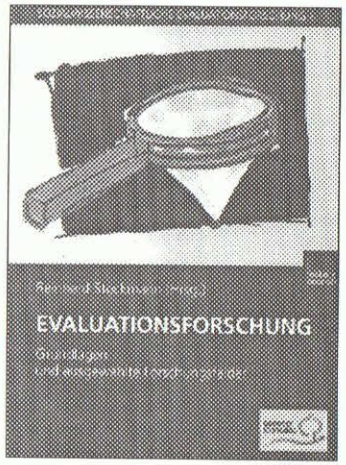
Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung



Reinhard Stockmann (Hrsg.)
Evaluationsforschung
Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder
Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung 1
2000. 414 Seiten. Kart.
48,– DM/44,50 SFr/350 ÖS
ISBN 3-8100-2656-5

In diesem Lehrbuch werden die wichtigsten Theorien, Methoden und Entwicklungen der Evaluationsforschung beschrieben. Außerdem wird der Stand der Forschung für zentrale Politikfelder resümiert.

Im ersten Teil werden einige grundsätzliche Themen zur Entwicklung der Evaluationsforschung in Deutschland, Europa und den USA behandelt. Es werden die wichtigsten Theorien und Methoden vorgestellt und ein Ausblick auf die Entwicklung der Evaluation im 21. Jahrhundert gegeben.
Im zweiten Teil des Buches wird der aktuelle Wissens- und Diskussionsstand in ausgewählten Feldern der Evaluationsforschung zusammengefasst. Das Buch richtet sich an Dozenten und Studenten aller sozialwissenschaftlichen Fächer, sowie an Gutachter, Consultants und Verwaltungsfachleute, die sich mit Fragen der Evaluation, der Erfolgskontrolle, der wissenschaftlichen Begleitforschung, der Wirkungsanalyse oder dem Qualitätsmanagement beschäftigen.

Erziehungswissenschaft

DGfE

11. Jahrgang 2000. Heft 22

(Hrsg.)
Evaluationsforschung
Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder
Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung 1
2000. 414 Seiten. Kart.
48,– DM/44,50 SFr/350 ÖS
ISBN 3-8100-2656-5

Evaluationsforschung zusammengefasst. Das Buch richtet sich an Dozenten und Studenten aller sozialwissenschaftlichen Fächer, sowie an Gutachter, Consultants und Verwaltungsfachleute, die sich mit Fragen der Evaluation, der Erfolgskontrolle, der wissenschaftlichen Begleitforschung, der Wirkungsanalyse oder dem Qualitätsmanagement beschäftigen.

DGfE

11. Jahrgang 2000. Heft 22

Redaktion: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stresemannstraße 23, 39104 Magdeburg
Tel.: (0391) 67-14718/19
Fax: (0391) 67-14703
Email: winfried@marotzki.de

Redaktionelle und technische Betreuung: Michaela Schotte
Tel.: (0391) 67-14718
Fax: (0391) 67-14703
Email: michaela.schotte@gse-w.uni-magdeburg.de

Verlage: Leske + Budrich Opladen
Gerhart-Hauptmann-Straße 27, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen
Tel.: (02171) 49070, Fax: (0291) 490 711
Email: lesbudpubl@aol.com

Das Mitteilungsheft erscheint zweimal jährlich. Der Jahresbzugspreis beträgt 36,- DM zuzüglich Zustellgebühren. Das Einzelheft kostet 20,- DM. Die Bezugsgebühren enthalten den gültigen Mehrwertsteuersatz.
Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist der Bezug des Mitteilungsheftes *Erziehungswissenschaft* bereits im Jahresbeitrag enthalten.

Anzeigen: Verwaltung beim Verlag. Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste Nr. S 7 vom 01.01.2000.

Gesamtherstellung: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach

Das Mitteilungsheft wird regelmäßig im *Sozialwissenschaftlichen Informationssystem Solis* des Informationszentrums Sozialwissenschaft erfasst (Lennéstraße 30, 53113 Bonn).

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der *15. Mai 2001.*

Inhaltsverzeichnis

Editorial 6

Beiträge

Max Liedtke
Brauchen wir noch Konkordatslehrstühle? 9

Uwe Gellert
Zur Legitimation des Mathematikunterrichts
in der Grundschule 35

Dieter Wunder
Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von
Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft?
Eine besorgte Anfrage 46

Mitteilungen des Vorstandes

Protokoll der Mitgliederversammlung am 20. September 2000
an der Georg-August-Universität Göttingen 53

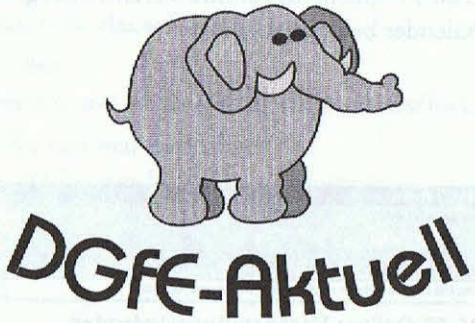
DGfE-Vorstandsmitglieder und Geschäftsstelle 56

Förderpreise für ausgezeichnete Arbeiten junger
Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler 58

Ernst-Christian-Trapp-Preis 66

Ehrenmitgliedschaften 68

Besuchen Sie auch DGfE-Aktuell unter:
http://www.dgfe.de



Infos – Diskussionsforen – Tagungshinweise

mit Links

⇨ zur Jobbörse Bildung (JoBi)
für Pädagogik und Erziehungswissenschaft

⇨ zu FORIS

⇨ zu den Online-Versionen des
Mitteilungsheftes "Erziehungswissen-

schaftliche Studium zuständigen Fachbereich je einen Lehrstuhl für Philosophie, für Gesellschaftswissenschaften und für Pädagogik, gegen deren Inhaber hinsichtlich ihres katholisch-kirchlichen Standpunktes keine Erinnerung zu erheben ist. Bei der Besetzung gilt §2 entsprechend."

1 Prof. em. Dr. Max Liedtke. Bis 1999 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik I an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Emeritiert zum 01.04.1999.

2 Es handelt sich um die gekürzte Fassung eines Beitrage, der im Rahmen der interdisziplinären Matreier Gespräche, die 1998 unter dem Rahmenthema "Relikte? Der

Max Liedtke[1]

Brauchen wir noch Konkordatslehrstühle?[2]

1 Anlass

1.1 Die Existenz von Konkordatslehrstühlen

An der Universität Regensburg war 1998 eine "Professur der Besoldungsgruppe C 4 (Lehrstuhl) für Pädagogik" ausgeschrieben. Es handelte sich um die Wiederbesetzung eines Lehrstuhls zum 1.10.1999. Abweichend von den üblichen Ausschreibungen war in den Ausschreibungstext der Satz aufgenommen: "Für die Besetzung der Stelle gilt Artikel 3 §5 des Bayerischen Konkordats."

Das hier angesprochene Bayerische Konkordat ist 1924 zwischen dem Land Bayern und dem Heiligen Stuhl abgeschlossen, in der Zwischenzeit aber mehrfach geänderten worden. Der Artikel 3 §5, der auf die 1968 für Bayern beschlossene Entkonfessionalisierung der Volksschulen und der Volksschullehrerbildung reagiert, lautet in der noch gültigen Fassung vom 4.9.1974: "Der Staat unterhält an den Universitäten Augsburg, Erlangen-Nürnberg, München (Ludwig-Maximilians-Universität), Passau, Regensburg und Würzburg sowie an der Gesamthochschule Bamberg in einem für das erziehungswissenschaftliche Studium zuständigen Fachbereich je einen Lehrstuhl für Philosophie, für Gesellschaftswissenschaften und für Pädagogik, gegen deren Inhaber hinsichtlich ihres katholisch-kirchlichen Standpunktes keine Erinnerung zu erheben ist. Bei der Besetzung gilt §2 entsprechend."

1 Prof. em. Dr. Max Liedtke. Bis 1999 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik I an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Emeritiert zum 01.04.1999.

⇨ zur Jobbörse Bildung (JoBi)
für Pädagogik und Erziehungswissenschaft

⇨ zu FORIS

⇨ zu den Online-Versionen des
Mitteilungsheftes "Erziehungswissen-
schaft"

Der §2 des Artikels 5 des Konkordats bestimmt: "An den in §1 genannten theologischen Fachbereichen werden Professoren und andere Personen, die zu selbständiger Lehre berechtigt sind, vom Staate erst ernannt, wenn gegen die in Aussicht genommenen Kandidaten von dem zuständigen Diözesanbischof keine Erinnerung erhoben worden ist."

Es ist also bei der Besetzung des an der Universität Regensburg ausgeschriebenen Pädagogik-Lehrstuhls ein Mitspracherecht des Diözesanbischofs, im konkreten Fall des Regensburger Bischofs, festgestellt. Aus Artikel 3 §5 des Konkordats wird aber deutlich, dass diese Konkordatsbindung keineswegs nur für den gerade zur Besetzung anstehenden Pädagogik-Lehrstuhl gilt. An jeder der in Artikel 3 §5 genannten Universitäten ist jeweils ein solcher "Konkordatslehrstuhl" einzurichten und zwar jeweils in drei Fächern, in Pädagogik, in Philosophie und in Gesellschaftswissenschaften (faktisch: Soziologie oder Politikwissenschaft). Im Jahre 1980 waren an den Bayerischen Universitäten (ohne die Universität Passau) insgesamt 19 Lehrstühle für Philosophie, 22 für Pädagogik und 37 für Gesellschaftswissenschaften vorhanden. Von diesen waren jeweils 6 Konkordatslehrstühle, insgesamt also 18 (BayVGH). Nach einer Landtagsanfrage vom 4.4.1997 (Bayerischer Landtag, berichtigte Drucksache 13/7771) waren an den Bayerischen Universitäten 7 Lehrstühle für Philosophie (von insgesamt 19) konkordatär gebunden, 4 Lehrstühle für Soziologie (von insgesamt 12), 3 Lehrstühle für Politikwissenschaft (von insgesamt 12), 7 Lehrstühle für Pädagogik (von insgesamt 31, wobei – hoch problematisch und sachlich sicher nicht vertretbar – allerdings auch die Lehrstühle für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik in die Gesamtzahl der Lehrstühle für "Pädagogik" eingerechnet sind). Für die Universität Würzburg wird zusätzlich zu den üblichen drei der hier angesprochenen Konkordatslehrstühle (Philosophie, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogik) noch ein konkordatär gebundener Lehrstuhl für "Philosophie und Pädagogik" angegeben (a.a.O.). Die Gesamtzahl der konkordatär gebundenen Lehrstühle belief sich 1997 in Bayern demnach auf 22. Unberücksichtigt bleiben hier die selbstverständlich

rücksichtigt bleiben hier die selbstverständlich
eutlich restriktiver (d.h. mit beständigem Erinne-
denen Lehrstühle für Katholische Theologie und
chen Religionsunterrichts.
angesprochenen "Konkordatslehrstühle" ergibt
Bayerischen Konkordats und ist zuletzt in einer
en Verfassungsgerichtshofs vom 11.04.1980 um-

schrieben worden: "Gemäß Art. 6 §§1 ff. (des Konkordats) wird das Recht der Katholischen Kirche in Bayern auf einen angemessenen Einfluß bei der Erziehung der Schüler ihres Bekenntnisses unbeschadet des Erziehungsrechts der Eltern gewährleistet. In Klassen und Unterrichtsgruppen an Volksschulen, die ausschließlich von Schülern des katholischen Bekenntnisses besucht werden, richten sich Unterricht und Erziehung nach den besonderen Grundsätzen des katholischen Bekenntnisses." (BayVGH 1980, S. 28). Dieser Einfluss sollte auch durch die Einrichtung von Konkordatslehrstühlen gesichert werden.

1.2 Fragen

Bedenkt man, dass das Schulwesen wie auch die gesamte Lehrerbildung seit ca. 1800 im gesamten deutschsprachigen Bereich Sache des Staates ist, stellt sich die Frage, wie sich das über die Konkordatslehrstühle umfassende Mitwirkungsrecht einer Kirche bei der Besetzung von Lehrstühlen noch rechtfertigen lässt. Dabei geht es nicht nur um die formale Rechtfertigung eines kirchlichen Anspruches, der historisch entstanden und möglicherweise als gesellschaftlich leicht zu tragende Last historischer Verbundenheit tolerierbar ist. Dieses Mitwirkungsrecht ist aber eben nicht einfach eine historisches Relikt, das uns an historische Zusammenhänge erinnert, das ansonsten aber keine merklichen Kosten verursacht. Die realen Kosten dieses Mitwirkungsrechtes bestehen einmal darin, dass mit Rücksicht auf die wissenschaftliche Offenheit des Lehrangebotes jeweils Parallellehrstühle, die nicht konkardatär gebunden sind, vorhanden sein müssen. Diese Konkordatslehrstühle sind also immer zusätzliche Lehrstühle. Viel höher aber sind die rechtlichen Kosten. Denn durch das kirchliche Mitwirkungsrecht bei der Besetzung von Lehrstühlen ist offenkundig das verfassungsmäßige Recht auf den religionsunabhängigen Zugang zu öffentlichen Ämtern mindestens tangiert, wenn nicht unzulässig einschränkt. Desgleichen ist die Freiheit der Wissenschaft berührt, wenn nicht in Frage stellt. Selbstverständlich liegt es an der hochbewährten föderalistischen Struktur unserer Verfassung und an der spezifischen Geschichte Bayerns, dass es die Institution der "Konkordatslehrstühle" nur noch in Bayern gibt. Aber gleichwohl ist auch eben diese Tatsache zusätzlicher Anlass zu fragen, ob wir es bei den Konkordatslehrstühlen nicht doch nur noch mit einem historischen Relikt, das keine nennenswerte Funktion mehr besitzt, zu tun haben.

stellt. Selbstverständlich liegt es an der hochbewährten föderalistischen Struk-

ern demnach auf 22. Unbe
ebenfalls konkordatär, aber
rungsrecht der Kirche) gebur
für die Didaktik des Katholi

Die Funktion dieser hie
sich aus Artikel 6 §§1ff. des
Entscheidung des Bayerisch

2 Die historische Entwicklung der Konkordatsbindung

2.1 Schule der Kleriker: Frühes Christentum und Mittelalter

Das junge Christentum stand der aus den Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und aus der griechischen und römischen Antike stammenden tradierten Schulen, die schon wegen ihrer Inhalte als "heidnisch" galten, zunächst ablehnend gegenüber. Insbesondere unter dem Einfluss des Augustinus von Hippo (354–430), der "das Gold der Heiden", nämlich die Schule, zur Verbreitung und Absicherung des Christentums nutzen wollte, änderte sich die Einstellung der Kirche gegenüber der Schule. Eine grundsätzlich positive Einstellung des Christentums zur Schule war schließlich schon deswegen zu erwarten, weil die Bibel, in der sich nach dem Glauben der Kirche Gott den Menschen offenbart hat, eine schriftliche Quelle, nämlich die Heilige Schrift war, zu der nur der Lesekundige einen unmittelbaren Zugang hatte. Dieser Zugang sollte aber über den Stand der Priester, die als in der direkten Nachfolge Christi gedacht waren, gesichert werden. Aus dem Grunde wurden die Schulen, ob es sich um die von Augustinus gegründeten Kathedralschulen (5. Jh.), um die von Benedikt gegründeten Klosterschulen (6. Jh.) oder auch um die ebenfalls bis ins 6. Jahrhundert zurückreichende Tradition der Pfarrschulen handelt, nahezu ausschließlich in den Dienst der Priesterausbildung gestellt. Bis ins Hochmittelalter waren die Schulen der europäischen Tradition in erster Linie Klerikerschulen (Meyer, O. 1983, 119). Deswegen stand auch außer Frage, dass die Zuständigkeit für die Schulen in der Hand der Kirche lag (vgl. Frenz, Th. 1991, 81).

