6. Jahrgang 1995/Heft 12

# Erziehungswissenschaft

## **DGfE**

Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Redaktion: Adolf Kell

Deutscher Studien Verlag · Weinheim

INHALT

Redaktion: Prof. Dr. Adolf Kell (verantwortlich im Sinne des Presserechts); Universität - Gesamthochschule - Siegen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Postfach 101240, 57068 Siegen, Tel.: 0271/740-4205 und -4206; Fax: 0271/740-2736.

Technische Gestaltung: Anneli Witte, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster, Tel.: 0251/83-4227.

Herstellung und Vertrieb: Deutscher Studien Verlag, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/60070.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist der Bezug des Mitteilungsblattes "Erziehungswissenschaft" bereits im Jahresbeitrag enthalten (zur Zeit DM 120,--). Einzelhefte sind über den Deutschen Studien Verlag zum Preis von DM 18,zu beziehen.

Das Mitteilungsblatt wird regelmäßig im "Sozialwissenschaftlichen Informationssystem Solis" des Informationszentrums Sozialwissenschaften erfaßt (Lennéstr. 30, 53113 Bonn).

Printed in Germany ISSN: 0938-5363 Best.-Nr.: 43034

Siegen, November 1995

° 1995	Deutsche	Gesellschaft	für	Erziehungsw	issenschaft

### Bericht über die Arbeit des Vorstandes vom April 1995 bis Oktober 1995 Bericht über die Arbeit der Enquête-Kommission "Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern" Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissen-Sonderkonditionen für DGfE-Mitglieder für den Bezug von Zeitschriften: Bibliographie Bildungsgeschichte und Educational Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften . . . . . . . . 17 Kommission Arbeitsgemeinschaft empirische pädagogische Forschung Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt Kommission Erwachsenenbildung Kommission Historische Pädagogik Kommission Schulpädagogik/Didaktik (ELISABETH FUHRMANN/MEINERT A. MEYER) . . . . . . . . . . . . . . . . 41

Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft 

16.	Kommission Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft (EDITH GLUMPLER)
17.	Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (HANS-GÜNTER ROLFF)
18.	Kommission Psychoanalytische Pädagogik (BURKHARD K. MÜLLER)
19.	Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Anthropologie (CHRISTOPH WULF)
20.	Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Bildung (INGRID GOGOLIN)
21.	Arbeitsgemeinschaft Medienpädagogik (STEFAN AUFENANGER)
24.	Arbeitsgemeinschaft Umweltbildung (GERHARD DE HAAN)
ıv.	Notizen aus der Forschung
v.	Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik 82
VI.	<b>Beiträge</b>
1.	FRANZ HAMBURGER Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik 92
2.	HEINZ-ELMAR TENORTH Alexander Hesse als Erzähler von Geschichten oder Kleine Abwehr
	unangemessener Erörterungen zum Thema Pädagogik und Nationalsozialismus
3.	JÜRGEN ABEL  Zum Stand der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden  und Statistik an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen
4.	ARIANE BENTNER Evaluation des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz
5.	ALEXANDER BOTTE  Das Fachinformationssystem (FIS) Bildung und die  "Literaturdokumentation Bildung auf CD-Rom"

	Inhalt
VII.	Tagungskalender
VIII.	Personalia
	Aufnahme in die DGfE
	<ul> <li>Aller and the state of the stat</li></ul>

### I. EDITORIAL

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ist die Fachvereinigung für Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Sie hat gegenwärtig ca. 1.500 Mitglieder. Ihre Organe sind die Mitgliederversammlung, die alle zwei Jahre in Verbindung mit dem DGfE-Kongreß stattfindet, der Vorstand sowie die ständigen wissenschaftlichen Kommissionen und die Arbeitsgemeinschaften auf Zeit.

Die DGfE gibt seit 1990 das Mitteilungsblatt "Erziehungswissenschaft" heraus. Es enthält Mitteilungen und Berichte, Notizen, wissenschaftliche Beiträge, Tagungskalender und Personalia und dient dem Informationsaustausch zwischen dem Vorstand, den Kommissionen/Arbeitsgemeinschaften und den Mitgliedern. Darüber hinaus will es auch die fachlich interessierte Öffentlichkeit über Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft informieren.

Die Mitteilungen und Berichte des Vorstandes und die Berichte der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften wenden sich vornehmlich an Mitglieder der DGfE.

Die Notizen aus der Forschung, der Wissenschafts- und Bildungspolitik, der Tagungskalender und die Personalia wollen auch Nicht-Mitglieder über die erziehungswissenschaftliche Arbeit an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen informieren.

Die Beiträge behandeln wichtige wissenschaftliche, pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen und nehmen zu diesen aus der Sicht der Erziehungswissenschaft Stellung.

Mit Namen gekennzeichnete Informationen und Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion und des DGfE-Vorstands dar.

Informationen über die DGfE sowie E-Mail an den Vorstand sind jetzt über das Internet im World Wide Net möglich unter der Adresse: http://www.educat.hu-berlin.de/dgfe/

Redaktionsschluß für Heft 13 ist 31. Mai 1996.

### II. MITTEILUNGEN UND BERICHTE DES VORSTANDES

- 1. Bericht über die Arbeit des Vorstandes vom April 1995 bis Oktober 1995 (DIETER LENZEN/ADOLF KELL)
- 0. Für die Vorstandswahlen hat der Vorstand einstimmig nominiert:
  - Vorsitz: Dieter Lenzen
  - Vorstandsmitglieder: Hans-Uwe Otto

Beide haben die Kandidatur angenommen. Adolf Kell kandidiert nicht erneut.

Da aufgrund des turnusmäßigen Ausscheidens zweier Vorstandsmitglieder (Kell und Otto) eine weitere Position im Vorstand zu besetzen ist, hat der Vorstand die Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften auf Zeit aufgefordert, mögliche Kandidaten/innen zu benennen.

- Im Berichtszeitraum ist ein weiterer Antrag auf Gründung einer Arbeitsgemeinschaft auf Zeit eingegangen und, wie in den vorausliegenden Fällen, befristet bis zur Mitgliederversammlung am 12. März 1996 in Halle, durch den Vorstand genehmigt worden: "Umweltbildung".
  - Darüber hinaus regt der Vorstand an, die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft "Gesundheitspädagogik" zu prüfen. Alle Mitglieder, die sich für eine Mitarbeit interessieren, sind eingeladen, an einer Versammlung zu diesem Thema anläßlich des Kongresses teilzunehmen. Ort und Termin werden in den Kongreßmappen bekanntgegeben.
- 2. Die Vorstandskommission für Strukturberatung in der Erziehungswissenschaft hat ihre Beratungsarbeit für den Standort Erfurt abgeschlossen (siehe II.3 in diesem Heft). Weitere Anträge auf Beratung liegen nicht vor. Der Vorstand bittet alle Mitglieder um Prüfung der Möglichkeit, die Kompetenz der Kommission für Strukturfragen an ihrem Hochschulort in Anspruch zu nehmen.
- 3. Die Frist für die Einreichung von Vorschlägen zur Verleihung des Preises für Initiativen bei der Integration des europäischen Bildungswesens dauert noch bis zum Jahresende. Der Vorstand bittet die Mitglieder um die Einreichung von Vorschlägen.
- 4. Am 26. Juni 1995 hat der Vorstand gemeinsam mit den Vorsitzenden der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften auf Zeit in Göttingen getagt. Die Resultate der Beratungen und Beschlüsse sind den Mitgliedern anläßlich der Jahrestagungen der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften auf Zeit mitgeteilt worden.

Mitteilungen und Berichte des Vorstandes

- 5. Der Vorstand hat den Professor für öffentliches Recht, Dr. Harro Plander, Hamburg, mit der Erstellung eines Gutachtens über die Frage beauftragt, ob die aufgrund des Hochschulrahmengesetzes in einer Reihe von Landeshochschulgesetzen enthaltene Bestimmung rechtmäßig ist, wonach Professoren/innen für die Berufung auf eine erziehungswissenschaftliche Professur eine mindestens dreijährige Berufspraxis nachweisen müssen.
- 6. Die KMK hat ohne Beteiligung der DGfE eine "Fachkommission Erziehungswissenschaft", bestehend aus dem Prof. Dr. em. Erich Geißler (Bonn) als Vorsitzendem, Dr. Sylvia Huber (Leipzig), einem Bochumer Studenten und einer hessischen Ministerialrätin, mit der Abfassung "fachspezifischer Bestimmungen für die Magisterprüfung mit Erziehungswissenschaft als Haupt- und Nebenfach" beauftragt. Das nichtöffentlich erstellte Papier wird im Wintersemester 1995/96 allen Hochschulen zur Stellungnahme vorgelegt werden. Der Vorstand hat gegen das Verfahren und das Resultat der Beratungen aufs schärfste protestiert und verlangt, eine neue Fachkommission einzusetzen, die, wie im Falle aller anderen Fächer, unter Beteiligung unserer Fachgesellschaft zu konstituieren ist. Der Vorstand fordert alle Mitglieder auf, sich dieser Beschlußlage anzuschließen und in ihren Hochschulen dafür Sorge zu tragen, daß die Stellungnahmen zu einer generellen Ablehnung von Verfahren und Resultat führen.
- 7. Der Vorstand bittet die Kolleginnen und Kollegen in den Hochschulen zu beraten, ob sie die Organisation des 16. DGfE-Kongresses 1998 übernehmen wollen, und ihm möglichst bald einen entsprechenden Vorschlag zu unterbreiten.
- Der Vorstand lädt gemäß § 7 der Satzung zur ordentlichen Mitgliederversammlung am Dienstag, 12. März 1996 in Halle ein und schlägt folgende Tagesordnung vor:

### Tagesordnung für die Mitgliederversammlung (Dienstag, 12. März 1996 in Halle)

Verleihung des Förderpreises für Initiativen bei der Integration des europäischen Erziehungs- und Bildungswesens der DGfE

Verleihung des Initiativpreises

Verleihung einer Ehrenmitgliedschaft

- TOP 0: Verabschiedung der Tagesordnung
- TOP 1: Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden und Aussprache
- TOP 2: Bericht des Schatzmeisters
- TOP 3: Bericht des Kassenprüfers
- TOP 4: Entlastung des Vorstandes
- TOP 5: Beratung und Beschlußfassung über Satzungsänderungen
- TOP 6: Beratung über die Arbeit der Enquête-Kommission "Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern"
- TOP 7: Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung durch die DFG (Dr. Nießen)
- TOP 8: Wahl des Vorsitzes
- TOP 9: Wahl von weiteren Vorstandsmitgliedern
- TOP 10: Verschiedenes

### DGfE-Satzungsänderungen

### § 3 Satz 2: Ergänzung

"Juristische Personen, Vereine und ähnliche Institutionen können in die DGfE als Fördermitglieder aufgenommen werden, wenn sie erziehungswissenschaftliche Forschung und/oder Lehrer oder besondere Innovationen in der pädagogischen Praxis fördern."

### Begründung:

Verschiedene Anfragen aus dem im Absatz 2 umrissenen Interessentenkreis sollen positiv aufgenommen werden können, um den Zweck der DGfE gemäß § 1 noch besser auch auf der Basis finanzieller Förderung erfüllen zu können.

### § 13 Absätze 2 bis 7: Änderung und Ergänzung

"Insbesondere kann er Wissenschaftliche Sektionen, Wissenschaftliche Kommissionen und Vorstandsausschüsse einsetzen und wieder auflösen. Wissenschaftliche Sektionen repräsentieren an den Universitäten ausgebaute Schwerpunkte der Erziehungswissenschaft; Wissenschaftliche Kommissionen werden für jüngere oder spezialisierte Fächer oder Fachrichtungen eingesetzt. Beide dienen der wissenschaftlichen Arbeit und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft. Vorstandsausschüsse dienen der Klärung von sektions- und kommissionsübergreifenden, insbesondere fachpolitischen Fragen der Erziehungswissenschaft. In die Vorstandsausschüsse kann der Vorstand auch sachkundige Nicht-Mitglieder berufen.

Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften konstituieren sich aus den Reihen der Mitglieder für einen begrenzten Zeitraum. Sie können vom Vorstand wie die Wissenschaftlichen Kommissionen bei der Finanzierung berücksichtigt werden, wenn sie sich im Benehmen mit dem Vorstand konstituiert haben. Sie dienen u.a. der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung aktueller Fragestellungen, neuer Methoden und Ansätze sowie interdisziplinärer Zugangsweisen zu pädagogischen Fragestellungen."

### Begründung:

- 1. Die gegenwärtige innere Gliederung der DGfE ist zu einem Teil historisch (zufällig) entstanden und repräsentiert nicht (mehr) die Struktur der Disziplin. Dieses hat im Laufe der Zeit zu wachsenden Problemen für die Zusammenarbeit mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft geführt, deren erziehungswissenschaftliche Fachgutachterausschüsse analog und parallel zu einer inneren Revision unserer Gesellschaft selbst neu geschnitten werden sollen. Es besteht die Absicht, daß dieses im Kontext einer möglichen Satzungsänderung unserer Gesellschaft geschehen soll.
- 2. Die Binnengliederung der DGfE spiegelt nur teilweise den Diskussionsstand außerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft, d.h. insbesondere im anglo-amerikanischen Raum. Im Rahmen des Zusammenschlusses der europäischen Gesellschaften für Erziehungswissenschaft in der "European Educational Research Association" muß die

- DGfE anschlußfähig gemacht werden. Dieses setzt eine auch für Nicht-Deutsche nachvollziehbare Binnengliederung voraus.
- 3. Die jeweiligen Vorstände unserer Gesellschaft sind in jeder Amtsperiode immer wieder mit Neuanträgen für die Gründung von Arbeitsgemeinschaften auf Zeit bzw. von Kommissionen konfrontiert, für deren Annahme oder Ablehnung keine satzungsmäßigen Kriterien existieren. Auf diese Weise besteht die Gefahr, daß die Entscheidungen der Vorstände intransparent und willkürlich erscheinen. Um eine verläßliche, nachvollziehbare Entscheidungspraxis zu ermöglichen, bedarf es einer entsprechenden Satzungsänderung.

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Überlegungen legt der Vorstand den folgenden Satzungsentwurf vor. Er versucht, anstelle einer konsensuell kaum erwartbaren Struktur der Disziplin formale Kriterien zu formulieren, die sich an dem Etablierungsgrad von Schwerpunkten, Fächern, Fachrichtungen, Arbeitsschwerpunkten usw. orientieren.

Mitteilungen und Berichte des Vorstandes

### Bericht über die Arbeit der Enquête-Kommission "Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern" (ADOLF KELL/JAN-H. OLBERTZ)

Die Enquête-Kommission hat inzwischen siebenmal getagt: die fünfte Sitzung wurde am 16. Juli 1995 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt; die sechste Sitzung fand am 14./15. September 1995 an der Universität Rostock statt; zuletzt tagte die Kommission am 3./4. November 1995 an der Universität Oldenburg. Das Arbeitsprogramm ist soweit konkretisiert, daß 15 Arbeitsberichte über die Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern in einem Sammelband "Vom Wünschbaren zum Machbaren" im Spätsommer 1996 erscheinen werden. Das Konzept des Sammelbandes und Kurzfassungen von vier Arbeitsberichten werden auf dem 15. DGfE-Kongreß in einer Arbeitsgruppe "Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern" vorgetragen und zur Diskussion gestellt.

### Vom Wünschbaren zum Machbaren Arbeitsberichte über die Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern der DGfE-Enquête-Kommission (Herausgeber: Adolf Kell/Jan-Hendrik Olbertz)

Adolf Kell/Jan-Hendrik Obertz Vorwort

Adolf Kell/Jan-Hendrik Olbertz
 Auftrag und Arbeit der DGfE-Enquête-Kommission "Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern"

### A. Erhebungen

- Jan-Hendrik Olbertz/Adolf Kell
   Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in den neuen Bundesländern: Beitrag zu einem Forschungsatlas
- Olaf Kos
   Entwicklungen in der Lehre für erziehungswissenschaftliche Studiengänge der neuen Bundesländer
- Wolfgang Thiem Entwicklung der Grundschullehrerausbildung in den neuen Bundesländern
- Elisabeth Fuhrmann Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern

 Lothar Böhnisch Sozialpädagogik an den Fachhochschulen und Universitäten der neuen Bundesländer

### B. (Dis)Kontinuitäten

- Elisabeth Fuhrmann
   Projektprogramm des Landes Brandenburg: "Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung"
- Klaus Drebes
   Zur Entwicklung der Allgemeinen P\u00e4dagogik in der DDR bis 1990
- Elisabeth Fuhrmann
   Zur Entwicklung der DDR-Didaktik bis 1990
- Jan-Hendrik Obertz Hochschulpädagogik in der DDR ohne Transformation?
- Ute Angerhoefer
   Die Sonderpädagogik in der DDR und ihre Transformation in die neuen Bundesländer
- Karin Hildebrandt
   Zum Verbleib des erziehungswissenschaftlichen Personals außeruniversitärer Institute
   der Bildungsforschung in der DDR

### C. Wandlungen

- Christa Händle/Wolfgang Nitsch/Christa Uhlig Beziehungen zwischen Pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis aus der Sicht von Lehrerinnen/Lehrern und Lehrerbildnerinnen/Lehrerbildnern
- Peter F.E. Sloane
   Alte Theorie neue Praxis neue Theorie? "Innenansichten" von Berufsschullehrern und Ausbildern
- Karin Hildebrandt/Hildegard Macha
   Zur Lage der Erziehungswissenschaftlerinnen an den Universitäten der neuen Bundesländer
- Volker Lenhart
   Erziehungswissenschaftler aus der DDR an den Hochschulen der alten Bundesländer

### D. Ausblick

Mitteilungen und Berichte des Vorstandes

## 3. Bericht über die Arbeit der Kommission für erziehungswissenschaftliche Strukturberatung (CARL-LUDWIG FURCK)

Vertreter der Kommission (FURCK, TIPPELT) diskutierten im Wissenschaftsministerium des Landes Thüringen die erarbeitete Vorlage über die Struktur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Pädagogischen Hochschule Erfurt mit dem Staatssekretär und dem zuständigen Abteilungsleiter. Dabei wurde deutlich, daß sich die Rahmenbedingungen seit der Begehung erheblich verändert haben. Vor allem engen finanzielle Probleme den Raum für die weitere Entwicklung erheblich ein. Die Hochschulpolitik des Landes unterliegt dem Sparzwang. Dies bedeutet u.a., daß zwischen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der jetzigen Pädagogischen Hochschule bzw. der zukünftigen Universität Erfurt und der Universität Jena keine Doppelung (z.B. bei der Lehrerbildung) möglich sei. Die Umsetzung des Gründungsbeschlusses der Universität Erfurt soll 1996/97 erfolgen; der Zeitpunkt für die Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität war noch offen.

Die Kommission hat inzwischen die jetzige Situation beraten und empfiehlt der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der (noch) Pädagogischen Hochschule eine möglichst stellen- und kostenneutrale Profilbildung und Schwerpunktsetzung entsprechend den Strukturvorschlägen.

Zwischen Kollegen des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Jena und Vertretern der Kommission fand ein Gedanken- und Informationsaustausch statt.

4. Sonderkonditionen für DGfE-Mitglieder für den Bezug von Zeitschriften: Bibliographie Bildungsgeschichte und Educational Research and Evaluation

### Bibliographie Bildungsgeschichte

Die Bibliographie wird in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Berlin gemeinsam mit Wissenschaftlern der Universität Klagenfurt, der Universität Bern und des Pestalozzianum Zürich erarbeitet. Sie soll künftig einmal jährlich Neuerscheinungen (Bücher und Artikel aus Zeitschriften und Sammelbänden) des zurückliegenden Jahres für das Wissensgebiet Bildungsgeschichte aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) anzeigen. Als Fachbibliographie wird sie über Literatur, die zu spezifischen Problem der Bildungsgeschichte erschienen ist, informieren, die Auswahl erleichtern und Standorte der gewünschten Literatur vermitteln.

Jeder Band wird ca. 150 Seiten umfassen und eine Diskette enthalten, auf der die angezeigte Literatur mit dem bibliothekarischen Datenbanksystem ALLEGRO-C gespeichert ist. Bei regelmäßigem Erwerb der Bibliographie Bildungsgeschichte sind Sie damit in der Lage, in einem wachsenden Datenfonds zur Thematik Bildungsgeschichte zu recherchieren.

### Bezugsbedingungen

Der Abonnementpreis pro Jahr/Band (einschließlich Diskette) beträgt 50,-- DM. Für Mitglieder der DGfE, der Historischen Kommission der DGfE, der GIB, der SGfB und der Arbeitsgruppe Historische Pädagogik der SGfB kostet das Abonnement 25,-- DM. Der Preis für den Einzelband beträgt 75,-- DM.

Für Abonnementenbestellungen vor dem 30. Juni 1995 gewähren wir einen Preis von 40,-- DM für den ersten Band. (Die Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer.)

Bitte beachten Sie, Ihr Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn Sie nicht spätestens bis zum 1. April schriftlich kündigen.

Richten Sie Ihre Bestellung bitte an: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Straße 34, 10243 Berlin; Tel. 306490-0, Fax: 306490-25.

### **Educational Research and Evaluation**

Nachdem die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Verbandsmitglied der European Educational Research Association geworden ist, haben alle DGfE-Mitglieder die Möglichkeit, diese Zeitschrift zu besonders günstigen Konditionen (25 % des Normalpreises) zu erwerben.

Hier sind die wichtigsten Informationen: Announcement an Call for Papers Educational Research and Evaluation, A Journal of the European Educational Research Association (Editor-in-Chief Bert P.M. Creemers; Editor (North America) Robert E. Slavin; Editor (Australasia & Far East) Peter W. Hill; Editor (Europe) Armin Gretler).

Aims and Socpe of the Journal

Educational Research and Evaluation (ERE) is an international journal focusing particularly on research as it relates to current issues and problems in the practice of education. It accepts papers from many perspectives, and is appreciative of the diverse methodologies and different national contexts that are involved in educational research.

The journal welcomes several types of contribution: research reports, replications of significant studies, integrated theoretical and methodological contributions, and review papers. The major criteria in the review and selection procedures are the educational significance of the contribution and the research quality of the papers. All manuscripts are refereed by at least two external referees.

Submission of Manuscripts: Send your manuscript (four copies) to: Bert P.M. Creemers, Gion, University of Groningen, P.O.Box 1286, 9701 BG Groningen, The Netherlands, Fax (+31) 50-636670.

Order Information: ISSN 1380-3611, 1995, Volume 1, 4 issues; Price Institutionis Dfl. 270,--; Price Individuals Dfl. 190,--; Price DGfE-Members Dfl. 50,-- (All EU citizens

Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften

17

should add local sales tax). (For EERA membership information and journal orders at the reduced DGfE rate, please contact: EERA c/o Scottish Council for Research in Education, 15 St. John Street, Edinburgh, EH8 8JR, Scotland).

### PRESS RELEASE

Educational Research and Evaluation (ERE) is a new European journal launched recently which all our Members should be aware of. The journal is supported by the equally new European Educational Research Association (EERA), of which the "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" is affiliated with.

The title of the Journal, *Educational Research and Evaluation*, mirrors the Journal's intentions. It is directed to education as an object of research and evaluation, which is viewed in a very broad sense. It includes all levels of Education, from the microlevel, where learning and teaching takes place, to the meso-level of curriculum and school organization and to the macro-level, where educational policy-making and educational support structure takes place.

The main purpos of the Journal, however, is to provide a forum for educational researchers and evaluators and to contribute to an intellectual debate on educational research and evaluation, about theory development, research, design and the implications of educational research, and in this way to be able to contribute to the further development of an international academic society with respect to education.

The Editor-in-Chief is Bert Creamers in Holland and there are three regional editors: Bob Slavin (North America), Peter Hill (Australasia), Armin Gretler (Europe). The journal is published by Swets & Zeitlinger.

Because the "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" is a member of EERA all our individual members can subscribe to ERE at a very cheap rate: £ 22.00 + 7% local tax. This is for 4 issues every year. All one has to do is send a cheque or money order to: Educational Research and Evaluation; c/o SCRE, 15 St. John Street, Edinburgh EH8 8AR, Scotland; Tel.: +44-131-5572944; Fax: +44-131-5569454.

Please make sure that you mention you want your subscription to start with volume 2 (1996). The first volume is available from the publisher. Please note that institutional subscribers (libraries, schools, organisations) are not eligible for this special EERA member rate.

The "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" wholeheartedly supports this new journal and we hope you will subcribe and submit articles.

### III. BERICHTE AUS DEN KOMMISSIONEN UND ARBEITSGEMEINSCHAFTEN

### 0. Veränderungen in den Vorständen

24. AG auf Zeit

Umweltbildung

Vorsitz:

Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft/Umweltbildung, Arnimallee 10, 14195 Berlin; Tel. 030/838-3054, -5890, Fax: 030/838-75494

## 1. Kommission Arbeitsgemeinschaft für empirisch-pädagogische Forschung (AEPF) (DETLEF SEMBILL)

Im Berichtszeitraum November 1994 bis November 1995 hat die Kommission zwei Tagungen durchgeführt. Darüber hinaus tagte die europäische Gesellschaft EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), auf deren Zweijahrestreffen sich ebenfalls weit über 20 AEPF-Mitglieder engagiert haben.

Vom 20. bis 22. März 1995 fand die 51. Tagung der AEPF im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung (ZIF) der Universität Bielefeld statt, die von Prof. Dr. Klaus Peter Treumann und Hochschuldozent Dr. Georg Neubauer organisiert wurde. Schon der Name der Tagesstätte paßte gut zum Auftrag der AEPF, die fast genau vor dreißig Jahren, nämlich am 1.5.1965, in Hamburg gegründet wurde: Unter dem Mangel der Empirie diskutieren hier interdisziplinär mehrere Wissenschaftszweige - z.B. Pädagogik, Psychologie und Soziologie, um nur die wichtigsten zu nennen. Das ZIF bot für die Tagungsteilnehmer ein hervorragendes Ambiente, bei dem auch die informellen Kontakte gepflegt werden konnten. Besonders begrüßt wurde als Ehrengast der Tagung Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

Mit Peter Martin Roeder wurde eine Kollege geehrt, der wichtige Beiträge zur Etablierung einer sich empirisch verstehenden Erziehungswissenschaft in Deutschland geleistet hat. Seine Publikationsliste weist die beeindruckende Zahl von bislang 120 Arbeiten auf. Aber nicht nur die Anzahl, sondern auch die thematische Vielfalt ist erstaunlich groß. Sie zeugt von seinen breitgefächerten inhaltlichen Interessen: Die Liste der Veröffentlichungen reicht von der Lesebuch-Forschung bis zu Untersuchungen zum Erwerb von Fremdsprachenkompetenz, umfaßt historische, erziehungs- und sprachsoziologische Publikationen, Veröffentlichungen zu Fragen der Allgemeinen Pädagogik - wie etwa zum Bildungsbegriff -, empirisch pädagogische Arbeiten aus der Unterrichtsfor-

schung, so beispielsweise zur Leistungsdifferenzierung, sowie zur Vereinbarkeit von Leistungsgegalisierung und Leistungssteigerung im Klassenunterricht, Publikationen zur Schulforschung und zur Schulreform, die sich auf Hauptschule, Gesamtschule und Gymnasium beziehen, Arbeiten zur Lehrerbildung und zu didaktischen Fragestellungen und schließlich empirische Untersuchungen zur Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft und zur Professionalisierung ihres wissenschaftlichen Personals.

Aufgrund dieser Verdienste wurden von einigen seiner Schüler zu Ehren von Prof. Dr. Peter Martin Roeder Vorträge über "Aspekte empirischer Schulforschung gehalten". Jürgen Baumert referierte über das Thema "Historischer Schulleistungsvergleich: Chancen und Probleme", Detlef H. Rost fragte: "Fördert die Schule die Intelligenz?" und Klaus P. Treumann fragte: "Best-Evidenz-Synthesis - eine Alternative zur herkömmlichen Metaanalyse?" Nach Abschluß der Referate wurde Peter Martin Roeder für seinen Einsatz zur Förderung der empirischen pädagogischen Forschung in Deutschland noch einmal recht herzlich gedankt. Die AEPF hat seiner engagierten und viele Jahre währenden Mitwirkung sehr viel zu verdanken. Gehörte er doch zu den Mitglieder der AEPF, die praktisch von Beginn an ihrer alles in allem positiven Entwicklung wesentlich beteiligt sind. Als Anerkennung für sein Engagement überreichte Klaus Peter Treumann dem begeisterten Segler im Namen aller AEPF-Mitglieder einen Bildband mit historischen Segelyachten.

Nach der Mittagspause begannen dann am Montagnachmittag die Arbeitssitzungen in drei parallelen Arbeitsgruppen: Lernen und Lernerfolg; Methodologie und Methoden; Lehrerausbildung und Beruf. Nach alter AEPF-Tradition gab es hierbei eine Fülle unterschiedlicher Beiträge, was sowohl die Inhalte als auch die forschungsmethodischen Ansätze betraf. Nach der Fülle der Referate und Eindrücke klang der Montag mit einem fröhlichen Abend bei Georg Neubauer aus.

Der Dienstag stand vor allem im Zeichen von zwei parallelen thematisch festgelegten Arbeitsgruppen. Zum einen traf sich die Arbeitsgemeinschaft empirische Kindergartenforschung unter Leitung von Dr. Wolf und auf der anderen Seite wurde das Symposium "Probleme und Methoden der empirischen und statistischen Ausbildung" durchgeführt.

Im Symposium, welches von Dr. Abel und Prof. Dr. Kleiter geleitet wurde, beschäftigte sich die AEPF erneut mit Problemen und Lösungsmöglichkeiten der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und der Statistik (siehe den gesonderten Beitrag von Jürgen Abel in diesem Heft).

