennoch nicht zwangsläufig. Insbesondere ist angesichts des noch ausstehenden Ergebnisses einer Reform der Finanzverfassung im Rahmen der *Föderalismusreform II* keineswegs gewährleistet, dass alle Länder hinreichend leistungsfähig sein werden, um im Bereich von Bildung und Wissenschaft in eigener Verantwortung machen zu können, was notwendig wäre. Zudem ist es eine offene Frage, ob die Länder dort, wo ein koordiniertes Handeln im Interesse des notwendigen Mindestmaßes an Einheitlichkeit im deutschen Bildungswesen oder zur Sicherung wünschenswerter Synenergien auch künftig erforderlich ist, stets zu effektiven Verfahren der Entscheidungsfindung kommen und einen hinreichenden Mut zu gemeinsamen Innovationen entwickeln werden, ohne dass der Bund in diesem Bereich als gelegentlich hilfreicher Taktgeber durch punktuelle Initiativen und finanzielle Verlockungen in Erscheinung treten darf.

2.1 Veränderungen von Gesetzgebungszuständigkeiten

Die auf der Ebene der geschriebenen Verfassung weitreichendste Veränderung im Bereich von Bildung und Wissenschaft verbindet sich zweifellos mit dem Fortfall der Möglichkeit des Bundes zur Rahmengesetzgebung für das Hochschulwesen. Materiell ist die Auswirkung dieser Änderung allerdings insofern begrenzt, als das Bundesverfassungsgericht bereits in mehreren Urteilen auf der Basis des 1994 neu gefaßten Art. 72 Abs. 2 GG die Voraussetzungen, unter denen der Bund von seiner konkurrierenden bzw. rahmensetzenden Gesetzgebungsbefugnis Gebrauch machen durfte, spürbar verschärft hatte (BVerfGE 106, 62 ff – Altenpflege; BVerfGE 111, 266 ff – Juniorprofessur; BVerfGE 112, 226 ff. – Studiengebühren). Die Hürden für den Bundesgesetzgeber waren danach schon vor der neuerlichen Verfassungsänderung sehr hoch gesetzt. Der Wunsch, bestimmte soziale Entwicklungen im Interesse einer größeren Einheitlichkeit der

Lebensverhältnisse zu fördern, reicht allein nicht aus, um ein Bundesgesetz zu rechtfertigen.

Der Bund hat jetzt nur noch die konkurrierende Gesetzgebungszuständigkeit für die „Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse" (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG). Das Recht der Hochschulzulassung meint nicht die allgemeinen Voraussetzungen für den Hochschulbesuch, sondern die Möglichkeit, vor allem bei bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen die Ermittlung und Ausschöpfung der vorhandenen Kapazitäten sowie die Vergabe der Studienplätze einheitlich zu regeln, um auf diese Weise ein transparentes und faires Vergabeverfahren zu gewährleisten. Durch die Kompetenz für die Hochschulabschlüsse soll dem Bund die Möglichkeit gegeben werden, im Interesse der Gleichwertigkeit entsprechender Studienleistungen Abschlussniveaus und Regelstudienzeiten festzulegen, auch um auf diese Weise einen Beitrag zur Verwirklichung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums und zur internationalen Akzeptanz deutscher Studienabschlüsse zu leisten (vgl. Rengeling 2006, S. 1545). Auf diesen Gebieten hat der Bund jetzt die Kompetenz zur vollständigen Regelung, nicht nur zur Rahmengesetzgebung. Die Bundeskompetenz ist auch nicht mehr an die „Erforderlichkeitsklausel" (Art. 72 Abs. 2 GG) gebunden. Insoweit hat der Bund erheblich an Handlungsmöglichkeiten gewonnen. Diese beziehen sich in der Tat auf einen Kernbereich, welcher unter dem Gesichtspunkt einer Sicherung der Mobilität innerhalb der Bundesrepublik wie über deren Grenzen hinaus weit größere Bedeutung hat als viele andere Teilbereiche des Hochschulrechts (Organisationsstruktur, Gremien, Hochschulleitung etc.).

Regelungen des Bundes stehen freilich unter dem Vorbehalt des „Abweichungsrechts" der Länder (Art. 72 Abs. 3 GG), das seinerseits durch späteres Bundesrecht erneut „überholt" werden kann. Das auf diese Weise mögliche „Ping-Pong" der Gesetzgeber könnte den Medien eine Zeitlang vielleicht interessante Geschichten liefern, aber kaum auf einen dauerhaften Beifall der Bürger rechnen. Deshalb werden die Länder von Abweichungsmöglichkeiten vermutlich nur sparsam Gebrauch machen bzw. durch Mechanismen der Selbstkoordinierung eine Regelungsvielfalt zu verhindern wissen (Huber 2007).

Berührt ist der Bereich von Bildung und Wissenschaft auch von der Veränderung der Gesetzgebungszuständigkeiten für das Beamtenrecht. Die Zuständigkeit für die Besoldung, die Versorgung und das Laufbahnrecht der Länderbeamten, mithin auch des im Beamtenverhältnis eingestellten Schul- und Hochschulpersonals, liegt nunmehr allein bei den

Ländern. Auch diese Regelung hat in der politischen Diskussion Kritik erfahren. Befürchtet wird insbesondere ein *race to the bottom*, bei dem die Länder sich in dem Bemühen um die Sanierung der Haushalte in der Besoldung ihrer Bediensteten gegenseitig unterbieten bzw. finanzstarke Länder ihre Möglichkeiten in dem Werben um leistungsstarke Kräfte zum Nachteil der finanzschwächeren Länder ausspielen könnten. Wieweit hierbei Art. 33 GG (Grundsätze des Berufsbeamtentums, hier: Alimentationspflicht) materiell jedenfalls zu einem Mindestmaß an Einheitlichkeit zwingen wird, bleibt abzuwarten.

2.2 Gemeinschaftsaufgaben

Die Gemeinschaftsaufgaben Hochschulbau, Forschungsförderung und Bildungsplanung waren im Zuge der Finanzreform 1969 in das Grundgesetz eingefügt worden. In der Sache waren sie der Versuch, die bereits seit längerem übliche und zum Ärger der Länder ständig anwachsende Fonds- und Dotationswirtschaft des Bundes, mit deren Hilfe dieser aufgrund seiner überlegenen Finanzkraft in unzweifelhaft den Ländern zustehende Kompetenzbereiche hineinzuregieren versuchte, zu begrenzen und auf eine klare rechtliche Grundlage zu stellen. Dabei erschien die Einführung der Gemeinschaftsaufgaben als ein akzeptabler Kompromiß, welcher die Mitentscheidungsrechte des Bundes kanalisierte und den Ländern zugleich eine zusätzliche Finanzierungsquelle sicherte, ohne eine grundlegendere Revision der föderalen Finanzverfassung vorauszusetzen. Begünstigt wurde diese Neuregelung durch die damals allgemein geteilte Überzeugung, mit Hilfe von Planung gesellschaftliche Entwicklungen steuern zu können. Letzteres schien gerade im Bildungsbereich angesichts der Diskussion um den Bildungsnotstand (vgl. Picht 1965) als eine vordringliche Notwendigkeit von hoher gesamtstaatlicher Bedeutung. Der Begriff der „Gemeinschaftsaufgaben“ selbst wurde dabei ursprünglich gar nicht als ein kopetenzrechtlicher geprägt. Er sollte vielmehr als ein politischer Begriff die Notwendigkeit einer gemeinsamen Anstrengung aller gesellschaftlichen Kräfte zur Entwicklung des deutschen Bildungswesens bezeichnen.

Freilich waren die Gemeinschaftsaufgaben von Anfang an in der Staatsrechtslehre auch heftiger Kritik ausgesetzt. Diese monierte die Verwischung von Verantwortlichkeiten, das Hineinregieren des Bundes in Länderkompetenzen, die Entmachtung der Parlamente durch überregionale Planungsgremien der Exekutive („horizontale und vertikale Fachbruderschaften“), den hohen Verfahrensaufwand und die mangelnde Effizienz

der Planungsverfahren. Kritisiert wurde aber auch, dass der Bund seine Steuerungsfunktion im gesamtstaatlichen Interesse zu wenig nutze, dass anstelle von Planung Besitzstandswahrung, anstelle von Schwerpunktsetzung Gleichverteilung stattfinde (zur Kritik des Instituts der Gemeinschaftsaufgaben und der Praxis ihrer Realisierung vgl. z. B. die Referate von Frowein und v. Münch auf der Staatsrechtslehrertagung 1972; Richter / Faber 1989, Rdnr. 13 zu Art. 91 a / 91 b GG; Gramm 1993; Metzler 2005, S. 327 ff.).

2.2.1 Gemeinschaftsaufgaben Hochschulbau (Art. 91 a Abs. 1 Nr. 1 GG a. F.) und Forschungsförderung (Art. 91 b GG)

Im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau haben Bund und Länder in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts ein enormes Hochschulausbauprogramm realisiert, zu dessen sachgerechter Konzeptionierung und Strukturierung die nach Maßgabe des Hochschulbauförderungsgesetzes (HBFG) von 1969 jährlich ergangenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates sicherlich beigetragen haben (vgl. z. B. die Empfehlung des Wissenschaftsrats „Regionale und fachlichen Strukturierung des weiteren Ausbauprogramms für die Hochschulen“ vom 14. November 1975, Wissenschaftsrat 1975). Im Rahmen dieses Ausbauprogramms wurde zumal in den 70er Jahren eine beträchtliche Ausweitung der Hochschulkapazitäten in der Bundesrepublik realisiert. Die gemeinschaftliche Wahrnehmung der Planung des Hochschulbaus durch Bund und Länder hat zumindest in den 70er Jahren den Ausgleich von Unterschieden zwischen den Ländern und damit die Angleichung von Lebensverhältnissen über Ländergrenzen hinweg gefördert (Füchsel 1985, S. 267, 305).

Diese grundsätzlich positive Einschätzung der Planungsorganisation im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau ist für die 90er Jahre kaum aufrechtzuerhalten (vgl. Mager 2003, Art. 91 a GG, Rdnr. 67). Das Ziel eines Kapazitätsausbaus wurde zunehmend durch Maßnahmen zur Konsolidierung des erreichten Ausbaustandes (Modernisierung und Sanierung von Gebäuden, Umnutzungen, Ersatz von Großgeräten etc.) überlagert (vgl. Nullmeier u. a. 2003, S. 193 ff). Zudem war der Hochschulbau durch eine andauernde, auch vom Wissenschaftsrat beklagte Unterfinanzierung seitens des Bundes gekennzeichnet, welche finanzstarke Länder durch Vorfinanzierungen des Bundesanteils auszugleichen versuchten, während finanzschwächeren Ländern diese Möglichkeit verwehrt war. Die Unterfinanzierung zwang die Länder zu taktischen Spielen bei der Rahmenplanaufstellung, um sich eine möglichst günstige Position bei den

Verteilungskämpfen um knappe Investitionsmittel zu sichern. Sie hatten wenig mit einem bedarfsorientierten und transparenten Planungsverfahren nach rationalen Maßstäben zu tun (vgl. Nullmeier u. a. 2003, S. 244 ff.).

Vor diesem Hintergrund dieser Erfahrungen hat der Fortfall der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau eine gewisse Logik für sich, da die Befreiung aus den zunehmend undurchsichtigen Planungs- und Entscheidungspraktiken auf eine andere Weise nicht mehr möglich schien. Für die vielfältigen und oft kleinteiligen Maßnahmen der Bestandspflege und -erhaltung einschließlich der aus der Nutzungsplanung resultierenden Um- und Ergänzungsbauten, die einen ständig wachsenden Anteil der Rahmenplanvorhaben ausmachten, ist eine überregional abgestimmte und finanzierte Ausbauplanung wenig geeignet. Die alleinige Verantwortung für derartige Vorhaben sollte bei denjenigen liegen, die auch sonst die ‚Betriebsverantwortung' tragen, den Ländern nämlich. Der Verzicht auf die bisherige Rahmenplanung ist insofern gut nachvollziehbar. Für größere Kapazitätserweiterungen der Hochschulen dagegen, wie sie im Zuge der weiteren Entwicklung der Studienplatznachfrage erforderlich sein werden, hätte es nahegelegen, eine überregional koordinierte und finanzierte Ausbauplanung, die sich des bewährten Instrumentariums der Rahmenplanung und der in diesem Bereich etablierten Institutionen und Verfahren bedient, beizubehalten.

Freilich werden die unmittelbaren Auswirkungen des Fortfalls der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau durch verschiedene Klauseln und Auffangmöglichkeiten begrenzt. So ist zum einen die Finanzierung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich der Großgeräte nunmehr in die gemeinsame Forschungsförderung einbezogen worden (Art. 91 b Abs. 1 Nr. 3 GG). Zum zweiten erhalten die Länder als Übergangsregelung bis zum Jahr 2019 Ausgleichszahlungen aus dem Haushalt des Bundes in Höhe von 70 % der bisher für die Hochschulbauförderung zur Verfügung gestellten Bundesmittel. Zum dritten werden Anknüpfungspunkte für einen ‚Hochschulpakt' zwischen Bund und Ländern zur Bewältigung eines erheblichen Kapazitätsausbaus der Hochschulen gesucht, welcher angesichts des erwarteten massiven Anstiegs der Studienbewerberzahlen in den kommenden Jahren unumgänglich zu sein scheint. Solche Anknüpfungspunkte lassen sich nunmehr in Art. 91 b Abs. 1 Nr. 2 GG und in Art. 104 b GG finden. Ersterer ermöglicht Vereinbarungen zwischen Bund und allen (!) Ländern zur Förderung von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung, zu denen auch solche zur Förderung der Lehre gehören (vgl. Westerburg 2006). Letzterer erlaubt dem Bund unter bestimmten Voraus-

setzungen die Gewährung von Finanzhilfen für Investitionen an die Länder auf Gebieten, in denen dem Bund Gesetzgebungszuständigkeiten gegeben sind; dies ist für den Hochschulbereich auch in der neuen Fassung des Grundgesetzes der Fall (Wollenschläger 2007).

Möglicherweise ist mit dem ‚Hochschulpakt' bereits ein flexibles (nicht auf Investitionshilfen beschränktes) Instrument gefunden worden, das die durch den Fortfall der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau zumindest teilweise entstandene Lücke schließen kann. Ob auf dieser Grundlage eine im gemeinschaftlichen Interesse aller Länder liegende sachgerechte Ausbauplanung für die Hochschulen ermöglicht wird oder ob nicht am Ende doch wachsende Disparitäten zwischen unterschiedlich leistungsfähigen Ländern entstehen, die auch durch die Neuordnung der föderalen Finanzbeziehungen im Rahmen der zweiten Stufe der Föderalismusreform nicht aufgefangen werden, bleibt abzuwarten.

In der Forschungsförderung hat der Bund seinen starken Einfluß im Rahmen der jetzigen Fassung des Art. 91 b GG behalten. Dies ist ohne Frage sachgerecht, da die Ausbildung einer auch international wettbewerbsfähigen Forschungslandschaft in Deutschland neben einer ausreichenden finanziellen Leistungsfähigkeit auch Möglichkeiten des Hinwirkens auf entsprechende Schwerpunktbildungen und Kooperationszusammenhänge über die Grenzen der Bundesländer hinweg erfordert. Allerdings kann eine vernünftige Forschungspolitik sich nicht auf die Finanzierung von ‚Leuchttürmen' in ausgewählten Fachgebieten beschränken. Innovative Ansätze und neue Fragestellungen entwickeln sich nicht allein im Rahmen von Großinstituten und breit angelegten Planungszusammenhängen. Sie erwachsen vielmehr häufig genug aus vielfältigen Einzelinitiativen in der ganzen Breite der Fächer, die sich nur im Rahmen der deutschen Hochschullandschaft insgesamt entwickeln können. Deshalb bleibt es wichtig, der Forschung auch in der generellen Ausstattung der Hochschulen, für die die Länder zuständig sind, ihren Platz zu sichern. Die Voraussetzungen hierfür sind wiederum ausreichend leistungsfähige Länder. Dies verweist einmal mehr auf die Bedeutung einer Reform der föderalen Finanzverfassung und wahrscheinlich auch einer Neugliederung des Bundesgebietes auch für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Erst durch sie fände das Bemühen um eine wirkliche Föderalismusreform seinen Abschluß.

2.2.2 Bildungsplanung

Im Zuge der seinerzeitigen Einführung der Gemeinschaftsaufgaben entstand eine Gremienstruktur, in deren Rahmen die bereits bestehenden

Einrichtungen des Bildungsrats[5] und des Wissenschaftsrats[6] inhaltliche Impulse liefern sollten für die 1970 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gegründete Bund-Länderkommission für Bildungsplanung (BLK, seit 1976: „und Forschungsförderung"). Die BLK legte 1973 den „Bildungsgesamtplan" vor, welcher im wesentlichen quantitative Planungsziele für alle Bildungsbereiche vom Kindergarten bis zur Erwachsenenweiterbildung formulierte (vgl. Bund-Länder-Kommission 1973). Er wurde freilich alsbald Gegenstand des politischen Streits, welcher sich an inhaltlichen Fragen (Gesamtschulen, Stufenlehrer) und an Fragen der Finanzierung entzündete. Der Versuch einer Fortschreibung des Bildungsgesamtplans ist über das Entwurfsstadium nicht hinausgekommen. Der Konsens hinsichtlich einer gesamtstaatlichen Bildungsplanung zerbrach, die Planungseuphorie verflüchtigte sich zusehends. Zudem war 1975 eine wesentliche Unterstützungsfunktion für die Kommission durch die Nichtverlängerung des Abkommens über den Bildungsrat entfallen. Faktisch hat es deshalb seit den 70er Jahren in der Bundesrepublik eine Bildungsplanung auf gesamtstaatlicher Ebene nicht gegeben (vgl. Richter 2005; Mager 2005, S. 322; zur Entwicklung der Bildungsplanung im übrigen Rudloff 2003). Sie wurde nicht einmal im Zuge des Bemühens um eine Angleichung der Bildungssysteme in den beiden Teilen Deutschlands nach der Vereinigung neu aufgelegt.

Allerdings diente die Bildungsplanung weiterhin als Aufhänger für vielfältige Berichte zu unterschiedlichen Themen und für punktuelle Interventionen des Bundes auch im Schulwesen in Form finanzieller Beteiligung an bestimmten Programmen. Hier ist insbesondere das Programm zur Durchführung von Modellversuchen im Bildungswesen zu nennen, welches nach Darstellung der BLK ausgerichtet war – um nur einige Themen zu nennen – auf die Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (z. B. die Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, SINUS, oder die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, FörMig), auf die kulturelle Bildung im Medienzeitalter, das Lernen und Erleben von Demokratie in der Schule, das Sprachenlehren und -lernen, die Förderung der beruflichen Erstausbildung (z. B. SKOLA) oder die Unterstützung des Studienstrukturreformprozesses der Hochschulen durch die Einführung neuer Studiengänge. Für Einzelheiten ist auf die fortlaufend erschienenen Jahresberichte und Informationsschriften der BLK zu verweisen. Auf die mit derartigen Finanzierungsprogrammen verbundene verfassungsrechtliche Problematik ist nachfolgend näher einzugehen.

Der Verzicht auf den Begriff der „Bildungsplanung“ im Rahmen der Föderalismusreform ändert an der Realität der Bildungspolitik in Deutschland wenig. Auch die Beibehaltung des Begriffs im Text der Verfassung hätte die Sache einer breit angelegten Bildungsplanung nicht wieder belebt. Gleichzeitig darf man nicht unterschätzen, dass die im Grundgesetz erhalten gebliebene Möglichkeit eines Zusammenwirkens von Bund und Ländern „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ (Art. 91 b Abs. 2 GG) als eine wirkungsvolle Form einer „governance by information“ (Goldmann 2006) erhalten geblieben ist. Unterstützt werden Bund und Länder hier durch einen wissenschaftlichen Beirat aus Vertretern unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Disziplinen, nicht nur der empirischen Bildungsforschung (KMK 2007, S. 38 ff.). Ein derartiges Vorgehen kann Impulse erzeugen, welche – wie die Diskussion nach PISA gezeigt hat – mehr in Bewegung bringen als förmliche Beschlüsse zahlreicher Gremien. Mit dem unlängst vorgelegten Bericht „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) liegt ein beachtliches Dokument auf dem Tisch, welches erstmals seit langer Zeit wieder gesamtstaatlich relevante Grundinformationen zur Bildung in Deutschland (Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung, Bildungsstand der Bevölkerung) zusammenträgt und sie systematisch mit Informationen zur Situation in den verschiedenen Bildungsbereichen (frühkindliche Bildung und Erziehung, allgemeinbildende Schulen, berufliche Ausbildung, Hochschulen, Weiterbildung) sowie mit Analysen zur Bildungs- und Lebenssituation von Kindern aus Migrantenfamilien und Überlegungen zu Wirkungen und Erträgen von Bildung verbindet. Gemeinsam mit den Berichten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (vgl. z. B. OECD 2005) und der PISA-Konsortien (vgl. z. B. PISA-Konsortium 2004 und 2005), die eine Einordnung und Bewertung der Situation in Deutschland vor dem Hintergrund von Entwicklungen in anderen Ländern erlauben, wird damit ein umfassendes Bild gezeichnet, das einen erheblichen Handlungsdruck auslösen kann. Es könnte durchaus sein, dass dieser Situation angesichts einer unverändert engagierten politischen Öffentlichkeit eine größere Dynamik innewohnt als einer umfassend angelegten bürokratischen Planungsorganisation auf überregionaler Ebene mit ihren Zwängen zu vielfältigen Kompromissen. Eine Prognose der auf diese Weise zu erreichenden Ergebnisse ist freilich gegenwärtig kaum möglich. Wie immer hängt viel von den handelnden Personen ab. Wichtig dürfte es sein, dass die für die Erarbeitung der Be-

richte zuständigen Personen und Institutionen und mit ihnen der wissenschaftliche Beirat sich die Freiheit bewahren können zu sagen, was sie zu sagen für richtig halten, und dabei neben der vom Auftraggeber bestimmten Themenwahl auch eigene Schwerpunkte setzen und Bewertungen vornehmen. Ein Auftraggeber, welcher nur zu hören wünscht, was ihm genehm ist, wäre nicht gut beraten.

2.3 Mitfinanzierung von Maßnahmen im Bereich von Bildung und Wissenschaft durch den Bund

Nach der Verfassungslage tragen Bund und Länder je für sich die Ausgaben, die sich aus der Wahrnehmung der ihnen durch die Verfassung zugewiesenen Ausgaben ergeben (Art. 104 a Abs. 1 GG). Eine Mischfinanzierung ist grundsätzlich unzulässig, es sei denn, dass die Verfassung hierfür ausdrücklich eine Ausnahme vorsieht. Dieses war – wie bereits oben angedeutet – im Bereich der Bildungsplanung der Fall, freilich nur insoweit, als es sich um Kosten der Planung als solcher, nicht um die Kosten ihrer Ausführung handelt. Indessen wurde der Begriff der Planung weit ausgelegt. Er umfaßte auch alles, was dem Erkenntnisgewinn zur Vorbereitung von Planungen dient, und machte deshalb auch die Mitfinanzierung von Modellversuchen im Bildungswesen möglich. Sie haben sich – man denke an Projekte wie SINUS, FörMig oder Schulen ans Netz – als wichtiger Anschub für Innovationen erwiesen. Im Bereich der Investitionen waren Mitfinanzierungsmöglichkeiten des Bundes über die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau und Maßnahmen der Forschungsförderung hinaus möglich, soweit diese der Abwehr einer Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts, dem Ausgleich unterschiedlicher Wirtschaftskraft im Bundesgebiet oder der Förderung des wirtschaftlichen Wachstums dienten. Letztere Formulierungen waren, wie das Bundesverfassungsgericht festgestellt hat (BVerfGE 39, 114) äußerst allgemein und gaben Bund und Ländern einen weiten Raum für entsprechende Verwaltungsvereinbarungen. Auch hieran ließen sich vielfältige Möglichkeiten einer Mitfinanzierung des Bundes für Investitionen im Bildungsbereich knüpfen.

Die Frage der Verfassungsmäßigkeit „parafiskalischer Finanzzuweisungen“ des Bundes an die Länder hat in der verfassungsrechtlichen Diskussion eine lange Geschichte (vgl. Hufen 2005). Finanzielle Angebote des Bundes zur Beteiligung an den Kosten von Maßnahmen, die der Sache nach in den Aufgabenbereich der Länder fallen („Mischfinanzierungen“),

gelten als ein zweischneidiges Schwert. Wer mitfinanziert, gewinnt einen Einfluß in der Sache, der ihm eigentlich nicht zusteht („goldener Zügel"). Eine Mitfinanzierung von Aufgaben außerhalb des Rahmens der verfassungsmäßigen Aufgabenverteilung untergräbt die Kompetenz des zuständigen Haushaltsgesetzgebers. Er kann kaum ablehnen, was von dritter Seite angeboten wird und in überregionalen Gremien festgezurrt ist, auch wenn der von ihm selbst zu finanzierende Anteil in den eigenen Prioritätsüberlegungen als nachrangig angesehen wird („Vinkulierung von Haushaltsmitteln"). Nicht der Gesetzgeber, sondern die vorbereitenden Planungsgremien („Fachbruderschaften") üben den wesentlichen Einfluß auf die Entscheidungen aus. Zudem trägt, wer nur mitfinanziert, keine operative Verantwortung. Er bringt einen Ball ins Rollen, überläßt aber alles andere dem eigentlich Zuständigen. Dieser muß für alles aufkommen, was sonst noch nötig ist, und er muß alle Folgekosten tragen. Die Verfügbarkeit von Geld erzwingt Entscheidungen, ohne dass die Sache – wie die Diskussion um die Finanzierungsangebote des Bundes zur Einrichtung von Ganztagsschulen gezeigt hat – immer zu Ende gedacht ist. Bisher hat sich freilich die Verlockung des Geldes oft stärker erwiesen als verfassungsrechtlich begründete Bedenken. Nicht zu bestreiten ist dabei, dass eine derartige Verlockung durchaus förderlich sein kann, Neues in Gang zu bringen.

Mit dem Fortfall des Begriffs der Bildungsplanung sind nunmehr auch die daran hängenden Möglichkeiten einer Mitfinanzierung des Bundes entfallen. Ebenso darf der Bund den Ländern Finanzhilfen für Investitionen künftig nur noch dort gewähren, wo er Gesetzgebungszuständigkeiten hat. Letzteres ist im Bereich der außerschulischen Bildung und Weiterbildung und – wie dargelegt – der Hochschulen, nicht aber der Schulen der Fall. Danach ist künftig weder eine Bundesbeteiligung an den Kosten von Modellversuchen noch an den Kosten von Ganztagsschulen oder vergleichbaren Projekten im Schulbereich möglich. Letztere waren freilich schon vor der Verfassungsänderung umstritten und nach Meinung vieler unzulässig.

Hinsichtlich der laufenden Modellversuche haben sich Bund und Länder in Art. 9 des inzwischen vorbereiteten „Verwaltungsabkommens über das Zusammenwirken von Bund und Ländern gemäß Art. 91 b Abs. 2 des Grundgesetzes" (Abkommen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich) verständigt, „für einen geordneten Übergang" der Vorhaben Sorge zu tragen. Die Vorhaben werden über den 31.12.2006 hinaus gefördert. Die Länder erhalten dazu nach Art.

143 c Abs. 1 GG für eine begrenzte Zeit Mittel aus dem Haushalt des Bundes. Ob sich später ein Aufhänger finden läßt, ein neues Modellversuchsprogramm oder andere Projekte einer Gemeinschaftsfinanzierung auf überregionaler Ebene zu etablieren, bleibt abzuwarten.

3. Schlußbemerkungen

Alles in allem ist die Föderalismusreform nach dem Gesagten kein Projekt, welches im Geiste des großen Aufbruchs zu neuen Ufern, sondern eher als detailbezogenes „Machtspiel" (Margedant 2005) inszeniert worden ist. Einzelne Änderungen werden ihre Wirkungen entfalten. Im Großen und Ganzen aber wird sich das Bild der Politik in Deutschland nicht grundlegend ändern. Der Referenzrahmen der Verhandlungen ließ nur Kompromisse zu. Sie werden das Regieren in der Bundesrepublik kaum wesentlich erleichtern oder verbessern (Benz 2006b). Mehr war auch nicht zu erwarten, nachdem große Themen wie die Neugliederung der Länder oder die Neuordnung der Finanzbeziehungen zwischen Bund und Ländern von vornherein ausgeklammert bzw. auf eine zweite Stufe des Verhandlungsprozesses verschoben worden waren. Grundlegende Strukturprinzipien der Aufgabenverteilung zwischen Ländern, Bund und Europäischer Union und das damit zwangsläufig verknüpfte Problem der Politikverflechtung und des Handelns in Mehrebenensystemen bleiben unverändert. Die handelnden Personen (Ministerpräsidenten!) bleiben die gleichen. Es bleibt auch der Grundwiderspruch, welcher sich durch die politische Diskussion in Deutschland wie ein roter Faden zieht, nämlich der Wunsch, Bundesländer als Strukturelement der Verfassung zu haben, gleichzeitig aber die nationale Geschlossenheit mit möglichst einheitlichen Regelungen in allen Lebensbereichen nicht zu gefährden.

Auch in der Bildungspolitik bleibt vieles beim Alten. Die Begründung einer Bundeskompetenz für die Bildungspolitik (Schul- und Hochschulwesen), die fraglos Beifall von mancher Seiten gefunden hätte, stand nicht auf der Agenda. Sie wird auch auf absehbare Zeit nicht dort stehen. Etwas anderes wäre auch im Vergleich mit anderen Bundesstaaten ungewöhnlich. Für mehr oder minder alle föderalen Staaten ist es charakteristisch, dass Bildung und Erziehung nicht in Einrichtungen des Zentralstaates, sondern der Gliedstaaten und Kommunen stattfindet (vgl. Richter 2005, S. 5 f.; Goldmann 2006). Nach der Systematik des Grundgesetzes hätte eine Bundeskompetenz überdies nur eine Gesetzgebungskompetenz sein können,

während die Ausführungsverantwortung für die Schulen weiterhin bei den Ländern läge. Nicht auszuschließen ist, dass ein Bundesschulgesetz, gäbe es dieses denn, an der einen oder anderen Stelle auch Anregungswirkungen für eine Entwicklung zum Besseren hätte haben können, ähnlich wie Richter dies für das Wirken des Bundes im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe konstatiert (vgl. Richter 2005, S. 8). Ein – fraglos zustimmungsbedürftiges – Bundesgesetz hätte aber die Wirklichkeit der Schulen kaum durchgreifend geändert. Dafür hätten schon die üblichen Machtspiele im Bundesrat gesorgt.

Auch die enttäuschenden Ergebnisse von PISA lassen sich nicht durch die bundesstaatliche Organisation erklären: Das hervorragend platzierte Kanada ist ein Bundesstaat; umgekehrt schneiden auch zentralistisch organisierte Staaten ähnlich enttäuschend ab wie Deutschland. Freilich können die Länder der Bundesrepublik sich auch nicht rühmen, durch Experimentierfreude und Wettbewerb im Rahmen der föderalen Struktur ein insgesamt hohes Leistungsniveau im deutschen Schulwesen gesichert zu haben. Sie haben sich – getreu den geschilderten unitarischen Tendenzen – intensiv um Verfahrensabsprachen und um gemeinsame Strukturvorgaben gekümmert, darüber aber die Klärung der erreichten Ergebnisse versäumt. Letzteres ist erst jetzt, aber schon vor der Verabschiedung der Föderalismusreform aufgrund einer gemeinsamen Anstrengung in Gang gekommen und führt auch zu länderübergreifenden Kooperationen und Regelungen. Dabei darf man die von der Bundesregierung ausgehenden Anregungen nicht übersehen.