2.2 Der Anspruch der Kirchen auf die Schulen im 16. Jahrhundert

Obgleich sich insbesondere durch die Entwicklung der Städte im Hochmittelalter die Bildungssituation in gewisser Weise auch laisierte, beanspruchte die Kirche weiterhin die Zuständigkeit für das Schulwesen (Endres, R. 1991, 141, 154), ohne Frage blieb die Schule "Hilfsanstalt der Kirche" (a.a.O., 154).

Der kirchliche Anspruch auf die Schule verschärfte sich nach der Reformation, weil sich sowohl die Katholiken wie die Protestanten über die Schulen die Verbreitung ihrer jeweiligen konfessionellen Positionen erwarteten (Köpf, U. 1991, 491). In seiner Schrift von 1520 "An den christlichen Adel deutscher

Nation von des christlichen Standes Besserung" begründete M. Luther über das Argument des allgemeinen Priestertums, das jeden einzelnen Menschen, soweit er lesekundig ist, die Fähigkeit zur Schriftauslegung zusprach, den Anspruch der Kirche auf die Schule (vgl. a.a.O., 492f.). Die Zuständigkeit der Kirche für die Schulen wird durch Luther in erster Linie beansprucht, weil Bildung für jedermann heilsnotwendig sei (Köpf, U. 1991, 494). Dennoch zeichnete sich in der Zeit der Reformation bereits deutlich ab, dass zwar die Kirche die inhaltliche und rechtliche Zuständigkeit über die Schulen beansprucht, dass aber die finanzielle Trägerschaft mehr und mehr von der Kirche auf die weltliche Obrigkeit verlagert wurde (a.a.O. 495, 497).

In den Schuldekreten des Konzils von Trient (17.6.1546; 15.7.1563) kommen vergleichbare, die religiösen Funktionen der Schule betonende Positionen zum Ausdruck (vgl. Köpf, U. 1991, 500; Maier, K. E. 1991, 362). Der kirchliche Zugriff auf die Schule wird als selbstverständlich vorgegeben angesehen. Eben deswegen ist u.a. auch darauf zu achten, dass kein "Abgefallener" mit schulischen Aufgaben betraut wird (Köpf, U., a.a.O.). In Bayern wird der Einfluss der katholischen Kirche besonders durch die 1570 erfolgte Einrichtung des "Geistlichen Rates" deutlich. Der "Geistliche Rat" war zunächst als "Zentralbehörde" für das Kirchenwesen gedacht, wurde aber seit 1573 ausdrücklich auch als für das Schulwesen zuständig erklärt (a.a.O.). Der "Geistliche Rat" wurde erst mit der Verstaatlichung des Schulwesens 1802 aufgelöst (Liedtke, M. 1993, 18).

2.3 Neuordnung von 1648: Schulwesen: res ecclesiastica

Durch die Entwicklung der Städte wie aber schließlich durch die politischen Wirren der nachreformatorischen Zeit war die Frage der schulpolitischen Zuständigkeit deutlich in Bewegung gekommen. Trotz der faktischen Dominanz der Kirchen stellten sich Rechtsunsicherheiten in schulpolitischen Fragen ein. Häufig gab es Streitigkeiten bei der Anstellung bzw. bei der Entlassung von Lehrern, es gab Streitigkeiten bezüglich des Weisungsrechtes (Vermischung von kirchlichen und gemeindlichen Diensten), aber auch bei der Finanzierung von Schulbauten und von Lehrerstellen. In der Regel wurden die strittigen Angelegenheiten "kumulativ", d.h. in Abstimmung zwischen den Stellen, die Zuständigkeiten beanspruchten, erledigt (Maier, K. E. 1991, 362; Englmann, J. A. 1871, 7f., 12). Es gab auch konkurierende landesherrliche und kirchliche

Schulmandate (Englmann, J. A. 1871, 6f.). Die durch die geschichtliche Entwicklung eingetretene Rechtsuntersicherheit suchte man im Westfälischen Frieden von 1648 zu beseitigen. Dort wurde das Bildungswesen im Sinne der Tradition unmissverständlich als "annexum religionis"; als "res ecclesiastica", d.h. als eine mit der Religion verbundene Angelegenheit, als Sache der Kirche bezeichnet. Obwohl sich dennoch die schulischen Angelegenheiten auch nach dem Westfälischen Frieden mehr und mehr auf die Seite des Staates verlagerten (a.a.O., 8), gab es relativ dauerhafte Rechtspositionen, aus denen der kirchliche Anspruch leicht ablesbar ist. So zählten z.B. die Schulstellen des 17./18. Jhs. zu den Kirchendiensten (a.a.O.).

Für die katholische Kirche bedeutete der Westfälische Friede von 1648 aber schon insoweit auch eine Einschränkung ihrer Zuständigkeiten, als sie ihre Rechte mit der evangelischen Kirche teilen musste.

2.4 18. Jahrhundert: Bildungswesen: res mixta

Die trotz der Festschreibung überkommener Rechtspositionen durch den Westfälischen Friedens festzustellende faktische Verlagerung der Schulangelegenheiten von kirchlicher auf die staatliche Seite führte ab Mitte des 18. Jahrhunderts in Bayern dazu, dass das Bildungswesen als „res mixta", als gemischte Angelegenheit mit kirchlichen und staatlichen Zuständigkeiten angesehen wurde. Das mag einerseits am vorherrschenden Absolutismus gelegen haben, andererseits aber auch an den sich langsam verändernden Unterrichtsinhalten der Schule. Insbesondere das Aufkommen der Realien neben den religiösen Inhalten machte deutlich, dass Schule nicht mehr nur als kirchliche Angelegenheit angesehen werden konnte. Auch als 1770 mit dem "Plan der neuen Schuleinrichtung in Bayern" ein erster intensiverer Versuch gemacht wurde, Schule und Schulbesuch unter den Bedingungen der Aufklärung zu reformieren, war das Bildungswesen noch als "res mixta" einzustufen (Englmann, J. A. 1871, 7, 8, 12). Zwar wurde 1778 das "deutsche Schulwesen" in Bayern, d.h. in heutiger Terminologie das Volksschulwesen, zur alleinigen Polizeisache erklärt. Diese Rechtsposition wurde aber mit Verordnung vom 16.8.1779 wieder aufgegeben, "weil es mit den Pfarrern konkordatmäßig kumulativ ist und weil die Schulmeister ihren Gehalt meist aus dem Kirchenvermögen ziehen, auch die thunliche Zusammenlegung der Schul- und Mesnerdienste und die Möglichkeit der Additionen etc. nur dort, wo die Kirchenadministration geführt wird, eingesehen und reguliert werden mag" (zitiert nach Englmann, J. A. 1871, 93). Kumulationssache (res mixta) bedeutete, dass weiterhin "die weltliche und geistliche Gewalt in Übereinstimmung mit einander Anordnungen über die Schule trafen" (a.a.O., 8).

2.5 Die Verstaatlichung des Schulwesens ab 1802 und die Entwicklung der verbleibenden Mitwirkungsrechte der Kirchen

Ab 1802 wird auch in Bayern das gesamte Schulwesen zur alleinigen Staatsangelegenheit (Englmann, J. A. 1871, 94; vgl. Liedtke, M. 1993, 18, 53). Nunmehr lag sowohl die Trägerschaft der Schulen wie auch die Schulaufsicht bei der öffentlichen Hand, desgleichen die Ernennung der Lehrer.

Aber hier zeichnet sich nun in aller Deutlichkeit ab, wie sich zwar die Rechtsposition radikal verändert, wie aber wegen der konkreten Bedingungen eine Fülle von Kompromissen, die sich allesamt wie "Relikte" ausmachen, geschlossen werden musste.

Zwar wurde 1802 die Schule verstaatlicht. Aber im Volksschulbereich wurde der konfessionelle Charakter bis 1968 beibehalten, desgleichen in der Volksschullehrerbildung (vgl. Liedtke, M. 1993, 77-80). Zwar wurde ebenso 1802 die geistliche Schulaufsicht beseitigt. Da aber insbesondere auf dem Lande keine hinreichend qualifizierten staatlichen Aufsichtskräfte vorhanden waren, wurden dort weiterhin die Ortspfarrer mit der Schulaufsicht beauftragt. Nur führte – was von außen kaum erkennbar war – der Ortspfarrer dieses Amt nicht mehr im Auftrag der Kirche aus, sondern im Auftrag des Staates (a.a.O., 81f.). Diese Regelung galt bis 1919.

2.5.1 Konkordat von 1817: Generelles Recht der Kirche zur Erinnerung im Hochschulbereich

Ähnliche Entwicklungen wie im Volksschulbereich sind auch in der Hochschulgeschichte zu beobachten. Der Zugriff der Kirche auf die der Ausbildung der Geistlichen dienenden Hochschuleinrichtungen (z.B. Lyzeen) war selbstverständlich gegeben (vgl. Keck, R. W. 1997, 642-647). Wenn es sich aber auch wie bei der Gründung der ersten bayerischen Universität in Ingolstadt (1472) um eine landesherrliche und keineswegs in erster Linie der theologischen Ausbildung dienende Einrichtung handelte, der faktische Zugriff der Kirche auf

die Universität war – schon durch das betonte gegenreformatorische Festhalten an der Katholizität – ebenfalls selbstverständlich gegeben (vgl. Keck, R. W. 1997, 653). Als sich in der Aufklärungszeit auch an den Universitäten die Säkularisierung der Inhalte und Aufgaben verstärkte und insbesondere als unter Montgelas die Politik der Verstaatlichung und der Entklerikalisierung auch im Hochschulbereich deutlich bemerkbar geworden war, versuchte die Kirche, ihren Einfluss auf die Hochschulen unter den veränderten Bedingungen auch rechtlich abzusichern. Ein wichtiger Schritt, diesen Einfluss zu sichern, war das am 5.6.1817 zwischen Bayern und Papst Pius VII. abgeschlossene Konkordat. Nach Artikel. V, Absatz 4 des Konkordats war vereinbart, dass den Diözesanbischöfen bei der Auswahl der Bewerber um die Verwendung als Hochschullehrer ein allgemeines Erinnerungsrecht eingeräumt werde (BayVGH 11.4.1980, 26). Dieses Erinnerungsrecht bezog sich keineswegs nur auf die Besetzung theologischer Lehrstühle. Vielmehr bezog sich dieses Recht, bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen gehört zu werden, auf sämtliche Disziplinen. Begründet war dieses Recht damit, dass die Bischöfe in Ausübung ihrer Amtspflicht, über die Glaubens- und Sittenlehre zu wachen, auch in Beziehung auf die öffentlichen Schulen keineswegs gehindert werden dürften (a.a.O.). Nach heutigem Sprachgebrauch waren auf dem Hintergrund des Konkordats von 1817 sämtliche Lehrstühle an den bayerischen Hochschulen "Konkordatslehrstühle".

2.5.2 Die Freisinger Bischofskonferenz von 1850: Aufrechterhaltung der kirchlichen Ansprüche auf die Schule

Im Vormärz war insbesondere von der Volksschullehrerschaft häufiger die Forderung vorgebracht worden, die Volksschulen und die Volksschullehrerschaft frei und überkonfessionell zu organisieren (vgl. Liedtke, M. 1995, 19f., 31ff.). Der Abwehr solcher Forderungen diente auch die Denkschrift der Freisinger Bischofskonferenz von 1850. Dort wird das besondere Interesse der Kirche an der Volksschule, die dem Herzen des Bischofs näher stehe als die gelehrte Schule, betont: "Die Volksschule ist stets der eine Arm der christlichen Kirche gewesen; sie gehörte als wesentliches Glied zum kirchlichen Organismus, jede Trennung zwischen ihnen würde für beide gleich verderblich sein" (zitiert nach: Keck, R. W. 1997, 161). Den Einfluss der Kirche auf die Volksschule zu mindern, sei ein "Akt des Hochverrats gegen ihren Herrn und Meister", denn in der Schule gehe es in erster Linie um den "religiöse(n) Unterricht, die Erziehung der Söhne und Töchter des Volkes zur christlichen Frömmigkeit und Sitte" (zitiert nach: a.a.O.).

2.5.3 Abschied des Bayerischen Landtags von 1872: Auf dem Wege zu spezifischen "Konkordatslehrstühlen" (Philosophie, Geschichte)

Es muss auf dem Hintergrund des "Kulturkampfes", der ja Ausdruck der Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Staat und Kirche war (vgl. Krebs, U. 1993, 581ff.), gesehen werden, dass im "Abschied vom Landtags" vom 28.4.1872 beide Kammern des bayerischen Landtages den Wunsch äußerten, "es möchten Lehrstühle der Philosophie und der Kirchengeschichte an der Universität in München und einer der beiden postulierten Lehrstühle für Philosophie in Würzburg mit solchen Professoren besetzt werden, die es den Bischöfen möglich machen, die Candidaten der Theologie Universitäten frequentieren zu lassen" (BayVGH 11.4.1980, 26f.). Hierin lag einerseits ein Zugeständnis an die Kirche, andererseits war das im Konkordat von 1817 vereinbarte generelle Erinnerungsrecht auf einzelne Lehrstühle eingeschränkt. Aus der Ministerialentschließung vom 28.03.1888 ergibt sich, dass die Empfehlung des Landtags offensichtlich umgesetzt worden war. Dort wird ausgeführt. dass "die Staatsregierung ... auch bisher schon auf die Wünsche der kirchlichen Organe insoferne billige Rücksicht genommen" habe, "als sie an den Universitäten München und Würzburg für die Lehrfächer der Geschichte und Philosophie, auf welchen Gebieten am ehesten eine Verletzung religiöser Empfindungen möglich ist und verschiedene Richtungen am ersten noch Berechtigung haben mögen, mehrere Lehrer und zwar einen der streng kirchlichen und einen der freieren Richtung aufgestellt hat" (BayVGH 11.4.1980, 27). Diese Regelung war das Vorbild der auch heute noch – allerdings bei den Lehrstühlen für Philosophie, Gesellschaftswissenschaften und Pädagogik – geübten Praxis.