Weitere Arbeitsgruppen der Tagung waren: Familie und soziale Probleme; Computeranwendungen in der Pädagogik; Naturwissenschaftliche Bildungsprozesse; Kindheits- und Jugendforschung; Motivationale Strukturen und Entwicklungsbedingungen in der kaufmännischen Erstausbildung. Den inhaltlichen Abschluß bildete die von Georg Neubauer organisierte Nachtagung am Mittwochnachmittag, wo Mitglieder des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld ihre Arbeiten vorstellten. Die auf dieser AEPF-Tagung gehaltenen Referate werden in einem Tagungsband bei Waxmann veröffentlicht. Auf der Mitgliederversammlung der AEPF wurde mit Prof. Dr. Detlef Sembill von der Universität Gießen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Arbeits-, Berufsund Wirtschaftspädagogik, ein neuer Vorsitzender für die nächste Amtsperiode von zwei Jahren gewählt. Beim scheidenden Vorsitzenden Prof. Dr. Detlef Rost bedankten sich die Mitglieder für die geleistete Arbeit, Prof. Rost bedankte sich im Namen der AEPF für die vorzüglich ausgerichtete Tagung bei Prof. Dr. K.P. Treumann, Hochschuldozent PD Dr. G. Neubauer, Dr. Renate Möller, Dr. Jürgen Abel und vor allem bei der Sekretärin Frau Krüger, die viel zum Gelingen der Tagung beitrug.

Eine besondere Gelegenheit, den hohen Standard der AEPF international zu demonstrieren, bot die 6. europäische Konferenz der EARLI vom 26. bis 31. August 1995 in Nijmegen (Niederlande). AEPF-Mitglieder waren hier in allen Funktionen erfolgreich tätig, angefangen von invited adresses (Reinhold S. Jäger und Delev Leutner), invited symposia (Heinz Mandl und Andreas Krapp) über chair- und discussant-Funktionen bis hin zur aktiven Teilnahme an Symposia, structured poster- und round table sessions, panel discussions sowie multimedia workshops und demonstrations. Ein gesondertes Jungforscher-Meeting war der gezielte Versuch einer konstruktiven Nachwuchsförderung auf internationaler Ebene.

Vier Inhaltsschwerpunkte waren ausgewiesen: (1) Learning and instruction (cognition and metacognition; development; motivational, social and affective processes); (2) Teaching and learning (teaching; instructional theory; learning and technology; instructional design); (3) Domains and contexts (specific domains; social-cultural context; home environment; adult and corporate learning; higher education); (4) Methodology and assessment.

Die 52. Tagung der AEPF fand in Fribourg (CH) vom 14.9. bis zum 17.9.1995 statt. Eingeladen hatte Prof. Dr. h.c. Fritz Oser, der sich auf die vorzüglichen Organisationskräfte seiner Mitarbeiterinnen Birgit Wagner und Susanna Sarasin sowie des Teams des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz stützen konnte. Höhepunkt des Tagungsstarts war zweifelsohne der Vortrag von Prof. Dr. Brigitte Rollet (Wien) über "Die 'Persönlichkeit' - Störvariable oder Systembedingung der Kompetenzentwicklung?" Neben zahlreichen Einzelbeiträgen, die die ganze Palette aktueller Forschungsfragen in drei parallelen Bändern umfaßte, standen fünf Symposia im Zentrum der Tagung: (1) Choreographien unterrichtlichen Lernens der Forschungsgruppen um Fritz Oser und Jean-Luc Patry; (2) Mathematische Textaufgaben lösen: Von der Aufgabenanalyse zum kooperativen Problemlösen mit Computerhilfe der Gruppe um Kurt Reusser; (3) Methoden der Lehr-Lernprozeßforschung in der kaufmännischen Erstausbildung (DFG-Schwerpunktprogramm, initiiert von Klaus Beck, Heinz Mandl, Detlef Sembill und Ralf Witt); (4) Schulische Belastung und Belastungsbewältigung einer Forschungsgruppe um Brigitte Rollet; (5) Die dritte internationale Studie der IEA über Mathematik und die Naturwissenschaften einer Gruppe um Manfred Lehrke und Günter Haider.

Bemerkenswert war auch der Beitrag einer Erfurter Gruppe um Detlef Fickermann,

Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften

die die Konsequenzen des deutsch-deutschen Zusammenwachsens am Beispiel der Schulentwicklung in Thüringen aufzeigte.

Die Fribourger Tagung zeigte einem mehr die Stärken der AEPF auf: Auf konzeptionell hochstehendem Niveau empirische Fakten in zentralen Arbeitsfeldern zu sichern und durch eine starke Konzentration auf die Einbindung von wissenschaftlichem Nachwuchs die Basis für eine moderne Entwicklung der jeweiligen Einzelwissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaft, zu sorgen. Daß dies wie in Bielefeld in einer äußerst angenehmen, gastlichen und freundschaftlichen Atmosphäre gelang, nahmen alle Teilnehmer mit Dank an die Gastgeber und Organisatoren zur Kenntnis.

### 3. Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik (GÜNTER PÄTZOLD)

(Vorläufiger Gesamtbericht über die Arbeit der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Amtsperiode 1994 bis 1996)

1. Die Amtsperiode war geprägt von Aktivitäten zur *Lehrerbildung*, insbesondere die Abwehr der Verlagerung des Studiums für Lehrer an berufsbildenden Schulen von der Universität in die Fachhochschule

Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik wendete sich mit Resolutionen und auf Pressekonferenzen entschieden gegen die Überlegungen im Wissenschaftsrat und in der Kultusministerkonferenz, das Studium für Lehrer an berufsbildenden Schulen von der Universität in die Fachhochschule zu legen. Die Diskussion um eine Reform der Lehrerausbildung darf nicht von finanzpolitisch kurzfristigem Denken geprägt werden. Die Verwirklichung solcher Pläne bringt mittel- und langfristig schwere berufsbildungspolitische und wirtschaftliche Probleme mit sich. Die gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Entwicklung, insbesondere im Zusammenhang der europäischen Integration, des sich verschärfenden weltweiten Wettbewerbs und der ökologischen Erneuerung, hängt wesentlich vom hochqualifizierten beruflichen Nachwuchs ab. Als entscheidender Faktor für die Güte der beruflichen Ausbildung in Deutschland sind neben den ausbildenden Betrieben die Berufsschulen anzusehen. Diese sind aber auf hochqualifizierte Lehrerinnen und Lehrer angewiesen. Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verlangt für alle Lehrer der Sekundarstufe II eine Ausbildung in gleichwertigen universitären Studiengängen.

Zusammen mit dem Vorsitzenden des Verbandes der Lehrer an berufsbildenden Schulen (BLBS), H.-J. Ruhland, wurden beispielsweise im Mai 1994 auf einer Pressekonferenz in Bonn zehn Thesen zur universitären Ausbildung der Lehrer für berufsbildende Schulen vorgelegt. An der Pressekonferenz nahmen von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Herren Bonz und Pätzold teil. In den Thesen heißt es unter anderem, daß die fachliche und pädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer für

berufsbildende Schulen angesichts der immer kürzer werdenden Innovationszyklen nur durch ein universitäres Studium erreicht werden kann. Zur Lehrerausbildung gehört auch der Praxisbezug, der durch die Forschung an den Universitäten zu fundieren ist. Entgegen dem Vorwurf der Praxisferne verbürgen gerade universitäre Studiengänge durch Schulpraktika und ihre Verknüpfung von Forschung und Lehre Praxisrelevanz, zumal viele Universitätsprofessoren über enge Verbindungen zum und über mehrjährige Erfahrung im berufsbildenden Schulwesen und in Wirtschaft und Verwaltung verfügen.

Wegen der Bedeutsamkeit der Thematik fand die Herbsttagung der Kommission Berufsund Wirtschaftspädagogik vom 2. bis 3. Dezember 1994 in Frankfurt a.M. (Harheim) unter dem Rahmenthema "Konzeptionelle Perspektiven der Lehrerbildung für Berufsbildende Schulen" statt.

Im Mittelpunkt standen Referate und Diskussionen zum Thema: "Konzepte und Probleme der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Am 2. Dezember wurden die folgenden Referate gehalten: "Handelslehrerbildung als Quadratur des Zirkels - Über das Problem der konzeptionellen Umsetzung divergierender Ansprüche innerhalb restriktiver Rahmenbedingungen" (Prof. Dr. J. Zabeck); "Universitäre Berufsschullehrer zwischen verstetigendem Hochschulmodellversuch und umverlagernder Fachhochschuldiskussion - Gedanken nach vier Umbruchjahren an der TU Dresden" (Doz. Dr. paed. habil. K. Drechsel); "Lehrerbildung für die beruflichen Fachrichtungen Körperpflege und Gesundheit" (Prof. Dr. R. Manstetten).

Am 3. Dezember standen Diskussionen um eine Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen im Vordergrund. Mit Prof. Dr. Clemens Klockner von der Fachhochschule Wiesbaden war es gelungen, den Vizepräsidenten der Hochschulrektorenkonferenz als Gast zu gewinnen. Er referierte unter der Überschrift "Lehrerbildung für berufliche Schulen - Zum Standpunkt der Fachhochschulen" und stellt sich der Diskussion.

Einleitend stellte Klockner fest, daß er die Diskussion in einen größeren Zusammenhang einordnen und grundsätzlich über die Aufgabenverteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nachdenken möchte.

Im Unversitätsbereich sieht er eine Interessenlage zur Expansion und dazu, immer mehr Studiengänge, die "nicht zur Universität gehören" und den Fachhochschulen zuzuordnen wären, an Universitäten zu installieren. Gleichzeitig werde aber von Experten gerade für die umgekehrte Richtung plädiert: Klockner zitierte Mittelstraß, der die Auslagerung nicht universitätstypischer Studiengänge - damit meint er auch die Lehrerausbildung (zumindest Teile von ihr) - an Fachhochschulen fordert und dies als eine Entwicklung im Sinne der Universitäten versteht: Diese könnten sich als "die feinen alten Universitäten" wieder auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses konzentrieren.

Über dieses Argument hinaus stellte Klockner die Diskussion in den Zusammenhang mit der Normvergabe des Wissenschaftsrates für die Entwicklung des Hochschulbereichs, nach der der Studierendenanteil an Fachhochschulen von derzeit ca. 24% um zusätzlich rund 220.000 auf 40% erhöht werden muß. Diese Vorgabe sei mit dem bestehenden

11 1

Fächerkanon nicht zu erreichen. Die Zwischenbilanz der angestrebten fachlichen Erweiterung sei absolut unbefriedigend, und es müsse weitergehend nachgedacht und gehandelt werden. Als Maßnahmen in diesem Sinne schlug er vor, die historisch gewachsene Verteilung der Fächer zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu verändern und die Festschreibung von Fächerzuordnungen aufzugeben. An deren Stelle soll der Wettbewerb der Hochschulen um neue Studiengänge treten. Im gleichen Zuge müßten auch das Titelund Abschlußsystem, das längst nicht mehr passe, überprüft werden.

Auf das Streitthema der Zuordnung der Lehrerbildung für berufliche Schulen bezogen, hob Clemens Klockner hervor, daß an eine grundständige Ausbildung an Fachhochschulen nicht gedacht sei. Vielmehr gehe es um die Einrichtung von Kooperationssystemen und berufspädagogischen Aufbaustudiengängen.

Abschließend appellierte der Referent an die Vertreter der Universitäten, die Streitkultur zu überprüfen und in Stellungnahmen die Fachhochschulen und ihre Standpunkte nicht falsch zu zeichnen. Man sei aufgrund der politischen Vorgaben ohnehin beiderseits gezwungen, in Gespräche einzutreten und gemeinsam Lösungen zu entwickeln, und dazu sei es unverzichtbar, in eine versachlichte Diskussion zu kommen.

Anschließend wurden Konsequenzen für die bildungspolitische Position der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE diskutiert. Dabei wurde deutlich, daß nicht die Formulierung einer weiteren Stellungnahme geboten sei, sondern eine Selbstvergewisserung, nach welchen berufs- und wirtschaftspädagogischen Kriterien bzw. Qualitätsstandards eine Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen zu gestalten sei. Grundlage einer weiterführenden Diskussion könnte eine vom Wissenschaftlichen Dienst des Deutschen Bundestage vorgelegte Ausarbeitung zum Thema "Zur Situation der Berufsschullehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland" sein. Weiterführende Aktivitäten sollen Thema der nächsten Kommissionssitzungen sein.

Die Referate sind in Heft 5/1995 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik veröffentlicht.

Die aus dem Jahre 1973 stammende Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik soll reformiert werden. In die entsprechende Fachkommission Wirtschaftspädagogik der Gemeinsamen Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister sind vom Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz als universitäre Fachvertreter die Kollegen Achtenhagen (Göttingen), Beck (Mainz), Czycholl (Oldenburg), Twardy (Köln) und Wurdack (Frankfurt a.M.) nominiert worden. Kollege Zabeck (Mannheim) wurde als beratendes Mitglied kooptiert. Die konstituierende Sitzung fand am 3. Mai 1995 in Bonn statt. Weitere Sitzungen haben am 5. Juli 1995 und am 2. Oktober 1995 stattgefunden.

Die Mitgliederversammlung hat die der Fachkommission angehörenden Kollegen in einem einstimmigen Unterstützungsvotum aufgefordert, im Sinne der Bielefelder Empfehlung tätig zu werden und im Gegensatz zu den achtsemestrigen BWL- und VWL-Studiengängen deswegen für einen neunsemestrigen Diplom-Wirtschaftspädagogik-Studiengang einzutreten, damit die "Anrechnungsbrücke" zu den Studiengängen mit Erster Staats-

prüfung nicht gefährdet wird.

Die Kultusministerkonferenz hat am 12. Mai 1995 eine "Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder die beruflichen Schulen" beschlossen. Im Vorfeld hat der Kommissionsvorstand eine Stellungnahme zur Frage der Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen an Fachhochschulen im Rahmen der universitären Lehrerbildungsgänge für berufliche Schulen dem Plenum der Kultusministerkonferenz zugeleitet. Sie hat folgenden Wortlaut: "Stellungnahme zur Frage der Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen an Fachhochschulen im Rahmen der universitären Lehrerbildungsgänge für berufliche Schulen Obwohl sich die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Deutschland in einer Situation segmentierender Differenzierung als Folge unterschiedlicher Professionalisierungsgrade ihrer Teilbereiche (Handelslehrer, Gewerbelehrer, Lehrer für Gesundheitsberufe, für Agrarberufe, etc.) befindet, ist es der Kultusministerkonferenz im Jahre 1973 gelungen. mit der Verabschiedung der 'Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens' ein Leitbild für die strukturelle Vereinheitlichung der Lehrerbildung zu formulieren.

Angestrebt und realisiert wird seitdem das Konzept grundständiger universitärer Studiengänge mit den Ausbildungselementen (1) Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften/insbes. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (2) Fachwissenschaften (berufliche Fachrichtung), einschließlich der (3) Fachdidaktik, (4) allgemeines Unterrichtsfach oder hochaffine bzw. affine Fächer als Zweitfach, ergänzt um (5) schulische und betriebliche Praktika.

Dieses Leitmodell eines integrativen grundständigen Universitätsstudiums würde zerstört bzw. unter der Hand in ein additives Konsekutiv-Modell verwandelt, wenn die Bestimmung eingeführt würde, daß ein einschlägiges Fachhochschulstudium zur Gänze an die Stelle des Studiums der entsprechenden beruflichen Fachrichtung treten könnte. Dafür seien zentrale Argumente genannt:

- Das bisherige KMK-Modell geht ausbildungsdidaktisch von einem Lehrerstudiengang aus, in welchem das Hochschulcurriculum von den Anforderungen der Lehrerarbeitstätigkeit her bestimmt wird, das heißt, sehr stark berufspädagogisch und berufsfachdidaktisch orientiert ist. Über die zu studierenden Fachwissenschaften sollten Lehrerinnen/Lehrer sowohl eine konstruktive als auch eine kritisch-reflexive Fachkompetenz erwerben. Dies geschieht im Studium der universitären Fachwissenschaft durch Teilhabe am und Nachvollzug des Entstehungsprozesses fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre), was Lehrer unter Einbindung fachdidaktischer Studien dazu befähigt, die jeweiligen Voraussetzungen, Möglicheiten und Grenzen berufspraktischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu beurteilen und darauf bezogen berufsrelevante Erkenntnisprozesse bei Schülern anzuleiten. Durch ein Konsekutiv-Modell würde dieser hochschuldidaktisch notwendige Zusammenhang von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Studium zur Gänze zerrissen.

- Aus dem parallelen Studium von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ergeben sich die theoretischen Grundlagen für die in die Universitätsstudien eingefügten schulischen Praktika.
- Die universitäre Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist ein gutes Stück vorangekommen im Hinblick darauf, den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Impulse für die Entwicklung eines angemessenen und modernen Selbstbildes zu geben, nämlich die Doppelrolle zu integrieren, zugleich ein guter Fachmann/eine gute Fachfrau und ein guter Pädagoge/eine gute Pädagogin zu sein bzw. zu werden. Die LehrerstudentInnen erhalten von der Berufspädagogik her Strukturierungshilfen, im Rahmen ihrer Lernfreiheit für den zukünftigen Beruf als Lehrer(in) besonders relevante Aspekte bzw. Teilangebote von universitären Fachwissenschaften zu studieren. Auch diese zentrale hochschuldidaktische Dimension würde durch ein Konsekutiv-Modell zerstört."

Aus den genannten und weiteren, hier nicht angeführten Einsichten heraus appelliert der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik an das Plenum der Kultusministerkonferenz, nicht das Konsekutiv-Modell einzuführen.

Die universitären Fachvertreter sind bereit, Fachhochschulabsolventen ein universitäres Lehrerstudium dadurch zu ermöglichen, daß inhalts- und umfangsmäßige gleichwertige Ausbildungsteile ihrer Fachhochschulstudien angemessen angerechnet werden. Das integrative Modell eines grundständigen universitären Lehrerstudiums aber sollte nicht durchlöchert werden.

- 2. Die Frühjahrs-Mitgliederversammlung fand vom 27. bis 28. März 1995 in Paderborn statt und stand unter der Thematik: "Neue Wege der Lehr- und Lernforschung in der Berufsbildung". Es referierten: Dr. Philipp Gonon, Bern, zu dem Thema "Internationaler Bezug als Anlaß und Kriterium von Berufsbildungsreformen Europa als Argument für strukturelle Innovationen in England und der Schweiz"; Dr. Thomas Bals, Osnabrück, zu dem Thema "Bildungs- und Berufsbiographien junger Berufstätiger ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Biographieforschung"; Dr. Josef Aff, Wien, zu dem Thema "Reformperspektiven an kaufmännischen Sekundarschulen auf Basis empirischer Befunde einer pädagogischen Fallstudie"; Dr. Susanne Weber, Göttingen, zu dem Thema "Ökonomisches Zusammenhangwissen in der kaufmännischen Berufsausbildung"; Dr. Christoph Sczensny, Mainz, zu dem Thema "Lernen in der Computerinteraktion Pädagogische und biopsychologische Aspekte des Erwerbs kaufmännischen Wissens"; Dr. Thomas Retzmann, Köln, zu dem Thema "Auf dem Wege zu einer Fachdidaktik Wirtschaftsethik: Neue Wege? Irrwege? Sackgassen? Auswege!"
- 3. Zurückgehend auf Diskussionen und Anregungen im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit fand vom 21. bis 22. April 1994 eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit zum Thema "die Zukunft der dualen Berufsausbildung" in der Hauptstelle der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, statt. Für den Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik nahm Herr Pätzold teil. In Fachreferaten, Arbeitsgruppen und einer Podiumsdiskussion wurden zentrale Leitthemen

der Ausbildungs- und Beschäftigungsentwicklung sowie Perspektiven und mögliche Konsequenzen hinsichtlich der Verbesserung der Attraktivität der dualen Ausbildung erörtert.

- 4. Anläßlich der deutschen Präsidentenschaft in der Europäischen Union fand vom 27. bis 28. September 1994 in Hannover ein Internationaler Berufsbildungskongreß unter dem Thema "Europäische Dimension der Berufsbildung Erfahrungen und Aufgaben der Berufsbildungspolitik der Mitgliedstaaten der Europäischen Union" statt. Von unserer Kommission haben die Herren Achtenhagen, Czycholl, Heimerer, Kell, Lipsmeier, Münch und Rauner teilgenommen.
- 5. Das 6. Kontaktseminar deutschsprachiger Berufsbildungsforschungsinstitute fand vom 20. bis 21. Oktober 1994 in Nürnberg statt. Als Gastgeber fungierte das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Über Fragen der Weiterbildung diskutierten Teilnehmer aus Österreich, Deutschland und der Schweiz, weiterhin Gäste aus Budapest und Prag. Für den Vorstand der AG BFN nahm Herr Czycholl teil.
- 6. Das zweite Forum Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz fand im Zusammenhang mit der Tagung zum Jubiläum "25 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung" in der ersten Septemberwoche 1995 statt, und zwar Dienstag, den 5. September 1995 (ab 14.00 Uhr), bis Mittwoch, 6. September 1995 (9.00 bis 18.00 Uhr). Das Forum wurde unter dem Rahmenthema "Berufliche Aus- und Weiterbildung: Konvergenzen Divergenzen, neue Anforderungen alte Strukturen" in den Räumen der Humboldt-Universität zu Berlin unter der organisatorischen Verantwortung von Herrn Diepold durchgeführt. Die Festveranstaltung des BIBB schloß sich von Donnerstag, den 7. September 1995 (ab 10.30 Uhr), bis Freitag, den 8. September 1995 (13.30 Uhr), an. Sie stand unter dem Rahmenthema "Forschung im Dienst von Praxis und Politik". Seitens unserer Kommission gab Herr Czycholl einen "Bericht über die Veränderung der Forschungslandschaft einschließlich ihrer institutionellen Struktur- und Rahmenbedingungen".

## 4. Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (GOTTFRIED MERGNER)

Auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dortmund im März 1994 übernahm ich von Kollege Karcher das Sprecheramt der Kommission. Kollege Bühler, Weingarten, wurde zum April 1996 zu meinem Nachfolger gewählt. Wir beschlossen auf dieser Tagung, die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik (ZEP) zu unserem Mitteilungsorgan zu machen. Gleichzeitig übernahm der IKO-Verlag, Frankfurt, die verlagsmäßige Betreuung der ZEP. Wir legen unseren Mitgliedern nahe, die ZEP zu abonnieren.

Vom 30. Juni bis 2. Juli 1994 trafen wir uns im Gästehaus der Universität Oldenburg zur Kommissionstagung und setzten uns mit Fragen der Kooperation mit den Ländern des Südens auseinander. Es sollte diskutiert werden, unter welchen Bedingungen kooperiert werden kann, was die Partner auf beiden Seiten erwarten und wie Forschung und Lehre an deutschen Universitäten darauf reagieren. Asit Dattas (Universität Hannover) Einleitungsvortrag: "Leiden der Beforschten an den Forschern" bot die Grundlage zur Erörterung verschiedener Projekte aus unterschiedlichen Bereichen der Nord-Süd-Kooperation. Nachstehende Projekte wurden vorgestellt und diskutiert:

- Hans Schmidt (Lehrer aus Hessen) stellte "Lehrerhandbücher" für Tansania vor;
- Ullrich Boehm (Universität Bremen) stellte das seit 1982 in Pakistan laufende "Pak-German Technical Training Programme" vor, das sich von einem Flüchtlingsausbildungsprojekt zu einem integrierten Ausbildungs- und Kleingewerbeförderungsprojekt entwickelt hat;
- Jürgen Hess (MPI Berlin) stellte das "Qualitative Research Methods Training Programme" vor, ein Wissenschaftsförderungsprogramm, das dem Ausbau und der Stärkung der erziehungswissenschaftlichen Kapazitäten des Südens dient;
- Christel Adick (Universität Bochum) berichtete über ein Seminar in Kenia zu "The Role of Textbooks in Promoting the Education of Girls". Dabei wurde die defizitäre Rolle, die Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern spielen, deutlich und Alternativen zur Änderung dieser Situation diskutiert.

Der zweite Abschnitt der Tagung beschäftigte sich mit Fragen der Institutionalisierung der Dritte-Welt-Pädagogik an deutschen Hochschulen. Er wurde durch einige Thesen von Annette Scheunpflug (Universität der Bundeswehr Hamburg) eingeleitet. Nur an wenigen Universitäten sei entwicklungsbezogenes Lernen in Studiengängen durch Aufbaustudiengänge und Ergänzungsstudiengänge institutionalisiert, die Angebote seien stark vom persönlichen Engagement der Lehrenden abhängig. Die Attraktion für Studierende sei gering, weil es kein spezifisches Berufsbild für Studierende dieser Richtung gibt. Im Bereich der Fortbildung gibt es am Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung in Hildesheim ein breit gefächertes Angebot im Sachgebiet "Interkulturelles Lernen" (Ausführungen von Jos Schnur).

In den letzten Jahren fand Interkulturelle Pädagogik verstärkt Zugang zu den Universitäten. Enger Kontakt zwischen Universitäten und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit erscheint notwendig. Eckehard Deutscher von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung betonte in seinem Statement, daß es nicht Ziel sein sollte, in erster Linie junge Menschen auszubilden, die ihre Zukunft in allen Ländern des Südens sehen, sondern für die "Eine Welt" in der BRD zu arbeiten. Alle zur Verfügung stehenden Kräfte müßten gebündelt werden, um der Ausbildung und dem Einsatz von Experten der Pädagogik der Dritten Welt und der Interkulturellen Pädagogik mehr Akzeptanz in dieser Gesellschaft zu verschaffen.

In Zusammenarbeit mit dem IKO-Verlag und der Ev. Akademie Bad Boll traf sich die Kommission vom 4. bis 6. November 1994 zu einer Tagung über den verstorbenen

Nestor einer Bildungsforschung mit der Dritten Welt, Ernest Jouhy. Die Tagung stand unter dem Thema "Des Menschen Würde entwerfen - Zur Aktualität des Europäers und Außenseiters Ernest Jouhy".

Ernest Jouhy (1913-1988) war ein "Lehrer". Hinter diesem Satz verbirgt sich ein aufregendes, vielfältiges, leidvolles und produktives Leben mit vielen Stationen: jüdische Jugendbewegung, kommunistische Jugendarbeit, Résistance in Frankreich, Betreuung jüdischer Kinder, Lehrer an der Odenwaldschule, Hochschullehrer in Frankfurt - Theoretiker und Praktiker von Selbsthilfegruppen und Begründer einer deutschen Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlern aus den Ländern des Südens. Ernest Jouhys Werke sind ein "Geheimtip" für interkulturelle Pädagogen und Pädagoginnen, für selbstkritische Erzieher und Erzieherinnen und für Menschen, die dem postmodernen Relativismus nicht verfallen wollen. Das Seminar wandte sich an alle, die an der Krise der Erziehung leiden und produktive Auswege suchen.

Ernest Jouhy war es uns wert, über sein Leben und Wirken in einem Symposion zu arbeiten, zu reden und zu streiten. Unser Interesse galt der Frage, ob und wie die Erinnerungen an das Leben und das Werk selber nach dem Tode Jouhys weiterwirken werden.

In Bad Boll wurden nachstehende Beiträge angehört und diskutiert:

- Gottfried Mergner (Universität Oldenburg) führte in seinem Vortrag "Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy für die Bildungsforschung mit den Ländern des Südens" in die Thematik ein.
- Michael Brand (Psychiatrische Klinik Offenbach) faßte die Gedanken Jouhys zur Widerständigkeit des Individuums kritisch zusammen, stellte sie in einen theoretischen Rahmen und entwickelte sie produktiv weiter. Sein Beitrag hatte den Titel: "Lust am Widerstand Psychologie der Widerspenstigkeit. Zur Aktualität von Jouhys sozialisationstheoretischem Ansatz".
- Leo Kauffeldt (Kath. Bildungswerk Main-Taunus-Kreis) beschrieb die Auseinandersetzung, die er mit Jouhy geführt hat: "Bedarf das Elend der Lösung oder der Erlösung?"
- Ilse Kassner (Beratungsstelle für straffällig gewordene Frauen in Frankfurt a.M.) nahm in ihrem Vortrag "Matrigen Patrigen": Ideologischer Unsinn oder eine theoretische Perspektive für die Geschlechterfrage? zu Jouhys Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage Stellung.
- Heinrich Kupffer (Berlin) stellt die Frage: "Woher nehmen wir heute den Mut zur Grenzüberschreitung?"

In Arbeitsgruppen wurden anschließend nachstehende Themen diskutiert: Regionale und universale Bildungsideen; Solidarische Politik; Der Zusammenhang von Leben und Denken bei Ernest Jouhy; Widerstand und Pädagogik; Der Reformlehrer Jouhy.

Abschluß des informativen und bewegenden Symposions war eine Gesprächsrunde mit Mitgliedern der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft unter der Moderation von Gottfried Mergner (Universität Oldenburg). Allen Teilnehmern des Symposions gemeinsam war die Überzeugung, daß die Anregungen und Gedanken des Lehrers und Erziehungswissenschaftlers

Ernest Jouhy noch wenig von ihrer Aktualität und Bedeutung für heutige Fragestellungen und Problembereiche verloren haben. Sowohl die Beschäftigung mit der Geschichte seines Lebens als auch die Auseinandersetzung mit seiner wissenschaftlichen Arbeit sei zwar nicht einfach - aber sie sei produktiv und helfe bei der Bearbeitung zentraler theoretischer und praktischer Herausforderungen, mit denen wir heute konfrontiert sind.

Mit Hilfe des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) Oldenburg gelang es, die Beiträge dieser Tagung im IKO-Verlag als Jahrbuch Pädagogik: Dritte Welt 1995 unter dem Titel "Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy - Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers" - herauszugeben (Hrsg. Gottfried Mergner und Ursula von Pape). Der Band gliedert sich in folgende Kapitel: An der Brücke bauen; Zur Sozialisationstheorie Ernest Jouhys und zu seiner Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage; Denken zwischen den Kulturen; Vom Denken zum Handeln.