Dennoch sind dies keine ausreichenden Argumente, um über die in Art. 91 b GG erhalten gebliebenen Elemente z. B. in der Bildungsberichterstattung hinaus eine Bundeskompetenz für das Schulwesen zu begründen. Die Befürchtung, dass die Länder in Deutschland nicht einfallsreich oder wagemutig genug sein könnten, in der Bildungspolitik neue Wege zu betreten, ist kein verfassungspolitisch schlüssiges Argument. Viele Bundesländer sind nicht kleiner als viele europäische Staaten und damit groß genug, wirksame bildungspolitische Programme zu entwickeln. Dass der Bund im Vergleich zu den Ländern generell einen Vorsprung an Weisheit für sich in Anspruch nehmen könnte, ist nicht ernsthaft zu behaupten. Auch die Überlegung, dass er sich – frei von operativer Verantwortung für die Entwicklung des Schulwesens insgesamt – leichter tut, gelegentlich die Rolle des Libero zu spielen und Neuerungen anzustoßen, die landesintern zu leicht an den Finanzministern scheitern, zählt verfassungsrechtlich nicht. Pragmatisch betrachtet könnte man sich zwar gelegentlich Interven-

tionen seitens des Bundes, zumal wenn sie mit finanziellen Zuwendungen verbunden sind, wünschen. Verfassungssystematisch wäre dies aber nur ein schwaches Argument, die gegebene prinzipielle Verteilung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten ad hoc und punktuell zu durchbrechen (zur Wissenschafts- und Bildungspolitik in föderalen Staaten und im Ergebnis wie hier vgl. auch Oeter / Boysen 2005). Dabei bleibt freilich entscheidend, dass die Bundesrepublik über ausreichend große und leistungsfähige Länder verfügt, die für sich und gemeinsam mit den anderen Ländern in der Lage sind, fundierte bildungspolitische Programme zu entwickeln und umzusetzen.

Es bleibt die Hoffnung, dass sich die Eigenständigkeit der Länder in Deutschland irgendwann einmal in größerer Experimentierfreude, im konsequenten Mut zum Unterschied mit einem entschiedenen Abschied vom lähmenden Geleitzugdenken der Kultusministerkonferenz auswirkt. Verzicht auf Geleitzüge heißt nicht Verzicht auf ein koordiniertes Handeln der Länder. Aber es müssen nicht überall 16 Länder sein, die nach dem Einstimmigkeitsprinzip verfahren und Kompromisse oft nur um den Preis verwässerter Lösungen finden. Oft würde es reichen, wenn sich zwei oder drei Länder zusammentun, um Neues auszuprobieren, das dann vielleicht Nachahmung durch andere findet. Verzicht auf eine ausufernde Selbstkoordinierung setzt freilich voraus, dass die Länder einander im gegenseitigen Vertrauen Unterschiede konzedieren, ohne darauf stereotyp mit der Warnung vor dem Leistungsverfall einerseits oder der Rückständigkeit andererseits zu reagieren. So weist die Verfassungsreform, als Anstoß zu einem „experimentellen Bundesstaat" verstanden (Michael 2006), durchaus in die richtige Richtung. Aber es bleibt eine offene Frage, ob die unitarisch gesinnten Bürgerinnen und Bürger ihr auf diesem Wege wirklich folgen werden.

Anmerkungen

1 Auch in den USA hat sich freilich im Laufe der Zeit ein Verfassungswandel hin zu einer stärkeren Kooperation vollzogen, in dessen Rahmen insbesondere auch finanzielle Unterstützungen der Bundesstaaten durch die Zentralgewalt (grants in aid) zu einer Homogenisierung der einzelstaatlichen Politiken beigetragen haben (vgl. Kewenig 1968; Ehringhaus 1970). Eine Rolle hat dabei auch der Sputnik-Schock gespielt, welcher zur Behauptung eines Rückstandes des amerikanischen Bildungssystems gegenüber dem russischen führte und die amerikanische Regierung veranlaßte, erstmals seit langer Zeit wieder massiv in

das Bildungswesen (vor allem zur Stärkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts) zu investieren; vgl. Dickson 2001, S. 227 f.

2 Im Rahmen der Beschlußfassung über die Verfassungsreform wurde in den gesetzgebenden Gremien eine „Offene Themensammlung zu einer Reform der Bund-Länder-Finanzbeziehungen (2. Föderalismusreformstufe)" vereinbart. Sie nennt neun Themenbereiche, die sich auf „Haushaltswirtschaft; Vorbeugung von Haushaltskrisen", „Bewältigung bestehender Haushaltskrisen – Konzepte zur Sanierung, Konzepte erweiterter Autonomie – (insbesondere unter Berücksichtigung der Vorgaben des BVerfG)", „Aufgabenkritik und Standardsetzung", „Entbürokratisierung und Effizienzsteigerung", „Stärkung der aufgabenadäquaten Finanzausstattung", „Stärkung der Eigenverantwortung der Gebietskörperschaften", „Verstärkte Zusammenarbeit und Möglichkeiten zur Erleichterung des freiwilligen Zusammenschlusses von Ländern" sowie „Bündelung fachpolitischer Leistungen und Auswirkungen auf die Bund-Länder-Finanzbeziehungen" erstrecken.

3 Die Diskussion entzündet sich hier gegenwärtig besonders an den Kompetenzregelungen für die Raumordnung und das Umweltrecht.

4 Erste „Zählungen", die aber wohl noch kaum repräsentativ sind, zeigen, dass der Anteil der zustimmungsbedürftigen Gesetze jedenfalls bisher noch nicht erwartungsgemäß zurückgegangen ist.

5 Errichtet durch Abkommen zwischen Bund und Ländern vom 15.7.1965. Vorläufer des Bildungsrats war der 1953 durch eine Vereinbarung zwischen dem Bundesinnenministerium und der Kultusministerkonferenz gegründete Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen.

6 Errichtet durch Abkommen zwischen Bund und Ländern vom 5.9.1957.

Literatur

BARTELT, S.(2005): Die Europafähigkeit des Grundgesetzes und die Föderalismuskommission. Ein Abgesang, DÖV 2005, S. 894-902.

BENZ, A. (2006a): Verwaltungspolitik im föderativen Wettbewerb der Länder? – Mögliche Konsequenzen einer Änderung des Art. 84 Abs. 1 GG. VerwArch., 97. Band , S. 318-331.

DERS. (2006b): Föderalismusreform in der „Entflechtungsfalle". Theodor-Eschenburg-Vorlesung am 10. November 2006 an der Universität Tübingen. Ms.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (1973): Bildungsgesamtplan (2 Bde.). Stuttgart.

BUNDESRAT-DRUCKSACHE 462/06 vom 7.7.2006.

BURKHART, S./MANOW, PH. (2006): Was bringt die Föderalismusreform? Wahrscheinliche Effekte der geänderten Zustimmungspflicht. MPIfG Working Paper 06/6, Oktober 2006.

CLARK, CHR. (2007): Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947. 2. Aufl., München.

DÄSTNER, CHR. (2001): Zur Entwicklung der Zustimmungsbedürftigkeit von Bundesgesetzen seit 1949, Zeitschrift für Parlamentsfragen 32/2, S. 290-309.

DICKSON, P. (2001): Sputnik. The Shock of the Century. New York.

DOLZER, R. (1999): Das parlamentarische Regierungssystem und der Bundesrat – Entwicklungsstand und Reformbedarf, VVDStRL 58, S. 7-38.

EHRINGHAUS, H. (1970): Der kooperative Föderalismus in den Vereinigten Staaten von Amerika. Verfassungswandel im modernen Bundesstaat. Frankfurt a. M.

EKARDT, F./BUSCHER, D. (2007): Föderalismusreform II: Reform der Finanzbeziehungen von Bund, Ländern und Kommunen, DÖV 2007, S. 89-98.

ERK, J. (2003): Federal Germany and Its Non-Federal Society: Emergence of an All-Germany Policy in a System of Exclusive Provincial Jurisdiction, Canadian Journal of Political Science, Vol. 36, Nr. 2, S. 295-317.

FÄRBER, G./OTTER, N. (2005): Reform der Finanzverfassung – eine vertane Chance?, APuZ 13-14/2005, S. 33-38.

FROWEIN, J. ABR. (1973): Gemeinschaftsaufgaben im Bundesstaat, VVDStRL 31 (1973), S. 13-50.

FÜCHSEL, W.-D. (1985): Gemeinschaftsaufgaben. Spardorf.

GOLDMANN, M. (2006): Holding Governments Accountable through Information: Multilevel Education Assessments by Private and Public Institutions. http://org/research/Viterbo/ConferenceReports2006.html.

GRAMM, CHR. (1993): Bewährungsprobe für die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, WissR Bd. 26, S. 198-219.

DERS. (1999): Gewaltenverschiebungen im Bundesstaat, AöR 1999, S. 212-236.

GROßE HÜTTMANN, M. (2005): Wie europafähig ist der deutsche Föderalismus? APuZ 13-14/2005, S. 27-32.

HERZOG, R. (1980): Die Verfassungsentscheidung für den Bundesstaat. In: Maunz, Th./Dürig, G. (Hrsg.): Kommentar zum Grundgesetz, Band 2, 18. Lieferung, S. 85-134. Stuttgart.

HESSE, J. J. (2005): Das Scheitern der Föderalismuskommission – Ist der deutsche Bundesstaat unreformierbar? ZSE 1/2005, S. 109-123.

HESSE, K. (1962): Der unitarische Bundesstaat. Karlsruhe.

HUBER. P. M. (2004): Klarere Verantwortungsverteilung von Bund, Ländern und Kommunen? Gutachten D zum 65. Deutschen Juristentag.

DERS. (2007): „Vom Kindergarten zur Habilitation"? – Der Bund als Gewinner der Föderalismusreform im Bildungswesen. RdJB 1/2007, S. 4-7.

INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (1995): Die Verankerung des föderalen Prinzips in der Bevölkerung, September/November.

JACHTENFUCHS, M./KOHLER-KOCH, B.(2003): Regieren und Institutionenbildung. In: dies. (Hrsg.): Europäische Integration. 2. Aufl., Opladen, S. 11-46.

KEWENIG, W. (1968): Kooperativer Föderalismus und bundesstaatliche Ordnung. Bemerkungen zur Theorie und Praxis des kooperativen Föderalismus in den USA unter besonderer Berücksichtigung der „grants-in-aid", der Bundeshilfsprogramme, AöR 93, S. 433-484.

KLEIN, O./SCHNEIDER, K. (2006): Art. 72 GG n. F. im Kompetenzgefüge der Föderalismusreform, DVBl. 2006, S. 1549-1556.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007): Entflechten – Überleiten – Neu Gestalten. Das Zusammenwirken von Bund und Ländern in Bildung, Wissenschaft und Forschung nach der Föderalismusreform I, Arbeitspapier, Januar 2007.

LEHMBRUCH, G. (2000): Parteienwettbewerb im Bundesstaat. 3. Aufl., Opladen.

DERS. (2001): Der unitarische Bundesstaat in Deutschland: Pfadabhängigkeit und Wandel. In: Benz, A./Lehmbruch, G. (Hrsg.): Föderalismus. Analysen in entwicklungsgeschichtlicher und vergleichender Perspektive. PVS Sonderheft 32, S. 53-110.

DERS. (2004): Fragen an die Föderalismuskommission – Strategische Alternativen und Spielräume bei der Reform des Bundesstaats, ZSE 1/2004, S. 82-93.

MAGER, U. (2005): Die Neuordnung der Kompetenzen im Bereich von Bildung und Forschung – Eine kritische Analyse der Debatte in der Föderalismuskommission, RdJB 1/2005, S. 312-322.

DIES. (2003): Kommentierung von Art. 91 a und b. In: von Münch, I./Kunig, K.: Grundgesetz-Kommentar, Bd. 3 (Art. 70 bis Art 146 und Gesamtregister), 4./5. neubearbeitete Auflage. Stuttgart.

MAMMEN, L. (2006): Der neue Typus der konkurrierenden Gesetzgebung mit Abweichungsrecht, DÖV 2006, S. 376-380.

MARGEDANT, U. (2005): Ein bürgerfernes Machtspiel ohne Gewinner, APuZ 13-14/2005, S. 20-26.

METZLER, G. (2005): Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft. Paderborn.

MICHAEL, L. (2006): Der experimentelle Bundesstaat. JZ 2006, S. 884-890.

MÜNCH, I. v. (1973): Gemeinschaftsaufgaben im Bundesstaat, VVDStRL 31, S. 51-86.

NULLMEIER, F. / PRITZLAFF, T. / WIESNER, A. (2003): Mikro-Policy-Analyse. Ethnographische Politikforschung am Beispiel Hochschulpolitik. Frankfurt a. M., New York.

OETER, S. / BOYSEN, S. (2005): Wissenschafts- und Bildungspolitik im föderalen Staat – ein strukturelles Problem? RdJB 3/2005, S. 296-309.

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. OECD.

PICHT, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. 2. Aufl., München.

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

DASS. (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland –Was wissen und können Jugendliche? Münster.

RENGELING, H. W. (2006): Föderalismusreform und Gesetzgebungskompetenzen, DVBl. 2006, S. 1537-1549.

REUTTER, W. (2006): Regieren nach der Föderalismusreform, APuZ 50/2006, S. 12-17.

RICHTER, I. (2005): Das Bildungswesen im Föderalismusstreit – Zu den Ergebnissen der Bundesstaatskommission, RdJB 1/2005, S. 3-10.

RICHTER, I. / FABER, M. (1989): Kommentierung zu Art. 91 a/91 b GG. In: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Alternativkommentar), Bd. 2, 2. Aufl.

RUDLOFF, W. (2003): Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In: Frese u. a. (Hrsg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik. Paderborn, S. 259-282.

SACHS, M. (1999): Das parlamentarische Regierungssystem und der Bundesrat – Entwicklungsstand und Reformbedarf, VVDStRL 58, S. 39-80.

SCHARPF, F. W. (1976): Theorie der Politikverflechtung. In: Scharpf, F.W. / Reissert, B. / Schnabel, F. (Hrsg.): Politikverflechtung: Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik. Kronberg / Ts., S. 13-70.

DERS. (1985): Die Politikverflechtungsfalle: Europäische Integration und deutscher Föderalismus im Vergleich. In: Politische Vierteljahresschrift 26 / 4, S. 323-350.

DERS. (2006a): Föderalismusreform: Weshalb wurde so wenig erreicht? APuZ 50 / 2006, S. 6-11.

DERS. (2006b): Recht und Politik in der Reform des Föderalismus. In: Becker, M. / Zimmerling, R. (Hrsg.): Politik und Recht, PVS-Sonderheft 36, S. 307-328.

SCHATZ, H. / VAN OYEN, R. CHR. / WERTHES, S. (2000): Wettbewerbsföderalismus. Aufstieg und Fall eines politischen Streitbegriffs. Baden-Baden.

SMEND, R. (1928 / 1968): Verfassung und Verfassungsrecht. In: Staatsrechtliche Abhandlungen, 2. Aufl., Berlin 1968, S. 119-276.

WESTERBURG, S. (2006): Auswirkungen der Föderalismusreform auf die rechtlichen Rahmenbedingungen von Wissenschaft und Forschung. WissR. 39 / 4, S. 338-344.

WISSENSCHAFTSRAT (1975): Regionale und fachliche Strukturierung des weiteren Ausbauprogramms für die Hochschulen. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1975. Köln, S. 187-256.

WOLLENSCHLÄGER, F. (2007): Die Föderalismusreform: Genese, Grundlinien und Auswirkungen auf die Bereiche Bildung und Wissenschaft. RdJB 1 / 2007, S. 8-20.

Mitteilungen des Vorstandes

Der Vorstand hat sich weiterhin an dem auf seiner ersten Sitzung verabschiedeten Arbeitsprogramm orientiert.

Nachwuchsförderung

Die 3. Internationale Summer School der DGfE in Kooperation mit der EERA wurde im August 2007 in Ludwigsfelde bei Berlin durchgeführt und stieß wie im Jahr zuvor auf große Resonanz. 120 Nachwuchswissenschaftler/innen arbeiteten in insgesamt 12 Workshops zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Die Auswertung der Evaluationsbögen zeigte, dass die Referentinnen und Referenten, denen an dieser Stelle für ihr Engagement nochmals gedankt sei, hervorragende Arbeit geleistet haben.

Durch die Bewilligung eines Antrags des Vorstand beim BMBF zur Förderung der Summer School konnten die Kosten für die Teilnehmer/innen gesenkt und die Teilnahme damit für diese kostengünstig gestaltet werden. Die sehr hohe Nachfrage nach diesen forschungsmethodischen Schulungen legt es nahe, auch im nächsten Jahr eine Summer School durchzuführen.

Die erfolgreiche Praxis der Kolloquien zur DFG-Forschungsberatung in Göttingen wurde im Juni 2007 ebenfalls fortgesetzt (beraten haben: H. Heid, M. Kraul, K.-J. Tillmann, R. Tippelt). Nach wie vor wird diese Beratung für Nachwuchswissenschaftler/innen stark in Anspruch genommen. Der nächste Termin des Forschungskolloquiums im Sommer 2008 wird auf der Website der DGfE angekündigt werden.

Um noch nicht promovierte Nachwuchswissenschaftler/innen besser in die DGfE integrieren zu können, hat der Vorstand eine Satzungsänderung erarbeitet, die eine rechtlich verbindliche Möglichkeit der assoziierten Mitgliedschaft in der DGfE ohne Promotion zulässt. Ein Teil dieser assoziierten Mitglieder arbeitet bereits jetzt in den Sektionen und Kommissionen mit, der Vorstand rechnet aber mit 500 – 600 Personen, die nach einer erfolgten Satzungsänderung Mitglieder der DGfE werden können.

Der entsprechende Vorschlag zur Änderung der Satzung wird bei der nächsten Sitzung mit den Sektionsvorsitzenden besprochen und der Mitgliederversammlung in Dresden zur Abstimmung vorgelegt werden.

Erziehungswissenschaft in der Bachelor-Master-Struktur

In der vorliegenden Ausgabe Nr. 35 der „Erziehungswissenschaft" werden die schriftlich vorliegenden Beiträge der Tagung „Erziehungswissenschaft in der Bachelor-Master-Struktur" vom November 2006 dokumentiert.

Auf Anregung von Mitgliedern wird der Vorstand das Thema „Prüfungen in den neuen Studiengängen" aufgreifen und zu diesem Zweck eine ad-hoc-Arbeitsgruppe (u. a. mit Ewald Terhart) einrichten.

Kerncurricula

Die Strukturkommission der DGfE hat die Erarbeitung der Kerncurricula im Haupt- und Nebenfach Erziehungswissenschaft abgeschlossen. Mehrere Kerncurricula wurden bereits in der „Erziehungswissenschaft" veröffentlicht, zusätzlich wird im Herbst 2007 ein Sonderband mit allen überarbeiteten und wechselseitig abgestimmten Kerncurricula erscheinen. Für die langwierige, wichtige und im Ergebnis weiterbringende Arbeit an diesen Kerncurricula dankt der Vorstand der Strukturkommission unter Leitung von Herrn Kollegen Carl-Ludwig Furck ausdrücklich.

Die erarbeiteten Unterlagen werden bei den aktuellen und künftigen Akkreditierungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hilfreich sein. Insbesondere sollten die von der DGfE und dem EWFT benannten Kolleginnen und Kollegen, die den Akkreditierungsagenturen als Experten benannt worden sind, die Kerncurricula zur Geltung bringen.

Auf Wunsch des DGFE-Vorstandes hat Lutz R. Reuter für die Akkreditierungskommission von ACQUIN kandidiert und wurde im März 2007 auch in diese gewählt. Marianne Krüger-Potratz ist weiterhin im Fachausschuss Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften von ACQUIN tätig.

Hochschulranking des CHE

Ende Januar 2007 fand in München eine Veranstaltung des CHE statt, auf dem die Kriterien und die Vorgehensweise der Hochschulrankings für geisteswissenschaftliche Fächer erläutert wurden. Wolfgang Nieke vom EWFT und Rudolf Tippelt setzten sich gemeinsam dafür ein, dass Lehr- und Forschungsindikatoren zur Bewertung von Hochschulstandorten ausgewogen zur Geltung kommen.

Datenreport Erziehungswissenschaft 2008

Der Datenreport 2008, der in Zeitreihen Auskunft über die Entwicklungen und den Wandel unserer Disziplin (Studierendenzahlen, Absolventinnen, Personal und Forschung) Auskunft gibt, wird voraussichtlich bis zum Kongress in Dresden fertiggestellt sein.

Pädagogik der frühen Kindheit

Am 28. und 29. Juni 2007 hat in Berlin die von der Robert Bosch Stiftung und der DGfE gemeinsam durchgeführte Tagung zum Thema „Frühkindliche Bildung in Lehre und Forschung“ stattgefunden. Das Besondere dieser Tagung, an der insgesamt ca. 400 Personen teilgenommen haben, war einerseits der interdisziplinäre Diskurs (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Neurowissenschaft) und andererseits der Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis, Politik und Administration. Eine Publikation der auf der Tagung gehaltenen Vorträge ist in Arbeit, einige der Vortragspräsentationen können bereits jetzt auf der Website der Robert Bosch Stiftung abgerufen werden (http://www.profis-in-kitas.de/downloads).

Tagung: „Steuerung durch Indikatoren?! Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung“

In Kooperation mit dem DIPF (H. Döbert, E. Klieme) veranstaltet der Vorstand der DGFE am 26. und 27. Oktober an der FU Berlin eine Tagung zum o. g. Thema.

Die derzeit vorherrschende Theorie des neuen output-orientierten Steuerungsmodells legt den Schluss nahe, dass Bildungssysteme steuerbar sind. In welchem Maße das möglich ist, welche Rolle der nationalen Bildungsberichterstattung dabei zukommt und welche wissenschaftlich-theoretischen Anforderungen an eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung zu stellen sind, will die DGfE mit der Tagung aus theoretischer, methodologischer und empirischer Perspektive kritisch reflektieren. Hintergrund ist die inzwischen nicht nur international, sondern auch in vielen Staaten etablierte nationale Bildungsberichterstattung.

Der Auftrag der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland liegt in der kontinuierlichen, indikatorengestützten Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen. Sie soll Politik, Verwaltung, Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit regelmäßig steuerungsrelevante Informationen zu Entwicklungen des Bildungswesens liefern und zugleich als Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen dienen.

Will Bildungspolitik in Deutschland mit den Mitteln einer regelmäßigen Berichterstattung das Wissen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erhöhen, bedarf es parallel zur Etablierung der dauerhaften Infrastruktur für die nationalen Bildungsberichte gezielter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie der wissenschaftlichen Klärung von Grundsatzfragen. Von zentraler Bedeutung sind dabei vor allem Fragen der theoretischen Fundierung der Indikatoren, der empirisch belastbaren Plausibilisierung von Annahmen über Wirkungszusammenhänge sowie der Interdependenzen zwischen Indikatoren. Weitere Informationen zum Programm finden sich auf der Website der DGfE unter www.dgfe.de.

DFG-Gutachterwahlen

Vom 5.11. bis 3.12.2007 findet die Wahl der Mitglieder der Fachkollegien der DFG statt. Bei der Kandidatennominierung für die Fachkollegienwahl ist die vom DGfE-Vorstand vorgeschlagene Liste vom Senat der DFG weitgehend übernommen worden. Die Wahlberechtigten der Erziehungswissenschaft sind nun aufgerufen, die kandidierenden Kolleginnen und Kollegen für die Bereiche „Allgemeine und Historische Pädagogik", „Allgemeine und fachbezogene Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung" sowie „Sozialisations-, Institutions- und Professionsforschung" zu wählen. Informationen der DFG zur Fachkollegienwahl finden sich unter: http://www.dfg.de/dfg_im_profil/struktur/gremien/fachkollegien/fkwahl_2007/index.html

Publikationen der DGfE

Der Verlag Barbara Budrich übernimmt als neuer Verlagspartner der DGfE die Publikation des vorläufigen und des endgültigen Programmshefts für den Kongress in Dresden. Mehrere Publikationen der DGfE sind in Vorbereitung. Die spezifischen Konditionen für Publikationen der Sektionen und Kommissionen können beim Verlag oder bei der DGfE-Geschäftsstelle erfragt werden.

Nach mehreren Korrekturvorgängen befindet sich der Kongressband „Bildung – Macht – Gesellschaft" (Frankfurt 2006) nun im Druck und wird voraussichtlich im November 2007 erscheinen.

Kooperation von DGfE-Vorstand und Sektionen

In der in Dresden von der Mitgliederversammlung abzustimmenden Satzungsänderung wird die bisher informell geregelte Kooperation zwischen Vorstand und Sektionen verbindlich gefasst. Ein erweiterter Vorstand (gewählter DGfE-Vorstand und Sektionsvorsitzende) sollen einmal jährlich tagen. Die nächste gemeinsame Sitzung mit den Sektionsvorsitzenden, auch zur Vorbereitung des Kongresses in Dresden, findet am 27. Oktober 2007 vor der Vorstandstagung „Steuerung durch Indikatoren?!" in Berlin statt.

Aufgrund der Initiative mehrerer Mitglieder wurde vom Vorstand außerdem eine AG auf Zeit „Organisationspädagogik“ unterstützt, die sich mittlerweile der Sektion Erwachsenenpädagogik angeschlossen hat.

Internationale Kooperationen

Die Zusammenarbeit mit der EERA hat sich konkretisiert. Die Geschäftsstelle der EERA ist bis zu ihrem endgültigen Umzug von Glasgow nach Berlin im Januar 2008 mit einer halben Mitarbeiterstelle (Angelika Wegscheider) ebenfalls an der FU Berlin angesiedelt. Die beiden Geschäftsstellen werden in einigen Bereichen, wie z. B. Kongressoftware, Summer School etc. zusammenarbeiten. Der Vorstand hat Hans Merkens gebeten, die Verbindung zwischen beiden Fachgesellschaften vor Ort in Berlin zu unterstützen.

Es gibt derzeit eine internationale Initiative, eine „World Educational Research Association“ (WERA) zu gründen. Nach einem Treffen von ca. 20 nationalen und internationalen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften im April 2007 in Chicago wurden bzw. werden die Planungsgespräche im September 2007 in London und im März 2008 in New York fortgesetzt. Der DGfE-Vorstand hat beschlossen, sich an dieser Diskussion und Planung aktiv zu beteiligen.

Am 28. August 2007 fand im Kontext des Kongresses „AREF 2007“ der französischen Fachgesellschaft AECSE in Strassburg ein Symposium statt, bei dem der Vorsitzende der DGfE die Situation der Erziehungswissenschaft in Deutschland charakterisierte. Die Kooperation mit der französischen Gesellschaft soll im Rahmen einer Arbeitsgruppe auf dem Dresdner Kongress fortgeführt werden.

Geschäftsstelle

Die DGfE-Geschäftsstelle hat im Zuge der Kooperation mit der EERA innerhalb der Freien Universität neue Räume bezogen. Die neue Adresse lautet: Arnimallee 12, 14195 Berlin. Die bisherigen Telefon- und Faxnummern bleiben bestehen.

Aufgrund der verstärkten Aktivitäten des Vorstand und der Geschäftsstelle sowie nach Prüfung der Finanzen hat der Vorstand beschlossen, Frau Dreyers Stelle auf 75 % anzuheben.

DGfE-Kongress 2008 in Dresden

Die Vorbereitungen des vom 16.-19. März 2008 unter dem Thema „Kulturen der Bildung“ an der TU Dresden stattfindenden Kongresses sind fortgeschritten: Das Programmkomitee hat die Auswahl der Symposien, Arbeitsgruppen und Forschungsforen getroffen und der Vorstand hat diese Auswahl bestätigt. Dem Programmkomitee unter Vorsitz von Marianne Krüger-Potratz sei an dieser Stelle für die intensive Arbeit herzlich gedankt. Wegen der wiederum sehr starken Nachfrage musste eine Auswahl getroffen werden, es werden dennoch insgesamt rund 120 Veranstaltungen stattfinden. Die Parallelvorträge und das Rahmenprogramm wurden ebenfalls festgelegt. In diesem Jahr wurde erstmals eine neue Kongress-Sofware erprobt, deren Einsatz weiter optimiert werden wird.

Das vorläufige Programm des Kongresses wurde als Druckversion an die Mitglieder versandt und kann auch auf der Kongresswebsite eingesehen werden (www.dgfe2008.de).

Rudolf Tippelt

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung

Tagungen

Unter Beteiligung der Sektion fand vom 25. bis 28. Juli 2007 in Hamburg die 29. Konferenz der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) statt; offizielle Vortragssprachen waren Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch. Die diesjährige Konferenz mit dem Thema *Children and Youth at Risk. Approaches in the History of Education* verfolgte das Ziel, das global und lokal immer drängender werdende Problem von Kindheit und Jugend als risikoreichen Lebenslagen wissenschaftlich zu durchdringen und dabei sowohl interdisziplinäre Perspektiven als auch Problemsichten aus sehr unterschiedlichen Ländern zur Diskussion zu stellen. Hierüber debattierten 235 Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus 34 Ländern.

Die Zugänge zum Thema waren sehr vielfältig, daher lassen sich auch nur rudimentär einige Diskussionsbereiche benennen. Unter international vergleichender Perspektive gab es interessante Beiträge zur institutionellen wie diskursiven Auseinandersetzung mit sozialpolitischen wie sozialreformerischen Maßnahmen, die zum Schutz und zur *Re-education* von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Ländern im 19. und 20. Jahrhundert eingeleitet wurden. Interessante Diskussionszusammenhänge zeichneten sich auch im Spannungsfeld von darwinistischen, eugenischen, medizinischen und pädagogischen Diskursen ab, insbesondere wenn es um die Deutungs- und Definitionsmacht von ‚Normalität', ‚*Ability*' und ‚*Disability*' bei Kindern und Jugendlichen ging. Eine kritische Perspektive verfolgten ebenfalls Beiträge, die sich der Entwicklung und Analyse von Kinderschutzmaßnahmen in unterschiedlichen Ländern widmeten.

Daneben wurden Fragen und Problembereiche diskutiert, die die Risiken für Kinder in Kriegssituationen und die damit verbundenen Folgen thematisierten oder die sich auf die weit verbreiteten Praktiken der Kin-

derexporte bezogen. Ein wichtiges Diskussionsfeld eröffneten aber auch Beiträge, die Praktiken der Exklusion und Marginalisierung von Kindern ethnischer Minoritäten in den Blick nahmen oder Mechanismen der Konstruktion von *at-risk* children auf der Grundlage von *race* und *ethnicity* untersuchten. Risikofaktoren in Verbindung mit Geschlecht tauchten in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen auf, so z. B. im Rahmen einer moralisch-religiösen Erziehung oder der pädagogischen Kontrolle von Körper und Sexualität bei Kindern und Jugendlichen. Unter der Perspektive des *pictural turn* zeichneten sich des weiteren neue Zugänge auf der Ebene der bildlichen Repräsentation ab. Unter Zuhilfenahme von Photos, Photoalben und Kinderzeichnungen wurde in unterschiedlichen Beiträgen versucht, die spezifischen Risikolagen von Kindern und Jugendlichen von einem anderen Blickwinkel aus zu erfassen.