2.5.4 Die kirchliche Position nach dem Codex iuris canonici (1917)

Die grundsätzliche Rechtsposition der katholischen Kirche zur Schulfrage ist auch im Codex iuris canonici niedergelegt. In den Canones 1372-1383 verwirft die Kirche u.a. das staatliche Schulmonopol und beansprucht für sich das Recht, "nicht bloß den Religionsunterricht in den Schulen zu erteilen und zu

beaufsichtigen, sondern auch ‚Schulen jeder Disziplin, und nicht bloß Elementar-, sondern auch mittlere und höhere Schulen zu gründen'" (Retzbach, A. 1952, 310). Canon 1374 "verbietet katholischen Schülern den Besuch von akatholischen (evangelischen), neutralen oder gemischten (auch Nichtkatholiken geöffneten) Schulen (Volks- und höheren Schulen)" (a.a.O.). Insbesondere dort, "wo die öffentlichen Universitäten nicht vom katholischen Geist (sensus catholicus) erfüllt sind, wünscht die Kirche die Errichtung katholischer Universitäten (a.a.O., 311).

2.5.5 Die Entwicklung in der Weimarer Republik

a) Trennung von Kirche und Staat

Eine einschneidende Änderung im Verhältnis Kirche und Staat erfolgte durch die Weimarer Verfassung von 11.8. 1919: Artikel 131: "Es besteht keine Staatskirche". Gleichwohl bleiben herkömmliche Religionsgesellschaften "Körperschaften öffentlichen Rechts, soweit sie solche bisher waren." (Art. 137). Die Möglichkeit, Körperschaften öffentlichen Rechts zu werden, war aber nicht auf die traditionellen Religionsgemeinschaften beschränkt, sie bestand auch für andere Religionsgesellschaften, "wenn sie durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten" (Art. 137 WV). Wenn man sich erinnert, dass Bayern noch bis zum Toleranzedikt vom 10.1.1803 ein ausdrücklich katholischer Staat war (vgl. Liedtke, M. 1993, 14), wird deutlich, welche kirchenpolitischen Veränderungen diese Bestimmungen der Weimarer Verfassung im geschichtlichen Zusammenhang bedeuteten. Insbesondere das für die Anerkennung einer Religionsgesellschaft eingeführte Argument der (hinreichend großen) Zahl musste in den Augen der Kirchen als deutliche Abstufung ihrer Einbindung in das Staatswesen erscheinen.

b) Staatliche und fachliche Schulaufsicht

In Artikel 144 wurde die Schulaufsicht, die in Bayern zwar schon seit 1802 staatlich war, aber faktisch doch in den Händen der Ortsgeistlichen lag, nunmehr deutlich von den Kirchen getrennt: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt." Es war nun nicht mehr möglich, dass als Theologen ausgebildete Geistliche im Nebenamt die Schulaufsicht betrieben.

Aber die Aufhebung dieser "geistlichen Aufsicht" bedeutete wie schon die Verstaatlichung des Schulwesens um 1802 nicht, dass nunmehr endgültig auch das Kofessionsprinzip in den Volksschulen und in der Lehrerbildung aufgegeben worden wäre. Die meisten deutschen Länder – wie auch Bayern – hielten die Konfessionsschule und die konfessionelle Lehrerbildung bei. Selbstverständlich war damit auch der Lehrerberuf weiterhin konfessionsgebunden.

c) Bayern: Konkordatslehrstühle: Philosophie, Geschichte

In Bayern wurde das Verhältnis zwischen Staat und katholischer Kirche in einem eigenen Konkordat, dem Bayerischen Konkordat vom 29.03.1924, geregelt. Bezogen auf die Universitäten war in Artikel 4 §2 geregelt, dass an den Philosophischen Fakultäten der Universitäten München und Würzburg in den Fächern Philosophie und Geschichte wenigstens je ein Professor vorzusehen sei, "gegen den hinsichtlich seines katholisch-kirchlichen Standpunktes keine Erinnerung zu erheben" ist (zitiert nach: BayVGH, 27). Dabei handelt es sich keineswegs – wie noch im Landtagsabschied von 1872 – um spezielle Professuren für Studierende der katholischen Theologie, sondern um allgemeine Professuren für katholische Weltanschauung (BayVGH, 28). Ebenso standen diese "Konkordatslehrstühle" auch nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Lehrerbildung, allenfalls mittelbar. Für die Volksschullehrerbildung bedurfte es keiner Konkordatslehrstühle, weil die Volksschullehrerbildung nicht an den Universitäten stattfand, sondern an Lehrerbildungsanstalten (vgl. Schmaderer, Fr. O. 1997, 422f.), bei denen durch die konfessionelle Bindung ohnehin das Mitwirkungsrecht der Kirche gesichert war. Das kirchliche Erinnerungsrecht bedeutete, dass eine Berufung erst vorgenommen werden durfte, wenn durch die Kirche keine Erinnerung erfolgt war (Art. 3, §1, Konkordat von 1924).

2.5.6 Zeit des Nationalsozialismus

Das Reichskonkordat von 20.7.1933 kennt keine Konkordatslehrstühle: Konkordatslehrstuhlangelegenheiten sind offensichtlich eine "eigenständige, dem bayerischen Rechtskreis zuzurechnende Regelung, die an den Normen der Bayerischen Verfassung zu messen ist." (BayVGH, 38). Mit der 1935 erfolgten Auflösung der bisherigen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und mit der Einrichtung staatlicher Hochschulen für Lehrerbildung wurde allerdings

die Lehrerbildung im gesamten deutschen Reich entkonfessionalisiert (vgl. Schmaderer, Fr. O. 1997, 425; Fürnrohr, W. 1997, 209). Ab dem Schuljahr 1937/38 wurden dann auch die Volksschulen, z.T. gegen den harten Widerstand der katholischen Kirche, entkonfessionalisiert und in Gemeinschaftsschulen umgewandelt (vgl. Schäffer, Fr. 1997).

2.5.7 Rekonfessionalisierung der Schulen und der Lehrerbildung nach 1945

Nach dem Ende des 2. Weltkrieges wurden in verschiedenen Ländern die Volksschulen und die Volksschullehrerbildung rekonfessionalisiert. Das galt zum Beispiel für Nordrhein-Westfalen und für Rheinland-Pfalz. Die Kölner Diözesansynode von 1954 ist selbstverständlich davon ausgegangen, dass die "Schule für katholische Kinder ... die katholische Bekenntnisschule" sei (Art. 946 §1). Eben deswegen hätten „Kirche und Eltern das Recht, zu fordern, daß auch die Ausbildung der für diese in Frage kommenden Lehrer und Lehrerinnen grundsätzlich auf katholischer Grundlage erfolgt. Dieses Recht ist auch durch das Reichskonkordat und durch die Verfassungen von Nordrhein-Westfalen und von Rheinland-Pfalz gesichert" (a.a.O.).

Auch die bayerische Volksschule und die Volksschullehrerbildung wurde nach dem 2. Weltkrieg wieder rekonfessionalisiert (vgl. Schmaderer, Fr. O. 1997, 429). Diese konfessionelle Bindung dauerte bis 1968 an (a.a.O., 431). Noch in Art. 13 des Bayer. Lehrerbildungsgesetzes von 1958 war festgelegt, "daß die Lehrer bekenntnisgebundene Vorlesungen zu hören hatten" BayVGH 11.04.1980, 22).

2.5.8 Die christliche Gemeinschaftschule von 1968 und die erforderlichen Konkordatsänderungen

Ein großer Einschnitt in die bayerische Schulgeschichte war die nach langen politischen Auseinandersetzungen am 22.7.1968 erfolgte Änderung der Bayerischen Verfassung (Seibert, N. 1997, 757-767). Artikel 135 der Bayerischen Verfassung bestimmte nunmehr: "Die öffentlichen Schulen sind gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen. Das Nähere bestimmt das Volksschulgesetz." Damit war die Tradition

der Bekenntnisschulen in Bayern beendet, es begann die Phase der christlichen Gemeinschaftsschule (BayVGH, 29).

Weil sich abzeichnete, dass die diskutierten Änderungen des Verfassungstextes nicht mehr mit dem bayerischen Konkordat von 1924 zu vereinbaren wären (vgl. Seibert, N. 1997, 759f.), hatte die Staatsregierung schon frühzeitig Verhandlungen mit der Katholischen Kirche aufgenommen, um auch eine Veränderung des Konkordats zu erreichen (a.a.O., 761). Am 07.10.1968 konnte eine Einigung, der der Bayerische Landtag am 10.12.1968 zustimmte, erzielt werden. Der für die Lehrerbildung zentrale Passus des Konkordats lautete nunmehr: "Nach Art. 5 §1 dieses Änderungsvertrages errichtet der Staat an den bisherigen Pädagogischen Hochschulen in München, Augsburg, Bamberg, Nürnberg, Regensburg und Würzburg je eine Professur für Pädagogik und je einen Lehrauftrag oder eine Professur für Philosophie, gegen deren Inhaber hinsichtlich ihres katholisch-kirchlichen Standpunktes keine Erinnerung zu erheben ist." Die Regelung, die 1924 für die Fächer Philosophie und Geschichte an den Universitäten München und Würzburg getroffen worden war, wurde auf die Fächer Pädagogik und Philosophie an den Pädagogischen Hochschulen erweitert. Dies war der politische Preis, den der Staat an die Katholische Kirche für die Verfassungsänderung zu zahlen hatte. Aber es gibt keine Frage, dass die Zugeständnisse, die die Kirche zu machen hatte, wesentlich umfänglicher waren. Erstens war die Konfessionsschule aufgegeben. Zweitens war auch die konfessionelle Volksschullehrerbildung abgeschafft. Dabei ist zu bedenken, dass unter den Bedingungen der konfessionellen Lehrerbildung nicht nur die Dozenten für Philosophie und Pädagogik, sondern jede Dozentin bzw. jeder Dozent den kirchlichen Einstellungsbedingungen entsprechen musste.

2.5.9 Die Entwicklung seit 1972

Nachdem 1972 die Pädagogischen Hochschulen Bayerns in die Universitäten eingegliedert worden waren, ergab sich insofern eine neue Situation, als sich das Konkordat von 1924 und die Konkordatsänderung von 1968 in gewisser Weise überlagerten. Es lag nahe, die Bestimmungen über die Konkordatsprofessuren in den Philosophischen Fakultäten der Universitäten München, Würzburg und - inzwischen auch - Regensburg für Philosophie und Geschichte und die Konkordatsprofessuren für Philosophie und Pädagogik an

den Nachfolgeinstitutionen der Pädagogischen Hochschulen, den neuen Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, zusammenzufassen.

So kam es 1974 und – wegen der weiterer Neugründungen von Universitäten – 1978 zu erneuten Anpassungen des Konkordats. Es war nunmehr vereinbart, dass je ein Lehrstuhl für Philosophie und je ein Lehrstuhl für Pädagogik an den Bayerischen Universitäten – mit Ausnahme der Universität Bayreuth und der Technischen Universität München – konkordatär zu besetzten ist. Die Konkordatslehrstühle im Bereich Geschichte entfielen jedoch. Stattdessen musste jeweils ein Lehrstuhl aus dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften (Politikwissenschaft oder Soziologie) konkordatär besetzt werden. Der Austausch zwischen Geschichte und Gesellschaftswissenschaften erfolgte, weil nach einer Stellungnahme der bayerischen Staatsregierung "die Gesellschaftswissenschaften an Bedeutung gewonnen, die Geschichtswissenschaft hingegen an Bedeutung verloren habe" (BayVGH, 23).
Dies ist die bis heute gültige Rechtslage.

2.5.10 Die Popularklage von 1980 und die Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofes

Gegen die im Konkordat vorgesehene und auch faktisch praktizierte Regelung der konkordatären Besetzung von Lehrstühlen reichte der seinerzeit an der Universität Erlangen-Nürnberg tätige wissenschaftliche Assistent, Dr. Gert Keil, 1977 eine Popularklage beim Bayerischen Verfassungsgerichtshof ein (AZ: Vf. 17-VII-77). Anlass war die Besetzung eines Konkordatslehrstuhls für Politikwissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg.

a) Gründe der Klage:

Der Kläger hielt den Beschluss, mit dem der Bayerische Landtag am 25.09.1974 der Änderung des Konkordats zugestimmt hatte, für verfassungswidrig. Hauptgründe der Klage waren:

- Das nach Art. 107 Abs. 4 und nach Art. 116 BV gewährte Grundrecht auf religionsunabhängigen Zugang zu öffentlichen Ämtern sei eingeschränkt,
- die nach Art. 107 BV gewährleistete Freiheit der Wissenschaft sei verletzt,
- "das geschichtliche Herkommen" eines Anspruches sei "schon seiner Natur nach nicht geeignet, sich gegenüber einer entgegenstehenden verfassungsrechtlichen Neuordnung durchzusetzen" (BayVGH, 6f.)

Der Verfassungsgerichtshof hat die Klage zurückgewiesen.

b) Zurückweisung der Klage:

Nach einer mündlichen Verhandlung vom 15.01.1980 hat der Verfassungsgerichtshof die Klage am 11.04.1980 zurückgewiesen. Der Zustimmungsbeschluss des Landtags von 1974 sei nicht verfassungswidrig. Zu den Hauptgründen der Zurückweisung der Klage zählten:

- "Das Verhältnis von Staat und Kirche ist im modernen Verfassungsstaat als Koordinationsordnung zu verstehen. Es gibt gemeinsame Angelegenheiten, die die Verantwortung von Staat und Kirche berühren, vor allem im Bereich der Erziehung und Bildung." (a.a.O., nach S. 2)
- "Bei der Sorge um die Einhaltung der Bildungsziele des Art. 131 BV und der Gestaltung des Unterrichts an Volksschulen nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse gemäß Art. 135 Satz 2 BV ist der Staat auf die Zusammenarbeit mit den christlichen Kirchen angewiesen" (a.a.O.).

Diese Gründe rechtfertigen es nach Meinung des Verfassungsgerichtshofes, "daß der Staat vertragliche (völkerrechtliche) Bindungen *(die nicht durch einseitige Erklärung eines Vertragpartners aufzulösen sind: A.d.V.)* eingeht und darin den anerkannten Religionsgemeinschaften für die sachgemäße Erfüllung ihrer Aufgaben in einem bestimmten Umfang Mitwirkungs- oder Mitbestimmungsrechte einräumt." (a.a.O.) Es liege kein Verstoß gegen die Verfassung vor, obgleich die Grundrechte einzelner Personen eingeschränkt sein mögen. Wenn es um Sicherung des Gemeinwohles gehe und dies auf anderem Weg nicht erreichbar sei, so dürfe "der Staat im Wege einer Werteabwägung den Schutzbereich damit kollidierender Grundrechte einzelner beschränken unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit" (a.a.O., 46).[3]

3 Allerdings macht der Verfassungsgerichtshof eine für die Stellenpolitik des Staates gewichtige Einschränkung: "Soweit jedoch an einzelnen Universitäten in bestimmten Fachgebieten nur ein konkordatsgebundener Lehrstuhl vorhanden sein sollte, müßte der Staat hieraus Folgerungen ziehen" (BayVGH, 48). Es geht nach Ansicht des Verfassungsgerichtshofes offensichtlich nicht an, dass an irgendeiner staatlichen Universität die Lehre in einem der im Konkordat genannten Lehrgebiete (Philosophie, Pädagogik, Gesellschaftswissenschaften) allein durch den Konkordatslehrstuhl angeboten wird. Die Staatsregierung hatte in ihrer Stellungnahme diesbezüglich vorweg bereits betont, dass "zum Besuch von Lehrveranstaltungen der Inhaber konkordatsgebundener Lehrstühle ... kein Lehramtsstudent verpflichtet" sei (a.a.O., 13).