Im Jahre 1995 traf sich die Kommission vom 6. bis 9. Juli 1995 wiederum im Gästehaus der Universität Oldenburg unter der Fragestellung: Forschungsmethoden - Forschungsstrategien bei der Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens.

Zunächst wurde Newcomern die Gelegenheit gegeben, die 'alten Hasen' über Aufgabenfelder und die Arbeit der Kommission im allgemeinen zu befragen. In der anschließenden offenen Gesprächsrunde dominierten zwei Themenkreise: die Bedeutung partizipatorischer Forschung und die Frage nach dem Ausgangspunkt von Initiativen für partizipatorische oder kooperative Forschung. Wenn Forschung in den Ländern des Südens mit einheimischen ForscherInnen durchgeführt wird, die Initiativen zunehmend von ihnen ausgehen sollen, ist Kooperation Voraussetzung für Partizipation, Partizipation im Sinne von teilhaben und nicht von (nur) teilnehmen. Wie über Forschungsmethoden und -strategien Gleichwertigkeit im Forschungsdreieck Nord-Süd-Zielgruppe erzielt werden könne, wurde lebhaft diskutiert. Drei Vorträge zur Thematik: "Partizipatorische Forschung als gemeinsamer Lernprozeß" (Werner Mauch, UNESCO Institut Hamburg), "Anwendungsorientierte Forschungsstrategie - Institutionelle Möglichkeiten und Probleme" (Ullrich Boehm, Universität Bremen) und "Grenzen und Möglichkeiten kooperativer Forschung am Beispiel eines Projektes" (Wolfgang Küper, GTZ) bestimmten den weiteren Tagungsverlauf.

Kooperation hätte im Bereich anwendungsorientierter Forschung konkrete Auswirkungen auf die Relevanz bestimmter Themen, die Gestaltung des interdisziplinären Forschungsprozesses etc.. Zu klären wird sein, inwieweit sich eurozentristische-westliche Muster, Werte und Normen durch die Anerkennung indigener Kulturen sinnvoll verändern bzw. erweitern lassen.

Im zweiten Teil der Tagung wurden verschiedene Forschungsvorhaben, -erfahrungen und Überlegungen zu konkreten kooperativen Forschungen mit den Ländern des Südens vorgestellt.

In Zusammenarbeit mit der Kommission Sonderpädagogik planen wir, uns auf dem 15. Kongreß der DGfE in Halle vom 11. bis 13. März 1996 mit dem Thema "Subsistenz-

produktion und Bildung" zu beschäftigen. Es gelang uns u.a., den Staatssekretär im Erziehungsministerium Gauteng (Republik Südafrika), Dr. Enver Motala, zu dem Thema: "Bildungsstrategien gegen die Folgen der Apartheid" zu gewinnen.

Diese Einladung bringt mich zu einem Problem, das ich in meinem Bericht noch kurz ansprechen will: Internationale Bildungsforschung, vor allem in Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens, basiert auf der Zusammenarbeit mit Erziehern und Erzieherinnen auch außerhalb des engen akademischen Bereiches. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat den daraus folgenden spezifischen Charakter unserer Kommission bislang toleriert. Wir hoffen, daß dies auch in Zukunft möglich sein wird.

Unsere Kommission hat 120 Mitglieder, von denen ca. 60% Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind. 20% unserer Mitglieder arbeiten zeitweilig im Ausland oder haben dort dauerhaft ihren Wohnsitz.

### 5. Kommission Erwachsenenbildung (PETER FAULSTICH)

Wenn die Kommission Erwachsenenbildung nach Themen wie "Die Fremde - Das Fremde - Der Fremde" (1992), "Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern" (1993), "Theorien und forschungsleitende Konzepte" (1994) auf ihrer Jahrestagung in Bamberg vom 22. bis 24. September 1995 nach der Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung fragt, kommt wieder einmal die Lehrleistung ins Blickfeld. Angestoßen wird dies durch Entwicklungen, welche die Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit erneut in Frage stellen: Fortdauernde Kritik an den Perspektiven der Diplom-Pädagogen, Schwerpunkt Erwachsenenbildung; hochschulpolitische Restriktionen durch Stellenstreichungen; weiterbildungspolitische Zurückhaltung gegenüber der Hochschulszene; mangelnde Akzeptanz innerhalb einer Erziehungswissenschaft, die sich immer noch hauptsächlich der Lehrerausbildung verpflichtet.

Die merkwürdige Paradoxie zwischen Programm und Absichtserklärungen einerseits und Umsetzung von Realität andererseits, welche den Weiterbildungsbereich kennzeichnet, setzt sich bei Personalfragen potenziert fort. Eine Professionalisierung hat höchstens marginal stattgefunden (Faulstich 1995). Wenn man allerdings versucht, den Professionalisierungsgrad in der Erwachsenenbildung selbst und in der Forschung und Lehre über Erwachsenenbildung wirklich verläßlich zu dokumentieren, stößt man auf erhebliche Schwierigkeiten. Obwohl die Diskussion schon lange geführt wird, ist immer noch unklar, worüber und von wem geredet wird. Es gibt so etwas wie eine Unabgeschlossenheit und "Grenzenlosigkeit" der Weiterbildung, aus der weitreichende Probleme beim Versuch, die Lage des Personals zu klären, resultieren. Wir haben uns bemüht, nachdem eine Dokumentation über Studienmöglichkeiten der "Erwachsenenpädagogik" zuletzt 1984 vorgelegt worden war (AUE 1984), in einem erneuten Anlauf wenigstens einen Überblick zu erstellen (Faulstich/Graeßner 1995).

### Professionalisierungsdiskussion

Die Intensivierung der Diskussion um Professionalisierung in der Bundesrepublik Deutschland ist relativ deutlich markiert durch den Vortrag von Wolfgang Schulenberg "Erwachsenenbildung als Beruf", den er 1969 anläßlich des Zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages gehalten hat. Fokus war dabei, obwohl nicht explizit, die Volkshochschule als Tätigkeitsfeld für Erwachsenenbilduner. Als 1987 die Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf ihrer Jahrestagung nach dem "Ende der Professionalisierung" fragte (Schlutz/Siebert 1988), hatte sich das Spektrum erweitert bis hin zu Aktivisten in neuen sozialen Bewegungen und Weiterbildungsreferenten für die Wirtschaft.

Die Expansion des Weiterbildungsbereichs in den 80er Jahren hat die Hauptberuflichkeit nicht entscheidend vorangebracht. Dies ist einerseits der Finanzkrise des Staates, unternehmerischen Rekrutierungsstrategien und Instabilitäten des Weiterbildungssystems geschuldet. Es gab aber auch eine professions- bzw. disziplininterne Diskussion, welche Professionalisierungsversuche im Hinblick auf einen erhöhten Verberuflichungsgrad in Frage gestellt hat, weil damit die Offenheit des Erwachsenenlernens gefährdet würde. Dieses Argument übersieht allerdings, daß die Erwachsenenbildung noch lange nicht den Grad von Systematisierung erreicht hat, bei welchem von drohender Verschulung oder Verstaatlichung die Rede sein könnte. Vielmehr führt der Mangel an Hauptberuflichkeit zu einer Instabilität der Programme und Kurse und zu Defiziten bezogen auf Zugangsmöglichkeiten und Qualität.

Da sich die Rahmenbedingungen sowohl betrieblicher als auch trägerbezogener Weiterbildungsaktivitäten entstabilisieren, entsteht eine deutliche Tendenz zur Deinstitutionalisierung und damit auch zur "Entberuflichung". Es könnte sich die Paradoxie ergeben, daß die beiden Stränge der Professionalisierung auseinandertreten: Es gäbe dann immer weniger Hauptberuflichkeit im Sinne von festen Arbeitsverträgen und gleichzeitig das Erfordernis erhöhter Professionalität bezogen auf höchste Anforderungen an die Kompetenzen. Der neue Typ des Personals in der Weiterbildung ist absehbar nicht gekennzeichnet durch Beamtenstatus, nicht einmal durch Angestelltenverhältnis, sondern als selbständige Dienstleistende. Dies wäre dann eine ganz andere Form von "Hauptberuflichkeit" als ursprünglich intendiert.

In der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung greift eine Rekrutierungsstrategie, welche auf unterschiedliche Qualifikationsprofile abstellt. Die Zugangswege zum Tätigkeitsfeld sind nach wie vor sehr verzweigt. Diese Vielfalt entspricht einerseits der Vielzahl von Aufgaben, andererseits ist sie aber auch Ausdruck einer defizitären Situation, welche hinsichtlich Quantität, Qualität und Kontinuität der Einrichtungen und Angebote die Interessen potentieller Adressaten nur beschränkt ausfüllt. Es hat sich eine Akademisierung hinsichtlich der Vorbildung durchgesetzt, allerdings durchaus von verschiedenen Disziplinen her. Außer Lehrern finden sich in der Erwachsenenbildung Betriebswirte, Wirtschaftswissenschaftler, Psychologen, Soziologen, Ingenieurwissenschaftler, Rechtswissenschaftler und Naturwissenschaftler.

### Diplom-Pädagogik Schwerpunkt Erwachsenenbildung

Seit mehr als 25 Jahren gibt es die Möglichkeit, an den Hochschulen "Erwachsenenbildung" zu studieren. Auf der Grundlage der Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft", die von der Kultusministerkonferenz am 20.3.1969 beschlossen worden ist, haben etwa 30 Hochschulen in der Bundesrepublik Studiengänge zum Diplom-Pädagogen mit einem Schwerpunkt Erwachsenenbildung eingerichtet.

Von Anfang an ist die Studienrichtung Erwachsenenbildung auf erhebliche Vorbehalte gestoßen und als "akademisch", "praxisfern" und "realitätsfremd" kritisiert worden. Es wurde vor allem skeptisch eingewandt, daß sowohl Praxisbezug im Hinblick auf die anfallenden Funktionen fraglich sei, als auch die Fachkompetenz für lehrende Tätigkeiten fehle. Besonders die potentiellen Anstellungsträger zeigten eine deutliche Zurückhaltung bei der Rekrutierung. Grundansatz des "Diplom-Pädagogen" ist der Versuch, eine Handlungskompetenz zu erwerben, welche eine erziehungswissenschaftliche Basiskompetenz mit der tätigkeitsfeldspezifischen Kompetenz des Erwachsenenbildners kombiniert.

### Lernvermittler

Das hauptberufliche Personal in Institutionen der Erwachsenenbildung ist vorwiegend planend und organisierend, informierend und beratend tätig. Dies verstellt oft den Blick darauf, daß es eine zentrale Funktion von Erwachsenenbildung - als Teil des Bildungswesens - ist, signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, aneigenbar zu machen. Daran festzuhalten ermöglicht es, sich abzugrenzen gegenüber den aus Therapiekontexten entstandenen Professionskonzepten, die vor allem ausgehend von Oevermanns Begrifflichkeit der "stellvertretenden Deutung" in der Diskussion um die Erwachsenenbildung rezipiert worden sind. Damit wird ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klienten suggeriert, während "Vermittlung" die Dreistelligkeit der Beziehung, die Relevanz des Inhalts und damit die intermediäre Position der Lernvermittler deutlich hervortreten läßt. Insofern ist es Aufgabe des Personals in der Erwachsenenbildung, die Distanz zwischen Thematik und Adressaten zu überbrücken, zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln.

Nach unserer Erhebung ergeben sich, wenn man die einschlägigen Gegenstandsbereiche, wie sie sich in Lehrveranstaltungen wiederfinden, zu ordnen versucht, drei Felder:

Institutionen der Weiterbildung: Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung; Erwachsenenbildungsträger; Organisation/Management/Marketing; Personal in der Weiterbildung; Weiterbildungsberatung und Supportstrukturen.

Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung: Biographie und Sozialisation; Frauenbildung; Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung; Didaktik und Methodik; Programm und Kursplanung; Medien.

Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems: Anforderung und Funktionen der Erwachsenenbildung; Theorien der Erwachsenenbildung; Geschichte der Erwachsenenbildung; Politik, Ökonomie und Recht; Finanzen und Qualität; Zukunft der Erwachsenenbildung;

dung; Internationale Entwicklungen.

### Ausbildungssituation

Verläßt man die Ebene der Studien- und Prüfungsordnungen und fragt nach der Wirklichkeit des Studiums der Diplom-Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, muß man feststellen, daß ein hinreichender Überblick nirgendwo vorhanden ist. Im gegenwärtigen Stand ist die Datenlage schlecht bis miserabel. Die vorliegende Befragung bei den Hochschulen und den Mitgliedern der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE konnte dieses Defizit höchstens in Ansätzen ausgleichen. In einer nächsten Erhebungsrunde sollte dies unbedingt geändert werden.

Es fängt schon damit an, daß die Zahlen für hauptberufliches Personal zu Forschung und Lehre in der Erwachsenenbildung bisher nicht verläßlich zusammengetragen wurden. Zum einen fehlen Angaben, zum andern sind die Aufgabenzuschnitte uneinheitlich. Es gibt Überschneidungen in den Stellenbeschreibungen zu anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft oder anderen Disziplinen. So ist ein Teil der Stellen nur partiell der Erwachsenenbildung zuzurechnen. Wenn man - ganz vorsichtig - aufgrund der Rückläufe und eigener interner Kenntnisse die Stellenzahl für Erwachsenenbildung an den Hochschulen schätzt, kommt man auf eine Größenordnung von etwa 25 C 4-Stellen, 15 C 3/C 2-Stellen und ungefähr 40 Rats- bzw. Assistentenstellen. Diese Zahlen müssen überprüft werden.

Es geht dann weiter damit, daß auch Studierendenzahlen schwer zu ermitteln sind. Die Diplomprüfungsordnung ist so angelegt, daß eine Entscheidung für den Schwerpunkt erst nach der Zwischenprüfung erfolgen muß. Von den Studierenden der Diplom-Pädagogik erfährt man offiziell erst bei der Meldung zur Abschlußprüfung, daß sie Erwachsenenbildung studiert haben - jährlich etwa 200 bis 300 Absolventen. Die Studierendenzahlen in unseren Fragebögen werden deshalb zumeist als Schätzgrößen gekennzeichnet und geben bestenfalls Erfahrungwerte an. Die einzige Zahl, zu der man sich hinreißen lassen kann, ist, daß 1994/95 mehrere Tausend Studierende der Erwachsenenbildung eingeschrieben waren. Aus den Daten unserer Erhebung ergibt sich, daß auf eine Professur etwa 150 Studierende kommen, oft mehr.

Es setzt sich dann fort, daß, da die Diplomprüfungsordnung nur Felder für Inhaltsbereiche angibt, die Themen der Lehrveranstaltungen stark schwanken; sie sind in ihrem Profil z.T. bestimmt durch die Forschungsthemen der lehrenden Personen. Dies ist einerseits ein Vorteil durch Interessenbezug. Andererseits kann es dazu führen, daß erforderliche Lehrveranstaltungen nicht angeboten werden. Nur in einem Teil der Hochschulen sind die Themen der Diplom-Arbeiten verfügbar. Diese müßten bundesweit dokumentiert werden.

Seit Mitte der 80er Jahre hat es anscheinend in den Hochschulen bezogen auf das grundständige Studium der Erwachsenenbildung kaum noch Innovationen gegeben. Wo neue Themen, wie z.B. die betriebliche Weiterbildung, aufgenommen worden sind, geschah dies meist im Rahmen bestehender Ordnungen bzw. durch Weiterbildungsangebote (vgl. Arbeitsgruppe "Kompetenz für die betriebliche Bildungsarbeit"). Die

Rahmenprüfungsordnung von 1989 wurde bisher kaum umgesetzt. Mittlerweile ist die Tendenz zu einem deutlicheren Berufsfeldbezug wieder rückläufig und die Flexibilität von Einsatzmöglichkeiten wird betont. Dies hat dazu geführt, daß bei der Einrichtung von einschlägigen Studien in den "neuen Bundesländern" – außer in Halle – vor allem das Modell Magister angezogen wird.

Außerdem hat sich an den Hochschulen auch die Möglichkeit des Zusatzstudiums etabliert. Es werden andragogische Kompetenzen neben oder nach einer anderen fachwissenschaftlichen Disziplin studiert. Nur in Ausnahmefällen gibt es Studienprogramme zum Weiterbildungslehrer (vgl. Arbeitsgruppen "Mentalität, Praxisreflexion und Supervision" und "Ausbildungsgänge und Professionalität"). Daneben gibt es an den Hochschulen auch Ansätze, die Qualifizierung der schon in der Erwachsenenbildung - sei es haupt-, sei es nebenberuflich - Tätigen zu betreiben (dazu die vorliegende Dokumentation Faulstich/Graeßner 1995). Solche Hochschulangebote für ein weiterbildendes Studium Weiterbildung ergänzen die Mitarbeiterfortbildung der Träger (vgl. Arbeitsgruppe "Weiterbildung für die Erwachsenenbildung").

Nach wie vor ist der Diplom-Pädagoge nicht der "Königsweg" für Erwachsenenbildner. Dazu gibt es viel zu viele interne Probleme. Thomas Rauschenbach skizziert die Entwicklung: "Von fast Null auf 25.000 Studierende in allerkürzester Zeit - das war eine so gewaltige Ausweitung, wie sie aus heutiger Sicht vermutlich nur mit dem vergleichbar ist, was sich im letzten Jahrzehnt im Fach Informatik abgespielt hat. Aufgrund dieser nicht einkalkulierten Entwicklung wurden damals alle guten Vorsätze über Bord geworfen, unausgegorene Prüfungsordnungen und Studienpläne allzu rasch aus dem Boden gestampft, mit Rumpfmannschaften und 'Ersatzspielern' vielerorts Studienplätze angeboten. ... - die Abbrecherquoten der damaligen Zeit sind hierfür ein trauriger Beleg. Und während man sich im Lauf der Jahre an den Hochschulen auf die Situation einzustellen begann, verlagerten sich die Probleme der großen Menge und der zu lösenden inhaltlichen Fragen auf das Ende der Ausbildung, konkret: auf den Übergang in den Beruf." (Rauschenbach 1993, S. 6).

#### Verbleibschancen

Dies verstärkte das Übergewicht kritischer Stimmen und machte den Diplomstudiengang zu einem, wie Hommerich (1984) dies titulierte, "ungeliebten Kind der Bildungsreform". Der Diplomstudiengang Pädagogik ist seit den späten 60er Jahren zum größten wissenschaftlichen Hauptfachstudiengang aufgestiegen. Es ist unstrittig, daß die Beschäftigungslage für diplomierte Erwachsenen- und JugendbildnerInnen schwierig ist. Allerdings belegt die Statistik, daß die Arbeitsmarktprobleme von HauptfachpädagogInnen insgesamt keineswegs dramatisch größer waren als die in den benachbarten Fächern Psychologie und Soziologie. Rauschenbach (1994) rechnet einen Risikofaktor als Relation zwischen dem einschlägigen Bestand an arbeitslos gemeldeten Personen im Vergleich zu den jährlichen Absolventen und ermittelt für die Erziehungswissenschaft z.B. für 1990 1,7, für die Psychologie 1,6, für die Soziologie 1,7. Es gibt allerdings keine neuere flächendeckende Verbleibsuntersuchung, sondern nur Erhebungen zu einzelnen Hochschulstand-

orten (vgl. Arbeitsgruppe "Studium und Beruf Erwachsenenbildung").

Wenn man sich nochmals die Warnungen ab 1969 vergegenwärtigt und die entsprechenden Katastrophenszenarien für das Studium der Diplom-Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, rekapituliert, so erscheinen sie nachträglich als berechtigt, aber überzogen. Es geht den Diplom-Pädagogen nicht schlechter als vergleichbaren gesellschaftswissenschaftlichen Berufen. Zugegebenermaßen ist dies z.T. dem Zynismus geschuldet, der durch die Erosion akademischer Normalarbeitsverhältnisse insgesamt entstanden ist. Das heißt nicht, daß Entwarnung gegeben werden kann, aber mehr Gelassenheit und mehr Klarheit ist angebracht.

### Ausgestaltung des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung

Allerdings ist zwingend eine interne Strategie zu diskutieren, wie eine Profilierung, Vereinheitlichung und Ausgestaltung des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung erfolgen kann. Die Defizite der Kommunikation zwischen den Beteiligten an den Hochschulen liegen auf der Hand. Leitlinien der weiteren Diskussion könnten sein: Verbindlichkeit der Inhalte; Transparenz der Inhalte, Formen und Organisation; Erhöhung von Kombinations- und Profilchancen; Hochschulübergreifende Vereinheitlichung; innerfachliche Akzeptanz; Verbesserung der Ausstattung.

Die DGfE hat in diesem Zusammenhang in ihrer Erfurter "Erklärung zur Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs" von 1993 auf die
Mindestausstattung hingewiesen und auch gefordert, daß studienorganisatorisch neue
Modelle von Vollzeit- und Teilzeitformen ermöglicht werden sollen. Auf einen beträchtlichen Teil der Studierenden trifft schon jetzt zu, daß sie schon während ihres Studiums
Erfahrungen in ehrenamtlicher oder freiberuflicher Tätigkeit bei Trägern und Einrichtung
sammeln. Diese äußert sinnvolle Strategie wird aber bisher kaum zur Kenntnis genommen.

#### Literatur

AUE (Hrsg.): Studienmöglichkeiten der Erwachsenenpädagogik. MAEB Nr. 31, Hannover 1984. FAULSTICH, P.: Höchstens marginale Professionalisierung - Expertise zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. GEW, Frankfurt a.M. 1995.

FAULSTICH, P./GRAEBNER, G.: Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Bielefeld 1995.

FAULSTICH P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim 1991.

FLACKE, A. u.a.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-Pädagogen. Dortmund 1989.

FUHR, TH.: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991.

HOMFELD, H.G. u.a.: Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Weinheim 1995.

HOMMERICH, C.: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt a.M. 1984.

KRÜDENER, B./SCHULZE, J.: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 19-31.

RAUSCHENBACH, TH.: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In: Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S.

275-294.

Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 5-18.

SCHLUTZ, E./SIEBERT, H.: Ende der Professionalisierung? Bremen 1988.

Schulenberg, W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.

### 7. Kommission Historische Pädagogik (Hanno Schmitt)

### 1. Mitgliederversammlung

Am 20. September 1995 fand in Ludwigsfelde bei Potsdam die Mitgliederversammlung der Kommission Historische Pädagogik im Anschluß an die Jahrestagung 1995 (vgl. nachstehender Bericht) statt. Das ausführliche Protokoll der Mitgliederversammlung befindet sich im Rundbrief der Kommission Historische Pädagogik, Oktober 1995, S. 3-7.

In den Vorstand wurden gewählt: Prof. Dr. Hanno Schmitt, Universität Potsdam (1. Vorsitzender); Prof. Dr. Hans-Jürgen Apel, Universität Bamberg, und Prof. Dr. Uwe Sandfuchs, Technische Universität, als weitere Vorsitzende.

Prof. Dr. Christoph Lüth kandidierte nicht mehr, da er in das Executive Committee der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) gewählt wurde.

In den Beirat der Historischen Pädagogik wurden gewählt: Prof. Dr. Christa Berg, Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp, Prof. Dr. Christine Lost, Prof. Dr. Rudolf W. Keck und Prof. Dr. Christoph Lüth.

### 2. Bericht über die Jahrestagung 1995

Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte (JÖRG W. LINK/FRANK TOSCH)

Obwohl Bilder für uns heute scheinbar alltägliche Selbstverständlichkeit sind, hat die historische Forschung erhebliche Schwierigkeiten, Bilder als Quelle für geschichtliche Epochen und Fragestellungen zu "lesen". Insofern stieß das Thema "Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte" der diesjährigen, von über 80 Teilnehmern besuchten Jahrestagung der Kommission Historische Pädagogik auch außerhalb der Kommission auf erfreulich große Resonanz. Daß die noch jüngere Diskussion über den historischen Quellenwert von bildlichen Darstellungen (Bilder, Zeichnungen, Fotos usw.) mit breitem interdisziplinären Interesse geführt wird, zeigt nicht zuletzt die Tatsache, daß sich vom 18. bis 20. September 1995 in Ludwigsfelde bei Potsdam Bildungshistoriker unterschiedlichster Provenienz zur wissenschaftlich teilweise kontrovers geführten Diskussion zusammenfanden. Vom Vorstand der Historischen Pädagogik (Prof. Dr. Hanno Schmitt, Potsdam; Prof. Dr. Christoph Lüth, Potsdam; Prof. Dr. Hans Jürgen Apel, Bayreuth) in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl Historische Pädagogik I der Universität Potsdam organisiert und in den Räumen des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg (PLIB) in angenehmer Atmosphäre durchgeführt, fand die Tagung großzügige finanzielle Unterstützung

durch die Universität Potsdam, die es auch ermöglicht, die Tagungsbeiträge in "wohlfeiler" Form zu publizieren. An dieser Stelle kann deshalb auch darauf verzichtet werden, jeden der insgesamt 18 Vorträge durch einen ausführlichen Bericht zu würdigen. Vielmehr sollen hier nur Themenschwerpunkte und Hauptaussagen kurz skizziert werden. Zentral war in allen Beiträgen die Frage nach dem eigenständigen Quellenwert und der Quellenkritik bildlicher Darstellungen. Dabei zeigte sich, daß der methodische Zugang zu dieser bislang wenig bzw. nur zu Illustrationszwecken beachteten Quellengattung mindestens ebenso vielgestaltig ist wie das überlieferte Material selbst. Von einer fundierten, allgemein anerkannten historischen Bildkunde, die Grundsätze und Methoden der Analyse und quellenkritischen Bearbeitung von Bildern als historische Quelle zum Gegenstand hat, kann man zumindest für den Bereich der Erziehungs- und Bildungsgeschichte noch nicht sprechen. Doch die z.T. noch jüngeren Wissenschaftler zeigten mit ihren Referaten auf der Tagung, daß die Anfänge vielversprechend sind. Insofern war es für den Verlauf der Tagung ein Glücksfall, daß Heike Talkenberger (Stuttgart) mit ihrem Eröffnungsvortrag "Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde" ein Raster bereits erprobter und ausgewiesener Methoden der historischen Bildkunde entwickelte und an Beispielen erläuterte. Diese methodisch fundierte Bildanalyse zur Erforschung historischer Fragestellungen zeigte, wie mehrdimensional diese Quellengattung ist und daß sie deshalb aus verschiedensten Perspektiven "zum Sprechen" gebracht werden muß. Talkenberger unterschied aus der Perspektive der Realienkunde, der Ikonologie, der seriellen Ikonographie, der Funktionsanalyse, der Semiotik und der Rezeptionsästhetik den Blick auf "das" Bild in seiner Darstellung, seiner Motivgeschichte, seiner Produktion und Distribution, den sozialen Entstehungsbedingungen, seiner Funktion, Rezeption und historischen Bedeutung. Dieses Raster machte deutlich, daß die unterschiedlichen Bedeutungsebenen einer bildlichen Darstellung so durch Verschachtelung und komplementäre Ergänzung verschiedener Interpretationsansätze erfaßt und begriffen werden können. Das Bild, das ja nicht nur realitätsabbildend, sondern auch -stiftend ist, wird somit als "Ganzes" interpretiert, verknüpft mit anderen historischen Fragestellungen und nicht nur wegen eines Teilaspektes herangezogen. Insofern müsse der Bildbegriff erweitert werden vom Kunstwerk zum visuellen Zeichen, was beispielsweise auch ermöglicht, die Phantasieproduktion einer Gesellschaft und damit das (historische) Bewußtsein zu erfassen.

Zur kritischen Wertung bedarf das Bild nicht selten der Ergänzung und/oder Berichtigung durch andere (schriftliche) Quellen der Überlieferung. Das wurde in den folgenden Beiträgen, die thematisch abwechslungsreich als Plenumsveranstaltung wie auch thematisch konzentriert in Arbeitsgruppen zu "Quellenbeständen", Bilder als Unterrichtsmedium", "Fallstudien aus dem 18. Jahrhundert" und "Reformpädagogik" stattfanden.

Der Frage, welche "Bedeutung die Emblematik für die Historische Pädagogik" hat, ging Rudolf W. Keck (Hildesheim) in seinem Vortrag nach. Diese für den (ital.) Humanismus typische Ausdrucksform sei bislang historisch-pädagogisches Niemandsland. Dabei sind gerade mit der Emblematik normalpädagogische und didaktische Absichten aufs engste verbunden. Bild und Text verschmelzen hier zu einer sich ergänzenden Einheit,

deren pädagogisch-didaktische Möglichkeiten bereits im 15. und verstärkt im 17. Jahrhundert genutzt wurden. Keck unterschied dabei drei (gleichzeitige) Funktionen der Emblematik: Im Fremdsprachenunterricht eröffnete sie durch die Illustration ein Tor zur sinnlichen Sprachwahrnehmung. In den enzyklopädischen Werken von Bacon und Comenius z.B. wurde die Emblematik als 'gemalte Weisheit' zur Beschreibung und sinnlichen Wahrnehmung der Welt eingesetzt. Drittens wurden Emblembücher zu bestimmten Themen und Dichtungen beispielsweise im Rhetorikunterricht frz. Jesuitenschulen eingesetzt, wo sie allerdings im Methodenrepertoire nichts anderes als memo-technische Eselsbrücken darstellten. Wie die didaktische Inszenierung des gesamten Lebensraumes durch die Emblematik sich im deutschen Sprachraum darstelle, ist nach wie vor ein Forschungsdesiderat.