Neben den zahlreichen Vorträgen in parallelen Themensträngen markierten vor allem die Plenarvorträge thematische Eckpunkte der ISCHE 29: Jeroen J. H. Dekker (Groningen, Niederlande) sprach über *Children at Risk in History: A Story of Expansion*, Catherine J. Kudlick (Univ. of California at Davis, USA) über *Disability, Childhood, and History: Lessons for the Mainstream*, Ibrahima Thioub (Univ. Cheik Anta Diop, Dakar, Senegal) über *The Abolition of Slavery (1848) in Senegal and its Impact on Domestic Child Labour* und Juliane Jacobi (Potsdam) über *Orphans and Orphanages between Charity and Education*. The Case of the 17th and 18th Centuries. Detlef K. Müller (Bochum) ging in seinem Beitrag dem *Leben und Werk des britischen Bildungshistorikers Brian Simon* nach, der 2002 im Alter von 86 Jahren starb und weltweit zu den führenden Forschern im Gebiet der Bildungsgeschichte gehörte.

Abschließend sei erwähnt, dass das Thema der diesjährigen ISCHE aus einem internationalen Projekt hervorging, an dem Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Birmingham, Gent, Groningen und Malaga beteiligt waren. Ihnen war noch in guter Erinnerung, wie die Idee, dieses Thema für eine ISCHE vorzuschlagen, bei einem Glas Wein in der Altstadt von Malaga geboren wurde. Es ist sehr erfreulich, dass diese gemeinsame Idee realisiert werden konnte und die Mitglieder des Projektes auf der Konferenz vertreten waren.

Vier Tage lang führten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Konferenz anregende und inspirierende Gespräche und Diskussionen. Die internationale Zusammensetzung der Konferenz bot nicht zuletzt besonders für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Möglichkeit, sich in internationale Diskussionszusammenhänge einzumischen

und Kontakte und Kooperationen aufzubauen – ist es doch ein vordringliches Ziel der ISCHE, die weltweite Zusammenarbeit im Bereich der *History of Education* zu fördern und zu stärken.

Christine Mayer

Veröffentlichungen

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 12 des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung, Bad Heilbrunn 2006, ist erschienen und widmet sich in seinem Themenschwerpunkt kollektivbiografischen Zugängen der Lehrerinnen- und Lehrergeschichte im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Band 13 (2007) befindet sich in Vorbereitung. Der thematische Schwerpunkt ist Universitätsgeschichte.

Über die Aktivitäten der Sektion Historische Bildungsforschung berichtet ausführlich der jährlich erscheinende *Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE*, der seit 1998 ergänzt wird durch die bildungshistorische *Website* „Historische Bildungsforschung Online (HBO)“, http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/.

Redaktion Rundbrief: Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam, Tel. (0331) 977-2146, Fax (0331) 977-2063, E-Mail: link@rz.uni-potsdam.de

Heidemarie Kemnitz

Arbeitskreis Historische Familienforschung

Familie und institutionelle Erziehung. AHFF-Tagung, 26. - 28. 01. 2007, Justus-Liebig-Universität Gießen

Die komplexen und konfliktreichen Zusammenhänge von Familie und institutionalisierter (öffentlicher) Erziehung standen thematisch im Mittelpunkt der diesjährigen Fachtagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF), die an der Justus-Liebig-Universität in Gießen stattfand. Die zahlreichen Tagungsbeiträge ermöglichten die Bildung von vier thematischen Schwerpunkten bzw. Foren.

Forum 1: Staat – Familie – Schule;
Forum 2: Politik und Beratung;
Forum 3: „Sorgenkinder“ und soziale Benachteiligung;
Forum 4: Beziehungen und Konkurrenzen: Familie und Schule.

Die Mehrzahl der Beiträge konzentrierte sich zeitlich auf das 19. und 20. Jahrhundert. Aber auch aktuelle Problemwahrnehmungen und Fragestellungen wurden vorgestellt. Damit entsprach die Tagung einem wichtigen Anliegen des Arbeitskreises Historische Familienforschung, die Historizität wie die Aktualität des interdisziplinären Forschungsfeldes Familie zu beachten. Auch in ihrem gemeinsamen Eröffnungsvortrag, in dem sie die Dimensionen des Tagungsthemas skizzierten, betonten Carola Groppe (Hamburg) und Hans Malmede (Düsseldorf) den Dialog der historischen mit den gegenwartbezogenen Forschungsperspektiven.

Ulrich G. Herrmann (Bochum) eröffnete mit seinem Beitrag über das Wechselverhältnis der Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule im deutschen Bildungssystem des 19. Jahrhunderts den ersten Themenschwerpunkt der Tagung. Im Blick hatte Herrmann das (bildungs)bürgerliche Halbtagsschulsystem und dessen Klientel, im Vortrag vor allem das aufstiegsorientierte gewerbliche Bürgertum. Er beschrieb eine spannungsreiche Begegnungsgeschichte der beiden Sozialisationsinstanzen, in der Schulleitungen vielfach auf Eltern trafen, die Schullaufbahn und Schulerfolg ihrer Kinder (Söhne) eigenwillig mitbestimmten, indem sie diese abmeldeten, auf andere Schulen schickten und so das Angebot und die Leistungsbewertung der Schulen zu beeinflussen suchten. Außerdem thematisierte Herrmann die Vorstellungen von Familie in den zeitgenössischen schulpädagogischen Diskursen. In der Halbtagsschule als Unterrichtsanstalt hatte die Familie den subsidiären erzieherischen Part zugewiesen bekommen. Schulische Disziplinprobleme wurden auf entsprechende Defizite in den Familien zurückgeführt. Im Anschluss an die Einrichtung von Pensionen für auswärtige Schüler fanden in Form der Alumnate und (protestantischen) Familien-Alumnate mit ihren Haus-Vätern und Haus-Müttern halbtagsschulbezogene Familiensurrogate Verbreitung. Sie sollten – so der mit ihnen verbundene Anspruch – den ortsfremden Schülern das Familienleben ersetzen; im Idealfall ein auf Schule und Schulunterricht konzentriertes Familienleben.

Der anschließende, ebenfalls historische Beitrag bezog sich auf die Expansionsgeschichte von Friedrich Fröbels Kindergartenkonzept in den Vereinigten Staaten von Amerika in den Jahren von 1857 bis 1950. Kristen Nawrotzki (London) konzentrierte sich in ihrem Referat auf die politischen Legitimationsstrategien (Öffentlichkeitsarbeit) des von bürgerlichen Frauenvereinigungen in den USA propagierten, organisierten und professionalisierten öffentlichen Kindergartens. Seit 1909 waren dafür die National Kindergarten Association und auf bundesstaatlicher Ebene das

US Federal Bureau of Education zuständig. Der propagierte Kindergarten als Vorschuleinrichtung sollte in diesem Zeitraum durchgängig zwei Aufgaben erfüllen, nämlich die Mütter in erzieherischer Hinsicht unterstützen und die Kinder vor dem Übergang in die Schule in ersten Schritten mit ihrer zukünftigen Aufgabe als citizens vertraut machen. Weitere Aufgaben kamen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinzu. Dazu zählten vor allem die Integration der Immigranten in die us-amerikanische Gesellschaft und die präventive Kriminalitätsbekämpfung. Der propagierte öffentliche Kindergarten war also weder als pädagogische Provinz noch als sozialpädagogische Familienersatzleistung gedacht, sondern sollte un-ter Einbeziehung der Familien und insbesondere der Mütter multifunktional der Sozialisation – auch der politischen Sozialisation – des Nachwuchses in die Gesellschaft der USA dienen.

Nicht historisch, sondern theoretisch ausgerichtet war der Beitrag von Daniel Scholl (Köln), mit dem das erste Forum abschloß. Scholl verfolgte aus einer strikt systemtheoretischen Perspektive im Anschluß an Niklas Luhmann die Frage nach der Austauschbarkeit von Zuständigkeiten und Leistungen von Familie und Schule im öffentlichen Schulsystem. Er charakterisierte die öffentliche Schule als bürokratisch organisierte und dem Unterrichtsbetrieb dienende Institution. Diese Charakterisierung schloß für ihn die Erfüllung familienbezogener (partikularistischer) Ansprüche im (universalistischen) schulorganisatorischen Handlungsrahmen der Institution Schule zwar nicht völlig aus, setzte diesen aber enge Grenzen.

Meike Baader (Hildesheim) eröffnete den zweiten thematischen Schwerpunkt (Politik und Beratung) mit einem Referat, das den Beitrag von Kristen Nawrotzki ergänzte. Baader fragte nach dem Verhältnis von Familie und institutioneller (öffentlicher) Kleinkindererziehung (Kindergarten) in Deutschland und in den Vereinigten Staaten von Amerika in der Zeit von 1857 bis 1933. Hierbei verfolgte sie in Orientierung an Hayden White die Thematisierung dieses Verhältnisses vergleichend in pädagogikgeschichtlichen ‚Erzählungen' aus diesem Zeitraum. In den us-amerikanischen Erziehungsgeschichten fungierte Friedrich Fröbel durchweg als Identifikationsfigur mit der Idee einer familienfreundlichen und zugleich der jungen demokratischen Nation dienlichen öffentlichen Kleinkindererziehung. In deutschen Erziehungsgeschichten aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert hingegen war Fröbel eine negative – zumal politisch belastete – Randfigur, die mit ihren pädagogischen Ideen und Praktiken die Familie als erste Erziehungsinstitution und als Fundament des Staates zu zerstören drohte. Der familienfreundliche Held in den zeitgenössischen

deutschen Erziehungsgeschichten hieß naheliegend Johann Heinrich Pestalozzi.

Von den pädagogischen Geschichtserzählungen mit ihren politischen Werturteilen führte der Beitrag von Mark Jakob (Frankfurt/M.) zur Geschichte der bundesdeutschen Familienpolitik von ihren Anfängen in den 1950er Jahren bis zur Wiedervereinigung. Sein Erkenntnisinteresse richtete sich auf den Zusammenhang von staatlicher Familienpolitik und wissenschaftlicher Politikberatung unter den Bedingungen des demographischen und sozialstrukturellen Wandels. In den 1950er und frühen 1960er Jahren standen Familienpolitik und familienbezogene wissenschaftliche Politikberatung noch in gemeinsamer konservativer Front gegen alle gesellschaftlichen Einflüsse und Initiativen, die das wiederbelebte normative Modell der Kernfamilie erneut zu bedrohen schienen. Öffentliche Erziehung im Sinne dieser Familienpolitik hatte die Erziehungskraft der Familie im Vorfeld der Gesellschaft und notfalls gegen sie zu stärken. Im Verlauf der 1960er Jahre (Große Koalition) und in den 1970er Jahren (Sozialliberale Koalition) fanden dann wissenschaftliche Positionen in der Familienpolitik Beachtung, die ein funktionales und gesellschaftsbezogenes Verständnis von Familie und Familienmitgliedern (z. B. berufstätige Mütter) beinhalteten und die rationale gesellschaftspolitische Steuerbarkeit der Familienentwicklung versprachen. Für Jakob schien das Vertrauen in die Steuerungskraft einer verwissenschaftlichten Familienpolitik aber bereits Ende der 1970er Jahre wieder weitgehend verflogen. Politische Werturteile standen wissenschaftlichem Wissen gegenüber, auch wenn sich konservative Familienleitbilder realpolitisch nicht mehr durchsetzen ließen.

Ausgehend von der aktuellen Einrichtung von Familienzentren als öffentliche Betreuungs- und Beratungsangebote für Eltern, Kinder, Jugendliche in Nordrhein-Westfalen thematisierte Sabine Andresen (Bielefeld) politische und professionelle (Sozialpädagogik/Sozialarbeit) Diskurse über die beratende „Erziehung" von Familien in Deutschland um 1900. Im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stand die bürgerliche Sozialreform mit ihrem Anspruch auf sozialwissenschaftliche Fundierung von professionalisierter (weiblicher) Sozialarbeit und Sozialpolitik; das schloß den Problemfall Familie ein. Als Beispiel führte Andresen die nach dem Ersten Weltkrieg von Alice Salomon und Marie Baum angeregte Armutsforschung als Familienforschung im Dienst der Familien-, Kinder- und Jugendfürsorge an. Trotz der kontrollierend-normalisierenden Generalperspektive der bürgerlichen Sozialreform eröffneten die Ergebnisse der an die Sozialarbeit gebundenen Familienforschung zum Teil durchaus diffe-

renzierte Einblicke in die Innenwelten (Überlebensstrategien, Generationsbeziehungen, Autoritätsverhältnisse) der untersuchten armen Familien.

Miriam Gebhardt (Konstanz) verfolgte in ihrem auf die frühkindliche Sozialisation in der Familie in Deutschland im 20. Jahrhundert konzentrierten Beitrag die wachsende Einflußnahme von Expertenwissen auf den elterlichen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern. Als Erkenntnisquellen dienten ihr Elterntagebücher, in denen moderne (bürgerliche) Eltern, Mütter und Väter, ihre alltäglichen Beobachtungen und Erziehungserfahrungen niederschrieben. Gebhardt stieß in den von ihr ausgewerteten Erziehungstagebüchern auf die mehr oder minder stete Präsenz des beratenden Experten, insbesondere in der Gestalt des Kinderarztes, als Kontrollinstanz des elterlichen Erziehungsverhaltens. Die mit entwicklungspsychologischen und pädiatrischen Expertenwissen verbundenen Normierungen und Werturteile wurden in diesen privaten Selbstzeugnissen elterlicher Praxistheorie vielfach akzeptiert und entsprechend wurde von den Müttern und Vätern gehandelt oder zu handeln versucht. Mit diesem hochinteressanten Referat endete der zweite Themenschwerpunkt.

Das dritte Forum („Sorgenkinder" und soziale Benachteiligung) eröffnete Maria Wolf (Innsbruck) mit ihrem an Michel Foucaults Bio-Politik orientierten Beitrag über Elternschaft und Kindeswohl im Kontext einer eugenisierten reproduktiven Kultur im 20. Jahrhundert. Wolf konzentrierte sich auf den entsprechenden Diskurs über eugenisch rationalisierte Fortpflanzung und Selektion im Kaiserreich bzw. in der Republik Österreich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Hierbei machte sie auf die biopolitische Wortführerschaft sozialistischer und austromarxistischer Human- und Sozialwissenschaftler aufmerksam, die Frauenbildung und Frauenemanzipation in den Dienst der modernen rationalen Bevölkerungsproduktion und eugenischen Qualitätsauslese stellen wollten. Gabriele Kremer (Gießen) thematisierte in ihrem Beitrag die heilpädagogische Wahrnehmung von behinderten Kindern in ihren Familien in den als „Blütezeit" der Heilpädagogik bezeichneten Jahren der Weimarer Republik. Während die „Sorgenkinder" in fürsorglich-liebevollen Familien zum literarischen Motiv aufstiegen, was auch in von Hilfsschullehrern verfaßten Erziehungsratgebern der Fall war, betonten die führenden zeitgenössischen Heilpädagogen und Initiatoren einer humanwissenschaftlich fundierten Sonderpädagogik die Notwendigkeit konsequenter Anstaltsbehandlung, also die Trennung von der Familie, weil namentlich die Eltern („Elternfehler") von den wissenschaftlichen Heilpädagogen für vielfältige Verhal-

tensschwierigkeiten („Kinderfehler“) verantwortlich gemacht wurden. Mit dem sozialen Problem der Kinderarmut im gegenwärtigen Deutschland im schulbezogenen öffentlichen Erziehungsdiskurs befaßte sich der Beitrag von Sabine Toppe (Marburg). Sie konzentrierte sich dabei im Anschluss an eine qualitativ-empirische Schulstudie auf Familienbilder in den auf Kinderarmut bezogenen Wahrnehmungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Toppe konstatierte die Präsenz des bürgerlichen Familienideals und die damit korrespondierende negative Beurteilung der Eltern, insbesondere der Mütter, in den auf die Kinderarmut bezogenen Deutungsmustern der Lehrkräfte. Kinderarmut war (und ist) aus dieser Sicht gesehen vor allem die Folge instabiler Familienverhältnisse und versagender, weil alleinerziehender Mütter.

Sabine Reh (Berlin) und ihre Mitarbeiterinnen Bettina Fritzsche (Berlin) und Kerstin Rabenstein (Berlin) bestritten den vierten und letzten Themenschwerpunkt (Beziehungen und Konkurrenzen: Familie und Schule). Familienbezogene Argumentationsfiguren in reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskussionen in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfolgte Sabine Reh diskursanalytisch und mit Blick auf Ganztagschulkonzeptionen. Zuerst verwies sie auf die in reformpädagogischen und schulreformbezogenen Defizitdiagnosen in diesem Zeitraum kontinuierlich präsente Verfallsgeschichte der (großstädtischen) Familie. Darin steckten aber, worauf Reh anschließend aufmerksam machte, zugleich widersprüchliche Bezugnahmen auf Familie bzw. Eltern. Einerseits wurden Eltern als Objekte von schulbezogenen reformpädagogischen Erziehungsinitiativen begriffen, andererseits als Zeugen für das Versagen der herkömmlichen Schule aufgerufen und in die Arbeit von Reformschulen subaltern einbezogen. Anschließend führten Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein in die Gegenwart des Problemkomplexes Ganztagschule-Familie. Mit Bezug auf Ergebnisse aus einem noch laufenden qualitativ-empirischen Forschungsprojekt zur Entwicklung von Ganztagsschulen in Rheinland-Pfalz und Brandenburg thematisierten sie das Verhältnis zwischen Familie und Schule in den schulinternen Legitimationsdiskursen der Lehrkräfte. Für Fritzsche und Rabenstein durchzogen ideale Bilder von Familie und Familienerziehung auch als Modelle ganztagschulischer Erziehung die schulinternen Diskurse. Daran gemessen, konnten die realen Familien und ihre Erziehung nur als defizitär erscheinen. Folglich hatte die gute Ganztagschule als familienähnliche Gemeinschaft zu fungieren, kompensatorische Erziehungs- und Bildungsleistungen zu erbringen und die Lehrerkollegien hatten sich gegenüber familiären Ansprüchen abzugrenzen.

Vielfältig und vielschichtig waren die Tagungsbeiträge, die sich aber immer wieder annäherten und ergänzten. Die Aktualität zahlreicher historischer Bezüge war nicht zu übersehen. Aufmerksam machten die Beiträge auf Kontinuitäten und Konjunkturen, insbesondere mit Blick auf die problembezogenen Deutungsmuster, die die spannungsreichen und zum Teil extrem widersprüchlichen Zusammenhänge von Familie und institutioneller (öffentlicher) Erziehung vom 19. bis in das beginnende 21. Jahrhundert begleitet haben. Sie sollen auf der nächsten Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Diese Tagung wird vom 24. - 26.01.2008 an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg stattfinden. Zu danken gilt es den Referentinnen und Referenten für ihre anregungsreichen und mitunter provokanten Beiträge, zu danken ist vor allem aber auch Jutta Ecarius und ihrem Team. Sie sorgten in den stilvollen Räumlichkeiten des alten Rektoratsgebäudes der Universität Gießen für eine in jeder Hinsicht gelungene Tagung.

Hans Malmede (Düsseldorf)

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte

Tagungen

Säkularisierung vor der Aufklärung? Zum Verhältnis von Schule, Kirche und Religion in der frühen Neuzeit, 15. - 17.11.2006, ZIF Bielefeld

Diese AVE-Tagung fand vom 15. - 17.11.2006 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld statt. Ein ausführlicher Tagungsbericht ist auf der Homepage der Sektion Historische Bildungs-forschung veröffentlicht (http://www.bbf.dipf.de/hk//ave.htm).

Heidemarie Kemnitz

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, 1.- 2.2.2007, Berlin

Am 1. und 2. Februar 2007 fand in Berlin die interdisziplinäre Tagung „Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung" statt. In insgesamt über 30 Vorträgen, Postersessions und Diskussionen erörterten Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen Ansätze zu Kompetenzkonzepten und -modellen und deren empirischer Testung und Anwendung. Zentrale Diskussionsfelder waren

1. das in der Bildung für nachhaltige Entwicklung grundlegende Konzept der Gestaltungskompetenz und der verschiedenen dazu gehörenden Teilkompetenzen. Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz ist zentrales Ziel des laufenden BLK-Programms „Transfer-21" und des Vorläuferprogramms BLK-„21" (Bildung für nachhaltige Entwicklung),
2. die Einordnung der Konzepte zu Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in internationale Diskursstränge. Im Mittelpunkt stand dabei die Verbindung zum Konzept der Schlüsselkompetenzen im Bereich der OECD (DeSeCo-Studie),
3. Vorschläge zur Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung unter den Bedingungen hoher Komplexität und unvermeidbarer Unschärfen.

Kompetenzkonzepte und Kompetenzmessung wurden in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen – von der Schulqualität über die Einbindung in die universitäre Ausbildung bis hin zur nachhaltigen Ökonomie – diskutiert. Es flossen Sichtweisen der Natur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ebenso ein wie Gedanken und Ansätz aus Pädagogik und Psychologie.

Mit rund 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stieß die Tagung auf eine breite Resonanz. Vertreten waren neben Deutschland u. a. auch die Schweiz, Österreich und Großbritannien sowie nationale und internationale Organisationen wie etwa die OECD. Nach positiver Begutachtung wird ein Teil der Beiträge in einem Tagungsband veröffentlicht.

Standardisierung – Kanonisierung, 1. - 3.3. 2007, Folkwang-Hochschule, Essen

Vom 1. bis 3. März 2007 fand an der Folkwang Hochschule in Essen die vierte Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft statt. Organisiert und vorbereitet wurde sie von Jutta Ecarius (Gießen) und Johannes Bilstein (Essen). Mit dem Tagungstitel „Standardisierung – Kanonisierung" werden zwei unterschiedliche Dimensionen in ein Verhältnis gesetzt, die jeweils in unterschiedliche Richtungen weisen. Der Standard steht für eine festgeschriebene Größe, ein Maß oder die Beschaffenheit eines Durchschnitts, wohingegen ein Kanon die Gesamtheit der für ein bestimmtes Gebiet gültigen Regeln und Vereinbarungen umfasst. Der Standardbegriff markiert damit eine Maßstäblichkeit. Der Kanon steht hingegen für eine inhaltlich-thematische Komponente und subsumiert unterschiedliche Dimensionen. Er kann eine soziale, historische oder kollektive Orientierung aufweisen und diese zugleich miteinander verschränken oder gegeneinander abgrenzen. Für die Tagungsbeiträge gilt, dass sie ihren Fokus in der Regel auf Entstehungszusammenhänge sowie das Prozessgeschehen von Standardisierung und Kanonisierung richteten, sich bei der thematischen Ausrichtung jedoch mehrheitlich auf einen der beiden Begriffe kaprizierten. Wenngleich sich die Tagungsvorträge thematisch in die Bereiche Bildung und soziale Normierung, Normierung und Standardisierung von Kindheit und Jugend, Ästhetik im Schulkanon sowie das Thema Emotionen und Wissen einordnen lassen, erlaubt eine retrospektive Darstellung die Unterscheidung zwischen Beiträgen zur Kanonisierung einerseits und Standardisierung andererseits, die wir hier als Ordnungsschema nutzen.

Diskurskomponente I: Aspekte der Standardisierung

Eine Sensibilisierung für eine modifizierte und zugleich intensivierte Standardisierung von Kindheit und Jugend lieferten Helga Kelle und Marion Ott (Frankfurt). Sie präsentierten aktuelle Ergebnisse aus einem zum Zeitpunkt der Tagung noch laufenden Forschungsprojekt, das Bedingungen und Formen der ärztlichen Kindervorsorgeuntersuchung in den Blick nimmt. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht dabei insbesondere das standardisierte frühkindliche Entwicklungsparadigma, welches Kindervorsorgeuntersuchungen als praktische Ressource dient und darüber die Praxis der ärztlichen Diagnostik in die Aufmerksamkeit rückt. Die hierfür angelegte Forschungsperspektive ist eine ethnologische, der Zugriff gelingt über eine Diskursanalyse der ärztlichen diagnostischen Praxis. Ein erstes Ergebnis der Studie ist, dass entsprechende diagnostische Methoden, mit

denen Ärzte innerhalb der Kindervorsorgentersuchungen operieren, kaum standardisiert sind. Ebenso bestehen laut Kelle und Ott neben dieser Vielfalt an Diagnoseverfahren keine Vorgaben darüber, wie die gewonnen Befunde zu interpretieren sind. Dass sich an diese ersten Forschungsresultate bereits zahlreiche Fragen anschließen lassen, spiegelte sodann auch die abschließende Plenumsdiskussion wider. Es wurde diskutiert, welche Rolle dem diagnostizierenden Arzt in der konkreten Untersuchungssituation zukomme und ob dieser eher als „Entwicklungshelfer" oder gar als „Bildungshelfer" agiere. Zudem interessierte, inwieweit Kinderärzte das von ihnen geforderte Diagnosepotential überhaupt erfüllen können und wie es mit der Professionalität im Ärztehandeln stehe. Einen weiteren Aspekt des gegenwärtigen wissenschaftlichen sowie auch bildungspolitischen Diskurses über Standardisierungsbemühungen der Kindheit und Jugend präsentierte Anja Tervooren (Frankfurt a. M.). Sie reflektierte Formen der Standardisierung des Schuleintrittsalters durch einen bundesweiten Vergleich. Tervooren konstatierte eine Dialektik von Heterogenisierungs- und Standardisierungstendenzen im Rahmen aktueller Reformbemühungen, die sie beispielhaft an den Bundesländern Berlin und Hessen veranschaulichte. So wird der Schuleintritt in Hessen über eine Stichtagregelung (hier den 30.06.) gesteuert. Ganz im Gegensatz dazu, wird der Schuleintritt in Berlin mit dem Effekt einer gesteigerten Heterogenität der Klientel gesteuert: Seit 2005 werden alle Kinder eines Jahrgangs gemeinsam, losgelöst von einem festgesetzten Stichtag, eingeschult. Das Berliner Modell steht nach Tervooren für eine bundesweite Tendenz, nach der die Selektionsfunktion im Rahmen des Schuleintritts tendenziell vermindert wird.

Einen thematischen Wechsel vollzog Peter Vogel (Dortmund). Er widmete sich insbesondere der Standardisierung von Studium und Lehre, die ihren Höhepunkt in der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen bis zum Jahr 2010 findet. Vogel problematisierte die neuen strukturellen Entwicklungen aus unterschiedlichen Perspektiven: Es bestehe generell zu wenig Wissen über mögliche Effekte und Folgen der neuen Bildungsangebote. Ebenso ungeklärt sei darüber hinaus die Frage, ob die angestrebte „standardisierte Lehre" als Normalfall oder vielmehr als Minimalanforderung verstanden werden müsse. Letztlich seien die Standardisierungsbemühungen nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung zu begreifen. Laut Vogel erscheint schließlich vor allem ein Effekt zwangsläufig: Der Druck zur systematischen Auseinandersetzung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs steige an, eine kontinuierliche wissenschaftstheoretische Reflektion bildungspolitischer Aktivitäten

werde zu einer disziplinären Aufgabe. Ein weiteres Schlaglicht auf die Effekte von Standardisierungsprozessen setzte der Beitrag von Sabine Reh (Berlin). Demnach hat sich mit der speziell in Deutschland erfolgten Konzeptualisierung eines offenen (Grundschul-) Unterrichts in den achtziger Jahren auch das Bild des Schülers sukzessive gewandelt. Im Resultat zeige sich ein dem neuen Unterrichtsstandard entsprechendes Schülerideal, das sich am aufmerksam und konzentriert operierenden Subjekt orientiere und in Bezug auf die Aufgaben- und Problembewältigung eine gesteigerte Selbstständigkeit des Einzelnen voraussetze. Dieser Normalisierungsprozess eröffne jedoch zugleich vielfältige Möglichkeiten der Abweichung vom Ideal: Der „Unaufmerksame" werde zunächst als eine Störquelle des Unterrichts auffällig, langfristig beförderten allerdings (nicht-)diskursive Praktiken der beteiligten Akteure (hier speziell der Medizin, Psychologie sowie auch der Pädagogik) eine Perspektive, die unkonzentriertes und ungehemmtes Schülerverhalten als eine Störung der Person beobachte und damit letztlich Pathologisierungsprozesse als Folge von Standardisierung und Normierung wirksam werden lasse. Diesen Mechanismus veranschaulichte Reh an der Geschichte einer Diagnose, die heute als Hyperaktivität auf den Begriff gebracht wird. Über eine diskursanalytische Untersuchung medizinisch-psychiatrischer Veröffentlichungen datiert Reh deren Beginn auf den Anfang des 20. Jahrhunderts. In den zumeist US-amerikanischen Publikationen sei die heutige Modediagnose noch als „minimale cerebrale Dysfunktion" beschrieben und als Defekt in der Moralentwicklung behandelt worden. Demgegenüber würden die identischen Symptome in den jüngsten Veröffentlichungen zum Thema ADHS als aufgabenbezogene Unaufmerksamkeit mit Therapiebedarf dargestellt. Was diesen Bedeutungswandel laut Reh letztlich auszeichnet, ist sein Instrumentalisierungspotenzial in einem Prozess des *normalizing gaze* – der Strategie wissenschaftlicher Disziplinen, über die Definition des Akzeptablen eine Isolation des Unannehmbaren zu forcieren. Ebenfalls an den Folgen von Standardisierung interessiert, jedoch wiederum an einem anderen Bezugspunkt ausgerichtet, präsentierte sich der Beitrag von Christiane Liermann (Bremen). Dabei handelte es sich gewissermaßen um einen Zwischenbericht aus einem laufenden Projekt, das den Auswirkungen des Zentralabiturs in Bayern und Niedersachsen auf das Rollenkonzept von Musiklehrern und den in diesem Zusammenhang aktualisierten Unterrichtsprozesse nachgeht. Die im Sinne der *grounded theory* eingesetzten Interviews mit niedersächsischen Lehrkräften dienen dabei als Instrumente zur Identifikation des Einflusses bildungspolitischer Maß-

nahmen auf das Individualkonzept von Lehrkräften. Erste, für die Theoriebildung relevante Ergebnisse zeigen eine umfassende Umwandlung maßgeblicher Rahmenbedingungen, die insbesondere die individuellen Handlungsspielräume nachhaltig einschränken und die zugleich überkommene Rollenkonzepte, vor allem der erfahrenen Lehrkräfte, zunehmend konterkarieren. Zugleich deutet sich laut Liermann eine veränderte Struktur in der Lehrer-Schüler-Interaktion an, die von einer verstärkten Solidarität gekennzeichnet sei und sich mit dem Motiv der gemeinsamen Bewältigung der von außen herangetragenen Anforderungen begründe.