3 Diskussion: Brauchen wir noch Konkordatslehrstühle?

3.1 Geschichtliche Argumentation

Analysiert man die Geschichte des europäischen und speziell des Bayerischen Bildungswesens, drängt es sich geradezu auf, dass sich die Zuständigkeiten der Kirche für das Bildungswesen zunehmend ausgedünnt haben. Zuständigkeiten und Mitwirkungsrechte wurden kontinuierlich eingeengt und abgebaut. Aber kirchlicherseits gab es auch unablässige Versuche, der faktischen Ausdünnung durch rechtliche Festschreibungen geschichtlicher Ansprüche entgegenzuwirken. Eine solche, dem geschichtlichen Trend der Entwicklung gegenläufige Festschreibung abbröckelnder Rechtsansprüche läuft aber immer Gefahr, zu einem Relikt zu werden bzw. wie ein Relikt zu erscheinen. Dies ist bei den Konkordatslehrstühlen – mindestens dem geschichtlichen Anschein nach – in hohem Maße der Fall.

3.2 Rechtliche Argumentation

Auf dem Hintergrund der geschichtlichen Analyse lässt auch die rechtliche Argumentation, mit der die Legitimität der Konkordatslehrstühle verteidigt wird, erkennen, wie einerseits Positionen aufgegeben werden, durch die die bildungspolitischen Zuständigkeiten bzw. Mitwirkungsrechte der Kirche ursprünglich überhaupt begründet worden waren, und wie andererseits Konstruktionen gesucht werden, die auf niederer Ebene doch noch Zuständigkeiten und Mitwirkungsrechte belassen. Ein charakteristisches Beispiel ist die Frage der Trennung von Kirche und Staat, eine Trennung, die durch die Weimarer Fassung im Grundsatz zwar auch gewollt, aber doch nicht in gleicher Radikalität wie in anderen europäischen Ländern (z.B. Frankreich). Der Bayerische Verfassungsgerichtshof argumentiert: "Die Weimarer Reichsverfassung beseitigte die bisherige enge Bindung der Kirchen an den Staat; staatliche und kirchliche Aufgaben waren fortan verschieden. Die Kirchen nahmen ihre Angelegenheiten selbständig und unabhängig vom Staat wahr. Das damit verankerte Prinzip der Trennung von Staat und Kirche war jedoch ein Trennungssystem eigener Art. Mit ihm war die volle Selbständigkeit der Kirchen im Rahmen der allgemeinen Gesetze sichergestellt und die Grundlage für die bisher wahrgenommene besondere Staatsaufsicht entfallen. Andererseits

sollten aber den Kirchen die überkommenen Rechte und Privilegien, soweit sie mit der religiösen Neutralität des Staates vereinbar waren, erhalten bleiben. Das geschah in Form von Verträgen zwischen Staat und Kirche" (BayVGH, 39: Konkordate: Bayern 1924; Preußen 1929; Baden 1932). Obgleich im Grundsatz also eine Trennung von Staat und Kirche angestrebt war, interpretiert der Verfassungsgerichtshof die verfassungsrechtliche Trennung an dieser Stelle mehr im Sinne der Rückschneidung des Aufsichtsrechtes des Staates als im Sinne der Beschneidung kirchlicher Rechte.

Entscheidend ist dann aber, in welcher Weise der Verfassungsgerichtshof die im größeren geschichtlichen Zusammenhang unbestreitbar fortschreitende Beschneidung kirchlicher Rechte relativiert: "Das Verhältnis von Staat und Kirche ist im modernen Verfassungsstaat als Koordinationsordnung zu verstehen ... Die Unabhängigkeit und Eigenständigkeit der Kirchen bedeutet nicht, daß beide Mächte – Staat und Kirche – beziehungslos und getrennt voneinander existieren" (BayVGH, 41). Die Trennung von Kirche und Staat bleibt bestehen, wird aber durch den Koordinationsgrundsatz "entschärft". Rechtsgeschichtlich ist gleichwohl die ursprünglich alleinige rechtliche Zuständigkeit der Kirchen für das Bildungswesen (1648: res ecclesiastica) auf eine – in ihren Rechten und Grenzen wesentlich schwieriger zu bestimmende – "Koordinationsordnung" reduziert.

3.3 Veränderung der tatsächlichen Zustände

Wenn man fragt, ob Konkordatslehrstühle noch zu rechtfertigen sind, wird man auch fragen müssen, unter welchen Bedingungen die Rechtsgrundlagen entstanden sind und ob sich diese Bedingungen verändert haben. Die Frage ist auch deswegen von großer Bedeutung, weil nach dem Wortlaut von Artikel 137 der Weimarer Verfassung die Möglichkeit, eine Religionsgesellschaft zu einer Körperschaft öffentlichen Rechts zu erklären, davon abhängt, "ob sie durch ihre Verfassung und die Zahl ihrer Mitglieder die Gewähr der Dauer bieten". Die die Religion und die Religionsgesellschaften betreffenden Artikel der Weimarer Verfassung sind in Artikel 140 des Grundgesetzes ausdrücklich als Bestandteile des Grundgesetzes erklärt worden. Selbst wenn die aktuelle Legitimität der "Konkordatslehrstühle" nicht bezweifelt werden kann, der Hinweis auf Artikel 137 der Weimarer Verfassung wirft auch den Anstoß zu der

Frage, warum es vergleichbare Lehrstühle nicht auch für andere Religionsgesellschaften gibt.

Die Konkordatslehrstühle sind Ergebnis einer lebendigen katholischen Tradition in Bayern. Auch der Abschluss des Bayerischen Konkordates von 1924 fand noch in einer Phase starker christlicher bzw. katholischer Bindungen statt. Unterdessen haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen dramatisch verändert. Einmal hat die konfessionelle Bindung an die beiden großen Kirchen auch in Bayern stark abgenommen. Die Zahl bekenntnisloser Mitbürger ist stark angewachsen. Zum zweiten ist durch Zuwanderungen auch die weltanschauliche Zusammensetzung der Bevölkerung deutlich heterogener geworden. Für Bayern wurden nach der Volkszählung für 1970 angegeben: 69,9% Katholiken; 25,7% Protestanten; 2,1% Sonstige (BayVGH, 43f.). Schaut man vergleichend auf die Religionszugehörigkeit der Volksschüler in Bayern und auf die dortigen Entwicklungstrends, so ist festzuhalten, dass m Jahre 1993 789.816 Schüler und Schülerinnen die Volksschulen in Bayern (öffentliche und private Schulen zusammen). Von dieser Schülerschaft waren bereits 81.889 Ausländer, darunter als größte Gruppe 32.246 Türken. Daraus lässt sich schließen, dass mutmaßlich mehr als 5% der Schülerschaft moslimischen Glaubens war (BMfUKWK 1994, S. 61 und 144). Im Schuljahr 1997/98 betrug die Gesamtzahl der Volksschüler 858.884, davon waren 62,5% kathol., 22,2% evgl., 6,17% islam., 0,75% griech. orth., 1,45% gehörten sonstigen Religionsgemeinschaften an, 5,64% keiner Religionsgemeinschaft.

Der Anteil nicht-christlicher Schüler an den Bayerischen Volksschulen ist zwischen 1966/67 und 1993/94 von 0,96% auf 12,94% angestiegen (vgl. Seibert, N. 1995, 365). Diese Entwicklung schlägt sich auch im Ausbau und in der Wahl des Ethikunterrichts, der von den Schülern zu besuchen ist, die nicht an einem konfessionsgebundenen Religionsunterricht teilnehmen wollen ("verpflichtendes Ersatzfach"). Im Regierungsbezirk Mittelfranken hat sich der Prozentsatz der am Ethik-Unterricht teilnehmenden Grund- und Hauptschüler zwischen 1992/93 und 1996/97 von 5% auf 8% erhöht. In Nürnberg betrug der Prozentsatz 1995 bereits 13,5%, im Jahre 1997 18%.

Fragt man bei den christlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16-29 Jahre) nicht nur nach der formalen Konfessionszugehörigkeit, sondern – als Indiz des religiösen Engagements – nach der Häufigkeit des Gottesdienstbesuches, wird die fortschreitende Loslösung von den Kirchen noch deutlicher. Von den Protestanten dieser Altersgruppe besuchten den Gottesdienst

im Jahr 1952/53 noch 9%, 1980 nur noch 2%. Niemals besuchten aus dieser Befragungsgruppe 1952/53 20%, 1980 aber bereits 35%. Bei den Katholiken dieser Altersgruppe besuchten 1952/53 noch 50% den Gottesdienst regelmäßig, 1980 nur noch 16%, die Anzahl derer, die niemals den Gottesdienst lag 1952/53 bei nur 8%, 1980 bei 23%. Aber auch die Zahl derer, die nur selten den Gottesdienst besuchen, hat sich in diesem Zeitraum sowohl bei den Protestanten wie bei den Katholiken vergrößert, bei den Katholiken von 19 auf 37% fast verdoppelt (nach Kleindienst, E. aus Seibert, N. 1995, 339).

Schon wegen dieser Entwicklung ist es nicht verwunderlich, dass auch die durch das Konkordat von 1968 vorgesehene Möglichkeit, auch in der "christlichen Gemeinschaftsschule", sofern "die Erziehungsberechtigten zustimmen und die pädagogischen und schulorganisatorischen Erfordernisse" es gestatten, Klassen und Unterrichtsgruppen zu bilden, in denen dann doch der gesamte Unterricht konfessionsgebunden erteilt werden sollte, schon seit Jahren nicht mehr genutzt wird. Auf telefonische Anfrage (jeweils Stand: Dezember 1998) wurde durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus mitgeteilt, dass die Frage der Bildung von Bekenntnisklassen ohne erkennbare Bedeutung sei. Meldungen in diesem Bereich würden zentral nicht mehr erhoben. Telefonische Rückfragen in einzelnen Kommunen bestätigten diese Auskunft. In den Städten Nürnberg und Fürth gab es keine Bekenntnisklassen. Für Erlangen-Höchstadt wurden zwei Schulen mit Bekenntnisklassen gemeldet. Diese Bekenntnisklassen waren aber lediglich aus organisatorischen Gründen eingerichtet worden, weil so die Erteilung des Religionsunterrichtes erleichtert war. Diese "Bekenntnisklassen" seien aber nicht im Sinne des Konkordates zu verstehen, weil sie weder auf Anregung der Eltern eingerichtet worden waren, noch war die Zustimmung der Eltern eingeholt worden. Die Eltern seien an der Einrichtung von Bekenntnisklassen faktisch nicht mehr interessiert.

4 Die Kluft zwischen den nach den Rechtsvorgaben intendierten und den tatsächlich durch die Konkordatslehrstühle wahrgenommenen Funktionen

a) Welche Funktionen sollen ausgeführt werden?

Die mit dem Konkordat intendierten konkreten Funktionen der Konkordatslehrstühle sind in der Begründung der Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs vom 11.4.1980 aufgeführt (S. 28f.): "Gemäß Art. 6 §§1ff. wird das Recht der Katholischen Kirche in Bayern auf einen angemessenen Einfluß bei der Erziehung der Schüler ihres Bekenntnisses unbeschadet des Erziehungsrechts der Eltern gewährleistet. In Klassen und Unterrichtsgruppen an Volksschulen, die ausschließlich von Schülern des katholischen Bekenntnisses besucht werden, richten sich Unterricht und Erziehung nach den besonderen Grundsätzen des katholischen Bekenntnisses. Klassen und Unterrichtsgruppen für Schüler des katholischen Bekenntnisses werden gebildet, wenn die Erziehungsberechtigten zustimmen und die pädagogischen und schulorganisatorischen Erfordernisse es ermöglichen. In Klassen, die von Schülern verschiedener Bekenntnisse besucht werden, richten sich Unterricht und Erziehung bei gebührender Rücksichtnahme auf die Empfindungen anders denkender Schüler nach den gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse. Bei der Auswahl der Lehrkräfte soll auf die Bekenntniszugehörigkeit der Schüler Rücksicht genommen werden."

Insbesondere für die Ausbildung der in den Bekenntnisklassen tätigen Lehrern und Lehrerinnen wird die Einrichtung der Konkordatslehrstühle, wie die Staatsregierung im Verfahren vorgetragen hat und wie es inhaltlich in die Entscheidungsbegründung eingeflossen ist, als notwendig angesehen: "Nur bei Inhabern von konkordatsgebundenen Lehrstühlen" kann "sich der Lehramtskandidat besondere Kenntnisse über die vom Glauben her in den Fächern Philosophie, Pädagogik und Gesellschaftswissenschaften besonders relevanten wissenschaftlichen Aussagen verschaffen" (BayVGH, Stellungnahme Staatsregierung 15f.; ausführlicher: S. 21).

Ein weiterer Grund für die Einrichtung von Konkordatslehrstühlen wird darin gesehen, dass "an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten auch Lehrkräfte für Privatschulen (Art. 134 BV) ausgebildet" werden, "die vielfach Bekenntnischarakter haben. Lehramtsanwärter, die ein Verwendung an solchen Schulen anstreben, müssen gleichfalls eine sachgemäße Ausbildung für die von ihnen gewünschte berufliche Tätigkeit an Schulen mit Bekenntnischarakter erhalten". (BayVGH, 45).

Ein dritter gewichtiger Grund, Konkordatslehrstühle einzurichten, liegt nach Ansicht des Gerichts darin, dass der Staat für die schulische Umsetzung der in der Verfassung verankerten Grundwerte verantwortlich ist. Dazu zählen "die Grundwerte des Christentums, die auch in den Bildungszielen des Art. 131 BV zum Ausdruck gelangen" (BayVGH 46). Diese Grundwerte müssen "im Unterricht an den Volksschulen, in Bekenntnisklassen, in Privatschulen mit Bekenntnischarakter und bei der Erteilung des Religionsunterrichts, der Pflichtfach ist, vermittelt werden" (a.a.O.). Eben dazu seien auch entsprechende Angebote an den Universitäten erforderlich.