An Bruno Schonigs (Berlin) subjektiv-assoziativen Interpretationsansätzen überlieferter Schulphotographien der Jahre 1920 bis 1945 aus der Sammlung einer Berliner Lehrerin, die die Rolle des Betrachters in den Analyseprozeß mit einbeziehen, entzündete sich ebenso wie an den Interpretationen zweier Fotosammlungen aus der DDR eine kontroverse, aber produktive methodische Diskussion. Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk (beide Berlin) berichteten in ihrem Vortrag "Fotos als Quellen für indoktrinierende Erziehungsverhältnisse" aus einem laufenden Forschungsprojekt, das anhand von ca. 900 Fotos die Bildungswirklichkeit der DDR der 50er Jahre untersucht. Unter der Blickrichtung Lehrer-Schüler, Staat-Jugend und Schüler-Mitschüler zeigten sie an ausgewählten Beispielen, wie der Fotograph die Perspektive bestimmt und wie dadurch Aussagen vermittelt bzw. unterdrückt werden. So bricht möglicherweise, zumindest legten das die ausgewählten Dokumente nahe, im Blick der Gleichaltrigen die pädagogische Praxis die Intention des Staates und der Lehrer. Zweifellos müssen solche weitreichenden Interpretationen immer ergänzt werden durch die Analyse anderer Quellen, um Überinterpretationen zu vermeiden.

"Einen Interpretationsversuch anhand eines Fotosatzes aus der DDR-Schule", so der Untertitel, versuchten Christine Lost und Nele Ebert (beide Berlin) in ihrem Vortrag "Lebensart Schule". Die Sammlung des Berliner Schulmuseums, aus der sie schöpften, umfaßt insgesamt ca. 3000 Fotos, die alle in den 80er Jahren von einem Berliner Lehrer aufgenommen wurden. Auf den ausgewählten Darstellungen zeigt sich wie wohl kaum in einer schriftlichen Quelle aus der Zeit der Widerspruch von Realität und Ideologie. Die Lebensart der DDR-Schule der 80er Jahre reflektierte demnach die Lebensart der Gesellschaft focusartig. Die Fotos belegen das Nebeneinander von Alltagserfahrung und Ideologie (besonders schön verdeutlicht durch ein Bild des Weihnachtsmannes vor dem Bildnis Thälmanns), die Stagnation der gesellschaftlichen Entwicklung auf der einen und eine Modernisierung im begrenzten Rahmen auf der anderen Seite, Ideologie und Improvisation als Signum der Widersprüchlichkeit des DDR-Alltags der 80er Jahre.

Rolf Winkeler (Freiburg) zeigte dem Plenum "Die verschlungenen Wege der Interpretation" anhand des Gemäldes "Jobs als Schulmeister" (1845) von Johann Peter Hasenclever. Winkeler demonstrierte, wie viele Interpretationsansätze sich schon allein durch genaue Beschreibung und Analyse der dargestellten Personen und Räumlichkeiten und

ohne Hinzuziehung weiterer Quellen anbieten. Modellhaft gelang es ihm, immer in dem Bewußtsein, Interpretationen und nicht fertige Antworten zu liefern, die Betrachter in die widersprüchliche soziale Situation der Schulklasse einzuführen, die anschließend zur kontextbezogenen weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema Schule und Unterricht in dieser Zeit herausfordert.

Hans Ulrich Grunder (Bern/Tübingen) thematisierte in seinem Vortrag Satirisches: "Kinder in Karikaturen". Dazu zog er Jahrgänge der Zeitschriften "Simplicissimus" und "Nebelspalter" um die Jahrhundertwende heran und wertete sie zunächst statistisch nach Anzahl, Darstellungsweise und Funktion der vorgefundenen Karikaturen mit Kindern aus. Dabei kam er zu dem Ergebnis, daß Karikaturen mit Kindern die adult preferred version von Kindheit reflektieren und damit das Verhältnis der zeitgenössischen Gesellschaft zum Kind spiegeln. Einschränkend ist aber zu vermerken, daß die Kinder in Karikaturen oft allegorische und weniger direkte Abbildfunktion haben.

Im letzten Plenumsvortrag "Der Schutzengel - ein pädagogisches Mißverständnis in Bildern" führte Gisela Miller-Kipp (Hamburg) eine auch volkskundlich hochinteressante Untersuchung zur pädagogischen Ausdeutung des Motivs des Schutzengels vor. Ausgehend von einer Schutzengel-Darstellung aus dem Jahr 1995 zeigte sie rückblickend an zahlreichen Darstellungen vergangener Jahrhunderte, wie der Kern dieses Motivs, nämlich die von dem Sophisten Prodikos erstmals überlieferte Parabel von Herkules am Scheideweg, pädagogisch ausgedeutet und damit mißverstanden wurde. Die ursprünglich selbständige Entscheidung eines jungen Mannes im Beisein der Göttin wandelte sich motivgeschichtlich in der Darstellung zur pädagogisch angeleiteten und beschützten Lebensführung eines unmündigen Kindes durch den Schutzengel. Hier zeigte sich eindrucksvoll der quellenmäßige Eigenwert von Bildern, denn hauptsächliche Grundlage der Ausführungen Miller-Kipps waren die gezeigten Darstellungen.

In den drei Beiträgen zur Reformpädagogik (Reiner Lehberger, Hamburg: "Das Fotoarchiv der Universität Hamburg zur Dokumentation der Reformpädagogik"; Hermann Stöcker, Bremen: "KinderSchule - ZukunftsSchule. Eine Bremer Versuchsschule in ihren Bildern"; Inge Hansen-Schaberg, Berlin: "Bildliche Darstellungen zum Thema Koedukation in der pädagogischen Reformbewegung") zeigen sich erstaunliche Überschneidungen im überlieferten Bildmaterial und den dokumentierten Szenen. Trotz unterschiedlicher Provenienz erwiesen sich die Fotos aus Hamburger Reformschulen nahezu deckungsgleich mit denen aus Bremen. In den Diskussionen wurde dieser Eindruck durch verschiedene Hinweise verstärkt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Fotos evtl. zur Legitimation der Reformpädagogik gemacht wurden und so "Reformpädagogik" bewußt inszenierten. Dieser Aspekt ließ sich besonders eindrucksvoll erörtern durch den Vergleich der publizierten zeichnerischen Darstellungen zur Koedukation in der pädagogischen Reformbewegung mit den aus Bremen überlieferten Fotos aus der "Praxis" der Reformschulen. Hier zeigte sich, daß die Fotos für den Bereich Reformpädagogik in der Tat einen eigenen Quellenwert über die schriftlichen Überlieferungen hinaus haben, nicht allein in bezug auf die materiellen Voraussetzungen, unter denen die Reformarbeit stattfand und die sich in keiner schriftlichen Quelle so klar verdeutlichen, sondern vor

allem in bezug auf die neuen Fragestellungen, die sie provozieren. Auch konnten motivgeschichtliche Parallelen zwischen Bremer, Hamburger und Berliner Fotos gezeigt
werden (das Kreismotiv auf Klassenfotos). Leider, und das wurde auch in der Diskussion
bedauert, existiert bis heute keine Zusammenstellung der in Archiven, Schulmuseen oder
privaten Sammlungen überlieferten und für die Forschung - wie es die Vorträge bewiesen
haben - wichtigen und zahlreichen Fotos zur Reformpädagogik. (Deshalb unternehmen
wir in diesem Rundbrief einen ersten Versuch, möglicherweise allmählich zu einem
solchen Bestandsverzeichnis zu gelangen; siehe unten.)

Ebenfalls darum bemüht, Quellenbestände transparent und für die Forschung nutzbar zu machen, waren die Referenten der Arbeitsgruppe "Quellenbestände". Während Helmut Engelbrecht (Krems) über die "Dichte der überlieferten bildlichen Darstellungen von Erziehung und Unterricht am Beispiel Österreichs" anhand seines publizierten Bildbandes zum fünfbändigen Handbuch zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens reflektierte und erwartungsgemäß für die verschiedenen historischen Epochen eine unterschiedliche Dichte und Aussagekraft der Bilder konstatierte (entscheidend sind hier auch die Produktionsbedingungen), zeigten Marion Bierwagen und Christian Ritzi von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF, Berlin) "bildliche Schätze" aus dem Bestand der Bibliothek, die teilweise noch nie wissenschaftlich beachtet, geschweige denn aufgearbeitet wurden. Interessant war in der Präsentation auch, wie Abbildungen in Fibeln in verschiedenen Auflagen unterschiedlichste Ideologien transportierten. Hier eröffnet die BBF für die künftige Forschung - insbesondere mit dem angegliederten Archiv (Nachlässe, Bildersammlungen, Robert Alt's Material u.v.a.m.) - vielfältigste Möglichkeiten, die es zu nutzen gilt. Ebenso für das Problem der Archivierung überlieferten Bildmaterials war dieser Beitrag sehr aufschlußreich, denn Ritzi zeigte ca. 50 aus dem Bestand "Alte Drucke" EDV-aufbereitete, d.h. in den Computer eingescannte und damit problemlos archivierbare Darstellungen. Die so gesicherten Bilder/Fotos können mit Zusatzinformationen versehen und in eine Datenbank integriert werden, womit dann vielfältigste Recherchen möglich sind.

Hans Jürgen Apel (Bayreuth) eröffnete mit seinem Beitrag "Das Wandbild als Mittel der Verstandes- und Gesinnungsbildung im Volksschulunterricht des Kaiserreiches" die Diskussion im Rahmen der Arbeitsgruppe "Bilder als Unterrichtsmedium". Er charakterisierte Wandbilder v.a. als Mittel des Anschauungsunterrichtes, die den jeweiligen zeitgebundenen didaktischen Kontext reflektieren. Wandbilder stellen didaktisch gehaltvolle Lernmittel dar, durch die Kinder - freilich unter Anleitung des Lehrers - in die Lage versetzt werden, "daraus und daran" zu lernen. Wandbilder, so Apel, holen die Lebenswelt in didaktisch aufbereiteter Form in die Klasse, regen Sprachäußerungen der Kinder an und fördern die Bildung klarer Begriffe und Sätze. Mit Wandbildern verband sich nicht nur im Untersuchungszeitraum auch eine erzieherische Absicht, die - wie später v.a. in der NS-Zeit deutlich wurde - auch "verführerisch" sein konnte. Apel verglich die didaktischen Vorschläge zur Arbeit des Lehrers mit Wandbildern im Kaiserreich ("Drängelei des Denkens") und in der Weimarer Demokratie ("Nachdenken") und verdeutlichte an Fallstudien, welche Arten von unterrichtlichen Arrangements hieraus erwuchsen. Mit

seinem Beitrag "Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung" rückte Walter Müller (Duisburg) einen mehr systematisierenden Aspekt in den Mittelpunkt der Diskussion. Er erörterte zunächst die sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts auflösende enge Verflechtung von Buchbild und Wandbild und verdeutlichte den mit dem Übergang zum Wandbild sichtbar werdenden eigenen didaktischen Anspruch dieses Mediums. Allein die seit den 1870er Jahren entstandenen rund 20.000 Wandbildserien unterstreichen prägnant diesen Anspruch. Müller unterschied in seinen ikonographischen Systematisierungsversuchen der Schulwandbilder sowohl nach Darstellungstypen (narrativepische; analytisch-erklärende; synoptisch-vergleichende) als auch nach Bildintentionen und -funktionen (informatorische, verbalisierende, politische, ästhetische). Weit häufiger als die Zuordnung zu einem der drei Darstellungstypen und einer der vier Bildintentionen sind bei Wandbildern Mischformen anzutreffen, was der Referent anhand von aussagekräftigen Beispielen illustrierte. Müller beklagte, daß Schulwandbilder in der bildungsgeschichtlichen Forschung bisher kaum als Quelle Berücksichtigung fanden. Gründe hierfür sind u.a. die nach wie vor erkennbare Geringschätzung nichtsprachlicher Zeugnisse, methodische Schwierigkeiten bzw. auch forschungspragmatische Gründe. So existiert derzeit noch kein Katalog, der annähernd die Schulwandbilder erfaßt.

Die Arbeitsgruppe zum 18. Jahrhundert ging aus verschiedenen Perspektiven der Frage nach, welchen Niederschlag die Pädagogik der Aufklärung in zeitgenössischen Bildern fand. Der Vortrag von Anke te Heesen (Berlin) "Sammeln, ordnen und darstellen - Die Bilder-Akademie für die Jugend (1780-84) des Johann Siegmund Stoy" analysierte anhand von ausgewählten Beispielen den Aufbau und die mediendidaktische Konzeption von Stoys Bilder-Akademie. Hanno Schmitt (Potsdam) sprach über "Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator des Philanthropismus". Untersucht wurden einmal die ästhetischen und ökonomischen Motive für die Zusammenarbeit der Philanthropen mit dem gefragten Illustrator. Sodann hob Schmitt den schöpferisch eigenständigen Beitrag Chodowieckis zum Philanthropismus hervor. Holger Böning (Bremen) untersuchte in seinem Vortrag "Bilder vom Lesen - Bilder für Leser in Volksaufklärung und Publizistik des 18. Jahrhunderts". Er betonte den in der Forschung bisher eher vernachlässigten "Eigenwert" von Abbildungen auch für die Volksaufklärung. Daneben stellte er die Leistungsfähigkeit der Komplementarität von Sprache und Bild in Detailfragen unter Beweis. Als wichtiges Forschungsergebnis arbeitete Böning heraus, daß unter den ca. 15.000 bekannten Werken der Volksaufklärung Bilder aus ökonomischen Gründen eher eine untergeordnete Rolle gespielt haben.

Alle hier leider unberücksichtigt gebliebenen, aber interessanten Detailfragen können, das sei abschließend noch einmal betont, bald in der publizierten Tagungsdokumentation nachgelesen werden.

### 8. Kommission Schulpädagogik/Didaktik (ELISABETH FUHRMANN/MEINERT A. MEYER)

(Anmerkungen zu den Aktivitäten der Kommission Schulpädagogik/Didaktik in der Zeit zwischen April und Oktober 1995)

Die auf der Theorietagung der Kommission in Rostock im März 1995 zwei Arbeitsgruppen übertragenen Aufträge

- eine Resolution zur Nachwuchsförderung im Bereich der Schulpädagogik/Didaktik zu entwerfen,
- ein Positionspapier zur Reform der gymnasialen Oberstufe als Zusammenfassung der auf der Rostocker Tagung diskutierten Standpunkte und Vorschläge an Bildungspolitik zu erarbeiten,

wurden mittlerweile erfüllt. Beide vorgelegten Arbeitsergebnisse wurden auf der Tagung der Kommission in Jena im September 1995 in der Fassung verabschiedet, die wir im folgenden als offizielle Stellungnahmen der Kommission vorstellen.

### Positionen zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe

Die Kommission Schulpädagogik/Didaktik hat auf ihrer Tagung vom 6. bis 8. März 1995 in Rostock-Warnemünde unter Beteiligung von rund 60 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern aus allen Ländern der Bundesrepublik und aus Österreich Probleme der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe diskutiert und daraus erwachsende Vorschläge an die Bildungspolitik formuliert. Die Ergebnisse dieser Tagung wurden im Auftrag der Kommission von Elisabeth Fuhrmann unter Mitwirkung von Gudrun-Anne Eckerle und Barbara Koch-Priewe aufgeschrieben, von den Kommissionsmitgliedern geprüft und auf der Herbsttagung der Kommission im September 1995 gebilligt.

Im Zentrum der dreitägigen Theorietagung der Kommission in Rostock stand das Nachdenken darüber, welchen Anforderungen die gymnasiale Oberstufe heute gegenübersteht und welche Notwendigkeiten und Perspektiven sich daraus für ihre weitere inhaltliche und pädagogische Ausgestaltung ergeben.

Es wurde Konsens darüber erzielt, daß es vorrangig um die Realisierung von Forderungen und Ansprüchen gehen muß, die sich in folgende Aufgabenkomplexe bündeln lassen: (1) Inhaltliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der berufsbildenden Bildungsgänge in der Sekundarstufe II vor allem unter den Aspekten Orientierung der Allgemeinbildung an epochalen Schlüsselproblemen; Präzisieren des Ziels einer wissenschaftlichen Grundbildung; Stärkung allgemeinbildender Angebote in beruflichen Bildungsgängen sowie berufsorientierender Angebote in der gymnasialen Oberstufe mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit beider Bildungsgänge zu gewährleisten; (2) Stärkung des Prinzips des fächerübergreifenden Lernens; (3) Ernstmachen mit der Erhöhung von Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden mit verstärkter Orientierung auf deren Selbstorganisation.

Da diese Aufgabenkomplexe nicht neu sind, sondern seit längerem in der Diskussion, aber bisher in der Schulwirklichkeit der Bundesrepublik noch weit von einer Realisierung entfernt sind, wurde verstärkt auch über Lösungsansätze und Lösungsbedingungen nachgedacht. In diesem Zusammenhang werden für besonders wichtig erachtet: (4) Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Wissenschaften und schulischen Unterrichtsfächern; Ziehen von Konsequenzen, die sich aus allen diesen Forderungen und Ansprüchen für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern ergeben; (5) eine Öffnung der gymnasialen Oberstufe gegenüber der Kommune und dem weiteren gesellschaftlichen Umfeld der Schule.

### (1) Inhaltliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der berufsbildenden Bildungsgänge in der Sekundarstufe II

Inhaltliche Ausgestaltung wird hier in mehreren Richtungen verstanden:

- Die Inhalte traditioneller Allgemeinbildung werden auf ihre Beziehungen untereinander und ihre Relevanz für epochale Schlüsselprobleme überprüft. Aus der damit begründeten Ausrichtung ergibt sich die Notwendigkeit fächerübergreifenden Lernens (vgl. Punkt (2)).
- Die so reorganisierten Bildungsinhalte der gymnasialen Oberstufe werden im Unterricht exemplarisch unter wissenschaftspropädeutischen Zielen erschlossen. Dabei darf es nicht zu einer Ausweitung fachwissenschaftlichen Wissens kommen, sondern es geht um
- \* Verständnis für den allgemeinen Zusammenhang von methodologischer Konstruktion, Erkenntnis und Vergewisserung sowie um
- \* Einsicht in die praktische, insbesondere ethische Bedeutung, die in diesem Zusammenhang enthalten ist.
- "Wissenschaftspropädeutik" wird damit zu einer Einführung in die Entstehungsbedingungen und Verwendungszusammenhänge wissenschaftlichen Wissens, die Grundlage für verantwortliches Mitdenken und -entscheiden in einer verwissenschaftlichen Gesellschaft ist.
- Beide Prinzipien, die Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf Problembereiche und die wissenschaftspropädeutische Arbeit, bilden auch die Grundlagen, um berufliches und allgemeinbildendes Lernen stärker zu verschränken.

Für die gymnasiale Oberstufe bedeutet das insbesondere die Ausweitung der Handlungsorientierung schulischen Lernens durch Aufnahme berufsrelevanter Gegenstände, durch stärkeres Erschließen der Potenzen von Technik als Fach und Prinzip und durch Ausweitung praktischer Anteile wie Praktika und produktorientierten Arbeitens, was auch den Umgang mit Geräten und Medien verschiedener Art voraussetzt und erfordert.

### (2) Stärkung des Prinzips fächerübergreifenden Lernens in der gymnasialen Oberstufe

Gefordert wird das Verfolgen von mindestens drei Linien

- \* erstens Grenzüberschreitungen im Fachunterricht vom einzelnen Fach aus (z.B. Projektarbeit, von fachbezogenen Fragestellungen ausgehend),
- \* zweitens Verbindung und Abstimmung von (zwei und mehr) Fächern das setzt eine längerfristige Abstimmung der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer an der Schule

voraus,

\* drittens Bearbeitung von komplexen (nicht einem Fach zugeordneten) Themen - dafür sind an der Schule spezifische Arbeitsformen zu verabreden; es ist ein höherer Grad von Kooperation der beteiligten Lehrkräfte erforderlich, im allgemeinen wird es notwendig sein, an der Schule die entsprechenden institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen oder ihre Nutzung zu vereinbaren. Beispiele für diese Linie sind u.a. interdisziplinäre Kurse, integrative Lern- und Arbeitsvorhaben von einzelnen Lerngruppen, Projektarbeit, die nicht einzelnen Unterrichtsfächern angelagert ist, also z. B. "Projekttage" oder "Projektwochen" und die fächerübergreifende Bearbeitung von komplexen Problemstellungen.

In allen drei Bereichen kommt der Auswahl der Unterrichtsinhalte für fächerübergreifendes Lernen entscheidendes Gewicht zu. Noch gibt es dafür keine allgemeingültigen Kriterien. An solchen weiterzuarbeiten, wird deshalb als eine wichtige Aufgabe der Didaktik angesehen.

Grobe Orientierungen lassen sich bereits heute angeben. Schwerpunktsetzungen oder inhaltliche Akzentuierungen für fächerübergreifendes Lernen können erwachsen:

- aus "Schlüsselproblemen" unserer Zeit,
- aus aktuellen, regionalen oder für die Schule bedeutsamen gesellschaftlichen Problemen,
- aus den Fragen, Problemen, Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Den Teilnehmern an der Rostocker Tagung ist es wichtig, besonders auf folgenden Zusammenhang hinzuweisen: Problemorientiertes Lernen darf nicht der Vermittlung fachwissenschaftlichen Grundwissens hinterherhinken (im Sinne von "zuerst das eine und dann das andere"), vielmehr erfolgt die Aneigung von Wissen und von Methoden besonders effektiv durch und im Zusammenhang mit Problembearbeitungen. Problemorientiertes Lernen dient also nicht nur der Weiterverarbeitung von Wissen, sondern sollte vor allem als Weg des Wissenserwerbs eingesetzt werden; gerade in dieser Funktion wird die fächerübergreifende Arbeit als besonders aussichtsreich eingeschätzt.

### (3) Ernstmachen mit der Erhöhung von Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden und mit verstärkter Orientierung auf deren Selbstorganisation

Zu den Forderungen, die während der 60er und 70er Jahre im Zusammenhang mit der "Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe" diskutiert, aber in der Praxis noch nicht durchgesetzt wurden, gehört die Orientierung auf Selbstorganisation des Lernens. Sie gewinnt neue Aktualität, steht sie doch in einem engen Zusammenhang mit der veränderten Lebenswirklichkeit heute Heranwachsender und mit der Diskussion um Autonomie von Schule.

Das Verhältnis von Erwerbsleben und Bildungswesen hat sich grundlegend verändert. Schon lange reicht die Kombination von allgemeinbildendem Abschluß und beruflicher Ausbildung, auf welchem Niveau diese auch erworben werden, nicht mehr aus, um den qualitativ neuen und rasch wechselnden Anforderungen des Lebens und im besonderen des Arbeitsmarktes zu genügen. Der mehrfache Übergang zwischen Berufs- und Bildungssystem bzw. zwischen unterschiedlichen Formen der Erwerbstätigkeit und Nichterwerbs-

tätigkeit im individuellen Lebenslauf verlangt zunehmend häufiger selbstbestimmte Entscheidungen und sowohl physische als auch geistige Mobilität. Das Bildungswesen muß von dem Muster einer einmal, zum Berufseingang, aufzubauenden Menge von Wissen und Fähigkeiten weg und hin zu einer Verstärkung von solchen personalen Fähigkeiten gelangen, die die kontinuierliche und selbstbestimmte Orientierung im lebenslangen Prozeß des Weiterlernens ermöglichen. In der Sprache der Wirtschaft werden diese Anforderungen in der Regel als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Mit dieser scheinbaren Analogie der Begriffe ist zugleich die Grenze bezeichnet, die einer Anpassung schulischer Ziele an Strukturveränderungen der Erwerbstätigkeit gesetzt sind. Immer muß sich Schule am Auftrag von Bildung und Erziehung orientieren, während die Ziele der Wirtschaft letztlich auf den Erfolg des Zweckhandelns begrenzt sind. Aus diesen Grundüberlegungen folgt die Bedeutung der Erziehung zur Selbständigkeit in allen Varianten. Vor allem die Sekundarstufe II muß auf diese Notwendigkeiten vorbereiten. Auch aus der zunehmenden Ungleichzeitigkeit der Entwicklungsschritte Jugendlicher folgt, daß der Unterricht verstärkt Neigungs- und Wahldifferenzierung zulassen sollte; Möglichkeiten sowohl der Individualisierung als auch der Vergleichbarkeit des Erreichten sind keineswegs sich ausschließende Muster von Bildungsangeboten.

Die Realisierung dieser Forderungen in der Schulpraxis setzt zum einen eine Überprüfung und gegebenenfalls auch eine Revision einiger der bestehenden Regelungen für
die Unterrichtsorganisation der gymnasialen Oberstufe voraus. Zum anderen - und das
scheint noch wichtiger zu sein - ist eine Veränderung des Selbstverständnisses der in der
gymnasialen Oberstufe unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer vonnöten, und zwar im
Hinblick auf (a) das eigentliche Subjekt im Lernprozeß: die Schülerinnen und Schüler,
(b) den Umgang mit Rahmenplan- (bzw. Richtlinien-)"Vorgaben" und die Bestimmung
der Unterrichtsinhalte (einschließlich der Schwerpunktsetzungen für fächerübergreifendes
Lernen) gemeinsam mit den Lernenden: auch Lehrerinnen und Lehrer müssen gewissermaßen zu "Subjekten" der Lehrplanarbeit werden, (c) notwendige Teamarbeit mit Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule.

### (4) Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Wissenschaften und schulischen Unterrichtsfächern; Ziehen von Konsequenzen, die sich aus allen diesen Forderungen und Ansprüchen für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern ergeben

Eine Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe kann nur gelingen, wenn zugleich mit der Beschreibung von geplanten Veränderungen auch die didaktischen und organisatorischen Bedingungen des Lernens und die Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer, die veränderte Schule zu bejahen und in ihr wirksam zu handeln, mit entwickelt werden. Die Teilnehmer der Rostocker Tagung sind der Auffassung, daß dieser notwendige Zusammenhang in der bisherigen Oberstufenreform vernachlässigt worden ist.

Aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Fragen für die Zukunft unserer Schule hat sich auf der Rostocker Tagung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik eine Arbeitsgruppe konstituiert, die über Konsequenzen für die Lehrerbildung aus der Sicht der Schulpäd-

agogik/Didaktik intensiver nachdenken will und ihr vorläufiges Arbeitsergebnis auf der nächsten Kommissionstagung im September 1995 zur Diskussion stellen wird.

Eine Schlüsselstellung wird in diesem Prozeß dem Überdenken und möglichen Verändern der gesamten Ausbildungskonzepts beigemessen. Aus heutiger Sicht werden sich wohl Konsequenzen sowohl für die Fachwissenschaften in ihren Verhältnis zu den Unterrichtsfächern als auch für die Fachdidaktiken, die Psychologie, die Allgemeine Didaktik und gegebenenfalls weitere Fachrichtungen sowie ihr Zusammenwirken ergeben.

### (5) Öffnung der gymnasialen Oberstufe gegenüber der Kommune und dem weiteren gesellschaftlichen Umfeld der Schule

Das Bücherwissen reicht heute weniger denn je aus, um schulisches Lernen zu befördern. Ausgangs- und Zielpunkt des wissenschaftspropädeutischen Lernens müssen in viel stärkerem Maße als bisher lebensweltliche, gesellschaftliche und politische Fragen sein. Bei der eigenen Auseinandersetzung mit Wissenschaft soll der Zusammenhang von Wissenschaft mit diesen drei Bereichen (Lebenswelt, Gesellschaft, Politik) durch eigenes praktisches Handeln (in Projekten) erfahren und reflektiert werden. Die Ausprägung der Fähigkeit zur Reflexion auch gefährlicher und unerwünschter Auswirkungen der Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse sollte mit dem Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus' möglichst einhergehen.

Neben Schlüsselproblemen und Lebensproblemen der Schülerinnen und Schüler sollten auch regionale soziale Probleme zu Themen des wissenschaftspropädeutischen Lernens werden (vgl. dazu auch Punkte (1) und (2)). Gerade darin finden die scheinbar entgegengesetzten Ziele Allgemeinbildung und Betonung des individuellen sozialen Umfeldes durch Öffnung von Schule ihre gemeinsame Richtung: Der lebendige Kontakt zu gesellschaftlichen Aufgabenbereichen, die Zusammenarbeit mit Bürgerinnen und Bürgern, Ämtern, Institutionen, also außerschulischen Kräften, die soziale Verantwortung tragen, ist notwendig, um sich das "Allgemeine" der Allgemeinbildung zu erschließen. Eine (partielle) gesellschaftliche Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler schafft Motive und Erfahrungsgrundlagen für die Übernahme von Verantwortung unter Ernstfallbedingungen.

### Resolution zur Nachwuchsförderung in Schulpädagogik und Didaktik

Die Gewinnung von MitarbeiterInnen im Bereich der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken stößt auf strukturelle Schwierigkeiten, die langfristig die Nachwuchsförderung für Professuren in diesem Bereich behindern. Wir wollen mit dieser Resolution die zuständigen Kultusverwaltungen und Interessenvertretungen dafür gewinnen, Arbeitsstrukturen zu schaffen, die eine wissenschaftliche Degradierung des Nachwuchses im Bereich der Schulpädagogik und der Didaktik verhindern.

### (1) Die Problemlage

Für die Berufung auf schulpädagogische und allgemein- wie fachdidaktische Professuren

werden neben der Promotion und der Habilitation die Zweite Staatsprüfung und eine mindestens dreijährige Tätigkeit in der Schule verlangt, obwohl in vielen Bundesländern die Möglichkeit, in den Schuldienst zu gelangen, sehr beschränkt ist. Ob alle an der Lehrerbildung beteiligten Hochschullehrer im Bereich der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken die Qualifikation nachweisen müssen, ist nicht geklärt. Sie von einigen Stelleninhabern zu verlangen, von anderen nicht, ist aber problematisch. Bezüglich der Altersgrenze für die Einstellung von wissenschaftlichen AssistentInnen gibt es beträchtliche Differenzen. In einigen Bundesländern ist das 32. Lebensjahr festgesetzt, andere Länder sind "großzügiger". Die Kombination der beiden Anforderungen - wissenschaftliche Qualifikation und Berufspraxis - führt in unserer Disziplin dazu, daß es keine "Normalbiographie" für ProfessorInnen gibt (sehr gutes Erstes und Zweites Staatsexamen, Promotion, Habilitation, Berufung). Der Entschluß, eine wissenschaftliche Laufbahn in der Lehrerbildung im Bereich Schulpädagogik/Didaktik anzustreben, wird dadurch hochriskant.

Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften

### (2) Ein Beispiel

Abitur mit 19 Jahren, Zivildienst oder Wehrdienst, sofern männlichen Geschlechts, Studienbeginn mit 20 Jahren, 12semestriges Studium (die durchschnittliche Studienzeit liegt in den alten Bundesländern für Lehramtsstudiengänge noch höher); Abschluß frühestens mit 26 Jahren, in der Regel später, Referendariat nach halbjähriger Wartezeit und Zweites Staatsexamen mit 28 bis 30 Jahren; Nichteinstellung in den Schuldienst aufgrund fehlender Planstellen, Aufnahme eines Promotionsstudiums (die durchschnittliche Promotionszeit liegt bei drei bis vier Jahren) und Abschluß mit 32 bis 34 Jahren.

Ein Pädagoge mit dieser "Normalbiographie" kann in den meisten Bundesländern nicht mehr als Assistent angestellt werden, um sich zu habilitieren und sich dann nach erfolgreichem Abschluß der Habilitation (in der Regel sechs Jahre oder mehr) um Professuren zu bewerben. Die Habilitation stellt jedoch für Professuren in allen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen die erstrebenswerte Regelqualifikation dar.

### (3) Negative Konsequenzen der gegenwärtigen Lage

Die Belastungen des Nachwuchses aufgrund der Unmöglichkeit einer Normalbiographie liegen auf der Hand:

- Bemühung um eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle und "Nebenher-Habilitation" auf dieser Stelle. Dies ist herrschende, eigentlich rechtswidrige Praxis.
- Leben in ständiger Existenznot auf Drittmittelprojektstellen, die häufig nur halbe Stellen sind. Negativum dieser universitären "Bildungsgänge": In der Regel läßt sich die berufliche Praxiserfahrung im Sinne der Vorschriften nicht erwerben, auch dann nicht, wenn die Stelle bzw. das Forschungsprojekt auf Schulpraxis bezogen ist. Die BewerberInnen werden in eine schulferne Karriere gedrängt.
- Berufliche Tätigkeit in der Schule nach dem Ersten und dem Zweiten Staatsexamen und Versuch, wieder in den Hochschulbetrieb hineinzukommen, was allerdings oft schon deshalb auf große Schwierigkeiten stößt, weil die Schulbehörden die inter-

essierten LehrerInnen nicht abordnen oder beurlauben. Die Erwartung, LehrerInnen sollten aus dem Schuldienst ausscheiden, um auf zeitlich befristete Hochschulstellen zu wechseln, ist unangemessen, unrealistisch und letztlich nicht zumutbar. Hinzu kommt oft die Schwierigkeit, daß man in sehr engem Bezug zur Schulpraxis lebt und nur begrenzt die Kompetenz und die Bereitschaft einbringt, Schule auch ganz anders zu denken.

### (4) Ausschluß von Bewerbern, die irgendwie abweichen

Chancenlos sind bei der heute üblichen Nachwuchsförderung im Bereich der Schulpädagogik/Didaktik diejenigen potentiellen Bewerber, deren Biographien durch "Umwege" gekennzeichnet sind. Wer nach dem Abitur zunächst eine berufliche Ausbildung absolviert hat und auch noch berufstätig war<sup>1</sup>, wer sich längere Zeit im Ausland aufgehalten hat, wer einen Studiengangwechsel vorgenommen hat, wer Kinder bekommen und sich um diese Kinder auch gekümmert hat, der muß große Widerstände überwinden, um wieder in den Wissenschaftsbetrieb einzusteigen, wie qualifiziert und motiviert er/sie auch sein mag.2

### (5) Forderungen für die strukturelle Verbesserung der Nachwuchsförderung

- (5.1) Die Höchstgrenze für die Anstellung von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und AssistentInnen wird für alle diejenigen Fachrichtungen, für die bei Professuren die Zweite Dienstprüfung und eine dreijährige Schulpraxis verlangt werden, um fünf Jahre verlängert (man vergleiche dazu Regelungen in Hamburg).
- (5,2) AssistentInnen und habilitierte wissenschaftliche Mitarbeiter können über befristete Angestellten-Zeitverträge die für die Hochschullaufbahn geforderte Praxiszeit in der Schule absolvieren. LehrerInnen aller Schulformen können an Universitäten und Hochschulen zum Zwecke ihrer wissenschaftlichen Qualifikation (Promotion, Habilitation) abgeordnet werden. Sie erhalten einen Rechtsanspruch auf Beurlaubung aus dem Schuldienst, wenn sie das Angebot für eine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiter, Assistenten etc. an einer Hochschule (Universität) nachweisen können. Dabei darf die Freistellung nicht auf Universitäten des eigenen Landes beschränkt werden, und sie muß auch dann gelten, wenn die Interessenten sich noch in ihrer Probezeit befinden. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Beurlaubung sind zu schaffen.
- (5.3) Der Nachweis der dreijährigen Praxiserfahrung im Schuldienst kann auch durch funktionale Äquivalente erfolgen, vor allem, wenn sich die BewerberInnen in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit mit Schule und Unterricht auseinandergesetzt haben. Es gibt keinen Grund, diejenigen ErziehungswissenschaftlerInnen aus der Gruppe der potentiellen Bewerber um Professuren im Bereich Schulpädagogik und Didaktik auszuschließen, die sich grundständig, etwa im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft oder im Magisterstudium mit Erziehungswissenschaft als Hauptfach, mit Erziehung und Schule beschäftigt haben. Die Äquivalenz ist bei Berufungsvorschlägen besonders zu rechtfertigen.

Angemerkt sei abschließend ein grundsätzlicher Vorbehalt: Man muß nicht aus der Schulpraxis kommen, um Schule und Unterricht zu erforschen, auch wenn dies immer wieder hilfreich und insofern für den Bereich Schulpädagogik/Didaktik individuell erstrebenswert ist. So wichtig und unaufhebbar der Praxisbezug für die Lehrerbildung insgesamt ist, die administrative Festschreibung einer Art von Praxiserfahrung als Berufungsvoraussetzung widerspricht der Freiheit von Forschung und Lehre.<sup>3</sup>

### Anmerkungen

- 1 Dies ist der Regelfall für Lehrer im berufsbildenden Schulwesen und wäre nach dänischem Vorbild - eigentlich auch für andere Lehramtsstudiengänge erstrebenswert.
- 2 Der Vorschlag der Hochschulrektorenkonferenz, die Fachdidaktiken qualitativ abzuwerten und die LehramtsstudentInnen durch Studienräte im Hochschuldienst etc. zu versorgen (Positionspapier der HRK vom 18.5.1995 zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife/Studierfähigkeit, S. 8), stellt, das sei hier angemerkt, einen schon als Denkfigur bedauerlichen Rückschritt in längst überholte zunftmäßige Meisterlehrekonzepte dar.
- 3 Die Resolution wurde für die Kommission erstellt von Prof. Dr. Barbara Schenk, Universität Hamburg, Privatdozent Dr. Hans-Werner Heymann, Universität Bielefeld, Prof. Dr. Rainer Lersch, Universität Marburg, Prof. Dr. Meinert A. Meyer, Universität Halle, und Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld. Sie wurde auf der Mitgliederversammlung der Kommission am 12.9.1995 in Jena verabschiedet.

## 13. Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft (MARIANNE KRÜGER-POTRATZ)

Für drei Mitglieder der Kommission fanden im Oktober und November dieses Jahres Festakte und Kolloquien statt: Vom 1. bis 4. Oktober fand in Meißen zu Ehren des 70. Geburtstags von Prof. Dr. Oskar Anweiler in Schloß Siebeneichen (Meißen) ein Kolloquium zum Thema: "Fünf Jahre deutsche Einheit. Zwischenbilanz der Schul- und Bildungspolitik im zusammenwachsenden Europa" statt. Eröffnet wurde das Kolloquium durch zahlreiche Grußworte und zwei Laudationes: die erste von der Präsidentin des Deutschen Bundestages, Prof. Dr. Rita Süßmuth, die als vergleichende Erziehungswissenschaftlerin eine Zeit Kollegin in Bochum war, und die zweite von Prof. Dr. Ernst Cloer, der u.a. im Namen des großen Kreises der Doktoranden und Doktorandinnen von Oskar Anweiler sprach. Im Anschluß wurde in internationaler Besetzung das Kolloquium-Thema in vier Themenblöcken unterteilt - diskutiert. Den Ausgangspunkt bildeten jeweils zwei Impulsreferate, die aus unterschiedlichen Perspektiven ein Teilthema beleuchteten.

Am 5. Oktober veranstaltete das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung eine Feierstunde zu Ehren von Prof. Dr. Wolfgang Mitter. Anlässe waren seine Emeritierung am 1. Oktober und sein offizieller Abschied aus dem DIPF sowie sein 68. Geburtstag. In Grußworten und Ansprachen wurden Wolfgang Mitters Verdienste aus seiner 23jährigen Amtszeit als Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, aus seinen drei Amtsperioden als Direktor des DIPF und als Wissenschaftler gewürdigt.

Aus Anlaß des 80. Geburtstags von Prof. Dr. Hermann Röhrs hatte das Erziehungs-

wissenschaftliche Seminar der Ruprecht-Karls-Universität am 21. Oktober zu einem Festakt eingeladen. Die Laudatio hielt Volker Lenhart und den Festvortrag zum Thema "Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft" Wolfgang Mitter.

Ausführlichere Berichte zu diesen Kolloquien und Festakten finden sich in der gerade erscheinenden dritten Nummer des Newsletter der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft.

## 16. Kommission Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft (Edith Glumpler)

Die Jahrestagung 1995 der Kommission fand vom 15. bis 17. Juni 1996 in der Tagungsstätte St. Ulrich in Augsburg statt. Sie wurde von Prof. Dr. Hildegard Macha (Lehrstuhl für Pädagogik, Universität Augsburg) ausgerichtet und war mit mehr als 80 Teilnehmerinnen die bislang größte Jahrestagung der Kommission.

Das Thema "Pädagogische Berufe für Frauen im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Praxis" stieß bei den Kommissionsmitgliedern auf große Resonanz. Zwei Plenarvorträge und 36 Einzelbeiträge im Rahmen des AG-Programms repräsentierten die breite Vielfalt der Forschungsansätze und der aktuellen Arbeitsvorhaben in der Kommission.

Für den Einführungsvortrag zum Tagungsthema konnten die Kommissionsspecherinnen Prof. Dr. Doris Knab (Universität Tübingen) gewinnen. Der Plenarvortrag von Dr. Christine Mayer (Universität Hamburg) "Zur Kategorie Beruf in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert" vermittelte historische Forschungsergebnisse und systematische Überlegungen zum Tagungsthema und leitete am 16.6.1995 das professionsspezifisch angelegte AG-Programm ein, das von folgenden Kolleginnen geplant und moderiert wurde: Dr. Barbara Friebertshäuser, Universität Hildesheim (AG Erzieherinnen); Prof. Dr. Edith Glumpler, Universität Dortmund (AG Lehrerinnen); PD Dr. Elke Kleinau, Universität Hamburg/Bielefeld (AG Professionshistorische Forschung); Prof. Dr. Hildegard Macha, Universität Augsburg (AG Wissenschaftlerinnen); Prof. Dr. Elisabeth de Sotelo, Universität Koblenz-Landau (AG Erwachsenenbildnerinnen).

Forschungs- und professionspolitische Fragen standen am 17.6. auf dem Programm: Helga Ebeling, die Leiterin des Referats Frauen in Bildung und Forschung des Bundesministeriums für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Technologie, referierte zum Thema Forschungsförderung für Frauenforschung.

Anschließend moderierte PD Dr. Elke Kleinau ein Round-Table-Gespräch mit Nachwuchswissenschaftlerinnen und Hochschullehrerinnen zu Fragen der Nachwuchsförderung in der Frauenforschung. Für die Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen sprachen Dr. Edith Glaser (Halle) und Sabine Toppe (Bremen), die Gruppe der Hochschullehrerinnen repräsentierten Prof. Dr. Maria E. Karsten (Lüneburg) und Prof. Dr. Margret Kraul (Koblenz). Prof. Dr. Doris Knab brachte ihre Erfahrungen als Frauenbeauftragte der

Universität Tübingen und als langjährige Fachgutachterin nachwuchsfördernder Institutionen in die Diskussion ein.

Ausführliche Berichte über das Vortrags- und AG-Programm und über die professionspolitischen Diskussionen dieser Jahrestagung sind im Rundbrief Nr. 26 der Kommission Frauenforschung (ISSN 0944-6583) erschienen. Der Rundbrief kann angefordert werden bei Prof. Dr. Edith Glumpler, FB 12, Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund.

## 17. Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (HANS-GÜNTER ROLFF)

Vorläufiger Gesamtbericht über die Arbeit

Die Kommission Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) wurde kurz nach dem Berliner DGfE-Kongreß im Frühsommer 1992 durch Vorstandsbeschluß der DGfE gegründet, nachdem eine Arbeitsgemeinschaft mit ähnlicher Bezeichnung unter der Leitung von Peter Zedler die nötigen Vorarbeiten geleistet hatte, u.a. durch eine Veranstaltung auf dem Berliner Kongreß. Die KBBB zählte Ende 1993 ca. 80 Mitglieder und im Herbst 1995 ca. 150 Mitglieder, die hauptsächlich aus Hochschulen und aus der Bildungsforschung kommen, aber auch aus der Bildungsverwaltung. Das spiegelt sich in der Zusammensetzung des Vorstandes wider, der seit der Gründung aus Prof. Dr. H.-G. Rolff (Dortmund) als Sprecher und Prof. Dr. Peter Zedler (Erfurt), Ltd. Ministerialrat Prof. Dr. Rainer Brockmeyer (Düsseldorf) und Ministerialdirigent Bernd Frommelt (Wiesbaden) besteht.

Die erste Kommissionstagung wurde am 6. und 7. November 1992 in Dortmund veranstaltet. Sie behandelte das Thema: "Schülerzahlenentwicklung, Bildungsfinanzierung und die pädagogische Produktionsfunktion der Schule". Es referierten Klaus Klemm (Essen) über "Perspektiven und methodische Probleme langfristiger Schülerzahlprognosen", Dipl.-Päd. Rainer Block (Essen) über "Sparstrategien im Schulwesen - ein empirischer Vergleich zwischen den Bundesländern", Manfred Weiss (Frankfurt) über "Schulausgaben und Schulqualität", Heinz-Günter Holtappels (Dortmund) über "Schulstruktur und Bildungskosten" und Reinhard Wild (Düsseldorf) über "Finanzierungskonzepte und Finanzierungsprobleme des Bildungswesens".

Die zweite Kommissionstagung fand am 1. und 2. Oktober 1993 ebenfalls in Dortmund statt. Sie hatte zum Thema "Aktuelle Formen der wissenschaftlichen Politik-Beratung". Es referierten Peter Zedler (Erfurt) über die Bremer Schulreformkommission, Hans-Günter Rolff (Dortmund) über die Bildungskommission NRW, Bernd Frommelt (Wiesbaden) über das Gutachterteam zur Weiterentwicklung der Bildungsplanungs- und Fortbildungsinstitute, Doris Knab (Tübingen) über die baden-württembergische Kommission

zur Reform der Lehrerbildung, Klaus Klemm (Essen) über die Kommission des Wissenschaftsrats zur Lehrerbildung in den neuen Bundesländern, Tino Bargel (Konstanz) über Beratung des BMBW in der Hochschulentwicklung, Carl-Ludwig Furck (Hamburg) über die Enquête-Kommission der Hamburger Bürgerschaft und Ernst Rösner (Dortmund) über Politikberatung in den neuen Bundesländern.

Die KBBB veranstaltete am 14. und 15. März 1994 im Rahmen des *Dortmunder DGfE-Kongresses* ein Symposion, das unter dem Titel "Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa" neben theoretischen Beiträgen auch Fallstudien aus England, Skandinavien, Ungarn sowie den neuen und alten Bundesländern behandelte.

Die dritte Kommissionstagung wurde am 9. und 10. September 1994 in Dortmund veranstaltet. Sie versuchte, die "Zukunftsfelder von Schulforschung" auszuloten. Das Ergebnis ist in einer umfangreichen Publikation im Deutschen Studien Verlag unter dem gleichen Titel im Jahre 1995 veröffentlicht worden. Herausgeber ist Hans-Günter Rolff. Auf der Tagung referierten Christel Adick, Herbert Altrichter, Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff, Michael Schratz, Ewald Terhart, Witlof Vollstädt, Manfred Weiss und Peter Zedler. In der Veröffentlichung sind zudem Beiträge enthalten von Hartmut Ditton, Hans-Peter Füssel, Edith Glumpler, Heinz Günter Holtappels, Regina Kaiser, Sabine Manning, Ulf Preuss-Lausitz, Renate Schulz-Zander, Klaus-Jürgen Tillmann und Rudolf Thomas.

Die vierte Kommissionstagung, ebenfalls in Dortmund, fand am 22. und 23. September 1995 zum Thema: "Fallstudien zur Evaluation im Bildungsbereich" statt. Es referierten Bernd Frommelt über die Evaluation der hessischen Institute zur Lehrerfortbildung sowie des österreichischen "Zentrums für Schulentwicklung" sowie Michael Schratz über die Evaluation der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Herman Pfeiffer gab einen Überblick über die Ansätze zur Evaluation von Einzelschulen in der Bundesrepublik Rainer Lehmann berichtete über Projekte zur Evaluation von Schülerleistungen und Hans-Günter Rolff verwickelte die Teilnehmer in einen Mitmach-Fall mit Stops ("evolving case mit critical incidents") am Beispiel der internen und externen Evalution einer Hauptschule in Ostwestfalen.

An allen vier Kommissionstagungen nahmen jeweils ca. 60 Mitglieder teil. Im Anschluß an die Tagungen wurden regelmäßig Sitzungen der Kommission durchgeführt, die allerdings nicht mehr als ca. 15 Teilnehmer anzogen.

Die KBBB plant seit längerem, ähnlich wie die Kommission Schulpädagogik, sogenannte Praxistagungen in Einrichtungen der Bildungsforschung oder Bildungsplanung durchzuführen. Das konnte aus unterschiedlichen Gründen bisher noch nicht realisiert werden, bleibt aber ein Desiderat der Kommissionsarbeit.

Auf dem Hallenser DGfE-Kongreß veranstaltet die KBBB ein Symposion zusammen mit der Kommission Schulpädagogik zum Thema "Entstaatlichung von Schule - Chancen oder Risiko für Qualität?"

## 18. Kommission Psychoanalytische Pädagogik (BURKHARD K. MÜLLER)

Die Kommission hat 1995 ihre Frühjahrs- und Herbsttagung durchgeführt. Beide setzten die Linie fort, psychoanalytische Pädagogik nicht als auf ein Handlungsfeld und Paradigma spezialisierte Bindestrich-Pädagogik zu verstehen, sondern den Dialog von Psychoanalyse und Pädagogik quer zu den abgesteckten pädagogischen Feldern zu führen.

Dies traf für die Tagung über "Psychoanalyse und Sonderpädagogik" vom 5. bis 6. Mai 1995 an der Universität Mainz zu. Ihr Schwerpunkt war der von Aloys Leber begründeten "Frankfurter" Tradition der Heilpädagogik gewidmet, die ihre Orientierung an psychoanalytischen Konzepten nie als Klinifizierung des sonderpädagogischen Feldes verstand, sondern jene Konzepte (z.B. das "scenische Verstehen") immer so benutzte und weiterentwickelte, daß Probleme mit schwierigen Kindern und Jugendlichen als pädagogische Probleme, d.h. als Probleme der Alltagsbewältigung und der Entwicklung, angegangen werden können. Beiträge wie der "ethnopsychoanalytische" Vortrag Evelyn Heinemanns über den Umgang anderer Kulturen mit behinderten Menschen und Stefan Beckers Vortrag über das "Setting" in der psychoanalytischen Pädagogik setzten ebenfalls an dieser Perspektive an und erweiterten sie.

Die Herbsttagung über "Die pädagogische Situation als Wagnis" vom 20. bis 22. Oktober 1995 in Strasbourg trieb die Fragestellungen der Kommissionsarbeit noch mehr in allgemeinpädagogische Richtung voran. Die Tagung war Folge der anläßlich des Dortmunder Kongresses geknüpften internationalen, insbesondere deutsch-französischen Kontakte der Kommission. Sie fand zweisprachig statt und war ausdrücklich als deutschfranzösischer Dialog zum Thema konzipiert. Im Mittelpunkt der französischen Beiträge standen Varianten dessen, was in Frankreich unter dem Namen "pédagogie institutionelle" diskutiert wird und hierzulande kaum bekannt ist. Versucht man in einem Kurzbericht eine ungefähre Idee zu vermitteln, worum es dabei geht, so kann man auf zweierlei hinweisen. Zum einen zentriert sich der Ansatz auf die Frage, so betonte es besonders der Beitrag von Mireille Cifali von der Universität Genf, wie die Pädagogik zu einer an den realen Konflikten ihres Feldes orientierten, empirisch fundierten statt moralisierenden Handlungsorientierung kommen kann, ohne sich dabei durch ihre eigenen Hilfswissenschaften (z.B. die Psychoanalyse) das Heft aus der Hand nehmen zu lassen. Für die Psychoanalyse stellt sich die Frage, wie diese ihrerseits nicht als präskriptives Wissen, sondern als "epistemologische Methode" - und das heißt zugleich als Ethik - eingebracht werden kann. Zum andern handelt es sich um den Versuch, Ansätze zur Verlebendigung pädagogischer Institutionen, wie sie vor allem die Freinet-Pädagogik entwickelt hat, aufzugreifen und mit einer analytisch vertiefenden Perspektive zu verbinden. Hier spielen

auch Lacan'sche Konzepte eine wichtige Rolle. Francis Imbert vom Universitätsinstitut für Lehrerbildung in Creteil bei Paris stellte dieses Konzept mit kasuistischen Beispielen aus der Arbeit mit extrem schwierigen Kindern vor. Jacques Levine stellte seine Arbeit als Begründer eines auf solchen Grundlagen arbeitenden, in Frankreich inzwischen weit verbreiteten Systems der Lehrerfortbildung vor: "Soutien au Soutien", wörtlich Unterstützung der Unterstützer, in der Funktion, wenn auch nicht in der Methode, etwa Balintgruppen vergleichbar. Die Vorträge der deutschen Seite (Gerd Schäfer, K.J. Pazzini, Luise Winterhager-Schmid, Johannes Bilstein) umkreisten dieselbe Thematik vorzugsweise mit systematischen bzw. historischen Angängen. Insgesamt wurde daraus trotz der Sprachbarriere ein von allen Beteiligten als sehr produktiv empfundener Dialog, der unbedingt fortgesetzt werden sollte.

Zu erwähnen ist noch, daß sich die erwähnte Offenheit der Kommissionsarbeit nicht auf solche Tagungen beschränkt. Viele ihrer Mitglieder sind zugleich in anderen Arbeitszusammenhängen und Kommissionen der DGfE verankert. So ist es z.B. vielleicht kein Zufall, daß auf der Jahrestagung der Arbeitsgruppe "Pädagogische Anthropologie" Ende Oktober drei Mitglieder der Kommission referieren. Auch das auf dem nächsten DGfE-Kongreß in Halle gemeinsam mit der Kommission "Pädagogik der frühen Kindheit" veranstaltete Symposion "Wem gehört das Kind?" ist aus solchen Querverbindungen hervorgegangen.

Die Herbsttagung 1996 der Kommission Psychoanalytische Pädagogik findet voraussichtlich am vorletzten Oktoberwochenende in Bremen statt. Das vorgesehene Thema lautet: Liebe und Haß in der Pädagogischen Situation. Eine Tagung zu Ehren Bruno Bettelheims. Wer einen Beitrag zum Thema leisten möchte wird gebeten, sich mit Prof. Dr. G. Schäfer, Peter-Hauptstr. 60, 97080 Würzburg, in Verbindung zu setzen.

Prof. Dr. Arvydas Liepuonius, Lehrstuhlinhaber für Psychologie an der Pädagogischen Universität Vilnius Litauen, ist zur Zeit auf Einladung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik und des DAAD zu Gast in Deutschland.

## 19. Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Anthropologie (CHRISTOPH WULF)

Die Arbeitsgemeinschaft nahm ihre Arbeit im Oktober 1993 mit einer stark besuchten Tagung zum Thema "Evolution" am Pädagogischen Seminar der Universität Erlangen-Nürnberg auf. Die Ergebnisse dieser Tagung liegen jetzt in einer Publikation vor: Johanna Uher (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme, Erlangen 1995 (= Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 73). Der Band gliedert sich in drei Teile. Im ersten werden erkenntnis- und evolutionstheoretische Grundfragen einer Pädagogischen Anthropologie behandelt (Rupert Riedl; Walther Leonhard Fischer). In einem zweiten Teil stehen

Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften

Grundfragen einer Pädagogischen Anthropologie im Mittelpunkt (Max Liedtke; Detlef Promp; Erich Renner; Uwe Krebs). Der dritte Teil des Bandes befaßt sich mit den Inhalten und Fragen der Methodik einer Pädagogischen Anthropologie (Gisela Miller-Kipp; Walter Dürr; Michael Freyer; Gabriele Strobel-Eisele; Alfred Treml; Johanna Uher; Monika A. Vernooij; Hans Walter Leonhard).

Im Herbst 1994 fand eine weitere Tagung der Arbeitsgemeinschaft zum Thema "Aisthesis-Ästhetik" an der Universität Göttingen statt, die auf großes Interesse innerhalb der DGfE stieß. Die Ergebnisse dieser Tagung werden den ersten Band der von der Arbeitsgemeinschaft im Deutschen Studien Verlag neu eingerichteten Reihe "Pädagogische Anthropologie" bilden. Das Buch erscheint unter dem Titel "Aisthesis - Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein" herausgegeben von Klaus Mollenhauer und Christoph Wulf. In diesem Band wird das Verhältnis von Aisthesis und Ästhetik, von sinnlicher Wahrnehmung und Bewußtsein zum Thema. Der erste Teil des Buches enthält Beiträge zur "Kunstförmigen Sinnlichkeit" (Konrad Wünsche, Theodor Schulze, Johannes Bilstein, Andreas Gruschka/Wolfgang Denecke). Im zweiten Teil werden Fragen der "Wahrnehmung" bearbeitet (Christian Rittelmeyer, Stephan Sting, Christoph Wulf, Eckart Liebau, Wolfgang Sünkel). Im dritten Teil geht es um "Begriffliche Unterscheidungen und Ausblicke" (Yvonne Ehrenspeck, Michael Göhlich, Martina Koch, Doris Schumacher-Chilla).

Im Oktober 1995 fand die dritte Tagung der Arbeitsgemeinschaft zum Thema "Generation" statt. Sie wurde von Eckart Liebau und Christoph Wulf am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg organisiert. Ihre Ergebnisse werden in der Reihe "Pädagogische Anthropologie" im Deutschen Studien Verlag 1995 erscheinen. Auf dieser Tagung, die abermals auf starkes Interesse innerhalb der DGfE stieß, wurde die Bedeutung des Generationsbegriffs für die Humanwissenschaften untersucht. Der Begriff wurde problematisiert, historische und empirische Untersuchungen diskutiert, Diskurse nachgezeichnet und analysiert sowie Perspektiven erörtert und die Möglichkeiten eines pädagogischen Generationsbegriffs erwogen.

Auf dem Kongreß der DGfE vom 11. bis 13. März 1996 in Halle richtet die Arbeitsgemeinschaft mit der Kommission Historische Pädagogik ein Symposion aus. Sein Thema: "Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat." Ziel des Symposion ist es, die beiden großen Strategien Europas zur Vervollkommnung des Menschen zu rekonstruieren: Arbeit und Bildung. Dazu soll das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat in anthropologischen und historischen Diskursen untersucht werden. Darüber hinaus ist dieses Verhältnis in realen Entwicklungen des Bildungswesens zu betrachten.

Im Oktober 1996 findet am Institut für Allgemeine Pädagogik der Freien Universität die nächste Tagung der Arbeitsgemeinschaft zum Thema "Gedächtnis/Erinnerung" statt. In-

teressenten sind herzlich eingeladen. Anfragen an: Prof. Dr. Christoph Wulf, Institut für Allgemeine Pädagogik, Freie Universität Berlin, Arnimallee 11, 14195 Berlin; Tel. 030/838-5701.

### 20. Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Bildung (INGRID GOGOLIN)

Am 9./10. Juni 1995 fand im Haus Rissen (Hamburg) die zweite Arbeitstagung der 1994 gegründeten Arbeitsgemeinschaft auf Zeit "Interkulturelle Bildung" statt. Mitglieder der AG und Gäste diskutierten zwei Tage zum Thema "Über das Verhältnis von interkultureller Bildung und allgemeiner Bildung". Grundlage für die gemeinsame Diskussion waren zum einen Impulsreferate, zum anderen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorab erstellte schriftliche Diskussionsbeiträge zu einem als Diskussionsgrundlage herangezogenen Text von Wolfgang Klafki.

Wie bei der ersten Arbeitstagung der AG, so war auch dieses Mal die Zusammensetzung der Diskussionsrunde interdisziplinär und international. Die rund 40 Teilnehmenden vertraten verschiedene (Sub-)Disziplinen der Erziehungswissenschaft, darüber hinaus benachbarte Gebiete wie Interkulturelle Germanistik. Neben der Bundesrepublik Deutschland waren auch Teilnehmer aus Österreich, der Schweiz und den Niederlanden vertreten. Eine Auswahl der Diskussionsbeiträge und Vortragstexte soll in der von M. Krüger-Potratz herausgegebenen Reihe iks (interkulturelle studien. Materialien - Texte - Dokumente; Münster; Universität Münster) veröffentlicht werden.