Während also in der Bundesrepublik bereits nach den Konsequenzen eines um Steigerung von Standardisierung bemühten Erziehungssystems gefragt werden kann, steht die Schweiz offensichtlich im Prozess einer Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulsystems. Einen Einblick in Facetten dieser bildungspolitischen Standardisierungsmaßnahmen gewährte der Vortrag von Tibor Bauder und Jan Sneyd (Bern). Das bildungspolitisches Kernstück, zugleich Mittelpunkt der Betrachtung, ist das kantonsübergreifende „Projekt HarmoS“ (Harmonisierung der obligatorischen Schule Schweiz). Ziel dieses Programms ist die Vereinheitlichung von Bildungsinhalten, die im Sinne internationaler Anschlussfähigkeit gestaltet werden sollen. Gleichzeitig verbindet sich damit die Anstrengung, die lange Tradition der dezentralen Organisation von Bildung in der Schweiz zu überwinden. Bisher existierten, so Bauder und Sneyd, innerhalb der 26 Schweizer Kantone 26 autonome Bildungssysteme. Die fundamentale Umgestaltung sowie eine übergreifende Vereinheitlichung des Schulsystems erscheinen somit allein schon durch die lange Tradition der Dezentralisierung erschwert. In diesem Sinne hat „HarmoS“ laut Bauder und Sneyd vorrangig das Ziel, Minimalstandards bzw. Minimalkompetenzen für ein einheitliches und damit kantonsübergreifendes Schulsystem zu formulieren. Neben einer rein inhaltlichen Darstellung der Initiative „HarmoS“ fokussierten Bauder und Sneyd zudem das Verhältnis von involvierten politischen Akteuren sowie der Erziehungswissenschaft innerhalb dieses Entwicklungsprozesses. Zwar bestehe eine starke Einbindung der Wissenschaft, gleichzeitig würden die bildungspolitischen Absichten jedoch durch die Erziehungswissenschaft –auch über didaktische Aspekte hinaus – scharf kritisiert: HarmoS lege ein zu starkes Gewicht auf die so genannten harten Fächer, die Projektziele verstärkten zunehmend das Phänomen der Nivellierung, Mindeststandards würden implizit als Selektionsinstrument eingesetzt, die Validität der Messungen wird angezweifelt und darüber hinaus entstünden durch die vorgeschlagenen Testverfahren sehr hohe

Kosten, die vor dem Hintergrund eines bereits heute unterfinanzierten Bildungshaushalts falsche Signale setzten. Mit der Messung des Bildungsstandes am Beispiel PISA und damit einhergehender Validitätsprobleme beschäftigte sich der Beitrag von Robert Kreitz (Göttingen). Er vertrat die im Rahmen seiner Habilitationsschrift formulierte These, wonach die als Wissensfragen konzipierten Items der PISA-Studie das gewünschte Merkmal nicht zuverlässig testen. Anstatt ein spezifisches Wissen abzufragen, forderten die PISA-Aufgaben vielmehr dazu auf, einen zielführenden Lösungsweg zunächst zu identifizieren und anschließend nachzuvollziehen. Damit wird es laut Kreitz zur Testaufgabe, epistemische Prozeduren zu erschließen, die eine sinngemäße Beantwortung überhaupt erst ermöglichten. Dies illustrierte Kreitz am Beispiel einer PISA-Frage zum Satz des Pythagoras, deren Beantwortung über unterschiedliche Wege geleistet werden könne. Damit bleibe schließlich offen, welche Art des Wissens im Einzelfall zu einer Lösung geführt habe. Schließlich könne auf der skizzierten Grundlage keineswegs beurteilt werden, ob das gezeigte Wissen mit dem zu überprüfenden Wissen identisch sei. Vielmehr ist laut Kreitz davon auszugehen, dass die zur Wissensüberprüfung ausgewiesenen Fragen realiter Auskunft über das im Einzelfall verfügbare Maß an performativer Kompetenz erteilen. Folglich sei es – entgegen der Selbstbeschreibung des PISA-Konsortiums – nicht möglich, anhand der geleisteten Antworten im Wissenstest den Bildungsstand ausgewählter Populationen zu ermitteln. Stattdessen stoße das für diese Zwecke eingesetzte Testverfahren bereits aufgrund seiner Konzeption an die Grenzen der eigenen Absichten. Eine zweifelhafte Wirkung von Standardisierungsprozessen, hier speziell die Generierung von Stigmatisierungsvorlagen durch wissenschaftliche Deutungsmuster, beschäftigte Christine Wiezorek (Jena), die damit für eine kontroverse Anschlussdiskussion sorgte. Ihr Beitrag problematisierte eine zum Standard gewordene gesellschaftlich-wissenschaftliche Sichtweise auf Hauptschüler. Demnach schreiben quantitativ-empirische Studien jugendlichen Hauptschülern schulformbezogene Abstiegskarrieren und damit Bildungsferne zu. Der Begriff beziehe sich allein auf den Abstand zu kanonisierten Bildungsgütern, wobei eine entsprechende Nähe typischerweise mit höheren Schulformen assoziiert sei. Aus dieser Perspektive, so Wiezorek, erhalte der Begriff Bildungsferne die Funktion eines stigmatisierenden Etiketts für gescheiterte Schulkarrieren. Anhand einer biographischen Fallstudie zeige sich, dass der Begriff der Bildungsferne ein unzureichendes Bildungsverständnis impliziere. Zwar weise der von ihr untersuchte iranisch-stämmige Hauptschüler der 10. Klasse eine von Brüchen und Ent-

täuschungen gekennzeichnete Schullaufbahn auf, doch rechtfertige dies keineswegs eine Zuschreibung von Bildungsferne. Vielmehr zeige der Schüler vielfältige Aktivitäten impliziter Bildung. Wiezorek stützte sich hierbei auf einen wissenschaftstheoretisch fundierten Bildungsbegriff, der individuellen Bewegungen im Modus der Welterschließung einfange sowie der Reflexion und Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses jenseits von Schule Rechnung trage. Eine systemtheoretische Beschreibung eines Erziehungs(wissenschafts)systems inklusive seines Verhältnisses zur Standardisierung unternahm Volker Kraft (Kiel). Seine Beobachtung beschreibt die Identität der Erziehungswissenschaft als Differenz: Forschung und Lehre sowie Reflexion und Praxis der Erziehung begründen verschiedenartige Rekursionsschleifen und rechnen mit jeweils anderen Bezugsgrößen. Der Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Pädagogik kann demnach als Wechselbeziehung zweier (Teil-) Systeme beschrieben werden, die permanent aufeinander verweisen und dabei zwangsläufig auf Kooperation durch Kopplung angewiesen sind. Mit Kraft konstituiert sich die Erziehungswissenschaft als „akrobatisches System", das in seiner Verfassung als Zwischensystem der Religion mit ihrer an wahrer Gewissheit orientierten Theologie und der praktizierenden Glaubensgemeinschaft bzw. dem von Kunstschaffenden und deren Kritikern konstituierten Kunstsystem ähnelt. Wie jedes andere gesellschaftliche Funktionssystem verweise auch die Erziehungswissenschaft als Kommunikationszusammenhang auf Organisationssysteme, die permanent Entscheidungen produzieren und damit maßgeblich zur Systemerhaltung beitragen. Vor diesem Hintergrund kommt der Standardisierung laut Kraft eine funktionale Rolle zu: Sie fungiert als Instrument der Organisation (und nicht der Wissenschaft) und erzeugt sowohl Vergleichbarkeit als auch Vereinheitlichung im System. Dabei zeigen sich ambivalente Positionen im Vergleich der Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft und der Thematisierung ihres Gegenstandes. Während die Erziehungswissenschaft einerseits etwa über curriculare Normwerte Standards definiere und zu ihrer organisatorischen Umsetzung beitrage, trete sie anderseits als erste Kritikerin auf, wenn wissenschaftliche Standards auf ihre eigene Wissensproduktion angewendet werden sollen. Von Vorteil sei daher, auch in der Erziehungswissenschaft Standardisierungsfragen als Probleme der Wissenschaftsorganisation zu betrachten. Ein reflexives Bild von Standardisierungsprozessen durch wissenschaftliche Kommunikationen zeichnete die von Jutta Ecarius (Gießen) unternommene *Tour d'Horizon* der Geschichte der Jugendforschung. So habe das Konstrukt der Jugend von verschiedenen Wissenschaftsdiszipli-

nen wiederholt eine neue Beschreibung erfahren; regelmäßig sei damit eine Normierung von Kindheit und Jugend vollzogen worden. In den sechziger Jahren habe insbesondere die Soziologie und Erziehungswissenschaft den Jugend-Diskurs dominiert. Als zentrale Figur der Forschung habe sich das Bild der Jugend als Moratorium etabliert, das in der Folge zu einem Standardmodell des wissenschaftlichen Kanons zur Bildungsforschung avancierte. Gewissermaßen als Gegenmodell setzte mit den siebziger Jahren eine Psychologisierung von Kindheit und Jugend ein. Aus dem Moratorium wird eine von spezifischen Entwicklungsaufgaben gekennzeichnete Lebensphase, die – einem linearen Ablaufschema folgend – in einer erfolgreichen Transition in das Erwachsenenalter aufgelöst werden soll. In der Gegenwart, so Ecarius, haben diese Standardmodelle jedoch an Reichweite verloren. Die vielfältigen Facetten von Kindheit und Jugend in einer heterogenen Gesellschaft mit veränderten Lebenszeitregimes ließen sich demnach mit den verfügbaren Theorieangeboten nicht länger einfangen. Die Tatsache, dass Jugend heute nicht mehr einheitlich beschrieben werden kann, ist laut Ecarius noch nicht angemessen theoretisch reflektiert. Die Erziehungswissenschaft unter Standardisierungseinflüssen beleuchteten Edwin Keiner (Bochum) und Johannes Bilstein (Essen). Aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung operierend, versäumten sie es nicht, das gewählte Instrumentarium zunächst etymologisch abzuklopfen. Die anschließende Analyse konzentrierte sich dann sowohl auf die Formen als auch auf inhaltliche Merkmale des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Hier verwiesen Keiner und Bilstein auf einen offensichtlich hohen Bedarf an Selbstvergewisserung innerhalb der Erziehungswissenschaft. Dieser komme am deutlichsten darin zum Ausdruck, dass die Frage nach der (Nicht-) Zugehörigkeit wissenschaftlicher Kommunikationen zum eigenen Fach als stetig mitlaufendes Element des Diskurses erscheine. Insgesamt zeige sich die Tendenz einer defensiven Abwehr imaginierter externer Bedrohungen. Bezüglich der zentralen Publikationsorgane der Disziplin, die sich der Darstellung zufolge vornehmlich im Spannungsfeld von Enttraditionalisierung und Heroisierung bewegten, zeitige die Implementierung von Punktesystemen zur Publikationsbewertung eine bemerkenswerte Verlagerung des Diskurses. Die Bewertung von Argumenten und Positionen drohe zugunsten einer Konzentration auf Formalia wie etwa die Wahl von Publikationsorten und -sprachen vernachlässigt zu werden. In der Erziehungswissenschaft lasse sich ferner eine zunehmende Verlagerung von Fragen der Forschung auf Fragen der Lehre beobachten. Dies zeige sich etwa an dem von politischer Seite angestoßenen Bologna-Pro-

zess, der auf vielfältige Weise auf universitäre Lehrstrukturen und -kapazitäten durchschlage. Dabei sei es mit Bourdieu gerade der Ausweis einer autonomen Wissenschaft, von Außen herangetragene Ansprüche intern brechen und entsprechende Position offen vertreten zu können.

Diskurskomponente II: Aspekte der Kanonisierung

Von Kanonisierungsprozessen aus historischer Perspektive berichtete Carola Groppe (Hamburg), indem sie den Versuch einer Kanonisierung als Kulturkritik und 'Neue Geistesgeschichte' nachzeichnete, der von einer neuen Geisteswissenschaftlergeneration zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik unternommen worden sei. Am Beispiel der Neuen Deutschen Literaturwissenschaft, der Geschichtswissenschaft und der frühen Erziehungswissenschaft legte sie die Abgrenzung zur älteren Wissenschaftsgeneration dar. Sie beschrieb die Suche nach Ganzheitlichkeit, Wahrheit und Tiefe – die sich im Bildungsbürgertum ab 1890 herauskristallisierte – vor dem Hintergrund krisenhafter Erfahrungen und einer zerrissenen nationalen Identität. Den ‚Neuen Geisteswissenschaften' sei dabei zugeschrieben worden, Stabilität, lebensweltliche Orientierung und Wertsetzung hervorzubringen. Träger dieses zeitkritischen Programms sei, so Groppe, das Bildungsbürgertum in Abgrenzung zu Arbeiterklasse und Wirtschaftsbürgertum gewesen, für die die Auseinandersetzung mit Kunst- und Kulturgütern nur peripher bedeutsam gewesen sei. Die mit dieser Bewegung einhergehenden Kanonisierungsprozesse richteten sich laut Groppe an die männliche Jugend des Bildungsbürgertum, der das Erleben eines epochalen Gesamtgeistes, basierend auf Literatur, Musik und Kunst, vermittelt werden sollte. In Anlehnung an diese Programmatik analysierte Groppe die geisteswissenschaftlichen Debatten und Rezeptionslinien historischer Figuren und Epochen zwischen 1890 bis 1930, die gleichsam die Gegenstände des Kanonisierungsversuchs markierten. Dabei legte Groppe die vornehmliche Orientierung und Bedeutungszuweisung von historischen Geistesgrößen dar, so etwa Hölderlin und Nietzsche. Sie dienten den Zeitgenossen zur Überhöhung bestimmter historischer Epochen gegenüber anderen, z. B. der Weimarer Klassik gegenüber dem Sturm und Drang. Groppes abschließende Bewertung zielte auf die statische Repräsentation der historischen Figuren und Epochen, die durch ihre Kanonisierung der Jugend keinen Orientierungs- und Gestaltungsrahmen für die Zukunft zuließen. Bildung sei vor diesem Hintergrund nicht als Selbstentfaltung und -verwirklichung, sondern nur als Begrenzung erfahren worden. Mit der Frage nach Kanonisierung und sozialer Mobilität beschäf-

tigte sich der Soziologe Clemens Albrecht (Koblenz) und vertrat dabei die These, wonach die Entwicklung des Kanons ein zentrales Element in der vertikalen Mobilisierung von Gesellschaften darstelle. Ausgehend von der Überlegung, dass ein verbindlicher Kanon heute mit Reserve betrachtet würde, unternahm er zunächst einen kulturgeschichtlichen Rückblick und folgerte, dass ein Kanon das Produkt einer spezifischen historischen Situation sei und sich an zeittypische Institutionen, Trägerschaften und Normen kopple. Auch wenn historische Leitkategorien wie das Christentum, der Humanismus oder der Nationalstaat ihr kulturelles Monopol verloren hätten, ließen sich gegenwärtig Erscheinungsformen von Kanonisierungsprozessen feststellen. Anhand von Beispielen medialer und populärkultureller Phänomene, z. B. Wissensquizshows im Fernsehen oder Klassikersammlungen, führte Albrecht aus, dass sich eine Kanonbildung scheinbar aus sozial-milieuspezifischer Vertikale von ‚unten' formiere. Diese Annahme widersprach er jedoch, indem er den ‚oberen' gesellschaftlichen Schichten eine kritische Haltung gegenüber den ausgewiesenen Kanonisierungsprozessen zuschrieb. Diese seien mit einer bewussten Dekonstruktion eines verbindlichen Kanons verbunden. Diese Formen der Kanonentwertung seien schließlich Ausdruck von Distinktion durch intellektuelle Eliten und Neujustierungen feiner Unterschiede, die sich lediglich über Sozialisation und nicht über Institutionen vermitteln ließen. Während die Beiträge von Carola Groppe und Clemens Albrecht in erster Linie die Kanonisierungsthematik mit Aspekten sozialer Abgrenzung verbanden, wurde in dem Vortrag von Eckart Liebau und Leopold Klepacki (Erlangen) mit dem Titel „Hoch gelobt und tief verdammt: Das Theater im Kanon der Schulkünste" die Frage nach Kanonisierungsprozessen und institutioneller Abgrenzung aufgeworfen. In historischer Rückschau und in Anlehnung an die allgemeine Entwicklung des Theaters konstatierten die Referenten eine marginale Stellung des Schultheaters im schulischen Kanon. Dieser Befund sei vor allem deshalb überraschend, weil das Theater allgemein als pädagogisches Medium anerkannt sei und gemeinhin als Spiegel der Gesellschaft sowie als Ort sozialer, kultureller und künstlerischer Reflexionskraft in der Schule verstanden würde. Die Geburt des Schultheaters wird im Jahr 1497 mit Konrad Zeltis Lob des Schultheaters angesetzt. Von einer humanistischen Rezeption in der Renaissance über einen Aufschwung des protestantischen Schultheaters im 16. und 17. Jahrhundert und den Ausschluss des Theaters aus dem schulischen Kanon des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert bis hin zur Wiedereinführung in der Reformpädagogik zeichneten Liebau und Klepacki die Bedeutungslinien

des Theaters im Schulkanon nach. Reformpädagogische Auffassungen, beispielsweise das Theaterspiel als Möglichkeit zur individuellen Entfaltung, ließen sich dabei bis in die Schulformen der Gegenwart finden, die sich nach wie vor mit der Frage auseinandersetzten, ob Theater zum schulischen Fachkanon gehören müsse oder allenfalls als unverbindliche Möglichkeit eingeräumt werden solle. Nicht nur der Vortrag von Liebau und Klepacki, auch der musikpädagogische Beitrag von Stefan Orgass (Essen) lehnte sich an den spezifischen erziehungswissenschaftlichen Kontext an, der thematisch eine besonders große Nähe zum Veranstaltungsort, der Essener Hochschule für Musik, Theater und Tanz, aufwies. Im Mittelpunkt von Orgass' Ausführungen stand die Behauptung, „...ohne kanonisches Wissen... sind kulturelle Identität und Kommunikation unmöglich". Dabei handelt es sich um eine Aussage einer Studie zur Neuorientierung des Musikunterrichts im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung. Orgass ging den bedeutungstheoretischen Grundlagen nach, die mit dieser bildungspolitischen Position berührt werden. Er kritisierte dabei den eingeschränkten Umgang mit Differenz in kultureller, kommunikativer und interaktiver Hinsicht und forderte Alternativen zur Kanonbildung im Musikunterricht. Auch der kontrovers diskutierte Beitrag von Markus Höffer-Mehlmer (Mainz) positionierte sich im Kontext bildungspolitischer Debatten. Im Mittelpunkt stand dabei die Kanonisierung der paradigmatischen Formel des Lebenslangen Lernens, die in der sich anschließenden Diskussion nach ihrer normativen und politischen Ausrichtung sowie nach ihrer sprachmagischen Funktion befragt wurde. Ein auch thematisch überraschender Vortrag kam von Birgit Althans (Berlin), die am Beispiel medialer Präsentation die Kanonisierung kollektiver Emotionen untersuchte. Als Gegenstand der Analyse fungierten drei Großereignisse, die kulturelle Sinneswahrnehmungen und eine epochal verankerte Kanonisierung von Verhaltens- und Erlebensformen transportierten: der Tod von Prinzessin Diana im August 1997, die Anschläge vom 11. September 2001 und das Begräbnis von Papst Johannes Paul II. im April 2005. Für Althans spiegeln diese kollektiven Ereignisse nicht nur eine sichtbare Gefühls- und Verhaltenssteigerung, sondern auch eine neue Emotionalisierung und Konventionalisierung kollektiver Gesten und Zeichen der Trauer wider, die durch die mediale Präsentation und Interpretation gleichzeitig hervorgebracht und forciert würden. Im Anschluss an ihren Vortrag wurden Fragen nach den Mechanismen der Kanonisierung kollektiver Emotionen sowie nach der Bedeutung solcher Analysen für den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufgeworfen.

Was sich in der Rückschau auf die Tagung für studentische Beteiligte festsetzt, ist die Beobachtung eines deutlichen Übergewichts an standardisierungsbezogenen Fragestellungen. Immer wieder waren es im weitesten Sinne Strukturen, Verfahrensregeln oder Programme, die in wechselndem Rahmen reflektiert und beschrieben wurden. Prozess und Struktur von Kanonisierung blieben demgegenüber eher peripher und ließen sich thematisch nicht immer leicht im disziplinären Koordinatensystem der Erziehungswissenschaft verorten. Eine für diesen Sachverhalt naheliegende Begründung mag in dem Hinweis auf das ohnehin hohe Maß an Unbestimmtheit bezüglich des Sujets der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und ihrer Sektion bestehen. Es bleibt jedoch fraglich, ob dies als Erklärung ausreicht, oder ob diese breite Vielfalt selbst die Suche nach disziplinärer Selbstvergewisserung indiziert. Schließlich ist es speziell die Figur des Kanons, die das Allgemein-Verbindliche bestimmt und abgrenzt und die zugleich die wissenschaftliche Deutungsmacht der Erziehungswissenschaft begründet. Weiterhin scheint mit Blick auf den Tagungstitel bemerkenswert, dass eine durchaus nahe liegende theoretische Verbindung von Standardisierung und Kanonisierung von den Vortragenden mehrheitlich nicht explizit aufgegriffen wurde. Gleiches gilt für eine Explikation des jeweils zugrundegelegten Begriffsverständnisses. Ein ebenso ambivalentes Bild zeichnet die Rückschau auf die im Rahmen der Tagung behandelten Themenfelder und die jeweils in Anschlag gebrachten Perspektiven. Wenngleich thematische Vielfalt als Ausweis einer differenzierten Betrachtung gewertet werden kann, bedeutet sie für die Allgemeine Erziehungswissenschaft immer auch die Gefahr, sie nicht von Beliebigkeit abgrenzen zu können. Was diesen Eindruck nährt, ist auch die rein quantitative Partizipation der Sektionsmitglieder: von insgesamt rund 400 Mitgliedern war nur etwa ein Zehntel zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung nach Essen gekommen. Auch das öffentliche Interesse am Programm der Allgemeinen Erziehungswissenschaft war eher gering. Dies führte jedoch zu einer von Intimität, Sensibilität und offenem Diskurs bestimmten Tagungsatmosphäre. Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich die Beiträge weitgehend in einem national zentrierten Zuschnitt präsentierten und damit eine international vergleichende Perspektive ausblendeten. Es steht zu erwarten, dass solche Aspekte im Rahmen der nächsten Sektionstagung zum Thema *Globalisierung von Erziehung und Bildung* im Februar 2009 an der Ruhr-Universität Bochum berücksichtigt werden.

Matthias Alke, Jan Karoff, Lea Spillebeen (Bochum)

Vorstandswahlen

Am 9. Februar 2007 tagte der Vorstand der Sektion. Jutta Ecarius wurde für weitere zwei Jahre im Amt der Vorsitzenden bestätigt. Dem Vorstand gehören weiterhin an: Prof. Dr. Johannes Bilstein (Stellvertreter und Schatzmeister), Prof. Dr. Michael Wimmer, Prof. Dr. Edwin Keiner.

Kommission Wissenschaftsforschung

Veröffentlichungen

Der Kommission Wissenschaftsforschung ist es gelungen, ihre bisher beim Deutschen Studien Verlag (Beltz) verlegte Reihe *Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft* mit dem Verlag Julius Klinkhardt weiterzuführen. Damit konnte sowohl die Kontinuität der Reihe in Zusammenarbeit mit einem renommierten und fachlich einschlägigen Verlag gesichert als auch die bewährte wissenschaftliche Qualität erhalten werden. Der Schriftleiter der Reihe, Jens Brachmann, hat wesentlichen Anteil an diesem Erfolg. Als nächste Bände der Reihe werden erscheinen: Kraft, Volker (Hrsg.): *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft*; Brachmann, Jens: *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit*; Rothland, Martin: *Disziplingeschichte im Kontext*; Kersting, Christa: *Erziehungswissenschaft im Nachkriegsdeutschland*.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der Kommission Wissenschaftsforschung, die am 01.03.2007 an der Folkwang Hochschule Essen stattfand, hat zugleich beschlossen, in Anlehnung an Verfahren der Sektion Historische Bildungsforschung für die Reihenpublikationen einen Mitgliedsbeitrag zu erheben. In diesem Zusammenhang ist auch zu berichten, dass die Funktion der Kassenführung von Peter Vogel, dem die Kommission großen Dank aussprach, auf Volker Kraft übergegangen ist. Ein weiterer Diskussionspunkt der Mitgliederversammlung bezog sich auf den Kongress der DGfE 2008 in Dresden. Die Kommission wird sich mit zwei Beiträgen an dem Antrag für ein Symposium der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft beteiligen. Erneut wurde diskutiert, dass und wie für Kommissionen und Sektionen, die sich als Arbeitseinheiten der DGfE verstehen,

eine angemessene Beteiligung und die Möglichkeit der Darstellung ihrer Arbeit sichergestellt werden kann. Diese Diskussion mündete in einen entsprechenden Antrag an die Sektionsversammlung.

Als *weitere Tagungen* und Tagungsthemen der Kommission Wissenschaftsforschung sind vorgesehen:

Herbst 2007:

Dortmund, „Lehrbücher der Erziehungswissenschaft als Spiegel der Disziplin? Die Exploration eines vernachlässigten Themas" (s. u.)

Frühjahr 2008:

Dresden, Beteiligung am DGfE-Kongress

Herbst 2008:

Bochum, „Erziehungswissenschaft im internationalen Kontext"

Frühjahr 2009:

Bochum, Beteiligung an der Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Herbst 2009:

voraussichtlich Neubrandenburg, „Die Leistungen der Erziehungswissenschaft"

Die *Herbsttagung 2007* der Kommission Wissenschaftforschung über „Lehrbücher der Erziehungswissenschaft als Spiegel der Disziplin? Die Exploration eines vernachlässigten Themas" wird vom 4.-6. Oktober 2007 im Fachbereich 12: Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund stattfinden. Der *Call for Papers* umreißt die Themenstellung: „Lehrbücher der Erziehungswissenschaft" ist ein bislang so gut wie unerforschtes Thema, dem sich die in diesem Sinn explorativ zu verstehende Tagung zuwendet. Einerseits sind Lehrbücher Medium des Studiums / der akademischen Ausbildung und verdienen insofern Aufmerksamkeit, als sie eine ungeklärte Rolle bei der Entstehung des wissenschaftlichen und / oder professionellen Weltbildes der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge spielen; andererseits gelten Lehrbücher in der Wissenschaftswissenschaft als das Rückgrat einer Disziplin in identitätsverbürgender Funktion, insofern sie (durch Definition des Bestands an ‚richtigen' Problemdefinitionen und Problemlösungsstrategien und Markierung der Grenzen zu anderen Wissenschaften oder ‚falschen' oder ‚überholten' Problemsichten) den Stand des (teil-) disziplinären Wissens spiegeln; an der Sequenz der Lehrbücher im Verlauf der Disziplingeschichte kann man die Entwicklung einer Disziplin ablesen (seien es Theoriekonjunkturen, Auf- und Niedergang von Leitbegriffen oder größere wissenschaftliche Revolutionen und Paradigmenwechsel). Nimmt man hinzu,

dass einerseits derzeit geradezu ein Publikations-Boom von Lehrbüchern zu beobachten ist und es andererseits zur Topik der Selbstbeschreibung der Zunft gehört, über den Mangel an (geeigneten, hinreichend verbindlichen) Lehrbüchern zu klagen, dann bieten sich für die Tagung unteschiedliche, aber aufeinander beziehbare Perspektiven an, z. B.: Lehrbücher als Spiegel des Stands der disziplinären Entwicklung (identitätsverbürgende Funktion); die Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern im Kontext der bisherigen Diskussion um die Lehrgestalt der deutschen Erziehungswissenschaft (Funktion für die universitäre Ausbildung); die Berücksichtigung von Lehrbüchern in der Diskussion über Standards in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung (vor dem Hintergrund von Creditierung und Modularisierung und in Anknüpfung an das letzte Sektionsthema über Standards und Standardisierung); inhaltliche, didaktische und methodische Qualitätskriterien von Lehrbüchern und Lehrmaterialien; die Rolle von Lehrbüchern und Lehrmaterialien unter den Bedingungen von *Blended Learning*; zu allen Perspektiven: historisch und transdisziplinär vergleichende Analysen.

Kontakt: Prof. Dr. Peter Vogel oder Dr. Peter Kauder, Universität Dortmund, Fachbereich 12: Erziehungswissenschaft und Soziologie, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund, Tel.: 0231/755-2186,
Email: kauder@fb12.uni-dortmund.de

Edwin Keiner

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tagungen

Spannungsverhältnisse. Interkulturelle-pädagogische Forschung, Neo-Assimilationismus und migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit. Sektionstagung, 27./28. April 2007, Universität Bielefeld

Die Tagung setzte sich kritisch mit der in den letzten Jahren insbesondere in der Migrationssoziologie herausgestellten These auseinander, dass die Assimilation von Migranten und Migrantinnen alternativlos sei. Zumeist

international vergleichend angelegte empirische Vorträge wiesen auf die Bedeutung hin, die der Berücksichtigung und Anerkennung minoritärer Kulturen und Sprachen im Integrationsprozess zukomme. Stärker methodologisch und wissenschaftstheoretisch angelegte Beiträge suchten auf der anderen Seite nach alternativen Referenzen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Perspektive (wie ‚Vergesellschaftung', ‚Anerkennung', ‚Diskriminierungskritik'), die sich von vorherrschenden Ansätzen absetzen, welche allein auf die Eingliederung von 'Fremden' in den Funktionszusammenhang der Mehrheitsgesellschaft zielen. An der Tagung nahmen 53 Personen teil; als besonders erfreulich wurde die Anwesenheit etlicher Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler empfunden. Einen großen Raum nahmen Vorstellungen von empirischen Untersuchungen ein, vor allem zu Fragen der Funktionsweisen und Wirksamkeit von Bildungssystemen anderer Staaten (im Vergleich). Im Mittelpunkt stand dabei der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im kanadischen Bildungssystem. Neben Fragen der Schulentwicklung ging es um die Evaluation von Schülerleistungen, es wurde u. a. die Frage des Einflusses von ein- und bilingualen Sprachbiographien auf den Erfolg im Deutsch- und Englischunterricht diskutiert. Das Konzept der Integration, Anzeichen von Diskriminierung, Rassismus und Linguizismus waren weitere Schwerpunkte der Beiträge und der Diskussion. Damit wurden nicht nur aktuelle Themen (z. B. Schulleistungen) behandelt, sondern auch im Rahmen der interkulturellen Bildungsforschung schon länger tradierte Diskussionsstränge (z. B. Rassismus) wieder aufgegriffen und auf die gegenwärtige gesellschaftliche Situation bezogen aktualisiert. Geplant ist eine Publikation der Tagungsbeiträge.

Vorstand

Wahl der neuen Sektions- und Kommissionsvorstände

Der Rahmen der Bielefelder Tagung wurde für die anstehenden Mitgliederversammlungen genutzt. Auch hierbei konnte ein erfreulicher Zuwachs an neuen Mitgliedern verzeichnet werden, wobei mehrere Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aufgenommen werden konnten. Außerdem wurden die neuen Sektions- und Kommissionsvorstände gewählt, die sich wie folgt zusammensetzen: *Kommission Interkulturelle Bildung*: Dr. Mechtild Gomolla (Universität Münster), Prof. Dr. Krassimir Stojanov, Vertreter (Universität der Bundeswehr, München), im Team. *Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*: Prof.

Dr. Barbara Asbrand (Universität Göttingen), Prof. Dr. Peter J. Weber (Katholische Universität Brüssel, Belgien). Ein / e Sprecher / in der Sektion International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft wird demnächst benannt werden.