Die zentralen Inhalte, die nach den Vorstellungen der Kirche durch die Konkordatslehrstühle vertreten werden sollen, lassen sich den Ausführungen entnehmen, die der Vertreter des Bayerischen Senats, der aber zugleich auch Vertreter des Erzbischöflichen Ordinariats München war, vorgetragen hat und die in der Entscheidung des Verfassungsgerichtshofes von 1980 zitiert sind: "Die Lehrstuhlinhaber seien bei ihrer Lehre und Forschung nicht an kirchliche Dogmen gebunden. Es gelte, das Verständnis für die allgemeinen Glaubenswahrheiten zu wecken, und zwar für die Bereiche Philosophie, Pädagogik und Gesellschaftswissenschaften im Rahmen der Lehrerausbildung. Es gehe hierbei um eine katholische Philosophie auf christlicher Grundlage und um die Vermittlung von allgemeinen Werten und Aussagen, z.B. Transzendenz, Willensfreiheit, Schuldfähigkeit des Menschen, Werte und Normen, Mitmenschlichkeit, Einehe und Familie, Einheit von Glauben und Wissen. Wenn in der angefochtenen Vorschrift des Konkordats die Rede sei von einem katholisch-kirchlichen Standpunkt, so sei hier eine Auffassung gemeint, die an den Normen und Grundwerten des Christentums orientiert sei; die Lehrstuhlinhaber müßten durch ihre Lebensauffassung und vor allem durch ihr wissenschaftliches Werk eine Lehre vertreten, die mit diesen allgemeinen Grundsätzen vereinbar sei" (BayVGH, 20).

Welche persönlichen Voraussetzungen ein Bewerber für die Berufung auf einen Konkordatslehrstuhl haben müsse, ergibt sich ebenso aus der Stellungnahme des Vertreters des Erzbischöflichen Ordinariats München: "Zur Auslegung des Begriffes 'katholisch-kirchlicher Standpunkt' werde man im allgemeinen davon ausgehen müssen, daß der Bewerber zumindest der katholi-

schen Konfession angehöre oder sich wenigstens mit ihr identifiziere. Es sei aber nicht auszuschließen, daß auf einen Konkordatslehrstuhl auch ein Bewerber gelange, der nicht dem katholischen Bekenntnis angehöre. Man dürfe nicht an der Wortfassung des Art. 3 §5 des Konkordats hängen; gemeint sei eine positive Haltung zu den Normen und Werten der katholisch-christlichen Grundauffassung" (BayVGH, 20). Die Möglichkeit, auch einen Nicht-Katholiken auf einen Konkordatslehrstuhl zu berufen, sollte signalisieren, dass wohl auch ökumenische Lösungen denkbar wären (a.a.O., 34). In der mündlichen Verhandlung wurde diese ökumenische Akzentuierung aber weitgehend wieder zurückgenommen. Für die Erteilung der kirchlichen Zustimmung sei doch "in aller Regel Voraussetzung ..., daß der Bewerber dem katholischen Bekenntnis angehört" (a.a.O., 34).

b) Welche Funktionen werden ausgeführt?

Die konkordatär erwarteten Funktionen werden, soweit dies von außen erkennbar ist, durch die Konkordatslehrstühle nicht mehr wahrgenommen. Der Vertreter des Bayerischen Senats und des Erzbischöflichen Ordinariats hatte bereits bei der Verhandlung vor dem Verfassungsgerichtshof erklärt: "Im Vorlesungsverzeichnis werde nicht gekennzeichnet, dass es sich um ein Lehrangebot des Inhabers eines Konkordatslehrstuhls handelt" (BayVGH, 20). Dies sollte dem Kontext nach wohl eher das Argument des Klägers entkräften helfen, die kirchliche Bindung eines Lehrstuhls für Philosophie, Pädagogik oder Gesellschaftswissenschaften verstoße gegen den Grundsatz der Wissenschaftlichkeit dieser Fächer. In der Tat ist den Vorlesungsverzeichnissen weder zu erkennen, welcher Lehrstuhlinhaber für Philosophie, für Pädagogik und für Gesellschaftswissenschaften (d.h. Politikwissenschaft bzw. Soziologie) der Inhaber des Konkordatslehrstuhles ist, noch ließ sich den Vorlesungsverzeichnissen der letzten Jahre entnehmen, welche spezielle Vorlesung oder Übung auf die nach dem Konkordat intendierten Inhalte eingehen würde. Insbesondere in größeren Universitäten haben Studierende so kaum die Möglichkeit, sich zu orientieren, d.h. die Veranstaltungen des Inhabers eines Konkordatslehrstuhls gezielt aufzusuchen oder gezielt zu vermeiden. Nimmt man in Kenntnis der Konkordatsbindung Veröffentlichungen oder Vorlesungsskripten entsprechender Lehrstuhlinhaber zur Hand, ist aber auch außer in den frühen, in der Regel deutlich vor 1970 verfassten Schriften kein Bezug – und zwar nicht der geringste Bezug – mehr auf irgendeine der im Konkordat intendierten und

durch den Vertreter der Kirche vor dem Bayerischen Verfassungsgerichtshof geäußerten kirchlichen Positionen zu erkennen.

Es ist wohl auch schon in Vergessenheit geraten, dass die gegenwärtigen Konkordatslehrstühle im Kontext der Änderung der Volksschullehrerbildung nach 1968 entstanden sind und dass deren Lehrangebote in erster Linie im Rahmen der Volksschullehrerbildung ihren Zweck haben. Bekenntnisklassen, in denen diese Lehrer tätig sein sollen, sind z.B. nur für die Volksschule vorgesehen. An der Universität Erlangen-Nürnberg sind die Konkordatslehrstühle für Philosophie und Politikwissenschaft vermutlich in der Erwartung, es werde in den 70er Jahren eine Fach-zu-Fach-Integration der in Nürnberg angesiedelten Erziehungswissenschaftlichen Fakultät geben, in Erlangen angesiedelt. Eine Berührung zwischen den Studierenden für ein Volksschullehramt und den beiden genannten Konkordatslehrstühlen findet meines Wissens nicht statt.

Der Umstand, dass die Konkordatslehrstühle die nach dem Konkordat bzw. nach den Intentionen der katholischen Kirche vorgesehenen Funktionen offenbar nicht mehr wahrnehmen, wird aber an den Universitäten weder von der Seite der Studierenden noch von der Seite der Lehrenden als Defizit empfunden. Es gibt, soweit ich sehe, keine nennenswerte Nachfrage nach solchen Veranstaltungen. Es gibt überdies auch keine merkliche Nachfrage nach einer spezifischen Ausbildung für Privatschulen mit Bekenntnischarakter. Hier wäre bei dem faktischen Rückgang der Nachfrage auch zu fragen, ob eine möglicherweise verbleibende Nachfrage dann nicht besser durch das Angebot der Katholischen Universität Eichstätt befriedigt werden sollte.

5 Restfunktionen

Wenn die vorgetragenen Daten und Analysen zutreffen, wird man einräumen müssen, dass die "Konkordatslehrstühle" die ihnen zugedachten Funktionen faktisch nicht mehr wahrnehmen. Dies bedeutet aber noch nicht, dass sie alle ihre Funktionen verloren haben. Es kann faktische im Interesse des Staates bzw. der Gesellschaft liegende Restfunktionen geben. Eine nicht unbedeutende "Restfunktion" mag in der durch das Land Bayern geschichtlich schon mehrfach befolgten Politik liegen, gesellschaftliche Veränderungen möglichst konsentionell zu erreichen. Eine Trennung von Kirche und Staat war bereits im Friedensschluss von 1648 angelegt. Seither ist die Kirche auf dem Rückzug.

Dieser Rückzug ist noch keineswegs abgeschlossen. In den meisten Phasen seiner Geschichte hat das Land Bayern es aber verstanden, diesen Weg ohne zu harte gesellschaftliche Auseinandersetzungen zu gehen. Dies war möglich, weil man immer neu versucht hat, geschichtlich gewachsene Ansprüche zu respektieren und sie – angesichts der offenkundigen Entwicklungstrends eher großzügig – zuzugestehen. R. W. Keck meint am Beispiel der Weimarer Zeit, dass eben dadurch Bayern auch eine relativ rasche Befriedung in der Schulpolitik erreicht habe (Keck, R. W. 1997, 171).

Aber natürlich muss man gleichwohl beständig die Kosten überprüfen, mit denen diese Befriedung erkauft wird.

6 Bewertung

Konkordatslehrstühle sind eine geschichtlich begründete Institution, die aber im geschichtlichen Zusammenhang einen deutlichen Auflösungsprozess markiert und diesen Auflösungsprozess durch weitergehenden Funktionsverlust, d.h. durch die faktische Aufgabe der ihr zugedachten Funktionen, fortschreibt. Die meisten Argumente, mit denen der Bayerische Verfassungsgerichtshof im Verfahren von 1980 die Rechtmäßigkeit der Konkordatslehrstühle meinte begründen zu können, sind inzwischen obsolet. Die Konkordatslehrstühle haben allenfalls noch Restfunktionen im Sinne eines befriedeten Miteinanders von Staat und Kirche, aber fast nur noch auf der Ebene der rechtlich existierenden Institutionen, kaum noch auf der Ebene als gesellschaftlich relevante Einrichtung. Den einzelnen Katholiken ist die Frage nach den Konkordatslehrstühlen vermutlich ziemlich gleichgültig. Auf der Ebene der Institutionen gehören die Konkordatslehrstühle aber zu den Besitzständen, die man ohne Gegenleistung nicht gerne aufgibt. Was die Qualifikationsansprüche für die Besetzung von Lehrstühlen betrifft, ist die Beibehaltung der Konkordatslehrstühle zudem deswegen problematisch, weil hier wegen der faktisch erforderlichen Religionszugehörigkeit ein geringerer Selektonsdruck besteht. Selbst wenn man nur eine formelle Zugehörigkeit zur katholischen Kirche in Rechnung stellte, käme rechnerisch für die Besetzung kaum mehr als ein Drittel der sonst üblichen Bewerberschaft in Betracht. Geht man aber von einer aktiven Konfessionszugehörigkeit aus, ist der Bewerberkreis unterdessen in einem Maße eingeschränkt, dass ernsthaft auch zu bedenken ist, ob durch

die konkordatäre Bindung nicht auch eine Minderung der Ansprüche an wissenschaftliche Standards zu befürchten ist.

Wegen des Funktionsverlustes auf der einen Seite und wegen der zahlenmäßigen Veränderung der Religionszugehörigkeit auf der anderen Seite stellt sich die Frage nach der Aufhebung solcher Lehrstühle. Hält man diese Lehrstühle aber bei, wird es insbesondere rechtlich schwieriger, der Forderung nach der Einrichtung auch anderer weltanschaulich gebundener Lehrstühle (vgl. Islam) zu widerstehen.

7 Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (1994): Schriftenreihe des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Reihe A. Bildungsstatistik. Heft 30. Bildung und Kulturpflege in Bayern. München.

Bayerischer Verfassungsgerichtshof: Entscheidungen. München

Endres, Rudolf (1991): Das Schulwesen von ca. 1200 bis zur Reformation. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Bd. I, 141-188.

Frenz, Thomas (1991): Das Schulwesen des Mittelalters bis ca. 1200. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Bd. I, 81-133.

Fürnrohr, Walter (1997): Das Schulwesen im NS-Staat. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 3, S. 173-223.

Keck, Rudolf, W. (1997): Das Verhältnis von Kirche und Schule. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 3, S. 160-172.

Köpf, Ulrich (1991): Der Anspruch der Kirchen auf die Schulen im 16. Jahrhundert. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 1, S. 491-503.

Krebs, Uwe (1993): Schule und Kulturkampf (ca. 1870 bis ca. 1890). In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 2, S. 571-580.

Liedtke, Max (Hg.) (1991ff.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. 4 Bde.

Liedtke, Max (1993): Von der erneuerten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 2, S. 11-134.

Liedtke, Max (1995): Die Geschichte des BLLV beginnt 1823.- Die Geschichte des Allgemeinen Lehrervereins in Bayern. München.

Listl, Joseph (1987): Die Konkordate und Kirchenverträge in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. 2 Bde.
Maier, Karl Ernst (1991): Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung. Gesamtdarstellung. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn. Band 1, S. 349-383.
Meyer, Otto (1983): Der Privatlehrer des frühen Mittelalters.- Eine Studie zur Entstehung und kulturellen Wirkung des Lehrberufs. In: Kriss-Rettenbeck, Lutz/Liedtke, Max (Hg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung. Bad Heilbrunn. S. 119-142.
Retzbach, Anton (1952): Das Recht der kath. Kirche. Freiburg.
Schäffer, Fritz (1997): Die Beseitigung der Bekenntnisschulen in München 1935-1938. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn, Bd. III.. S. 238-249.
Schmaderer, Franz Otto (1997): Geschichte der Lehrerbildung in Bayern. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn, Bd. IV. S. 407-530.
Seibert, Norbert (1995): Christliche Volksschule in einer säkularisierten Gesellschaft? Bad Heilbrunn.
Seibert, Norbert (1997): Die Geschichte des bayerischen Bildungswesens von 1964 bis 1990. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bad Heilbrunn, Bd. IV. S. 747-841.

Uwe Gellert[1]

Zur Legitimation des Mathematikunterrichts in der Grundschule

Der vorliegende Beitrag stellt eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags dar, der auf der 8. Tagung der DGfE-Arbeitsgruppe Grundschulforschung im Herbst 1999 in Lüneburg gehalten wurde. In ihm wird der Frage nachgegangen, ob gängige Legitimationen des mathematischen Grundschulunterrichts als eine akzeptable theoretische Basis für die Realisierung der allseits geforderten schulischen Qualitätssteigerung anzusehen sind. Dazu werden zunächst geläufige Legitimationen erläutert und anschließend kritisiert. Aus dieser Kritik werden Konsequenzen für eine anstehende Unterrichtsreform und für das pädagogische Handeln im Grundschulunterricht abgeleitet.

1 Gängige Legitimationen

Dem Grundschulunterricht, so Combe (1996), haftet "das Aroma des gesellschaftlich nicht ganz für voll Genommenen an". Einsichten in das, was in der Grundschule geschieht oder zu geschehen habe, werden häufig durch eine "biedermeierlich-idyllische Verklärung und Verniedlichung", insbesondere auch der Rolle des Kindes, verhindert (S. 508). Die Einforderung einer Legitimation für den Grundschulunterricht wirkt einer solchen Verklärung und gesellschaftlichen Missachtung entgegen. Dies wird hier für den Mathematikunterricht erörtert, wobei anzumerken ist, dass man gewöhnlich gerade dem Mathematikunterricht nur wenig legitimatorischen Aufwand zubilligt. Das hier vorliegende Missverständnis liegt darin, dass Mathematik so eine gesellschaftliche Neutralität und Universalität zugeschrieben wird. Ohne weiter auszuführen, dass triftige Gründe dafür sprechen, Mathematik als ein kulturelles Produkt und somit sozial eingebunden zu verstehen, kann schon mit dem Verweis auf die Zweckgebundenheit jeglicher mathematischen Anwendung

1 Dr. Uwe Gellert, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

(Davis und Hersh, 1986) die angebliche gesellschaftliche Neutralität angezweifelt werden.

