Pädagogik
Aktuelle Neuerscheinungen

Ernst Uwe Küster, Claudia Wegener, Werner Thole (Hrsg.)

Professionalisierung und Studium

Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen

Die Kinder- und Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland kann zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf einen beachtlichen Entwicklungsstand verweisen. Vor diesem Hintergrund ist es erstaunlich, dass bisher weitgehend unbekannt ist, in welcher Form mit welchen Inhalten auf eine berufliche Tätigkeit in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit vorbereitet wird. Hierüber wird in diesem Band auf der Basis einer ersten empirischen Untersuchung aufgeklärt.

2005. 227 S. Br. **EUR 19,90**
ISBN 3-8100-4177-7

Gerhard Falk, Peter Heintel, Ewald E. Krainz (Hrsg.)

Handbuch Mediation und Konfliktmanagement

Mediation benötigt qualifizierte „Verfahrenshelfer". Wer aber ist als Mediatorin oder Mediator geeignet und welche Kompetenzen sind zu erlernen? Das Handbuch gibt hierzu Antworten zu den Themenbereichen Konfliktmanagement, Konfliktdynamik und Regelungsprozesse. Mit der Einführung in Lerninhalte, Methoden und das Konzept der reflexiven Qualifizierung bieten die Autorinnen Ideen, Anregungen und Erfahrungswerte zur Entwicklung eines Qualifikationsprofils für Mediatoren und Mediatorinnen.

2005. 404 S. Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik Bd. 3. Geb. EUR 69,90
ISBN 3-8100-3957-8

Sylvia Greiffenhagen, Katja Neller (Hrsg.)

Praxis ohne Theorie?

Wissenschaftliche Diskurse zum Bund-Länder-Programm Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die soziale Stadt

"Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf - Die Soziale Stadt", so nennt sich ein seit 1999 existierendes Bund-Länder-Programm auf dessen Agenda die Verbesserung der Wohn-, Lebens- und Arbeitsbedingungen in benachteiligten Stadtteilen steht. Neben Akteuren verschiedener Ebenen des politisch-administrativen Systems stehen dabei vor allem die Bürger und deren Mitwirkung vor Ort im Mittelpunkt des Interesses.

2005. 411 S. Br. EUR 39,90
ISBN 3-8100-4202-1

Erhältlich im Buchhandel oder beim Verlag.
Änderungen vorbehalten.
Stand: Juni 2005.

www.vs-verlag.de

VS VERLAG FÜR **SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Abraham-Lincoln-Str. 46
65189 Wiesbaden
Tel. 06 11. 78 78 - 245
Fax 06 11. 78 78 - 400

Erziehungswissenschaft

16. Jahrgang 2005, Heft 31
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
VS Verlag für Sozialwissenschaften

DGfE

Redaktion: Prof. Dr. Norbert Meder, Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lotharstraße 65, 47057 Duisburg.
Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster, Fachbereich 6, LE Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster.

Redaktionelle und technische Betreuung,
Kontaktadresse für Einsendung von Beiträgen und Mitteilungen:
Dipl. Päd. Andrea Frick
Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lotharstr. 65, 47057 Duisburg
Tel.: 0203-379-1203
Fax: 0203-379-3749
Email: andrea.frick@uni-due.de

VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV-Fachverlage, Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden

Geschäftsführer: Andreas Köstes, Albrecht F. Schirmacher
Verlagsleitung: Dr. Heinz Weinheimer
Gesamtleitung Produktion: Reinhard van den Hövel
Gesamtleitung Vertrieb: Gabriel Göttlinger
Gesamtleitung Anzeigen: Thomas Werner
Abonnentenbetreuung: Ursula Müller; Telefon: (0 52 41) 80 19 65; Telefax: (0 52 41) 80 96 20;
E-Mail: Ursula.Mueller@Bertelsmann.de
Marketing: Ronald Schmidt-Serrière M.A.; Telefon: (06 11) 78 78-280; Telefax: (06 11) 78 78-439
E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@vs-verlag.de
Anzeigenleitung: Christian Kannenberg; Telefon: (06 11) 78 78-369; Telefax: (06 11) 78 78-430
E-Mail: Christian.Kannenberg@gwv-fachverlage.de
Anzeigendisposition: Monika Dannenberg; Telefon: (06 11) 78 78-148; Telefax: (06 11) 78 78-443
E-Mail: Monika.Dannenberg@gwv-fachverlage.de
Produktion/Layout: Frieder Kumm; Telefon: (06 11) 78 78-175; Telefax: (06 11) 78 78-468
E-Mail: frieder.kumm@gwv-fachverlage.de

Bezugsmöglichkeiten: Jährlich zwei Hefte. Jahresabonnement 2005 22,– €, Einzelheft 13,– €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen.
Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden 2005

Der VS Verlag ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Gesamtherstellung: MercedesDruck, Berlin

Das Mitteilungsheft wird regelmäßig im Sozialwissenschaftichen Informationssystem Solis des Informationszentrums Sozialwissenschaft erfasst (Lennéstraße 30, 53115 Bonn).

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluss für das nächste Heft ist der 15. November 2005.

Inhaltsverzeichnis

Editorial 5

Beiträge

Peter Menck
Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten 6

DGfE, Der Vorstand
Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik" 16

Thomas Rauschenbach
Erzieherinnen in neuer Höhenlage.
Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform 18

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 36

Nachschrift 310. KMK
Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen; hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben..." vom 10.10.2003 48

Mitteilungen des Vorstandes

Mitteilungen des Vorstandes 51

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung 55
Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft 57
Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung 60
Kommission Wissenschaftsforschung 61

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 62

Sektion Empirische Bildungsforschung 65

Sektion Schulpädagogik
Kommission Schulpädagogik / Didaktik 68
Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung 69

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 72

Sektion Sozialpädagogik
Kommission Sozialpädagogik 73

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung 75

Sektion Medien- und Umweltpädagogik
Kommission Medienpädagogik 78

Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung
Kommission Psychoanalytische Pädagogik 80

Notizen

Notizen aus der Forschung 83

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik 102

Ausschreibungen / Preise 104

Tagungskalender 105

Personalia 108

Editorial

Bei der Herstellung des letzten Mitteilungsblattes hat es einen Fehler seitens des Verlages gegeben: Das Heft erhielt die Nummer 29 statt der Nummer 30, die richtig gewesen wäre. Demnach hat das laufende Mitteilungsblatt die Nummer 31.

Für unsere Fachgesellschaft sind besonders bedeutsam die KMK-Modelle zu den Standards der Lehrerbildung. Wir drucken sie deshalb für alle DGfE-Mitglieder in diesem Heft ab. Der Vorstand hat im Sommer 2005 eine Tagung zur aktuellen Debatte um die so genannte Akademisierung der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung durchgeführt. Als einen Einstieg in die Problematik veröffentlichen wir im aktuellen Mitteilungsblatt den überarbeiteten Vortrag von Kollegen Rauschenbach, den er bei besagter Tagung gehalten hat. Weitere Beiträge zu diesem Thema folgen voraussichtlich im nächsten Heft.

Last not least will ich an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass alles Aktuelle zum nächsten großen Kongress 2006 auf der Website der DGfE zu finden ist.

ACHTUNG: Die Redaktionsadresse der EW ist für das nächste Heft

Dipl. Päd. Andrea Frick oder
Prof. Dr. Norbert Meder
Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg
Fakultät (2) für Bildungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
andrea.frick@uni-due.de oder
norbert.meder@uni-duisburg,de
Tel.: 0203/379 1302, Fax: 0203/379 2995
Lotharstraße 65
47057 Duisburg

Der nächste Redaktionsschluss ist am 15. Dezember 2005. Wer also einen Beitrag im nächsten Mitteilungsblatt veröffentlichen will, möge sich rechtzeitig melden und Kontakt aufnehmen.

Für die aktuelle Ausgabe des Mitteilungsblattes ‚Erziehungswissenschaft' wünsche ich – wie immer – viel Spaß beim Lesen!

Norbert Meder

Peter Menck

Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten[1]

Vorbemerkung

Einen Antrag auf Förderung eines Forschungsvorhabens kann man als eine *soziale Situation* betrachten:

- *Antragsteller* wollen etwas erforschen und haben die erforderlichen Mittel nicht;
- *Fördereinrichtungen* haben diese Mittel und einen Auftrag, dem gemäß sie die Mittel verteilen;
- eine *scientific community* macht Normen für ein Arbeiten lege artis geltend und wacht über ihre Einhaltung;[2]
- fachlich kompetente *Gutachter* werden von der Fördereinrichtung für eine Expertise in Anspruch genommen; sie arbeiten mit doppelter Referenz: Sie vertreten die Förderinstitution und haben zugleich die Einhaltung der Normen professionellen Handelns sicher zu stellen.

Die Situation hat also eine Struktur. Sie bestimmt alle bei einem Antrag auf Förderung zu berücksichtigenden Gesichtspunkte. Es ist ratsam, dass Antragsteller stets diese *Situation als Ganze* im Blick haben und sich nicht auf ihren eigenen Standpunkt beschränken; ratsam, denn es hilft bei der Konzeption und Formulierung eines Antrags; und es hilft, Enttäuschungen zu minimieren, wenn nicht das oder das nicht bewilligt wird, was man sich erhofft.

1.

Der Ausgangspunkt für ein Forschungsprojekt ist eine *Frage*,

a. auf die es noch keine Antwort gibt und

b. deren Beantwortung praktisch bedeutsam zu sein verspricht. Den thematischen Rahmen für ‚Bedeutsamkeit' gibt in der Regel das Arbeitsgebiet vor, in dem der Antragsteller tätig ist (weswegen das dann auch abgefragt wird).

Man kann auch sagen: Ausgangspunkt ist ein praktisch bedeutsames *Problem*, das noch nicht gelöst ist.

Durchweg sind Forschungsvorhaben zugleich mit Qualifikationsinteressen verbunden; bei Stipendien für Habilitationen scheinen sie im Vordergrund zu stehen; aber auch bei anderen Vorhaben wird oft Doktoranden oder Habilitanden als Mitarbeitern die Möglichkeit zur Qualifikation gegeben. Eine Förderung mit öffentlichen beziehungsweise Drittmitteln ist jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn die verfolgte Frage den genannten Kriterien genügt.

2.

Die Ausgangsfrage ist in der Regel zu allgemein und ungenau formuliert, als dass man sie auf eine Weise beantworten könnte, die den Ansprüchen an wissenschaftliches Arbeiten genügt. Deswegen wird sie in Teilfragen zerlegt und – wissenschaftlich – handhabbar gemacht: *operationalisiert*. Dieser Schritt muss *durch eine Theorie angeleitet* werden, in der die Begriffe und Konzepte erläutert werden, mit deren Hilfe das zu bearbeitende Problem, die Aufgabe des Forschungsvorhabens, erläutert und bearbeitbar gemacht wird. Denn der theoretische Zuschnitt der Frage ist ein Teil der *Methode*, mit deren Hilfe aus der Frage ein bearbeitbarer Gegenstand gemacht wird.

An dieser Stelle eines Antrags wird häufig der Fehler gemacht, dass die Darstellung des theoretischen Rahmens zum Selbstzweck wird. In einem Antrag sollte er jedoch nur so weit dargestellt werden, wie das für die Definition des zu bearbeitenden Gegenstandes auf der einen Seite und für die Wahl der Arbeitstechniken auf der anderen erforderlich ist. – Ein gegenläufiger Fehler besteht darin, dass man unter Verwendung von Formulierungen wie: „... wichtig ist auch noch ...", allerlei Fragen aufzählt, die mehr oder weniger lose oder plausibel mit der Themenfrage zusammenhängen, dass man also auf die Erläuterung der gewählten Methode verzichtet.

3.

Der Nachweis zu 1.a wird über einen *Literaturbericht* (bei der DFG *Stand der Forschung* genannt) erbracht. Gutachter kennen in der Regel das Arbeitsgebiet nicht so genau, dass sie auf Anhieb beurteilen könnten, ob die Frage nicht schon beantwortet ist. Das müssen die Antragstellenden ihnen plausibel darlegen. Außerdem ist das Literaturstudium eine notwendige Voraussetzung für die Eingrenzung der Fragestellung: eine Definition im bildlichen Sinne des Wortes durch Umschreibung des – leeren – Feldes.

Der Literaturbericht – natürlich nicht das Literaturstudium – sollte sich auf führende Untersuchungen, also solche, die in den einschlägigen Fachpublikationen veröffentlicht sind, oder auf Übersichtsartikel beziehen und beschränken. Gelegentlich, beispielsweise bei Anschlussprojekten, kann abkürzend auf eigene Arbeiten Bezug genommen werden. Allemal muss sicher gestellt sein, dass der besagte Nachweis Außenstehenden gegenüber gelingt.

Insbesondere wenn der Stand der Forschung darzustellen ist, muss die Darstellung an den Punkt führen, an dem erkennbar wird, dass die Frage (Nr. 1) noch nicht beantwortet ist. Der Literaturbericht sollte stracks zur Themenfrage und somit den Leser dahin führen, dass er mit dem Antragsteller überzeugt ist: Diese Frage muss bearbeitet werden.

4.

Der Nachweis der Bedeutsamkeit (1.b) kann nur über *Plausibilitätsüberlegungen* geführt werden. Selbst dann, wenn eine öffentlich gestellte Frage aufgenommen oder ein Auftrag angenommen werden – bei BLK-Projekten etwa –, muss ein Antrag auf finanzielle Förderung plausibel begründet werden. Das ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil so am ehesten vermieden werden kann, dass man einem Auftraggeber – vor allem sich selbst! – die Ergebnisse liefert, die schon zuvor feststehen.

So ist es allemal auf den ersten Blick verdächtig, wenn in einem Projekt ein ‚Beweis' geführt werden soll. Es ist dann nicht auszuschließen, dass ein ‚Ergebnis' bereits vorliegt und nur bestätigt werden soll, ein Vorurteil also. Bei der Evaluation von pädagogischen ‚Innovationen', die im Rahmen von ‚Begleitforschung' auf ihr Funktionieren und ihren Erfolg überprüft werden sollen, ist das nicht selten der Fall. Pädagogen sind besonders deswegen anfällig für diesen Fehler, weil sie oft mit den Zielen sympathisieren (s. dazu unten zur ‚Selbstkritik').[3] Derartige Bestätigungs- oder Legitimationsforschung findet sich naturgemäß nicht selten bei der Auftragsforschung, die es auch in der Erziehungswissenschaft gibt, zum Beispiel in Gestalt der besagten ‚Begleitforschung'. Nichts gegen Aufträge – so lange man nicht die Wissenschaft verlässt und sich als Lobbyist zum Handlanger bestimmter gesellschaftlicher, auch bildungspolitischer Interessen macht.

Ein ganz anderer, aber nicht seltener Fehler bei der Begründung ist der, dass leere Gemeinplätze bemüht werden. Trends, beispielsweise der Globalisierung, reichen in einem wissenschaftlichen Kontext nicht aus. Auch Redefiguren ersetzen theorievermittelte Begründungen nicht; zurzeit wird die Figur ‚seit PISA' gerne bemüht: so und als solche sagt sie nichts.

5.

Aus dem Vorigen, nämlich Definition und Begründung der Frage, ergibt sich eine Vorstellung von dem *erwarteten Ergebnis* (dem *Ziel*). Die Formulierung und Eingrenzung der Frage bestimmt implizit die Struktur der Antwort. Inhaltlich ist die Antwort allerdings gänzlich offen, und sie muss es auch sein, genauer:

- sie ist gänzlich offen: bei Explorationen beispielsweise;
- sie kann als Ja-Nein-Alternative formuliert werden: eine Hypothese im strengen Sinne dieses Begriffs.

Solche ‚Hypothesen' im eigentlichen Sinne kommen in der Erziehungswissenschaft sehr selten vor. In der Mehrzahl der Fälle von erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Fragen interessiert nicht so sehr, dass etwas der Fall ist, sondern vielmehr, wie es strukturiert ist und funktioniert.

Bei den ‚Zielen' wird sehr oft – im Alltag und in der Wissenschaft – der folgende Fehler gemacht: die Ziele werden durch die Mittel ersetzt. Das hat zur Folge, dass beides verschwimmt.

Wenn ich beispielsweise als Ziel eines Projekts ‚die Erforschung der Arbeit im Studienseminar' auswiese, dann wüssten die Leser weder, was bei dem Projekt als Ergebnis heraus kommen soll, noch, wie ich dahin kommen will. – In der Politik ist die ‚Bekämpfung der Arbeitslosigkeit' ein solches Nicht-Ziel.

6.

Die Vorstellung von dem Ergebnis einer Arbeit enthält immer auch mehr oder weniger ausdrückliche Vorstellungen von den *Arbeitsmethoden* und den *Arbeitstechniken*, mit welchen man das Ergebnis zu erzielen hofft. Häufig ist es sogar so, dass man das Ziel am besten dadurch beschreibt, dass man den Weg genau angibt.

Deswegen gehe ich, wenn ich einen Antrag einschätzen soll, meist von der Zusammenfassung sofort zu dem Kapitel über die Arbeitsmethoden. Das heißt natürlich nicht, dass man etwa auf die Formulierung eines Ziels verzichten könnte.

Im Idealfall müssten die Gutachtenden in der Lage sein, das Projekt selbst durchzuführen, nachdem sie die Ausführungen über die Methode und den Arbeitsplan gelesen hat. Immerhin sollten sie sich jetzt vorstellen können, wie das Ergebnis aussehen dürfte.

An dieser Stelle (und beim Arbeitsplan) findet man die meisten Fehler. Vor allem fehlt es oft an genaueren Informationen. ‚Interview' oder gar ‚qualitative Verfahren' sagen nahezu nichts. Welche Form der Befragung wird gewählt? Wie kommt man zu den Fragen, die man im Interview stellen will? Wie hängen diese Fragen mit der das Projekt leitenden Frage zusammen? Häufig ist ersichtlich, dass der Antragsteller das selbst noch nicht genau weiß. Und wenn, wie ebenfalls nicht selten, die Methoden erst im ersten Arbeitsschritt des Projekts entwickelt werden sollen, dann kann man in der Regel nicht davon ausgehen, dass der Antragsteller selbst hinreichend genau weiß, worauf er hinarbeitet. Natürlich ist zu Beginn oft nicht klar, welche Items ein Fragebogen im Einzelnen enthalten soll. Was aber klar sein muss, ist, auf welche Weise diese Items gewonnen werden sollen.

Übrigens spielt die *Quali-Quanti-Problematik* hier überhaupt keine Rolle. Die Logik des Vorgehens ist allemal dieselbe, bei ‚narrativen' Interviews ebenso wie beim Testen von Lernerfolgs-Hypothesen:

- Eine Datenbasis wird ausgewählt oder erzeugt (Dokumente, die bereits fertig vorliegen – vor allem in der historischen Forschung – und solche, die für das Vorhaben erst erzeugt werden; Antworten auf ausdrückliche Fragen: Fragen eines Fragebogens, Items von Tests);
- Daten werden ermittelt und verarbeitet: zu Kennwerten, Häufigkeitsverteilungen oder zu ‚Ethnographien';
- diese werden als Antworten auf Teilfragen interpretiert, in die die Themenfrage zerlegt wurde; womit schließlich die Aufgabe verbunden ist,

- diese Teilantworten zur Themenfrage in Beziehung zu setzen und – sozusagen – Leistung und Grenzen des Projektergebnisses aufzuzeigen.

Wie gesagt, die Logik ist bei allen Forschungsvorhaben dieselbe. Diese Behauptung ist in der Pädagogik wissenschaftstheoretisch umstritten. Es gibt geradezu eine Literaturgattung, die Differenzen herausarbeitet und betont. Für die Forschungspraxis sind solche Kontroversen ziemlich unergiebig; bei der Arbeit spielen Differenzen, wenn es denn solche geben sollte, keine Rolle.

7.

Die Überlegungen zur Methode müssen in einen *Arbeitsplan* übersetzt werden. Für diesen gilt insbesondere, dass Außenstehenden sich vorstellen können müssen, wer da was und – im Blick auf die Themenfrage – warum bearbeitet. Das ist nicht immer einfach. Es gibt sogar eine unangenehme Zwickmühle:

- Es ist bekannt, dass man nie alles schafft, was man sich vornimmt.
- Wenn man deswegen ein bescheidenes Ergebnis in Aussicht stellt, läuft man Gefahr, oder man glaubt das, dass die Sache von den Gutachterinnen und Gutachtern als unerheblich angesehen wird.

Also verspricht man mehr, als man leisten kann. Diejenigen, die gutachten, kennen die Zwickmühle und sind anfangs meist geneigt, großzügig zu sein. Wenn dann aber ein Antrag auf Verlängerung, womöglich einer nach dem andern, kommt – dann zeigt das regelmäßig, dass man am Anfang den Mund zu voll genommen hat, und dann ist es mit der Großzügigkeit von Gutachtern und Geldgebern irgendwann zu Ende.

Ich selbst habe es immer so gehalten, dass ich eine möglichst realistische Schätzung des Arbeitsaufwandes versucht habe. Das war immer ein Teil der Vorarbeiten: mit der Stoppuhr messen, wie lange man für die Transkription einer Unterrichtsaufnahme braucht; auf der Basis einer Stichprobe abschätzen, wie viel Codierentscheidungen erforderlich sein dürften usw. Trotzdem bin ich in der Regel nicht in der vorgesehenen Zeit fertig geworden; oder ich musste Abstriche vom Programm machen.

8.

Mit geradezu logischer Konsequenz sollte sich aus dem Arbeitsplan ergeben, welche *Mittel zusätzlich* zu den in der Institution vorhandenen erforderlich sind. Dies ist der empfindlichste Teil eines Antrags, weil hier die Katze aus dem Sack gelassen und der *nervus rerum* erreicht ist. Und auch hier hapert es immer wieder. Über den Daumen gepeilt – das funktioniert bestenfalls, wenn Gutachtende auf der Basis von Erfahrungen davon überzeugt sein dürfen, dass der oder die Antragstellenden sozusagen nur vergessen haben, genauere Informationen zu geben. In der Regel müssen unpräzis formulierende Antragsteller damit rechnen, dass

- der Antrag zurückgegeben wird: mit der Auflage, zu präzisieren, meist auch: zu kürzen;
- die Gutachter selbst der Fördereinrichtung eine pauschale oder eine prozentuale Kürzung vorschlagen; man muss sich dann bei der Durchführung des Projekts nach der Decke des Bewilligten strecken; aber auch, dass
- der Antrag abgelehnt wird.

Abgesehen von dieser *conditio sine qua non*, der genauen Kalkulation, gibt es in der Erziehungswissenschaft noch so etwas wie Erfahrungswerte. Bei der DFG etwa ist ein Zeitrahmen von (zunächst) zwei Jahren üblich, drei Jahre sind schon viel. Ebenso sind Mittel für eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle üblich, dazu vielleicht noch eine wissenschaftliche Hilfskraft und studentische Hilfskräfte, soweit sachlich erforderlich. Was darüber liegt, ist schon eher ein größeres Projekt. – Nicht dass größere Projekte nicht akzeptiert würden. Zu Beginn einer Forscherkarriere oder beispielsweise bei Explorationsstudien sollte man jedoch vorsichtig sein (und erfahrene Forscher brauchen keinen Leitfaden wie diesen.)

9.

Für Gutachterinnen und Gutachter sollte *beurteilbar* sein, ob die durch die Frage und ihre Operationalisierung definierte Aufgabe

- lösbar ist,
- ihre Bearbeitung im Rahmen des Faches bedeutsam ist;
- mit den vorgesehenen Methoden und mit den vorhandenen sowie den zusätzlich beantragten Mitteln mit Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden kann.

Der Antrag selbst ist eine, die entscheidende Basis für ein solches Urteil. Ein Weiteres kommt noch dazu:

Gutachter sollten eine Vorstellung davon haben oder bekommen, ob der Antragsteller und gegebenenfalls die vorgesehenen Mitarbeiter über die erforderlichen *Ressourcen* verfügen. Das sind einmal die *persönlichen Qualifikationen*, weswegen nach einschlägigen Publikationen und gegebenenfalls vorher durchgeführten Projekten gefragt wird. Zum anderen wird, jedenfalls bei einer ergänzenden Finanzierung, auch in Rechnung gestellt, welche *finanziellen Leistungen* der Antragsteller einbringen kann. Hiernach wird in der Regel ausdrücklich gefragt. Da gibt es Unterschiede: bei einem Habilitandenstipendium mögen Büromaterialien durchaus ins Gewicht fallen. Wenn jedoch ein ganzes Forschungsinstitut hinter einem Antrag steht, wäre ein Antrag auf Finanzierung derselben eher lächerlich.

Zu den Ressourcen kann man auch die Expertise von Fachkollegen rechnen. Wenn das Projekt in einem größeren *Arbeitszusammenhang* angesiedelt ist, dürfen die Gutachtenden davon ausgehen, dass es so etwas wie eine informelle Beratung und Prüfung gibt, was die Aussicht auf Erfolg erhöht. Allerdings: name dropping bringt nichts.

10.