Ýnçi Dirim

Sektion Empirische Bildungsforschung

Tagungen

4. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung" – „Lehrerexpertise und Schulqualität", 19. - 21.3.2007

Die vierte Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung fand zum Thema „Lehrerexpertise und Schulqualität" vom 19. - 21. März 2007 am Zentrum für Bildungsforschung undLehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal statt. Insgesamt kamen ca. 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Wuppertal, um ca. 200 Vorträge zu hören und über neue Forschungsergebnisse zu diskutieren. Damit war die Wuppertaler Veranstaltung die bisher größte Sektionstagung der „Empirischen Bildungsforschung". Auffallend war der hohe Anteil junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die an der Veranstaltung teilnahmen. Neben Vorträgen zum Schwerpunktthema, die beispielsweise die erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften oder den Zusammenhang zwischen Lehrerexpertise und dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern thematisierten, wurden Ergebnisse aus allen Themengebieten der Empirischen Bildungsforschung präsentiert. Das Programm der Tagung und die Abstracts der Beiträge finden sich unter:

http://www.aepf-kbbb-buw.de/tagungsband.php.

Im Anschluss an die Tagung fanden Fortbildungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs statt. Zum einen wurden Kurse in *Academic Writing* angeboten, um die Forscherinnen und Forscher darin zu unterstützen, vermehrt international zu publizieren. Zum anderen bestand ein Beratungsangebot für Dissertationen. Angelehnt an das Konzept der Meisterklassen erhielten Doktorandinnen und Doktoranden die Möglichkeit, ihr Dissertationskonzept anderen Nachwuchswissenschaftlern und renom-

mierten Wissenschaftlern aus dem Bereich der Bildungsforschung vorzustellen. Es wurden Workshops zu folgenden Inhaltsbereichen angeboten: Schulentwicklungsforschung, Lehrerbildung, Migrationsforschung und Geschlechterforschung, Schulleistungsforschung sowie Unterrichtsforschung mit Videoanalysen. Die Rückmeldungen der insgesamt 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren durchweg positiv. Die Veranstaltungen wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Weitere Informationen finden sich unter:

http://www.zbl.uni-wuppertal.de/aepf-kbbb-buw/.

Sektion Schulpädagogik

Kommission Schulforschung und Didaktik

Tagungen

Allgemeine Didaktik trifft Lehr-Lernforschung, 8. - 9.3.2007, Hildesheim

Vom 8. bis zum 9. März 2007 fand in Hildesheim eine Theorietagung der Kommission zum Thema *Allgemeine Didaktik trifft Lehr-Lernforschung* mit mehr als 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt. Sie wurde gemeinsam vom Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU) und der Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim ausgerichtet. Der Planungsgruppe gehörten Sigrid Blömeke (Berlin), Rudolf Messner (Kassel) und Jörg Schlömerkemper (Frankfurt) sowie von der gastgebenden Hochschule Karl-Heinz Arnold an, der zusammen mit Olga Graumann auch die örtliche Tagungsleitung übernommen hatte. Die Tagungskoordination lag in den Händen von Britta Schmidt (CeBU). Im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage, wie das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik und Lehr-Lernforschung gegenwärtig zu charakterisieren ist und wie es sich künftig entwickeln sollte. Obwohl diese beiden Disziplinen durchaus gemeinsame Wurzeln und verwandte Gegenstandsbereiche haben, hat es über lange Zeit eine isolierte Entwicklung gegeben, so dass sie inzwischen zu „fremden Schwestern“ (Terhart) geworden sind. Die beiden Eröffnungsvorträge

skizzierten den erreichten Entwicklungsstand und richteten den Blick auf die jeweils andere Disziplin: Sigrid Blömeke (Berlin) fragte, inwieweit die *Allgemeine Didaktik ohne Lehr-Lernforschung* auszukommen vermag und plädierte für eine Integration der Forschungsergebnisse der empirisch-psychologisch orientierten Lehr-Lernforschung in die Allgemeine Didaktik, die bildungstheoretische Reflexionen und fächerübergreifende Perspektiven einzubringen vermöge. Im komplementären Vortrag von Karl-Heinz Arnold (Hildesheim) zum Thema *Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik*? wurde diskutiert, wie weit Forschungsansätze tragen, die sich dem Konstrukt der Unterrichtsqualität unter Absehung von Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik nähern. Das in den beiden Eröffnungsvorträgen aufgezeigte Problemfeld wurde in einem Symposium weiter ausgeleuchtet, in dem Dietrich Benner (Berlin), Heinz Mandl (München), Hans Werner Heymann (Siegen) und Kurt Reusser (Zürich) anhand eigener Forschungsprojekte vor allem die je eigenen Zugriffe, aber auch verbindende Elemente herausstellten. Insbesondere die Diskutanten aus dem Plenum machten deutlich, dass die Favorisierung bestimmter Zugriffe gegenwärtig weit reichende Konsequenzen für Forschungsförderung, Erhaltung einer vielgestaltigen Wissenschaft und die Qualität des Angebots der Bildungsinstitutionen hat. Einen sehr anregenden Blick von außen auf die deutsche Debatte warf Dennis Shirley (Boston) mit seinem Hauptvortrag zum Thema *American Perspectives on German Traditions in Educational Theory and Research*.

Aufgrund der großen Anzahl von Vortragsanmeldungen wurde parallel in vier thematischen ‚Bändern' gearbeitet: Im Band 1 diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anhand einzelner Projekte theoretische und methodische Fragen didaktischer Forschung. Grundlegende Überlegungen zu Standards und zur Evaluation in Schule und Unterricht sowie empirische Studien zu diesem Themenfeld standen im Mittelpunkt des Bandes 2. Im Band 3 wurde – die unterschiedlichen Perspektiven aus der Eröffnung aufgreifend – diskutiert, ob der Unterricht als eine Bildungsgelegenheit oder eine Lerngelegenheit zu verstehen und zu gestalten sei. Mit der Professionalisierung der Lehrpersonen beschäftigten sich die Beiträge im Band 4, in dem in den vielfältigen empirischen Zugriffen zugleich unterschiedliche Forschungsparadigmen deutlich wurden. Hervorzuheben ist, dass in den Vorträgen wie in den Diskussionen in den Arbeitsgruppen auch zahlreiche Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu Wort kamen. Die Tagung wurde durch ein Resümee von Tina Hascher (Salzburg) und Michael Schratz (Innsbruck) abgeschlossen, das noch ein-

mal die Aktualität und Brisanz der Thematik der Tagung verdeutlichte und Perspektiven für die weitere Arbeit, auch der Kommission Schulforschung und Didaktik aufzeigte.

Die nächste Praxistagung findet vom 28. bis 30. November 2007 an der Universität Salzburg statt. Zum Thema *Lernen im Praktikum* wird es neben Vorträgen, Diskussionen und Posterpräsentationen auch die Gelegenheit zu Schulbesuchen geben.

Ingrid Kunze

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Tagungen

15. Jahrestagung, 4. - 6.10.2006, Universität Münster

Vom 4. bis 6. Oktober 2006 fand die 15. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster mit ca. 250 Teilnehmern aus Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden, Griechenland und England statt. Sie wurde vom Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik und dem Seminar für Didaktik des Sachunterrichts ausgerichtet. Die Tagung widmete sich dem aktuellen Thema *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. In vier Plenarvorträgen wurde das Tagungsthema aus unterschiedlichen Perspektiven erörtert. Nach einer Einführung durch Andreas Helmke (Universität Koblenz-Landau) und einen international ausgerichteten Überblick zu Ergebnissen der Unterrichtsqualitätsforschung durch Frank Lipowsky (DIPF Frankfurt) zeigte Wynne Harlen (University of Bristol) anhand der Situation in England Einflüsse von nationalen Schulleistungstests auf Aspekte der Qualität von Unterricht auf. Zum Abschluss der Tagung lenkte Karl-Heinz Arnold (Universität Hildesheim) den Blick auf Fragen, die im Kontext von Unterrichtsqualität und Professionalität von Lehrkräften bedeutsam sind. In 77 Einzelbeiträgen wurde die Entwicklung, Erfassung und Bewertung von Unterrichtsqualität in den Bereichen des mathematischen, sprachlichen und sachunterrichtlichen Lernens und Lehrens in der Grundschule thematisiert. Einen großen Umfang nahmen Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Aspekten von Unterrichtsqualität ein. Auch methodische

Aspekte der Erfassung von Unterrichtsqualität wurden erörtert; einen Schwerpunkt bildete dabei ein Workshop zu Methoden der Videoanalyse. Folgenden Fragen wurde in den Beiträgen nachgegangen: Welche Zieldimensionen verfolgt der Grundschulunterricht? Lassen sich unterschiedliche Zieldimensionen vereinbaren? Wie werden Lernangebote genutzt? Welche differentiellen Wirkungen sind zu beobachten? Welche Unterrichtsmerkmale beeinflussen Qualität von Unterricht? Welche (unbeabsichtigten) Wirkungen haben Schulleistungsstudien? Welches Wissen und Können brauchen Grundschullehrkräfte, um die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern und wie kann es vermittelt werden? Erfreulich war die Beteiligung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Beiträgen wie auch an einer Postersession. Die Ergebnisse der Tagung werden von Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech, Anna Katharina Hein, Thilo Kleickmann und Ruth Schages unter dem Titel *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* im VS Verlag für Sozialwissenschaften veröffentlicht (2007).

Die 16. Jahrestagung findet vom 24. bis 26. September 2007 an der Freien Universität Berlin zum Thema *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise* statt.

Kornelia Möller

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung

Tagungen

Was kommt nach der ‚Genderforschung'?, 8. - 10.6.2007

Vom 8. bis 10. Juni 2007 fand in Marburg, Schloss Rauischholzhausen, die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung statt (in Kooperation mit dem Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg). Die Auseinandersetzung über die Frage „Was kommt nach der ‚Genderforschung'?" war in Form eines interdisziplinären Gesprächs konzipiert. Mit Ausnahme des Eröffnungsvortrages stammten die weiteren Referate aus den Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft: aus der Soziologie, der Philosophie, der Geschichte, der Sozialpsychologie, der Medien- und der

Politikwissenschaft. Das Konzept der ursprünglich als Theorie-Tagung vorgesehenen Veranstaltung sah vor, dass die Referentinnen ihre Vortragsmanuskripte den Teilnehmer/innen in schriftlicher Form zur Vorbereitung vorlegten, das Inputreferat selbst wurde nur noch in verkürzter Fassung vorgetragen. Jedes Referat wurde von einer Erziehungswissenschaftlerin oder einem Erziehungswissenschaftler kommentiert. Ziel der Tagung war es, einen offenen Austausch zwischen verschiedenen Exponent/innen feministischer Forschung zu ermöglichen, indem eine kritische Bilanz der Entwicklungen und Erträge der theoretischen und methodologischen Diskussion der letzten dreissig Jahre gezogen wird, um neue Perspektiven auf die feministische Wissenschaft zu eröffnen. Dem Marburger Organisationsteam unter der wissenschaftlichen Leitung von Rita Casale, Susanne Maurer und Barbara Rendtorff ist es zu verdanken, dass durch dieses Setting eine äusserst dichte und anregende Tagung zum Gewinn aller Beteiligten wurde. Die Beiträge dieser Tagung werden 2007 in einem Tagungsband veröffentlicht.

Juliane Jacobi (Potsdam) sprach im Eröffnungsvortrag über die Grenzen und den Ertrag der Genderforschung in der Erziehungswissenschaft. Obwohl schon seit Ende der 1960er Jahre kontinuierlich im Blickfeld, nimmt die Genderthematik in der Erziehungswissenschaft eine marginale Stellung ein. Vor allem Koedukation und Ungleichheit, kompensatorisch angelegt als Untersuchung von der Benachteiligung von Mädchen, aber auch die Lehrerinnenforschung waren – mit Niederschlag in Themenheften der ZfPäd (1992/1997/2006) – die herausragenden Forschungsfelder der empirischen Bildungsforschung und der Schulpädagogik. Die Historikerin Claudia Opitz (Basel) formulierte ein Plädoyer für die historische Dimension in der Genderforschung, d. h. die kritische Hinterfragung und Aufarbeitung des ambivalenten Erbes der Frauenbewegung, da die historische Reflexion die Auseinandersetzung mit Kategorien, Theorien und Deutungsmuster der Geschlechterforschung gewinnbringend vertiefen kann. Sie verortete die von der feministischen Geschichtsforschung unhinterfragt übernommene Grundannahme einer Geschlechterungleichheit, ja eines „Kampfes der Geschlechter", in der marxistischen Historiographie und warnte vor der Tradierung eines einseitigen Narrativs, wodurch gegebenenfalls sogar neue Machtstrukturen und Hierarchien generiert werden könnten. In Anlehnung an Joan Scotts Kritik am Genderbegriff sieht Opitz die Gefahr einer Entpolitisierung der postmodernen Genderforschung, weil diese im Gegensatz zur Geschlechterforschung keine klare Stoßrichtung mehr habe, sich zugunsten von „Feldern" und „Netzwerken"

auflöse und sich so zu einem a-historischen Projekt entwickle. Der Kommentar von Pia Schmid (Halle) verdeutlichte diese Sichtweise anhand der Legitimationsproblematik der Historischen Erziehungswissenschaft, die als Reflexionswissenschaft keine Handlungsanleitungen gibt, und fragte nach Meso-Narrativen für das „Kollektivsubjekt Frau". Dass es einen Unterschied macht, ob man von Frauen- und Geschlechterforschung oder von Geschlechterforschung/Gender Studies spricht, zeigt Renate Niekant (Giessen). Aktuell stehen verschiedene Termini nebeneinander, und letztlich müssten die Fragen „Wer? Wie? Was? Wo? Womit?" je mitbeantwortet werden. Das Problem feministischer Wissenschaft sei nicht nur ein Gemenge unterschiedlicher Erfahrungen verschiedener Frauengenerationen, sondern zugleich auch eine Geschichte der kritischen weiblichen Intellektualität und deren Positionierungen im akademischen Feld. Niekant sieht in der Herausbildung eigener Theorietraditionen, Denkweisen, fachspezifischen Kulturen und wissenschaftlichen Gemeinschaften eine deutliche Akademisierung der feministischen Wissenschaft. Eine generelle Entwertung des Faches Erziehungswissenschaft, so Sabine Andresen (Bielefeld), kann auch auf eine Feminisierung des Feldes zurückgeführt werden. Silvia Kontos (Wiesbaden) überzeugte durch ihre theoretischen Überlegungen zum Genderbegriff als Problem für die Frauenbewegung. Diese verband sie mit Ergebnissen aus einem empirischen Genderprojekt („Männer als Minderheit" am FB Sozialwesen der FH Wiesbaden) und brachte den Aspekt hegemonialer Praktiken von Frauen und Männern ein. Ein interessantes Ergebnis betraf die Machtausübung von Frauen durch die Infantilisierung von Männern qua weiblicher Deutungshoheit, was als territoriale Verteidigung eines genuin weiblichen Arbeitsfeldes verstanden werden muss. Ironischerweise entwickelte sich das Projekt zu einem nicht beabsichtigten „Männeremanzipationsprojekt". Der anschliessende Kommentar von Bettina Dausien (Flensburg) hob das Verhältnis von feministischer Theorieentwicklung und Ökonomie und Politik hervor. „Intersectionality – ein neues Paradigma für Geschlechterforschung?" überschrieb die Soziologin Gudrun-Axeli Knapp (Hannover) ihren Beitrag und trug mit der offenen Metapher intersectionality dazu bei, sich kritisch mit der theoretischen Transformation und Anwendbarkeit globaler Forschungsergebnisse und Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen. Helga Kelle (Frankfurt a. M.) kommentierte diese Ausführungen mit methodologischen Erwägungen bezüglich der Operationalisierung und Verknüpfbarkeit der drei Kategorien Klasse, Rasse und Geschlecht. Zusätzlich forderte sie, noch die Kategorie Alter/Generation einzuführen. Zur Geschichtlichkeit des Verhält-

nisses von Natur, Kultur und Geschlecht fügte die Philosophin Astrid Deuber-Mankowsky (Bochum) die Technik resp. Technisierung von Wissen und die damit verbundene veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung hinzu. Sie bezeichnete Gender als ein „epistemisches Ding" und forderte, die Archäologie der Kategorie Gender aus der Geschichte des Wissens zu analysieren. Den Kommentar zu diesem Beitrag übernahm Eva Borst (Mainz), die kritische Anmerkungen zu dem von Deuber-Mankowsky gebrauchten Begriff von Technik entwickelte. Die Soziologin Sabine Hark (Potsdam) stellte fest, dass infolge des gender turn und mit der Etablierung von Genderstudies innerhalb der Akademie der Feminismus zum historischen Projekt geworden ist. Trotz Veränderungen in Bezug auf gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Konstellationen und trotz der Akzeptanz von Geschlechtergleichheit als Norm sei weiterhin nach dem Ort des akademischen Feminismus zu fragen. Hark analysierte die Strategie der etablierten Wissenschaft, sich gegenüber neuem Wissens durch die einschliessende Gewährung eines „eigenen Zimmers" zu verteidigen: Nicht Segregation oder Marginalisierung, sondern die die Definitionsmacht von Zentrum und Peripherie verweise auf die Herrschaftspraxis männlicher Wissenschaft. Zum einen reproduziere diese Positionierung feministischer Wissenschaft an den Grenzen die vorherrschenden Machtstrukturen der Akademie, zum anderen ermögliche sie ihr eine *gate keeping*-Funktion für kritische Wissensprojekte. Dennoch, das Paradox bleibt: Die Akzeptanz der herrschenden Spielregeln ist zugleich die Voraussetzung für den Eintritt ins Feld. Ob Widerständigkeit und Dissidenz zum Qualitätsmerkmal feministischer Wissensproduktion gehöre, fragte deshalb Karin Priem (Schwäbisch Gmünd) in ihrem Kommentar. „Gibt es die Chancen einer Deregulierung oder gar Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit durch die Veränderung nationalstaatlicher Strukturen?", fragte die Politologin Birgit Sauer (Wien). Ihr ernüchternder Befund lautete, dass eine grössere Sichtbarkeit von Frauen in NGOs und staatlichen Organisationen keine Garantie ist für die Überwindung diskriminierender Geschlechterverhältnisse, denn Ungleichheitsstrukturen, wie sie zwischen Nord und Süd vorkommen, werden immer noch als Ressourcen genutzt. Sauer zeigte am Beispiel neuer Märkte für Care-Arbeit verschiedene Effekte aktueller Feminisierung und verweist auf eine zunehmende „Verzweigeschlechtlichung" entlang der Linien von Klasse und Ethnie. Im Kommentar von Edgar Forster (Salzburg) wurde die Bedeutung der von Sauer entwickelten Analyse für die aktuellen erziehungswissenschaftlichen Befunde über „educational governance" hervorgehoben.

Den Hintergrund dieser Tagung bilden die Erfahrungen der zweiten Frauenbewegung und die Diskussionen zur Entwicklung der Geschlechterforschung und der feministischen Theoriebildung. Die unterschiedliche Deutung der Termini Frauenforschung, Geschlechterforschung und Genderforschung aufgrund der subjektiven Erfahrungen der Teilnehmer/innen bzw. deren implizite Konnotationen erschwerten teilweise einen – m. E. wünschenswerten, weil historisch verorteten – trennscharfen Umgang mit diesen Labels. Notwendig bleibt deshalb weiterhin die historische Perspektive auf die Geschlechterforschung und damit die Auseinandersetzung mit und Kontextualisierung der eigenen Geschichte. Die Situation der feministischen Wissenschaft heute mit ihrem übertriebenen Legitimationsdiskurs widerspiegelt bis zu einem gewissen Grad die fehlende Tradition weiblicher Intellektualität im deutschen Sprachraum.

Für ein akademisches Nischenprodukt wie die Gender Studies nicht unüblich, bekam die Frage nach der universitären Lehre als einer ureigenen Aufgabe der Erziehungswissenschaft immer wieder Platz in der Diskussion. Diese Auseinandersetzung wurde sehr geschätzt und fokussierte sich in der Frage, wie in Lehrveranstaltungen *queer moments* ermöglicht werden können. Denn die Lehre als Raum, in dem gleichzeitig Kollektivität und Desidentifikation stattfinden kann, erlaubt durch die Auffächerung von Sichtweisen und Vervielfältigung von Sprechpositionen eine Abstraktion von der Geschlechternormativität. Der epistemologische Zugang moderner Genderstudies sollte zudem stärker durch empirische Forschung konkreter materieller Praktiken gestützt werden. – Was kommt nach der Genderforschung? Das Fazit nach der Tagung lautet: Es folgt auch Genderforschung im Sinne von *Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung* – eine Genderforschung jedoch, die sich verstärkt kritisch auseinandersetzt mit der eigenen Geschichte und bereit ist, das generierte Wissen vermehrt wieder politisch in aktuelle Debatten einzubringen. Gerade für die Erziehungswissenschaft ist deshalb eine Re-Politisierung notwendig.

Karin Manz

Vorstandsarbeit

Neben der Vorbereitung und Durchführung der Jahrestagung standen folgende Aktivitäten im Mittelpunkt der Vorstandsarbeit: Planung einer AG unter dem Titel *Frauenbildung als Kultur*? im Rahmen des DGfE-Kongresses 2008 in Dresden; Konzeption einer Arbeitstagung zur Gestaltung

von Lehre und Prüfungswesen in den neuen Bachelor-Master-Studiengängen; Weiterentwicklung der Konzeption der Sektionshomepage; Diskussion von Qualitätsstandards in der Geschlechterforschung; Diskussion der aktuellen Besetzungspolitik und ihrer Effekte für die Disziplin; Nachwuchsförderung. Im Rahmen der Jahrestagung 2007 wurde der Vorstand der Sektion neu gewählt. Das letzte Vorstandsteam (Hildegard Macha als Vorsitzende, Rita Casale, Susanne Maurer und Barbara Rendtorff) wurde nach dreijähriger Arbeit verabschiedet. Der neue Vorstand besteht aus Susanne Maurer (Vorsitzende), Elke Kleinau und Astrid Messerschmidt.

Veröffentlichungen

Neben den Publikationen, die die Jahrestagungen der Sektion dokumentieren, wird im Rahmen der Sektionsarbeit auch das *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (Peer-Review-Verfahren) herausgegeben. Derzeit ist der Band 4 zum Thema *Kinder und ihr Geschlecht* in Arbeit.

Susanne Maurer

Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Tagungen

Jahrestagung der Kommission, 7. - 10.6.2007, Germerode

Die Jahrestagung der Kommission vom 7. bis 10.6.2007 in Germerode stand unter der Leitfrage des Verhältnisses der Humanistischen Pädagogik zu Integralen Ansätzen. Diskursive Annäherungen wurden vorgenommen, ausgehend von Impulsbeiträgen von Fritz Bohnsack, Univ. Essen, zur gegenwärtigen Schulpolitik und Kompetenzorientierung, Heinrich Dauber, Univ. Kassel, zu den Übergängen und Grenzflächen von Erziehung, Therapie und Spiritualität; Traugott Elsässer, Univ. Freiburg/

Schweiz zu Integraler Politik und Bildung; Ralf Girg, Univ. Regensburg, zur Integralen Schule des Menschen und Tina Weiß, Univ. Kassel, zu transpersonalen Dimensionen in der Pädagogik. In ihrem Gastvortrag referierte Angelika C. Wagner, Univ. Hamburg, über den von ihr entwickelten Ansatz der Introvision zur Auflösung innerer Konflikte, ein kognitionspsychologisch generiertes Modell der mentalen Selbstregulation und Gelassenheit. Sie skizzierte ihre Untersuchungen zur Phänomenologie verschiedener Psychotonus-Stufen zwischen eskalierendem akutem Konflikt und absoluter innerer Ruhe sowie möglichen selbstgesteuerten Übergängen durch die Beendigung stressinduzierender mentaler Prozesse kognitiver Selbstanweisungen.

Weiterhin arbeiten die Mitglieder unserer Kommission gegenwärtig an Projekten u. a. zu Lernkonzepten für MigrantInnen im Fach Mathematik (Doris Ayaita); Salutogenese in der Lehrerbildung (Heinrich Dauber & Nils Altner); Integralen Konzeptionen im Rahmen der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (Traugott Elsässer); Integralen Ansätzen in der Manager-Fortbildung (Hartmut Frech); Förderung von Professionalisierungsprozessen in der ersten pädagogischen Bildungsphase (Telse Iwers-Stelljes); Lernprozessen in der Pubertät (Katrin Knoche) und J. Korczaks Verbindungen zu VertreterInnen der Neuen Erziehung im europäischen Kontext (Malgorzata Sobecki);

Wissenschaft und Spiritualität – Neue Perspektiven für die Erziehung, 27. - 29.7.2007

Aus Anlass des Jubiläums *550 Jahre Universität Freiburg* und anlässlich des Besuches des XIV. Dalai Lama wurde vom 27. bis 29.7.2007 an der Universität Freiburg ein Kongress zu *Wissenschaft und Spiritualität – Neue Perspektiven für die Erziehung* durchgeführt, an dem einige Kommissionsmitglieder mit Planungen, Vorträgen bzw. Workshops beteiligt waren: Wolfgang Roth (PH Freiburg) war der Koordinator der Kongress-Vorbereitungsgruppe, Telse Iwers-Stelljes (Univ. Hamburg) stellte gemeinsam mit anderen Kommissionsmitgliedern die Arbeit der Kommission vor, insgesamt sieben der 30 Workshops wurden von Kommissionsmitgliedern ausgerichtet; Heinrich Dauber, Univ. Kassel, hielt den Abschlussvortrag. Zur weiteren Information: www.erziehungs-perspektiven.de

Europäische Gestaltpädagogik-Tagung, 28. - 30.9.2007

Die zweite Europäische Gestaltpädagogik-Tagung, an der sich etliche Kommissionsmitglieder beteiligten, fand in Berlin vom 28. bis 30.9.2007

zum Thema „Gestaltpädagogik – Antworten auf neue Herausforderungen“ statt (www.gestaltpaed.de). Die nächste Jahrestagung der Kommission in Germerode vom 6. bis 8.6.2008 steht unter dem Titel ‚Biographische Entwicklung und transformatives Lernen’.

Veröffentlichungen von Kommissionsmitgliedern:

- Fritz Bohnsack: Gegenwärtige Schulpolitik und Kompetenzorientierung.
- Klinkhardt (in Druck); Telse Iwers-Stelljes: Beratungsqualifizierung im Studium: Das Qualifizierungsmodul Integrative Introvisionsberatung (in Vorbereitung).
- Daniela Michaelis / Regina Mikula: Integrale Pädagogik. „Die Babuschkas tanzen in die Pädagogik hinein“. Quadrantanmodell und Entwicklungsspirale als Grundlage integralen pädagogischen Handelns – ein Metamodell lernen. Universität Graz (Herbst 2007).

Sprecherin der Kommission und Ansprechpartnerin:

PD Dr. Telse A. Iwers-Stelljes, (telse@iwers-stelljes.de).
Vorstandsmitglieder und stellvertretender Sprecher der Sektion: Prof. Dr. Günther Holzapfel (gholzapfel@uni-bremen.de);
weitere Vorstandsmitglieder: Prof. Dr. Ilse Bürmann (ibuermann@uni-osnabrueck.de) und Dr. Nils Altner (n.altner@web.de).
Telse Iwers-Stelljes, Tina Weiß

Notizen aus der Forschung

Forschungsprojekte

Darmstadt

Wissenschaftliche Begleitung des Hessischen Aktionsprogramms „Partizipation und Kooperation von Jugendarbeit und Schule (PKJS)“

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Achim Schröder (Leitung); Ulrike Leonhardt (Wiss. Mitarbeiterin)
Gefördert durch: Hessisches Sozialministerium
Laufzeit: 1.2.2007 bis 30.4.2010
Kurzbeschreibung:
In den bildungs- und sozialpolitischen sowie in den schul- und sozialpädagogischen Diskussionen herrscht inzwischen Konsens darüber, dass aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und gesetzlicher Vorgaben ein aufeinander abgestimmtes Gesamtkonzept von Bildung, Erziehung und Betreuung erforderlich ist. Dieser Verzahnungsgedanke spielt insbesondere in den Fragen zum Entwicklungsbedarf und zu den Rahmenbedingungen von Ganztagsschulen eine zentrale Rolle und findet sich in entsprechenden Gesetzesinitiativen und Vorschriften auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene wieder. Zeitgleich zum Ausbau von ganztägiger schulischer Bildung etablierte sich auf Seiten der Jugendhilfe eine Fachdiskussion, die Fragen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule erneut in den Mittelpunkt stellt und versucht, Ziele von Jugendhilfearbeit für die Ganztagsbildung zu formulieren. Angesichts dieser aktuellen Entwicklungen hat das Hessische Sozialministerium 2007 ein Aktionsprogramm »Partizipation und Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule (PKJS)« im Rahmen des Jugendbildungsförderungsgesetzes initiiert und die Hochschule Darmstadt mit der Wissenschaftlichen Begleitung beauftragt. Mit dem geplanten Forschungsvorhaben sollen die Anschlussfähig-

keit von schulischer und außerschulischer Bildung sowie die notwendig zu installierenden Rahmenbedingungen untersucht werden, die eine miteinander abgestimmte Vorgehensweise in der Ausgestaltung von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen ermöglichen. Die Akzentsetzung liegt zum einen auf der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule und einer gemeinsam abgestimmten Angebotsstruktur. Zum anderen liegt der Fokus auf der Gestaltung von Beteiligungsprozessen (Partizipation), die sich an die Schülerinnen und Schüler wie auch an die Eltern richten. Bildungsdiskriminierungen junger Migrantinnen und Migranten wie auch die Geschlechtergerechtigkeit als zentraler Auftrag für alle Bildungsbereiche sollen Berücksichtigung finden.

Kontakt: Ulrike Leonhardt, Hochschule Darmstadt, Adelungstr. 51, 64283 Darmstadt; www.pkjs.h-da.de;
Email: ulrike.leonhardt@h-da.de

Dortmund

Wissenschaftliche Begleitung des BLK-Verbundprojekts „TransKiGs: Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Lilian Fried (Leitung); Juliane Stude (Mitarbeiterin), N.N. (Mitarbeiter/in)
Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung
Laufzeit: 01.04.2007 – 31.08.2010
Kurzbeschreibung:
Kindertageseinrichtung und Grundschule sehen sich rasch wechselnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen gegenüber, die von ihnen Reaktionen auf neue Herausforderungen oder neue Lösungen verlangen. Das BLK-Verbundprojekt TransKiGs soll dazu entscheidend beitragen, indem es auf die Entwicklung und Erprobung von Strategien und Instrumenten der Implementierung und Evaluation sowie auf eine perspektivische Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen abzielt.

Das Konzept der Wissenschaftlichen Begleitung von TranskKiGs ist zweifach orientiert: Zum einen berücksichtigt es, was wir heute über die Möglichkeiten und Grenzen Wissenschaftlicher Begleitung von Kindergarten- und/oder Grundschulbildung/-erziehung wissen. Zum anderen reflektiert es, welches die Schlüsselfaktoren sind, mit deren Hilfe der Verlauf und die Wirkungen des Verbundprojekts am ehesten abgebildet werden können. Im Zentrum der Reformbegleitung steht die wissenschaftlich fundierte Erfassung kindlicher Kompetenzentwicklung im Übergang KiTa – GS. Hierzu werden die individuellen Kompetenzentwicklungen der Kinder in zentralen Bereichen (narrative, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie Lernkompetenz) in Bezug gesetzt zu wesentlichen Kontextvariablen (z. B. Förderkompetenz der Erzieher/innen und Lehrer/innen, Prozessqualität innerhalb der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen).