Auf die Frage, warum Mathematik in der Schule unterrichtet wird, werden in der bundesdeutschen mathematikdidaktischen Diskussion verschiedene Antworten gegeben, die im wesentlichen drei Kategorien zugeordnet werden können (Gellert und Jablonka, 1999):

- Erstens findet Erwähnung, dass Mathematik unmittelbar der Lebensvorbereitung diene. Dies wird damit begründet, dass es im Mathematikunterricht einen Grundkanon mathematischer Begriffe und Methoden zu vermitteln gelte. Beispielsweise wird den Zahlen in der Grundschule ein vorwiegend "pragmatischer Wert" verliehen, der im Sinne einer "Lebensechtheit und Situationsgebundenheit" darin besteht, "praktische Hilfen" für das "sog. tägliche Leben" bereitzustellen (vgl. Heymann, 1996). Man denke hier etwa an Fertigkeiten, die beim Einkaufen, Zeitmessen und der räumlichen Orientierung eine Rolle spielen. Dieser Verweis auf den privaten und nicht speziell mathematiknahen beruflichen Alltag wurde explizit für die ersten sieben Schuljahre formuliert (Graumann, 1989 und 1991).
- Zweitens legitimiert sich der Mathematikunterricht in der Diskussion dadurch, dass er zur Ausprägung von Sachkompetenz für einen kritischen Vernunftgebrauch führe. Diese soll vor allem dadurch entstehen, dass Schüler gesellschaftliche Problemfelder, wie Arbeitslosigkeit, Rüstung, Umwelt oder Armut, mit Hilfe von Mathematik analysieren, sich dazu geeignete spezielle Methoden aneignen (z.B. Optimierung, Risikoabschätzung) oder propädeutisch die Wirklichkeit mathematisch modellieren. Man geht davon aus, dass solch ein Einsatz von Mathematik dazu führe, dass Schüler lernen, kritisch mit Mathematik zu argumentieren. Obwohl über die Relevanz und die Grenzen von Mathematisierungen in der Mathematikdidaktik keine Einigkeit besteht (Jablonka, 1996; Köhler, 1992; Volk, 1987; Winter, 1990), hofft man, auf diese Weise spezielle Denkweisen und Denkstile, wie vernetztes, antizipatorisches und selbstverantwortliches Denken, zu entwickeln, die der zunehmenden "Komplexität unserer Gesellschaft" und der beschleunigten "Veränderungen in Technik und Ökonomie" gewachsen sind (Volk, 1987).
- Drittens soll Mathematikunterricht der Ausbildung einer kreativen und verantwortlichen Persönlichkeit förderlich sein. Dies soll zum einen dadurch erreicht werden, dass spielerische und künstlerische Elemente als spezifische Methoden des Mathematikunterrichts Geltung finden (vgl. Hischer, 1996). Zum anderen mag durch eine Unterrichtskultur des demokratischen Dialogs dazu beigetragen werden, dass die erstrebte Rationalität des Denkens aufklärerisch genutzt wird. Darüber hinaus scheint Mathematik an einigen Schaltstellen der Kulturgeschichte zu stehen, die dem kollektiven Bewußtsein nicht entfallen sollten (vgl. Köhler, 1998).

2 Eine Kritik am Grundkanon

Das Ziel, mit Mathematikunterricht zur Ausbildung eines kritisch-rationalen verantwortungsbewussten Bürgers beizutragen, ist offensichtlich philosophisch und soziokulturell dimensioniert. Legitimiert sich Mathematikunterricht mittels der Entwicklung von mathematischen Anwendungen, also im Sinne eines Erwerbs von Sachkompetenz, so postuliert dies, dass zur Kritikfähigkeit erzogen werden soll. Werden formale Komponenten der Mathematik zur Legitimation herangezogen, so orientiert sich der Mathematikunterricht mehr am Postulat der Notwendigkeit von Verantwortung und Dialogbereitschaft. Beide Postulate prägen im Unterricht die Sicht auf Mathematik; jedoch ist festzustellen, dass sie in der mathematikdidaktischen Diskussion nahezu ausschließlich für den Sekundarunterricht konkretisiert werden. Hingegen scheint sich der Grundkanon mathematischer Begriffe und Methoden ausreichend mit dem Verweis auf das Rechnen als universale Kulturtechnik, gleichsam als eine 'survival mathematics' (vgl. Gellert, Jablonka und Keitel, 2000), zu begründen. Aber schon hierbei müßte eigentlich deutlich werden, dass von einer unproblematischen oder gar universell gültigen Konzipierung eines solchen Grundkanons nicht die Rede sein kann. Erstens belegt die Diskussion über den Einsatz von Taschenrechnern und Computern im Mathematikunterricht, dass sich unsere Vorstellungen vom Rechnen als einer Kulturtechnik rasant wandeln. Zweitens sollen die mathematischen Grundkenntnisse der Lebensvorbereitung des 'guten demokratischen Bürgers' dienen und sind so ebenfalls gesellschaftlich bestimmt. Beispielsweise haben Damerow, Elwitz, Keitel und Zimmer bereits 1974 darauf aufmerksam gemacht, dass im Rahmenplan und in den Lehrbüchern für den Mathematikunterricht in der Grundschule das Geld als zu den Maßen und Gewichten zugehörig thematisiert wird. Damit wird nahegelegt, dass der Preis von Waren eine messbare

Größe sei und zwischen einer ökonomischen Bewertung und einer physikalischen Messung kein Unterschied bestehe. So werden ökonomische Begriffe wie Wert, Gewinn und Verlust zu Größen gemacht, die in einer naturgesetzlich bestimmten Relation zueinander stehen und somit gewissen Sachzwängen unterliegen. Damerow et al. bezeichnen dieses als ideologische Funktion des Sachrechnens.

Auch können Versuche, den elementaren Mathematikunterricht an den Anforderungen des Sekundarschulunterrichts zu orientieren und ihn damit implizit an entsprechende Legitimationen anzukoppeln (z.B. Scharloth, 1999), als wenig hilfreich zur Lösung der Legitimationsfrage eingeschätzt werden. Ohne kritisieren zu wollen, dass dabei langfristig wesentliche Ziele des Mathematikunterrichts verfolgt werden, kann angemerkt werden, dass so lediglich die Legitimationen des Sekundarunterrichts auf den Grundschulunterricht projiziert werden; der dem Grundschulunterricht eigene, charakteristische Rahmen erfährt nur wenig Berücksichtigung. Eine eigenständige Fassung des Grundkanons bleibt dann aus; die Sekundardidaktik kolonialisiert die Primarstufe.

3 Konsequenzen für Unterrichtsreformen

Eine Folge der mangelnden Legitimation des Mathematikunterrichts der Grundschule ist, dass Bemühungen, diesen Unterricht zu reformieren, dessen Inhalte weitgehend unbeachtet lassen. Stattdessen konzentrieren sie sich auf die Verwendung neuer oder wiederentdeckter Materialien und Medien, entnommen etwa aus der Konzeption der Montessori-Pädagogik, oder auf einen Wandel von Strukturen durch räumlich-zeitlich-personelle Reorganisation, wie etwa die Konzipierung der festgelegten mathematischen Inhalte als Teil von Wochenplanarbeit. Meines Erachtens läuft auch die in den Kreisen innovationsoffener Unterrichtspraktiker allgemein hochgeschätzte Konzeption des "aktiv-entdeckenden Lernens" und des "produktiven Übens" (Wittmann, 1989) Gefahr, von ihrer Anbindung an mathematische Grundtätigkeiten, wie Mathematisieren und Argumentieren, entkoppelt zu werden. Das, was aktiv zu entdecken ist, wird dabei zunehmend unwichtig und das Produktive von Rechenübungen nebensächlich. Intendieren etwa solche Tätigkeiten ausschließlich, dass für wichtig erachtete Rechenverfahren schneller und besser automatisiert werden, so zielen sie an den mathematischen Grundtätigkeiten

vorbei. Stattdessen erfahren gerade diejenigen Inhalte, deren Legitimation als vakant anzusehen ist, eine implizite Bestätigung, was die Verdeutlichung des Legitimationsbedarfs zusätzlich nachhaltig erschwert. Dies hat zur Folge, dass aktiv-entdeckendes Lernen zu einer Unterrichtstechnologie mutiert, die unabhängig von mathematischen Inhalten gleichsam als allgemeine Lerntheorie intendiert, Mathematikunterricht modern und effizient zu konzipieren. Genau solche Ziele, Effizienz und Modernität, sind jedoch wiederum gesellschaftlich dimensioniert; eine Abkopplung von Inhalt und Methode löst das Legitimationsproblem nicht.

Räumlich-zeitlich-personelle Veränderungen betreffen nur die Bedingungen für pädagogisches Handeln, ohne dass dieses selbst direkt verändert wird (vgl. Bauer und Rolff, 1978), und neue Lerntheorien können zwar vordergründig die Unterrichtspraxis ändern, führen per se aber nicht zu einer Erhöhung der Qualität des Unterrichts. Bauer und Rolff sprechen aus innovationstheoretischer Sicht stattdessen von der Notwendigkeit, Veränderungen im Verständnis des pädagogischen Handelns herbeizuführen. Erst wenn diese Veränderungen eine positive Bewertung erfahren und solch neue Bewertungen internalisiert werden, mag sich die Unterrichtspraxis verbessern und die Unterrichtsqualität erhöhen. Unterricht wird dann dadurch verändert, dass andere Bilder von ihm konstruiert werden, er also differenzierter und alternativenreicher interpretiert wird (Gellert, 1998).

4 Pädagogisches Handeln im Mathematikunterricht

Transformiert man diese Forderung nach einer Veränderung im Verständnis des pädagogischen Handelns in den Bereich der Mathematikdidaktik und des Mathematikunterrichts, so lassen sich analytisch mindestens zwei Aspekte dieses Verständnisses identifizieren, die in der Unterrichtspraxis als handlungsleitend angesehen werden können und die somit ins Blickfeld gelangen, wenn die Erhöhung der Unterrichtsqualität eingefordert wird:

- Erstens beeinflussen die Vorstellungen, die Lehrende von Mathematik haben, die Art und Weise, wie sie Mathematik unterrichten (Ernest, 1989; Thom, 1973). Für sämtliche Bildungssektoren konnte inzwischen empirisch nachgewiesen werden, dass weniger die Kategorie des Fachwissens als die der Überzeugungen und Einstellungen zu den Fachinhalten hinsichtlich der mathematischen Unterrichtspraxis erklärungsmächtig ist (vgl. Thomp-

son, 1992). Empirische Untersuchungen dazu haben gezeigt, dass unter Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern ein algorithmisches Verständnis von Mathematik dominiert und es folglich schwerpunktmäßig zum Ziel des Unterrichts wird, dass die Schüler die elementaren Rechenverfahren, wie etwa das kleine Einmaleins und die schriftliche Subtraktion, beherrschen (Bobis und Cusworth, 1995; Gellert, 1998; Schuck, 1995; vgl. auch Freudenthal, 1991). Dies führt im Unterricht häufig dazu, dass sich eine als schematisch-mechanistisch zu bezeichnende Praxis des Umgangs mit Mathematik ausprägt. Der Mathematikunterricht kann dann als Lehrgang charakterisiert werden, in dem ein mathematisches Verfahren, also ein Algorithmus, an den nächsten Algorithmus gereiht wird, ohne dass deren Bedeutung oder Zweckmäßigkeit thematisiert wird. Damit wird der Mathematikunterricht der Grundschule gleichsam selbst zu einem Algorithmus. In diesem Metaalgorithmus werden die einzelnen Algorithmen als unveränderliche Rituale mit liturgischer Genauigkeit abgespult (Gellert, 1998). Diese Art von Mathematikunterricht überbetont die speziellen Formen der gerade verwendeten Verfahren und läßt sowohl ihre Gründe als auch die bei ihrer empirischen Anwendung nötige Beweglichkeit des Urteils in den Hintergrund treten.

Es hat sich im Rahmen universitärer Grundschullehrerbildung gezeigt, dass Überzeugungen und Einstellungen zu Mathematik und Mathematikunterricht keine derart stabilen Konstrukte sind, dass sie nicht modifiziert werden könnten. Dazu ist es anscheinend notwendig, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer ihre Erlebnisse aus dem Mathematikunterricht reflektieren (Gellert, 2000). Dabei kann deutlich werden, dass die Engführung des Mathematikunterrichts auf die Einübung von Rechenverfahren eine konzeptionelle Entscheidung von Lehrerinnen und Lehrern darstellt und nicht etwa eine kanonisch aus der Struktur der Mathematik emergierende Zwangsläufigkeit.

- Zweitens zeichnet sich Mathematikunterricht durch eine spezielle Form von Interaktion aus (Voigt, 1984). Diese gründet sich nicht zuletzt auf eine dem Mathematikunterricht scheinbar eigene Argumentationspraxis, in der als Garanten für Argumente hauptsächlich die Autorität der Lehrperson oder der Schulbücher gelten (Krummheuer, 1997). Hierin spiegelt sich unter anderem auch wider, dass mathematische Wahrheit von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unverrückbar, äußerlich determiniert, universell und zweckneutral angesehen wird. Mathematischen Aufgabenlösungen haftet der Nimbus an, dass sie immer eindeutig bestimmbar seien und dass zu Lösungsversuchen eindeutige Urteile bezüglich deren Korrektheit abgegeben werden können. Dies mag für Leistungsmessung und -bewertung von Vorteil sein; es stellt sich jedoch die Frage, ob die Praxis, vorwiegend solche mathematischen Aufgaben zu stellen, die nur auf eine Art richtig beantwortet werden können, nicht gerade damit kollidiert, dass besonders auch im Mathematikunterricht eine argumentative Auseinandersetzung mit Fragestellungen erwünscht und erforderlich ist. Geht man mit Soeffner (1989) davon aus, dass der Interaktionsraum unseres jeweiligen konkreten Alltags, als dessen Teil Schule für Schülerinnen und Schüler anzusehen ist, unseren unmittelbaren Anpassungs-, Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Handlungsraum darstellt, so wirkt eine Interaktionsform, in denen Wahrheiten weder begründet noch diskutiert werden, befremdlich. Für Schülerinnen und Schüler wird somit ein exklusiver Interaktionsraum konstituiert, in dem andere explizite und nichtexplizite Regeln gelten, als das im allgemeinen üblich ist. Leider ist festzustellen, dass solche Regeln, beispielsweise dass nur eine richtige Lösung zu Mathematikaufgaben existiert, von Schülerinnen und Schülern schnell verinnerlicht werden. Somit stabilisiert und perpetuiert sich diese spezielle Form der Interaktion im Mathematikunterricht. Es können sowohl auf Schülerseite als auch bei Lehrerinnen und Lehrern Deutungsroutinen innerhalb der Interaktion im Mathematikunterricht beobachtet werden, die für letztere konstitutiv sind. Können diese stabil erscheinende Interaktionspraxis und die ihr zugrunde liegenden Deutungsroutinen jedoch irritiert werden, so wird ein verändertes pädagogisches Handeln ermöglicht (Krummheuer, 1999).