Für die Beurteilung eines Antrags ist es unabdingbar, dass durchschnittlich gebildete Gutachtende dem *Gedankengang* folgen können und dass sie nicht schon bei der *Logik von Sätzen* ins Stolpern kommen.

In Gesprächen über welche Texte auch immer mache ich und machen Gesprächspartner mit mir die Probe: Den Satz oder Gedankengang habe ich nicht verstanden; was meinst du damit? Die Antwort ist zumeist durchaus verständlich. Dann schreib das doch so auf, wie du es gerade gesagt hast.

Gutachterinnen und Gutachter sind natürlich auch Profis im Interpretieren von schwer verständlichen Texten. Aber: Versteht man einen Antrag erst nach dreimaligem Lesen und dann auch nur möglicherweise richtig, dann könnte man auf die Idee kommen, dass die Arbeit am Projekt ähnlich undurchschaubar werden könnte, so wie es der Antragstext ist.

Die *äußere Form* eines Antrags sollte zwar für die Beurteilung der Sache unerheblich sein. Wenn allerdings die Sprache der Sache nicht angemessen ist (Orthografie, Grammatik, Stil, Begriffe), dann könnte es sein,

dass die Gutachtenden auf die Idee kommen, von der Sorgfalt hier auf die Sorgfalt bei der Arbeit am Projekt zu schließen.

Zurzeit usurpiert in der Umgangssprache das ‚durch', womit Etwas als ein Mittel eingeführt wird, das Terrain des ‚wegen', das eine Ursache anzeigt. Alltagssprache hin und her: Wenn in der Wissenschaft Mittel und Grund nicht auseinander gehalten werden, dann ist nicht auszuschließen, dass am Ende auch in der Sache ein Durcheinander herauskommt.

11.

Es gibt einen *Königsweg* zu einem erfolgreichen Antrag: erfolgreiche Projekte studieren. Die Geschichte eines Projekts von den Vorbereitungen eines Antrags bis hin zu den Ergebnissen ist die beste Illustration dessen, was in Handreichungen nur abstrakt, d. h. losgelöst von der praktischen Forschungsarbeit erläutert werden kann. In Forschungsinstituten und forschungsintensiven Instituten mag es selbstverständlich sein, dass man sich früher durchgeführte Projekte zum Vorbild nimmt. Ich habe allerdings nicht erlebt oder davon gehört, dass dieser Weg in der Pädagogik unter den üblichen Arbeitsbedingungen begangen würde. Allerdings muss ich auch einräumen, dass mir keine für ein solches Studium geeignete Projektdokumentation bekannt ist. Aber man kann sich ja auch direkt an erfahrene Forscher wenden.

Und es gibt einen *Knüppeldamm*: Entwürfe der Kritik aussetzen – von Mitarbeitern, Fachkollegen, interessierten Laien, solchen nämlich, die etwas vom wissenschaftlichen Arbeiten, nicht aber unbedingt von der Erziehungswissenschaft verstehen müssen. Die wichtigste Kritik ist allerdings die Selbstkritik. Ich habe nicht den Eindruck, dass dieser Weg in unserer Wissenschaft besonders gern begangen wird.

12.

Gutachterinnen und Gutachter beurteilen und empfehlen. Im Verfahren der Begutachtung gibt es mehrere Stellen, an denen sie auch beratend hilfreiche Hinweise geben können: Rückfragen, ausdrückliche Hilfestellung und Erwartungen. Welche das auch immer sein mögen: das Projekt *machen und verantworten* die Antragstellerinnen und Antragsteller. Sie, nicht die Gutachtenden sind es letzten Endes, die derartige Hinweise berücksichti-

gen oder auch nicht, die also präzisieren, kürzen, besser begründen oder auch neu beantragen können und sollten.

Anmerkungen

1 Die folgenden ‚Gesichtspunkte' habe ich mir überlegt, als ich zum ersten Mal als ehemaliger Gutachter und nunmehr Berater an dem von der DGfE organisierten ‚Forschungskolloquium' teilnahm. Ich versuchte, mich zu erinnern: Wie hast du damals als Gutachter Anträge gelesen und beurteilt? Und, da ich selbst das eine oder andere Mal auf der anderen Seite des Tisches gesessen hatte – übrigens damals auch gerade wieder –, worauf hast du geachtet, wenn du einen Antrag gestellt hast? Es sah dann so aus, als seien diese ‚Gesichtspunkte' nicht nur ein brauchbarer Leitfaden für die Beratung, sondern auch eine nützliche Ergänzung der offiziellen Leitfäden der Förderinstitutionen und eine willkommene Hilfe für potentielle Antragstellerinnen Antragsteller.

2 Wenn sie denn welche hat, und wenn sie es tut! In der deutschen Erziehungswissenschaft sind sie wohl eher nicht sehr weit entwickelt. Siehe hierzu auch: Menck, Peter (1996): „Fahnenappelle" – Oder: Ethik der Forschung im Alltag der Forschung. In: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H. 14, S. 50-55.

3 Siehe dazu: Menck, Peter (2001): Thesen zu: Wissenschaftliche Begleituntersuchungen und bildungspolitische Entscheidungen. Beobachtungen im Zusammenhang mit Modellversuchen der BLK. In: Keiner, Edwin und Pollak, Guido (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim, Basel: Juventa, S. 249-258.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Der Vorstand 16. Juli 2005

Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik"

Die Bildungs- und Sozialsysteme Deutschlands stehen seit den internationalen Leistungsvergleichuntersuchungen von Schülern der Grundschule und Sekundarstufe (TIMSS, PISA, IGLU) erheblich unter Druck. Im Vergleich zu anderen Industrienationen hatten die deutschen Schülerinnen und Schüler nicht nur schlechter abgeschnitten; vielmehr zeigte sich hier in besonderem Maße die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Eltern: Kinder unterer sozialer Schichten, aber auch Kinder von Migrantenfamilien, haben erheblich geringere Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen.

Obwohl die genannten Untersuchungen in der Grundschule und in der Sekundarstufe durchgeführt wurden, betreffen die Ergebnisse auch den Elementarbereich. Denn verschiedene Untersuchungen haben bestätigt, dass die Leistungen zum Beginn der Grundschulzeit bereits die Lernentwicklung der Kinder in der weiteren Schullaufbahn bestimmen. Wenn also die Kinder nicht bereits vor dem Eintritt in die Schule u. a. in ihrer sprachlichen Entwicklung grundlegend gefördert werden, haben sie nur geringe Chancen, die Rückstände im Verlauf der Schulzeit zu kompensieren. Damit kommen auf den Elementarbereich und damit der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten neue Aufgaben zu: War ihre Arbeit bisher primär durch Erziehungs- und Betreuungsaufgaben bestimmt, so erhält jetzt auch die frühkindliche Bildung einen erheblich höheren Stellenwert. Es ist keine Frage, dass die künftige Erzieherinnenausbildung den neuen Herausforderungen Rechnung tragen muss.

Ein internationaler Vergleich der Ausbildungsstandards von Erzieherinnen weist auf einen erheblichen Rückstand in Deutschland hin. Der Anteil der Beschäftigten mit einer akademischen Qualifikation in den vorschulischen Einrichtungen beträgt gegenwärtig deutlich unter drei Pro-

zent. Ein höherer Anteil an akademisch ausgebildetem Personal ist angesichts der neuen Aufgaben für die Tätigkeiten in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen unverzichtbar.

Zur Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsstandards in vorschulischen Kindertagesstätten hält die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft folgende Maßnahmen für dringend geboten:

- Es sind Studienangebote erforderlich, die schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit und für den (flexiblen) Übergang vom Elementar- in den Primarbereich qualifizieren. Hier müssen frühkindliche, sozialpädagogische und grundschulpädagogische Erziehungs- und Bildungskonzepte integriert und für die spezifische, in der Entwicklung meist sehr heterogene Adressatengruppe der Kinder hin konkretisiert werden.
- Für diese neu zu konzipierenden Studiengänge ist grundlagen- und professionstheoretisches Wissen mit entsprechenden Forschungsprofilen erforderlich.
- Es wird ein einschlägiges Lehramtsstudium für das Lehrpersonal an Fachschulen gefordert, wie es die Kultusministerkonferenz schon 1993 empfohlen hat.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass erst ein vielschichtig angelegtes Programm – so die fachlich einschlägige Qualifizierung des Lehrpersonals für Fachschulen für Erzieherinnen, die sukzessive Einrichtung von Studiengängen mit einem deutlich ausgewiesenen Profil einer „Pädagogik der frühen Kindheit" sowie die Implementierung von entsprechenden Forschungsprofilen – eine nachhaltig wirkende, produktive Qualitätsverbesserung der Erziehungs- und Bildungsangebote in den Kindertagesstätten sicherstellen können.

Thomas Rauschenbach

Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform[1]

Übergangszeiten setzen Spielregeln außer Kraft; dies gilt auch bei dem hier anstehenden Thema. Eine erste, bislang gültige Spielregel in Sachen ErzieherInnenausbildung lautete, dass sich die DGfE, die Universität, die Wissenschaft nicht mit dieser Ausbildung beschäftigt. Die zweite Spielregel, die damit eng zusammenhängt, besagt, dass es im Feld der pädagogischen Berufe auf allen Ausbildungsebenen – von der Berufsfachschule bis hin zur Universität – Ausbildungen gibt und dass diese nebeneinander und relativ unverbunden jeweils auf dem eigenen Ausbildungsniveau „vor sich hin" ausbilden sowie von Zeit zu Zeit in ihrer eigenen Binnenlogik Ausbildungsreformen durchführen. Und als Spielregel Nummer drei muss man noch hinzufügen, dass das Lehramtsstudium mit all diesen Ausbildungen in der Vergangenheit nichts zu tun hatte und einer eigenständigen Tradition und Logik folgte.

Angenommen, wir befinden uns in der Frage der „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung" tatsächlich in einer Übergangszeit, dann könnte das die eben zitierten Spielregeln mehr oder minder stark erschüttern. Und es könnte zugleich sein, dass wir uns gegenwärtig in einem weichenstellenden und folgenreichen Moment der Bildungspolitik wieder finden, mit vielen neuen Zielen und nur teilweise beabsichtigten Nebenwirkungen. Und genau diese Nebenwirkungen und möglichen Erschütterungen stehen im Zentrum der folgenden Ausführungen.

1. Auf Spurensuche – die universitäre Erziehungswissenschaft und die Reform der Erzieherinnenausbildung

Mit der Frage der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung betritt die DGfE Neuland. In Sachen Studiengänge und Ausbildungsreform hat sich die deutsche universitäre Erziehungswissenschaft klassischerweise mit der Lehrerausbildung und später auch mit ihren Hauptfachstudiengängen mit den Abschlüssen Magister und Diplom beschäftigt, wobei eine Einbeziehung des Referenzpunktes „außeruniversitärer und außerschulischer Arbeitsmarkt" – wenn überhaupt – erst mit der Einführung des Diplomstudiengangs einsetzte. Aber auch in diesen Fällen wurde die Ausbildung für eine außerschulische Praxis vor allem an die Teildisziplinen der Erwachsenbildung, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik abgetreten. Und in jüngerer Zeit konzentrierten sich die Studienreformbemühungen der universitären Erziehungswissenschaft vorrangig auf die Frage der Modularisierung und der Einführung von BA- und MA-Studiengängen, ohne dass eine sonderlich intensive Beachtung der Kontextbedingungen stattfand.

Zugleich blieb allerdings auch die Frage des Verhältnisses der Universitätsabschlüsse zu den Diplom-Abschlüssen an Fachhochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit ungeklärt. Auf eine unausgesprochene Art und Weise hat sich in diesem Punkt eine mehr oder weniger friedliche Koexistenz herausgebildet, selbst jetzt, da die Einführung von BA- und MA-Studiengängen zeitgleich an Universitäten und Fachhochschulen vorangetrieben wird, da der Arbeitsmarkt für beide Gruppen zusammen in vielen Phasen offenkundig groß genug war und dies auch noch immer zu sein scheint. Vielleicht ist es aber an dieser Front auch deswegen einigermaßen friedlich geblieben, weil diese Frage der Konkurrenz in der Vergangenheit einseitig zum Problem der Teildisziplin Sozialpädagogik gemacht worden ist.

Mit der Erprobung und Etablierung erster neuer Studiengänge zur Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Hochschulen ist in dieser Hinsicht jedoch eine neue Dynamik eingetreten. An mittlerweile mindestens acht Standorten sind Ausbildungsmodelle in neuer Höhenlage entwickelt worden (weitere sind im Aufbau), in sieben von acht Fällen mit einem Bachelorabschluss an Fachhochschulen, in einem Fall mit einem zertifikatsbasierten Weiterbildungsstudium an einer Universität (vgl. GEW 2005).

Für Insider ist es schon einigermaßen erstaunlich, dass Protagonisten der Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Fachpraxis sich über Jahre hinweg mit bestenfalls mäßigem Erfolg um eine Aufwertung, Verbesserung und Anhebung der ErzieherInnenausbildung bemühen, in der Politik jedoch so gut wie keine Resonanz gefunden haben. Erst der Umstand, die Hochschullandschaft politisch zur neuen Reformbaustelle, BA-/MA-Studiengangskonzepte gewissermaßen zum neuen hochschulpolitischen Regierungsprogramm zu erklären, führte – ungewollt – zu der historischen Chance einer Anhebung der Erzieherinnenausbildung, auf Hochschulniveau. Dazu gehört, dass sich die politischen Parteien inzwischen mit ihrer Forderung zur Anhebung zu übertreffen versuchen.

Dabei ist die Erzieherin nicht nur das älteste Berufsbild und die größte Berufsgruppe unter den sozialen und pädagogischen Berufen jenseits der Lehramtsausgebildeten, sondern sie war bis in die 50er-Jahre des letzten Jahrhunderts hinein auch die höchste grundständige Qualifikationsmöglichkeit im Feld der außerschulischen pädagogischen Berufe. Aus dieser geschichtlichen Entwicklung heraus lassen sich drei Kerndilemmata identifizieren, die diesem Qualifikationsprofil bis heute anhaften und dessen Entwicklung eher gehemmt haben:

1. Das Berufsbild der Erzieherin hat nie wirklich das Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der „Mütterlichkeit als Beruf" abstreifen können. Während sich der Lehrerberuf daran gemessen vergleichsweise problemlos professionalisierte, entwickelte sich, trotz allmählicher Etablierung und Anhebung der Ausbildung, kein öffentliches Profil von der Erzieherin als einer pädagogischen Expertin. (Politiker – vor allem männlichen Geschlechts – haben insoweit auch wiederholt von einer „Überprofessionalisierung" der Kinderbetreuung gesprochen).
2. Die Berufsgruppe hat es bis heute nicht geschafft, ihre Gleichsetzung mit dem Arbeitsfeld Kindergarten in der Öffentlichkeit zu überwinden. Obgleich das Berufsbild mit seinen verschiedenen Wurzeln auch dezidiert für andere Arbeitsfelder qualifiziert (Jugendarbeit, Hort, Heim), werden Erzieherinnen und Erzieher vielfach immer noch als „Kindergärtnerinnen" wahrgenommen und auch so bezeichnet (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).
3. Die ErzieherIn war bis in die Nachkriegszeit die höchste nicht-schulbezogene pädagogische Ausbildung und ist dann in den 1960er- und 70er-Jahren überholt worden durch weitreichende Reformen der Ausbildungslandschaft, vor allem durch die Etablierung von – zunächst – höheren Fachschulen bzw. – kurz darauf – den Fachhochschulen sowie durch Einrichtung (sozial)-pädagogischer Studiengänge an den Universitäten, ohne dass diese Entwicklungen zur nach wie vor vorhandenen Ausbildung der Erzieherin jemals in Beziehung gesetzt worden wären (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995). Diese Abkopplung und die fehlende Rückbindung dieser Ausbildung in die universitäre Einheit von Forschung und Lehre ist bis heute eines der wesentlichen Hindernisse einer grundlegenden Reform und Entwicklung dieses Feldes und seiner Akteure (vgl. Rauschenbach 2005).

Die eigentliche öffentliche Dynamik zur Reform und Anhebung der Erzieherinnenausbildung, derer sich nun auch langsam die universitäre Erziehungswissenschaft bewusst wird, ist vor allem durch zwei – zumindest dem Namen nach – ‚italienische' Impulse ausgelöst worden. Mit „Bologna" und „PISA", also doppeltem ‚italienschem Schwung', kam eher von fachfremder Seite Bewegung in diese Thematik: So sind die derzeitigen Erörterungen letzten Endes Folge nicht-intendierter Nebenwirkungen ganz anderer Entwicklungen jenseits des Kindergartens und der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Diese zwei Triebfedern, die PISA-Nachwirkungen einerseits und der Bologna-Prozess andererseits, wurden zum Auslöser einer Debatte, die seitdem innerhalb und außerhalb der Fachwelt nicht mehr zum Stillstand gekommen ist.

Der erste entscheidende Impuls kam aus der *empirischen Bildungsforschung*. Aus den PISA-Ergebnissen entstand in ganz Deutschland u. a. eine Diskussion über die ungenutzten Bildungsmöglichkeiten der frühen Jahre. Plötzlich zum Gegenstand der Überlegungen für eine Bildungsreform geworden, konnte der Elementarbereich nicht verhindern, dass auf einmal alle Welt über diese erste Phase der Bildung redete (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Der Startschuss zu einer Reform der frühkindlichen Bildung war gegeben, die Personal- und Fachkraftfrage konnte da nicht ausbleiben. Ungewollt und unvorbereitet musste die einschlägige Wissenschaft, Politik und Fachpraxis auf die sprudelnden Ideen einer bildungspolitischen Reformeuphorie reagieren, die im Kern mehr schulähnliches Lernen, mehr kognitiv ausgerichtete Bildung im Kindergarten und für das Kindergartenalter forderten (ohne sich wirklich mit den tatsächlichen Bildungsinhalten des Kindergartens auseinander gesetzt zu haben). Im Zuge der vielfältigen Veränderungsvorschläge blieb es deshalb auch nicht aus, die Angleichung der Ausbildung des Personals zwischen Elementar- und Primarbereich zu fordern (vgl. z. B. OECD 2004). Erstmalig wurden dabei

auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene Stimmen laut, die sich für eine stärkere Ausrichtung der Erzieherinnenausbildung am Bildungsgedanken der Schule, eine Verbesserung ihrer Qualität, in der Regel durch eine Anhebung auf Hochschulniveau, im Kern mithin für eine stärkere „Akademisierung" der Elementarerziehung aussprachen (zur europäischen Situation vgl. Oberhuemer / Ulich 1997).

Der zweite Impuls, der die heutige Debatte um die künftige Erzieherinnenausbildung kennzeichnet, hatte seinen Ausgangspunkt in der *Hochschulreform*, also ebenfalls zunächst außerhalb und jenseits der an Fachschulen angesiedelten Ausbildung für Erzieherinnen. Ausgelöst durch den „Bologna-Prozess" zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen wurde durch die Propagierung der neuen Zauberformel „Bachelorstudiengang" als neuem Studiengangs-Einstiegsmodell mittelbar auch die Erzieherinnenausbildung tangiert. Da hochschulpolitisch mit diesem Schritt die große Zeit der neu zu entwickelnden, akkreditierten BA-Studiengänge mit einer sehr viel schwächeren disziplinären Ausrichtung anbrach, zugleich aber keiner so richtig wusste, wie das alles einmal konkret aussehen würde, war es nur eine Frage der Zeit, bis die ersten Studienmodelle in Sachen Anhebung der Erzieherinnenausbildung auftauchten – und dies vorzugsweise an Fachhochschulen. Die Universitäten haben sich diesem Thema bislang nur bedingt geöffnet; ihr Interesse an der Erzieherinnen-Ausbildung ist – jenseits fachlicher Schwerpunkte von Professorinnen und Professoren –, um es pointiert zu formulieren, erst mit der Initiative zur Professionalisierung der Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen der Robert-Bosch-Stiftung[2] so richtig erwacht. Es bleibt in dieser Hinsicht nur zu hoffen, dass aus einem strategischen auch ein inhaltliches Interesse wird.

2. ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt

Um über die künftige Gestalt der heutigen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung angemessen entscheiden zu können, erscheint neben einer diffusen nach vorne gerichteten Hoffnung ein Blick auf die benachbarten Ausbildungen ebenso nötig wie auf die Platzierung der AbsolventInnen der verschiedenen Ausbildungsgänge auf dem Arbeitsmarkt. Beides geschieht gegenwärtig im Rahmen dieser Debatte viel zu wenig. Dabei lassen sich zwei Blickrichtungen unterscheiden:

a) zum einen der Blick auf die Verteilungsdynamik der ausgebildeten ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt; hierbei stehen die Fragen der *Distribution und der Kontextualisierung* im Vordergrund (2.1);

b) zum anderen der Blick auf die besondere Situation auf dem Teilarbeitsmarkt der Kindertageseinrichtungen; dabei geht es um Fragen der *Konzentration und der Profilbildung* des zentralen Arbeitsfeldes für ErzieherInnen (2.2).

2.1 Zunächst zum ersten Punkt, also der Frage, wie sich die ausgebildeten ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt verteilen und einordnen lassen. Unter dem Strich sind die fachschulausgebildeten Erzieherinnen – mit großem Abstand – sowie die an Fachhochschulen ausgebildeten Diplom-SozialpädagogInnen / SozialarbeiterInnen auf dem Arbeitsmarkt des Sozial- und Bildungswesens jenseits der Schule die am weitesten verbreiteten (sozial)pädagogischen Ausbildungen. Diplom-PädagogInnen bilden in diesem Segment – bei deutlich geringeren Ausgangswerten – die größte universitär ausgebildete Berufsgruppe. Diese Situation lässt sich an drei zentralen Ergebnissen der Arbeitsmarktforschung auf der Basis der Mikrozensusdaten illustrieren (vgl. dazu Tab. 1).

	ErzieherInnen	Diplom-Sozialpäd./ Sozarb. (FH)	Diplom-Päd.
Mikrozensus 2002			
Erwerbstätige der jeweiligen Berufsgruppe insgesamt	400.000	140.000	/
Darunter:			
Erwerbstätige im Bildungs- und Sozialwesen	357.000	116.000	/
Erwerbstätige in Kitas	275.000	4.000	/
Kinder- und Jugendhilfe-Statistik 2002			
Erwerbstätige der jeweiligen Berufsgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe	282.000	50.000	11.500
Darunter:			
Erwerbstätige in Kitas	242.000	6.500	2.000

Tab. 1: Ausgewählte soziale und pädagogische Ausbildungen auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich (2002) (Quelle: Mikrozensus 2002 / KJH-Statistik 2002, eigene Berechnungen)

1. Nach den Daten des *Mikrozensus* kann man – bei aller Vorsicht – für das Jahr 2002 von insgesamt ca. 400.000 erwerbstätigen ErzieherInnen auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt sowie von 140.000 erwerbstätigen Diplom-SozialpädagogInnen mit jeweils einschlägiger Qualifikation ausgehen (wo also nicht nur ErzieherIn bzw. SozialpädagogIn / SozialarbeiterIn draufsteht, sondern auch drin ist).[3] Eine zuverlässige Erfassung der Diplom-PädagogInnen ist durch den Mikrozensus-Datensatz nicht möglich.
2. Davon arbeiten, bleibt man beim 2002er-*Mikrozensus*, allein im Bildungs- und Sozialwesen ca. 357.000 ErzieherInnen sowie rund 116.000 SozialpädagogInnen (d.h. umgekehrt: jeweils etwa 35.000 bis 40.000 arbeiten in anderen Arbeitsfeldern oder Branchen).
3. Konzentriert man seinen Blick noch detailgenauer lediglich auf das Feld der Kindertageseinrichtungen (also den Bereich, der uns hier besonders interessiert), so verschiebt sich die Situation insoweit, als dort laut Mikrozensus ca. 275.000 ErzieherInnen rund 4.000 Diplom-SozialpädagogInnen gegenüberstehen.