Insgesamt verfolgt die Wissenschaftliche Begleitung von TransKiGS folgende Hauptziele:

1.) Entwicklung von Konzepten zur Erfassung zentraler Kompetenzen im Elementar- und Primarbereich vor dem Hintergrund der (in den am Verbundprojekt beteiligten Ländern geltenden) Bildungspläne für KiTa und (Rahmen-)Lehrpläne für GS;
2.) Entwicklung und Erprobung geeigneter Instrumente zur Erfassung zentraler Kompetenzen im Elementar- und Primarbereich;
3.) Längsschnittliche Untersuchung kindbezogener Kompetenzentwicklungen unter Berücksichtigung wesentlicher Kontextvariablen (Lernort Erziehungs-/Bildungseinrichtung; Lernort Elternhaus)

Kontakt: Prof. Dr. L. Fried, Universität Dortmund, FB 12, ISEP, Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit, Emil-Figge-Straße 50, 44221 Dortmund, Tel: 0231/755-5584 od. -7119, Fax: 0231/755-6225,
lfried@fb12.uni-dortmund.de,
jstude@fb12.uni-dortmund.de

Hamburg

Übersetzung und Edition der „Vier Sendschreiben" Divrei Shalom we-Emet – „Worte des Friedens und der Wahrheit" (1782–85) – des jüdischen Aufklärers Hartwig Wessely (1725–1805)

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Ingrid Lohmann (Leitung), Susanne Spieker M.A. (Erziehungswissenschaft / Historische Bildungsforschung), Rainer Wenzel M.A, (Judaist), Uta Lohmann M.A. (Judaistin).

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: Oktober 2007 – November 2009

Kurzbeschreibung:

Ziel des Vorhabens ist die Übersetzung und Edition der Schrift *Divrei Shalom we-Emet*, „Worte des Friedens und der Wahrheit", von Hartwig Wessely (1725-1805). Sie erschien in vier Teilen 1782-1785 in Hebräisch und ist auch unter dem Titel *Sendschreiben* bekannt geworden. Diese Schrift gilt als das zentrale erziehungstheoretische Werk der europäisch-jüdischen Aufklärung (Haskala). Ihr Thema ist die Neufassung des Verhältnisses von Bildung, Wissenschaft und jüdischer Religion im Sinne der Aufklärung. Wessely entwickelt und begründet darin die der zeitgenössischen Orthodoxie widersprechende Auffassung, daß die „Wissenschaften des Menschen" mit den „göttlichen Wissenschaften" sehr wohl vereinbar seien, ja daß vernunftgegründetes weltliches Wissen eine unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis der Tora und für den schulischen Religionsunterricht darstelle. Mit seiner Konzeption von allgemeiner Menschenbildung als Grundlage und Voraussetzung des religiösen Lernens bestimmt Wessely zugleich das Verhältnis der jüdischen Minderheit zur umgebenden christlichen Gesellschaft und ihrer Kultur neu und trägt damit wesentlich zum Eintritt der Juden in die Moderne bei. Die Sendschreiben sollen aus dem Haskala-Hebräischen ins Deutsche übertragen, erläutert und zusammen mit Quellen zu ihrer Rezeption im 18. und 19. Jahrhundert publiziert werden.

Kontakt: Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Hildesheim

KEIMS^{plus}: Schulische und soziale Kompetenzentwicklung von Grundschulkindern unter Berücksichtigung unterschiedlicher multilingualer Klassenzusammensetzung

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Dr. Carola Lindner-Müller, Dipl. Psych. Martin Hentschel
Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft
Laufzeit: 01.01.2007-31.12.2008 (geplant als vierjährige Längsschnittstudie bis 31.12.2010)

Kurzbeschreibung:
Die Schule stellt nach der Familie eine bedeutende Sozialisationsinstanz dar und hat neben dem fachlichen Bildungsauftrag auch die Aufgabe, den Erwerb angemessener sozialer Interaktionsmuster zu unterstützen. Idealerweise erwerben die Kinder in den ersten Schuljahren wesentliche Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen und können durch die gemeinsame Arbeit in der Schulklasse und im Umgang mit einander auch ihre sozialen Kompetenzen weiter ausdifferenzieren.

In Anknüpfung an die Vorläuferstudie KEIMS (gefördert von der Forschungskommission der Universität Hildesheim und dem Niedersächsischen Kultusministerium) werden im DFG-Projekt KEIMS^{plus} Entwicklungsbedingungen sozialer, schulfachlicher und sprachlicher Kompetenzen im Grundschulalter untersucht.

Die Studie wird von zwei zentralen Zielen geleitet. Zum einen wird aus grundlagenwissenschaftlicher Perspektive ein wesentlicher Beitrag zur empirisch gestützten Ausarbeitung des Konstruktes „Sozialkompetenz" geleistet, was die Instrumentenentwicklung zu Teilaspekten des Konstrukts und deren Validierung einschließt. Im Schwerpunkt werden zwei Teilkonstrukte der sozialen Kompetenz, die „soziale Informationsverarbeitung" und das „Selbstkonzept sozialer Kompetenz", hinsichtlich ihrer wechselseitigen Bezogenheit und Beeinflussung durch schulpädagogisch interessierende Moderatorvariablen (kognitive, sprachliche und schulfachliche Kompetenzen) untersucht. Zum anderen sollen anwendungsorientierte Fragestellungen nach den Determinanten und Entwicklungsverläufen der sozialen Kompetenz beantwortet werden. Dabei findet als spezifischer Aspekt des schulischen Entwicklungskon-texts, der in engem

Zusammenhang mit der Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch steht, die sprachlich-kulturelle Klassen-zusammensetzung in KEIMS^{plus} besondere Berücksichtigung. Dement-sprechend sind Schulen mit hohem, mittlerem und niedrigen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Untersuchung repräsentiert. An der Erhebung nehmen insgesamt ca. 1000 Kinder aus 26 Grundschulen des Großraumes Hannover, Braunschweig, Salzgitter und Hildesheim teil.

Kontakt: Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Tel.: +49 (0) 51 21 / 883 – 430, Fax: +49 (0) 51 21 / 883 – 431, arnold@rz.uni-hildesheim.de, http://www.uni-hildesheim.de/de/23242.htm

Hildesheim / Oldenburg

„Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) im Polizeidienst" – Wirksamkeitsstudie bezüglich der Unterstützung professionellen Handelns beim Einstieg in den Vollzugsdienst

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Yvette Völschow (Leitung), Prof. Dr. Jörg Schlee, Julia-Nadine Wirsbinna

Gefördert durch: Innenministerium des Landes Niedersachsen

Laufzeit: 01.01.2006-30.9.2007

Kurzbeschreibung:
Polizeibeamte finden sich in ihrem beruflichen Alltag besonders häufig in kaum vorhersehbaren Situationen wieder, in denen sie ad hoc mit intensiven und stresserzeugenden Extrem- und Ausnahmegegebenheiten konfrontiert werden. Aufgrund einer ausgeprägten Kommunikationskultur, in der Werte wie Stärke und Durchsetzungskraft dominieren, können stark belastetende Ereignisse unter Kollegen aber kaum adäquat aufgearbeitet werden. Dies betrifft besonders auch Beamte, die sich nach der Ausbildung entsprechend in die Dienststellen integrieren möchten. Selten bietet das private Umfeld hier Entlastung. Belastende Eindrücke und Erfahrungen können aber, wenn sie nicht angemessen verarbeitet werden, in erheblicher Weise störend auf das berufliche Handeln wirken. Gelänge es jedoch, derartige Erlebnisse konstruktiv zu be- und verarbeiten, könnten

sich daraus evtl. wichtige Impulse für die Stärkung beruflich-professioneller Kompetenzen ergeben. Supervision wäre daher für das Berufsfeld angezeigt, findet aber aufgrund der angedeuteten Organisationskultur nur sehr selten und dann vorzugsweise für Mitarbeiter in entsprechenden Fachkommissariaten (Mord, Sexualdelikte) statt.

Im Rahmen des Projektes wird das seit 1986 aus dem schulischen Bereich bekannte Verfahren der „Kollegialen Beratung und Supervision" (KoBeSu) als Unterstützungsmodell für Berufsanfänger bei der Polizei auf seine Wirksamkeit hin getestet. Es handelt sich dabei um ein Supervisionsverfahren, nach dem sich ausgebildete Laien im Anschluss an eine entsprechende Schulung regelmäßig in festen, kleinen Gruppen von vier bis fünf KollegInnen treffen. Das Besondere an diesem Modell ist, dass sich die Mitglieder der kollegialen Supervisionsgruppen nach einer ca. 45 – 90-stündigen Anleitung zum Verfahren gegenseitig, d. h. ohne externe Supervisoren supervidieren. Neben der Ausbildung in Reflektions-, Gesprächs- und Handlungskompetenzen und der Nutzung des auf Selbsthilfebasis fungierenden Supervisionsangebots könnten die Gruppenmitglieder vom fachlichen Austausch, den eine berufshomogene Unterstützungsgruppe bietet, profitieren.

Im Rahmen des Projektes bekamen bzw. bekommen 2006 / 2007 ca. 60 Studierende der Fakultät Polizei der FHVR die Möglichkeit, sich freiwillig in KoBeSu ausbilden zu lassen. Um die Wirksamkeit des Verfahrens für die Polizei beim Übergang von der FHVR in die Dienststellentätigkeiten zu prüfen, finden vor und nach der Schulung mehrere Evaluationsrunden statt. Im Rahmen des Untersuchungsdesigns wurde ein quasi-experimentelles Vorgehen mit einer Warte- und Kontrollgruppe gewählt, um schulungsunabhängige Einflüsse ausschließen zu können. Dabei soll geprüft werden, ob das bislang ausschließlich im pädagogischen Bereich angewandte Verfahren „Kollegialer Beratung und Supervision" bei der Polizei einsetzbar und wirkungsvoll ist bzw. ob ggf. polizeispezifische Modifikationen notwendig sind, bevor das Verfahren adaptiert werden kann.

Kontakt: Prof. Dr. Yvette Völschow, FB Sozial- und Erziehungswissenschaften, Niedersächsische Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege (FHVR), Bloherfelderstr. 239, 26129 Oldenburg, Tel. 0441 / 790-3881 (Sekr.), Email yvette.voelschow@fhvr.niedersachen.de

Jena

Jena-Plan-Pädagogik im deutsch-niederländischen Vergleich

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Barbara Windorf
Gefördert durch: Kultusministerium des Freistaats Thüringen
Laufzeit: 2007 – 2010
Kurzbeschreibung:
Im Kontext der Forschungsstelle „Pädagogische Reform" am Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Erziehungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena geht es um die Verflechtung der im Thüringen der Weimarer Republik entwickelten Jena-Plan-Pädagogik Peter Petersens mit den Schulentwicklungsprozessen in den Niederlanden. Auf einer ersten Ebene wird die bisherige Aufarbeitung der Rezeption des Jena-Plans in den Niederlanden einer kritischen Sichtung zu unterziehen sein. In den Niederlanden wurde seit den 60er Jahren die Jena-Plan-Schul-konzeption als „normal" empfundenes Regelkonzept von Schule etabliert. Sie ist dort ein weit verbreitetes und hoch angesehenes Modell einer eigenverantwortlichen Schule. Zu fragen ist, ob und inwieweit für die Erfolgsgeschichte in den Niederlanden jedoch eine bestimmte, in mancherlei Hinsicht auch reduzierte Wahrnehmung der Grundlagen des Jena-Plans (z. B. hinsichtlich der Vorstellungen von Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaft) kennzeichnend war und wie dies historisch und systematisch zu bewerten ist. Auf einer zweiten Ebene setzt sich das Projekt mit dem Aufbau des Netzwerks an Jenaplan-Schulen bzw. Jenaplan-inspirierten Schulen in Thüringen nach 1990 auseinander. Dieses Netzwerk (u. a. Jena, Suhl, Weimar, Gotha, Ilmenau, Schmiedefeld) wurde in entscheidender Weise von niederländischen Pädagogen mit geprägt. Bei dieser Re-Rezeption stellt sich heute vor allem die Herausforderung, die von der niederländischen Jena-Plan-Bewegung entwickelten professionellen Qualitätsstandards in Schulbegleitung und Schulentwicklung für den Ausbau des Thüringer Netzwerkes fruchtbar zu machen. Die forschungsleitenden Fragen lauten also für Ebene a) Wie erfolgte die Rezeption der Jena-Plan-Pädagogik in den Niederlanden? Welche Akzentverschiebungen und Reduktionen sind in dieser Rezeption festzustellen? Wie sind die Sachverhalte zu bewerten? und für Ebene b) Was kennzeichnet die Professionalisierung der Jena-Plan-Pädagogik (Schulbegleitung, Schulent-wicklung) in den Niederlanden? Wodurch ist die praktische Arbeit der Weiterbildungsinsti-

tute für Jena-Plan-Schulen in den Niederlanden bestimmt? Welche Folgerungen können aus dieser Praxis für die weitere Re-Rezeption in Thüringen gezogen werden?

Kontakt: Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Barbara Windorf, Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena; ralf.koerrenz@uni-jena.de, barbara.windorf@uni-jena.de

Köln

Kind-Vater-Bindungsorganisation bei Frühgeburtlichkeit

Projektleitung und Team: PD Dr. paed. Rüdiger Kißgen, Dr. med. Angela Kribs, Prof. Dr. med. Bernhard Roth

Gefördert durch: Forschungsfonds der Heilpädagogischen und der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln

Laufzeit: 2005-2008

Kurzbeschreibung:

Im Rahmen der prospektiven Längsschnittstudie wird erstmals systematisch die Qualität früher Kind-Vater-Interaktionen im Hinblick auf deren Auswirkungen auf die kindliche Bindungsqualität bei Frühgeburtlichkeit untersucht. Neben der Grundlagenorientierung besteht ein weiteres Ziel der Untersuchung darin, die Studienergebnisse zur Entwicklung eines Präventionsangebotes für Väter frühgeborener Kinder zu nutzen.

Kontakt: PD Dr. päd. Rüdiger Kißgen, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Frangenheimstr. 4, 50931 Köln, ruediger.kissgen@uni-koeln.de

Bundesweite Untersuchung zum Umsetzungsstand des betrieblichen Eingliederungsmanagements (BEM) nach § 84 Abs. 2 SGB IX

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus, Dipl.-Psych. Britta Marfels, Dipl.-Psych. Gudrun Vater, Unternehmensberatung Johannes Magin, Dr. Eveline Werkstetter

Gefördert durch: Bundesministerium für Arbeit und Soziales
Laufzeit: Oktober 2006 – September 2007
Kurzbeschreibung:
Die Notwendigkeit und Bedeutung von betrieblicher Gesundheitsprävention und Gesundheitsmanagementsystemen wird durch die demografische Entwicklung sowie die Verlängerung der Lebensarbeitszeit in Deutschland unterstrichen. Dem resultierenden Anstieg des Durchschnittsalters von Beschäftigten muss auf der organisationalen Ebene wirkungsvoll begegnet werden. Ebenso ist die Mitwirkung aller betrieblichen Akteure erforderlich, um sicherzustellen, dass Beschäftigte im Beruf „gesund älter werden" können.

Mit der Einführung des Betrieblichen Eingliederungsmanagements nach § 84 Abs. 2 SGB IX kam auch der Gesetzgeber diesen Erfordernissen entgegen und hat damit der Betrieblichen Prävention und den *Return to Work*-Ansätzen zur Förderung, Erhaltung und Wiederherstellung der Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit zu neuen Impulsen verholfen.

Da zur Umsetzung dieser Norm bislang noch keine systematisch gewonnenen empirischen Ergebnisse vorliegen, wird im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales untersucht, in welchem Ausmaß und mit welchen Instrumenten die Vorschrift in Betrieben und Dienststellen realisiert wird. Dabei sind insbesondere die Faktoren von Interesse, die ein BEM begünstigen und in der Praxis zum Erfolg führen.

Das methodische Vorgehen kombiniert verschiedene quantitative und qualitative Strategien: Bundesweite Befragung von Unternehmen und Dienststellen (*online* und schriftliche Befragung), Meta-Evaluation laufender Projekte und Maßnahmen zu § 84 Abs. 2 SGB IX, Fallstudien in ausgewählten Betrieben und Dienststellen.

Die Untersuchung berücksichtigt sowohl BEM-spezifische Fragestellungen als auch deren mögliche Zusammenhänge mit anderen Formen der Prävention sowie der betrieblichen Geundheitsförderung, z. B. Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Arbeitsgestaltung. Ebenso wird auf strukturelle Bedingungen wie Größe und Branche der Unternehmen fokussiert, da angenommen werden kann, dass diesen eine wichtige Rolle bei den Umsetzungsmöglichkeiten zum BEM zukommt. Die unterschiedlichen Perspektiven betrieblicher Akteure werden zu den Ergebnissen in Bezug gesetzt, verschiedene Modelle des BEM verglichen und hinsichtlich ihrer Tauglichkeit in der Praxis bewertet. Derzeit liegen für mehr als 500 Betriebe und Dienststellen Ergebnisse der laufenden Befragung vor.

Kontakt: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus; Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation; Humanwissenschaftliche Fakultät; Universität zu Köln; 50931 Köln

Evaluation der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „Übergangsmanagement Schule - Beruf Köln"

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus, Dipl.-Psych. Elena Brinkmann, Dipl.-Heilpäd. Christian Geipel

Gefördert durch: Europäische Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2. Förderrunde) / ESF und Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Finanzierung: Schulamt für die Stadt Köln

Laufzeit: 01.08.2006 – 31.12.2007

Kurzbeschreibung:

Die EQUAL-Entwicklungspartnerschaft (EP) „Übergangsmanagement Schule – Beruf" in Köln hat sich das Ziel gesetzt, durch vielfältige Initiativen und Aktivitäten vor allem benachteiligte Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern, um ihnen den Berufseinstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu erleichtern (EQUAL-Themenbereich 1a). Kernziele wie die Verringerung der Anzahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss und Ausbildung sollen dabei durch innovative Maßnahmen wie eine möglichst frühzeitige, kontinuierliche und individualisierte Berufsorientierung und Bildungsberatung während der Schulzeit erreicht werden. Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen sollen frühzeitig erkannt, dokumentiert und gefördert werden, die Lehrkräfte und primär die Eltern sollen während des Berufswahlprozesses als kompetente Ansprechpartner für die Jugendlichen fungieren. Die Grundlage einer gelingenden beruflichen Integration stellen dabei eine intensivierte Sprachförderung und die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen dar. Mit diesen Ansätzen reagiert die EP auf entsprechende regionale Problemlagen wie mangelnde Ausbildungsreife und ein zurückgehendes Ausbildungsinteresse insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die laufende Evaluation der EP in der 2. EQUAL-Förderrunde umfasst die gemeinsame Entwicklung der Evaluationsziele, die Analyse von Kommunikations- und Kooperationsprozessen sowie Synergieeffekten innerhalb des gesamten Netzwerkes unter Einbeziehung der nationalen und transnationalen Kooperationspartner sowie die Beratung und Rück-

kopplung in fachlichen bzw. organisatorischen Belangen über den gesamten Projektzeitraum. Dabei wird einerseits eine begleitende nutzerorientierte (formative Evaluation) und andererseits eine summative bewertende Vorgehensweise gewählt. Im Vordergrund steht das Prinzip der formativen, programmgestaltenden Evaluation. Im Rahmen dieses Ansatzes erfolgt in einem nutzerorientierten, partizipativen Vorgehen die gemeinsame Erarbeitung eines priorisierten Zielkatalogs, der als Grundlage für die Ableitung von Fragestellungen der Evaluation dient. Dabei werden bereits von der EP-Koordination entwickelte Fragestellungen aufgegriffen und entsprechend operationalisiert. Durch Workshops, Fragebogenerhebungen und teilstrukturierte Interviews werden Zwischenbilanzen erhoben, die den sieben Teilprojekten sowie der EP-Koordination regelmäßig zurückgemeldet werden.

Zum Abschluss der Projektphase erfolgt im Sinne der summativen Evaluation eine Gesamtanalyse (Wirkungsanalyse), die auch besonderes Augenmerk auf die Nachhaltigkeit der entwickelten Produkte und Dienstleistungen sowie auf die daraus resultierenden Mainstreaming-Aktivitäten (horizontal und vertikal) legt.

Kontakt: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus; Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation; Humanwissenschaftliche Fakultät; Universität zu Köln; 50931 Köln

„Hand-Werk-Lernen“ in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen – Externe Evaluation eines Kölner Modellversuchs zur Förderung berufsrelevanter Kompetenzen

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus, Marianne Middendorf, Dipl. Psych. Anka Hauser, cand. psych. Sebastian Dreja, Dipl. Päd. Dirk Förster

Gefördert durch: RheinEnergieStiftung

Laufzeit: Januar 2005 – Juni 2007

Kurzbeschreibung:

Der Übergang von der Schule in den Beruf und die Erwerbsarbeit sind für junge Menschen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und mit Erschwernissen verbunden und werden häufig als Verdrängung von den Startplätzen ins Erwerbsleben erlebt. Im Jahr 2000 veranlasste das Bundesministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung den Modellversuch „Hand-Werk-Lernen“ (HWL) an sechs Kölner Förderschulen mit dem

Schwerpunkt Lernen für einen Zeitraum von fünf Jahren. Im Rahmen des Modellversuches soll der Forderung nach einer stärkeren Verzahnung zwischen Schule und Arbeitswelt nachgegangen werden, um eine verbesserte Integration der Jugendlichen ins Arbeitsleben zu ermöglichen.

Durch den Einsatz authentischer VertreterInnen der Arbeitswelt aus den Bereichen Handwerk und Dienstleistung in arbeitsweltnahen Settings soll die Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen bereits im schulischen Kontext gefördert werden. Diese Settings werden ab Klasse 7 in Form von Projekten, praktischen Lernsituationen und wöchentlichen Praxistagen in Werkstätten und Schülerfirmen von PraktikerInnen realisiert. Darüber hinaus sollen die PraktikerInnen als Teil des Teams „Berufsorientierung und -vorbereitung" mit ihrer spezifischen Kommunikationskompetenz die Einrichtung von Netzwerken zwischen Schulen, Innungen, Kammern und Betrieben erleichtern und zu einer Erweiterung der Kenntnisse und Änderung der Einstellungen bei ArbeitgeberInnen bezüglich der SchülerInnen mit Lernbehinderung beitragen.

Das von der RheinEnergieStiftung in Köln geförderte Forschungsprojekt evaluiert extern die Wirkung des Modellversuches HWL hinsichtlich des Übergangs Schule-Beruf bei Jugendlichen (N=592) von 12 Kölner Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. An sechs Schulen wurde der Modellversuch durchgeführt (Experimentalgruppe), die anderen sechs Schulen mit herkömmlichem Unterrichtskonzept bilden die Alternativ-gruppe.

Als empirisches Verfahren wird das Instrument „Diagnostische Kriterien zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs und zur Steuerung von Maßnahmen, Version 2.0 2002" (DIK 2.0) eingesetzt. Beim DIK 2.0 handelt es sich um einen Katalog von Beschreibungen berufsbezogener Merkmale.

Die bisherigen Evaluationsergebnisse geben insgesamt keine eindeutige Antwort auf die Frage, ob der Übergang ins Arbeitsleben bei Jugendlichen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen mit dem Modell HWL besser gelingt als bei Jugendlichen aus Schulen mit dem Alternativprogramm.

Ein interessanter und diskussionswürdiger Aspekt resultiert aus möglicherweise negativen Effekten des HWL-Angebotes in Schulen auf die Motivation junger Frauen. Gendersensible Implementations- und Umsetzungsschritte werden empfohlen.

Kontakt: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation; Humanwissenschaftliche Fakultät; Universität zu Köln; 50931 Köln, Tel: 0221/470-4954; Email: arbeit-reha@uni-koeln.de

Evaluation des EQUAL-Projekts: Vieles ist möglich – Tandempartner in Wissenschaft

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus gemeinsam mit Univation Institut für Evaluation, Dr. Beywl & Associates GmbH, Dipl.-Psych. Elena Brinkmann, Dipl.-Psych. Dirk Scheffler (Univation)

Gefördert durch: Projekt der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Fördergelder aus dem Europäischen Sozialfond. Nationaler Koordinator ist das Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Laufzeit: 01.07.2005 – 31.12.2007

Kurzbeschreibung:

Die Entwicklungspartnerschaft (EP) „Vieles ist möglich - Tandempartner in der Wissenschaft" möchte die Zugangschancen für schwerbehinderte Menschen auf den Arbeitsmarkt „Wissenschaft und Forschung" verbessern. Die EP wurde in der zweiten Förderrunde der europäischen Gemeinschaftsinitiative (GI) EQUAL gegründet, um das seit 1996 vom Paul-Ehrlich-Institut (PEI) entwickelte Tandem-Modell zur Inklusion behinderter Mitmenschen weiter zu entwickeln und dauerhaft zu verbreiten. Bei dem Tandem-Modell handelt es sich um ein Konzept, das schwerbehinderte Menschen direkt am Arbeitsplatz unterstützt. Die erste Variante des Tandem-Modells ist eine spezielle Form des *Job Coaching*. Behinderte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten mit nicht-behinderten im Team zusammen und profitieren gegenseitig von ihrem *Know How* und ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen. In der zweiten Variante bekommen die behinderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Auszubildende entweder eine technische Assistenz oder eine persönliche Arbeitsassistenz zur Seite gestellt. Im dritten Arbeitsmodell kommen die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie Auszubildenden aufgrund der behindertenfreundlichen Infrastruktur auch ohne Tandempartner/in, technische oder personelle Assistenz aus. Neun Teilprojekte und drei strategische Partner verfolgen gemeinsam eine Reihe von Zielen, die die Ausbildung, Weiterbildung und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in Wissenschaft, öffentlicher Verwaltung sowie klein- und mittelständischen Betrieben beinhalten. Die Evaluation verfolgt einen Ansatz, der sowohl begleitende als auch bewertende Elemente umfasst, um der EP und ihren Partnern nützliche, prozessnahe Informationen für ihre ziel-

orientierte Steuerung zur Verfügung zu stellen. Als Grundlage für den Evaluationsprozess dient ein dreigliedriges Zielsystem, das die Explikation und Dokumentation der Ziele und Aktivitäten der EP und ihrer Teilprojekte umfasst. Die begleitende Evaluation wird in wiederkehrenden Erhebungen auf mehreren Ebenen realisiert. Auf der Ebene der Teilprojekte werden regelmäßige *Coaching*-Gespräche durchgeführt. Des Weiteren werden die Produkte, Dienstleistungen und Aktivitäten der EP dokumentiert. Aber auch die finanziellen, organisatorischen, rechtlichen und personellen Bedingungen werden erfasst, um Wirkungen eindeutiger auf die Aktivitäten der EP zurückführen zu können. Auf einer übergeordneten Ebene werden die nationale und transnationale Zusammenarbeit analysiert und der EP zurückgemeldet. Da das *Mainstre-aming*-Konzept eine besonders zentrale Position einnimmt, erhält die Koordination eine besondere Unterstützung bei dessen Weiterentwicklung. Die Aufgabe der bewertenden Evaluation ist es, die Wirkungen, die durch die Aktivitäten der EP erreicht werden, systematisch durch zielsystemabgeleitete Instrumente zu erheben. Im Mittelpunkt der wirkungsorientierten Erhebungen stehen zum einen die Verbreitung und Akzeptanz von Tandem-Modellen in forschenden Unternehmen und Institutionen. Zum anderen wird über die Befragung von SchülerInnen und Studierenden ermittelt, inwieweit das speziell für diese Zielgruppe von der EP entwickelte Informations- und Beratungsangebot in seiner Qualität wahrgenommen wird und inwieweit dieses Angebot zum *Empowerment* der Zielgruppen beigetragen hat.

Kontakt: Prof. Dr. Dr. Mathilde Niehaus, Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, 50931 Köln; Univation Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH, Hohenstaufenring 63, 50674 Köln.

Köln und Wien

Die Förderung mütterlicher Feinfühligkeit zur Unterstützung des Beziehungsaufbaus von Mutter und Kind

Projektleitung und Team:
PD. Dr. paed. Rüdiger Kißgen, Dr. Kornelia Steinhardt, Prof. Dr. Wilfried Datler

Förderung beantragt bei: Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank
Laufzeit: *2006-2008*
Kurzbeschreibung:
Beim Menschen existiert eine angeborene Bereitschaft zur Bindung, die in ihrer individuellen Ausgestaltung in der ersten Lebensphase variiert. Die speziellen Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit haben spezifische Konsequenzen für spätere Entwicklung. Sichere Bindung mit 12 Monaten ist ein Schutzfaktor für die psychosoziale Entwicklung. Der Aufbau der Bindungsbeziehung hängt maßgeblich davon ab, ob es den Eltern gelingt, auf die Signale des Säuglings feinfühlig zu reagieren.

Es wird im Kontroll- und Interventionsgruppendesign mit jeweils 40 Erstgebärenden untersucht, ob und welche Informationen zur Verbesserung der mütterlichen Feinfühligkeit im ersten Lebensjahr der Kinder zu vermehrtem Auftreten von Bindungssicherheit im 12. bzw. im 18. Monat führen.

Kontakt: Dr. Kornelia Steinhardt, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Universitätsstr. 7, A - 1010 Wien, kornelia.steinhardt@univie.ac.at, PD Dr. päd. Rüdiger Kißgen, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Frangenheimstr. 4, 50931 Köln, ruediger.kissgen@uni-koeln.de

Wuppertal

Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung
Schulische Leistungsbeurteilung als sozial-kognitiver Prozess: Können kognitive Heuristiken Urteilsfehler erklären und Verarbeitungsziele ihr Auftreten moderieren?

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Dipl.-Psych. Katrin Dünnebier
Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)
Laufzeit: zwei Jahre

Kurzbeschreibung:
Die Problematik von Urteilsfehlern in der Leistungsdiagnostik durch Lehrkräfte wird in der Forschung bereits sehr lange empirisch untersucht. Im Mittelpunkt unseres Forschungsprojektes steht die Untersuchung, wie und unter welchen Bedingungen Urteilsfehler in der schulischen Leistungsdiagnostik entstehen. Dazu werden sozialpsychologische Theorien angewendet und für diesen pädagogischen Kontext spezifiziert und weiterentwickelt. Beurteilungsfehler der Lehrkräfte sollen durch das Wirksamwerden von kognitiven Heuristiken (Repräsentativitätsheuristik, Anker- und Sequenzeffekte) sowie von Verarbeitungszielen (Eindrucksbildungs- vs. Prognoseziele) erklärt werden. Das Projekt findet im Saarland und in Nordrhein-Westfalen statt. Dabei werden erfahrene Lehrer, Referendare, Studierende des Lehramtes sowie der Naturwissenschaften als Probanden untersucht, um zu prüfen, ab welchem Grad der Ausbildung und Erfahrung die Heuristiken wirksam werden. Das Forschungsprojekt wird gemeinsam mit PD Dr. Sabine Krolak-Schwerdt (Universität des Saarlandes) durchgeführt.

Kontakt: Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal, graesel@uni-wuppertal.de

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung

Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, dass sein Nachlass in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von „Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik" verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Der Stiftungsrat setzt sich dem letzten Willen des Verstorbenen entsprechend aus Fachgelehrten der Pädagogik und der Philosophie aus der Schweiz zusammen. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse (mit inhaltlichen Angaben zur Publikation und einer Druckkostenkalkulation des Verlags) können beim Stifungsratspräsidenten eingereicht werden.