Im Rahmen der Arbeitstagung fand zudem die dritte Mitgliederversammlung der AG statt. Außerdem war ein zweistündiger Block im Programm vorgesehen, während dessen junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Gelegenheit hatten, ihre Qualifikationsarbeiten (Dissertationen und Habilitationsprojekte im Feld der interkulturellen Bildung) vorzustellen.

Beim 15. Kongreß der DGfE findet ein gemeinsames Symposion der AG mit der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft (M. Krüger-Potratz) zum Thema "Pluralität und die Allgemeinheit der Bildung" statt.

Als Termin für die nächste Arbeitstagung der AG ist der 11./12. Oktober 1996 (Tagungsort: erneut Haus Rissen, Hamburg) vorgesehen. Das Thema lautet: "Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft".

## 21. Arbeitsgemeinschaft Medienpädagogik (STEFAN AUFENANGER)

Die Arbeitsgemeinschaft Medienpädagogik hat sich auf der letzten DGfE-Tagung in Dortmund 1994 konstituiert und im Jahre 1995 ihre kontinuierliche Arbeit aufgenommen. Eine erste Arbeitstagung wurde im Frühjahr 1995 in Hamburg (vgl. Erziehungswissen-

Berichte aus den Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften

schaft 6 (1995), 11, S. 38/39) durchgeführt, eine weitere wird am 8./9. Dezember 1995 in Dortmund unter dem Thema "Lernen mit Neuen Medien - gemeinsames Arbeitsfeld für die Medienpädagogik und die Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung?" folgen. In Halle, auf dem 15. Kongreß der DGfE, wird die AG mit einem Symposion zum Thema "Multimedia - eine Herausforderung an Erziehung und Bildung?" sowie einer Arbeitsgruppe "Interkulturelles Lernen mit Medien" vertreten sein.

Einen besonderen Impuls für die Diskussion um medienpädagogische Themen stellen der "Orientierungsrahmen Medienerziehung in der Schule" der Bund-Länder-Kommission (BLK) vom 12. Dezember 1994 und die Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 12. Mai 1995 "Medienpädagogik in der Schule" dar. In fast allen Bundesländern werden entsprechende Konzepte für schulische Aktivitäten sowie für die LehrerInnenausund -fortbildung erarbeitet. Auch einige BLK-Projekte wurden zur Erprobung neuer Modelle der Medienerziehung in Schulen begonnen. Die AG "Medienpädagogik" hat einen Vorschlag für ein Veranstaltungsangebot "Medien und Informationstechnologie in Erziehung und Bildung" im Rahmen der Lehramtsstudiengänge erarbeitet und wird diesen auf seiner nächsten Mitgliederversammlung diskutieren. Nach einer Verabschiedung durch die AG soll der Vorschlag den Kultusministerien der Länder für weitere Diskussionen zugeleitet werden. Ziel ist es, nicht nur das Thema "Medien und Informationstechnologie" in die Prüfungs- und Studienordnungen für Lehrämter einfließen zu lassen, sondern auch eine gewisse Einheitlichkeit im Ausbildungskonzept sicherzustellen.

Ab Oktober 1995 ist die AG mit einer eigenen Seite auch im WorldWideWeb vertreten. Unter der Adresse http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/FB06/Medien/homepage.htm sind Programm und Aufgaben der AG sowie die künftigen Tagungen mit dem jeweiligen Programm zu finden. Die Web-Seite soll mit weiteren Informationen zu medienpädagogischen Studiengängen und Forschungsprojekten ausgebaut werden.

Interessenten, die in der AG mitarbeiten oder an den angekündigten Tagungen teilnehmen wollen, können sich an den Sprecher wenden: Prof. Dr. Stefan Aufenanger, FB 06/Institut 1, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; Tel.: 040/4123-2130, Fax: 040/4123-2112 oder E-mail: aufenanger@erzicip.erzwiss.uni-hamburg.de. Infos im WWW: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de./FB06/Medien/homepage.htm.

## 24. Arbeitsgemeinschaft Umweltbildung (GERHARD DE HAAN)

Da von seiten vieler Kollegen/innen auf Tagungen etc. immer angeregt wurde, eine angemessene Vertretung der Umweltbildung nach außen und ferner ein Austauschforum zu etablieren, wurde eine Initiative zur Bildung einer AG in der DGfE ergriffen. Im August 1995 fand nun in Berlin die konstituierende Sitzung der "Arbeitsgemeinschaft auf Zeit Umweltbildung" statt. Die AG wurde vom Vorstand der DGfE auf seiner Sitzung im Oktober d.J. genehmigt und eingereicht. Der Einladung zur konstituierenden Sitzung

waren 21 Personen gefolgt. Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, wurde einstimmig - bei einer Enthaltung - zum Sprecher gewählt. Als Stellvertreter/in wurde Prof. Dr. Kleber, Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich Erziehungswissenschaft, gewählt.

Die Aussprache über die Funktion einer AG Umweltbildung ergab folgende Aspekte:
a) Es soll ein organisatorischer Rahmen etabliert werden, aus dem heraus mit vereinten Kräften systematisch die Dringlichkeit und das Anliegen der Umweltbildung in allen Sektoren des Bildungssystems und in der Bildungspolitik vertreten werden kann; b) es soll ein Forum des Austausches geschaffen werden, der der Hebung des wissenschaftlichen Niveaus der Auseinandersetzung und Forschung zur Umweltbildung dient; c) die AG soll ein Forum für die gemeinsame systematische Weiterentwicklung von Konzepten zur Umweltbildung, inklusive ihrer Umsetzung, Verbreitung und Etablierung in den Bildungseinrichtungen sein.

Folgende Themen wurden als dringliche Aspekte der AG-Arbeit genannt: a) Strategien zur Evaluation von Modellversuchen in der Umweltbildung; insbesondere: Entwicklungsforschung zur Umweltbildung; b) Die Funktion der Umweltbildung bei der Etablierung von Umweltbewußtsein bzw. Rückbezüge der Umweltbildung auf die Umweltbewußtseinsforschung; c) Die Etablierung von Umweltthemen in der Lehre und Forschung der Hochschulen; d) Die Etablierung eines Forschungsverbundes, etwa in Form eines Graduiertenkollegs oder aber durch eine Forschungsgruppe; e) Sondierung von zentralen künftigen Themen und Konzeptionen der Umweltbildung, insbesondere: Die Relevanz der Diskussion um die "nachhaltige bzw. zukunftsfähige Entwicklung der Gesellschaft"; die Relevanz der Lebensstilforschung für die Umweltbildung; f) Begriffsklärungen und Rückbezüge der Umweltbildung auf die Idee der Allgemeinbildung; g) Anthropologie, Ethik und Umweltbildung; h) (Adressantenspezifische) Vermittlungsmechanismen und -schwierigkeiten in der Umweltbildung. Die Liste wurde ausdrücklich als unabgeschlossen angesehen.

Es wurden für die Arbeit der AG in den kommenden 1,5 Jahren folgende Schwerpunkte beschlossen, die im Turnus von 1/2jährlichen Treffen bearbeitet werden sollen: 1) Umweltbildungsforschung/Forschungen zum Umweltbewußtsein: state of art; 2) Nachhaltige Entwicklung - wie macht man dieses Konzept in und durch die Umweltbildung populär? 3) Umweltbildung/Ökologie in den Hochschulen: Verankerung in Lehre und Forschung.

Es wurden folgende Termine für die Zusammenkunft der AG Umweltbildung vereinbart: 1) Im Rahmen des 15. Kongresses der DGfE findet am 13. März 1996 in Halle ab 14.00 Uhr ein Treffen statt, um organisatorische und inhaltliche Fragen (besonders zum ersten thematischen Kolloquium im Mai 1996) voranzutreiben. 2) Für den 18./19. Mai 1996 ist ein Kolloquium zum Thema "Umweltbildungsforschung/Umweltbwußtseinsforschung - "state of art" geplant. Ort der Ausrichtung wird Berlin sein. Vorbereitet wird diese Zusammenkunft von Udo Kuckarts und Gerhard de Haan. 3) Im Oktober 1996 ist eine Konferenz geplant, die sich mit dem Thema "Sustainability goes public" befaßt. Sie

könnte im Rahmen des gleichnamigen internationalen Kongresses stattfinden, der im Oktober 1996 in Dresden, ausgerichtet vom Deutschen Hygiene-Museum, realisiert werden soll. Der Ort der Zusammenkunft bleibt unabhängig von der Bezuschussung des Kongresses. Dresden ist also nur eine Option. Organisiert wird diese Konferenz von G. de Haan. 4) Im Frühjahr 1997 soll ein Kolloquium zur Umweltbildung an den Hochschulen stattfinden. Projektierter Tagungsort ist Erfurt. An der Mitarbeit in der AG Umweltbildung interessierte Personen werden gebeten, sich bei Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin, Arnimallee 10, 14195 Berlin; Tel. 030/838-4054; Fax: 030/838-75494 zu melden.

### IV. NOTIZEN AUS DER FORSCHUNG

### Bestandsanalyse der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten

In Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer zu Aachen, der Handwerkskammer Aachen, dem Kreis Aachen und dem Deutschen Gewerkschaftsbund arbeitet der Lehrstuhl für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen unter Leitung von Prof. Dr. Uwe Michelsen an einem Gutachten, das Voraussetzungen und Möglichkeiten für einen Qualifizierungsverbund der Weiterbildungsträger in der Wirtschaftsregion Aachen prüft. Die Laufzeit der Studie mit dem Titel "Bestandsanalyse der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten in der Wirtschaftsregion Aachen unter besonderer Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen eines möglichen Qualifizierungsverbundes" beträgt zwei Jahre. Finanziell gefördert wird das Gutachten durch das Land Nordrhein-Westfalen und die o.g. Kooperationspartner.

### Lernwerkstatt in der Erwachsenenbildung

An der Universität Augsburg, Philosophische Fakultät I, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Prof. Dr. Dr. Werner Wiater, wird ein Forschungsprojekt Lernwerkstatt als erfahrungsorientierte Erwachsenenbildung und die methodischen Modelle offenen Unterrichts seit 1993 in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt Augsburg bis 1996 durchgeführt (Finanzierung: Stadtsparkasse Augsburg; Spenden; universitäre Forschungsgelder; Mitarbeiterin Gudrun Schönknecht).

### Spranger-Hadlich-Korrespondenz

An der Universität Augsburg, Philosophische Fakultät I, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Prof. Dr. Werner Sacher, ist die zweite Projektphase (Mai 1995 bis April 1997) mit dem Ziel begonnen worden, eine Auswahl-Edition der bisher nicht allgemein zugänglichen Korrespondenz Eduard Sprangers mit Käthe Hadlich (1903-1960) zu erarbeiten. Im Rahmen der dabei anfallenden Recherchen zu in der Korrespondenz erwähnten Personen, Orten, biographischen und historischen Bezügen, die u.a. unter Nutzung der in der ersten Projektphase erstellten Volltext-Datenbank getätigt werden, stehen Bezüge zum Werk Eduard Sprangers ebenso im Blickfeld wie die Werke anderer Autoren (Finanzierung durch die DFG; Mitarbeiterin Dipl.-Päd. Dr. Sylvia Martinsen).

### Handbuch zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung

An der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung, wird unter der Leitung von Prof. Dr. Josef Olbrich im Auftrag und mit finanzieller Unterstützung der Bundeszentrale für politische Bildung wird ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der politischen Erwachsenenbildung erstellt (Laufzeit 1995/1996).

### Leitbilder im Umweltdiskurs

Prof. Dr. Gerd de Haan, PD Dr. Udo Kuckartz und weitere Mitglieder der Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin analysieren mit Methoden der computergestützten Inhaltsanalyse die Diskussionsforen, die im April 1995 auf dem von Prof. Dr. de Haan konzipierten internationalen Kongreß "Ökologie-Gesundheit-Risiko. Perspektiven der ökologischen Kommunikation" im Deutschen Hygienmuseum (Dresden) stattgefunden haben. An der Konferenz haben Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, Vertreter der Industrie, Kommunalpolitiker und Mitglieder von Nicht-Regierungsorganisationen teilgenommen. Mit dem Verfahren der Leitbildanalyse werden die divergierenden Leitbilder, die vorherrschenden Metaphern und ihre individuellen und kollektiven Mobilisatorfunktion identifiziert. Das Forschungsprojekt wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt und von der EU unterstützt.

### Modellversuch zur Umwelterziehung

Die Begleitforschung zum BLK-Modellversuch "Grüne Meile" Neubrandenburg haben Prof. Dr. Gerhard de Haan, Dipl.-Päd. Ilona Böttger von der Freien Universität Berlin (Laufzeit: 11/1994 bis 9/1997) übernommen.

Ziel des Projektes ist die Evaluation eines Modellversuches zur Umwelterziehung unter besonderer Berücksichtigung institutioneller, inhaltlicher und methodischer Aspekte gemeinwesenorientierter Umweltbildung in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit. In der wissenschaftlichen Begleituntersuchung wird insbesondere untersucht, wie Kinder und Jugendliche in Kooperation mit Anwohnern ihre Schule und das Schulumfeld nach Umweltgesichtspunkten umgestalten können. Dabei wird der Aspekt des selbstbestimmten Lernens als ein zentrales Prinzip von Umweltbildung berücksichtigt. Forschungsstrategisch wird mit dem Konzept der ethnographischen Forschung operiert. Das vorliegende Datenmaterial wird mit leitbildanalytischen Verfahren ausgewertet.

### Jugendgruppen und Kriminalisierung

Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie der Erziehung, hat ein Forschungsprojekt über "Entwicklungs- und milieutypische Ausgrenzungs- und Kriminalisierungserfahrungen in Gruppen Jugendlicher" beendet (Finanzierung durch die DFG; Laufzeit Juli 1993 bis November 1995); Veröffentlichungen, u.a.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe - Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen, Opaden 1995; Auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung - Peer-groups: Cliquen, Hooligans und Rockgruppen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung - Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 6, Opladen 1994.

### Mathematikstudium für Schülerinnen und Schüler

Unter der Leitung von Prof. Dr. Karin Kohtz, Freie Universität Berlin (FB 12, WE 02), läuft ein Projekt "Mathematikstudium für Schülerinnen und Schüler an der

Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin", das von der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. in Kooperation von der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin getragen wird. Mathematisch besonders begabte Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse nehmen an einem zweijährigen Lehrgang teil - wöchentlich Vorlesung plus Tutorium -, der von Professoren der Mathematik durchgeführt wird. Der Lehrgang schließt mit einer Klausur auf dem Niveau der Zwischenprüfung (Scheinvergabe). (Gefördert vom BMBF, Förderkennzeichen: B 3902.00 B.20; Laufzeit: 1.11.1991 bis 30.9.1997).

### Allgemeinbildung und Schulstruktur

Am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin wird ein von Prof. Dr. Dietrich Benner beantragtes und von der DFG bewilligtes Forschungsprojekt zum Thema "Allgemeinbildung und Schulstruktur: Konzepte und Probleme der Demokratisierung und Verwissenschaftlichung von Bildung und Schule in SBZ und DDR" durchgeführt. Wissenschaftliche Mitarbeiter in diesem Vorhaben ist PD Dr. Wolfgang Eichler.

Ziel des Projektes ist es, für die verschiedenen Phasen der Entwicklung des Bildungssystems der SBZ und DDR Vermittlungsprobleme zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung herauszuarbeiten und, differenziert nach den Ebenen Theoriediskussion, wissenschaftliche Begleitung von Reformvorhaben in Versuchsschule und Politikberatung, zu analysieren. Angestrebt wird eine systematische Auswertung der Argumentationsmuster, in der zwischen linear-direktivenabhängigen, direktiven-interpretierenden, reflektierenden und -transformierenden Fragestellungen unterschieden wird (beantragte Laufzeit: 1995 - 1999; bewilligt: 1.4.1995 - 31.3.1997).

### Lebensgestaltung - Ethik - Religion

Von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Lebensgestaltung - Ethik - Religion", die unter der Leitung von Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, stand (vgl. Erziehungswissenschaft 6 (1995), 11, S. 46), wird der Bericht im Januar 1996 unter dem Titel "Vorleben und Nachdenken?" im Verlag Diesterweg, Frankfurt a.M., erscheinen.

### Projekte zur Berufsbildungsforschung

An der Technischen Universität Berlin, Institut für berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildungsforschung werden folgende Forschungsprojekte durchgeführt:

- Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Arbeitsplatzbezogener Aus- und Weiterbildungsverbund in der Textilindustrie der Region Vogtland (Sachsen)" (Laufzeit 1.1.1995 bis 31.12.1998; Prof. Dr. H.-H. Erbe);
- Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Arbeitsplatznahe Weiterbildung von Instandhaltungspersonal mit multimedialen Lernsystemen" (Laufzeit: 1.1.1996 bis 31.12.1999; Prof. Dr. H.-H. Erbe);

62

- Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Instandhaltungsintegrierende und qualitätssichernde Facharbeit" (Laufzeit: 1.10.1994 bis 30.9.1998; Prof. Dr. H.-H. Erbe);
- "Umstrukturierung und Verstaatlichung. Aufstieg und Etablierung des niederen Fachschulwesens" (DFG-Forschungsprojekt; Prof. W.-D. Greinert/Dr. F. Schütte; Laufzeit 1.12.1994 bis 30.11.1996).

### Forschungsprojekte in Bielefeld

An der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, werden von Prof. Dr. Dieter Timmermann folgende Forschungsprojekte durchgeführt:

- "Kennziffern zur Hochschulfinanzierung" (Projekt im Rahmen des grenzüberschreitenden Netzwerks Bildungsforschung; Laufzeit: 68 Monate; Finanzierung durch Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen MWF).
- "Be- und Entlastung von Familien mit Kindern in Ausbildung" (Laufzeit: 6 Monate; Finanzierung durch Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen).
- "Berufsausbildung nach 2000" (Laufzeit: 6 Monate; Finanzierung durch Akademie für Technikfolgenabschätzung Baden-Württemberg).

### Förderwettbewerbe und schulische Innovationen

Die Robert-Bosch-Stiftung regt seit etlichen Jahren mit "Förderwettbewerben" (z.B. zum "Praktischen Lernen") reformpädagogische Initiativen in Schulen an. Seit 1993 besteht der Förderwettbewerb "Gemeinsam Handeln, voneinander lernen, zusammenwachsen", mit dem deutsch-deutsche Schulpartnerschaften gestützt werden sollen. An der Universität Bielefeld wird nun ein Forschungsprojekt durchgeführt, um diesen Förderwettbewerb zu evaluieren. Das Projekt hat eine Laufzeit von 18 Monaten (1/96 bis 9/97), es wird von Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Fakultät für Pädagogik, geleitet. Als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen arbeiten Beate Wischer und Annette Czerwanski in diesem Projekt. Es wird gefördert aus Mitteln der Robert-Bosch-Stiftung.

### Forschung an der Bielefelder Laborschule

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Bielefelder Laborschule wird in enger Kooperation mit der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vollzogen. Die "Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule" (Leiter: Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann) stellt gemeinsam mit dem Kollegium der Laborschule einen Forschungs- und Entwicklungsplan auf, in dem festgelegt wird, welche Projekte schulnaher Forschung in den nächsten zwei Jahren durchgeführt werden.

Einen bedeutsamen Einfluß auf die Erstellung dieses Forschungsplans nimmt der "Wissenschaftliche Beirat" der Laborschule, dem u.a. Wolfgang Klafki (Vorsitz), Dagmar Hänsel, Ariane Garlichs, Hilbert Meyer und Harm Paschen angehören. Für die Schuljahre 1995/96 und 1996/97 sieht der Forschungs- und Entwicklungsplan insgesamt 18 einzelne Projekte vor; an der Arbeit beteiligt sind 42 Lehrer(innen) der Laborschule (mit

Unterrichtsentlastungen zwischen einer und vier Stunden pro Woche), 13 Erziehungswissenschaftler(innen) aus der Universität Bielefeld und vier Wissenschaftler(innen) von anderen Hochschulen. Die Projekte im einzelnen: (1) Sozialisation: Mädchenstärkung an der Laborschule; Politische Sozialisation bei Jungen und Mädchen; Persönlichkeitsstärkung von "unauffälligen" Schüler(innen). (2) Öffnung der Schule: Lernprozesse in internationalen Begegnungsprogrammen; Öffnung der Schule. (3) Integrative Förderung: Lesen und Schreibenlernen in der Eingangsstufe; Eingangsstufe: Didaktik der altersgemischten Gruppe; Integrative Förderung in der Primar- und Sekundarstufe. (4) Didaktik der Erfahrungsbereiche: Frühbeginn Latein (ab 5. Jahrgang); Frühbeginn Englisch (ab 3. Jahrgang) - Fortsetzung in den Jahrgängen 5/6; integriertes Curriculum Naturwissenschaft; Curriculum Textilgestaltung; Mathematikunterricht an der Laborschule; Kunst und Ökologie; Integration ökotrophologischer Elemente in den Unterricht. (5) Lehrer(innen)-Bildung: Primarschul-Lehrer(innen)-Ausbildung; Lernwerkstatt und Laborschule. (6) Empirische Evaluation: Absolventenstudie (empirisches Längsschnittprojekt); Kommunikation und Kooperation im Kollegium (empirische Fallstudie) (Informationen sind erhältlich bei Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld).

### Graduiertenkolleg Schulentwicklungsforschung

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat das Bielefeld-Kasseler Graduiertenkolleg "Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen" um weitere drei Jahre bis zum 31.3.1999 verlängert. An den Universitäten Bielefeld und Kassel werden insgesamt 14 neue Doktoranden- und zwei Habilitationsstipendien vergeben. Weitere Doktoranden mit Arbeiten zum Thema Schulentwicklungsforschung können assoziiert werden. An der Universität Magdeburg soll eine "Außenstelle" des Graduiertenkollegs gebildet werden, für die drei Stipendien zur Verfügung stehen, die durch das Land Sachsen-Anhalt finanziert werden. Die Gesamtzahl der Kollegiaten soll 25 bis 30 Personen betragen. Sprecher des Graduiertenkollegs sind Prof. Dr. Ludwig Huber (Bielefeld) und Prof. Dr. Rudolf Messner (Kassel). (Weitere Informationen zum Graduiertenkolleg über: Frau Monika Terfehr, Graduiertenkolleg Schulentwicklungsforschung, Universität Gesamthochschule Kassel, FB 1, Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaft, Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel).

### Schulsozialarbeit in Zwickau

Prof. Dr. Nando Belardi, Technische Universität Chemnitz-Zwickau, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, leitet ein Forschungsprojekt Schulsozialarbeit in Zwickau" (Laufzeit: 2 Jahre; Finanzierung durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke, Bundesministerium für Familie, Jugend, Frauen und Senioren).

### Altersgemischte Kindergartenzentren

An der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Prof. Dr. Christian Niemeyer, ist die wissen-

schaftliche Begleitung für Sachsen-Modelle zur Erprobung altersgemischter Kindertageszentren (KiTZ) in Verbindung mit offener Kinderarbeit und Tagespflege (Modellbeginn: September 1993 - Ende August 1996) übernommen worden. Anlaß: Durch den Rückgang von Bedarf an freiwerdende Räumlichkeiten in Kindertageseinrichtungen sollen veränderte Grundkonzeptionen (altersgemischte Gruppen, Kleingruppenarbeit etc.) für den Bedarf an flexibler Kinderbetreuung vor allem für Kinder im Grundschulalter nutzbar gemacht werden. Es gilt, Orientierungshilfen für kommunale Einrichtungen hinsichtlich der Entwicklung von standortgerechten sozialpädagogischen Konzeptionen anzubieten. Ebenso werden Räumlichkeiten für Elterninitiativen z.B. in Verbindung mit Beratung und Tagespflege gebraucht. Es gilt, die notwendige fachliche Kompetenz bei der Zusammenarbeit mit Eltern und soziokulturellem Umfeld im Sinne des KJHG und des SäKitaG bereitzustellen. Dieses aus Drittmitteln finanzierte Forschungsprojekt wurde von dem KiK e.V. Sachsen eingeleitet und wird vom Landesjugendamt Chemnitz finanziert. (Jährliche Gesamtsumme: 51.400,-- DM). Videographische Dokumentationen erstellt das Sozialfimarchiv der TU Dresden in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung (die jährliche Gesamtsumme hierfür beträgt 20.000,-- DM, die ebenfalls das Landesjugendamt Chemnitz finanziert).

### Chemieatlas für die Berufsberatung

An der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufliche Fachrichtungen, wird unter Leitung von Prof. Dr. Peter Storz ein Chemieatlas für die Berufsberatung entwickelt (2 Mitarbeiter; Finanzierung durch das Sächsische Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit; Beginn 1. März 1995).

### Gewalt in der Schule in Ost- und Westdeutschland

An der Technischen Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl Schulpädagogik/Schulforschung, Prof. Dr. Wolfgang Melzer, wird eine quantitative Befragung von Schülern und Lehrern in Schulen des Freistaates Sachsen durchgeführt, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des SFB 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter" finanziert wird (Laufzeit: 7/1995 bis 12/1997).

Eine Vergleichsstichprobe wird in Hessen unter Leitung von Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, durchgeführt.

### Umgang mit aggressiven Verhaltungsweisen

Prof. Dr. Christine Schwarzer, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abteilung für Erwachsenenbildung und Pädagogische Beratung, führt mit finanzieller Unterstützung des Caritasverbandes für das Bistum Aachen ein Projekt zur "Qualifizierung für besseren Umgang mit aggressiven Verhaltungsweisen (AQUA)" bei Kindergärtnerinnen durch (vorgesehene Laufzeit: 1.1.1996 bis 31.12.1998).

### Berufsbildungsforschung in Duisburg

An der **Gerhard-Mercator Universität - Gesamthochschule Duisburg**, Fachbereich 2: Erziehungswissenschaft - Psychologie, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, werden folgende Forschungsprojekte durchgeführt:

- Prof. Dr. G. Kutscha in Kooperation mit Prof. M. Young (University of London) und Prof. G. Amman (Universität Lund): Evaluation des Modellversuchs "Experimental Reform of Upper Secondary Education" (im Auftrag des Finnischen Bildungsministeriums; Laufzeit 1994/1995).
- Prof. Dr. G. Kutscha/Dr. J. Stender: Forschungsvorhaben "Berufsverlauf und Weiterbildung" (gefördert durch Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG); Laufzeit 1994/1995).
- Prof. Dr. G. Kutscha/Dipl.-Päd. J. Rottmann: Forschungsvorhaben "Berufssituation und Professionalität von Diplom-Pädagogen in Handlungsfeldern der betrieblichen Bildungsarbeit" (gefördert durch Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG); Laufzeit 1995/1996).
- Von Dr. Rudolf Husemann wurde in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Rolf Dobischat das Projekt "Neue Formen der Weiterbildungsorganisation in Klein- und Mittelbetrieben" im März 1995 abgeschlossen. Es wurde durch das europäische Forschungsprogramm FORCE finanziert. Auftragnehmer war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin. Beteiligt waren drei Betriebe aus der Elektroindustrie und zwei Bildungseinrichtungen aus Frankreich und Deutschland. Gegenstand war die Entwicklung und Erprobung von Konzepten betrieblicher Weiterbildungsorganisation und deren Darstellung in einem praxisorientierten "Leitfaden zur strategischen Weiterbildungsorganisation" auf Basis von Fallstudien.

#### Fröbel-Briefedition II

Prof. Dr. Helmut Heiland, Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg, Fachbereich 2, Fröbel-Forschungsstelle, führt seine Fröbelforschungen fort. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert das Forschungsprojekt "Edition der Briefe Friedrich Fröbels" für die Laufzeit 1.4.1995 bis 31.3.1997. Das beantragte Forschungsprojekt ist das zweite von drei Teilprojekten zur Edition der derzeit bearbeitbaren Briefe des Pädagogen Friedrich Fröbel. Es soll eine Briefedition erarbeitet werden, welche die systematisch-pädagogisch und biographisch relevanten Briefe erschließt und darüber hinaus eine vollständige Liste aller Fröbelbriefe einschließlich der Archivorte sowie quellenkritische Analysen umfaßt. Das erste Teilprojekt hat die Briefe Fröbels der Jahre 1799 bis Mitte 1827 erschlossen. In diesem Teilprojekt werden nun die Briefe Fröbels von Mitte 1827 bis 1836, also aus der schulpädagogisch bedeutsamsten Phase im Schaffen Fröbels, vollständig erschlossen und bearbeitet. Es handelt sich um etwa 520 Briefe.

### Adaptives Information-Retrieval

Prof. Dr. D. Leutner, Institut für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt, wurde von der DFG für die Dauer von zwei Jahren eine Sachbeihilfe zur Unter-

suchung von Verfahren des "Adaptiven Information-Retrievals" in multimedialen Informations- und Lehrsystemen gewährt. Es handelt sich um ein interdisziplinäres Projekt zusammen mit Medizinern der RWTH Aachen und Medizin-Informatikern der FU Berlin.

### Gymnasium in Thüringen

Unter der Leitung von Prof. Dr. H. Weishaupt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Erfurt, werden im Rahmen eines Projektes "Das Gymnasium in Thüringen" vier Schulporträts erarbeitet. Das Projekt wird vom Kultusministerium des Landes Thüringen finanziert (Laufzeit: März bis November 1995).

### Schulversuch Jenaplan Weimar

Unter Leitung von Prof. Dr. Herwart Kemper, Institut für Schulpädagogik der Pädagogischen Hochschule Erfurt, wird die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs "Jenaplan Weimar" durchgeführt. Das Projekt im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums läuft von 1994 bis 1998.