Zieht man als eine zweite Datenquelle die Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahre 2002 heran (also auf der Basis eines anderen Datensatzes, so dass die Daten nicht punktgenau vergleichbar sind), so lassen sich analog hierzu zwei Punkte festhalten:

1. Nach den Angaben der *Kinder- und Jugendhilfe-Statistik* arbeiteten Ende 2002 allein in der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe rund 282.000 ErzieherInnen sowie – mit deutlichem Abstand – 50.000 Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) und immerhin 11.500 Diplom-PädagogInnen.
2. Betrachtet man dieser Statistik zufolge ebenfalls nur den engeren Bereich der Kindertageseinrichtungen, so finden wir dort ca. 242.000 ErzieherInnen, 6.500 Diplom-SozialpädagogInnen sowie 2.000 Diplom-PädagogInnen.[4]

Allein diese wenigen Zahlen geben einige Aufschlüsse über die Stellung der ErzieherInnen bzw. über die Konturen des Arbeitsfeldes „Kindertageseinrichtungen". Ingesamt, so ein *erster Befund*, konzentriert sich die Berufsgruppe der ErzieherInnen viel stärker auf ein *einziges Arbeitsmarktsegment* als die Diplom-SozialpädagogInnen (FH) oder die universitären Diplom-PädagogInnen. So beträgt beispielsweise der Anteil der ErzieherInnen im Bereich der Kindertageseinrichtungen an allen ErzieherInnen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe *rund 85 %*. Und anhand der Mikrozensus-Daten kann man davon ausgehen, dass von *allen aktuell erwerbstätigen ErzieherInnen ca.* zwei Drittel im Feld der Kindertageseinrichtungen arbeiten (vgl. Abb. 1).[5]

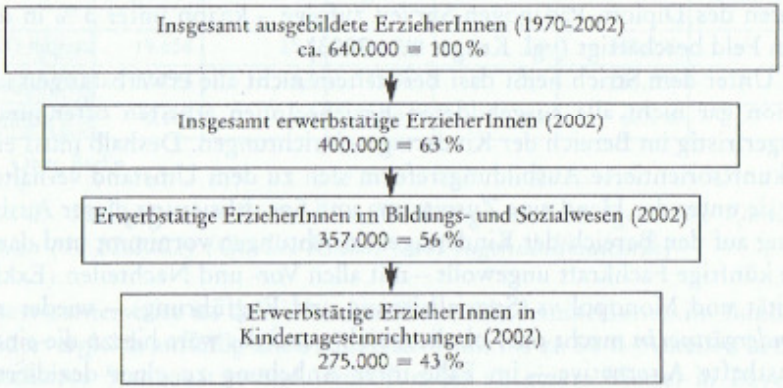

Abb. 1: Ausgebildete ErzieherInnen und ihre Erwerbsbeteiligung (Quellen: KMK-Statistik / Mikrozensus; eigene Berechnungen)

Das ist viel und wenig zugleich. Denn es heißt eben auch – und das ist bereits ein *zweiter Befund* –, dass etwa *ein Drittel* der erwerbstätigen ErzieherInnen *nicht* in einer Kindertageseinrichtung arbeitet. Und dabei ist noch nicht berücksichtigt, dass keineswegs alle in den letzten Jahrzehnten ausgebildeten ErzieherInnen aktuell einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Sofern man nämlich überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten ErzieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – dies ist mit einer Spanne von 32 Jahren eine eher vorsichtige Schätzung, da man von einem Berufsleben von wenigstens 35 Jahren ausgehen kann –, wären demzufolge von diesen in der gesamten Zeit Ausgebildeten nur noch 63 % überhaupt irgendwo aktuell erwerbstätig bzw. „nur" noch etwas mehr als 40 %, also 4 von 10 ErzieherInnen derzeit in einer Kindertageseinrichtung tätig. Dies ist eine wichtige Kennzahl mit Blick auf den Bedarf, da nicht die Zahl der tatsächlich Ausgebildeten, sondern der durchschnittlich auf dem Arbeitsmarkt platzierten ErzieherInnen – und hier vorzugsweise im Bereich der Kindertageseinrichtungen – der Bezugspunkt für eine realistische Planung sein sollte.

Und schließlich verteilen sich, das ist ein *dritter Befund*, AbsolventInnen der Fachhochschulen und der Universitäten wesentlich breiter auf verschiedene Arbeitsfelder. Unter den erwerbstätigen SozialarbeiterIn-

nen/SozialpädagogInnen (FH) liegt der Anteil derer, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten – je nach Datenquelle – gerade mal in der Spanne von 3 bis 5 %; von den erwerbstätigen Diplom-PädagogInnen sind – den Daten des Diplom-Pädagogen-Survey zufolge – knapp unter 3 % in diesem Feld beschäftigt (vgl. Krüger u. a. 2003).

Unter dem Strich heißt das: Bei weitem nicht alle erwerbstätigen und schon gar nicht alle ausgebildeten ErzieherInnen arbeiten offenkundig längerfristig im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Deshalb muss eine zukunftsorientierte Ausbildungsreform sich zu dem Umstand verhalten, ob sie unter der Hand eine Zuspitzung und Spezialisierung dieser Ausbildung auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen vornimmt und damit die künftige Fachkraft ungewollt – mit allen Vor- und Nachteilen (Exklusivität und Monopol vs. Spezialisierung und Engführung) – wieder zur *KindergärtnerIn* macht oder ob diese sich – und das wäre hierzu die einzig ernsthafte Alternative – im Falle ihrer Anhebung zu einer dezidierten *Konkurrenzausbildung* zu den vorhandenen einschlägigen Hochschulausbildungen entwickelt.

2.2 Damit zu einer *zweiten* Blickrichtung: Wechselt man den Standort und richtet den Blick ausschließlich auf das Feld der Kindertageseinrichtungen, so zeigt sich nicht nur, dass 64 % bzw. fast zwei Drittel des dort beschäftigten Personals ausgebildete ErzieherInnen sind – und damit dieses Feld deutlich dominieren. Vielmehr wird mit der beschriebenen, starken Verbreitung von ErzieherInnen – zuzüglich der großen Zahl an KinderpflegerInnen – zugleich der im OECD-Bericht über „die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland" (OECD 2004) kritisierte Befund einer auffällig geringen Akademisierung angesprochen. In Deutschland zeichnet sich das Feld der Kindertageseinrichtung vor allem dadurch aus, dass es sich um eine ErzieherInnendomäne sowie um eine Art „akademikerfreie Zone" handelt. Folgt man den Angaben der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, so waren 2002 nur etwa 3,3 % des gesamten pädagogischen Fachpersonals bundesweit an einer Fachhochschule oder Universität ausgebildet. Und selbst bei den freigestellten Leitungskräften der Kindertageseinrichtungen liegt der Akademisierungsgrad erstaunlicherweise nur bei knapp 16 % (vgl. Tab. 2).

	Freigestelltes Leitungspersonal		Pädagogisch tätiges Personal in der Gruppe		Summe Leitungspersonal und Personal in der Gruppe	
	Insgesamt	Akad.-anteil	Insgesamt	Akad.-anteil	Insgesamt	Akad.-anteil
BRD insges.	19.658	15,8	326.840	2,6	346.498	3,3
Westl. BL[1]	12.223	18,5	242.563	2,9	254.786	3,8
Östl. BL[1]	3.131	4,9	59.014	1,2	62.145	1,4

1 Ohne Berlin

Tab. 2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation (31.12.2002) (Quelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik)

Interessanterweise ist dabei der Anteil der AkademikerInnen im Bundesländervergleich auffällig unterschiedlich – mit bis zu 50 %-Anteilen in den westlichen Stadtstaaten und immerhin bis zu einem Viertel in Bayern, Niedersachsen, Hessen und Schleswig-Holstein, während die im OECD-Bericht so gerühmten neuen Bundesländer in dieser Hinsicht am Ende des „Qualifikationsrankings" stehen. Dort überschreitet der AkademikerInnenanteil in keinem Land bislang die 2-Prozentgrenze; und auch unter den freigestellten Leitungskräften liegt der AkademikerInnenanteil in diesen Ländern nur zwischen 5 % und 10 %. Dies hat mit dem immer noch nachwirkenden, dramatischen Stellenabbau in den 1990er-Jahren zu tun, so dass die in Fülle vorhandenen Angehörigen der damaligen ErzieherinnenGeneration diesen zusammengebrochenen Teilarbeitsmarkt bis heute prägen und dominieren, und sich immer noch kein nennenswerter Einstellungskorridor für neu ausgebildetes, zumal akademisch qualifiziertes Personal aufgetan hat.

Schon dieser zweite grobe Blick macht wiederum deutlich, dass – *erstens* – die Kindertageseinrichtungen einen ausgesprochen geringen AkademikerInnenanteil aufweisen, dass dies – *zweitens* – jedoch eine Besonderheit dieses Arbeitsfeldes ist, da die anderen Felder der Kinder- und Jugendhilfe (ganz zu schweigen von anderen pädagogischen Arbeitsfeldern) z. T. deutlich höhere Anteile aufweisen. So lag die *Akademisierungsquote* im Jahr 2002 in der Jugendarbeit bei 43 %, in den Hilfen zur Erziehung bei 42 %, in den Jugendämtern/-behörden bei 52 % und in den Beratungsstellen sogar bei fast 86 % (vgl. Rauschenbach/Schilling 2005). *Drittens* wird, wie gezeigt, deutlich, dass bei den freigestellten Leitungskräften bereits heute ein Anteil von im Bundesschnitt fast 16 % ein Hochschulstudium absolviert hat, dass dieser Anteil jedoch – *viertens* – mit

Blick auf die einzelnen Bundesländer ausgesprochen unterschiedlich ausfällt.

Allein diese wenigen Zahlen und Kennwerte mit Blick auf den Arbeitsmarkt liefern wichtige Anhaltspunkte zur Frage der künftigen Gestalt einer Fachkraftausbildung diesseits und jenseits der Akademisierungsschwelle, die bislang in der Diskussion jedoch kaum eine Rolle spielen.

3. Die Situation der (sozial)pädagogischen Ausbildungen

Vor allem die universitäre Erziehungswissenschaft hat in punkto Ausbildung lange Zeit nur die Lehrerbildung und später die Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge im Magister und Diplom im Blick gehabt. Immer wieder hin- und herpendelnd, inwieweit sie sich nicht doch primär auf die Lehrerbildung konzentrieren sollte, hat sich doch zumindest der Diplomstudiengang zu einem der größten deutschen sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge – insbesondere für Frauen – entwickelt (vgl. Tippelt / Rauschenbach / Weißhaupt 2004). Allerdings erscheint daneben das System der sozialpädagogischen Ausbildungen unterhalb der Universität in wissenschaftlichen Kreisen als nur begrenzt bekannt, obgleich insbesondere das Qualifikationsprofil „Erzieherin" – semantisch – geradezu ins Zentrum der Erziehungswissenschaft zielt.

Wir haben in Deutschland im Feld der pädagogisch-sozialen Berufe ein etabliertes Ausbildungssystem, dessen Wurzeln mehr als 150 Jahre zurückreichen. Von den KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen an den Berufsfachschulen über die ErzieherInnen an den Fachschulen / Fachakademien und dem an immer mehr Standorten vereinheitlichten Diplomstudiengang Soziale Arbeit an den Fachhochschulen (früher noch getrennt in Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit) bis hin zu den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen an den Universitäten hat sich ein ebenso zahlenmäßig beachtliches Ausbildungsvolumen wie eine konzeptionell differenzierte Ausbildungslandschaft entwickelt, die sich aus der Innensicht stärker voneinander abgrenzt als es von außen manchmal nachvollziehbar erscheint. Dahinter verbergen sich nach wie vor ungelöste Probleme eines nicht geklärten Verhältnisses zwischen einer sachlich angemessenen Binnendifferenzierung einerseits und einer unvermeidlichen gegenstandsbezogenen Überlappung dieser Ausbildungen andererseits, also zwischen einer, wenn man so will, sachlich entspannten

Ergänzung und einer keineswegs unproblematischen wechselseitigen Substitution verschiedener Qualifikationsprofile.

Zugespitzt muss man mit Blick auf die gegenwärtige Lage formulieren: Derzeit beanspruchen immerhin *drei pädagogisch-soziale Ausbildungen* – auf unterschiedlichem Niveau, an unterschiedlichen Ausbildungsorten, mit einer unterschiedlichen Ausbildungsphilosophie, einer differierenden berufspraktischen Ausrichtung sowie einem disparaten Wissenschaftsbezug – *gleichermaßen* für eine selbstständige Tätigkeit in den (sozial)pädagogischen Arbeitsfeldern zu qualifizieren. Und alle drei Ausbildungen können sowohl auf der Ebene des Ausbildungs- als auch des Beschäftigungssystems als relativ etabliert bezeichnet werden. In den über 360 Fachschulen für Sozialpädagogik beginnen gegenwärtig pro Jahr schätzungsweise 12.000 bis 15.000 junge Menschen – fast durchgängig Frauen – eine Ausbildung zur ErzieherIn. An den über 60 Fachhochschulstandorten tun dies etwa 10.000 bis 12.000 StudienanfängerInnen im Diplomstudiengang „Soziale Arbeit". Und an den Universitäten schreiben sich derzeit pro Jahr rund 6.000 AnfängerInnen in den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft neu ein, etwa 40 bis 45 % der daraus hervorgehenden AbsolventInnen münden später in ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld. Ähnliches gilt für die etwa 3.000 Magister-AnfängerInnen mit Hauptfach Erziehungswissenschaft, von denen dann später ebenfalls rund 25 bis 30 % der AbsolventInnen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit landen (vgl. Fuchs 2004). In drei verschiedenen Ausbildungsvarianten, an drei Orten und auf drei unterschiedlichen Ausbildungsniveaus beginnen mithin jährlich etwa 30.000 junge Menschen eine Ausbildung, deren Ziele und Inhalte untereinander weitaus ähnlicher sind als dies viele wahrhaben wollen (vgl. Rauschenbach 2005).

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Ausgangslage wird nun eine Debatte um die Neuformatierung der ErzieherInnenausbildung eröffnet. Als Reaktionen und Entwicklungen zeichnen sich als mögliche Szenarien zukünftiger Erzieherinnen-Ausbildung derzeit folgende Positionen und Modelle ab bzw. sind vom Grundsatz her denkbar:

1. Inhaltliche Optimierung der gegenwärtigen Ausbildung auf Fachschulniveau ohne Anhebung *(reformiertes Status Quo-Modell)*
2. Statusaufwertung der Fachschulausbildung durch Kooperation mit einer Fachhochschule *(up-grading-Modell)*
3. Anhebung und Umwandlung der gegenwärtigen Fachschulen zu (Fach)Hochschulen eigener Art *(Fahrstuhl-Modell)*

4. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Fachhochschulen *(FH-Transformationsmodell)*
5. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Universitäten in Anlehnung an das Lehramtsstudium für die Primarstufe *(Uni-Transformationsmodell L)*
6. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Universitäten in Anlehung an existierende Diplomstudiengänge *(Uni-Transformationsmodell D)*
7. Ausbau und Ausdifferenzierung bestehender FH-Studiengänge *(FH-Substitutionsmodell)*
8. Ausbau und Ausdifferenzierung bestehender universitärer Studiengänge *(Uni-Substitutionsmodell)*.

Diese skizzierten Modelle würden langfristig die Landschaft der pädagogisch-sozialen Ausbildungen insgesamt – und damit nicht nur die ErzieherInnenausbildung – inhaltlich und quantitativ grundlegend verändern. Fünf kurze Anmerkungen dazu:

a) Die hier angedeutete Ausbildungsreformdebatte und diese Modelle sind m.E. in ihrem Ursprung und ihren Bezügen relativ losgelöst von den Erfordernissen des Berufsfeldes, den Regeln des Arbeitsmarktes sowie den Interessen der Träger. Vielmehr bewegte sich diese Debatte bislang in einem Umfeld, in dem sie vor allem als eine Debatte innerhalb des *Ausbildungssystems über das Ausbildungssystem* geführt wurde und hierbei vor allem „von außen", aus der Bildungs-, Schul- und Hochschulpolitik, an die sozialpädagogische Ausbildungslandschaft herangetragen worden ist. Dennoch stellt zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Gespräch mit der Abnehmerseite ein wichtiges Korrektiv dar, das möglicherweise vor allzu selbstreferentiellen Argumentationslinien und einem uninformierten Tunnelblick schützen kann.

b) In Deutschland gibt es eine etablierte Ausbildungslandschaft von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, die bis auf wenige Ausnahmen im pädagogisch-sozialen Bereich bislang nicht sonderlich stark miteinander im Austausch standen und sich deshalb auf ihr je eigenes Kerngeschäft, also der Ausbildung von ErzieherInnen, SozialpädagogInnen-/SozialarbeiterInnen und Diplom-PädagogInnen konzentriert haben. Diese friedliche Koexistenz würde in den meisten angedeuteten Szenarien wohl bald vorbei sein. Denn: Was würde eigentlich aus den Fachschulen, wenn (wie in den Modellen 4 bis 7) die Ausbildung der ErzieherIn komplett an die Hochschulen verlagert würde? Würden diese einfach nach und nach aufgelöst (Modell 7) oder aber selber – wie in Modell 3 – in das Hochschulgefüge überführt? Und was würde in diesem Fall der massenhaften Aufwertung der Fachschulen zu *Hochschulen eigener Art* (Modell 3) eigentlich aus den bereits bestehenden (sozial-)pädagogischen Ausbildungen an den Hochschulen? Überschneidet sich die neue Ausbildung nicht zu erheblichen Teilen mit dem, was in einem Sozialpädagogik-Studium an den Fachhochschulen schon immer hätte vorkommen müssen oder was auch die universitären Hauptfachstudiengänge in den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit anstreben? Wäre es infolgedessen nicht ungleich konsequenter, die vorhandenen Hochschulausbildungen um einen dezidiert frühpädagogischen Schwerpunkt zu ergänzen, um weitere Parallelstrukturen zu vermeiden (Modelle 7 und 8)?

c) Mit den Qualifizierungsangeboten an den Fachschulen, den Fachhochschulen und auch den Universitäten existieren derzeit drei große Ausbildungsgänge auf verschiedenen Niveaus, die die Qualifizierung einer (sozial)pädagogischen Fachkraft zum Ziel haben. Wie lassen sich Unterschiede und Trennlinien ziehen, wenn wir bspw. die ErzieherIn und SozialarbeiterIn/SozialpädagoIn als zwei getrennte Ausbildungen auf ein- und demselben Niveau konzipieren (Modell 3 und 4)? Wird dann – in der Konsequenz – die ErzieherIn auf FH-Niveau nicht automatisch wieder zu einer neuen Kindergärtnerin, zu einer Fachfrau mit eingeschränkten Aufgabenfeld und einem eingeschränkten Zielgruppenalter? Sofern jedoch die gesamte breite Qualifikation einer sozialpädagogischen Fachkraft die Zielsetzung bleibt: Worin besteht dann noch der wesentliche konzeptionelle Unterschied zu den gegenwärtigen FH- und Universitäts-Abschlüssen in Sozialpädagogik? Werden diese als Restgröße wieder zu einer modernen Form der HeimerzieherIn oder der JugendleiterIn? Oder werden die Diplom- und Magister-PädagogInnen stärker auf Felder *jenseits* der Kinder- und Jugendhilfe verwiesen?

d) Derzeit gibt es, wie erwähnt, pro Jahr bereits etwa 10.000 bis 12.000 FH-AnfängerInnen im Bereich der Sozialen Arbeit, 6.000 AnfängerInnen im Diplomstudiengang sowie 3.300 im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft neben den etwa 12.000 AnfängerInnen in der ErzieherInnenausbildung; und von den letzteren besitzt immerhin ein Anteil von schätzungsweise 20 %, also etwa weitere 2.500 junge Menschen, eine Hochschulzugangsberechtigung. Mit Blick auf das generelle Potenzial der ausbildungswilligen jungen Menschen bleibt infolge-

dessen zu fragen, ob sich dieser Kreis der jährlichen Neuzugänge mit einer Hochschulzugangsberechtigung für dieses Fachgebiet und Arbeitsmarktsegment noch weiter steigern lässt oder ob dann nicht zwangsläufig Verdrängungseffekte zwischen den einzelnen Abschlüssen zu erwarten sind, ganz abgesehen davon, dass völlig unklar ist, wie sich der entsprechende Arbeitsmarkt verhält?

e) Und schließlich: Darüber nachzudenken wäre auch, wie sich ein solches verändertes akademisches Studienangebot zu den Lehramtsstudiengängen für Grund- und Hauptschulen verhält, für die sich bislang jährlich ebenfalls etwa 12.000 junge Menschen entscheiden. Sind nicht auch diesbezüglich gewisse Konkurrenzen bzw. gegenseitige Verdrängungen zu befürchten? Unter dem Strich heißt das doch, dass wir im Falle einer Anhebung der ErzieherInnenausbidung und einer gleichzeitigen Auflösung der Fachschulen einen *Mehrbedarf von rund 8.000 bis 10.000 jungen Frauen und Männern mit Hochschulzugangsberechtigung* hätten, die zusätzlich für diese Fachgebiete gewonnen werden müssten, sofern man sich nicht gegenseitig Konkurrenz machen will.

Alle genannten Modelle versuchen die Zukunftsszenarien aus dem Blickwinkel bestehender Ausbildungen und ihrer Strukturen zu extrapolieren. Dies muss nicht der einzige Weg in die Zukunft sein. Zumindest liegt noch ein ganz anderes, noch weitergehendes Modell im Bereich des Möglichen: die strukturgleiche, mehr oder minder gleichwertige Einführung von BA-Studiengängen anstelle aller bisherigen Ausbildungen an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten als fachliche Erstausbildung. Dies wäre zumindest ein erster Schritt in ein integriertes, aufeinander abgestimmtes Gesamtkonzept pädagogisch-sozialer, bildungsorientierter Studiengänge (vgl. auch Beher/Rauschenbach 2004). Von den Aufgaben und Anforderungen der beruflichen Praxis her wäre dies vermutlich nicht der schlechteste, vielleicht sogar der konsequenteste Weg in ein neues Zeitalter zur Qualifizierung von hoch qualifizierten Fachkräften für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

4. Ausblick

Modellversuche und Einzelstandorte, gerade wenn sie eher als Weiterbildung angelegt sind, dürften die derzeitige Ausbildungslandschaft noch nicht nachhaltig erschüttern und verändern. Es ist allerdings nicht unwahrscheinlich, dass die strukturellen Auswirkungen, die eine systematische und flächendeckende Anhebung einer grundständigen Ausbildung von ErzieherInnen auf Hochschulniveau für das gesamte Ausbildungssystem bis in die Universitäten hinein haben dürfte, ganz erheblich sind und zu einer völlig neuen Gewichtung der Ausbildungsinstitutionen und der zu Qualifizierenden führen, die bislang noch gar nicht im Horizont der Debatte abzusehen ist.

Deutlich wird, dass in vielen Punkten erst einmal nur Anmerkungen und Fragen zu formulieren sind, ohne dass die Antworten schon parat liegen. Bislang überhaupt noch nicht thematisiert sind in diesem Zusammenhang unterdessen die zentralen Fragen nach den *Inhalten* sowie nach der *Finanzierung* einer stärker akademisierten Ausbildung (vgl. hierzu Pasternack/Schildberg 2005). Dies muss einer weiteren Diskussion überlassen bleiben. Allerdings scheint es mehr als angebracht, dass sich die universitäre Erziehungswissenschaft, sei es die DGfE und/oder der erziehungswissenschaftliche Fakultätentag, auch über den Tag hinaus mit diesem Thema und damit der ältesten und größten pädagogischen Ausbildung beschäftigt. Zumindest wäre diese Erweiterung eine weitere nicht intendierte, aber dennoch wichtige Nebenwirkung der in Gang gesetzten Debatte.

Anmerkungen

1 Leicht überarbeitete und ergänzte Fassung eines Kurzvortrags, den ich auf der Tagung „Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern" der DGfE am 28.4.2005 in Berlin gehalten habe. Er beruht in Teilen auf dem Eröffnungsvortrag zur DJI-Fachtagung „Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? Akademisierung – Professionalisierung – Aufgabenorientierung" im Dezember 2004 in München.

2 Vgl www.bosch-stiftung.de/foerderung/jugend/fr_02050000.html?/foerderung/jugend/02050501.html.

3 Hierzu wurde der Scientific-Use-File des Mikrozensus 2002 ausgewertet und dabei aus den angesprochenen Berufsgruppen die Gruppe der Personen ausgewählt, die zumindest über einen der Ausbildungs-/Studienabschlüsse in der entsprechenden Qualifikationshöhe verfügt. Daher ergeben sich Abweichungen zu den veröffentlichten Daten der jeweiligen Berufskennziffern, die alle in den Berufsgruppen erfassten Personen – unabhängig von ihrer Qualifikation – ausweisen.

4 Die an Berufsfachschulen ausgebildeten KinderpflegerInnen werden an dieser Stelle außer Acht gelassen, obwohl sie mit über 48.000 Beschäftigten die zweitgrößte Berufsgruppe in den Kindertageseinrichtungen darstellen.

5 Für die beiden anderen Berufsgruppen zeigt sich eine so starke Konzentration auf ein einziges Arbeitsfeld nicht einmal im Ansatz (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).

Literatur

BEHER, K./RAUSCHENBACH, TH. (2004): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung. München (www.dji.de).

BEHER, K./HOFFMANN, H./RAUSCHENBACH, TH. (1999): Das Berufsbild von ErzieherInnen. Von der fächerorientierten zur tätigkeitsorientierten Ausbildung. Berlin.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

FUCHS, K.: Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden, S. 75-105.

GEW (2005): Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht. Darmstadt.

KRÜGER, H.-H. U.A. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München.

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

OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Paris.

PASTERNACK, P./SCHILDBERG, A. (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung. MS, Halle.

RAUSCHENBACH, TH. (2005): Ausbildung/Ausbildungen. Erscheint in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 5. Auflage. Weinheim/München.

RAUSCHENBACH, TH./BEHER, K./KNAUER, D. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München.

RAUSCHENBACH, TH./SCHILLING, M. (HRSG.) (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim/München (im Erscheinen).

TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, TH./WEIßHAUPT, H. (HRSG.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden.

Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen.

Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen.

Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.

Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Bildungswissenschaften und in der Schulpraxis von den Ländern gemeinsam überprüft und weiterentwickelt.

Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u. a.:

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst*, dass die *Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbe-

wusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.

4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.
5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen;[1] sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen.

2. Kompetenzbereiche

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.

2.1 Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung[2] und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden

nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.

Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*; sie umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen.

2.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

- Bildung und Erziehung
  Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- Beruf und Rolle des Lehrers
  Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- Didaktik und Methodik
  Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
  Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- Leistungs- und Lernmotivation
  Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- Differenzierung, Integration und Förderung
  Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- Diagnostik, Beurteilung und Beratung
  Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- Kommunikation
  Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- Medienbildung
  Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
- Schulentwicklung

Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung
  Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

2.3 Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte kommen u. a. die folgenden Ansätze in Frage:
- Situationsansatz
- Fallorientierung
- Problemlösestrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextorientierung
- Phänomenorientierung.

Die Entwicklung der Kompetenzen wird gefördert durch:
- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- den Einsatz von *Videostudien*
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit Hilfe der theoretischen Konzepte
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase.

3. Kompetenzen

Mit dem folgenden Katalog werden die Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt beschrieben. Ihnen werden Standards zugeordnet.

Mit der hier getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten erreicht werden sollen, werden Schwerpunkte gesetzt. Sie ist nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	Die Absolventinnen und Absolventen... • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.	Die Absolventinnen und Absolventen... • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. • kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen. • kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. • kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.	Die Absolventinnen und Absolventen... • erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen. • unterstützen individuell. • beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe.

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. • wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert. • wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... • reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend. • üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein. • setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion). • kennen Regeln der Gesprächsführung sowie Grundsätze des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind. • kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. • analysieren Konflikte und kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung und des Umgangs mit Gewalt.	Die Absolventinnen und Absolventen... • gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule. • erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um. • wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... • erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte. • erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.

• kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen. • kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik. • kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.	• erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung. • stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab. • setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion. • kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung. • kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile. • kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab. • kennen Prinzipien der Rückmeldung von Leistungsbeurteilung.	Die Absolventinnen und Absolventen... • konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht. • wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an. • verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen. • begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf. • nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Kompetenzbereich: Innovieren

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation. • kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze). • reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. • kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung.	Die Absolventinnen und Absolventen... • lernen, mit Belastungen umzugehen. • setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein. • praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation. • rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung. • kennen organisatorische Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen.	Die Absolventinnen und Absolventen... • reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen. • nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit. • dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse. • geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren. • nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr.

	• kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. • nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote.

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge. • kennen Ziele und Methoden der Schulentwicklung • kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation.	Die Absolventinnen und Absolventen... • wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an. • nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule. • planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um. • unterstützen eine Gruppe darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen.

Anmerkungen

1 Wissenschaftliche Überlegungen und methodische Konzepte sind in einer Materialsammlung einer Autorengruppe zusammengestellt. Sie ist zugänglich über www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf.

2 Das gilt auch für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.

Nachschrift 310. KMK, 02.06.2005, Quedlinburg

Gestufte Studienstruktur in den Lehramtsstudiengängen;

hier: Ergänzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben..." vom 10.10.2003

Für die Qualität des Schulunterrichts ist die Qualität der Lehrerbildung von wesentlicher Bedeutung. Sie setzt sich aus der vermittelten Qualifikation in den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften sowie deren Didaktik zusammen. Für die Bewertung der Qualifikationen in den Bildungswissenschaften sind die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen ländergemeinsamen Standards weiterzuentwickeln. Darüber hinaus ist es notwendig, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik zu entwickeln. Auf dieser Grundlage werden die Studiengänge akkreditiert und evaluiert.

Das Studium ist so zu reorganisieren, dass sich die einzelnen Module an diesen Standards und inhaltlichen Anforderungen orientieren. Dabei ist der Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik sind stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen.

Zur Erarbeitung der Standards, von Kerncurricula für die Lehrämter und von Modulen soll wissenschaftliche Kompetenz herangezogen werden. Gleiches gilt für die Entwicklung eines Evaluierungskonzepts. Die Akkreditierung erfolgt über den Akkreditierungsrat. Um die Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu sichern und im Interesse der Studierenden ist die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen und der erreichten Studienabschlüsse zwischen den Ländern zu gewährleisten. Es ist Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss Staatsexamen erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Studienstruktur erfolgt. Unabhängig davon, wie das Hochschulstudium organisiert ist (Staatsexamen oder gestufte Studienstruktur), schließt sich ein Vorbereitungsdienst an.

Die Kultusministerkonferenz beschließt deshalb, auf der Grundlage ihres Beschlusses vom 28.02./01.03.2002 über die Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung:

1. Die Kultusministerkonferenz akzeptiert die Studiengänge, die Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung vorsehen und erkennt deren Abschlüsse an, wenn sie folgenden Vorgaben entsprechen:

1.1 Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen).

1.2 Schulpraktische Studien bereits während des Bachelor-Studiums.

1.3 Keine Verlängerung der bisherigen Regelstudienzeiten (ohne Praxisanteile).

1.4 Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern.

2. Die Kultusministerkonferenz erwartet, dass die Länder alle Studiengänge, durch die die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, modularisieren, die Module an den ländergemeinsamen Standards ausrichten und die Studiengänge begleitend evaluieren.

2.1 Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren.

2.2 Bei Bachelor- und Masterstudiengängen, die die Befähigung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst für ein Lehramt vermitteln, wirkt, zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde im Akkreditierungsverfahren mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung.

2.3 Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist insbesondere die Einhaltung

2.3.1 der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen für die Lehrerausbildung (Standards in den Bildungswissenschaften sowie ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen der Fächer und ihrer Didaktik)

2.3.2 eventueller landesspezifischer inhaltlicher und struktureller Vorgaben festzustellen.

3. Einrichtung neuer Studiengänge

Bei der Einrichtung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind die vorstehenden Regelungen sowie die Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge vom 10.10.2003 in der jeweils gültigen Fassung zugrunde zu legen. Dabei können Praxiszeiten - bei entsprechender inhaltlicher Gestaltung - angerechnet werden. Laufbahnrechtliche Regelungen der Länder bleiben unberührt.

4. Übergangsregelungen

4.1. Auf der Grundlage des KMK-Beschlusses vom 01.03.2002 bereits eingerichtete Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, sind bis 2010 den vorstehenden Regelungen anzupassen.

4.2. Soweit für die Anwendung in Akkreditierungsverfahren geeignete ländergemeinsame Mindestanforderungen für die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken noch nicht vorliegen, müssen die Anforderungen den am jeweiligen Standort zuletzt geltenden Studien- und Prüfungsordnungen für die Staatsexamensstudiengänge entsprechen.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDES

Der Vorstand hat 2005 weiterhin die im Arbeitsprogramm festgelegten Schwerpunkte bearbeitet. Dazu sind im Einzelnen folgende Akzente gesetzt worden:

Lehrerbildung

Wie bereits im letzten Heft dargestellt worden ist, hat der Vorstand ein Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor- und Mastersystem verabschiedet und – wie angekündigt – den zuständigen Ministerien wie auch der KMK zugeschickt. Die Kultus- und Wissenschaftsministerien bzw. Senatsverwaltungen haben alle geantwortet und in der Regel zustimmend. Zugleich wurde zugesichert, dass das Strukturmodell bei Entscheidungen in den Ministerien berücksichtigt werde. Außerdem ist das Strukturmodell sowie das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft den Akkreditierungsagenturen zugesandt worden, so dass die darin festgelegten Kriterien bei den anstehenden Akkreditierungsverfahren angewendet werden können.

Ausstattung Erziehungswissenschaft

Wie ebenfalls im letzten Heft angekündigt, hat am 10. Februar 2005 in Berlin eine gemeinsame Sitzung des Präsidiums des EWFT und des Vorstandes der DGfE zum Thema Mindestausstattung der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen stattgefunden. Ausgangspunkt der Erörterungen waren die in einem einleitenden Statement von Herrn Baumert (MPI für Bildungsforschung) dargelegten Erfahrungen aus den Evaluationen in verschiedenen Bundesländern. Als Zwischenbilanz dieser Tagung kann man festhalten, dass die Ausstattung der Erziehungswissenschaft an vielen Standorten in Relation zu den angebotenen Studiengängen nicht hinreichend ist. Aufgrund der bei den Evaluationen gewonnenen Erfahrungen wurde darauf verwiesen – und kontrovers diskutiert – dass im Vergleich zu anderen Fächern, hier insbesondere der Psychologie, die inzwischen zu

den Standards gehörenden Nachweise in der Erziehungswissenschaft nicht hinreichend beachtet würden. Dabei ging es insbesondere um die Frage der eingeworbenen Drittmittel, der Publikationen in peer-reviewten Zeitschriften und der Nachwuchsförderung. Wichtig war auch der Hinweis, dass Ausstattung und wissenschaftlicher Output nicht immer miteinander kovariieren. Beklagt wurde in diesem Kontext, dass noch immer einzelne Schwerpunkte dominierten, die ausschließlich personenbezogen aufgebaut worden seien. Der Vorstand wird diese Frage der Mindestausstattung weiterverfolgen und auf einer seiner nächsten Sitzungen eine Empfehlung hierzu erarbeiten. Es zeichnet sich jedenfalls ab, dass die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge durch die Orientierung an Workloads und Gruppengrößen sehr personalintensiv sind. Deshalb könnte eine der Überlegungen dahin gehen, neben dem Angebot in der Lehrerbildung über Spezialisierung in einem Hauptfachstudiengang die Profilbildung an einzelnen Standorten deutlicher voranzutreiben, als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Nachwuchsförderung

Die angekündigte Summer School, die gemeinsam mit der EERA durchgeführt wird, hat nach dem bisherigen Stand der Anmeldungen eine sehr positive Resonanz gefunden. Zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Plätze waren schon kurz nach der Veröffentlichung des Programms vergeben. Es zeichnet sich ab, dass vor allem im Bereich der Basisqualifikationen sowohl bei den qualitativen als auch bei den quantitativen Methoden eine große Nachfrage besteht.

Forschungscolloquium

Das 6. Forschungscolloquium hat – traditionsgemäß – wiederum in Göttingen stattgefunden. Den beteiligten ehemaligen DFG-Gutachtern, den Kollegen Heid, Menck, Tillmann und Tippelt, sei an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt. Dieser Dank gilt ebenso Frau Kollegin Kraul für die Vorbereitung und Durchführung sowie die Beratung von Antragstellern. Herr Krapp hat als Vorsitzender des Fachausschusses Erziehungswissenschaft bei der DFG die Verfahren und Vorgehensweisen bei der Begutachtung dargestellt. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist auch das diesjährige Colloquium auf eine sehr positive Resonanz gestoßen.

Datenreport

Der nächste Datenreport wird wahrscheinlich in einem ähnlichen Format erscheinen wie der Datenreport 2 im Jahre 2002. Er wird redaktionell von Frau Kraul, Herrn Merkens und Herrn Tippelt betreut werden.

Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft

Die Tagung hat am 17. Juni 2005 in Berlin stattgefunden; sie war gut besucht. Die Publikation der Beiträge in der Reihe des Vorstandes beim VS-Verlag ist noch für dieses Jahr geplant.

Akademisierung der Erzieherinnen-Ausbildung

Am 28. 4. 2005 hat in Berlin ein Workshop zu diesem Thema stattgefunden. In seinem Eingangsstatement hat Herr Rauschenbach eine anschauliche Übersicht zum Stand der Entwicklung in Deutschland gegeben.[1] Auf der Basis dieses und weiterer Referate und einer Diskussion, in der deutlich wurde, dass die Vertreterinnen und Vertreter von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten sehr unterschiedliche Positionen vertreten, hat der Vorstand anschließend begonnen, eine Position der DGfE zur Frage der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung zu erarbeiten. Im nächsten Heft der Erziehungswissenschaft wird es hierzu eine präzisere Darstellung geben.

Gespräch mit der DFG zur qualitativen Forschung:

Zur Situation der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung in der DFG hat am 21. Januar 2005 ein Gespräch zwischen der Geschäftsstelle der DFG, Gutachtern und Vertretern der DGfE, die mit qualitativen Methoden arbeiten stattgefunden. Insgesamt ist das Ergebnis des Gesprächs positiv zu bewerten, zumal es gelungen ist, eine Reihe von Miss-

verständnissen aufzuklären. Zum Beispiel ist die Zahl der geförderten Projekte mit qualitativen Methoden in Relation zu denen mit quantitativen Methoden nicht geringer, bzw. die Prozentzahl der Ablehnungen nicht höher. Außerdem ist die Bewilligungs- und Ablehnungsquote in Erziehungswissenschaft durchaus vergleichbar mit der bei benachbarten Disziplinen. Das hin und wieder aufkommende Unbehagen mit der Praxis der DFG, das dann in Zusammenhang mit Ablehnungen von Einzelanträgen oder Anträgen für Forschungsschwerpunkte zusammenhängt, lässt sich im Rahmen eines solchen Gesprächs nicht ausräumen. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass das Unbehagen häufig auch daraus entsteht, dass die Information nur unvollständig ist. Man erfährt das ‚Schicksal' der eigenen Anträge, kennt aber nicht das anderer Anträge. Deutlich wurde auch, dass die neue Praxis der Begutachtung durch die DFG noch nicht hinreichend bekannt ist (siehe Mitteilungen des Vorstandes in Heft 28/2004).

DGfE-Kongress 2006

Die Vorbereitungen zum Kongress der DGfE vom 20. – 22. März 2006 in Frankfurt schreiten zügig voran, nähere Informationen zum Programm und zur Teilnahme-Anmeldung finden sich auf der Website der DGfE unter http://dgfe.pleurone.de/kongresse bzw. auf der Website des Lokalen Organisationskomitees (LOK) in Frankfurt; über die DGfE-Seite werden Sie dorthin geleitet.

P.S.: Die Vorbereitungen für den Kongress 2006 „bildung • macht • gesellschaft" in Frankfurt am Main schreiten zügig voran. Das Programmkomitee hat aus den zahlreichen eingegangenen Abstracts 51 Arbeitsgruppen, 24 Symposien und 8 zusätzlichen Arbeitsgruppen zum Themenschwerpunkt „Lehrerbildung und Schulforschung" am Mittwoch Nachmittag ausgewählt. Auf der Kongresswebsite finden Sie alle aktuellen Informationen: http://www.dgfe2006.uni-frankfurt.de/

Hans Merkens
Berlin, den 15. Juni 2005

Anmerkung

1 Vgl. den Abdruck im vorliegenden Heft.

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung

Über die Aktivitäten der Sektion Historische Bildungsforschung berichtet ausführlich der jährlich erscheinende „Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE", der seit 1998 ergänzt wird durch die bildungshistorische Website „Historische Bildungsforschung Online (HBO)" (http://www.bbf.dipf.de/hbo). Die hier in „Erziehungswissenschaft" veröffentlichten Informationen stellen eine Auswahl durch den Vorstand der Sektion dar.

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

Tagungen

Jahrestagung 2005: Die Jahrestagung 2005 der Sektion fand vom 18. bis 21. September 2005 in Münster statt. Das Thema lautete: „Sozialgeschichte – Kulturgeschichte – Politikgeschichte: Die Wiederkehr des Politischen in der Historischen Bildungsforschung". Auf der Jahrestagung wurde auch zum dritten Mal der *Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung* verliehen.

Tagung der Sektion in Kooperation mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF, Berlin) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung: Am 27. Mai 2005 fand in den Räumen der BBF eine Tagung zum Thema „Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel pädagogischer Fachzeitschriften" statt. Ein Bericht wird im Rundbrief 2005 und auf HBO veröffentlicht: http://www.bbf.dipf.de/hbo

Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE): Die 11. Tagung des Arbeitskreises für die Vormoderne in der Erziehungsgeschichte findet vom 15. bis 17. November 2006 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld statt. Das Thema lautet: „Säkularisierung vor der Aufklärung? Zum Verhältnis von Schule, Kirche und Religion".

Der CfP wird im Rundbrief 2005 und auf HBO veröffentlicht: http://www.bbf.dipf.de/hbo

Kontakt: Prof. Dr. Juliane Jacobi, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Historische Pädagogik und Historische Sozialisationsforschung, Postfach 60 15 33, D – 14415 Potsdam, Deutschland, Fax. +49 (0)331/977 2809, E-Mail: jacobi@rz.uni-potsdam.de

Maître de Conférences Dr. Jean-Luc Le Cam, Université de Bretagne occidentale, Centre de recherche bretonne et celtique, 20, rue Duquesne, F – 29238 Brest, France, Fax. 33 0298/01 63 93, E-mail: jean-luc.lecam@univ-brest.fr

PD Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 10 01 31, D-33501 Bielefeld, Deutschland, Fax. +49 (0)521/106 6028, E-Mail: hans-ulrich.musolff@uni-bielefeld.de

Arbeitskreis Historische Familienforschung (AHFF): Die zweite Arbeitstagung des AHFF findet am 27. und 28. Januar 2006 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf statt. Das Thema liegt wiederum im Bereich „Familie als historisches Modell", die genaue Ausrichtung steht noch nicht fest.

Ein Bericht über die erste Arbeitstagung des AHFF (*„Familie als historisches Modell – Gelingen und Scheitern", Januar 2005*) wird ebenso wie das Programm der zweiten Tagung im Rundbrief 2005 und auf HBO veröffentlicht: http://www.bbf.dipf.de/hbo.

Kontakt: malmede@phil-fak.uni-duesseldorf.de.

Aktivitäten der Sektion

Die Mitgliederversammlung der Sektion fand im Rahmen der Jahrestagung 2005 am 20. September in Münster statt (s.o.).

Veröffentlichungen der Sektion

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 10: „Pädagogik der Arbeiterbewegung" – Sozialismus als „pädagogische Tradition". Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2004.

Jörg Link

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

‚Elitenbildung - Bildungselite'. Bericht über die dritte Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 6. bis 8. April 2005 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen

Seit geraumer Zeit drängen Bildungspolitik und Wirtschaft auf ‚Elitenbildung' als notwendige Maßnahme für ein Bestehen des Bildungssystems in der globalisierten Moderne. Dabei wird oft übersehen, dass es eines theoretisch fundierten Rahmens bedarf, um die verschiedenen, mit diesen Bestrebungen einhergehenden Fragen und Probleme differenziert zu behandeln. Ziel der Tagung ‚Elitenbildung - Bildungselite' war deshalb, wie es in der Tagungsankündigung hieß, das „empirische, historische, international vergleichende und systematische Wissen der Erziehungswissenschaft über das Verhältnis von ‚Bildung und Elite' in seiner Perspektivenvielfalt zu präsentieren", um eine Positionierung in der (öffentlichen) Debatte anzustoßen. Der Titel der von Jutta Ecarius (Gießen) und Lothar Wigger (Dortmund) ausgerichteten Tagung verweist auf zwei zentrale Aspekte, um die sich die 16 Vorträge thematisch gruppierten: Zum einen galt es, den Blick auf die Frage zu lenken, wie Eliten rekrutiert, reproduziert und legitimiert werden. Dazu gehört auch der Blick auf die Wirksamkeit aktueller Reformmaßnahmen im In- und Ausland. Zum anderen ging es um die Frage nach dem Verhältnis des Konzepts einer ‚Allgemeinen Bildung' zu den bildungspolitischen Forderungen nach Eliten.

Eine Reihe von Vorträgen widmete sich entsprechend der Untersuchung spezifischer Strategien der Elitenproduktion. Während Ingrid Miethe (Darmstadt), Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf) und Jeanette Böhme (Köln) die Strategien einzelner Bildungsinstitutionen rekonstruierten, nahmen der Vortrag von Peter Büchner und Anna Brake (Marburg/Augsburg) und der Vortrag von Karin Krah und Katrin Wahl (Marburg) das Mikromilieu ‚Familie' in den Blick. Als zentrales, von anderen Tagungsbeiträgen immer wieder bestätigtes Ergebnis lässt sich der zentrale Stellenwert festhalten, der der Familie bei der (Re)Produktion von Status und Habitus zukommt. Eng verbunden mit diesen Untersuchungen war eine Gruppe von Vorträgen, die allgemein auf die kritische Beleuchtung der

Steuerungsmaßnahmen gegenwärtiger bildungsreformerischer Pläne zur Erhöhung von Chancengleichheit und Effizienz zielten. Werner Helsper (Halle-Wittenberg), Johannes Bellmann und Florian Waldow (Berlin) und Michael Hartmann (Darmstadt) fragten in ihren Vorträgen, welche bildungsreformerischen Maßnahmen gegenwärtig im In- und Ausland unternommen werden und wie deren Effekte einzuschätzen sind. Bellmann und Waldow zeigten dabei am Beispiel des schwedischen Schulsystems, dass die – eigentlich als positives Steuerungselement eingesetzte – Erhöhung von Wahlmöglichkeiten durch Bildungsgutscheine wider Erwarten zu einer Erhöhung der Segregation nach Leistung, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft führt. Hartmann machte deutlich, dass die in mündlichen Prüfungen und Auswahlgesprächen angelegten Maßstäbe extrem an Habitus und damit an soziale Herkunft geknüpft sind. Eine höhere Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Arbeitnehmer aus ‚bildungsfernen Milieus' sei deshalb nur durch standardisierte Leistungstest zu erreichen.

Eine zweite Gruppe von Vorträgen zielte demgegenüber auf das Spannungsverhältnis zwischen dem ökonomiegesteuerten Diskurs zur Elitenbildung und einem Begriff ‚Allgemeiner Bildung', der (mit Kant und Humboldt) die freie Entfaltungsmöglichkeit aller Individuen fordert. In Frage stand, ob und inwiefern ein theoretisch fundiertes Konzept ‚kritischer Bildung' geeignet sein könnte, zu einem produktiven Dialog beizutragen, ohne dass dabei das Verständnis von ‚Bildung' auf die Idee einer ‚Elitenbildung' reduziert wird. Während Hans-Rüdiger Müller (Osnabrück) mit seinen systematischen Überlegungen zur ‚Bildungszeit' die verbreitete Annahme einer prinzipiellen Steuerbarkeit von Bildungsverläufen kritisierte, unternahmen Alfred Schäfer (Halle-Wittenberg), Andreas Poentisch (Koblenz / Hamburg), Carola Groppe (Bochum), Jörg Zirfas (Nürnberg-Erlangen) und Markus Rieger-Ladich (Bonn) jeweils Versuche erziehungswissenschaftlicher Gegenentwürfe zur ökonomischen Vereinnahmung des Bildungskonzepts. Sowohl Schäfer als auch Poenitsch plädierten in ihren Vorträgen für eine ‚kritische Bildung', bei der vor allem die Differenz und Widerständigkeit von ‚Bildung' gegenüber der Instrumentalisierung von Lernprozessen und Wissensvermittlung im Zentrum standen. Groppe machte demgegenüber deutlich, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft keinen Ort jenseits der bildungspolitischen Debatten aufsuchen dürfe. Sie forderte stattdessen dazu auf, eine strategische Position innerhalb des öffentlichen Elitendiskurses einzunehmen, um von dort aus auf Probleme des Bildungssystems und auf die Gefahren einer

verkürzten und einseitigen Debatte aufmerksam zu machen. Zirfas und Rieger-Ladich beschäftigten sich jeweils mit der Gestalt des ‚Intellektuellen' als möglichem Typus einer kritischen Bildungselite, der sowohl Aufschlüsse über die Rekrutierung und Sozialisation von Eliten geben als auch Bedeutung für den Pädagogen als ‚Intellektuellen' entfalten könnte.

Gerahmt wurde die Tagung durch begriffstheoretische Überlegungen von Johannes Bilstein (Essen) und Heiner Drerup (Dresden). Bilsteins Eröffnungsvortrag ging dabei den imaginationsgeschichtlichen Hintergründen des Topos ‚Elite' nach. Ausgehend von der Übertragung darwinistischer Konzepte einer ‚natürlichen Auslese' und eines ‚Existenzkampfes' auf soziale Zusammenhänge zeigte er, wie der Vorgang der Auslese bis heute im semantischen Kontext von Kampf und Wettbewerb gedeutet und verstanden wird. Gegenüber dieser diskursanalytischen Betrachtungsweise führte Drerups Vortrag in die wissenschaftstheoretische Frage nach dem Zusammenhang von ‚Gleichheit' und ‚Gerechtigkeit' und der Bedeutung egalitaristischer Setzungen für die Erziehungswissenschaft.