Kontakt: Prof. Dr. Fritz-Peter Hager-Stiftung, c/o Dr. Nicolà Barandun, Rechtsanwälte Barandun & Hess, Seefeldstrasse 45, 8008 Zürich, Schweiz.

Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich für Bildungs- und Sozialwissenschaften

Akkreditierung der "Master of Education"

An der Bergischen Universität Wuppertal wurden die *Master of Education* für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sowie an Berufskollegs akkreditiert. Die Studiengänge werden ab Wintersemester 2007/08 angeboten. Voraussetzung ist ein Bachelorabschluss (oder ein vergleichbarer Studienabschluss) in zwei Fächern. Die Besonderheit der Masterstudiengänge besteht in einem schul-

bezogenen Forschungsprojekt, das über einen längeren Zeitraum und über verschiedene Veranstaltungen hinweg angeboten wird. Informationen: http://wvisl2.isl.uni-wuppertal.de/studium/lehraemter/master.html

Erstes europäisches Modul für strukturierte PhD-Studien in Sozialer Arbeit

New Models of Activism in European Social Work (PhD_ACT) ist das erste internationale 3rd *cycle module* für Promovierende der Sozialen Arbeit. Das Modul entwickelt interdisziplinäre Perspektiven auf europäische Transformationsprozesse und deren Herausforderungen für Soziale Arbeit: Die vernetzte Auseinandersetzung mit Ambivalenzen des europäischen Integrationsprozesses ist eine disziplinäre und professionelle Notwendigkeit, für die das Modul eine angemessene und tragfähige Struktur bietet. Im Mittelpunkt steht die kritische Analyse sozialer und politischer Entwicklungen sowie von deren Auswirkungen auf professionelle soziale Dienstleistungen, die mit wachsenden strukturellen Ungleichheiten und Benachteiligungen konfrontiert sind. Die Themengebiete *spatiality & community*, *cultural diversity & migration*, *demographic change & generations* sowie *employability & poverty* bilden den systematischen Rahmen zur Verortung progressiver analytischer, theoretischer und praxisbezogener Zugänge zum Feld *Soziale Arbeit in Europa*. Es geht zentral um die übergreifende Weiterentwicklung von Profession und Disziplin vor dem Hintergrund aktueller Zustände und Entwicklungen in den verschiedenen Ländern der EU. Das englischsprachige Modul stellt im Sinne kritischer Wissenschaft und reflexiver Professionalisierung einen transnationalen Arbeitszusammenhang her, der mit drei methodisch-didaktischen Elementen die Einbeziehung einer zukunftsweisenden europäischen Perspektive in laufende Dissertationsprojekte forciert. Diese intensive Ausbildungseinheit für Promovierende zielt auf deren Fähigkeit, den europäischen Integrationsprozess aktiv und kritisch mit zu gestalten. Das EU-finanzierte ERASMUS *curriculum development*-Programm wird von den Universitäten Amsterdam (NL), Bielefeld (D), Bolzano (I), Gda sk (PL), Ioannina (GR), Kaunas (LT), Lapland (FIN), Liverpool (UK), Łodz (PL), Messina (I), Vilnius (LT) und Wuppertal (D) in den nächsten zwei Jahren entwickelt und wird sich in drei Elemente gliedern:

- *Basic Seminar*: Das BS schafft eine sozial- und fachtheoretische Wissensbasis sowie eine grundlegende und kohärente Analyseperspektive für die Arbeitsfelder europäischer Sozialer Arbeit.
- *Distance Learning Unit*: Das DL ist virtueller Wissenspool und Diskussionsforum des Moduls. Als zentrales *e-learning*-Element zur Bearbeitung der vier oben genannten Schwerpunktthemen des europäischen Transformationsprozesses ermöglicht es zudem einen kontinuierlichen Austausch zwischen lokalen Standorten.
- *Joint Conference*: Die JC bietet den Promovierenden als TeilnehmerInnen und MitgestalterInnen der *International Social Work and Society Academy* (www.TiSSA.net) und deren bereits seit 2003 etabliertem *PhD network* einen erweiterten akademischen Rahmen zur Vorstellung und Diskussion ihrer eigenen Arbeiten unter internationaler Supervision durch renommierte HochschullehrerInnen. Damit wird die JC zu einem synergetischen Forum wissenschaftlicher Vernetzung sowie fundierter Auseinandersetzung auf dem Hintergrund der gemeinsam erarbeiteten Kenntnisse, Standpunkte und Wissensbestände im BC und DL und eröffnet weitere Perspektiven für *Soziale Arbeit in Europa*. Im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung der JC haben die Promovierenden begleitend zur analytischen Arbeit reichhaltige Möglichkeiten, ihre soft skills wie Fremdsprachenkenntnisse, Moderationskompetenzen und Präsentationstechniken weiter zu entwickeln. In der spezifischen Struktur einer ergänzenden Form kann PhD_ACT in alle bestehenden PhD-Programme in den verschiedenen Ländern integriert werden und wird so maßgeblich zu einer europäischen Grundorientierung Sozialer Arbeit beitragen. Die Leitung und Koordinierung der Gruppe hat die Universität Bielefeld (Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto und Melanie Abeling). Weitere Informationen über Entwicklungsstand der Curriculumsentwicklung, ECTS-Regelungen, Zertifizierung, Zugangsvoraussetzungen etc. finden InteressentInnen unter www.uni-bielefeld.de/phd_act oder im direkten Kontakt mit phd_act@uni-bielefeld.de.
  Catrin Heite, Hans-Uwe Otto

Die Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe sichern – Fort- und Weiterbildung qualifizieren

Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ hat Empfehlungen zum Thema *Die Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe sichern – Fort- und Weiterbildung qualifizieren* verabschiedet. Fort- und Weiterbildung gewinnt sowohl für die individuelle Berufsbiographie als auch im gesamtgesellschaftlichen, bildungs- und beschäftigungspolitischen Kontext an Bedeutung. Gleichzeitig ist der Bereich der Fort- und Weiterbildung strukturellen Veränderungen unterworfen, die die qualifizierende Bildungslandschaft insgesamt betreffen. Diese allgemeine Beobachtung gilt auch für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und der hier Beschäftigten. Der Bedeutungszuwachs und die neue Verortung von Fort- und Weiterbildung dokumentieren sich gegenwärtig insbesondere in der Entzeitlichung des Erwerbs von Bildung, in der zunehmenden Europäisierung sowie in der strukturellen Entgrenzung und Modularisierung der Fort- und Weiterbildungslandschaft. In ihren Empfehlungen verweist die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ nachdrücklich darauf, dass das Thema Fort- und Weiterbildung aufgrund seiner wachsenden Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe bei den zukunftsorientierten Konzeptualisierungen stärker zu beachten ist und führt verschiedene Aspekte aus, die dabei zu berücksichtigen sind. Die Stellungnahme der AGJ kann unter http://www.agj.de/pdf/5/2007/Fachlichkeit%20_Kinder_und_Jugendhilfe.pdf heruntergeladen werden.

Kontakt: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel.: 030 400 40 219, Fax: 030 400 40 232, sabine.kummetat@agj.de, www.agj.de

Open Access-Informationsplattform geht online. DFG-gefördertes Projekt soll Wege zum Publizieren entgeltfrei zugänglicher Arbeiten im Internet aufzeigen

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie die interessierte Öffentlichkeit können sich künftig umfassend über Publikationsmöglichkeiten im *Open Access* (für Nutzer kostenloser Zugang) informieren. Die zentrale Informations- und Kommunikationsplattform www.open-access.net

wird von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) gefördert und soll mit praxisnahen Handreichungen Wissenschaftler und Institutionen bei der konkreten Umsetzung des Open Access unterstützen. Die DFG fördert die Internetplattform seit September 2006. Sie bietet Informationen zu Publikationsstrategien, Kosten und rechtlichen Aspekten sowie Argumentationshilfen rund um das Thema Open Access und richtet sich auch an Fachverbände, Forschungseinrichtungen, Hochschulen, Bibliotheken und Verlage. An dem Projekt sind die Universitäten Bielefeld, Göttingen und Konstanz sowie die Freie Universität Berlin beteiligt, die zu den Vorreitern der Open Access-Bewegung gehören. Die Plattform wird von der Allianz der Wissenschaftsorganisationen und der *Deutschen Initiative für Netzwerkinformation* e. V. (DINI) unterstützt. In je eigenen Bereichen der Plattform ergänzen spezifische Informationen aus der *Max-Planck-Gesellschaft* und der *Helmholtz Gemeinschaft* das Angebot. Die DFG setzt sich für den weltweit freien und kostenlosen Zugang zu den Ergebnissen öffentlich geförderter Forschung ein. Der ungehinderte Zugang erhöht den Verbreitungsgrad wissenschaftlicher Erkenntnisse, steigert die Sichtbarkeit der Autoren und trägt zu ihrem Renommee bei. Die DFG fordert alle von ihr geförderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf, ihre Forschungsergebnisse möglichst auch im Open Access zu publizieren, entweder parallel zu Verlagspublikationen in fachspezifischen oder institutionellen elektronischen Archiven oder direkt in ausgewiesenen Open Access-Zeitschriften. Die Open Access-Informationsplattform ist im Internet abrufbar unter www.open-access.net, Projektleiter ist Dr. Norbert Lossau, Direktor der Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (Norbert.Lossau@sub.uni-goettingen.de; Tel. 0551/39-5212), Ansprechpartner bei der DFG ist Dr. Johannes Fournier, Gruppe Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme (Johannes.Fournier@dfg.de; Tel. 0228/885-2418). *Quelle*: Pressemitteilung der DFG Nr. 23 vom 3. Mai 2007, http://www.dfg.de/aktuelles_presse/pressemitteilungen/2007/presse_2007_23.html

Was ist Open Access?

„Open Access meint, dass diese Literatur kostenfrei und öffentlich im Internet zugänglich sein sollte, so dass Interessierte die Volltexte lesen, herunterladen, kopieren, verteilen, drucken, in ihnen suchen, auf sie verweisen und sie auch sonst auf jede denkbare legale Weise benutzen können, ohne finanzielle, gesetzliche oder technische Barrieren jenseits von denen,

die mit dem Internet-Zugang selbst verbunden sind. In allen Fragen des Wiederabdrucks und der Verteilung und in allen Fragen des Copyright überhaupt sollte die einzige Einschränkung darin bestehen, den jeweiligen Autorinnen und Autoren Kontrolle über ihre Arbeit zu belassen und deren Recht zu sichern, dass ihre Arbeit angemessen anerkannt und zitiert wird." (*Budapester Open Access Initiative*) Ziel von *Open Access* ist es, wissenschaftliche Literatur und wissenschaftliche Materialien für alle Nutzerinnen und Nutzer kostenlos im Internet zugänglich zu machen. Ein wesentlicher Aspekt ist die Maximierung der Verbreitung wissenschaftlichen Wissens, wie in der *Berliner Erklärung* gefordert, die 2003 von namhaften nationalen und internationalen Forschungsorganisationen und Universitäten (z. B. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Hochschulrektorenkonferenz, Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft) unterzeichnet wurde. Gründe für *Open Access* sind u. a. der schnelle Zugriff auf relevante wissenschaftliche Informationen und deren Nutzung für die weitere Forschung. Die Kriterien strenger Qualitätskontrolle durch Peer Review werden in der Regel auch bei *Open-Access*-Publikationen eingehalten, zusätzlich erlaubt der freie Zugang auf elektronische Publikationen die Entwicklung neuer Qualitätskriterien. In der Programmatik und Praxis von *Open Access* werden vor allem zwei Wege unterschieden: der goldene Weg der (Primär-) Publikation und der grüne Weg der (Parallel-) Publikation. Seltener wird der graue Weg als eine weitere, eigene Strategie erwähnt. Die DFG hat im Januar 2006 *Open Access* in ihrer Förderpolitik verankert und *Open-Access*-Richtlinien verabschiedet.
Quelle und weitere Informationen:
http://open-access.net/de/allgemeines/was_bedeutet_open_access

Förderpreis der DGfE

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vergibt anlässlich ihres 21. Kongresses, der vom 17. bis 19. März 2008 in Dresden stattfinden wird, erneut den *Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Der Preis ist mit 3000 Euro dotiert. Förderungswürdig sind Beiträge aus Fachzeitschriften und Anthologien, die nach dem 1. September 2005 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert wurden, welche das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Begründete Vorschläge mit sechs Exemplaren der Publikation, der Angabe des Geburtsdatums der Autorin bzw. des Autors und einer kurzen Laudatio konnten bis zum 01.09.2007 bei der Vorsitzenden der Jury des Förderpreises, Frau Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster, Fachbereich 06, Lehreinheit Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster, eingereicht werden.

Wettbewerb zur Nachwuchsförderung – Barbara Budrich Verlag

Der vom Verlag Barbara Budrich ausgelobte Wettbewerb zur Nachwuchsförderung für Dissertationen aus Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft geht in eine neue Runde. Einsendeschluss für Dissertationen aus den einschlägigen Fachbereichen war der 30. Juni 2007. Verlag und eine Fachjury wählen unter den eingesandten, an deutschsprachigen Hochschulen abgeschlossenen Dissertationen eine Schrift aus, die die kostenlose Veröffentlichung in der Reihe promotion im Verlag Barbara Budrich gewinnt (www.budrich-verlag.de). Zur Fachjury der Reihe promotion gehören Prof. Dr. Jörg Blasius (Universität Bonn), Prof. Dr. Ralf Bohnsack (FU Berlin), Prof. Dr. Sabine Hering (Universität Siegen), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle-Wittenberg), Prof. Dr. Ilse Lenz (Ruhr-Universität Bochum), Prof. Dr. Uwe Schimank (Fern Univer-

sität Hagen), PD Dr. Gary Schaal (Universität Stuttgart) und Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (FH Köln).

Montessori-Preis 2007

Angesichts der Notwendigkeit, in unserem Bildungswesen Reformen für eine umfassende Erziehung und Bildung junger Menschen theoretisch und praktisch zu fördern, lobt die 2005 von Prof. Dr. Hildegard Holtstiege gegründete Stiftung Montessori-Pädagogik – Reformpädagogik – Wissenschaft ab dem Jahr 2007 jährlich einen Montessori-Preis aus, der 2007 mit 1000 € dotiert ist. Der Preis wird vergeben für besondere Leistungen in der wissenschaftlichen Erforschung oder innovativen Entwicklung der Montessori-Pädagogik im Sinne des Stiftungszweckes. „Zweck der Stiftung ist die Förderung von Bildung und Wissenschaft im Hinblick auf die Montessori-Pädagogik und Reformpädagogik. Durch die Stiftung sollen Mittel bereitgehalten werden für früh-, vorschul- und schulpädagogische Innovationen und Modelle sowie für deren wissenschaftliche Begleitung, Erforschung oder Aufarbeitung. Der Stiftungszweck wird verwirklicht insbesondere durch die Beschaffung von didaktischen Materialien und Förderung von Zusatzausbildungen für Pädagogen einerseits sowie die Durchführung von wissenschaftlichen Veranstaltungen und Forschungsvorhaben andererseits." (Aus der Satzung der Stiftung) Vorschläge zur Verleihung des Preises können von jedem gemacht werden. Sie sind in Schriftform bis zum 1. November des jeweiligen Jahres mit Begründung und entsprechenden Unterlagen zu richten an den Stiftungsvorsitzenden Prof. Dr. Harald Ludwig. Die Entscheidung über die Verleihung des Preises trifft der Stiftungsvorstand nach Stellungnahme des Beirates und des Kuratoriums der Stiftung. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen. Die Preisverleihung findet im Folgejahr in einem geeigneten Rahmen statt.

Kontakt: Vorstand der Stiftung Montessori-Pädagogik – Reformpädagogik – Wissenschaft, Prof. Dr. Harald Ludwig, Cheruskerweg 26, 48341 Altenberge, Tel. 02505-5360, Fax 02505-991447,
Email: haraldludwig@hotmail.com

Tagungskalender

Datum	Sektion/Kommission und Ansprechpartner	Thema	Ort
14. - 15.11.2007	Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Pädagogisches Institut, Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH), 55099 Mainz Ansprechpartner: Prof. Dr. Franz Hamburger	Begabtenförderung und Elitenbildung im Gymnasialbereich	Mainz
22. - 24.11.2007	DGfE Kommission Sportpädagogik Ansprechpartner: Prof. Dr. Elk Franke	Erfahrungsbasierte Bildungsprozesse im Rahmen der Qualitätssicherung der Schule	Berlin
28. - 30.11.2007	Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik	Praxistagung: Lernen im Praktikum	Salzburg
24. - 26.01.2008	Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung Ansprechpartner: Dr. Hans Malmede, Düsseldorf	Familie und öffentliche Erziehung – Kontinuitäten und Konjunkturen	Hamburg
08. - 09.02.2008	Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Forschungsverbund, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg & Martin-Luther-Universität Halle/ Wittenberg	11. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung	Magdeburg

Datum	Sektion/Kommission und Ansprechpartner	Thema	Ort
10. - 11.04.2008	Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport, Pädagogisches Institut, Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (ZBH), 55099 Mainz Ansprechpartner: Prof. Dr. Franz Hamburger	Gewalt und Bullying an Schulen: Konzepte, Interventionsmöglichkeiten, Kontakte	Mainz
18. - 20.06.2008	Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe	13. Jugendhilfetag (DJHT)	Essen
24. - 28.03.2008		American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting: Research on Schools, Neighborhoods, and Communities: Toward Civic Responsibility	New York
26. - 27.09.2008	Sektion Historische Bildungsforschung in Kooperation mit Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF und Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum Zürich Ansprechpartner: Prof. Dr. Jürgen Helmchen, Dr. Christian Ritzi, PD Dr. Ulrich Wiegmann	Zur Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft	Berlin
13. - 15.03.2009	Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte der Sektion Historische Bildungsforschung Ansprechpartner: Prof. Dr. Juliane Jacobi	Bildungsgänge: Selbst- und Fremdbeschreibungen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit	Bielefeld

November 2007

14. - 15.11.2007

Begabtenförderung und Elitenbildung im Gymnasialbereich. Aktuelle Beiträge aus Praxis und Forschung

Eine der Folgen des zentral auf die Verbesserung der Schülerleistungen und die Herstellung von größerer Bildungsgerechtigkeit ausgerichteten PISA-Diskurses in Deutschland ist ein stärkeres Interesse an einer intensiven Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher. Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2001 beschlossenen Maßnahmen zielen deshalb auch auf die Erweiterung von Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen.

Kontrovers erörtert wird dabei allerdings, wie besondere Begabungen festgestellt und welche Wege zur Begabungsförderung jeweils eingeschlagen werden sollen. Das Spektrum der Förderung für besonders begabte Schülerinnen und Schüler reicht in den Bundesländern von der Bereitstellung zusätzlicher Lernangebote oder der Verkürzung der Schulzeit innerhalb der regulären Schullaufbahn über die Einrichtung spezieller Klassen oder Schulzweige an ausgewählten Gymnasien bis zur Gründung von Spezialschulen.

Die Wege der Begabtenauslese und -förderung treffen dabei aktuell auf eine generelle Tendenz der stärkeren Ausdifferenzierung der gymnasialen Schullandschaft, die sich etwa in der Konkurrenz privater und staatlicher Schulen oder in der stärkeren Profilbildung der einzelnen Gymnasien widerspiegelt.

Einen Schwerpunkt der interdisziplinär angelegten Tagung bildet die Auseinandersetzung mit psychologischen, schulpädagogischen und bildungssoziologischen Beiträgen zu den Themenfeldern Begabtenförderung und Schulentwicklung, Elitenbildung und Differenzierungsprozesse im deutschen Schulwesen, einen anderen die Reflexion der Erfahrungen der Praktikerinnen und Praktiker mit den verschiedenen Praxisformen der Begabungsförderung im Spannungsfeld zwischen integrativen und segregativen Strukturen. Der Dialog zwischen Professionellen aus Schulpraxis, Bildungsverwaltung und sozialwissenschaftlicher Forschung soll dabei zu fundierten Praxis-Analysen und neuen Forschungsimpulsen führen.

Kontakt: Prof. Dr. Heiner Ullrich / Susanne Strunck, Pädagogisches Institut, Johannes-Gutenberg-Universität, D-55099 Mainz, Tel.: 06131 /

3925546 / -39 27027 E-Mail: heiner.ullrich@uni-mainz.de / strunck@uni-mainz.de. Näheres unter: www.zbh.uni-mainz.de.

22. - 24.11.2007

Tagung der DGfE-Kommission Sportpädagogik
Thema: Erfahrungsbasierte Bildungsprozesse im Rahmen der Qualitätssicherung der Schule

Die aktuelle Diskussion über Möglichkeiten einer nachhaltigen Qualitätssicherung (Kompetenzen, Standardisierung, Curriculum) hat sich lange an den Kernfächern der Schule orientiert. Das Schulfach Sport ist erst in jüngster Zeit in die KMK Planungen aufgenommen worden. Im Vorlauf dazu gibt es in verschiedenen Bundesländern erste Initiativen. Ein kritischer Überblick zeigt, dass zwar eine Einigung über Minimalstandards im Motorikbereich für Kinder und Jugendliche möglich erscheint, aber die Ausprägung von Selbst- und Sozialkompetenzen eher als normatives Beiwerk erscheint. Auf der Tagung soll auf dem Hintergrund allgemeiner Kompetenzüberlegungen der Begriff der Erfahrung als spezifischer Gegenstand bewegungspädagogischen Denkens mit dem Ziel bestimmt werden, Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätskriterien für das Schulfach Sport zu ermitteln.

Kontakt: Email: elk.franke@rz.hu-berlin.de; weitere Informationen: www2.hu-berlin.de/spowi.

28. - 30.11.2007

Sektion Schulpädagogik, Kommission Schulforschung und Didaktik

Die nächste Praxistagung findet vom 28. bis 30. November 2007 an der Universität Salzburg statt. Zum Thema *Lernen im Praktikum* wird es neben Vorträgen, Diskussionen und Posterpräsentationen auch die Gelegenheit zu Schulbesuchen geben.

Januar 2008

24. - 26.01.2008

Familie und öffentliche Erziehung – Kontinuitäten und Konjunkturen. Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) in der Sektion Historische Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

> „Ich will mich darauf beschränken, zu sagen, daß mein Irrtum in dem Glauben bestand, die Tat eines Bürgers und eines Vaters dadurch zu tun, daß ich meine Kinder der öffentlichen Erziehung übergab, da ich sie nicht selbst zu erziehen vermochte ...“ (J.-J. Rousseau: Bekenntnisse).

Jean-Jacques Rousseau, radikaler Vordenker einer von gesellschaftlichen Zumutungen freien Individualerziehung und langen Kindheit, nannte die Weggabe seiner eigenen Kinder rückblickend einen Irrtum: nach dem „Gefühl“! Die „Vernunft“ sagte ihm hingegen, dass er als Staatsbürger und Vater richtig und rechtens gehandelt habe. Sichtbar wird an Rousseaus „Bekenntnis“, jenseits der Frage nach dessen Bewertung, die schon historisch und nicht erst gegenwärtig dringliche Frage nach den richtigen, mithin kompetent und verantwortlich handelnden Erziehern des Nachwuchses – eine Frage, die als Teil des komplexen Prozesses der Durchstaatlichung der europäischen Gesellschaften seit der Frühen Neuzeit (verstärkt seit dem 18. Jahrhundert) zunehmend Gewicht erhielt: Sind es die Eltern bzw. Familien oder die öffentlichen bzw. staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen mit ihren professionellen SpezialistInnen?

Diese Frage, die ersichtlich nicht nur auf pädagogische Diskurse, Institutionen und Praxen beschränkt geblieben ist, weist gleichermaßen Kontinuitäten und Konjunkturen auf. Ihre aktuelle Konjunktur belegen für die Gegenwart die medienpräsenten familien- und bildungspolitischen Debatten sowie eine Flut von Publikationen, die das Versagen der einen wie der anderen Erziehungsinstitutionen diagnostizieren, aber auch die Rettung aus „Erziehungsnotstand“ und „Bildungskatastrophe“ versprechen. Historische Untersuchungen machen wiederum auf die Kontinuitäten entsprechender Problemwahrnehmungen und Problemlösungen aufmerksam. Deshalb möchte der Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF) das Themenfeld Familie und öffentliche Erziehung nach der Fachtagung an der Universität Gießen (Januar 2007) noch einmal unter einer erweiterten Fragestellung behandeln.

So soll in historischer Perspektive insbesondere danach gefragt werden, wie relevant eigentlich die geläufigen Epochalisierungen und Zäsuren für die historischen Diskurse und die historische Gestaltung des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung sind. Welche Kontinuitäten über Epochengrenzen hinweg lassen sich hier unter Umständen ermitteln? Zugleich: Welche politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Entwicklungen haben historisch zu Konjunkturen der Thematisierung und / oder der Reform des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Erziehung geführt? Schließlich: Lassen sich aus der historischen Analyse Erklärungsansätze für die aktuelle Konjunktur (oder die Kontinuität) der Frage nach dem angemessenen Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung entwickeln? Zugleich können Analysen zu aktuellen Problemstellungen neue historische Perspektiven eröffnen.

Im Kontext dieser Fragestellungen und Perspektiven soll mit Blick auf aktuelle und auf historische Aspekte und Dimensionen des Themenfeldes das spannungsreiche Wechselverhältnis von Familie, Gesellschaft und Staat (Familienpolitik, Bildungspolitik) bzw. von Familien und öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (von der Vorschulerziehung bis zur Familienbildung) behandelt und diskutiert werden.

Folgende Themenbereiche sind hierbei wiederum von besonderem Interesse:

- Leistungen und Aufgaben von Familie und öffentlicher Erziehung
- Wandel der Familienformen im Kontext öffentlicher Erziehung
- staatliche Familien- und Bildungspolitik in ihrem Wechselverhältnis
- Disziplinierungsformen im Kontext öffentlicher Erziehung
- Inanspruchnahme öffentlicher Erziehungsangebote durch Familien
- Diskurse über das Verhältnis von Familie und öffentlicher Erziehung.

Kontakt: Dr. Hans Malmede, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (malmede@phil-fak.uni-duesseldorf.de Tel. 0211 / 81-13679).

Februar 2008

08. - 09.02.2008 in Magdeburg

11. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung

Das *Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS) richtet am 8. / 9. Februar 2008 zum elften Mal den bundesweiten

Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Der Workshop bietet insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen (vor allem DoktorandInnen, HabilitandInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung durch erfahrene ForscherInnen an eigenem oder fremdem Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche Materialsorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle, aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, findet die Arbeit beim Workshop in von erfahrenen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geleiteten Arbeitsgruppen statt und ist nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, sodass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtert werden können. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme' zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop sind ein Zugang zum Internet und die persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über Email organisiert wird. *Anmeldeschluss* für TeilnehmerInnen, die *eigenes Material* vorstellen wollen, ist der *19. Oktober 2007*. Alle anderen TeilnehmerInnen melden sich bitte bis zum *15. Dezember 2007* an. Bitte nutzen Sie dazu das auf der Homepage des ZBBS verfügbare Anmeldeformular. Ausführliche Informationen zum Workshop, den geplanten Arbeitsgruppen und deren GruppenleiterInnen, Anmeldungsmodalitäten sowie Tagungsablauf und -ort finden Sie auf der Homepage des Zentrums für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS): www.zbbs.de. Bitte informieren Sie auch interessierte KollegInnen.

Kontakt: Kathrin Hirschmann, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Tel.: 0162 / 2766759, Fax: 0391 / 6716502, E-Mail: ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de.

März 2008

24. - 28.03.2008 in New York

American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting: Research on Schools, Neighborhoods, and Communities: Toward Civic Responsibility

New York City is considered by many to symbolize the gateway of opportunity in the United States. The history of immigrant families and communities in this metropolitan region is well documented and an important part of the American Dream. Yet the geography of opportunity has become a local, national, and global challenge. Cities and metropolitan regions are experiencing intensified city / suburban fiscal disparities. The trend toward increased class- and race-based geospatial polarization has implications for schools, neighborhoods, and related social institutions and groups. The resulting local, state, and federal government responses often create new problems. There has been an expansion of the policing functions of government, for example, while the demand for many key social services continues to grow (e. g., housing, schools, health, and transportation). Thus local, state, and federal funding remains an important policy consideration and research opportunity.

Funding is only one of the many challenges facing communities within and across social and spatial boundaries. Many scholars have found that metropolitan education does not share the level of civic capacity that is available for other local ventures (e. g., sport stadiums). The term "civic" refers to actions and strategic plans conceived to support the goal of advancing the well-being of the entire community. Some scholars have argued that "civic capacity" captures the extent to which multiple sectors of a region have constructed formal and informal structures to create common objectives and advance common goals (e. g., the Civic Capacity and Urban Education project). Civic capacity requires communities to move beyond immediate relationships and specific occupational roles toward the acceptance of their interdependence and civic responsibility. Civic responsibility in education requires that multiple sectors of the community – individuals, governments, and nongovernment organizations – accept the charge of creating high-quality educational opportunities irrespective of neighborhood or other geospatial considerations.

This year's Annual Meeting theme provides an intellectual space for scholarship focused on schools, neighborhoods, and communities. Examples of relevant research topics include, but are not limited to

(1) higher education and community development,
(2) education and social service partnerships,
(3) community-based teacher education,
(4) project-based learning in metropolitan settings,
(5) juvenile justice and opportunity to learn,
(6) fiscal policy and planning, and
(7) educational role of the professions (e. g., health, law, and engineering).

While in New York City, the AERA community will have an opportunity to explore research, historical writings, and moral arguments. An overarching purpose is to define, frame, contextualize, explain, and debate solutions to the ongoing challenge of linking research on schools, neighborhoods, and communities to matters of civic responsibility and capacity-building opportunities. Please consider participating in this important intellectual endeavor.

Weitere Informationen:
http://www.aera.net/meetings/Default.aspx?menu_id=342&id=2936.

April 2008

10. - 11.04.2008

Gewalt und *Bullying* an Schulen: Konzepte, Interventionsmöglichkeiten, Kontakte

Die zweitägige Tagung im Erbacher Hof in Mainz richtet sich an LehrerInnen, SchulpsychologInnen und MitarbeiterInnen in Beratungsstellen in Hessen und Rheinland-Pfalz, aber auch an weitere interessierte Angehörige anderer Berufsgruppen, die mit der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Problematik der Gewalt und des *Bullyings* an deutschen Schulen in Berührung kommen und nach Informationen und konkreten Hilfestellungen suchen. Ziel der Tagung ist es, den Teilnehmern empirisch gesicherte, aktuelle Studienergebnisse sowie einschlägige Forschungsarbeiten zu diesem Thema vorzustellen. Die Abgrenzung zwischen Normalität und Pathologie wird herausgearbeitet und die verschiedenen Formen von Aggression über alltägliche schulische Rangeleien, Beziehungsaggression

(wie Abwerten, schlecht Reden über jemanden) und schwere, pathologische Gewaltformen mit langdauernder Täter-Opfer-Beziehung wie *Bullying* werden dargestellt. Der Einfluss der Gleichaltrigen sowie die positiven und negativen Einflüsse der Medien stellen ein weiteres Themenspektrum der hochkarätigen ForscherInnen sowie ExpertenInnen dar, die als ReferentInnen geladen sind. Zudem werden praktische Zugänge durch die konkrete Vorstellung verschiedener Gewalt-Präventionsprogramme wie beispielsweise „Faustlos" sowie exemplarischer Fallbeispiele vermittelt. Wie man mit pathologischen Formen der Gewalt im schulischen Kontext umgeht und welche Delegationsmöglichkeiten es gibt, wird durch die Vorstellung zuständiger Institutionen aufgezeigt. Die Tagung hat es sich zum Ziel gesetzt, Forschung und Praxis eng zu verzahnen und konkrete Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag anzubieten.