In der mathematikdidaktischen Forschung haben sich Interaktionsanalysen als eine wirksame Methode erwiesen, um zu erkennen, wie im alltäglichen Unterricht Inhalten kollektiv eine fachbezogene Bedeutung verliehen wird (vgl. Krummheuer und Naujok, 1999). Interaktionsanalysen erfordern vom Analysierenden die Fähigkeit, vorgefertigte Erklärungsmuster für Unterrichtssituationen relativieren und situationale Bedeutungsspektren aufspannen zu können. Es hat sich ferner gezeigt, dass man diese Fähigkeit offenbar genau dadurch erwirbt, dass man Interaktionsanalysen durchführt. Daraus läßt sich die Vermutung ableiten, dass Interaktionsanalysen nicht nur zum Zweck der Unterrichtsforschung durchgeführt werden, sondern darüber

hinaus auch als Zugang dienen können, um die Unterrichtspraxis zu verändern. Aus der universitären Mathematiklehrerbildung liegen dazu inzwischen erste Erfahrungen vor (Krummheuer, 1999; vgl. auch Stelmaszyk, 2000). Bei der Arbeit mit Studierenden wurde deutlich, dass diese dadurch Möglichkeiten der Veränderung von Unterricht erkennen können, dass sie das latente Deutungspotential alltäglichen Unterrichts aufdecken.

5 Fazit

Nach dieser Analyse müßte die Frage, ob die Grundschulmathematik in eine Legitimationskrise geraten ist, bejaht werden. Sowohl der algorithmisch-mechanische Charakter des mathematischen Grundschulunterrichts als auch dessen verengte Interaktionspraxis passen nicht zu zeitgemäßen Vorstellungen von mathematisch (grund-) gebildeten Individuen (vgl. Gellert, Jablonka und Keitel, 2000; Keitel, 1997). Ein solcher Mathematikunterricht ist von Davis (1989) mit einem Sprachenunterricht verglichen worden, der sich ausschließlich auf die Vermittlung der Grammatik der Sprache beschränkt. In diesem Unterricht lernen die Schüler zwar mathematische Begriffe, Regeln und Verfahren, sie können jedoch nur schwerlich eine Idee davon entwickeln, welches Potential in diesen steckt. Dazu wäre es nötig einen 'mathematischen Literaturunterricht' zu konzipieren. Grundlegend für eine solche Konzeption ist meines Erachtens zum einen, dass mathematische Inhalte für Schüler lokal bedeutsam werden. Dies erfordert mithin, dass der postulierte Bezug zwischen der Grundschulmathematik und dem Erfahrungsraum der Schüler sorgfältig überprüft werden muß. Als wesentliches Kriterium für die Auswahl einer 'mathematischen' Situation als Anstoß für das Lernen von Mathematik ist eher deren gesellschaftliche Bedeutung (insbesondere für Schüler) anzusehen, als deren Möglichkeit, die Anwendungsvielfalt von bestimmten Begriffen und Verfahrensweisen zu demonstrieren. Zum anderen ist als zentral anzusehen, dass der Unterrichtsdiskurs eine veränderte Prägung erhält. Hierbei liegt der Schwerpunkt sicherlich bei der Art und Weise, wie im Mathematikunterricht interagiert und argumentiert wird.

6 Literatur

Bauer, K.-O. und Rolff, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: dies. (Hg.); Innovation und Schulentwicklung. Weinheim 1978.

Bobis, J. und Cusworth, R.: Attitudinal Shifts towards Mathematics of Preservice Teachers. In: B. Atweh und S. Flavel (Hg.); Proceedings of the Eighteenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Darwin 1995.

Combe, A.: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: A. Combe und W. Helsper (Hg.); Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996.

Damerow, P., Elwitz, U., Keitel, C. und Zimmer, J.: Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender Curriculumziele. Stuttgart 1974.

Davis, P. J.: Applied Mathematics as Social Contract. In: C. Keitel, P. Damerow, A. J. Bishop und P. Gerdes (Hg.); Mathematics, Education, and Society. Paris 1989.

Davis, P. J. und Hersh, R.: Erfahrung Mathematik. Basel 1986.

Ernest, P.: The Impact of Beliefs on the Teaching of Mathematics. In: C. Keitel, P. Damerow, A. Bishop und P. Gerdes (Hg.); Mathematics, Education, and Society. Paris 1989.

Freudenthal, H.: Revisiting Mathematics Education. Dordrecht 1991.

Führer, L.: Mathematikunterricht nach dem 7. Schuljahr - warum eigentlich für alle? In: Neue Sammlung 38/4, 1998, 489-511.

Gellert, U.: Zum Problem von Reflexion im mathematischen Teil der Grundschullehrerausbildung. In: O. Jaumann-Graumann und W. Köhnlein (Hg.); Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3. Bad Heilbrunn 2000.

Gellert, U.: Von Lernerfahrungen zu Unterrichtskonzeptionen. Eine soziokulturelle Analyse von Vorstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Mathematik und Mathematikunterricht. Berlin 1998.

Gellert, U. und Jablonka, E.: Numeracy. In: M. Neubrand (Hg.); Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim 1999.

Gellert, U., Jablonka, E. und Keitel, C.: Mathematical Literacy and Common Sense in Mathematics Education. In: B. Atweh, H. Forgasz und B. Nebres (Hg.); Sociocultural Research Aspects in Mathematics Education: An International Research Perspective. Hillsdale 2000.

Graumann, G.: Über den Sinn des Mathematikunterrichts und dessen Vermittlung. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Bad Salzdetfurth 1989.

Graumann, G.: "Allgemeinbildung durch Mathematik" als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Bad Salzdetfurth 1991.

Heymann, H. W.: Thesen zur Mathematiklehrerbildung aus der Perspektive eines Allgemeinbildungskonzeptes. In: R. Biehler, H. W. Heymann und B. Winkelmann (Hg.); Mathematik allgemeinbildend unterrichten: Impulse für Lehrerbildung und Schule. Köln 1996.

Hischer, H.: Zur Zielorientierung für einen künftigen Mathematikunterricht mit Blick auf die Lehrerausbildung. In: R. Biehler, H. W. Heymann und B. Winkelmann

(Hg.); Mathematik allgemeinbildend unterrichten: Impulse für Lehrerbildung und Schule. Köln 1996.
Jablonka, E.: Meta-Analyse von Zugängen zur mathematischen Modellbildung und Konsequenzen für den Unterricht. Berlin 1996.
Keitel, C.: Numeracy and Scientific and Technological Literacy. In: E. W. Jenkins (Hg.); Innovations in Science and Technology Education. Paris 1997.
Köhler, H.: Über Relevanz und Grenzen von Mathematisierungen. Anregungen zur Ermöglichung von Bildung im Mathematikunterricht. Eichstätt 1992.
Köhler, H.: Mathematikunterricht und demokratische Erziehung. In: M. Neubrand (Hg.); Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim 1998.
Krummheuer, G.: Zum Begriff der "Argumentation" im Rahmen einer Interaktionstheorie des Lernens und Lehrens von Mathematik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 1, 1997, 1-10.
Krummheuer, G.: Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerausbildung. In: F. Ohlhaver und A. Wernet (Hg.); Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Berlin 1999.
Krummheuer, G. und Naujok, N.: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen 1999.
Scharloth, M.: Zur propädeutischen Funktion des Arithmetikunterrichts in der Primarstufe. In: Journal für Mathematik-Didaktik 20/2/3, 1999, 83-112.
Schuck, S.: Forging Links and Breaking Chains in Primary Teacher Education: Negotiating Powerful Ideas. In: B. Atweh und S. Flavel (Hg.); Proceedings of the Eighteenth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Darwin 1995.
Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt 1989.
Stelmaszyk, B.: (Rekonstruktiv-)fallorientierte Arbeiten in der LehrerInnenbildung - ein Überblick. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk und H. Ullrich; Fallarbeit in der universitäten LehrerInnenbildung. Opladen 2000.
Thom, R.: Modern Mathematics: Does It Exist? In: A. G. Howson (Hg.); Developments in Mathematical Education. Cambridge 1973.
Thompson, A. G. : Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: D. A. Grouws (Hg.); Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York 1992.
Voigt, J.: Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen. Weinheim 1984.
Volk, D.: Politisches Lernen im Mathematikunterricht: Mathematische Erziehung unter dem SDI-Himmel. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 6, 1987, 224-233.
Winter, H.: Bürger und Mathematik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 4, 1990, 131-147.

Wittmann, E. C.: Wider die Flut der "bunten Hunde" und der "grauen Päckchen": Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 17/10, 1989, 445-460.

Dieter Wunder[1]

Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage

Zum 17. Kongress der DGfE (18.-21.09.2000 in Göttingen) legte deren Vorstand einen in der DGfE länger diskutierten Text zum "Selbstverständnis der DGfE" vor; die Lehrerausbildung spielt darin fast keine Rolle:[2]

1. Der Text enthält sechs Abschnitte, die ersten drei – "Öffentliches Mandat und Vertretung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem", "Professionspolitisches Mandat" und "Disziplinäre Differenzierung – Leitbild Erziehungswissenschaft" – sowie der fünfte – "Studiennachfrage" – kommen ohne jeden expliziten Bezug zur Lehrerausbildung aus. Im vierten Abschnitt wird abwehrend auf Schule Bezug genommen: "Ein besonderes Problem (für den Nachwuchs, DW) stellt sich für Stellen, die mit Aufgaben der Lehrerbildung betraut sind: Hier soll nach dem HRG die zusätzliche Qualifikation einer dreijährigen Schulerfahrung vorliegen, damit die Berufung auf eine Professur erfolgen kann. Nach einem von der DGfE in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten ist diese Vorschrift verfassungswidrig." Kein Satz darüber, ob die HRG-Vorschrift vielleicht irgendeine richtige Intention haben könnte, wenn sie auch (vielleicht?) den falschen Weg weist.
2. Erst im letzten Abschnitt "Neue Studiengänge" wird Lehrerausbildung wieder genannt: "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." Anscheinend hat die Lehrerausbildung für das Fach Erziehungswissenschaft eine gewisse Bedeutung: welche – dies geht aus dem Selbstverständnispapier nicht hervor.

1 ehemaliger Vorsitzender der GEW, Mitglied Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung

2 In der Vorbemerkung des Textes wird als ein Grund der Expansion der Erziehungswissenschaften die "Integration der Lehramtsstudiengänge in Universitäten" vor rund 30 Jahren genannt – eine befremdliche unhistorische Formulierung insofern, als damit beispielsweise die Lehramtsstudiengänge für Gymnasiallehrer oder die Hamburger Lehrerausbildung als unbeachtlich unterstellt werden.

Das Selbstverständnispapier macht deutlich: Die Erziehungswissenschaft ist stolz auf ihre Entwicklung seit 30 Jahren, weist zurecht auf ihre Ausdifferenzierung hin, hält sich die überraschende Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten ihrer Studierenden vor Augen, verweist aber nur ungern auf ihre schulbezogenen Aufgaben. Als Fazit liegt nahe: Diese Erziehungswissenschaft hat sich von der Lehrerausbildung befreit, denn sie kann sehr viel mehr - als über Schule nachzudenken und zu forschen, sie muss sich nicht länger von der Schule einengen lassen (daher die Abwehr eines schulspezifischen Qualifikationserfordernisses). Eine solche Erziehungswissenschaft ist eine "richtige anspruchsvolle Wissenschaft" geworden; sie übergeht allerdings die Frage, welche Bedeutung die Lehrerausbildung für sie hat. Darauf "antwortete" der Vorstand der DGfE mit seiner schriftlichen Stellungnahme zum Lehrerbildungskonzept der KMK-Kommission (sog. Terhart-Kommission) bei der öffentlichen Anhörung der KMK am 18. März 1999 (zitiert als: Sekretariat).

Aus den Antworten auf die von der KMK gestellten Fragen schält sich eine Position des Vorstands der DGfE heraus, die man polemisch als strukturkonservativ-selbstzufrieden kennzeichnen könnte. Die Mängel der Lehrerbildung (Frage 1) seien primär bildungs- und finanzpolitisch begründet, zudem bürokratisch (gefordert wird eine Flexibilisierung der Abstimmungsprozesse zwischen Hochschulen und Ministerialbürokratie zur Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen, Sekretariat, S. 14); bei der Weiterbildung für Lehrkräfte wird eine wichtigere Rolle der Universität eingeklagt (Sekretariat, S. 13f.). Mit Mängeln der Lehrerausbildung, wie sie etwa die Terhart-Kommission oder viele Kritiker feststellen, hat die Erziehungswissenschaft aber offensichtlich nichts zu tun, jedenfalls fehlt jeder selbstkritische Ton. Allenfalls wird zugestanden, dass es an einem "Katalog relativ obligatorischer Inhaltsbereiche des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteils" fehle, woran man aber arbeite (Sekretariat, S. 44).[3]

Die bisherige Phaseneinteilung der Ausbildung wird positiv eingeschätzt (Frage 2, Sekretariat, S. 22), ebenso die Trennung des Studiums nach Lehrämtern (Frage 4, Sekretariat, S. 38). Schwerpunkt der universitären Phase sei die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung (Frage 3); die "Orientierung auf ein Pra-

xisfeld" und die "Forderung nach einer Praxisorientierung der Lehrer" dürften "nicht als Simulation und Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder als Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufsfertigkeiten missverstanden werden" (Sekretariat, S. 28), "eine allzu frühzeitige und engführende Orientierung der Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen" sei nicht zu rechtfertigen (Frage 8, Sekretariat, S. 67); ein gemeinsames Grundstudium aller Lehrämter "könnte evtl. dazu beitragen, eine allzu frühzeitige, allzu einseitige Ausrichtung an unmittelbaren späteren Berufsproblemen bei den Studierenden zu verhindern" (Frage 4, Sekretariat, S. 39). Für die "sog. fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile" wird eine stärkere Ausrichtung auf den Lehrerberuf vorgeschlagen (Frage 5, Sekretariat, S. 43, auch S. 78f.).[4]

"Organisatorisch eigenständige Institutionen der Lehrerbildung" werden abgelehnt: "Eine solche Lösung würde nicht nur die Einheitlichkeit der Disziplin Erziehungswissenschaft – die nicht nur Funktionen für die Lehrerbildung zu erfüllen hat – gefährden; sie würde darüber hinaus der nicht wünschenswerten voreiligen Ausrichtung des Studiums auf die Bewältigung unmittelbarer Berufsprobleme Vorschub leisten." (Sekretariat, S. 43f.) Eine "angemessene Lösung" sei "die Etablierung inneruniversitärer Kommissionen zur Koordination der Lehre in der Lehrerausbildung." (Frage 5, Sekretariat, S. 44)

Im Zusammenhang der Diskussion um eine mögliche Polyvalenz des Studiums (Frage 8) "ist aus unserer Sicht in der Tat eine allzu frühzeitige und engführende Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen schon aufgrund der unsicheren Einstellungsaussicht nicht zu rechtfertigen, ebensowenig wie die von vielen Seiten geforderte Konzentration auf reines Anwendungswissen und die Einübung praktischer Muster." (Sekretariat, S. 67) Bei der Gretchenfrage nach mangelndem Praxisbezug (Frage 10) werden die bisher gewonnenen Eindrücke bestätigt und verschärft. "Die Kritik, dass die in der Lehrerausbildung vermittelte Theorie oft nicht unmittelbar praktisch nutzbar sei, zeigt eine verkürzte Wahrnehmung an ... Schon aufgrund des Umstandes, dass die Einmündung in die staatliche Schule in ihrem traditionellen Zuschnitt nur wenigen

4 Man fragt sich, wieso im fachwissenschaftlichen Bereich der Berufsbezug eingefordert, im erziehungswissenschaftlichen aber abgelehnt wird.