Die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem Thema machte insgesamt deutlich, dass es keineswegs um die pauschale Abwehr des reformpolitischen Kurses einer Elitenbildung geht. Vielmehr gilt es, das Zusammenspiel einzelner Maßnahmen kritisch zu prüfen. Genauere Begriffsbestimmungen und grundlegende theoretische Überlegungen sind dabei ebenso notwendig, wie der vergleichende Blick auf internationale und historische Versuche der Elitenbildung, quantitative empirische Untersuchungen und qualitative Analysen. Erst im Zuge einer solch differenzierten Auseinandersetzung wird deutlich, dass bei vermeintlichen Heilmitteln wie der Einheitsschule oder der Verkürzung und Modularisierung von Bildungszeiten sehr genau die jeweiligen Kontextbedingungen zu befragen sind, will man nicht ungewollt soziale Ungerechtigkeit und Segregation verstärken. In der Klärung dieser komplexen Sachverhalte liegen die Aufgaben und Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der ‚Bildung' von Eliten. Ein besonders wichtiges, noch nicht hinreichend geklärtes Problem betrifft dabei die Rolle von Leistungsstandards. In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird die Tendenz einer umfassenden Standardisierung von Leistungsanforderungen meist ausgesprochen skeptisch diskutiert. Wie aber vor allem in den Vorträgen von Groppe und Hartmann deutlich wurde, gewährleisten ausgerechnet standardisierte Leistungstests eine hohe Chancengleichheit, da sie weitgehend vom Habitus abgekoppelt sind. Dieser Befund wäre genauer zu diskutieren. Eine Möglichkeit dazu soll mit der nächsten Tagung der

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft zum Thema „Standardisierung und Kanonisierung" geschaffen werden. Sie wird 2007 in Essen (Organisation: Johannes Bilstein) stattfinden und die Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Bildung, Elite und sozialer Gerechtigkeit fortsetzen.

Jenny Lüders

Vorstandsarbeit

Der Vorstand der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft setzt sich aus neuen Vertretern und Vertreterinnen der Kommissionen Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wissenschaftsforschung, Bildungs- und Erziehungsphilosophie und der Pädagogischen Anthropologie zusammen. Ausgeschieden sind Prof. Dr. Wolfgang Nieke (Potsdam) als Vorsitzender der Sektion und Professor Dr. Peter Vogel als Schatzmeister. Für die vielfältige und produktive Arbeit danken wir ihnen. Der neue Vorstand setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Prof. Dr. Jutta Ecarius (Vorsitzende)
Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung
Prof. Dr. Ludwig Pongratz (1. Stellvertretender Vorsitzender)
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
Prof. Dr. Johannes Bilstein (2. Stellvertretender Vorsitzender)
Kommission Pädagogische Anthropologie
Prof. Dr. Edwin Keiner
Kommission Wissenschaftsforschung
PD. Dr. Burkhard Schäffer (Schatzmeister)
Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Kommission erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Veröffentlichungen der Kommission

Aus der Jahrestagung zum Thema „Literalität, Bildung und Biographie" (22.-24.09.2003, Universität Koblenz) der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE ist folgende Publikation hervorgegangen:

Ecarius, Jutta/Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie.

Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen 2005.

Aus der Sicht der empirisch-qualitativen Bildungsforschung werden Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsforschung (PISA, IALS, TIMMS, IGLU etc.) kritisch beleuchtet. Aufgegriffen wird die gegenwärtige Diskussion um Schlüsselkompetenzen und Literacy Competence im Spannungsdreieck von Literalität, Bildung und Biographie. Die Diskussion um PISA, das Nachdenken über eine effektive Leistungssteigerung im Kampf um eine internationale Vorrangstellung bringt ein wirtschaftliches Denken zum Ausdruck sowie die Gefahr einer verengenden Kanonisierung von Bildungsinhalten. Verloren gehen dabei Inhalte, die die Mannigfaltigkeit des Menschen ausmachen: Ästhetik, suchende Bildungsbewegungen, Inszenierungen des Selbst, biographische Entfaltung von Identität, Reflexivität, krisenhafte Bewältigung von Lebenssituationen, Kultivierung und menschliches Zusammenleben. In all diesen Bereichen sind Bildungsprozesse angelegt, die über eine Literacy-Competence hinausgehen. Um den Spannungsbogen von Literalität, Mannigfaltigkeit und biographischem Werden zu entfalten, wird in den einzelnen Beiträgen in je unterschiedlicher Weise das Dreieck von Literalität, Bildung und Biographie thematisiert. Themen sind:

- Literalität und Bildung,
- Schriftlichkeit und Biographie,
- Dimensionen von Literalität,
- Familiale Bildungswege und
- Bildungsprozesse in Biographien.

Kommission Wissenschaftsforschung

Tagungen

Vom 04.-06. Oktober 2005 hat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg die diesjährige Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung unter dem Motto „Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft" stattgefunden. Der Tagungsbericht dazu erscheint im kommenden Heft.

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die am 2. und 3. März 2005 von der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft in Münster ausgerichtete alle zwei Jahre stattfindende Sektionstagung stand unter dem Leitthema: *Erziehungswissenschaftliche und politische Relevanz und Rezeption international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen.*

Die Tagung wurde mit einem Beitrag von Wilfried Bos und Knut Schwippert (Universität Hamburg) eröffnet, die einen Überblick über *Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung* gaben und kritische Anfragen an eine International Vergleichende Erziehungswissenschaft stellten. Daran anknüpfend befassten sich Hans Döbert und Wendelin Sroka (DIPF, Frankfurt/Main) mit dem Thema *Systemmonitoring, Benchmarks und Indikatoren – Antworten auf Schulleistungsvergleiche.* Bildungsberichterstattung wurde in diesem Beitrag als bildungspolitische Antwort auf Schulleistungsvergleiche und als Herausforderung für die Bildungsforschung verstanden, deren zentrale Aufgabe es sei, Informationen über Bildungssysteme bereit zu stellen, Entwicklungslinien nachzuzeichnen, Leistungen und Problembereiche aufzuzeigen. Die Referenten resümierten, dass Letzeres in weiten Teilen bereits gut gelänge, hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen allerdings noch großer Informationsbedarf bestehe. Am Beispiel der Europäischen Union, einem zentralem Akteur im Kontext der voran schreitenden Internationalisierung im Bildungsbereich, stellten sie die von ihr 2000 für europäische Bildungsysteme verabschiedeten *Benchmarks* dar und unterzogen diese einer kritischen Analyse der Frage, ob die europäischen *Benchmarks* als symbolische europäische Bildungspolitik zu verstehen sind.

Weitere Vorträge thematisierten die Themen *Bildung und Education sowie ihre Kontextualität und definitorische Schwierigkeiten.* Botho von Kopp (DIPF, Frankfurt/Main) referierte *Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler-Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden Bildungsforschung* und plädierte für einen multidisziplinären Dialog und eine Verbindung verschiedener Forschungsparadigmen.

Krassimir Stojanov (Universität Hannover) fokussierte in seinem Beitrag *Implizite bildungspolitische Annahmen bei Pisa 2000 in vergleichender Perspektive* den funktionalistischen *Literacy*-Begriff als Teil eines normativen Konzepts. Karin Amos (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/Main) verwies in ihrem Referat *Deutsche und US-amerikanische wissenschaftliche und öffentliche Reaktionen auf PISA* auf die sehr unterschiedliche Funktion von PISA in den Bildungsdiskursen der beiden Länder.

Ludger Woessmann (Universität München) arbeitete in seinem Vortrag *Was bewirkt die Unterschiede in den Schülerleistungen? Eine Untersuchung auf der Basis der PISA-Daten* auf der Grundlage einer Re-Analyse der PISA-Daten der ersten Erhebung die Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen und den Faktoren, die den Kompetenzerwerb beeinflussen, heraus.

Wolfgang Küper (GTZ, Eschborn) referierte über *Schulleistungsuntersuchungen in Afrika. Zu den Wirkungen der Projekte SAQMEC – Southern African Consortium for Monitoring Education Quality und PASEC – Programme d'analyse des systèmes éducatifs Projekte* (Wolfgang Küper, Eschborn). Dabei thematisierte er die Grenzen und Chancen von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen in Ländern der „Dritten Welt" insbesondere im Kontext bildungspolitischer Maßnahmen.

Ingrid Gogolin (Universität Hamburg) stellte den als Reaktion auf internationale Schulleistungsvergleiche entstandenen und aktuell laufenden Modellversuch *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig) vor. Gregor Lang-Wojtasik (Universität Erlangen-Nürnberg) präsentierte in seinem Beitrag *Erklärungsmöglichkeiten für schlechte Leseleistungen arabischer und lateinamerikanischer Schüler und Schülerinnen. Sekundäranalyse von PIRLS/IGLU-Daten zu Lesekompetenzen ausgewählter Länder der Vergleichsgruppe 3.* Dabei konzentrierte er sich auf die Länder Kuwait, Marokko, Belize sowie Kolumbien. Christoph Kodron führte in die Nutzung der Datenbaken des Deutschen Bildungsservers ein (www.bildungsserver.de).

In seinem Vortrag unter dem Titel PISA-Ergebnisse: *Welche Unterschiede bewirken Einwanderungsgesetze?* ging Horst Entorf (Technische Universität Darmstadt) den Fragen nach, welche legitimen Schlussfolgerungen aus den Daten im Hinblick auf Einwanderungsgesetze gezogen werden können und stellte heraus, dass die familiären Kontexte der Kinder, insbesondere die sozioökonomischen Daten der Familie, den höchsten Erklärungswert für Testerfolg aufweisen und stellte in diesem Zusam-

menhang zwei Gruppen von Einwanderungsländern gegenüber: Deutschland und Frankreich, GB und Kanada, Neuseeland und die USA.

Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum) sprach über das Thema *Transnationalisierung. Herausforderungen für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.* Im ersten Teil ihres Vortrags grenzte die Referentin den in der internationalen Migrationssoziologie aktuell prominent vertretenen Begriff ‚Transnationalisierung' zunächst von anderen im Kontext von Globalisierungsdiskursen relevanten Begriffen und damit verknüpften Konzepten ab und zeigte bereits erfolgte sowie weitere Anschlussmöglichkeiten des Begriffs und der damit verbundenen theoretischen Zugänge innerhalb der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf. Im zweiten Teil ihres Beitrags konkretisierte sie ihre theoretischen Ausführungen im Rahmen einer Analyse neuerer, internationaler Entwicklungen im Hochschulbereich.

Deutlich wurde in allen Vorträgen, dass es nach wie vor großen Diskussionsbedarf in der Folge internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen gibt, die sich über einen enggeführten Ländervergleich im Sinne von Ranglisten hinaus entwickeln. Vielmehr gibt es ein großes Interesse an sehr differenzierten Analysen der vorhandenen Daten, um terminologische Klärungen (Kultur, Bildung, *Literacy*), um das Verhältnis und die Dialogmöglichkeiten zwischen quantitativer und qualitativer Forschung sowie um die generelle Bedeutung von *Large-Scale-Assessments* für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Wie im Rahmen der Jahrestagungen der Sektion für International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft üblich, wurden auch diesmal wieder laufende Qualifikationsarbeiten vorgestellt. In diesem Zusammenhang präsentierte Claudia Richter (Universität Flensburg) ihr Dissertationsvorhaben zum Thema *Bildungskonzept, Bildungsförderung und Bildungsreform in der Dritten Welt am Beispiel von Honduras* und Sena Yawo Akakpo-Numado (Ruhr-Universität Bochum) stellte sein Dissertationsprojekt *Bildung der Mädchen und Frauen in den deutschen Afrika-Kolonien* vor. Christine Hunner-Kreisel (Ruhr-Universiät Bochum) berichtete über ihr Dissertationsprojekt *Formen der Religiosität in Einrichtungen islamischer Bildung in Aserbaidschan* und Jonathan Kriener (Ruhr-Universität Bochum) sprach über sein Dissertationsvorhaben *Libanesisch aber wie? Multiple Identitäten im Sozialkundlichen Unterricht Libanesischer Schulen.*

Die beiden Kommissionen ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt' und ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft' haben sich mit Beschluss der

Mitgliederversammlung vom 3. März 2005 zur gemeinsamen Kommission ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft' vereinigt. Der Vorstand der DGfE hat diesen Beschluss zustimmend zur Kenntnis genommen. Die Sektion ‚International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft' besteht demnach aus zwei Kommissionen: der neu gegründeten Kommission und der Kommission ‚Interkulturelle Bildung'. Damit verknüpft ist das Ziel, so zu einer noch effektiveren Begleitung aktueller erziehungswissenschaftlicher Debatten beizutragen. Dem neuen Sektionsvorstand gehören vier Personen an. Inci Dirim (Universität Hannover), Paul Mecheril (Universität Bielefeld), Sabine Hornberg (Universität Hamburg) und Gregor Lang-Wojtasik (Universität Erlangen-Nürnberg). Weiterhin wurde auf der Mitgliederversammlung beschlossen, dass die Sektion Mitglied im dem World Council for Comparative Education Societies (WCCES) ist, das z.Zt. seinen Sitz in Hongkong hat.

Sabine Hornberg & Gregor Lang-Wojtasik

Sektion empirische Bildungsforschung

Tagungen

Zur diesjährigen Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung, zu der sowohl die „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung" (AEPF) als auch die „Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht" (KBBB) gehören, lud der Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin vom 17. bis 19. März 2005 ein. Herr Prof. Dr. Hans Merkens und sein Team hatten in ihrer Einladung zur Tagung das Thema „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien: Neue Datengrundlagen für Bildungsforschung und Bildungsmonitoring" als Schwerpunktthema gesetzt, doch konnten – wie es die Tradition der Sektion Empirische Bildungsforschung verlangt – Beiträge zu allen Themengebieten der empirischen Bildungsforschung eingereicht und vorgetragen werden. So wurden 23 Symposien, 83 Einzelvorträge und 25 Poster in das Programm aufgenommen, die eine außerordentlich große Spannbreite von Themen der empirischen Bildungsforschung umfassten. Neben dem attraktiven Tagungsort Berlin war

die thematische Breite des Programms sicher auch ein Grund für die ungewöhnlich hohe Teilnehmerzahl; 470 interessierte Wissenschaftler nahmen an der diesjährigen Frühjahrstagung teil.

Im Laufe der Tagung wurde Bildungsforschung aus unterschiedlichen Blickwinkeln und auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems beleuchtet. Das Programm umfasste Beiträge zu dem Zusammenhang von Bildungsprozessen und der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung von Schülern und Lehrern. So befassten sich viele Beiträge mit Werten und Emotionen von Schülerinnen und Schülern, Mechanismen ihrer Selbstregulation, der Rolle von Eltern, Peers und Lehrern in der Entwicklung von unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen oder der politischen Identitätsbildung Jugendlicher. Ein Symposium war zudem dem Burn-out Syndrom bei Lehrenden gewidmet. Andere Beiträge diskutierten die Entwicklung von domainspezifischen Kompetenzen, wie etwa im Schriftspracherwerb oder im mathematisch naturwissenschaftlichen Unterricht. Innovative Überlegungen und Ergebnisse zur Schulentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung in der Schule und Hochschule waren ebenso Teil des Programms und wurden engagiert diskutiert. Neben diesen inhaltlichen Fragen waren die methodischen Aspekte der empirischen Bildungsforschung ein deutlicher Themenschwerpunkt der Tagung. Großen Anklang fand zum Beispiel ein geladenes Symposium zu methodischen Herausforderungen in Längsschnittstudien in der Jugendforschung oder in Large-Scale-Assessment Studien.

Ergänzend zu dem so skizzierten Veranstaltungsprogramm wurden mit drei geladenen Gastvorträgen drei zusätzliche Schwerpunkte gesetzt: Im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung hielt Herr Prof. Dr. von Eye einen Vortrag zum Thema „Variablen- und personenorientierte Forschung", mit dem ein wichtiger Akzent für den Gesamtkongress gesetzt wurde. Frau Ministerialdirigentin Pahl sprach zu empirischen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht, und - last but not least - stellte Herr Prof. Dr. Wagner als Vorsitzender des neu gegründeten Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten die Tätigkeiten dieses Gremiums vor und gab Informationen und Hinweise über Nutzungsmöglichkeiten des „Sozio-oekonomischen Panels" (SOEP).

Eine Besonderheit der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung ist sicher, dass in der Organisation viel Wert darauf gelegt wird, neben dem wissenschaftlichen Programm auch ausreichend Gelegenheit zu informellen Austausch zwischen jungen und etablierten Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen zu bieten. Bedingt durch die Fülle

der Beiträge mussten die Diskussionszeiten der Beiträge gestrafft werden, aber nicht zuletzt gewährte der ausgebuchte Gesellschaftsabend den Teilnehmern bei Musik und Tanz bis spät in die Nacht ausgiebig Gelegenheit zum informellen Austausch.

Der Vorsitzende der AEPF und Co-Sprecher der Sektion Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF), betonte in seinem Grußwort, dass der kurz zuvor in der „Zeit" erschienene Artikel zur Erziehungswissenschaft in Deutschland die Disziplin verzerrt widerspiegele. Die einseitige Fixierung der Autoren auf Quantitative Empirische Bildungsforschung sei sachlich nicht gerechtfertigt, da Empirische Bildungsforschung auf theoretischen Austausch, Reflexion und Kooperation mit allen übrigen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen angewiesen sei. Es entspräche auch nicht dem wissenschafts- oder bildungspolitischen Intentionen der Bildungsforscher, ihr Paradigma zum alleinigen Maßstab erziehungswissenschaftlicher Forschung zu erheben.

Ein Abstractband der Tagung liegt vor und ist über den Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, FU-Berlin, erhältlich. Ein Tagungsband mit mehreren Beiträgen der Tagung zum Themenschwerpunkt „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien" ist in Arbeit und wird noch in diesem Jahr erscheinen. Die nächsten Tagungen der Sektion sind am 25.-27.09.2006 in München (LMU) und im März 2007 in Wuppertal (gemeinsame Tagung von AEPF und KBBB). Die Tagungen sind für Nicht-Mitglieder der AEPF offen. Empirische Forschungsbeiträge aus allen Bereichen der Erziehungswissenschaft sind willkommen; Hinweise auf call for papers sind auf der Homepage der AEPF verfügbar (www.dipf.de/AEPF).

Angela Ittel

Vorstand

Eckhard Klieme wurde bei der Mitgliederversammlung der AEPF für weitere zwei Jahre im Amt des Vorsitzenden und damit des Co-Sprechers der Sektion Empirische Bildungsforschung (gemeinsam mit Wolfgang Böttcher, KBBB) wiedergewählt.

SEKTION SCHULPÄDAGOGIK

Kommission Schulpädagogik/Didaktik

Tagungen

Auf der Tagung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik unter dem Motto „Innovative Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung auf dem Prüfstand" vom 2.-4. 3. 2005 in Bamberg wurde ein breites Spektrum von Ansätzen der Schul- und Unterrichtsforschung präsentiert. In vier Arbeitsgruppen wurden Zugänge im Bereich der videogestützten Lehr- und Lernforschung, heterogene Zugänge zur Lehr-Lernforschung, klassische Bildungsbiographieansätze sowie Methoden aus dem Bereich Schule als Organisation vorgestellt. Die Diskussionen, vorbereitet jeweils durch Kurzkommentare zu den ca. 40 Inputs, betrafen den innovativen Anspruch sowie die Tragfähigkeit der Methoden. Diese waren neben ungewöhnlichen Ansätzen durchaus auch als klassisch zu betrachten, erhielten jedoch durch Triangulation oder die Verwendung in neuen Kontexten einen besonderen Status.

Gerahmt wurde die Tagung durch einen Vortrag von Rudolf Messner, Universität Kassel, zur „Ambivalenz des Einflusses pädagogisch-psychologischer Paradigmen auf Unterrichtsforschung am Beispiel Selbstständiges Lernen" sowie durch einen Beitrag von Gregor Sutherland, University of Cambridge, zum Thema „The student researcher: new methodologies for researching schools and learning". Die Vorträge markieren beispielhaft die Spannbreite aktueller methodischer Zugänge im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, die von pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung bis hin zur Aktionsforschung reichen. Nicht nur in der Wahl der methodischen Zugänge, sondern auch in den Designs der Forschungsunternehmen, die von Einzeluntersuchungen bis hin zu großen Forschungsplänen von erziehungswissenschaftlichen Instituten reichen, lässt sich Vielfalt als gemeinsamer Nenner feststellen. Deutlich ist jedoch auch, dass der Trend eher auf die Konstituierung von Forschergruppen denn auf Einzelforschung weist. Die Zukunft der Schul- und Unterrichtsforschung wird wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, in diesem Sinne innovative Methoden im Forscherverbund voranzutreiben und für die Verbesserung schulischer Praxis fruchtbar werden zu lassen. Eine Dokumentation der Tagung ist geplant.

Sibylle Rahm

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung

Tagungen

Am 26. und 27. Mai 2005 tagte die Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung" im Schloss Rauischholzhausen, der Tagungsstätte der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Die Anforderungen der Bologna-Erklärung von 1999, die die Schaffung eines harmonischen europäischen Hochschulraumes bis zum Jahre 2010 vorsieht, bleiben auch für die Lehreramtsstudiengänge nicht folgenlos. Die Umstellung der Lehrerausbildung auf das Bachelor-Master-System ist zwar nicht in allen Bundesländern vorgesehen, dort aber, wo die BA-/MA-Struktur eingeführt wird oder wurde, zeichnen sich unterschiedliche Spielarten der neuen Ausbildungsstruktur ab.

Das Anliegen der Frühjahrestagung in Rauischholzhausen war es, die praktische Reformarbeit bei der Neukonzipierung der Lehramtsstudiengänge aus verschiedenen Perspektiven – den Perspektiven der Reformer, der Akkrediteure und der wissenschaftlichen Begleitforschung – zu reflektieren. Die Tagung bot die Möglichkeit, vorliegende Erfahrungen mit der Einführung konsekutiver Studienstrukturen in der Lehrerausbildung auszutauschen und zu analysieren, fachpolitische und normative Anliegen zu diskutieren sowie neue und weiterführende Herausforderungen ins Auge zu fassen.

Nach der Einführung durch Jochen Wissinger (Gießen) folgten zwei Vorträge, die sich durch eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrerausbildung auszeichneten. Josef Keuffer (Bielefeld) rief noch einmal die in den letzten Jahren geführten Diskussionen über das Verhältnis von Theorie und Praxis, Profession und Disziplin, Wissen und Wissensverwendung in Erinnerung. Er legte dar, warum sich die Erziehungswissenschaft bezogen auf die Aufgaben der Lehrerausbildung immer auch als Berufswissenschaft zu verstehen habe, und welche Möglichkeiten der Vermittlung von Theorie und Praxis bereits in der 1. Phase der Lehrerausbildung praktikabel sind.

Walter Herzog (Bern) ging in seinem Vortrag „Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung" zunächst auf das Verhältnis der Pädagogik zu Psychologie und Soziologie ein. Dabei wurde der Anspruch der Pädagogik, mehr als ein Fach, nämlich eine eigen-

ständige Disziplin zu sein, kritisch hinterfragt und kontrastierend auf das für die internationale Diskussion charakteristische Selbstverständnis der beteiligten Disziplinen als „educational sciences" verwiesen. Unter Bezugnahme auf eine eigene Untersuchung – die vergleichende Analyse eines pädagogischen und eines psychologischen Wörterbuchs – unterbreitete Herzog die These, dass sich die Pädagogik noch nicht als unbestrittene Forschungswissenschaft etabliert habe und insofern nicht nur von Erziehungswissenschaften im Plural zu sprechen sei, sondern auch eine Trennung der Pädagogik als Berufs- und als Forschungswissenschaft konstatiert werden müsse.

Den Übergang in die konkrete Beschäftigung mit den neuen Studienstrukturen in der Lehramtsausbildung leitete Martin Winter vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg ein. Er gab einen Überblick über die verschiedenen, bundesweit existierenden Formen von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Lehrersausbildung. Im Zentrum seines Beitrags stand die Unterscheidung zwischen integrativen Modellen, bei denen die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken, das erziehungswissenschaftliche Studium sowie die Schulpraktika Bestandteile sowohl des Bachelor- als auch des Master-Studiengangs sind, und sequentiellen Modellen, die das Bachelor-Studium als ein auf verschiedene Berufsfelder vorbereitendes Fachstudium konzipieren und das zum Lehrerberuf führende erziehungswissenschaftliche Studium in die Master-Phase verlegen.

Charlotte Röhner (Wuppertal) berichtete über Erfahrungen mit der „Implementation eines MA-Studiengangs in der Gymnasiallehrerausbildung" an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie stellte das sequentielle Wuppertaler Modell der Gymnasialehrerausbildung vor, das sich unter curricularen Gesichtspunkten u. a. durch eine Schwerpunktsetzung im Bereich des forschenden Lernens auszeichnet. Den Kern im Wuppertaler Modell bildet ein von den Studierenden unter Anleitung durchzuführendes Forschungsprojekt, um das herum die Module der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Psychologie, der Fachdidaktiken und die Schulpraktika organisiert sind.

Besonders aufschlussreich für alle Beteiligen waren die Ausführungen von Edna Habel (AQAS e.V., Hannover) und Doris Lemmermöhle (Göttingen). Frau Habel stellte als Geschäftsführerin der „Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen e.V." den Verfahrensablauf bei Akkreditierungen von der Kontaktaufnahme und der Auftragserteilung über die Gutachterauswahl bis hin zur Begehung eines Fachbereichs und der abschließenden Bewertung dar. Einen Einblick in

den praktischen Ablauf dieses Verfahrens gab Frau Lemmermöhle, die über Erfahrungen mit der Akkreditierung des „Masters of Arts in Education" an der Georg-August-Universität Göttingen berichtete.