Sportangebote als Medium zur Förderung des Schulklimas und des Sozialverhaltens An der Pädagogischen Hochschule Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften, Prof. Dr. Robert Prohl, wird ein Evaluationsprojekt über Sportangebote durchgeführt. Dem Evaluationsprojekt unterliegt die Annahme, daß ein umfangreiches und vielseitiges Sportangebot, dessen fachliche und pädagogische Qualität von der Schule gesichert wird, positive Auswirkungen auf das gesamte Schulklima und das Sozialverhalten der Schüler erzielt und zu Veränderungen im Freizeitverhalten führt. Um diese Hypothese zu prüfen, wurde die 6. Staatliche Regelschule in Eisenach ausgewählt, die mittels einer speziellen Sportfördermaßnahme versucht, das Problem einer allgemein zunehmenden "Schulunlust" anzugehen und, im Sinne einer funktionalen Sozialerziehung, positiv zu verändern. Die Schüler und Schülerinnen dieser Schule haben im Rahmen eines zeitlich erweiterten Sportunterrichts und zusätzlicher Arbeitsgemeinschaften die Möglichkeit, bis zu 13 Stunden wöchentlich Sport zu treiben. Ziel dieser Studie ist es nun, den Einfluß dieser Sportfördermaßnahmen auf die Schulatmosphäre, das schulische Sozialverhalten und auf das Freizeitverhalten der Schüler zu evaluieren. Als Kontrollschule diente die 4. Staatliche Regelschule, die sich gleichfalls in Eisenach befindet. In Ergänzung zu der Schülerbefragung wurde eine Umfrage am Lehrerkollegium und bei der Elternschaft durchgeführt, in deren Mittelpunkt das Maß an Akzeptanz gegenüber den Fördermaßnahmen stand.

Im Rahmen eines Versuchs-Kontrollgruppenplans wurde eine Totalerhebung (n = 429) mit Hilfe von Fragebögen an beiden Regelschulen durchgeführt. Die Schulatmosphäre und das schulische Sozialverhalten wurden in Anlehnung an die "Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. - 13. Klassen" (LASSO 4-13) erfragt. Ergänzt wurden sie durch relevante Items aus einer Untersuchung von Lange u.a. (1983). Zur Erfassung des

Freizeitverhaltens wurden relevante Teilbereiche der "Schülerbefragung zum Medienkonsum" des Stadtjugendamtes München von 1985 eingesetzt. Die Befragung des Lehrerkollegiums erfolgte anhand ausgewählter Skalen aus Fend (1977) zur Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Lehrerkollegen und der Schüler. Die Einstellung der Eltern wurde über einen selbstkonstruierten, 22 Items umfassenden Fragebogen erhoben. Die Hypothesenprüfung wurde mittels varianzanalytischer Gruppenvergleiche vorgenommen.

Die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation zeigen eine einheitliche Befundlage. Das Schulklima, das Sozialverhalten und (mit Einschränkungen) auch das Freizeitverhalten werden sowohl von den Schülern als auch von der Lehrer- und Elternschaft der Schule mit den speziellen Sportfördermaßnahmen weitaus positiver wahrgenommen, als dies an der Kontrollschule der Fall ist (Finanzierung durch das Thüringer Kultusministerium; Abschluß 1994).

### Integrationspädagogik

Prof. Dr. Paul Helbig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Grundschuldidaktik I, leitet die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs "Förderung der Zusammenarbeit der Schulen für Behinderte und der allgemeinen Schulen in Unterricht und Schulleben". Der Schulversuch wird im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst durchgeführt und von diesem finanziert.

### Deutsch-amerikanische Mediengespräche

Prof. Dr. Horst Dichanz, FernUniversität Hagen, Lehrgebiet Theorie der Schule und des Unterrichts, wirkt seit 1991 an den laufend durchgeführten deutsch-amerikanischen Mediengesprächen der Bertelsmann-Stiftung mit.

### Schulforschung in Halle

Am interdisziplinären Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg haben im Oktober 1995 drei von der DFG geförderte Projekte zur Schul- und Unterrichtsforschung begonnen. Eine enge Kooperation zwischen den Projekten wurde vereinbart, um die Transformation des ostdeutschen Schulwesens aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen zu können.

- Antragsteller des Projekts "Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien" ist Prof. Dr. Werner Helsper. Das Projekt untersucht mit Methoden der Feldforschung und der hermeneutischen Rekonstruktion anhand ausgewählter Gymnasien in Ostdeutschland die Herausbildung und Diversifikation gymnasialer Kulturen seit der Wende. Im Mittelpunkt steht die Untersuchung des Verhältnisses der neu entstehenden Schul- und Bildungsmythen, die in den Auseinandersetzungen schulischer Akteure generiert und institutionalisiert werden, zu den interaktiven und partizipatorischen Strukturen der Schulkultur. Einen zweiten Fokus bildet die Untersuchung des Verhältnisses des einzelschulspezifisch ausgeformten Schulmythos und der Schulkultur zu

Notizen aus der Forschung

Schülerbiographien: Welche Lebensführungsprinzipien, Selbst- und Habitusformationen werden von der jeweils spezifischen gymnasialen Schulkultur angenommen und anerkannt und welche werden abgewiesen und mißachtet?

- Prof. Dr. Hartmut Wenzel untersucht in dem Projekt "Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen als Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer" die Auswirkungen und Konsequenzen der einschneidenden Umstrukturierungen und Transformationsprozesse nach der politischen Wende auf das berufsbiographisch geprägte Bewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern. Es sollen Orientierungs-, Erklärungs- und Begründungsmuster für unterrichtliches Handeln rekonstruiert werden, um Erkenntnisse bezüglich der Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zur Mitwirkung an der inneren Erneuerung und Weiterentwicklung der Schulen zu gewinnen. Dies soll geschehen durch berufsbiographische Interviews, durch die Beobachtung des Unterrichts der Interviewten sowie durch die Analyse von Reflexionen und Interpretationen zu aufgezeichnetem Unterricht.

- Prof. Dr. Meinert A. Meyer, Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, Prof. Dr. Heinz Obst und Dr. Josef Keuffer gehen in dem Forschungsprojekt "Schülermitbeteiligung als Handlungsproblem an ostdeutschen Schulen" der Frage nach, welche Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung es gibt. Der Zusammenhang des fachlichen und sozialen Lernens soll unter der Perspektive der Vermittlung von Handlungskompetenz untersucht werden. Besonderes Gewicht bei der hermeneutischen Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens durch Unterrichtsdokumentationen und Interviews wird dem Zusammenhang von institutionell vorstrukturierten Anforderungen und individuellen Handlungsspielräumen von Schülern und Lehrern zugemessen. Dabei werden Perspektiven der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken miteinander verknüpft (Englisch, Geschichte, Chemie). Untersucht wird, wie objektive Anforderungen mit Deutungsmustern von Lehrern und Schülern korrelieren und welche Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens die Akteure im Unterricht erkennen und realisieren können.

### Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung

Das von Prof. Dr. Alfred K. Treml, Universität der Bundeswehr Hamburg, geleitete DFG-Forschungsprojekt zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung ist abgeschlossen. Die Ergebnisse werden im Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO) Frankfurt/Main veröffentlicht: Annette Scheunpflug/Klaus Seitz: Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung. Band 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung; Band 2: Schule und Lehrerbildung; Band 3: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Alfred K. Treml entwirft Perspektiven, die sich aus dieser Geschichte ergeben, in der Monographie "Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt". Dieses Buch wird ebenfalls im IKO-Verlag veröffentlicht.

### Schulbildung für Migrantenkinder

Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes FABER (= Folgen der Arbeitsmigration für

Bildung und Erziehung) wird ab 1. April 1995 ein DFG-Projekt "Schulbildung für Migrantenkinder und Kinder autochthoner Minderheiten in Deutschland" in Hamburg durchgeführt (Beteiligte: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Lutz Reuter und Dipl.-Päd. Sabine Bühler-Otten).

### Medienerziehung in Hamburger Schulen

In Kooperation mit der Hamburger Schulbehörde, der Landesbildstelle in Hamburg sowie der Hamburgischen Anstalt für neue Medien (HAM) wird unter der Leitung von Prof. Dr. Stefan Aufenanger, Universität Hamburg, im Schuljahr 1995/96 ein von der HAM finanziertes Praxisprojekt mit wissenschaftlicher Begleitforschung durchgeführt. Ziel des Projektes ist es, neuere Ansätze einer schulischen Medienerziehung zu entwickeln, Lehrpersonen für die Medienwelten und -erfahrungen von ihren SchülerInnen zu sensibilisieren sowie ein integriertes Konzept für die Etablierung medienpädagogischer Themen in der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung zu etablieren. An dem Projekt sind 15 Schulklassen vom 1. bis 6. Schuljahr beteiligt.

### Wissenschaftsgeschichte der universitären Pädagogik in der SBZ und DDR

An der Universität Hildesheim wird ab 1. Dezember 1995 im Institut für Allgemeine Pädagogik unter Leitung von Prof. Dr. Ernst Cloer ein auf fünf Jahre hin angelegtes Forschungsprojekt zum Thema "Universitäre Pädagogik und ihre Teildisziplinen in der SBZ und DDR. Theoretikergeschichten - Theoriegeschichten - Theoriepluralismus am Beispiel der Pädagogischen Fakultät und der späteren Sektion Erziehungswissenschaft der Universität Halle-Wittenberg" durchgeführt. Finanziert wird das Projekt durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft; sie hat für den ersten zweijährigen Projektzeitraum zwei wissenschaftliche Mitarbeiterstellen (BAT IIa) bereitgestellt.

Das Projekt fragt nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Ausprägung von Theoriekontroversen und einer Pluralität pädagogischer Theorieansätze und Denkformen in den unterschiedlichen Perioden der Entwicklung der SBZ und DDR. Das lokalgeschichtlich angelegte Projekt will beispielhaft am Personenkorpus der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg die pädagogische Wissensproduktion/Forschungsgestalt und - soweit es die wieder aufgefundenen Vorlesungsmanuskripte ermöglichen - auch die Lehrgestalt an dieser Universität rekonstruieren. Die sieben ausgewählten ErziehungswissenschaftlerInnen, die die Forschungs- und Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft an der Universität Halle zwischen 1946 und 1970 maßgeblich bestimmt haben, repräsentieren spezifische Theorieentwicklungen in wichtigen pädagogischen Teildisziplinen, so der Allgemeinen Pädagogik, der Allgemeinen Didaktik, der Geschichte der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie. Der Rekonstruktionsversuch der Theoriegestalten und pädagogischen Denkformen intendiert zugleich eine Einordnung in die Theoriekontroversen innerhalb der Erziehungswissenschaft (intrasystemar, bezogen auf die DDR - und intersystemar, bezogen auf einen Vergleich der Bundesrepublik und der DDR).

Notizen aus der Forschung

Entscheidungsprozesse von Schülern unter Berücksichtigung des Orientierungsstils PD Dr. Günter Scholz, Friedrich-Schiller-Universität Jena, leitet das auf zwei Jahre von der DFG geförderte Forschungsprojekt "Entscheidungsprozesse von Schülern unter Berücksichtigung des Orientierungsstils".

Ausgehend vom Konstrukt der Gewißheits- vs. Ungewißheitsorientierung (nach Sorrentino) von Schülern werden Entscheidungsprozesse in Einzel- und Gruppensituationen
untersucht. Als ungewißheitsorientiert werden die Schüler bezeichnet, die ihr Umfeld
beständig nach Informationen explorieren, die ihren derzeitigen Status in Frage stellen.
Dagegen suchen gewißheitsorientierte Pbn bestätigende, stabilisierende Informationen. Es
zeigt sich, daß diese Tatsache Einfluß auf spontane Gruppenbildungen, Lernen in Kleingruppen und Beurteilungsprozesse von Lehrern und Schülern hat (Laufzeit: 2 Jahre,
Finanzierungsquelle: Deutsche Forschungsgemeinschaft).

### Kooperation Schule und Universität

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Schulpädagogik I, Prof. Dr. Will Lütgert, ist ein Projekt "Kooperation Schule und Universität" eingerichtet worden. Ziel ist die Entwicklung einer thüringer Regelschule in zwei Bereichen: (1) Binnendifferenzierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in den Schuljahren 7 und 8. (2) Einrichtung eines Schülerparlaments (Dauer: zunächst 3 Jahre. Finanzierung: Thüringer Kultusministerium. Beteiligte Forscher und Forscherinnen: Prof. Dr. Will Lütgert, Silvia-Iris Lübke und Petra Böttcher).

Bei der Durchführung einer Absolventenstudie an thüringischen und hessischen Reformund Regelschulen geht es ebenda um die Bildungserfahrungen und Bildungsperspektiven von Jugendlichen im 9. und 10. Schuljahr. Eine Folgeuntersuchung (Längsschnitt) drei Jahre nach Verlassen der Schule ist geplant.

### Pestalozzi-Lexikon

Prof. Dr. Leonhard Friedrich, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften - Allgemeine Pädagogik -, wird das Projekt "Pestalozzi-Lexikon" durch eine finanzielle Förderung der Fritz-Thyssen-Stiftung (Januar 1995 bis 1996) fortsetzen (siehe auch Erziehungswissenschaft 5 (1994), 10, S. 28f. und 5 (1994), 9, S. 108).

### Forschungsprojekte in Kiel

Prof. Dr. Uwe Sielert, Universität Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Sozialpädagogik und Weiterbildung, führt folgende Forschungsprojekte durch:

- Sexualpädagogik in der Hochschulbildung (Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines interdisziplinären Curriculums für Wissenschaftliche Hochschulen; Laufzeit 1994 bis Ende 1997; Finanzierung durch die Bund-Länder-Kommission);
- Sexualpädagogik in der Fachschule für Sozialpädagogik (Erarbeitung eines Curriculums zur Integration sexualpädagogischer Handlungskompetenz in die Ausbildung von

ErzieherInnen und SozialassistentInnen; Laufzeit vorerst 1995; 2. Phase 1996 bis 1998; Finanzierung durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung);

- Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit (Evaluation eines Modellprojekts des Landes Schleswig-Holstein; Laufzeit 1995 bis 1996; Finanzierung durch das Innenministerium Schleswig-Holstein).

### **Evaluation of Educational Achievement**

Am Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau wird von Prof. Dr. P. Nenniger ein Projekt "International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)" durchgeführt (Laufzeit: 1/2 Jahr; Finanzierung durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz).

### Intergeneratives Modellprojekt "Alt und Jung"

Unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Thea Sprey-Wessing, Universität zu Köln, findet in Kooperation mit dem Amt für Kinderinteressen der Stadt Köln das Modellprojekt "Alt und Jung" statt. In einer zweiphasigen Projektstruktur werden nichtverwandtschaftliche Kontakte zwischen Kindern und Senioren initiiert. Das Projekt orientiert sich an der schrittweisen Förderung sozialer Wahrnehmung und Kompetenz. Die Inhalte können die TeilnehmerInnen weitgehend selbstbestimmt ausgestalten. Unter struktureller Perspektive wird die Möglichkeit der Transformation auf unterschiedliche konzeptionelle Formen der Alten- sowie der Kinder- und Jugendarbeit angestrebt. Eine Projektdokumentation befindet sich in Vorbereitung (Kontakt: Dipl.-Päd. Richard Heller, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln; Tel.: 0221/221-2026).

#### Legitimation der Selektion

An der Universität Lüneburg beginnt Ende 1995 unter der Leitung von Dr. Axel Nath ein für zwei Jahre von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt mit dem Titel: "Bildsamkeit und Selektion - Öffnung und Begrenzung. Die Konjunkturen und Trends selektionslegitimierender pädagogischer Begriffe." Im langfristigen Prozeß der Institutionalisierung des Bildungssystems entwickeln sich deutliche Selektionskonjunkturen der Öffnung und Schließung des sozialen Zugangs zur berechtigenden Bildung auf jeweils neuen Beteiligungsniveaus. Parallel dazu lassen sich wechselnde Selektionsklimata in den Diskussionen der professionellen Akteure im Bildungssystem erkennen. Jetzt soll für den Zeitraum vom Ende des letzten Jahrhunderts bis zur Gegenwart untersucht werden, wie sich das professionelle Wissen zur Legitimation der Selektion im Bildungssystem verändert, welchen Wandlungen pädagogische Begriffe zur personalen Bildungsdisposition unterliegen, und in welchem Zusammenhang dieser Wandel mit den Selektionskonjunkturen steht. Erkenntnisse aus der Sozialgeschichte des Bildungssystems sollen so für die pädagogische Theoriebildung fruchtbar gemacht werden. Die Forschungen verstehen sich als ein Beitrag zur Entwicklung einer Konjunktur- und Prozeßtheorie

Notizen aus der Forschung

des Bildungssystems.

# Veränderte Kindheit und Jugend

An der Universität Lüneburg, Institut für Schul- und Hochschulforschung, wird unter der Leitung von Prof. Dr. Kurt Czerwenka ein Projekt über "Das hyperkinetische Syndrom bei Kindern. Pädagogische Begegnungsmöglichkeiten in Familie und Schule" in Zusammenarbeit mit dem Leiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Lübben (Dr. med. habil. Kinze) und mit Vertretern der 2. Phase der Lehrerausbildung durchgeführt. (Vorgesehene Laufzeit bis voraussichtlich 1997; Finanzierung durch die beteiligten Institutionen und Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen).

Durch ein weiteres Projekt sollen die Möglichkeiten der "Verbesserung der Lehrerbildung unter dem Vorzeichen veränderter Kindheit und Jugend" in Zusammenarbeit mit dem "Verband Bildung und Erziehung (VBE)" geklärt werden (Laufzeit bis voraussichtlich 1997; Finanzierung durch Hochschule und dem VBE).

#### Enthospitalisierung Behinderter

Am Institut für Erziehungswissenschaft der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Lehrstuhl Soziale und Berufliche Rehabilitation, wird unter der Leitung von Prof. Dr. Winfried Baudisch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes "Enthospitalisierung der Betreuung erwachsener Behinderter und Aufbau geeigneter Förderstrukturen im Land Sachsen-Anhalt" in Kooperation mit ISIS Magdeburg (Institut für sozialwissenschaftliche Informationen und Studien) durchgeführt. Ziel ist die möglichst selbständige Lebensführung auch solcher Personen, die mit schweren Behinderungen gegenwärtig in Heimen oder Kliniken untergebracht sind. Dieser Prozeß wird wissenschaftlich vorbereitet und begleitet. Dabei stehen Repräsentativuntersuchungen, Fallstudien und die Evaluation der Entflechtungsprozesse im Mittelpunkt. (Auftraggeber und Finanzierung: Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt; Laufzeit: 10/1995 bis 10/1998).

# Qualitative Schulentwicklungsplanung

Vom Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, wird unter der Leitung von Prof. Dr. Winfried Marotzki anhand dreier Stichproben ermittelt, welche qualitativen Instrumente in die klassische Schulentwicklungsplanung einbezogen werden können. (Auftraggeber: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt; Laufzeit: 1.6.1995 bis 31.12.1995).

# Evaluation der Lehrerfortbildung in Hessen

Prof. Dr. Wilhelm Wolf, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, hat in Kooperation mit dem Hessischen Institut für Lehrerbildung eine Evaluation der hessischen Lehrerfortbildung mit Hilfe standardisierter repräsentativer Befragungen durchgeführt. Das Projekt befindet sich zur Zeit in der Auswertungsphase.

#### Deutsche Schülerakademien

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) in Bonn hat den an **Prof. Dr. Kurt A. Heller, Ludwig Maximilians-Universität München**, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, erteilten Evaluationsauftrag zur **Deutschen Schülerakademie** um weitere zwei Jahre verlängert (Wiss. Mitarbeiter: PD Dr. Heinz Neber, N.N.). (Hierzu liegen folgende Evaluationsberichte vor, die vom BMBF in Bonn angefordert werden können: K.A. Heller/H. Neber (1994): Evaluationsstudie zur BundesSchüler-Akademie 1993, 164 S., plus Anhänge A (21 S.) und B (42 S.); H. Neber/K.A. Heller (1995): Untersuchungen zur Nomination von Teilnehmern für die Deutsche Schülerakademie. Zweiter Bericht an das BMBF (111 S. plus 9 Anhänge).

#### Reattributionsstudie zu Wissen und Handeln

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat Prof. Dr. Kurt A. Heller und Wiss. Ass. Dr. Albert Ziegler, Ludwig Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, eine DFG-Sachbeihilfe zu einer quasi-experimentellen Studie im Klassenverband des Physikunterrichts der 8. und des Chemieunterrichts der 9. Jahrgangsstufe (Gymnasium) zum Thema "Reattributionstraining zur Veränderung ungünstigen selbstbezogenen Wissens als Voraussetzung für Handlungserfolg" für drei Jahre (1995-1997) bewilligt. Wiss. Projektmitarbeit: Dipl.-Psych. Patrick Broome; konsultative Mitarbeiter: Dipl.-Phys. Schul-Psych. Axel Kalscheuer, Dipl.-Phys. Dipl.-Psych. Dr. Günter Lotz, Dr. Volker Münster u.a. Die Reattributionsstudie wird als Teilprojekt 5 der DFG-Forschergruppe "Wissen und Handeln" an der LMU gefördert und schließt kulturvergleichende Fragestellungen ein. Ausländische Kooperationspartner sind Prof. Shi Jiannong, Co-Director of the Open Lab of Human Behavior & Development at the Chinese Academy of Sciences (CAS Institute of Psychology) in Beijing; Dr. Seokee Cho, Director of the Division of Gifted and Talented - Education and Research at the Korean Educational Development Institute (KEDI) in Seoul; Dr. Rachel Zorman, Senior Researcher at the National (Henrietta Szold) Institute of Research in the Behavioral Sciences in Jerusalem, Israel.

# Katholische Studentengemeinde (KSG) in der DDR

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft 1, Arbeitsstelle Bildungsforschung, ist das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt "Katholische Studentengemeinde (KSG) in der DDR" durch Prof. Dr. Friedrich W. Busch und Dipl.-Theol. Dr. phil. Peter-Paul Straube abgeschlossen worden. Der ca. 165 Seiten umfassende Abschlußbericht wurde im Oktober 1995 der DFG vorgelegt (Interessenten können gegen Erstattung der Selbstkosten den Projektbericht im o.g. Institut, Postfach 2503, 26111 Oldenburg, anfordern).

#### Projekte zur Pädagogischen Forschung und Lehrerbildung

Am Interdisziplinären Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung der

Universität Potsdam sind in der Planung bzw. haben begonnen u.a. folgende Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die für Kooperationen mit anderen Universitäten und Zentren offen sind: (1) Interdisziplinäre Kurse zur Denkentwicklung und zum Training wissenschaftlichen Arbeitens; (2) Professionalisierung und Demokratisierung von Unterricht und Lehrerbildung im Kontext der "Europäischen Dimension"; (3) Befähigung von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung sozialer Prozesse in Schule und Unterricht (mit internationaler Beteiligung); (4) Datenbank zur Europäischen Lehrerbildung (Nähere Informationen gibt das Informationsblatt Nr. 2 vom 28.4.1995; Anfragen können an den Wissenschaftlichen Leiter, Prof. Dr. Uwe Wyschkon gerichtet werden: Postfach 601553, 14415 Potsdam; Tel. 0331/977-2560, -2562; Fax: 0331/977-2196).

# Kindheit und Jugend in Deutschland

An der Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Prof. Dr. Hans Oswald, werden folgende Forschungsprojekte durchgeführt:

- Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms "Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung" wird das Projekt "Kindheit im Umbruch zwischen zwei Gesellschaftssystemen Alltagsorganisation Ostberliner Kinder" (durchgeführt durch Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer) finanziert. Bei diesem Projekt handelt es sich um eine qualitative Längsschnittuntersuchung in den Jahren 1990, 1992 und 1994. Das Ziel besteht darin, Veränderungen in den Alltagsbedingungen und des alltäglichen Lebens von Kindern aus der ehemaligen DDR im Umbruch der gesellschaftlichen Verhältnisse festzustellen. Das Projekt ist derzeit bis 1996 bewilligt und wird voraussichtlich bis 1998 finanziert.
- Im gleichen Schwerpunktprogramm wird das Projekt "Sozialbeziehungen unter Kindern (7-12 Jahre) im sozio-kulturellen Kontext Ost-Berlins: Bedingungen und Folgen" durchgeführt. Das Projekt wird in Zusammenarbeit zwischen Prof. Dr. Lothar Krappmann vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und Prof. Dr. Hans Oswald, Universität Potsdam, durchgeführt. Es handelt sich um eine Parallelstudie zu einem Westberliner Projekt, das es erlaubt, die Integration von 7- bis 12jährigen Kindern in die Sozialwelt der Gleichaltrigen sowie den Einschluß der Eltern auf diese soziale Integration im Ost-West-Vergleich zu untersuchen. Das Projekt wird bis August 1996 finanziert. Für ein Teilprojekt, in dem Mütter mit ihren Kindern ein Entscheidungsspiel spielen, wird ein Folgeantrag im DFG-Schwerpunktprogramm gestellt werden.
- Seit 1995 wird von der DFG das Projekt "Politische Sozialisation von Gymnasiasten unter dem Einfluß von Schule, Elternhaus, Gleichaltrigen und sozialem Milieu" gefördert. Das Projekt ist als Längsschnittstudie bis zum Jahr 1998 geplant. Schüler der 10. Klasse werden viermal im Jahresabstand befragt. Ziel ist es, die Entstehung politischer Identität und politischen Verhaltens unter dem Einfluß wichtiger Sozialisationsinstanzen zu beschreiben und zu erklären. Eine Parallelstudie, die ebenfalls von der DFG gefördert wird, wird von Prof. Dr. Karin Weiss von der Fachhochschule Potsdam an Geamtschülern durchgeführt, die während der zweiten und vierten Erhebungswelle bereits das allgemeinbildende Schulwesen verlassen haben werden.

#### Berufliche Eingliederung Behinderter

Im Auftrag des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung wurde an der Universität-Gesamthochschule Siegen ein Verfahren (MELBA) unter der Leitung von Prof. Dr. Sigbert Weinmann entwickelt, mit dem anhand von nur 30 tätigkeitsbezogenen Merkmalen die psychischen Anforderungen von allen Arbeitsplätzen aus den Bereichen Industrie, Verwaltung, Dienstleistung, Handwerk und Werkstatt für Behinderte beurteilt werden können. Mit dem gleichen Merkmalkatalog lassen sich die psychischen Fähigkeiten Behinderter aller Behinderungsarten beschreiben. Der Vergleich der Fähigkeitsprofile mit den Anforderungsprofilen von Arbeitsplätzen ermöglicht eine leistungsgerechtere Integration oder Weiterbeschäftigung behinderter Arbeitnehmer (Forschungsberichte BMA, 212 und 202).

Ein weiteres Forschungsprojekt befaßte sich mit der Vorbereitung des Übergangs körperbehinderter Jugendlicher von der Schule ins Arbeitsleben. Aufgrund von umfangreichen Untersuchungen wurden Methoden erarbeitet, die bereits in der Schule für Körperbehinderte eine gezielte Förderung der Schüler für eine spätere Arbeitstätigkeit oder berufliche Ausbildung ermöglichen (Forschungsbericht BMA, erscheint Ende 1995).

Kriterien zur Verbesserung der Entscheidungssicherheit bei der Eingliederung Behinderter in Werkstätten für Behinderte oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wurden in einem Forschungsprojekt im Auftrag der Hauptfürsorgestelle Münster erarbeitet. Die Kriterien bestehen in bestimmten psychischen Fähigkeiten und in deren Mindestausprägungen, die für eine Tätigkeit außerhalb der Werkstatt für Behinderte gegeben sein müssen. Mögliche Maßnahmen der Tätigkeitsgestaltung, der Begleitung am Arbeitsplatz und der Förderung der tätigkeitsrelevanten Fähigkeiten im Sinne der begleitenden Hilfe nach dem Schwerbehindertengesetz wurden bei der Erarbeitung der Kriterien berücksichtigt. Die Empfehlungen, die sich aus den Forschungsarbeiten ergeben haben, sind geeignet, die Integration Geistig- und Lernbehindeter in Arbeit ohne großen Aufwand erheblich zu verbessern (Forschungsbericht, Hauptfürsorgestelle Münster).

# Gesamtausgabe der Werke von Adolph Diesterweg

Die 1954 in Berlin begründete Gesamtausgabe der Werke von Adolph Diesterweg (1790-1866) kann weitergeführt werden. Die Ausgabe war 1954 in der DDR von einem Herausgeberkollegium unter der Federführung von Prof. Dr. Heinrich Deiters (Humboldt-Universität zu Berlin) begonnen und betreut worden. Bis 1990 sind 17 Bände erschienen; alle Bände wurden von Frau Dr. h.c. Ruth Hohendorf (Dresden) bearbeitet. Seit 1992 ermöglicht eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Weiterarbeit. Dem neuen Herausgebergremium gehören neben Frau Dr. Ruth Hohendorf die Pädagogik-Professoren Manfred Heinmann (Hannover) und Peter Menck (Siegen; Federführung), der Historiker Prof. Klaus Goebel (Dortmund) und der Theologe Prof. Horst Rupp (Würzburg) an. Der Luchterhand Verlag in Neuwied hat die Ausgabe übernommen. In den nächsten fünf Jahren sollen sechs Bände folgen: Briefe, davon eine große Zahl bislang unveröffentlichter; schwer zugängliche Schriften, die Diesterweg in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Volksschule im

Notizen aus der Forschung

vorigen Jahrhundert publiziert hat; und seine Didaktik, der "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer", in einer textkritischen Ausgabe. Die Federführung des Vorhabens liegt in Siegen.