Absolventinnen und Absolventen in Aussicht steht,[5] ist eine Engführung auf Praxiskontakt einzig in diese Institutionsform zweifelhaft ... Ferner teilt die DGfE die Ansicht nicht, Praktika in der ersten Phase der Lehrerausbildung seien mit dem Ziel der Einübung berufspraktischer Fertigkeiten durchzuführen ... Übersehen werden sollte im übrigen nicht, dass die in vielen Hinsichten zu Recht beklagte relative Diffusität der augenblicklichen Lehramtsausbildung durch eine weitere Vermischung der Aufgaben von "Erster Phase" und "Zweiter Phase" eher erhöht würde." (Sekretariat, S. 79)

Der Vorstand der DGfE betont zum einen die eigenständige Rolle der Erziehungswissenschaft, ihrer Theorie, ihrer Reflexion außerordentlich stark - sozusagen wie eine neu erworbene Errungenschaft, die auf keinen Fall in Frage gestellt werden darf.[6] Zum andern wird eine strukturelle Veränderung der Lehrerausbildung – gerade wegen des Wissenschaftsbezuges – abgelehnt, jede berufsvorbereitende Praxisorientierung als unwissenschaftlich gebrandmarkt. Damit fällt der DGfE-Vorstand übrigens auch ein deutliches Urteil über jede einphasige Ausbildung; die Erfahrungen in Oldenburg, Osnabrück wie in der DDR – vom Wissenschaftsrat bekanntlich positiv eingeschätzt– gelten offensichtlich nichts.

"Die deutsche "wissenschaftliche" Lehrerausbildung ... hat bestimmte Erwartungen nicht erfüllt, ... weil die Ausbildung in unsinnigen Organisationsformen betrieben wurde und wird ... für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management", so urteilt Oelkers (Oelkers 1998, S. 4). Der DGfE-Vorstand bestätigt diese Kritik. Er ist mit dem bestehenden Zustand im Prinzip zufrieden und verweigert sich der Suche nach einem neu zu findenden Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Er wendet sich damit deutlich gegen die Urteile der Terhart-Kommission; diese hatte kritisiert (Perspektiven, S. 24), dass die universitäre Phase der Aufgabe der Lehrer-

5 Angesichts des beginnenden Generationenwechsels in den Schulen ist diese Wahrnehmung auffällig.

6 Aus einer historische Sicht auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, wie sie etwa L. Helm u.a. (Helm u. a.) skizzieren, könnte man zur Einschätzung kommen, als sei das Selbstbewusstsein der Erziehungswissenschaft noch zu jung, um die Belastung durch eine andere Auffassung der Hochschulverpflichtung auf sich zu nehmen.

ausbildung zu wenig Aufmerksamkeit schenke, eine Einheit des Studienganges fehle und die Angebote der erziehungswissenschaftlichen Studien "insgesamt nicht selten sehr diffus und ... wenig berufsbezogen" seien. Die Antworten für die KMK-Anhörung und das Selbstverständnispapier atmen denselben Geist. Diese Erziehungswissenschaft ist sich selbst genug.[7] Für Lehrerausbildung als Berufsausbildung(!) ist sie nicht zuständig.

Wenn ich neuere Diskussionen von Erziehungswissenschaftlern richtig verstehe, so spiegelt die Position des Vorstandes der DGfE eine starke Tendenz in der Erziehungswissenschaft wider, in der universitären "Ausbildung" von Lehrkräften allein den Disziplinbezug zu betonen und damit die Praxisanforderungen aus Politik wie "Praxis" von sich zu weisen.[8] Folgerungen aus dieser Position liegen nahe (vgl. ähnlich Wunder 2000, S. 136f.):

1. Wenn die Universität keine Berufsausbildung für Lehrkräfte leisten will und allein für die theoretische Vorbereitung beruflicher Tätigkeiten in den Feldern Erziehung und Unterricht zuständig ist, dann wäre es konsequent, jede Koppelung an die Berufsausbildung zu kappen.
2. Die Berufsausbildung für Lehrkräfte würde dann Angelegenheit der zweiten Phase. Diese müsste allerdings mehr als bisher leisten, z. B. in der Reflexion, sogar in der Schulforschung. Ihre Aufwertung auf Kosten der universitären Ausbildung läge nahe.
3. Das Staatsexamen für Lehrkräfte könnte in ein Universitätsexamen umgewandelt werden, denn entgegen der Meinung des Vorstandes der DGfE (Sekretariat, S. 91) gibt es keine Begründung für eine privilegierende Prüfung – z.B. Anspruch auf einen Vorbereitungsdienst –, wenn die Berufsausbildung nicht Angelegenheit der Universität ist.

7 Oelkers charakterisierte 1990 die Arbeitsteilung zwischen Forschung und Engagement als die "Beruhigung, dass Theorie selbstgenügsam ist und sich nur für andere Theorie wirklich interessiert." (Oelkers 1990, S. 7)

8 Horn/Lüders (S. 764) betonen: "In diesem souveränen Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Theorienageboten sehen wir eine zentrale Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung." Andreas von Prondczynky plädiert für das Modell der NRW-Sachverständigenkommission, indem Praxis als Kontext der Wissenschaft verstanden wird (S. 78). Vgl. a. Vogel Anm. 2. – Zu den Praxisanforderungen der Politik vgl. etwa Wunder 2000.

Derartige Überlegungen werden selten diskutiert, vielleicht deshalb, weil die Erziehungswissenschaft zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist. Zur Stärkung dieser Disziplin-Position werden immer wieder Vergleiche zur Mediziner- und Juristenausbildung gezogen; so rechtfertigt der DGfE-Vorstand die Phaseneinteilung der Lehrerausbildung mit dem Hinweis auf andere "lebenswissenschaftliche" Professionen wie die Medizin (Sekretariat, S. 22). Es wäre wünschenswert, diesen vielangeführten Vergleich einmal tatsächlich und detailliert vorzunehmen. Könnte es sein, das aus einem solchen Vergleich die Erziehungswissenschaft Gewinn für ihr Verständnis der Lehrerausbildungsaufgabe zöge? Ist man bereit, neugierig zu fragen und sich von Vorfestlegungen zu trennen, so kann man den Blick auf Neues in anderen Fächern wie Unaufgearbeitetes lenken. Duale Studiengänge etwa sind ein bildungspolitischer "Schlager" – sind sie im pädagogischen Bereich undenkbar oder nur mit Verlust an Wissenschaftlichkeit zu erkaufen? Ist der Verlust an Praxisbezug, der offensichtlich mit dem Übergang der Lehrerausbildung für die Grund- und Hauptschullehrer an die Universität eintrat, wirklich nur als Gewinn zu verbuchen?

Ich halte die Tendenz in der Erziehungswissenschaft, aus einem bestimmten Wissenschaftsverständnis heraus eine berufliche Ausbildungsaufgabe der Hochschule zu negieren, nicht für zwingend. Könnte nicht die wissenschaftliche Erforschung und Reflexion der Praxis stattfinden, aber zugleich ein einführender Erwerb von berufspraktischen Fertigkeiten gefördert werden? Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis würden dann ohne Verlust der je eigenen Ansprüche und der je eigenen Würde mehr als bisher aufeinander bezogen werden. Derart ließe sich vielleicht auch ein neues, positiveres Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrer wissenschaftlichen Ausbildung gewinnen, denn derzeit existiert – m. E. offensichtlich als Folge der bisherigen universitären Ausbildung – weithin der Missstand der gegenseitigen Nicht-zur-Kenntnisnahme (vgl. Wunder 1999). Der Erziehungswissenschaft müsste es gelingen, aus der Abwehrhaltung gegenüber Anforderungen aus Politik und Schulpraxis herauszufinden und eigene Vorstellungen zur Überwindung dieser Kluft zu entwickeln.

Literatur

Helm u.a. 1990: Ludger Helm, Heinz-Elmar Tenorth, Peter Horn, Edwin Keiner, Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: ZfPäd 36:1, 1990, S. 29-49.

Horn, Klaus-Peter, Christian Lüders: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. In: ZfPäd 43:5, 1997, S. 759-769.

Oelkers, Jürgen 1990: Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd 36:1, 1990, S. 1-13.

Oelkers, Jürgen 1998: Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. In: ZfPäd 44:1, 1998, S. 3-6.

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn 1999

von Prondczynsky, Andreas: Universität und Lehrerbildung. In ZfPäd 44:1, 1998, S. 61-82.

Sekretariat 1999: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Synopse der Rückmeldungen der Verbände/Gruppierungen zum Fragenkatalog der Gemischten Kommission "Lehrerbildung", Vorlage zur Anhörung am 18. März 1999 im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn.

Vogel, Peter: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd 45:5, 1999, S. 730-740.

Wunder, Dieter 1999: Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2, S. 323-333.

Wunder, Dieter 2000: Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen? In: Die Deutsche Schule 92, 2000, 2, S. 134ff.

Mitteilungen des Vorstandes

Protokoll der Mitgliederversammlung am 20. September 2000 an der Georg-August-Universität Göttingen

Beginn der Versammlung: 16.00 Uhr
Ende: 18.45 Uhr
Anwesenheit: Zu Beginn der Versammlung waren 253 stimmberechtigte Mitglieder anwesend.

Die Anwesenden erheben sich zum Gedenken an die in den letzten beiden Jahren verstorbenen Mitglieder:

Prof. Dr. Walter Asmus
Prof. Dr. Dieter Baacke
Dr. Barbara Diepold
Prof. Dr. Ekkehard Eichberg
Prof. Dr. Wolfgang Fischer
Prof. Dr. Edith Glumpler
Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt
Dr. Jörg Hauschild
Prof. Dr. Wolfgang Karcher
Prof. Dr. Gerhard Kiel
Dr. Reiner Kleffmann
Prof. Dr. Gottfried Mergner
Prof. Dr. Hermann Josef Müller
Dr. Johannes Niermann
Prof. Dr. Gunter Otto
Prof. Dr. Waltraude Pawlik
Dr. Dieter Sengling

Verleihung des Förderpreises

Der Förderpreis für ausgezeichnete erziehungswissenschaftliche Arbeiten von NachwuchswissenschaftlerInnen (vgl. S.55) wird verliehen an:

1. Preis: Dr. Helga Cornelia Gräsel (Ludwig-Maximilian Universität München)
2. Preis: Dr. Ute Clement (Universität Karlsruhe)
Dr. Helga Kelle (Universität Bielefeld)
Dr. Roland Reichenbach (Universität Fribourg, Schweiz)

Verleihung von Ehrenmitgliedschaften

De DGfE verleiht Frau Professorin Dr. Christa Berg, Köln und Herrn Professor Dr. Hans-Georg Herrlitz, Göttingen die Ehrenmitgliedschaft für ihre Verdienste um die deutsche Erziehungswissenschaft sowie die DGfE (vgl. S. 65).

TOP 0 Festlegung der Tagesordnung

Die Tagesordnung wird um TOP 8 Stellungnahme gegen Rechtsextremismus ergänzt. Der TOP Verschiedenes wird zu TOP 9.

TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorstands

Die Vorsitzende erstattet ihren Rechenschaftsbericht (vgl. S. 69).

TOP 2 Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters

Der Schatzmeister erstattet seinen Rechenschaftsbericht (vgl. S. 79).

TOP 3 Bericht des Kassenprüfers

Herr Prof. Dr. Klaus Beck, Mainz als Kassenprüfer erstattet seinen Kassenbericht und beantragt die Entlastung des Vorstands (vgl. S. 88).

TOP 4 Entlastung des Vorstands

Die Entlastung des Vorstands erfolgt einstimmig (mit einer Enthaltung).

TOP 5 Wahl der bzw. des Vorsitzenden

Unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Lutz Reuter, Universität der Bundeswehr, Hamburg erfolgt die Wahl zum Vorsitz der DGfE. Als einzige Kandidatin wird die bisherige Vorsitzende Frau Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg vorgeschlagen. Frau Gogolin erklärt ihre Bereitschaft zur erneuten Kandidatur. Nach Schließung der Kandidatenliste wird Frau Gogolin in schriftlicher und geheimer Abstimmung mit 213 Ja-Stimmern, 13 Nein-Stimmen, 15 Enthaltungen bei 3 ungültigen Stimmen mit absoluter Mehrheit gewählt. Von den anwesenden Mitgliedern haben 9 keine Stimme abgegeben. Frau Gogolin nimmt die Wahl an.

TOP 6 Strukturdaten der Erziehungswissenschaft

Der Vorsitzende der Vorstandskommission Grund- und Strukturdaten in der Erziehungswissenschaft, Herr Otto, stellt das fertige Arbeitsergebnis der Kommission, den Datenreport Erziehungswissenschaft vor.

TOP 7 Wahl von weiteren Vorstandsmitgliedern

Unter der Leitung von Prof. Dr. Lutz Reuter findet die Wahl von weiteren Vorstandsmitgliedern statt. Für die zwei vakanten Vorstandssitze werden benannt: Herr Prof. Dr. Winfried Marotzki, Magdeburg und Prof. Dr. Rudolf Tippelt, München. Die Benannten erklären ihre Bereitschaft zur Kandidatur. In der schriftlichen und geheimen Abstimmung entfallen auf Herrn Marotzki 224 Stimmen und Herrn Tippelt 229 Stimmen bei zwei Enthaltungen und einer ungültigen Stimme. Von den anwesenden Mitgliedern haben 20 keine Stimme abgegeben. Herr Marotzki und Herr Tippelt nehmen die Wahl an.

TOP 8 Stellungnahme gegen Rechtsextremismus

Die Mitgliederversammlung beschließt, die von Herrn Sünker und einer Ad-hoc-Gruppe vorbereitete Vorlage zur Stellungnahme gegen Rechtsextremismus in überarbeiteter Form der Presseerklärung zum Kongress beizufügen (vgl. S. 93).

TOP 9 Verschiedenes

Entfällt