Erste Befunde aus einer vom HIS durchgeführten Evaluation der BA/MA-Modellprojekte an den Universitäten Bochum und Bielefeld wurden von Reiner Reissert (Hannover) vorgestellt. Reissert gab – mit Rücksicht auf die Auftraggeber – einen allgemeinen Einblick in Stärken und Schwächen der evaluierten Modelle. Es wurden Chancen, Herausforderungen, Erfolge, offene Fragen und Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit der Umsetzung der neuen Studienstrukturen an den Universitäten Bochum und Bielefeld aufgetreten waren, erläutert. Bemerkenswert war, dass aufgrund der Befragungen der Studierenden und Lehrenden für beide Modelle insgesamt ein positives Fazit gezogen werden konnte: „Das Studium", so Reissert, „steht wieder im Zentrum."

Zum Abschluss der Tagung richtete sich der Blick auf die Ebene der politischen Steuerung. Hermann Saterdag, Beauftragter des Ministers für die Reform der Lehrerausbildung im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz und selbst ehemaliger Präsident der Universität Koblenz-Landau, stellte die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz vor. Bei der Implementation des integrativen Modells der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz handelt es sich auf den ersten Blick insofern um einen Top-Down-Prozess, als die neuen Strukturen für sämtliche Landesuniversitäten zentral und unter Einfluss des zuständigen Ministeriums festgelegt wurden. Saterdag zeigte jedoch auf, dass an der Entwicklung des neuen Modells Vertreter sowohl des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums als auch der Landesuniversitäten, der Lehrerseminare und der Schulpraxis intensiv beteiligt waren. Offensichtlich konnten auf diese Weise viele Reibungsverluste, die bei reformerischen Alleingängen einzelner Universitäten in anderen Ländern unvermeidlich sind, vermieden werden.

Der Tagung ist es gelungen, Vertreter der Fachdisziplin mit Repräsentanten aus Politik und (Hochschul-)Verwaltung zusammenzubringen. Dass der Bedarf an Austausch und Klärung groß war, zeigte sich an den facettenreichen und engagiert geführten Diskussionen, in denen u. a. über Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (KMK), die Verwertbarkeit des Bachelor-Abschlusses im Lehramtstudium für den Arbeitsmarkt oder die Einbindung der Schulämter/Schulseminare sowie die Gestaltung der Referendariate in credit-point-orientierten Bachelor-/Master-Lehramtsstudiengängen diskutiert wurde.

Vorstandsarbeit

Im Juni 2004 haben Fritz-Ulrich Kolbe (Mainz) und Werner Helsper (Halle) den Vorsitz der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE an Jochen Wissinger, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen (1. Vorsitzender) und Manfred Lüders, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt (2. Vorsitzender) übergeben. (Näheres hierzu auf der Homepage der Kommission).

Aktivitäten der Kommission

Beim Erscheinen dieser Ausgabe der „Erziehungswissenschaft" wird bereits die von Manfred Lüders organisierte Herbsttagung mit dem Thema „Lehrerausbildungsforschung" in Erfurt stattgefunden haben (26. bis 27.09.2005). An dieser Stelle soll noch auf weitere Tagungen der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung im Jahr 2006 aufmerksam gemacht werden: Die Frühjahrstagung wird sich mit dem Thema „Schulentwicklung und Professionalisierung" beschäftigen, die Herbsttagung mit der „Evaluation der Lehrerbildung". Informationen werden ab Herbst 2005 auf der Homepage der Kommission zu finden sein.

Jochen Wissinger & Manfred Lüders

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Am 14. und 15.3.2005 fand in Stuttgart die Frühjahrstagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik statt. Bearbeitet wurden in 10 Foren die Themenfelder Lehr-Lernprozesse in der gewerblichen und kaufmännischen Berufsausbildung, Das Moralische im beruflichen Handeln, Modelle der Kompetenzerfassung in ausgewählten Ländern, Qualifikations- und Curriculumforschung, Betriebliche Bildungsarbeit und Lehrerbildung und Lehrerarbeit. Darüber hinaus wurden Bilanzierungsbeiträge zu ausgewählten Themenfeldern eingebracht und ein Workshop zu einem neuen DFG-Schwerpunktprogramms durchgeführt.

Die Herbsttagung wurde am 20./21.9.05 in Erfurt durchgeführt. In 9 Foren wurden die Themen „Lehrerbildung", „Weiterbildungsforschung", Innovationsansätze und Begleitforschung in der beruflichen Bildung, Forschungsansätze zur Früherkennung von Qualifikationen, Arbeitsgestaltung und Qualifikationsentwicklung im Segment einfacher Arbeit, Benachteiligtenförderung/Berufsvorbereitung, Personalentwicklung in KMU, Fachdidaktische Projekte für den Wirtschaftslehreunterricht und Lehr-Lernforschung in der beruflichen Bildung bearbeitet. Zwei Bilanzierungsbeiträge zu Ergebnissen und Desiderata der Berufsbildungsforschung rundeten die Tagung ab.

Direkt im Vorfeld (19.-20.9.05) der Herbsttagung fand das 6. AGBFN Forum „Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung" am gleichen Ort statt. Thematische Schwerpunkte des AGBFN Forums waren die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Berufsbildungsraums, Qualitätssicherung und Standards, die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, die Ausbildung des Lehrpersonals, der Vergleich und Wettbewerb europäischer Berufsbildungssysteme und Perspektiven der Forschung. Beide Tagungen wurden dokumentiert. Kontaktadresse: Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt, Tel.: 0361-737-174, E-Mail: AGBFN.Forum@uni-erfurt.de.

Reinhold Nickolaus

Sektion Sozialpädagogik

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik fand vom 26.-28.05.2005 in der DGB-Jugendbildungsstätte in Hattingen zum Thema: „Zwischen Bologna und Hartz - Ist die Sozialpädagogik noch zu retten?" statt. Die Tagung fand auf dem Hintergrund der gegenwärtigen hochschulpolitischen und sozialpolitischen Umstrukturierungen statt, die tiefgreifende Konsequenzen für die Soziale Arbeit haben und gleichermaßen Disziplin und Profession als auch die bestehende Struktur der akademi-

schen wie nicht-akademischen Qualifizierungswege tangieren. So bergen die mit der Einführung von BA- und MA-Studiengängen einhergehende Pluralisierung von Abschlüssen und die Vielfalt heterogener Spezialqualifikationen die Gefahr einer Diffundierung und Entkonturierung der Sozialen Arbeit und stellen die Etablierung auf dem Arbeitsmarkt vor neue Unsicherheiten. Parallel sind Bestrebungen zu erkennen, bisher unterhalb akademischer Abschlüsse angesiedelter Ausbildungen wie die Erzieherinnenausbildung zu akademisieren und ihnen damit die Chance zu einer Neuprofilierung auf internationalem Niveau zu geben. Gleichzeitig wird die Profession durch die Transformation des Wohlfahrtstaates einhergehend mit der Ökonomisierung und managerieller Umgestaltung sozialer Dienste in vielfacher Hinsicht in ihrem Kern getroffen und sich die Frage stellt, ob und inwieweit sich die bisherige Professionalisierung der Sozialen Arbeit aufrechterhalten lässt oder neue Modelle von Professionalität gefragt sind.

Vor diesem Hintergrund wurde vor allem:

- das Verhältnis von disziplinärer Entwicklung und neuen Qualifikationsstrukturen diskutiert
- die bundesrepublikanische Entwicklung im Zuge des europäischen Bologna-Prozesses und die Folgen für Profession und Disziplin bilanziert
- der bisher dokumentierte Stand der Professionalisierung der Sozialen Arbeit und die Kompetenz der hochschulischen Ausbildungswege für eine Tätigkeit in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu qualifizieren kritisch reflektiert
- die „klassischen" Konzepte von Professionalisierung hinsichtlich ihrer Gültigkeit untersucht und Neuakzentuierungen und Alternativen erörtert.

Die Tagung stieß mit 130 Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf eine außerordentlich große Resonanz. Besonders erfreulich war, dass insbesondere auch viele junge Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlerinnen aus der Sozialpädagogik erreicht wurden. Unter der Beteiligung von circa 50 Referentinnen und Referenten wurde in 10 Arbeitsgruppen, Plenarveranstaltungen und Podiumsdiskussionen ertragreiche Perspektiven für die Sozialpädagogik entwickelt. U. a. wurde ein vom Vorstand der Kommission eingesetzten AG „Neue Studiengänge" erarbeiteter Strukturvorschlag einer konsekutiven universitären Sozialpädagogik vorgestellt und intensiv diskutiert. Dieser Vorschlag soll dem Gesamtvorstand der DGfE weitergeleitet werden.

Cornelia Schweppe & Stephan Sting

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung

Tagungen

Die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung „Bildungs- und Karrierewege von Frauen – Wissen – Erfahrung – biographisches Lernen" fand vom 26.-28.5.2005 in Duisburg statt. Die von Anne Schlüter, Duisburg, und dem Vorstand der Sektion geplante Tagung griff das aktuelle Thema der Gestaltung weiblicher Lebensläufe unter den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen auf und beleuchtete es aus der Sicht unterschiedlicher Perspektiven. Insgesamt wurden neuere Tendenzen der Verarbeitung öffentlicher und privater Lebens- und Arbeitsbedingungen zu weiblichen Lebensmustern herausgearbeitet.

Die Tagung begann mit Plenarvorträgen zum Thema Work-Life-Balance. Hildegard Macha beleuchtete Ergebnisse neuerer Studien und Datensurveys aus theoretischer erziehungswissenschaftlicher Perspektive im Kontext der Familie. Es stellte sich die Frage nach geschlechtsspezifischen Entscheidungsmustern für Kinderlosigkeit und europäische Bedingungen der Work-Life-Balance im Vergleich. Marianne Dierks, Hamburg, berichtete über eine Studie zur Bewältigung von Reproduktionsarbeit in Familien mit hoch qualifizierten berufstätigen Müttern. Es zeigten sich Chancen und Defizite der Vereinbarkeit. Ursula Boos-Nünnung, Essen, untersuchte Bildungserfolge junger Frauen mit Migrationshintergrund und verwies auf Bedingungen und Barrieren von Religion und Kultur. Bettina Dausien, Bielefeld, unterzog das soziologische Konzept „Karriere" einer kritischen Begriffsanalyse und stellte Bezüge zur Geschlechterforschung her.

Das Aufbrechen von strukturellen Begrenzungen durch Lernherausforderungen" anhand von Studien zur feministischen Bildungsarbeit (Evi Christof/Edgar Forster/Lydia Müller u. a., Wien-Salzburg), Projekten zum Berufsübergang für benachteiligte Mädchen (Anke Spies, Oldenburg) und Lebens- und Diskriminierungserfahrungen von afrikanischen Migrantinnen in Deutschland (Renate Nestvogel, Essen) erörtert.

Mentoring und Beratung von Frauen als Strategien der Personalentwicklung wurden in der Arbeitsgruppe „Lernen wie es geht? Über Handlungsstrategien zum beruflichen Erfolg?" thematisiert (Ines Schell-Kiehl, Duisburg, Marion Mayer, Lüneburg, Verena Bruchhagen, Dortmund). In der Arbeitsgruppe „Bildungs- und Karrierewege von Frauen –

historisch gesehen" berichteten Wolfgang Gippert und Elke Kleinau über Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und Walburga Hoff über weibliche Bewährungsmythen in gymnasialen Leitungsfunktionen der 60er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. In der Arbeitsgruppe „Erfahrungen von Frauen in Leitungs- und Führungsfunktionen" berichtete Claudia Fahrenwald, Augsburg, über ein Projekt zu Ambivalenzerfahrungen von Lehrerinnen im transatlantischen Vergleich und Mechthild von Lutzau über ein Projekt zu Aufstiegsbereitschaft und Aufstiegsbedingungen von Schulleiterinnen. Dorothea Hobeck, Erlangen-Nürnberg, beleuchtete die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive.

Weitere Tagungen der Sektion wurden in Duisburg geplant.

1. Interdisziplinäre Tagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE, September 2006 in Marburg: „Was kommt nach der Gender-Forschung"?

Anliegen der Tagung ist es, eine transdisziplinäre Auseinandersetzung mit den aktuellen theoretischen und politischen Entwicklungen in der Geschlechterforschung, auch mit deren Grenzen, zu führen.

Es wird zum einen darum gehen, die ambivalente Position der Geschlechterforschung hinsichtlich der politischen und institutionellen Dynamik zwischen sozialen Bewegungen und der Akademisierung politischer Diskurse zu analysieren, und zweitens haben wir uns mit den theoretischen Folgen einer solchen Akademisierung zu befassen. Dabei werden wir versuchen, Paradigmen, Begriffe und Diskurse, die der Geschlechterforschung heute neue Impulse geben können, nicht einfach aus anderen disziplinären Kontexten zu importieren, sondern vielmehr im interdisziplinären Gespräch entsprechende Übergänge kritisch zu reflektieren.

In der Geschlechterforschung können die Entwicklungen der feministischen Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg *sensus communis* in drei Phasen unterteilt werden: Die erste Phase der feministischen Bewegung mit ihrem Anspruch auf soziale Gleichheit ist in den 1970er Jahren von den Differenztheoretikerinnen radikal hinterfragt worden; der Einfluss des Poststrukturalismus und der so genannte *linguistic turn* haben dann, vor allem in den 1980er und 1990er Jahren, das Differenzpostulat zugunsten eines epistemologischen Zugangs wiederum relativiert. Das zugleich implizite und explizite konstruktivistische Theorem der Gender-Forschung scheint „das letzte Wort" der Geschlechterforschung zu sein. Gender-Forschung wird zum Modul – ist das der „Tod feministischer Theorie"?

In den letzten Jahren wurde verschiedentlich darauf aufmerksam gemacht, dass eine bestimmte Art der Akademisierung zu einer politischen Neutralisierung der Geschlechterperspektive führt – so diskutieren etwa Historikerinnen die Materialität der Körper anhand des Begriffs der Erfahrung oder erinnern Sozialwissenschaftlerinnen an das Gewicht der sozialen Unterschiede, indem sie mit dem Paradigma der *intersectionality* für das Zusammendenken von Rasse, Klasse und Geschlecht plädieren.

Wir möchten in diesem Zusammenhang für die Wiederentdeckung und Neufassung des Begriffs und der Praxis der Differenz plädieren, in einer semiotischen und psychoanalytischen, einer gesellschaftstheoretischen und kulturellen Perspektive. Von einem solchen Nachdenken versprechen wir uns vielfältige Anregungen für die Erziehungswissenschaft.

2. Ein internationales Symposium wurde vom Vorstand der Sektion für den Kongress der DGfE in Frankfurt 2006 beantragt zum Thema „Gender als soziale Kategorie und pädagogische Herausforderung".

3. Die Jahrestagung der Sektion 2007 wird in Augsburg stattfinden, möglicherweise zum Thema „Familie und Gender".

Vorstandsarbeit

Es fand eine Wahl des Vorstandes statt; folgende Vorstandsmitglieder wurden gewählt:

Hildegard Macha, Augsburg, (1. Vorsitzende); Barbara Rendtorff, Köln; Rita Casale, Zürich; Susanne Maurer, Marburg.

Aktivitäten der Sektion

Die Mitgliederversammlung fand im Rahmen der Tagung in Duisburg statt. Es wurden Perspektiven der Sektion und zukünftige Themen- und Weichenstellungen behandelt.

Veröffentlichungen der Sektion

Der erste Band des Jahrbuchs *Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Rita Casale, Barbara Rendtorff, Sabine Andresen, Vera Moser und Annedore Prengel „Geschlechterforschung in der Kritik" ist im Mai 2005 erschienen.

Hildegard Macha

Sektion Medien- und Umweltpädagogik

Kommission Medienpädagogik

Tagungen

Im Rückblick auf die letzten beiden Tagungen der Kommission Medienpädagogik ist festzuhalten:

Die Herbsttagung des Jahres 2004 fand am 4./5. November 2004 am Duisburg Learning Lab der Universität Duisburg-Essen statt. Sie stand unter dem Rahmenthema „Medien und Gemeinschaft" und wurde von ca. 50 Personen besucht. Erstmals wurde im Vorfeld ein Doktorandenforum durchgeführt, in dem Ideenskizzen und noch nicht „fertige" Arbeiten präsentiert werden konnten. Es wurde als gelungene Neuerung von allen Beteiligten einhellig begrüßt und soll als Möglichkeit für Doktoranden, ihre Projekte einem größeren Publikum zu präsentieren, beibehalten werden. Die Tagungsbeiträge werden unter Einschluss des üblichen Review-Verfahrens in einem Themenheft der Zeitschrift Medienpädagogik publiziert.

Am 21. und 22. April 2005 führte die Kommission Medienpädagogik ihre Frühjahrstagung zum Thema Informationstechnologie und Medienbildung in Bremen durch. Mit dieser Thematik soll die Aufmerksamkeit auf die bildungsrelevanten Aspekte der heutigen computergestützten und vernetzten Medientechnik gerichtet werden. Dazu gehört die Frage nach dem „Beitrag" der Informationstechnologie zur medialen Form der Vermittlung in pädagogischen Prozessen ebenso wie die Frage danach, inwiefern und inwieweit ein Verständnis für diese Technologie in ein zeitgemäßes Bildungsverständnis gehört oder inwieweit dem Umgang mit ihr spezifische technikinduzierte sozialisatorische Wirkungen zugeschrieben werden können.

Wie unterschiedlich die Verknüpfung von Informationstechnologie und Medienbildung wahrgenommen werden kann, belegen u. a. die folgenden Tagungsbeiträge:

- Ben Bachmair betonte in seinem Beitrag die systematische Verknüpfung der Phänomene Bildung und Medien über den Gedanken der kulturellen und symbolischen Objektivationen im Prozess der Generationen, der auf Entäußerung und Aneignung beruhe.

- Thorsten Lorenz proklamierte die Auflösung des Zusammenhangs von Massenmedien und Bildung und stellt die Frage nach einer Auflösung der Bildung im Zeitalter von copy & paste.
- Heidi Schelhowe dagegen entwickelte in ihrem Vortrag die These, wonach sich informationstechnologische Grundbildung und Medienpädagogik zu einer „Dritten Kultur" verbinden. Softwareproduktion sei in ihrer kulturellen Bedingtheit zu betrachten, und Software (Technologie) sei als „Akteur" in der Herstellung von Kultur in der Wissensgesellschaft zu sehen.

So unterschiedlich diese Perspektiven sind, eines bleibt klar: Die Verknüpfung von Informationstechnologie und Medienbildung ist im Zeitalter der digitalisierten Medien eine Notwendigkeit. Die Bremer Tagung setzte für diese Diskussion einen wichtigen Anfang.

Die kommende Herbsttagung 2005 stellt das Thema des Selbstverständnisses der Medienpädagogik in den Mittelpunkt. Nicht zuletzt die kontroverse Diskussion innerhalb der Kommission über Inhalte und Stellenwert eines Basiscurriculums Medienpädagogik hat gezeigt, dass eine Debatte über deren Selbstverständnis und Standortbestimmung an der Zeit ist. Auf die Ergebnisse soll hier in der nächsten Ausgabe näher eingegangen werden.

Veröffentlichungen der Kommission

Die in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegebene Zeitschrift „MedienPädagogik" hat ihren Beirat stark internationalisiert. Damit soll der Zeitschrift ein erhöhtes internationales Gewicht gegeben werden. Im Rahmen der Jahrgänge 2004 sowie 2005 sind Hefte zu folgenden Themenschwerpunkten erschienen: Visuelle Methoden in der Forschung; Medien in der Erziehungswissenschaft; Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum.

Erfreulich entwickelt sich die im VS Verlag für Sozialwissenschaften erscheinende Jahrbuch-Reihe: Jahrbuch 4 ist seit dem März 2005 auf dem Markt, Jahrbuch 5 wird noch 2005 erscheinen.

Heinz Moser

Sektion Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission Psychoanalytische Pädagogik

Tagungen

Die Kommission Psychoanalytische Pädagogik kann seit der letzten Berichterstattung (2004) auf zwei sehr interessante und erfolgreiche Tagungen zurückblicken.

1. Zum Thema „Nähe und Distanz in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern" hat sie gemeinsam mit der DGfE-Kommission Sozialpädagogik vom 04.11. - 06.11.2004 eine Tagung in Berlin (im Deutsch-Französischen Kulturzentrum) durchgeführt, die von Burkhard Müller (für die Sozialpädagogik) und Margret Dörr (für die Psychoanalytische Pädagogik) erfolgreich organisiert wurde.

„Nähe und Distanz" in den unterschiedlichen pädagogischen Fachsträngen mit ihren je eigenen Diskurstraditionen zu vermitteln ist eine unausweichliche Aufgabe in sozialen und pädagogischen Feldern professionellen Handelns. Für die Professionellen stellt sich in vielfältiger Weise die Herausforderung, formale Berufsrollen kompetent auszufüllen und sich zugleich auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. In den zahlreichen Beiträgen in Form von Vorträgen, Workshops und AG's wurde zum einen ein Gemeinsames der beiden pädagogischen Teildisziplinen angesprochen, das den jeweiligen Kern des disziplinären und professionellen Selbstverständnisses betraf. Dabei bewegten sich die Diskussionen keineswegs nur auf der Ebene pädagogisch-unmittelbarer Interaktionen in Form von Einzelfalldarstellungen und -analysen, also der gemeinsamen kasuistischen Struktur der Entwicklung von professionellem Wissen. Ebenso wurde das mühsame ‚Herstellen' von geeigneten strukturierenden Rahmenbedingungen thematisiert, das gerade in neoliberalen Zeiten und damit verbundener Marktlogik von den Professionellen eine besondere Anstrengung abverlangt.

Zum anderen zeigte es sich erneut als ausgesprochen fruchtbar, die unterschiedlichen Zugänge zur Entfaltung dieses Kerns der Professionalisierungsbedürftigkeit zu diskutieren und wechselseitig auf Stärken und Schwächen der fachlichen Diskurse aufmerksam zu machen.

Mit dieser gemeinsamen Tagung mit der Kommission Sozialpädagogik haben wir erneut an unser bewährtes *interdisziplinäres* Selbstverständnis angeknüpft. Erkennbar wurde, dass eine Zusammenschau von psychoanalytisch-pädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive für beide lohnenswert ist. Insofern war auch die gemeinsame Entscheidung, aus einer Auswahl der Diskussions-Beiträge eine Veröffentlichung zu machen, schnell getroffen.

2. Am 22.-23. April 2005 veranstaltete die Kommission Psychoanalytische Pädagogik an der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit in Saarbrücken in Kooperation mit derselben ihre Frühjahrstagung zum Thema „Beschleunigung und Entschleunigung in Entwicklungs- und Bildungsprozessen". Damit nahmen die Organisatoren der Tagung einen derzeit gesellschaftlich und erziehungswissenschaftlich dominanten Diskurs auf, der von Aspekten wie Effektivierung, Optimierung und Beschleunigung von Lernprozessen und der Mess- und Planbarkeit von (Aus-)Bildungsabläufen durchdrungen ist. Diese Phänomene wurden aus bildungstheoretischer und psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive in den Blick genommen. In den diversen Beiträgen wurde betont: Bildung ist nicht die Tätigkeit eines isolierten Subjekts und ist prinzipiell unabgeschlossen. Sie vollzieht sich als offener Prozess der Auseinandersetzung zwischen Selbst / Welt, Innen / Außen, Individualität / Sozialität, Natur / Kultur. Menschen jeden Alters bauen in einer stetigen Wechselwirkung zwischen Fremdem / Neuem und Vertrautem / Altem ihr Selbst- und Weltverhältnis um. Differenzerfahrung und -bearbeitung ist das wesentliche Kennzeichen von Bildungsprozessen. Folglich vollziehen sich Aneignungsprozesse nicht nur als kontinuierlicher Zuwachs an Wissen und persönlichen Kompetenzen, sondern Umwege, Rückschritte – Regressionen – gehören ebenfalls dazu. Eine weitere Perspektive galt der kindlichen Entwicklung – ein zentraler Theoriestrang der psychoanalytisch-pädagogischen Disziplin. Bildungsprozesse, also auch Entwicklungsförderung brauchen zum Gelingen Zeit, Raum sowie allzu oft die Bereitstellung eines ‚unterstützenden Rahmens'.

Insgesamt können wir auf zwei spannende und niveauvolle Tagungen zurückblicken, von denen wir zahlreiche Anregungen für weitere Überlegungen mitgenommen haben.

Veröffentlichungen der Kommission

- Zur Züricher Arbeitsgruppe (Kongress 2004) mit dem Thema: *„Bildung als Reflexion über die Lebenszeit"* wird ein von Volker Fröhlich und Rolf Göppel herausgegebener Band im Psychosozial-Verlag, Gießen erscheinen.
- Aus der gemeinsamen Tagung der Kommission Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik wird ein Band (kein Tagungsband) mit dem Titel: *„Nähe und Distanz - Strukturen der Professionalität in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern"* herausgegeben von Margret Dörr und Burkhard Müller im Juventa-Verlag erscheinen.
- Burkhard, Müller, Richard Hellhrunn, Jeanne Moll und Tom Storrie haben das Buch: *„Gefühle denken – Macht und Emotion in der pädagogischen Praxis"* fertiggestellt. Es ist 2005 im Campus Verlag, Frankfurt erschienen.