Kontakt: Prof. Dr. Inge Seiffge-Krenke / Susanne Pfaff, Psychologisches Institut, Johannes Gutenberg-Universität, D–55099 Mainz, Tel.: 06131 / 3922443, E-Mail: seiffge@uni-mainz.de / pfaff@uni-mainz.de. Näheres unter: www.zbh.uni-mainz.de.

Juni 2008

18.04.2007

13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT)

Unter www.jugendhilfetag.de ist jetzt das Websiteangebot zum 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag (DJHT) online gegangen. Die Webseiten bieten erste Informationen zu Europas größtem Fachkongress mit Fachmesse im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Ausgerichtet wird der 13. DJHT von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ vom 18. bis 20. Juni 2008 in Essen. Auf der Startseite können sich Interessierte u. a. über die inhaltliche Ausrichtung unter dem Motto des 13. DJHT „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!" und die drei Themenschwerpunkte „Bildung – Integration – Teilhabe" informieren. Das Motto beschreibt die Anforderung an unsere Gesellschaft, Kindern und Jugendlichen ein gutes und gerechtes Aufwachsen zu ermöglichen. Ziel soll es dabei sein, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich zu eigenverantwortlichen, kompetenten und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln. Des Weiteren umfasst das Angebot unter www.jugendhilfetag.de Informationen zur „gastgebenden

Stadt“ Essen sowie zum Fachkongress und zur Fachmesse sowie zu den zentralen Veranstaltungen des 13. DJHT. Über den Link Bestellung erhalten Interessierte die Möglichkeit, kostenlose Informationsmaterialien wie Plakat und Folder zum 13. Deutschen Kinderund Jugendhilfetag zu bestellen sowie die Vertragsunterlagen für einen Stand auf dem „Markt der Kinder- und Jugendhilfe“anzufordern. Für Fragen rund um das Thema 13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag kann der Nutzer außerdem das Projektbüro des 13. DJHT kontaktieren. Das Websiteangebot bietet jedoch nicht nur Informationen und einen Ausblick auf den 13. DJHT, sondern auch einen Rückblick. Das Archiv zeigt mit einer Vielfalt von Fotos, Berichten und Filmmaterialien Impressionen vom 12. Deutschen Jugendhilfetag.

Kontakt: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel.: (030) 400 40 230, Fax: (030) 40040232, E-Mail: djht@agj.de, Internet: www.jugendhilfetag.de.

September 2008

26. - 27.09.2008

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF plant in Zusammenarbeit mit der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE sowie dem Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum Zürich für den 26. und 27. September 2008 in Berlin eine Tagung zum Thema: Zur Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft

Ziel der Tagung ist es, Geschichte und Perspektiven der empirischen Erziehungswissenschaft in Deutschland zusammenzuführen, historisch und international vergleichend zu diskutieren und dabei neben nordamerikanischen Ansätzen vor allem den frankophone Raum (Belgien, die romanische Schweiz und Frankreich) einzubeziehen. In drei aufeinander folgenden Abschnitten sollen das ausgehende 18. und das beginnende 19. Jahrhundert, die Wende vom 19. zum 20. sowie die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei werden die spezifischen Ansätze einer je als „Empirie“ verstandenen Forschung in ihren zeittypischen Verankerungen thematisiert. Von der Kontrastierung mit anders gelagerten oder als parallel angesehenen Entwicklungen im internationalen

Raum werden Erkenntnisse über spezifische nationale Entwicklungen ebenso erwartet wie zu internationalen Verläufen. Aufgenommen werden damit die Diskussion einer Tagung, die 2004 im „Musée Oberlin" im elsässischen Waldersbach stattfand und den Beziehungen der deutschen und der frankophonen Erziehungswissenschaft und Pädagogik gewidmet war.

Kontakt: Prof. Dr. Jürgen Helmchen, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster / Dr. Christian Ritzi, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin / PD Dr. Ulrich Wiegmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin.

März 2009

13. - 15.03.2009

Bildungsgänge: Selbst- und Fremdbeschreibungen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit

Wurden über lange Zeit institutionen- und theoriegeschichtliche Fragestellungen in der bildungsgeschichtlichen Forschung bevorzugt bearbeitet, so ist in den letzten Jahren der Fokus verstärkt auf die tatsächlichen pädagogischen Praktiken verlagert worden, die in die Komplexität sozialer Beziehungen eingebettet waren und somit von verwandtschaftlichen, religiösen und politischen Verhältnissen abhingen. Insofern sind es immer noch die institutionelle Erziehung, die erforscht wird, und möglicherweise die sie betreffenden pädagogischen Tätigkeiten, die als kollektive Praktiken rekonstruiert werden. Die 12. Tagung des AVE wird sich demgegenüber mit der Rekonstruktion von Bildungsgängen einzelner Personen und Personengruppen befassen, um die lebensgeschichtliche Perspektive des Individuums zu berücksichtigen.

Ein call for papers ist im Internet unter http://www.bbf.dipf.de/hk//ave.htm zu finden.

Veranstalter: Arbeitskreis Vormoderne in der Erziehungsgeschichte (AVE) der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Ort: Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld.

Wolfgang Klafki zum 80. Geburtstag – die DGfE gratuliert!

Sehr geehrter, lieber Herr Klafki,
die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gratuliert Ihnen herzlich zum 80. Geburtstag - und wir danken Ihnen! Sie haben als Vorstandsmitglied der DGfE von 1966 – 1980 und von 1982 – 1988, dabei von 1986 – 1988 als Vorsitzender in einer unvergleichlich integrativen und engagierten Weise die Entwicklung der Deutschen Gesellschaft mitgeprägt und gefördert. Für uns verkörpert Wolfgang Klafki – wie wenige andere – den Auftrag und die aktuellen Anliegen der Erziehungswissenschaft in Deutschland.

Analog zur Expansion und zur inhaltlichen Differenzierung der Erziehungswissenschaft hat auch die DGfE im Zeitraum ihres wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Engagements einen enormen quantitativen und auch strukturellen Wandel bewältigt, von einer vielleicht noch gut überschaubaren Fachgesellschaft im Jahre 1966 mit ca. 200 Mitgliedern zu einer komplexen Organisation mit über 1200 Mitgliedern im Jahre 1988. Auch wenn die Expansion und die innere Differenzierung der DGfE in den folgenden Jahren bis heute weiter voran schreiten (zur Zeit mit ca. 2100 Mitglieder in 13 Sektionen), sind zahlreiche inhaltliche Positionen und Anregungen der früheren Vorstände auch heute anregend und von großem Interesse.

In der von Christa Berg, Hans-Georg Herrlitz und Klaus-Peter Horn verfassten *Kleinen Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2004) erfahren wir, dass Sie zusammen mit Erika Essen als einer der vorläufigen Vorsitzenden der 1964 begründeten acht Themenkreise die „Allgemeine Didaktik" zu einer regelrechten Kommission formen sollten, dass Sie sich früh für die nur scheinbar selbstverständliche Integration von Universitätspädagogen und Kollegen der Pädagogischen Hochschulen einsetzten, dass der damalige Vorsitzende Hans Scheuerl an Sie im Jahre 1968 die Bitte richtete, in Erfahrung zu bringen, welche institutionelle

Verbindung mit dem „Arbeitkreis für empirische pädagogische Forschung (AEPF)“ möglich wäre, ferner dass Sie Ende der 80er Jahre als Vorsitzender der DGfE die institutionelle Vernetzung mit der Deutschen UNESCO-Kommission initiierten, dass im Vorfeld des Saarbrücker Kongresses 1988 erste und vorsichtige wissenschaftliche Gespräche mit Kollegen der ehemaligen DDR angebahnt wurden, die sich dann wenig später im Prozess der Wiedervereinigung als wichtig erwiesen, schließlich dass ihre Ideen bei der Diskussion der ethischen Standards für erziehungswissenschaftliche Forschung berücksichtigt werden. In den verschiedenen Phasen sind Sie sowohl an der Entwicklung des Diplom-Studiengangs als auch an der Diskussion um sinnvolle Modelle der Lehrerbildung maßgeblich beteiligt.In Fortsetzung der Aktivitäten der zurückliegenden Vorstände setzten Sie sich intensiv für die weitere Verbesserung und Vertiefung der Kontakte zur Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ein; insbesondere sollte die Erziehungswissenschaft in den Entscheidungsgremien der DFG vertreten sein und die Sondersituation der Disziplin im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis sollte berücksichtigt werden. Diese Liste der wissenschaftspolitischen Initiativen könnte lange fortgesetzt werden, viele Stellungnahmen und Positionsbeschreibungen sind dabei im Team sowie im Dialog und in Auseinadersetzung mit anderen entstanden.

Aber warum hat man immer wieder Ihr Urteil erbeten, und warum wollte man Ihre Positionen kennenlernen? Es sind u. a. Ihre herausragende wissenschaftliche Reputation und Ihre persönliche Integrität, die bewirken, dass Sie so intensiv von der *scientific community* und der DGfE gehört werden. Ihr positiver wissenschaftlicher Einfluss zeigt sich in einem – wie wir heute sagen – enormen *citation index*, aber noch wichtiger waren die Prägung und Orientierung, die Sie durch Ihre Präsenz entfaltet und Ihre bedeutenden Veröffentlichungen vermittelt haben.

Die Allgemeine Didaktik und Pädagogik haben Sie nicht als rein theoretische oder empirische Disziplin konzipiert, sondern als einen konstruktiven Bereich, der reflexiv und kreativ nach Problemlösungen sucht, die sich aus der mit der pädagogischen Praxis geteilten Verantwortung für die nachwachsende Generation ergeben. Dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung haben Sie ergänzend und ausgleichend die Schüler- und Lebensorientierung zugeordnet. Plausibel wird diese Zuordnung durch den Hinweis, dass wissenschaftsorientiertes Lernen von Schülerinnen und Schülern nur dann produktiv, Interesse weckend und verstehend vollzogen werden kann, wenn es von den Heranwachsenden „als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung ihres Selbst- und Wirklichkeitsver-

ständnisses, ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann", wie Sie an einer Stelle schreiben. Bildung und Schule werden dabei so konzipiert, dass Würde, Autonomie, Selbstentfaltung und Partizipation für alle Individuen in allen Bevölkerungsgruppen erreichbar werden – alle alles gründlich lehren.

Wenn man diese grundlegenden Prinzipien anerkennt, stellen sich der DGfE als einer pädagogischen Wissenschaftsorganisation neben wissenschafts- und forschungsrelevanten Fragen – trotz der pluralen und heterogenen Positionen in unserer Organisation - auch professions- und bildungspolitische Herausforderungen, und die DGfE ist gefragt, in öffentliche Diskurse erziehungswissenschaftliche Expertise einzubringen. Der DGfE-Vorstand nimmt auch heute – und hier haben wir von Ihren Erfahrungen profitiert – sein bildungs- und hochschulpolitisches Mandat zwar zurückhaltend, dann aber gezielt wahr.

Besonders in den bildungstheoretischen Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik wird deutlich, warum die Besinnung auf den Bildungsbegriff auch in modernen und hoch differenzierten Gesellschaften als orientierende Kategorie für die Vielzahl pädagogischer und didaktischer Einzelplanungen und -maßnahmen geeignet ist. Der Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen 1770 und 1830 als Kategorie des pädagogischen Denkens im deutschen Sprachraum entwickelt wurde, erinnert an den Anspruch, durch die Entfaltung der Vernunft und durch reflexives Verarbeiten eigener Erfahrungen sowie durch rationales Miteinander-Sprechen und Miteinander-Diskutieren eine fortschreitende Humanisierung der gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftigere Gestaltung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse zu fördern. In der kritisch-konstruktiven Didaktik sind Bildungsprozesse und Kontexte genauso zu berücksichtigen wie Wirkungen und Resultate, sind doch gerade durch die gestaltbaren Prozesse und Kontexte Einflussmöglichkeiten auf die Wirkungen von Unterricht gegeben. Das Thema des nächsten Kongresses der DGfE, *Kulturen der Bildung / Cultures of Education* im März 2008 in Dresden, ist mit dieser Konzeption und Intention sehr gut vereinbar.

Exemplarisches Lernen setzt dabei die Konzentration auf gegenwärtige und zukünftige Schlüsselprobleme voraus, aber die Pointe der bildungstheoretischen Didaktik liegt m. E. darin, dass Wissen, Information und Problembewusstsein kein Selbstzweck sind. Diese sind einer hohen Dynamik und Veränderung unterworfen, denn die „Aneignung des und Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen in diesem Sinne – das ist eine Präzi-

sierung des kategorialen Bildungsverständnisses – geschieht nicht, um die Aufwachsenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historischen Gegenwart und ihrer Zukunft in Selbstbestimmung freizusetzen", wie Sie es formulieren.

Die Erziehungswissenschaft einerseits und die Bildungspolitik und Bildungspraxis andererseits müssen daher eng miteinander verbunden gesehen werden. Sie haben aufgezeigt, dass pädagogisches Handeln sowohl auf klare wissenschaftliche Analyse als auch auf bildungspolitische Zielorientierungen angewiesen ist. Dies zeigt sich in Ihrem herausragenden wissenschaftlichen Wirken wie auch in Ihrem vorbildlichen bildungs- und hochschulpolitischen Engagement. Die DGfE hat Ihnen die Ehrenmitgliedschaft für besondere Verdienste um die DGfE und, beim Kongress im Jahre 2002 in München, den Ernst-Christian-Trapp-Preis für Ihre unkonventionelle und innovative wissenschaftliche Leistung verliehen.

Sehr geehrter, lieber Herr Klafki, an Ihrem 80. Geburtstag danken wir Ihnen erneut für Ihre Gestaltungskraft im Dienste der Erziehungswissenschaft, wünschen Ihnen alles Gute, Gesundheit und Lebensglück und freuen uns auf Ihre wertvollen Anregungen.

Rudolf Tippelt (Vorsitzender der DGfE)

Zum Tode von Harald Scholtz (16. Februar 1930-4. Januar 2007)

Von überall her in Deutschland versammelte sich im Januar 2007 auf dem Friedhof in Zehlendorf eine Trauergemeinde, um von einem Freund, langjährigen Weggefährten und Kollegen an der Freien Universität Berlin Abschied zu nehmen. Die Würdigung des Verstorbenen führte noch einmal vor Augen, wie sehr die Erfahrungen an der Adolf-Hitler-Schule (einem Internat für die Ausbildung von NS-Funktionären) in Vogelsang in der Eifel – 900 km vom heimatlichen Görlitz entfernt – den späteren Lebensweg des damals 12- bis 15jährigen geprägt haben muß, selbst noch die Konsequenzen, die er daraus zog: vor allem seine Entscheidung für ein Studium der Geschichte, das Interesse an Aufklärung und Förderung Jugendlicher und Studierender.

In der Endphase des Krieges als Flakhelfer eingesetzt, schlug sich der frühzeitig Erwachsene von Süddeutschland aus zur Mutter nach Berlin durch. Dort studierte Harald Scholtz nach dem Abitur Geschichte, Ger-

manistik und Philosophie an der neu gegründeten Freien Universität; in Tübingen hörte er neben Wolfgang Schadewaldt und Wilhelm Weischedel Eduard Spranger, zu dem er jedoch auf Distanz ging, die Einladung ins Oberseminar nahm er nicht an. Göttingen war auch für ihn das von Hermann Heimpel, seinem Doktorvater, bestimmte Zentrum der Neukonzeption des Faches Geschichte nach dem NS, hier entwickelte der 24jährige in seiner Dissertation „Evangelischer Utopismus bei Johann Valentin Andreä", in der Analyse der „Christenstadt", ein „Leitbild der menschlichen Sozialordnungen" im gegenwärtigen Leben. Der Voraussetzung solch eines Entwurfs der Gesellschaft schien Harald Scholtz auch persönlich verpflichtet, wenn er praktisches Engagement mit der akademischen und gesellschaftlichen Stellung verknüpfte, die Diskussion von Wissenschaft *und* Politik unter Gleichgesinnten, den „Gebildeten", Freunden wie Fremden, suchte und förderte – in „Freiheit und Mündigkeit zur Verantwortung vor Gott", ebenso gut aber in der Tradition des 18. Jahrhunderts: in einem die sozialen und ideologischen Schranken überwindenden, oft kontroversen Gespräch. Herauszufinden, was geschehen war, wie etwas, auch auf seiten des Subjekts, möglich wurde, dieses Wissenwollen trieb ihn an zu historischen Studien, vielfältigem Austausch, zu Aufklärung. Methodisch misstraute er Erinnerungen von Zeitzeugen, sofern sie sich, konfrontiert mit Verordnungen, Gesetzen, institutionellen Bedingungen, nicht bewährten. Diesen Gesprächen und Auseinandersetzungen gab er nach seiner Emeritierung die organisatorische Form des *Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e. V.* in Berlin, für Bildungshistoriker mittlerweile eine Institution.

Scholtz' Lebensthema wurde bald die Erforschung von Diktaturen wie der DDR, vor allem aber des Nationalsozialismus. Ganz wesentlich trug er bei zur Historisierung und Differenzierung der Rolle des Staates im Bildungssystem des NS. Ihn beschäftigte vor allem die Frage, wie, mit welchen Organisationen oder Erlassen, durch welche Personen in Partei und Staat die Jugend ‚formiert', ihre Begeisterungsfähigkeit missbraucht worden war. Mit der minutiösen Darstellung des Machtapparates, der Verfassung und Realität der NS-Ausleseschulen oder in seiner Schrift *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz* verband sich deshalb die Analyse der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden: inwieweit die zu Objekten Degradierten in den unterschiedlichen Schulformen der NS-Internate sich dennoch Räume für individuelle Entwicklung zu schaffen vermochten – unschwer erkennt der Leser darin auch eine an historischen Quellen und in Zeitzeugeninterviews überprüfte Selbstrefle-

xion von Teilen einer Generation. Die das Individuum prägende Kraft einer schulischen Institution hat Harald Scholtz in anderer Weise auch an der altehrwürdigen Berliner Eliteeinrichtung des *Grauen Klosters* über einen Zeitraum von 100 Jahren politischer Geschichte, von 1874 bis 1974, verfolgt.

In dem Wissen um die hohe Prägsamkeit junger Erwachsener war der Hochschullehrer Harald Scholtz bemüht, die Motivation und Leistungsfähigkeit seiner Studierenden zu fördern, sie zu verantwortlichen Menschen und selbständig Denkenden zu bilden. Den wissenschaftlichen Nachwuchs unterstützen hieß für ihn – der Lessing´schen Suche nach Wahrheit vergleichbar –, seine Aufmerksamkeit auf den Entstehungsprozeß einer Arbeit zu richten, nicht allein auf das Ergebnis. In Anbetracht der Stellenknappheit verzichtete er auf einen Teil seiner Bezüge zugunsten der Einstellung eines Nachwuchswissenschaftlers. Einem aufgeklärten Erziehungsbegriff verpflichtet, wie er ihn etwa vom Berliner Schulreformer und Direktor des Grauen Klosters Friedrich Gedike repräsentiert sah, seien Intellekt *und* Empfindung, Verstand *und* Gefühl durch die Künste zu kultivieren und hätten das Fundament individuellen und gesellschaftlichen Lebens zu sein.

Nahezu vierzig Jahre lehrte und forschte Harald Scholtz am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Freien Universität Berlin, dem heutigen Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie. Bei historischer Dokumentation, noch 2004 für die große Universitätsausstellung, bediente man sich allzu gern und ‚umstandslos' Scholtz' profunder Kenntnisse – die historische Dimension des Faches ist mittlerweile abgewickelt. Mit Harald Scholtz hat die Freie Universität Berlin ihren bekanntesten Bildungshistoriker verloren. Die Historische Erziehungswissenschaft in Deutschland hat Abschied zu nehmen von einem ihrer wenigen professionellen Historiker. Mit Interesse und Wissbegier hat Harald Scholtz die Arbeit der späteren Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von früh an durch Publikationen, Vorträge, Rezensionen und zahllose Kommentare öffentlich wie im persönlichen Gespräch begleitet und gefördert. Seine Kompetenz und sein Wissen, seine Bereitschaft, auf andere zuzugehen, seine Offenheit und Herzlichkeit werden viele vermissen.

Christa Kersting

* * *

Bauer, Karl-Oswald, Prof. Dr., Universität Osnabrück, hat einen Ruf auf die Universitätsprofessur (W3) für *Empirische Bildungsforschung, Schwerpunkt Schule* an der Hochschule Vechta angenommen.

Bohl, Thorsten, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, hat einen Ruf auf die Professur für *Erziehungswissenschaft / Schulpädagogik* an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen erhalten.

Braun, Karl-Heinz, Prof. Dr. phil. habil, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Marburg-Stendal, ist vom Präsidenten des Landtages von Sachsen-Anhalt als Sachverständiger in den Bildungskonvent berufen worden. Er wurde außerdem zum Vorstandsvorsitzenden des *Österreichischen Instituts für Kinderrechte und Elternbildung* in Wien gewählt.

Fend, Helmut, Prof. Dr., Universität Zürich, wurde auf Antrag der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians Universität am 16. Juli 2007 in einer akademischen Feier die Ehrenpromotion der Ludwig-Maximilians Universität verliehen.

Fromme, Johannes, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, hat den Ruf auf die W3-Professur für *Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik* an der Universität Hamburg erhalten.

Karl, Ute, Dr., hat den Ruf auf die Juniorprofessur (W1) *Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Kultur* an die Universität Hamburg abgelehnt.

Liesner, Andrea, Dr., Universität Hamburg, hat zum 1.10.2007 den Ruf auf die W2-Professur *Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtung der Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen* an die Universität Hamburg angenommen.

Lohmann, Ingrid, Prof. Dr., Universität Hamburg, ist in den Beirat des DFG-Projekts *Innovative bibliometrische Verfahren zur kontinuierlichen Beobachtung der sozialwissenschaftlichen Forschungsproduktion. Eine anwendungsorientierte Studie zur Verbesserung der Transparenz und Evaluier-*

barkeit des erziehungswissenschaftlichen Publikationsaufkommens des DIPF, Frankfurt a. M., berufen worden.

Miller-Kipp, Gisela, Prof. Dr., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, ist zum 1. März 2007 in den Wissenschaftlichen Beirat des Fritz Bauer Instituts berufen worden.

Reischmann, Jost, Prof. Dr., Universität Bamberg, Lehrstuhl Andragogik wurde in den *Scientific Board of the Jan Amos Komensky University Prague* berufen. Außerdem wurde er in den *Board of Directors* der *International Adult and Continuing Education Hall of Fame* (USA) aufgenommen. Auf der Jahrestagung der *American Association for Adult and Continuing Education* in Milwaukee wurde ihm die *Outstanding Service Medallion* von AAACE verliehen.

Schwippert, Knut, Prof. Dr., Universität Münster, hat den Ruf auf die W3-Professur *Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung* an die Universität Hamburg angenommen.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Stand: Juli 2007

Das endgültige Layout wird in der Redaktion erstellt. Sie erleichtern uns die Arbeit, wenn Sie bei der Erstellung Ihrer Manuskripte Folgendes beachten:

Einreichung

Die Texte bitte in neuer Rechtschreibung abfassen. Wir benötigen die Datei des Textes (möglichst im Rich-Text-Format: *.rtf), die Sie uns per Email oder als Diskette zusenden können.

Die Redaktion wird von Susanne Spieker koordiniert. Bitte schicken Sie Ihre Dateien daher an die E-Mail-Adresse:

spieker@erzwiss.uni-hamburg.de bzw. postalisch an:

Susanne Spieker M. A.
Universität Hamburg, Fak. IV, FB Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Zuordnung und Formatierung

Für alle Rubriken gelten folgende Formatierungen:

- Schriftart: Times New Roman; Schriftgrad: 12
- ausnahmslos keine VERSALIEN oder KAPITÄLCHEN
- keine automatische oder manuelle Silbentrennung!
- keine Seitenzahl-Einfügung
- keine speziellen Absatzformatierungen, keine Leerzeile, kein linker Einzug, kein Tab (*neuer Absatz*: nur als neue Zeile formatieren)

- keine Hyperlink-Einfügungen unter Links und Email-Adressen (wie in Word-formatierten Texten sichtbar werdend durch blaue Unterstreichungen)
- Überschriften im Text linksbündig
- Hervorhebungen im Text *kursiv* und **nicht fett**
- Gliederungsnummerierung (nur arabische Ziffern):
  1. Zwischen-Überschrift erster,
  1.1 Zwischen-Überschrift zweiter
  1.1.1 Zwischen-Überschrift dritter Ordnung

Rubrik „Beiträge“

- An den Anfang: Vor- und Nachname der Autorin, des Autors
- Beitragstitel: fett, Schriftgrad 12
- Alle Überschriften im Text linksbündig, in Fettdruck
- Hervorhebungen im Text *kursiv* und **nicht fett**
- Abbildungen, Schaubilder u. ä. bitte gesondert als reproduktionsfähige Vorlagen einreichen (digital oder DIN A4-Format, Laserdruck auf weißem Papier); bei Diagrammen usw. grobe Schraffuren verwenden (keine feinen Rasterungen)
- Dateien von Grafiken u. ä. als Bitmap-Tiff-Format (*.tif) mit einer Auflösung von 600 dpi
- Anmerkungen vermeiden; nötigenfalls die Anmerkungsziffern im Text in *petit* und hochgestellt, Anmerkungen ans Ende des Textes (in Word: als Endnoten formatieren).
- Zitierweise:
  - im Text: ... (Autor Jahr: Seite(n)). ...
  - im Literaturverzeichnis: (dort sollen die Vornamen der Autoren ausgeschrieben werden):
  - *Monographien*: Nachname, Vorname (Jahr): Titel. Untertitel. Ort: Verlag.
  - *Sammelbände:* Nachname, Vorname (Hrsg.) (Jahr): Haupttitel. Untertitel. Ort: Verlag.
  - *Beiträge aus Sammelbänden*: Nachname, Vorname (Jahr): Haupttitel. Untertitel. In: Nachname, Vorname (Hrsg.): Titel. Ort: Verlag, Seiten.
  - *Zeitschriftenartikel:* Name, Vorname (Jahr): Haupttitel. In: Name der Zeitschrift, Jahrgang, Heft, Seiten.

- Bitte verwenden Sie Klammern und Anführungszeichen nach folgendem Muster:
  - [...] für Ihre Auslassungen im Zitat
  - [xxx, d. V.] für von Ihnen ins Zitat eingefügten Erklärungen und Ergänzungen
  - doppelte Anführungszeichen („“) für Zitate (entsprechend belegt)
  - einfache Anführungszeichen (‚‘) für distanzierte o. ‚uneigentliche‘ Rede sowie für ein Zitat im Zitat.
  - *Hyperlinks* stehen grundsätzlich nur als Äquivalent für den Verlagsort in herkömmlichen Literaturangaben. Bitte verwenden Sie sie unter Angabe von Autor und / oder Institution, Titel des Dokuments usw., URL, letztem Zugriff.

Rubrik „Berichte aus den Sektionen“

Die Berichte aus den Sektionen und Kommissionen sollten nach folgenden Unterüberschriften gegliedert sein:
1. Tagungen
2. Vorstandsarbeit
3. Aktivitäten der Sektion / Kommission
4. Veröffentlichungen der Sektionen / Kommissionen

Außer diesen Überschriften werden wegen der Einheitlichkeit des Schriftbildes keine anderen Überschriften aufgenommen. Tagungsankündigungen bitte für die Rubrik „Tagungskalender“ abfassen. Bitte ans Ende des Berichts / der Notiz: Vor- und Nachname der Autorin, des Autors, rechtsbündig, *kursiv*.

Rubrik „Notizen aus der Forschung“

In dieser Rubrik werden Forschungsprojekte, neue Publikationsorgane, neue Forschungszentren und -einrichtungen u. ä. aufgeführt. Bei Projektbeschreibungen sollte folgendes Format eingehalten werden:
Titel: ...
Projektleitung und Team: ...
Gefördert durch: ...
Laufzeit: ...
Kurzbeschreibung: ...
Kontaktadresse: ...

Rubrik „Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik“

Die Notizen sollten den Textumfang von je einer halben Seite nicht überschreiten. Bitte ans Ende des Berichts / der Notiz: Vor- und Nachname der Autorin, des Autors, rechtsbündig, *kursiv*

Rubrik „Ausschreibungen / Preise“

In dieser Rubrik können Aufrufe zur Suche nach Projektpartnern für Forschungsprojekte und Ausschreibungen wissenschaftlicher Preise veröffentlicht werden. Bitte ans Ende des Berichts / der Notiz: Vor- und Nachname der Autorin, des Autors, rechtsbündig, *kursiv*

Rubrik „Tagungskalender“

Eintragungen in den Tagungskalender sollten in Form zusammengefasster Ankündigungen in folgendem Format erscheinen:
Termin, Titel, Ort, kurze Themenbeschreibung (10-20 Zeilen), Organisatorisches, Kontaktadresse / Homepage.

Rubrik „Personalia“

In die Personalia werden Nachrufe und Informationen über Preise, Rufe und Vertretungen von Professuren aufgenommen. Qualifikationsarbeiten (Promotionen, Habilitationen) können aus Platzgründen leider nicht berücksichtigt werden. Veränderungen in den DGfE-Sektions- oder Kommissionsleitungen sollten für die Rubrik „Berichte aus den Sektionen“ abgefasst werden.

Aufnahme in die DGfE

Wenn eine Kollegin oder ein Kollege Sie anspricht, wie er / sie Mitglied der DGfE werden kann – oder wenn Sie aktiv Mitglieder für die DGfE werben – nutzen Sie bitte folgende Information und Kontaktmöglichkeit:

„Die Aufnahme eines neuen Mitglieds kann einmal in der Weise erfolgen, dass es von zwei ordentlichen Mitgliedern der Gesellschaft vorgeschlagen wird. Wird der Vorschlag von mindestens fünf Mitgliedern des Vorstandes gutgeheißen, so erhält das neue Mitglied ein Einladungsschreiben. Es gilt hiermit als aufgenommen.

Die Aufnahme kann auch in der Weise erfolgen, dass wissenschaftlich ausgewiesene Interessenten einen Antrag auf Mitgliedschaft stellen. Für die Annahme gelten die Bestimmungen in Absatz 1, Satz 2.

Das gleiche Verfahren gilt für Bewerbungen aus dem Ausland. An die Stelle des Vorschlags zweier ordentlicher Mitglieder können in diesem Falle auch Referenzen international bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten, die nicht Mitglieder der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft' sind." (§ 4 der DGfE-Satzung)

Das Antragsformular finden Sie zum Ausdrucken auf der Website der DGfE (http://dgfe.pleurone.de/kontakt/mitgliedwerden/aufnahmeantrag) oder Sie können es bei der DGFE-Geschäftsstelle anfordern:

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Geschäftsstelle c / o FU Berlin
Frau Jana Dreyer, Dipl. Päd.
Arnimallee 12
14195 Berlin

Tel.: 030-838-54445
Fax: 030-838-54441
Email: buero@dgfe.de