Margret Dörr

NOTIZEN AUS DER FORSCHUNG

FORSCHUNGSPROJEKTE

Augsburg

Kollegiale Beratung – Lehrerfortbildung durch Netzwerke

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Hildegard Macha, Dipl. Psych. Wolfgang Bauhofer. Kooperationen: Universität des Saarlandes, Universität Osnabrück, Niedersachsen, University of Pittsburgh, Pennsylvania, Universität Leipzig, Sachsen, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung in Dillingen

Gefördert durch: Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung; Akademie Dillingen; Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst

Laufzeit: 1.1.2004 - 31.12.2006

Kurzbeschreibung:

Im Modellprojekt werden mit dem Fortbildungskonzept der „Kollegialen Beratung" Gruppen von Junglehrerinnen und -lehrern, Lehrkräften oder Schulleitungspersonal (jeweils 8-10 Personen) durch Expertinnen und Experten darin unterwiesen, sich gegenseitig über die Qualität des Unterrichts und Probleme des Lehreralltags auszutauschen und sich in der Weiterentwicklung in Bezug auf Ziele gegenseitig zu unterstützen. Sie lernen, nachhaltig die Qualität des Unterrichts zu verbessern bzw. Prozesse der Schulentwicklung einzuleiten. Schwierigkeiten mit Schülern oder Kollegen werden thematisiert und Lösungen erprobt. Formen des gegenseitigen Feedbacks können gelernt und geübt werden. Den Gefahren der Isolation und des Burn-out, von denen heute viele Lehrkräfte bedroht sind, kann dadurch wirksam begegnet werden. Neue Initiativen werden in der Gruppe möglich.

Im gesamten Modellprojekt, das in mehreren Bundesländern parallel durchgeführt wird, werden durch Evaluation mit verschiedenen statistischen Messverfahren die Effekte der Arbeit dokumentiert. Dadurch wird die Wirksamkeit des Verfahrens geprüft.

Neben den allgemeinen Zielen, Lernen und Unterricht zu verbessern und Schulentwicklung im Sinne der „Dynamischen Schule" zu fördern, gelten im Einzelnen folgende Ziele:

1. Potenzialentwicklung der einzelnen Lehrenden: Basis der Arbeit ist der Meyers Briggs Type Indicator, ein Persönlichkeitstest, der von zwei Lehrerinnen mit Bezug auf die Lehre C. G. Jungs in den USA entwikkelt wurde und der hoch valide getestet worden ist. Durch ihn werden persönliche und berufliche Potentiale erkannt und gewürdigt, Entwicklungsprozesse einzelner Lehrerkräfte und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter eingeleitet und durch wiederholte Tests Veränderungen erfasst.
2. Verbesserung der Qualität des Unterrichts: Lehrende setzen sich unter Anleitung konkrete Ziele für den Unterricht. Diese werden in didaktische Schritte übersetzt, umgesetzt und durch Kollegen mit Beobachtungsbögen werden die Veränderungen gemessen.
3. Schulentwicklung: Schulen können sich einem internen Entwicklungsprozess verpflichten und diesen selbst steuern. Eine Steuerungsgruppe, bestehend aus dem Schulleiter und Lehrern kann Ziele entwickeln und diese nach demselben Verfahren auch umsetzen und evaluieren.

Die einzelnen Maßnahmen mit den Lehrergruppen werden in einer Partizipativen Evaluation in ihrer Wirkung erfasst, d. h. dass die Effekte durch Datenerhebung nachweisbar werden. Verschiedene Erhebungsinstrumente, wie z. B. Feedback-Fragebogen, Interviews mit Lehrern und Schülern, Protokolle der Sitzungen u. ä. werden ausgewertet.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Hildegard Macha, Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg, 86159 Augsburg

Dortmund

Der Übergang in die neue Eingangsstufe- Untersuchung zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Lernkompetenzen in der neuen Schuleingangsphase in NRW (DÜnE).

Projektleitung: PD Dr. Silvia-Iris Beutel; Prof. Dr. Renate Hinz
Gefördert durch: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Laufzeit: Dezember 2004 bis Juli 2007
Kurzbeschreibung:

Das Schulrechtsänderungsgesetz (NRW 2003) sieht am Schulanfang die Integrative Einschulungsphase vor, mindestens aber Konzepte und Fördermaßnahmen, die frühzeitige Selektion vermeiden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schulfähigkeitstests keine weitreichende Aussagekraft für zukünftige Schulerfolge haben. Hinzu kommt, dass Unterschiede zwischen den individuellen Leistungsständen in der Grundschulzeit relativ dauerhaft sind, Versuche der Homogenisierung von Lerngruppen deshalb kritisch gesehen werden müssen. Deshalb ergeben sich für die Eingangsphase, die den besonderen Gegebenheiten des Anfängerunterrichts Rechnung tragen will, drei grundlegende Prinzipien: Bewusster Umgang mit Heterogenität, Unterstützung des jahrgangsübergreifenden Lernens, Individualisierung von Diagnostik und Förderplanung.

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass Schulerfolg wesentlich von den in der Schule geltenden Leistungserwartungen, den mit den Lerngruppen und Klassen verbundenen Sozialbeziehungen, vor allem aber von den Selbsteinschätzungen abhängt, die durch Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse bestimmt werden. Die Forschung macht deutlich, dass insbesondere Schulanfängerinnen und -anfänger zur Überschätzung ihrer Fähigkeiten neigen und anfänglich hohe Motivation bereits bald nach Schuleintritt zu sinken beginnt. Deshalb stellt sich die Frage, wie das schulische an das vorschulische Lernen anschließen kann. Gefragt werden muss auch, wie individuelle Entwicklungsverläufe in einer flexibilisierten Schuleingangsphase die positiven Einstellungen der Schulanfänger länger erhalten und Lernzuwächse langfristig gesichert werden können. Das Projekt „Düne" geht folgenden Fragen nach:

Welche Bewältigungsstrategien Schülerinnen und Schüler entwickeln, in welcher Weise sich bei den Kindern Einstellungen zu Leistungsanforderungen ändern und in welchen Einfluss sie auf die kindliche Selbstwahr-

nehmung haben. „Düne" lenkt den Focus unter Bezugnahme auf die aktuelle grundschulpädagogische Diskussion auf die Entwicklung der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Dabei gilt ein besonderes Interesse der kritischen Selbstwahrnehmung und dem daraus ableitbaren Handeln der Kinder. Von besonderer Bedeutung ist dabei das Verhältnis zum tatsächlichen Leistungsgewinn, das deshalb im Anschluss an IGLU bereichsspezifisch mit der Lesekompetenz und der Bewältigung des Leselernprozesses erfasst wird.

Kontaktadresse: PD Dr. Silvia-Iris Beutel und Prof. Dr. Renate Hinz, beutel@paedagogik.uni-halle.de, renate.hinz@uni-dortmund.de

Dresden

„Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen (LASKO)" im BLK-Programm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)"

Projektleitung und Team: StD Dipl.-Ing.-Päd. Jürgen Ruß, Dipl.-Ing.-Päd. Frank Mylius, StR Dipl.-Ing.-Päd. Ullrich Walther (Staatliches Berufsbildungszentrum Saale-Orla-Kreis Schleiz, Schulteil Pößneck), StD Dipl.-Ing.-Päd. Rainer Böhme, Dipl.-Ing.-Päd. Roland Geyer, Frau Dipl.-Ing. Trautmann (Oberstufenzentrum Elbe-Elster II Herzberg, Schulteil Elsterwerda)

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dr. Volkmar Herkner unter Mitwirkung von Dr. Jörg Biber (Institut für Berufliche Fachrichtungen der Technischen Universität Dresden)

Gefördert durch: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie die Länder Thüringen und Brandenburg

Laufzeit: 01.08.2005 bis 31.07.2008

Kurzbeschreibung:
Das Institut für Berufliche Fachrichtungen der Technischen Universität Dresden, Berufliche Fachrichtung Metall- und Maschinentechnik, hat die wissenschaftliche Begleitung zweier Modellversuche innerhalb des BLK-Programms „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)" übernommen. Unter der Leitung von Professor Dr. Jörg-Peter Pahl und Dr. Volkmar Herkner werden die jeweils auf drei Jahre angelegten Einzelvorhaben mit dem Staatlichen Berufsbildungszentrum Saale-Orla-Kreis (SBBZ SOK) in Schleiz (Thüringen), Schulteil Pößneck, sowie mit dem Oberstufenzentrum Elbe-Elster II (OSZ EE II) in Herzberg (Brandenburg), Schulteil Elsterwerda, unter dem Titel „Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen (LASKO)" zusammengeführt.

Im Mittelpunkt der Modellversuche steht die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen auf der Basis von Lern- und Organisationskonzepten zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen für das berufliche Tätigkeitsfeld der Instandhaltung. Dazu wird auf handlungs- und lernerorientierte sowie an der betrieblichen Praxis ausgerichtete Unterrichtskonzepte, verbunden mit einer entsprechenden medialen Unterstützung, zurückgegriffen. Die Fähigkeiten von Lernenden zum selbstständigen und kooperativen Lösen von Aufgaben werden über Tests ermittelt und der Lernfortschritt im Verlauf der Ausbildung festgehalten. An beiden beteiligten beruflichen Schulen werden zunächst künftige Industriemechanikerinnen und -mechaniker in das Vorhaben einbezogen. In der Thüringer Schule werden die Konzepte zudem in der Ausbildung in weiteren industriellen, in der Brandenburger Schule in handwerklichen Metallberufen angewandt. Der in Wirtschaftsbereichen feststellbaren zunehmenden Überlappung von Fertigung und Instandhaltung soll durch die Abkehr von der bisher gängigen, oft einseitigen Fertigungsorientierung in der metalltechnischen Ausbildung entsprochen werden.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufliche Fachrichtungen, 01062 Dresden

Düsseldorf

Evaluation der „guten gesunden Schulen" im Rahmen des Programms „OPUS-NRW"

Projektleitung: Prof. Dr. Christine Schwarzer, Dr. Norbert Posse
Gefördert durch: BKK, Rheinischer GUVV, GUVV-WL
Laufzeit: Dezember 2003 - September 2007
Kurzbeschreibung:
„OPUS-NRW" (Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit) ist das Programm der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen zur Realisierung der Gesundheitsförderung in Schulen und Kindertagesstätten. Handlungsleitend für OPUS-NRW ist die Überzeugung, dass die Berücksichtigung der Erfahrungen aus der allgemeinen und betrieblichen Gesundheitsförderung, der pädagogischen Qualitätsentwicklung sowie der aktuellen Erkenntnisse aus der Neurobiologie zum Lernen sich förderlich auf die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen auswirken wird. Hierbei ist sowohl an die Gestaltung von Schule insgesamt als auch konkret an die Durchführung von Unterricht gedacht. Eingebunden in das OPUS-Programm sind zur Zeit ca. 670 Schulen, die in regionalen Netzwerken organisiert sind.

Die Evaluation des OPUS-Programms, die Gegenstand dieses Projektes ist, hat einen dreifachen Auftrag: Zum einen dient sie der Bewertung und Beurteilung des Gesamtkonzeptes, zum zweiten liefert sie Daten für die Optimierung der Netzwerkarbeit und zum dritten basieren auf ihr die Zertifizierung der Einzelschulen. Darüber hinaus werden im Rahmen der Evaluationsprojekte konkrete Einzelfragen zu Zusammenhängen spezifischer Gesundheitsfaktoren, schulischen Bedingungen und ihren Wirkungen untersucht.

Kontaktadresse: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; Erziehungswissenschaftliches Institut; Abteilung für Weiterbildung und Beratung; Prof. Dr. Christine Schwarzer/Dr. Norbert Posse; Universitätsstraße 1; 40225 Düsseldorf, E-Mail: opus-evaluation@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Die Jüdische Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf 1820-1942

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp (Leitung); Carolin Huber, M.A. (Mitarbeiterin)
Gefördert durch: Gerda-Henkel-Stiftung
Laufzeit: 2004-2006
Kurzbeschreibung:
Die Geschichte der Jüdischen Volksschule in Deutschland ist bisher nur äußerst lückenhaft rekonstruiert. Sie ist aber bildungs-, kultur- und gesellschaftsgeschichtlich hoch interessant, zum einen wegen ihrer doppelten Zugehörigkeit zur deutschen Schulgeschichte wie zur Kultur- und Gesellschaftsgeschichte der Juden in Deutschland, zum anderen mit Blick auf die derzeitigen Schulgründungen der Jüdischen Gemeinden in der Bundesrepublik.

Untersucht wird die Geschichte der Jüdischen Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf (RBD) institutionell und zeitlich von der ersten Schulgründung in Wuppertal (1820) bis zur Schließung der letzten acht Schulen (1942). – Der RBG wurde 1815 (Wiener Kongress) konstituiert. Er vereinigt unterschiedliche Herrschaftstraditionen und ist in der konfessionellen und der sozio-kulturellen Gesellschaftslage heterogen zusammengesetzt. Daher kann das Projekt gleich eine ganze Schullandschaft repräsentativ erarbeiten. Die Heterogenität des Regierungsbezirks bildet die Vielfalt realer Schulverhältnisse im „niederen" Schulwesen ab.

Die Projektarbeit beginnt grundlegend mit der Erhebung und Erschließung des schulgeschichtlichen Quellenmaterials. Dafür kommen zuerst die regionalen Archive in Frage – es handelt sich insgesamt um 31 Stadt- und Gemeindearchive sowie fünf Kreisarchive. Inzwischen sind deren Bestände komplett erhoben; es liegt eine Fülle von größtenteils noch nie eingesehenem Material vor. Eine Reihe institutioneller Daten wurde inzwischen statistisch aufbereitet.

Nach erstem Überblick zeichnet sich eine außerordentlich diskontinuierliche Geschichte zwischen Neugründung und Schließung ab. Sie folgt einerseits dem allgemeinen Prozess gesellschaftlicher Modernisierung und bürgerlicher Emanzipation durch Bildung (!), weist andererseits aber deutliche Brüche, etwa in der sozio-kulturellen Funktionszuweisung zwischen Assimilation und Identitätsstiftung, auf. Die gängigen Kategorien der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte der Juden in Deutschland schei-

nen für die Schulgeschichte, wenn sie denn eine funktionale Bestimmung versuchen will, zu „groß".

Institutionell ist die Schulentwicklung von der Schulgesetzgebung abhängig. Unterhalb der formalen Ebene weist die Schulentwicklung große regionale Differenzen auf. Die tatsächlichen Schulverhältnisse sind „bunt" – Schulraum und Unterrichtsmaterial, Lehrpersonal und Schülerschaft variieren in ein und demselben Zeitraum erheblich. Schulausstattung und Schulniveau sind von elementarer Ärmlichkeit. Dennoch hatte diese Volksschule eine zentrale gesellschaftliche Anschlussfunktion.

Das Projekt hat über das historische Interesse hinaus auch eine aktuelle Dimension. Es erlaubt, *heute* Fragen nach Kontinuität oder Diskontinuität des Bildungsauftrags und der gesellschaftlichen Funktion der Jüdischen Volksschule in langer historischer Perspektive zu stellen und zu beantworten.

Kontaktadresse: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abteilung für Allgemeine Erziehungswissenschaft, und Historische Bildungsforschung, Universitätsstraße 1, 40225 Düsseldorf, Tel: 0211/81-13104, Fax: 0211/81-15126, E-Mail: miller@phil-fak.uni-duesseldorf.de, web: huber@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Magdeburg

Qualitative Bildungs- und Sozialforschung. Bericht über einen bundesweiten Workshop für Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen

Projektleitung: Dr. Walter Bauer

Kurzbeschreibung:

Bereits zum 8. Mal fand am 14. und 15. Januar 2005 in Magdeburg an der Otto-von-Guericke Universität der Bundesweite Workshop für qualitative Methoden in der Bildungs- und Sozialforschung statt. Für das diesjährige Treffen hatten sich 230 Nachwuchswissenschaftlerinnen angemeldet, von denen 45, verteilt auf 12 Arbeitsgruppen, ihre Forschungsprojekte auf der Basis qualitativ-empirischen Datenmaterials vorstellten. Auch in diesem Jahr war die Vielfalt und Breite der Forschungsprojekte beeindruckend, sie umfassten inhaltlich Forschungen in den Gebieten der sozialen und pädagogischen Professionen, der Schulforschung und der Medizinsoziologie. Mehrere Projekte widmeten sich der Erforschung verschiedenster Aspekte von Jugendkulturen, u.a. ging es um den Umgang mit neuen Medien, und um jugendliche Ausdrucksformen in künstlerisch-kreativen Handlungsfeldern. Weitere Vorhaben bezogen sich auf den Bereich des interkulturellen Zusammenlebens oder präsentierten Material aus anderen ‚Kulturkreisen'.

Die Bandbreite des Datenmaterials umfasste Interviews, Gruppendiskussionen, ethnographische Beobachtungsprotokolle, Tagebuchaufzeichnungen, Dokumente und Bilder, die bereits vor dem Workshop durch die jeweils Präsentierenden den Interessierten zur Bearbeitung zugesandt worden waren. Bereits im Vorfeld des Workshops wurden somit zahlreiche Kontakte unter den Forschenden hergestellt, die während des Workshops vertieft wurden und sicherlich darüber hinaus Bestand haben werden.

In bewährter Weise haben auch diesmal die Gruppenleiterinnen und -leiter, die zumeist schon mehrere Male mit großem Engagement und profunder Sachkenntnis an den vorangegangenen Workshops beteiligt waren, die Arbeitsgruppen angeleitet. Bei diesem Workshop waren es Prof. Dr. Ralf Bohnsack (Berlin), Dr. Burkhard Schäffer (Magdeburg), Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser (Frankfurt/M.), Dr. Georg Breidenstein (Halle), Prof. Dr. Jörg Frommer (Magdeburg), Prof. Dr. Gerhard Riemann (Bamberg), Prof. Dr. Winfried Marotzki (Magdeburg), Juniorprof. Dr. Arnd-Michael Nohl (Berlin), Dr. Iris Nentwig-Gesemann (Berlin), Dr. Thomas Reim, Peter Straus (beide Magdeburg), Prof. Dr. Fritz Schütze (Magdeburg), Dr. Karin Bräu (Marburg), Prof. Dr. Hans-Dieter König (Frankfurt), Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Dr. Cathleen Grunert (Halle), Prof. Dr. Werner Helsper (Halle), Dr. Rolf Torsten Kramer (Halle), Prof. Dr. Uwe Flick (Berlin), Juniorprof. Dr. Michael Dick (Magdeburg), Dr. Melanie Fabel-Lamla (Kassel), Dr. Sandra Tiefel (Magdeburg).

Bei diesem Workshop verdient besonders eines hervorgehoben zu werden: Das Interesse an methodischen und methodologischen Fragen ist deutlich gestiegen, sowohl im Zusammenhang mit den jeweiligen Projektpräsentationen als auch generell. Dies zeigt einerseits, dass sich mittlerweile das Methodenspektrum qualitativ-rekonstruktiver Forschungsansätze etabliert hat, andererseits aber auch, dass es noch zu wenig Möglichkeiten des gemeinsamen, kontinuierlichen Austausches ‚vor Ort' darüber gibt. Wichtig bleibt daher, dass bereits in den grundständigen Studiengängen eine solide Methodenausbildung stattfindet (etwa durch

projektförmige Seminare und Forschungswerkstätten). Der jährliche Workshop kann hier nur einen begrenzten Beitrag leisten, indem er junge Forscher und Forscherinnen mit den Kollegen und Kolleginnen zusammen bringt, die für bestimmte qualitative Forschungsansätze in der Forschungspraxis und in der Fachliteratur stehen. Um dem gestiegenen methodischen Interesse stärker Rechnung zu tragen, wird der nächste Workshop zusätzlich eine Abschlussrunde in allen Arbeitsgruppen vorsehen, in der dieser Aspekt weiter vertieft werden kann.

Der nächste Workshop wird am 20. und 21. Januar 2006 stattfinden. Weitere Informationen dazu sind auf der Homepage des ZBBS zu finden.

Kontaktadresse: Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung ZBBS Geschäftsstelle, Dr. Walter Bauer, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Tel.:0162 - 27 66 759, Fax: 0391/ 67 16 502, E-Mail: zbbs@gse-w.uni-magdeburg.de, Homepage: www.zbbs.de

Marburg

„Audiotranskription.de"

Projektleitung und Team: Dipl.-Päd. Thorsten Dresing, Dipl.-Päd. Thorsten Pehl

Gefördert durch: privat

Laufzeit: 01.01.2005 - 31.12.2006

Kurzbeschreibung:

Bei der technischen Umsetzung von Interviewaufnahmen und -transkriptionen tauchen immer wieder Probleme auf (z. B. Probleme beim Ausleihen der Geräte an der Universität, Arbeiten von zuhause sind mit Schwierigkeiten verbunden, umfangreichere Erhebungen sind teuer etc.). Das Projekt beschäftigt sich daher systematisch mit dem Thema der digitalen Aufnahme und Transkription und macht die Ergebnisse kommentiert im Netz verfügbar. Zudem ist zusammen mit dem Fachbereich Informatik der Universität Marburg eine kostenfreie Transkriptions- und Aufnahmesoftware erstellt worden. Konkret sind Lösungen für folgende Bereiche recherchiert worden:

- Digitale Transkription am Computer (Apple, Linux, Windows)
- Digitale Aufnahme- Digitalisierung von analogem Material (z.B. von MiniDisc oder Kassette)

- Aufnahme von Telefoninterviews am Computer- Literatur, Gerätetests, Tagungen, Fußschalter

Für alle Schritte sind zum Teil kostenfreie, sehr praktikable Lösungen (Software und Produkte) getestet bzw. selbst erstellt worden. Transkriptionssoftwarelösungen beinhalten alle Funktionen eines klassischen Transkriptionsgerätes, insbesondere das automatische Rückspulen und die Anpassung der Abspielgeschwindigkeit. Darüber hinaus sollte auch eine Bedienung über Fußschalter und ein Speichern der Dateien im RTF Format (für den Import in Atlas/ti, MAXqda, Word etc) unterstützt werden. Da in diesem Bereich bisher wenig funktionelle, kostengünstige und einfach zu bedienende Software existiert, haben wir an der Universität Marburg in Kooperation dem Fachbereich Informatik eine spezielle Transkriptionssoftware („f4") entwickelt. Sie ermöglicht einfaches Transkribieren von MP3, WAV und OGG Dateien. Die Bedienung ist über Tastenkombinationen oder einen optionalen USB Fußschalter direkt in WORD, MAXqda oder anderen Programmen möglich, was eine zügige Transkription unterstützt und somit Zeitersparnis bringt. Mit der Software können zudem Interviews direkt am Computer aufgenommen oder nachträglich digitalisiert werden. Durch Kooperation mit einem japanischen Entwicklerteam wurde auch eine solche Software für MAC erstellt.

Kontaktadresse: Thorsten Dresing, Heinrich-Heine Str. 2b, 35039 Marburg, Tel.: 06421-2823018, Fax: 06421-2822823, E-Mail: info@dresing-pehl.de, web: www.audiotranskription.de

Resilienz und Bildungserfolg junger akademischer Migrantinnen der 2. Generation in Hessen

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Elisabeth Rohr (Leitung); Dipl.-Soz. Beatrice Kustor-Hüttl (Mitarbeiterin)

Gefördert durch: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst im Rahmen des Frauenforschungsschwerpunktes zum Fokus Geschlechterdifferenzen: Historische Prozesse, gesellschaftliche Transformation, internationale Entwicklungen und soziokulturelle Neuorientierungen

Laufzeit: 1.7.2005 - 30.12.2006

Kurzbeschreibung:

Das geplante Projekt gliedert sich in zwei Untersuchungsabschnitte: (1) eine qualitative empirische Erhebung zu Resilienz und Bildungserfolg von

jungen Akademikerinnen aus Familien mit Migrationshintergrund in Hessen; (2) Gruppengespräche mit Expertinnen aus Schule, Universität und Jugendämtern, zur Diskussion der Ergebnisse der Befragungen. Es werden praxisbezogene Hinweise auf die Umsetzung für unterstützende Maßnahmen erarbeitet.

In einer qualitativen Befragung sollen anteilig Fachhochschul- und Universitätsabsolventinnen, die in der 2. Generation in Deutschland leben, mehrfach befragt werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage: Welche Stärken und Kompetenzen haben den jungen Frauen geholfen, die Risikolage ‚Migration' so wenden zu können, dass sie das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen haben? Es geht folglich um die Möglichkeit der sozialen Mobilität im Generationenverbund.

Im Rahmen der Resilienzforschung wird immer wieder betont, dass Mädchen bzw. junge Frauen stress- bzw. konflikthafte Lebensphasen bewältigen konnten, indem sie Beziehungen außerhalb des familiären Zusammenhangs aufbauten und sich flexibel, ‚androgyn' in Bezug auf die eigene Geschlechtsrolle (sex-gender-role) verhalten konnten.

Die Untersuchung, die im Rahmen der Salutogenese angesiedelt ist, kann Aufschluss über die pädagogische und sozialpädagogische Förderung von Mädchen, Jugendlichen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund bieten, die am deutschen Bildungssystem scheitern. Von daher werden die Auswertungsergebnisse der qualitativen Befragungen in einem weiteren Schritt des Projektes evaluiert, um herauszufinden, wie diejenigen Mädchen bzw. jungen Frauen effektiv gefördert werden können, die Unterstützung benötigen. Hierfür werden die Ergebnisse der qualitativen Befragungen in Gruppengesprächen mit Expertinnen aus Schule, Universität und Jugendämtern diskutiert.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Elisabeth Rohr, Institut für Erziehungswissenschaft, Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, 35032 Marburg, Tel.: 06421/28-24736, E-Mail: erohr@staff.uni-marburg.de

Münster

Die Wiederkehr der *epistéme* in den *studia superiora*. Eine konfessionell vergleichende Untersuchung zum Gymnasialunterricht im 17. Jahrhundert.

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps (WWU Münster), PD Dr. Hans-Ulrich Musolff (Universität Bielefeld), Dr. Susanne Winter, Stephanie Bermges, Arnulf Lohr (WWU Münster)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: 1. Januar 2004 - 31. Januar 2007

Kurzbeschreibung:

In diesem Projekt werden die Anfänge und Grundlagen der modernen Pädagogik im 17. und im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts näher bestimmt. Zu diesem Zweck werden die *studia superiora* des katholischen Gymnasiums Paulinum (Münster), des lutherischen Archigymnasiums (Soest), des calvinistischen Arnoldinums (Steinfurt) sowie des calvinistischen Gymnasiums Hammonense (Hamm) konfessionell vergleichend untersucht. Die bisherige Auffassung, die humanistische Bildungsvorstellung mit ihrer Wertschätzung des Rhetorischen und der praktisch-politischen Lebensführung habe sich in dem ganzen Untersuchungszeitraum durchgehalten, entspricht dem Quellenbefund nicht. Vielmehr lässt sich erweisen, dass die epistemischen Lehr- und Lerninhalte wiederkehren: Logik, Physik, Metaphysik. Es wird nach der Modernität der Curricula gefragt, die propädeutische Funktion für die wissenschaftlichen Studien hatten. Um sich der Schülerperspektive und dem wirklichen Lernen anzunähern, wird insbesondere die Quellengattung der (gedruckten) *Theses* oder *Disputationes* systematisch erschlossen. Die öffentliche Disputation solcher *Theses* durch *Respondenten* (ein oder mehrere Schüler) unter dem Vorsitz eines *Praeses* (zumeist der Rektor oder Konrektor der Schule) stellte einen integralen Bestandteil des Curriculums dar. Die Interpretation der *Theses* erfolgt möglichst mit Beziehung auf die nachgewiesenen einschlägigen Buchbestände der jeweiligen Schulbibliotheken. In sozialgeschichtlicher Perspektive werden Biographien der an den Disputationen beteiligten Schüler und Lehrer der vier Gymnasien rekonstruiert. Soweit möglich werden ganze Klassen rekonstruiert, um Aufschluss über Klassengrößen, Versetzungspraktiken, jahrgangsübergreifendes Lernen zu er-

halten. Prosopographische Recherchen gewähren Einsicht in die Transformation des Toleranzgedankens in den lokalen Verwaltungen. (s. auch: http://episteme.uni-muenster.de)

Kontakadresse: WWU Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik; Prof. Dr. Stephanie Hellekamps, Bispinghof 5/6, 48143 Münster; E-Mail: hellekam@uni-muenster.de

Potsdam

Die Qualität des Vorbereitungsdienstes aus Sicht der Lehramtskandidaten und Seminarleiter in Brandenburg

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Dipl.-Päd. Karsten Speck, Dipl.-Psych. Ulrike Gladasch, Dr. Andreas Seidel, Dr. Charlotte Chudoba

Gefördert durch: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Laufzeit: 2004/05

Kurzbeschreibung:

Das Ziel der Studie besteht darin, aus der Perspektive von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und Seminarleitenden eine Analyse der Zweiten Phase der Lehrerausbildung vorzunehmen und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Ausbildung, insbesondere für eine engere Verzahnung zwischen Erster und Zweiter Phase, abzuleiten. Die Untersuchung orientiert sich an einem Evaluationsdesign, das vier Evaluationsbereiche einbezieht: den Kontext-, den Input-, den Prozess- und den Ergebnisbereich. Dementsprechend wurde ein Untersuchungsdesign entwickelt, das sowohl die Ausbildungsvorgaben und -pläne, die persönlichen Voraussetzungen der Kandidaten sowie den Ausbildungsprozess an den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen als auch die wahrgenommene Ergebnisqualität (Kompetenzen) erfasst. Einen Schwerpunkt bildet dabei der Vergleich der Perspektiven von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und Seminarleitenden.

Die Untersuchung verläuft in mehreren Etappen: Im Herbst 2004 wurden alle Brandenburger Lehramtskandidatinnen und -kandidaten mittels eines standardisierten Befragung erfasst. Anfang 2005 wurden an allen

fünf Seminarstandorten leitfadengestützte Gruppengespräche durchgeführt. In die quantitative Auswertung konnten 300 Fragebögen einbezogen werden, und zwar 261 von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und 39 von Lehrerinnen und Lehrern, die den Vorbereitungsdienst berufsbegleitend absolvieren. An den fünf Gruppendiskussionen nahmen 61 Lehramtskandidatinnen und -kandidaten teil. Die Ergebnisse der Studie wurden mit Vertretern der Studienseminare und mit den Lehramtskandidatinnen und -kandidaten diskutiert. Für das Jahr 2005 ist als weitere Etappe eine Vollerhebung der Seminarleiter in Brandenburg geplant. Wie bei der Lehramtskandidaten-Studie soll die Perspektive der Seminarleitenden auf zentrale Rahmenbedingungen und Voraussetzungen sowie auf Ausbildungs- und Ergebnisbereiche des Vorbereitungsdienstes untersucht werden.

Ein erster, 200seitiger Forschungsbericht „Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten (Potsdamer LAK-Studie 2004/05)" liegt vor und kann als pdf-Datei beim Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam angefordert werden.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft; PF 601553, 14415 Potsdam Ansprechpartnerin: Frau Gladasch; gladasch@rz.uni-potsdam.de

Mediale Simulation einer idealen Lernwelt

Projektleitung und Team: Prof. Hanno Schmitt, Prof. Dr. Thomas Köhler (Leitung), M.A. Claudia Börner & Dipl. Med.-Inf. Annett Otto (Mitarbeitende)

Gefördert durch: Land Brandenburg / HWP

Laufzeit: 2004 - 2005

Kurzbeschreibung:

Transfer der historischen Vorlage des Wolkeschen Denklehrzimmers in eine Lernsoftware. Übertragung der Bildungstheorie einer historisch erfundenden idealen Welt in die Welt der neuen Medien.

Kontaktadresse: Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft, Postfach 601553, 14415 Potsdam

AG eLearning

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Thomas Köhler & Dipl.-Inf. Claus Beutke (Leitung), Dipl.-Psych. Doreen Markert und Dipl.-Päd. Benno Volk (Mitarbeitende)
Gefördert durch: Land Brandenburg & Universität Potsdam
Laufzeit: 2004 - 2007
Kurzbeschreibung:
Aufbau eines mediendidaktischen Supportzentrums zur Förderung von E-Learning-Aktivitäten an der Universität Potsdam (Beratung bei der Entwicklung und Umsetzung didaktischer Modelle für multimediale Lehr-Lern-Szenarien; diverse Weiterbildungsangebote; empirische Studien etc.)
Kontaktadresse: www.uni-potsdam.de/agelearning

Neue Medien in der Lehrerbildung

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Thomas Köhler & Dr. Sabina Misoch
Gefördert durch: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam
Laufzeit: 08/2004 - 05/2005
Kurzbeschreibung:
Repräsentative Interviewstudie zur Nutzung Neuer Medien durch Hochschullehrkräfte in den erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten der Lehrerbildung.
Link zur Projektseite und zum Projektbericht: http://141.89.99.185/e-learning/studie.html
Kontaktadresse: misoch@rz.uni-potsdam.de

Identität im Chat

Projektleitung und Team: Dr. Sabina Misoch
Gefördert durch: Thyssen-Stiftung
Laufzeit: 05/2005 - 04/2006
Kurzbeschreibung:
Qualitative Analyse der Nutzung Neuer Medien durch Jugendliche und deren Rolle bei der Identitätsbildung unter besonderer Berücksichtigung des Chat. Link zur Projektseite: http://141.89.99.185:8080/uni/professuren/10/b/70/h/jugend-medien/projekt/misoch
Kontaktadresse: misoch@rz.uni-potsdam.de

CrimCity

Projektleitung und Team: Dr. K. Padmore, Universität Salford (UK, Center for Virtual Environments) in Kooperation mit der Universität Potsdam (Prof. Dr. Thomas Köhler) und weiteren Partnern
Gefördert durch: EU / Minerva
Laufzeit: 2005 - 2007
Kurzbeschreibung:
Herstellung und Implementation einer Lernsoftware zur Gewaltprävention bei Schülern.
Link zur Projektseite und zum Projektbericht: http://www.futurestudies.org/crimcity
Kontaktadresse: thomakoe@rz.uni-potsdam.de

Rural Wings

Projektleitung und Team: Prof. Dr. N. Uzunoglu, Institute of Communication & Computer Systems der Universität Athen in Kooperation mit der Universität Potsdam (Prof. Dr. Thomas Köhler) und weiteren Partnern
Gefördert durch: EU 6.FP / Aeronautics & Space
Laufzeit: 2005 - 2008
Kurzbeschreibung:
Aufbau eines Satellitengestützten Netzwerkes zur Verbreitung von Bildungsinhalten in ländlichen Gebieten Europas.
Kontaktadresse: thomakoe@rz.uni-potsdam.de

Siegen

Habilitationsprojekt Ästhetische Bildung im Medium des Theaters

Projektleitung und Team: Dr. Ulrike Fetting
Gefördert durch: DFG
Laufzeit: 04/05 - 06/07
Kurzbeschreibung:
Theaterpädagogik ist ein relativ junges pädagogisches Praxisfeld im Bereich der ästhetischen Bildung und Erziehung, das sich in den letzten 20 Jahren sowohl institutionell als auch von den Vermittlungsinhalten und -formen stark ausdifferenziert hat. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze wird dem Theaterspiel generell eine hohe bildende Wirkung zugeschrieben, die aber kaum genauer spezifiziert und empirisch nachgewiesen wurde. Das hier vorgestellte Projekt soll diese Forschungslücke schließen und eine neue Perspektive auf das Theater im pädagogischen Kontext entwerfen: Theater soll dabei weder unter der anthropologischen Kategorie des Spiels, noch aus phänomenologischer und aisthesiologischer Perspektive als Medium einer neuen Lernform betrachtet werden. Vielmehr geht es darum herauszufinden, was der Gestaltungsprozess mit seinen ästhetischen Entscheidungen im Verlauf der Proben beim Spieler, bei der Spielerin auslöst, welche Wirkung er auf das Subjekt im Bildungsprozess hat.

Auf der Basis einer ca. einjährigen Begleitung eines Theaterprojektes mit nicht-professionellen Spielerinnen und Spielern am Hildesheimer Stadttheater soll untersucht werden, ob und wie die produktive Auseinandersetzung mit dem Medium Theater den Bildungsprozess der Teilnehmer und Teilnehmerinnen beeinflusst, welche Bedeutung sie für die Selbst- und Weltreferenz besitzt. Das Forschungsinteresse gilt vor allem jenen Momenten im Probenprozess, in denen ästhetische Provokationen durch die professionelle Leitung mit ästhetischen Konventionen der Spieler und Spielerinnen konfligieren, und es richtet sich auf die Nachhaltigkeit dieser Auseinandersetzung in der biographischen Reflexion. Dazu werden die wöchentlichen Proben kontinuierlich protokolliert und parallel mit einer Videokamera aufgezeichnet. Nach Abschluss des Aufführungsprojekts sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in narrativen Interviews zum biographischen Stellenwert ihrer Theaterarbeit befragt werden. Im Anschluss sollen Text und videographisches Material trianguliert werden. Mit

diesem Ansatz liefert das Projekt einen Beitrag zur Bestimmung von Funktion und Bedeutung der ästhetischen Medien im Rahmen der biographischen Bildungsforschung.

Kontaktadresse: Dr. Friederike Fetting, Universität Siegen, Fb 2 Erziehungswissenschaft, Adolf-Reichwein-Straße, 57068 Siegen, Tel.: 0271/740-3416, E-Mail: f_etting@erzwiss.uni-siegen.de

Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule

Die Kommission zur Erstellung des 12. Kinder- und Jugendberichtes, an der aus der Erziehungswissenschaft die Professoren Heinz-Herrmann Krüger, Universität Halle, Thomas Rauschenbach, DJI München und Wolfgang Tietze, Freie Universität Berlin, mitgewirkt haben, hat nach knapp zweijähriger Arbeit Ende April 2005 ihre Arbeit abgeschlossen und der Bundesregierung den Bericht mit dem Titel „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule" übergeben. Ab Oktober 2005 ist der Bericht nach Beratungen in den politischen Gremien des Bundestages auch öffentlich zugänglich.

Neuer Masterstudiengang Abenteuer- und Erlebnispädagogik

Das Institut für Sportwissenschaft und Motologie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg bietet ab dem WS 2005/2006 einen Masterstudiengang „Abenteuer- und Erlebnispädagogik" an, der sich an Personen mit universitären und fachhochschulischen Studienabschlüssen richtet, die im Berufsfeld (sozial-)pädagogischer Begleitung und Förderung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen arbeiten möchten. Das in neun Modulen strukturierte Konzept basiert auf der Überlegung, dass in der Bewältigung von Abenteuer-Situationen in Naturräumen eine komplexe Habitusformation spielerisch erfahrbar wird. Diese kann die lebenslang währenden Prozesse der Individuation förderlich begleiten kann. Der Studiengang ist interdisziplinär und international angelegt. Für die über Disziplingrenzen der pädagogischen Theoriebildung hinausgehenden Fragen, die sich z. B. auf die Entstehung und Beschaffenheit der Räume beziehen, in denen abenteuer- und erlebnispädagogische Aktivitäten stattfinden, ist eine Zusammenarbeit mit den entsprechenden Fächern bzw. Fachbereichen geplant. Über diese Mehrdisziplinarität hinaus weist sich der Studiengang durch seinen internationalen Charakter aus. Neben einem Pflichtpraktikum von mindestens acht Wochen bei einem abenteuer- und erlebnispädagogischen Träger im europäischen Ausland werden Teile der Lehre von Kolleginnen und Kollegen europäischer Partneruniversitäten übernommen, die selbst entsprechende Studiengänge anbieten. Sollte die bestehende Möglichkeit ergriffen werden, für ein Semester an einer der vier Partneruniversitäten zu studieren, dann erhöht sich der internationale Anteil des Studiums auf 40 %.

Weitere Informationen zum Studiengang sind auf der Homepage der Philipps-Universität Marburg (www.uni-marburg.de → neue Bachelor- und Masterstudiengänge) oder bei Martin Lindner, Institut für Sportwissenschaft und Motologie, Tel: 06421 / 28 23988, E-Mail: martin.lindner@staff.uni-marburg.de zu erhalten.

Verleihung des William S. Gray Citation of Merit Award

Renate Valtin, Professorin an der Humboldt Universität zu Berlin und Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, wurde von der International Reading Association (IRA) in San Antonio/Texas mit dem William S. Gray Citation of Merit Award ausgezeichnet. Die IRA, mit 86 000 Mitgliedern in über 100 Nationen der Welt, verleiht jährlich diesen Verdienstorden an eine „nationally or internationally known person for outstanding contributions to the field of reading".

Verleihung des Bundesverdienstkreuzes an Frau Prof. Dr. em. Etta Wilken

Frau Prof. Dr. em. Etta Wilken, Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, wurde das Bundesverdienstkreuz verliehen. Mit dieser Ehrung werden ihre Verdienste um die Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen, insbesondere von Menschen mit Down-Syndrom, gewürdigt.

Verleihung des Bundesverdienstkreuzes an Herrn Prof. Dr. em. Max Liedtke

Herr Prof. Dr. em. Max Liedtke, Universität Erlangen-Nürnberg, ist mit dem Bundesverdienstkreuz erster Klasse ausgezeichnet worden.

Zusammenstellung der angekündigten Tagungen der Sektionen und Kommissionen und des Tagungskalenders

Nähere Informationen, soweit sie der Redaktion vorlagen, sind den Berichten aus den Sektionen und Kommissionen zu entnehmen.

Datum	Sektion/Kommission und Ansprechpartner	Thema	Ort
27./ 28.01.06	Sektion Historische Bildungsforschung / Prof. Dr. Carola Groppe	Familie als historisches Modell	Düsseldorf
19.- 22.03.06	Vorstand / Prof. Dr. H. Merkens	DGfE-Kongress: bildung • macht • gesellschaft	Frankfurt am Main
19.- 22.03.06	Sektion Frauen- und Geschlechterforschung / Prof. Dr. Hildegard Macha	Symposion: Gender als soziale Kategorie und pädagogische Herausforderung	Frankfurt am Main
Frühjahr 06	Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung	Schulentwicklung und Professionalisierung	
15.- 17.11.06	Sektion Historische Bildungsforschung / Prof. Dr. Juliane Jacobi	Säkularisierung vor der Aufklärung? Zum Verhältnis von Schule, Kirche und Religion	Bielefeld
September 2006	Sektion Frauen- und Geschlechterforschung / Prof. Dr. Susanne Maurer	Was kommt nach der Gender-Forschung?	Marburg
Herbst 2006	Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung	Evaluation der Lehrerbildung	
2007	Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft / Dr. Johannes Bilstein	Standardisierung und Kanonisierung	Essen
07.- 09.06.07	Sektion Frauen- und Geschlechterforschung / Prof. Dr. Hildegard Macha	Familie und Gender	Augsburg

Zu weiteren Informationen und Kontaktmöglichkeiten bezüglich der einzelnen Tagungen beachten Sie bitte auch die Homepage der DGfE (*http://dgfe.pleurone.de*) und die Homepages der einzelnen Sektionen/Kommissionen.

Januar 2006

9. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung am 20. und 21. Januar 2006 in Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 20./21. Januar 2006 zum neunten Mal den Bundesweiten Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Der Workshop bietet insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs (vor allem Promovierenden, Habilitierenden sowie generell wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung an eigenem oder fremdem Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche ‚Text'sorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, die Arbeitsgruppen sind nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, so dass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtern werden. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme' zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop ist eine Zugang zum Internet und eine persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über Email organisiert wird. Anmeldeschluss für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die eigenes Material vorstellen wollen, ist der 9.

Oktober 2005; für alle anderen ist der 10. Dezember 2005 Anmeldeschluss. Weitere Informationen zu den geplanten 13 AG's, den Anmeldungsmodalitäten sowie Tagungsablauf und -ort finden Sie auf der Homepage: www.zbbs.de

Kontaktadresse: Dr. Walter Bauer, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Tel.: 0162-2766759, Fax: 0391-6716502, E-Mail: ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de

Personalia

Fintelmann, Klaus Joachim, Prof. Dr., ist am 05.02.2005 im Alter von 80 Jahren verstorben. Er war als Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen maßgeblich an der Konzeption der Arbeitslehre beteiligt und gründete Anfang der 50er Jahre die Hiberniaschule in Herne/Ruhrgebiet als Gesamtschule des beruflichen Bildungsweges, die durch ihren besonderen pädagogischen Einsatz zu den großen innovativen Schulmodellen des 20. Jahrhunderts zählt. Seit 1972 leitete er die Arbeitsstelle für Bildungsforschung in Bochum. 1993 wurde ihm von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen für seine Verdienste der Titel eines Professorsverliehen.

*

Auernheimer, Georg, Prof. Dr., Seminar für Pädagogik an der Universität Köln, Mitbegründer und Mitglied im Leitungsteam der Forschungsstelle für Interkulturelle Studien der Universität Köln, ist am 28.02.2005 in den Ruhestand getreten. Bis 1995 war er über zwanzig Jahre als Professor für Schulpädagogik und Interkulturelle Pädagogik am Fachbereich der Universität Marburg tätig.

Baader, Meike Sophia, Prof. Dr., hat zum Wintersemester 2005 einen Ruf auf die W3-Professur „Allgemeine Erziehungswissenschaft" an der Universität Hildesheim angenommen.

Dörpinghaus, Andreas, HD Dr., vertritt die Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Würzburg.

Gessler, Michael, Dr., hat zum 1. März 2005 den Ruf auf die Juniorprofessur (W1) „Berufliche Bildung und Berufliche Weiterbildung" an der Universität Bremen angenommen.

Grotlüschen, Anke, Dr., hat zum 1. April 2005 den Ruf auf die Juniorprofessur (W1) „Lebenslanges Lernen" an der Universität Bremen angenommen.

Herkner, Volkmar, Dr. phil., Technische Universität Dresden, hat am 1. April 2005 vertretungsweise die Professur für Metalltechnik/Systemtechnik am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg übernommen. Sein Arbeitsgebiet ist die Didaktik metalltechnischer Berufsbildung.

Kluchert, Gerhard, PD Dr., vertritt seit dem 01.10.2004 die Professur für Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

Lüders, Manfred, PD Dr., hat einen Ruf auf einen Lehrstuhl für Schul- und Grundschulpädagogik (C4) an der Universität Erfurt erhalten und ist im Dezember 2004 zum Universitätsprofessor ernannt worden.

Lutz, Helma, PD Dr., hat im Studienjahr 2005/2006 die Maria-Goeppert-Mayer-Professur für Genderstudien am Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Hildesheim inne.

Miller, Susanne, Dr. phil., Universität Bielefeld, hat einen Ruf auf die W3-Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Interdisziplinärer Grundschulunterricht an der PH Heidelberg erhalten.

Moegling, Klaus, Dr. habil., ist zum apl-Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg ernannt worden.

Palentien, Christian, HD Dr., Universität Bielefeld, hat einen Ruf auf eine Professur für „Bildung und Sozialisation" an die Universität Bremen erhalten.

Poenitsch, Andreas, HD Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, vertritt weiterhin die Professur „Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Anthropologie" an der Helmut Schmidt Universität der Bundeswehr in Hamburg.

Ringer, Fritz K., Prof. Dr., wurde am 1. Juni 2005 von der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin die Würde eines Doktors der Philosophie ehrenhalber verliehen.

Weber, Susanne, PD Dr., Georg-August-Universität Göttingen / Humboldt-Universität zu Berlin, ist auf eine W3-Professur für Wirtschaftspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Betriebswirtschaftslehre, Munich School of Management, berufen und inzwischen als Professorin ernannt worden.

Wenning, Norbert, Dr. apl. Prof., vertritt auch im Wintersemester 2005/06 die Professur für Erziehungswissenschaft / Unterrichtsfach Pädagogik an der Universität Münster.

Wolf, Karsten, D., Dr., hat zum 01. April 2005 den Ruf auf die Juniorprofessur (W1) „Didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen" an der Universität Bremen angenommen.

Aufnahme in die DGfE

Wenn eine Kollegin oder ein Kollege Sie anspricht, wie sie/er Mitglied der DGfE werden kann – oder wenn Sie aktiv Mitglieder für die DGfE werben – nutzen Sie bitte folgende Information und Kontaktmöglichkeit:

„Die Aufnahme eines neuen Mitglieds kann einmal in der Weise erfolgen, daß es von zwei ordentlichen Mitgliedern der Gesellschaft vorgeschlagen wird. Wird der Vorschlag von mindestens fünf Mitgliedern des Vorstandes gutgeheißen, so erhält das neue Mitglied ein Einladungsschreiben. Es gilt hiermit als aufgenommen.
Die Aufnahme kann auch in der Weise erfolgen, daß wissenschaftlich ausgewiesene Interessenten einen Antrag auf Mitgliedschaft stellen. Für die Annahme gelten die Bestimmungen in Absatz 1, Satz 2.
Das gleiche Verfahren gilt für die Bewerbungen aus dem Ausland. An die Stelle des Vorschlags zweier ordentlicher Mitglieder können in diesem Falle auch Referenzen international bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler treten, die nicht Mitglieder der ‚Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft' sind." (§ 4 der DGfE-Satzung)

Das Antragsformular befindet sich zum Ausdrucken auf der Website der DGfE (http://dgfe.pleurone.de/kontakt/mitgliedwerden/aufnahmeantrag) oder kann bei dem Vorsitzenden der DGfE mit folgendem Vordruck angefordert werden.
Tel.: 030-8385-5224/4445, Fax: 030-8385-4796

Bitte senden Sie mir .... Aufnahmeformular(e)

Absender:

..... Herrn
..... Prof. Dr. Hans Merkens
..... Freie Universität Berlin
..... Institut für Empirische Erziehungswissenschaft
..... Fabeckstr. 13
..... 14195 Berlin