# BLK-Modellversuch "Weiterbildungsnetzwerk Eurosozial"

An der Universität Trier, Fachbereich 1, Abteilung Pädagogik, wird ein BLK-Modellversuch "Weiterbildungsnetzwerk Eurosozial" (WES) unter der Leitung von Prof. Dr. H.G. Homfeldt und Prof. Dr. H.A. Ries durchgeführt (Dauer 1.9.95 bis 31.8.98). Der BLK-Modellversuch möchte in den thematischen Feldern Jugendarbeitslosigkeit einerseits und Gesundheitsförderung im sozialen Brennpunkt andererseits vier Ziele erreichen: die Entwicklung eines neuen Weiterbildungskonzeptes, das die Forderung nach Interdisziplinarität umsetzt; die Entwicklung der Methode des vernetzenden Denkens durch Weiterbildungsangebote in den genannten Themenfeldern; die Prüfung der Übertragbarkeit des neuen Weiterbildungskonzeptes auf andere Weiterbildungsbereiche und schließlich die Institutionalisierung der Weiterbildungsinstitution WES. WES vernetzt verschiedene Ebenen von Adressaten der Weiterbildung: verschiedene Regionen Europas, verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, verschiedene Professionen sowie verschiedene Institutionen und Hierarchien. Adressat der Weiterbildungsangebote ist das Ensemble aller Verantwortlichen, die ein konkretes soziales Problem bearbeiten.

# Armut im ländlichen Raum - Sozialhilfe und Arbeitslosigkeit im Umbruch

Aus einem von der DFG von 1989 - 1993 an der Universität Trier unter Leitung von Prof. Dr. Hans Pfaffenberger durchgeführten Forschungsprojekt ist eine Arbeit des hauptamtlichen Mitarbeiters, Dr. Karl August Chassé, erschienen, die mit dem Forschungspreis der Josef-Popper-Nährpflicht-Stiftung, die an der Frankfurter Universität angegliedert ist, prämiert worden.

In der Studie sind die Lebensbedingungen von benachteiligten Personen und Familien vor dem Hintergrund des sozialen Wandels im ländlichen Raum am Beispiel von über 100 Dörfern und zwei Kleinstädten im Raum Mosel/Hunsrück analysiert worden. Dargestellt wird die materielle und soziale Situation von Sozialhilfebeziehern und Arbeitslosen im ländlichen Raum. Die Studie zeigt, daß diese Menschen neben den materiellen Einschränkungen von zahlreichen weiteren Benachteiligungen betroffen sind. Dies betrifft z.B. das häufige Wohnen in zu kleinen Wohnungen mit schlechtem baulichen Zustand und weit unterdurchschnittlichem Wohnstandard (Bad/WC, Heizung), die Haushaltsausstattung - Geräte mit Folgekosten wie Tiefkühlschrank und Telefon müssen abgeschafft werden - Ratenbelastungen für elementare Einrichtungsgegenstände, die schulische und berufliche Ausbildung sowie Einschränkungen in zentralen Lebensbereichen wie der Ernährung, der Freizeitgestaltung usw.. Von mehrfachen Benachteiligungen sind insbesondere Familien mit Kindern und alleinerziehende Eltern betroffen. Obwohl es im ländlichen Raum eine nennenswerte Altersarmut gibt, sind fast die Hälfte (45%) der Sozialhilfebezieher Kinder oder junge Menschen bis 25 Jahre. Durchschnittlich bleiben diese Personen 6,4 Jahre im Hilfebezug, Haushalte mit Kindern etwa 3 Jahre. Häufig (zu

ca. einem Drittel) wohnen die Betroffenen bei Verwandten. In der methodischen Durchführung kombiniert die Studie verschiedene sozialwissenschaftliche Verfahren wie Expertengespräche, Aktenerhebungen, direkte Fragebogenuntersuchung, eine exemplarische Dorfuntersuchung und narrative Tiefeninterviews.

# **Evaluationsberatung und Selbstevaluation**

Prof. Dr. Maja Heiner, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen führt in Koopartion mit Dr. Wolfgang Beywl, Universität zu Köln, ein Projekt zur "Evaluationsberatung und Selbstevaluation" durch (Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Laufzeit: 1995 - 1998).

#### Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen

Prof. Dr. Siegfried Müller, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, hat ein Projekt über "Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen" abgeschlossen. In dem Projekt wurden politische, d.h. autoritäre, rassistische, nationalsozialistische und internationale Orientierungen bei verschiedenen Gruppen jugendlicher Arbeitnehmer untersucht. Im Zentrum stand dabei ein Vergleich von ostdeutschen mit westdeutschen Jugendlichen. Neben Repräsentativbefragungen kamen stimulierte Interviews und Gruppendiskussionen zum Einsatz (Laufzeit: 1993 - 1995; Finanzierung durch die Hans-Böckler-Stiftung des DGB; Publikation: Held, J./Horn, H.-W./Marvakis, A. (1995). "Gespaltene Jugend". Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen und ihre subjektiven Begründungen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. Opladen: Leske + Budrich).

# Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie

Die geschäftsführende Herausgeberschaft und Redaktion der ZSE hat sich neu formiert. Neue geschäftsführende Herausgeber sind Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Universität Dortmund, und Prof. Dr. Jürgen Zinnecker, Universität - Gesamthochschule Siegen.

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Die Kommission Bildungsforschung in der Dritten Welt der DGfE kooperiert seit 1995 mit der "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (ZEP). Diese hat als Folge dieser Kooperation ihren Namen geändert und heißt nun "Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik". Die Kommission hat damit ein eigenes Mitteilungs- und Diskussionsforum. Die ZEP erscheint vierteljährlich im IKO-Verlag Frankfurt a.M.

#### Journal für Internationale Bildungsforschung

In Kooperation mit der DGfE-Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft geben Kolleginnen und Kollegen, die in diesem Schwerpunkt arbeiten, eine neue Zeitschrift "Tertium Comparationis" heraus (1. Jahrgang 1995, Heft 1; Waxmann Verlag Münster/New York). Die Zeitschrift erscheint auch im World-Wide-Web (Internet).

Notizen aus der Forschung

# Berufswahl und Berufsberatung

Das Deutsche Jugendinstitut München (DJI) hat den Zuschlag für sein Angebot für ein von der Bundesanstalt für Arbeit ausgeschriebenes Forschungsvorhaben zum Thema "Berufswahl und Berufsberatung" bekommen. Die empirische Untersuchung des Berufswahlverhaltens bei Schülern aus den Abgangsklassen aller Schularten wird von der Abteilung Jugend und Arbeit im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung bis Ende des Jahres 1995 durchgeführt.

#### Die Fremden Deutschen

"Die Fremden Deutschen. Probleme und Möglichkeiten interkulturellen Verstehens zwischen Aussiedlern aus den GUS-Staaten und Bundesbürgern" lautet der Titel eines auf zwei Jahre angelegten und von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekts, das z.Z. am Osteuropa-Institut in München angelaufen ist (Informationen: Peter Hilfes, Osteuropa-Institut, Scheinerstr. 11, 81679 München).

# Vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung

Am Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung, Wien (Leiter: Prof. Dr. Erich Leitner) laufen folgende Projekte:

- "Aufarbeitung des aktuellen Stands der Kooperation Österreichs mit den Ländern Ostund Mitteleuropas im Bereich der Wissenschaft, Bildung und Kultur";
- "Dokumentation der Institutionen und Trends der osteuropäischen Bildungs- und Hochschulforschung";
- "Parallelen und Abweichungen im Pädagogikum der zum Unterricht der allgemeinbildenden Fächer auszubildende Universitäten und Hochschulen";
- "Entwicklung praktischer Modelle zur leichteren Anrechenbarkeit von Auslandsstudien";
- "Kurzdarstellungen zentraleuropäischer Hochschulsysteme";
- "Querschnittstudien und Fachvergleiche einzelner Studienzweige und Studienrichtungen".

Zu den Zielen des Instituts gehört neben der Erforschung des tertiären Bildungssektors bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung und komparatistisch angewandte Forschung sowie durch Beratungstätigkeit und qualifizierte Weiterbildungsangebote einen Beitrag zur Gestaltung internationaler Wissenschafts- und Hochschulkooperation zu leisten. Dabei sollen besonders auch Vorarbeiten zur Kompatibilität und Harmonisierung im Bereich der Universitäten und höherer Ausbildungseinrichtungen geleistet werden. Schwerpunktländer der Forschung sind: Bulgarien, Kroatien, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ukraine, Ungarn. Die Länder Albanien, die Baltischen Staaten, Makedonien, Rußland und Weißrußland gehören zum weiteren Interessensbereich (Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung, Prof. Dr. Erich Leitner, Porzellangasse 2/2/41, A - 1090 Wien; Tel: 0043/1/3194850-0; Fax: 0043/1/3194850-11).

# Aufruf zur Bildungsgeschichtlichen Forschung

Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Inter-

nationale Pädagogische Forschung in Berlin gibt 1995 in Kooperation mit Wissenschaftlern der Universität Bern, der Bibliothek Erziehungswissenschaft der Universität Marburg, der Fachbibliothek Erziehungswissenschaft der Universität Wien und des Pestalozzianums Zürich die "bib" (Bibliographie Bildungsgeschichte) heraus, die jährlich erscheinen soll. Anliegen der "bib" ist es, einmal jährlich über Publikationen, die im zurückliegenden Jahr zu spezifischen Problemen der Bildungsgeschichte im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) erschienen sind, zu informieren. Der erste Band wird Publikationen der Erscheinungsjahre 1994 und 1995 umfassen. Redaktionsschluß dafür ist der 1. August 1995. Die Bibliographie enthält Monographien, graue Literatur, Artikel aus Zeitschriften, Jahrbüchern und Sammelbänden und andere Medien (z.B. CD-ROM, Mikrofiches u.ä.). Jeder Band der "bib" erscheint mit einem alphabetischen Hauptteil und drei Registern, einem Sach-, einem Personen- und einem Zeitregister. Mitgeliefert wird eine Diskette, auf der die im Heft angezeigte Literatur in einer Datenbank gespeichert ist. Die Daten sind recherchierbar angelegt. Voraussetzung ist ein IBM-kompatibler PC mit einer DOS-Version 3.3 oder höher.

Wir möchten deshalb mit diesem Aufruf alle Fachautoren sehr herzlich bitten, uns bildungsgeschichtlich relevante eigene Titel bzw. Aufsätze in Fachzeitschriften anzuzeigen und uns wenn möglich Kopien oder sogar Rezensionsexemplare zur Verzeichnung in der Bibliographie zu übergeben.

Die wissenschaftliche Beratung erfolgt durch ein Gremium von Erziehungswissenschaftlern, dem Frau Prof. Dr. H. Thomas (Technische Universität Berlin) und die Herren Prof. em. Dr. H. Engelbrecht (Universität Wien), Prof. Dr. D. Lenzen (Freie Universität Berlin), Prof. Dr. W. Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M., Leitung), Prof. Dr. G. Rückriem (Hochschule der Künste Berlin), Prof. Dr. H. Schmitt (Universität Potsdam), Prof. Dr. H. Scholtz (Freie Universität Berlin), Prof. em. Dr. A. Stenzel (Bildungswissenschaftliche Hochschule Flensburg Universität) und Prof. Dr. H.-E. Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin) angehören. (Weitere Informationen durch die Bibliotheksleiterin Dr. Marion Bierwagen, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin; Tel.: 030/306490-33; Fax: 306490-25).

#### Forschungsförderung der DFG

Im zweiten Halbjahr 1995 richtet die Deutsche Forschungsgemeinschaft neun neue Sonderforschungsbereiche ein. Einer der neuen Sonderforschungsbereiche ist den Geistes- und Sozialwissenschaften, vier sind den Ingenieurwissenschaften sowie ebenfalls vier dem Bereich Biologie und Medizin zuzuordnen.

Der Senat der **DFG** hat die Einrichtung von 22 neuen **Schwerpunktprogrammen** für das Jahr 1996 beschlossen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wird es zwei und in den Naturwissenschaften sechs neue Schwerpunktprogramme geben. Vier Schwerpunktprogramme werden in den Biowissenschaften neu eingerichtet, ein Schwerpunktprogramm wird verlängert. Die Ingenieurwissenschaften werden mit zehn neuen Schwerpunktprogrammen gefördert. (Geistes- und Sozialwissenschaften: "Sensomotorische Integra-

# tion", "Theatralität - Theater als kulturelles Modell in den Kulturwissenschaften".)

Die Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland gelten als "zersplittert" und ihr Allgemeinzustand als "nicht befriedigend". Hinzu kommt, daß ihr Anteil in allen Förderungsverfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft seit Jahren rückläufig ist. Weder bei den Sonderforschungsbereichen noch bei den Schwerpunktprogrammen sind die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer angemessen vertreten. Diese Entwicklung erfüllt das Präsidium der DFG seit langem mit Sorge. Nun soll eine neu einzurichtende "Kommission für Kulturwissenschaften" Wegbereiter für eine grundsätzliche Verbesserung der Situation sein. Dies beschloß der Senat der DFG im Rahmen der Jahresversammlung 1995 in Bonn.

Aufgabe der neuen Kommission soll eine kritische Analyse der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer in inhaltlich-methodischer, institutioneller und struktureller Hinsicht sein. Dabei wird die besondere Aufmerksamkeit einer Verbesserung der Fördermöglichkeit dieser Fächer innerhalb und außerhalb der Deutschen Forschungsgemeinschaft gelten. Unter anderem soll auch geprüft werden, inwieweit der zu beobachtenden Auseinanderentwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften entgegengewirkt werden kann.

Ziel der für eine Laufzeit von fünf Jahren geplanten Kommission, der neben den geistes- und sozialwissenschaftlichen Senatoren der DFG weitere Fachleute angehören werden, ist die Erarbeitung von entsprechenden Empfehlungen. Vorsitzender der neuen Senatskommission ist der DFG-Vizepräsident und Frankfurter Historiker Prof. Dr. Lothar Gall (forschung - Mitteilungen der DFG 2-3/95).

# Rundgespräch zur pädagogischen Frauenforschung

Am 11. und 12.9.1995 fand im Franz-Hitze-Haus in Münster ein Rundgespräch zur pädagogischen Frauenforschung statt. Ausgangspunkt für die Initiierung dieses Gesprächs war die Beobachtung, daß nach wie vor relativ wenige Forschungsanträge von Wissenschaftlerinnen bei der DFG eingehen. Durch ein Rundgespräch sollten Frauen ermutigt werden, Forschungsvorhaben vorzustellen und im Austausch und in der Diskussion miteinander eventuell auch neue Kooperationszusammenhänge zu entwickeln. Darüber hinaus sollte eine konkrete Besprechung von Projektskizzen die Antragsqualität sichern helfen.

Die Resonanz auf die Ankündigung eines solchen Rundgesprächs war sehr groß: Es meldete sich eine die Grenze der Kapazität ausschöpfende Zahl von Wissenschaftlerinnen zur Teilnahme. Darüber hinaus gab es von gut 20 Wissenschaftlerinnen Rückmeldungen, die ihr Bedauern mitteilten, wegen anderer Tagungen oder gebuchtem Urlaub nicht teilnehmen zu können. In der Regel war diese Rückmeldung mit dem Hinweis verbunden, daß ein solches Rundgespräch für sehr wichtig und nützlich gehalten würde und hoffentlich nicht in zu großem Zeitabstand erneut ermöglicht würde.

Am Rundgespräch nahmen schließlich 30 Frauen teil, die nach einer Einführung durch den Fachreferenten der DFG, Herrn Dr. Nießen, in zwei Arbeitsgruppen tagten. In der ersten Gruppe, die den Schwerpunkt historische Frauenforschung und Frauenbildung

hatte, wurden zehn Projektskizzen diskutiert. In der zweiten Gruppe, in der es vor allem um schulische Sozialisation ging, lagen neun Projektskizzen vor. Es konnte im Verlauf des Gesprächs deutlich gemacht werden, wo bei der Formulierung von Forschungsanträgen problematische Punkte liegen und wie diese anzugehen wären. Darüber hinaus bot die Diskussion Chancen eines gemeinsamen Austausches, die offensichtlich zunehmend weniger zum selbstverständlichen Alltag von WissenschaftlerInnen gehören.

Im abschließenden Plenum wurden einige grundsätzliche Punkte erörtert. Zu diesen gehört unter anderem folgende Tatsache: Angesichts der Arbeitsmarktsituation an den Hochschulen gibt es zunehmend WissenschaftlerInnen, die "freiberuflich" Forschungen und Forschungsmanagement über Jahre hinweg betreiben. Sie gehören insofern nicht mehr zu den "Nachwuchskräften", sind aber zugleich nicht in der Position, als ProjektleiterInnen in DFG-geförderter Forschung aufzutreten. Die bisherigen Richtlinien sehen entweder vor, daß dieser Personenkreis Stipendien beantragen kann oder sich jemanden suchen muß, der oder die für sie/ihn einen Antrag stellt. Diese letzte Möglichkeit beinhaltet für in gewisser Weise "gestandene" WissenschaftlerInnen, die jedoch für sich selbst Erwerbsmöglicheiten finanzieren müssen, eine unter Umständen "wenig würdige" Form. Die Teilnehmerinnen am DFG-Rundgespräch zur pädagogischen Frauenforschung regen deshalb an, die Förderrichtlinien daraufhin zu prüfen, wie dieser Personenkreis - der sicherlich in den geisteswissenschaftlichen Fächern, vermutlich speziell in der Pädagogik und unter Umständen insbesondere unter Frauen relativ größer ist - eine angemessene Berücksichtigung finden kann. Ebenfalls wurde angeregt, vermehrte Möglichkeiten der Forschungsberatung zu schaffen und in diesem Rahmen ein ähnliches Rundgespräch in absehbarer Zeit erneut anzubieten (weitere Informationen durch die Berichterstatterin Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Professur für Frauenforschung, Scharnhorststr. 100, 48151 Münster; Tel.: 0251/83-9330; -9341).

# V. NOTIZEN AUS DER WISSENSCHAFTS- UND BILDUNGSPOLITIK

#### Psychotherapeutengesetz

Der Vorstand der DGfE setzt sich nachhaltig dafür ein, daß im geplanten "Gesetz über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten" der Zugang für die letztgenannte Gruppe nicht auf Psychologen beschränkt wird, sondern weiterhin PädagogInnen offen bleibt. Die Therapie von Kindern und Jugendlichen profitiert nicht nur von einer pädagogischen Ausbildung der TherapeutInnen, sondern auch von der vorgeschriebenen dreijährigen Berufserfahrung in pädagogischen Handlungsfeldern als Grundlage der Ausbildung. Auf dieser Erfahrung gründet die eigenständige, staatlich geregelte Weiterbildung zum/zur Kinder- und Jugendlichen-PsychotherapeutIn, die sich deutlich von der Ausbildung zum Erwachsenen-Psychotherapeuten unterscheidet (was sich u.a. in unterschiedlichen Fachgesellschaften und wissenschaftlichen Zeitschriften dokumentiert).

Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie erfordert eingehende Kenntnisse von entwicklungsbedingten Krisen im Kindes- und Jugendalter zur Abgrenzung gesunder und entgleisender Entwicklung sowie Kenntnisse für die diagnostische Erschließung des meistens nur im Symbol erkennbaren Spiel- und Ausdrucksverhalten dieser Altersgruppe. Diese Kompetenz erbringen Pädagogen.

# Nachwuchsförderung in Schulpädagogik und Didaktik

Die Kommission Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat auf ihrer Mitgliederversammlung am 12. September 1995 eine "Resolution zur Nachwuchsförderung in Schulpädagogik und Didaktik" verabschiedet, durch die auf gravierende Probleme des Nachwuchses in diesem Bereich hingewiesen wird und strukturelle Verbesserungen der Nachwuchsförderung gefordert werden (siehe III.8 in diesem Heft).

#### Integrationspädagogik

Als Reaktion auf die zunehmende Nachfrage nach integrationspädagogischer Information gibt die interdisziplinäre Arbeitsstelle "Integrationspädagogik" seit vier Semester einen Info-Dienst heraus, der über aktuelle Entwicklungen informiert, integrationspädagogische Positionen diskutiert sowie diesbezügliche Veranstaltungen angekündigt, Literatur und Filme bespricht und andere wichtige Informationen zusammenstellt. Der Info-Dienst erscheint in einer Auflage von 1.500 Exemplaren und wird an alle Lehrenden und Studierenden des Fachbereichs, an Studierende des Instituts für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, an die integrativ arbeitenden Schulen Berlins und an die Studienseminare verteilt (Bestellungen sind möglich: Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle "Integrationspädagogik", Königin-Luise-Straße 24-26; 14195 Berlin).

## Institut für Humanistische Pädagogik

An der Universität Bremen wurde am Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (FB 12) im Februar 1995 das Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung (HPSW) gegründet. Zweck des Instituts ist die Förderung der Humanistischen Pädagogik in Theorie und Praxis in den Bereichen der Schule, der Weiterbildung und in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Aufgaben des Institutes sind u.a.: (1) interdisziplinär angelegte Forschung zu den theoretischen und historischen Grundlagen der Humanistischen Pädagogik; (2) interdisziplinär angelegte Forschung zu den theoretischen und praktischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der verschiedenen Ansätze innerhalb einer Humanistischen Pädagogik (solche Ansätze sind z.B.: Gestaltpädagogik, pädagogisches Rollenspiel und Psychodrama - sowie Theaterpädagogik, personzentriertes Lehren und Lernen, Pädagogik der Sinne); (3) (Weiter-) Entwicklung und Evaluation der einzelnen Ansätze der Humanistischen Pädagogik in verschiedenen Aufgabenfeldern; (4) Beratung, Supervision und Fortbildung von Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen in den jeweiligen pädagogischen Aufgabenfeldern (Schule, Weiterbildung, sozialpädagogische Aufgabenfelder, Hochschuldidaktik). Gründungsmitglieder des HPSW sind Prof. Dr. H. Gerl, Prof. Dr. G. Holzapfel, Prof. Dr. H. Ortmann, Dr. M. Polzin, J. Ehrenforth, U. Becker. Zum Sprecher des Instituts ist Prof. Dr. G. Holzapfel gewählt (Adresse: Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung (HPSW), Fachbereich 12, Universität Bremen, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel.: 0421/218-2021, -3553, Fax: 0421/218-4043).

# Erforschung von Studiengängen zur Gesundheitspädagogik

Im Rahmen eines BLK-Modellversuchs wird ab Wintersemester 1994 erprobt, wie Gesundheitsbildung in der Lehrerbildung an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule in Flensburg verankert werden könnte. Lehramtsstudierende aller Schularten haben die Möglichkeit, in ihrem erziehungswissenschaftlichen Hauptstudium Gesundheitspädagogik als Schwerpunkt mit 18 Semesterwochenstunden zu wählen. Darüber hinaus hat der Modellversuch das Ziel, ein Ergänzungsstudium mit Magisterabschluß zu etablieren, das eine pädagogische Berufsfeldorientierung (im Gegensatz zu eher medizinisch orientierten Studiengängen mit "public-health-Abschlüssen" an anderen Universitäten) für zukünftige Aufgabenbereiche in der Gesundheitsförderung ermöglicht. Das Ergänzungsstudium (Zulassungsvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium) beginnt im Wintersemester 1995/96. Die geplante Laufzeit des BLK-Modellversuchs beträgt 3 Jahre (Weitere Informationen: Dr. Barbara Schwaner-Heitmann, BLK-Modellversuch Gesundheitsförderung durch Gesundheitsbildung der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg, Universität, Schützenkuhle 26, 24937 Flensburg; Tel.: 0461-5701313, -1315).

#### Kooperation in der Berufsbildungsforschung

Prof. Dr. h.c. Frank Achtenhagen, Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, hat zusammen mit Prof. Dr. Wim Nijhof (Twente) und Prof. Dr. David Raffe (Edinburgh) eine "Feasibility Study: Research Scope for Vocational

Education in the Framework of COST Social Sciences", verfaßt, die Grundlage einer europäischen Forschungsinitiative sein soll. Mit Unterstützung der DFG wird auf einer Tagung im Januar 1996 in Göttigen der Versuch unternommen, 15 europäische Nationen - bei Beteiligung auch von US-amerikanischen Forschern - mit ihren Berufsbildungsinteressen in einem übergreifenden Programm zur Berufsbildungsforschung kooperieren zu lassen.

#### Reformpädagogische Arbeitsstelle

Die frühere Peter-Petersen-Arbeitsstelle an der FernUniversität Hagen ist umgewandelt worden in eine "Reformpädagogische Arbeitsstelle" (RPA), die sich mit der Sammlung von Materialien zu reformpädagogischen Aktivitäten und ihrer Nutzung für Lehrzwecke besonders in der Lehrerfortbildung befaßt (Nähere Informationen: Prof. Dr. Horst Dichanz, FernUniversität Hagen, Lehrgebiet: Theorie der Schule und des Unterrichts; Fleyerstr. 204, 58084 Hagen; Tel.: 02331/987-0).

#### Comenius-Preis

Am 10. Juni 1995 fand zum dritten Mal die Verleihung des Comenius-Preises statt diesmal in der Alten Aula der Universität Jena. Aus der Hand des Gründers der Comenius-Stiftung, des Berliner Erziehungswissenschaftlers Prof. Dr. Rainer Winkel, erhielt Frau Dr. Hildegard Hamm-Brücher in Anerkennung ihrer herausragenden Verdienste um die Bildungspolitik sowie die politische Bildung den Comenius-Preis 1995. In der Verleihungsurkunde heißt es u.a.: "Die Auszeichnung gilt der Bildungspolitikerin, die über Jahrzehnte dazu beigetragen hat, daß die res humana, die Sache des Menschen, dadurch verbessert wird, daß die res publica, die Sache des Gemeinwesens, vor allem in seinen Bildungseinrichtungen reformiert wird." Der Comenius-Preis ist mit DM 20.000,-ausgestattet, wobei die Preissumme jeweils an solche Personen, Gruppen oder Institutionen weitergegeben werden soll, die im Sinne der Ausgezeichneten tätig geworden sind. Frau Hamm-Brücher überreichte das Preisgeld an das von Prof. Dr. Peter Fauser geleitete Förderprogramm "Demokratisch Handeln".

#### Sozialpädagogische Anteile des Schwangerschaftskonfliktes

Für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln sind folgende vorbereitende Expertisen zur Umsetzung der sexualpädagogischen Anteile des Schwangerschaftskonfliktgesetzes erarbeitet worden:

- Universität Kiel in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sexualpädagogik Dortmund: Expertise zum Thema "Sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik Deutschland" (erstellt 1995 von Prof. Dr. Uwe Sielert und Ina Philipps);
- Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sexualpädagogik Dortmund: Expertise zum Thema "Sexualpädagogische Medien" (erstellt 1995 von Dipl.-Päd. Frank Herrath, Marcus Freitag und Heidrun Wendel);
- Universität Köln: Expertisen zu "Sexualpädagogische Konzepte 1985 bis 1993" (von

Prof. Dr. Gerhard Glück und Dr. Andrea Hilgers) und zu den "Richtlinien für die schulische Sexualerziehung der Bundesländer bis 1994" (von Andrea Hilgers).

# Neuer Magisterstudiengang in Magdeburg

An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, ist zum Wintersemester 1995/96 ein neuer Magisterstudiengang mit dem Hauptfach Berufs- und Betriebspädagogik eingerichtet worden, der zur Hälfte Berufs- und Betriebspädagogik und zur anderen Hälfte mit Fächern wie Informatik/Elektrotechnik/Wirtschaftswissenschaften/Maschinenbau/Mathematik und Physik kombiniert werden kann (Weitere Informationen: Prof. Dr. Sibylle Peters, Institut für Berufsund Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Virchowstr. 24, 39104 Magdeburg; Tel.: 0391/67-16627, -16623; Fax: 0391/67-16550).

# Weiterbildungsangebot Psychoanalytische Pädagogik

Zur Richtigstellung der Mitteilung in "Erziehungswissenschaft" 6 (1995), 11, S. 62 über die Einrichtung eines Aufbaustudiengangs "Psychoanalytische Pädagogik" an der Universität Mainz teilt Prof. Dr. Evelyn Heinemann mit, daß sie ein zweijähriges Weiterbildungsangebot zur Psychoanalytischen Pädagogik organisiert, mit dem kein Universitätsabschluß erworben werden kann. Es handelt sich nicht um einen Studiengang, sondern lediglich um eine berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Der Beginn der Weiterbildung ist für April 1996 geplant (Kontakt: Prof. Dr. E. Heinemann, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 11 - Philosophie/Pädagogik, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55128 Mainz; Tel.: 06131/394637, Fax: 06131/395995).

#### Migration und Schule

Dr. Bodo Willmann, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsgruppe Schule und Migration, führt ein Projekt "Migration und Schule" (vorläufige Projektbezeichnung) als vergleichende Untersuchungen (Fallstudien) an Schulen in Deutschland und Schweden zu Problemen interkultureller Erziehung und Bildung durch in Zusammenarbeit mit Dr. Inger Andersson und Dr. Ingrid Nilsson, Universität Umeå, Pädagogisches Institut.

#### Universitätskooperation mit Polen

Im April 1996 werden die Nikolaus Kopernikus Universität Torun und die Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg das 15jährige Bestehen ihrer Kooperation feiern. Der unter schwierigen politischen Bedingungen im Jahre 1981 zwischen beiden Hochschulen abgeschlossene Kooperationsvertrag hat von Anfang an der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung Priorität eingeräumt und die Interessen aller an beiden Hochschulen vertretenen Fakultäten bzw. Fachbereiche zu berücksichtigen versucht. Der auf Jahresplänen basierende Vertrag sichert jährlich ca. 20 bis 25 WissenschaftlerInnen beider Hochschulen im Umfang von bis zu 200 Persontagen die Teilnahme an Kooperationsvorhaben.

# Forschungsstelle Schulpädagogik

Am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen ist 1995 eine Forschungsstelle für Schulpädagogik gegründet worden.

#### Denkschrift der Bildungskommission NRW

Die 1992 vom Ministerpräsidenten Johannes Rau berufene "Bildungskommission NRW", zu deren 22 Mitgliedern sechs Mitglieder unserer Gesellschaft gehörten (die Professorinnen Hannelore Faulstich-Wieland und Juliane Jacobi und die Professoren Klaus Hurrelmann, Wolfgang Klafki und Hans-Günther Rolff sowie als Leiter des Sekretariats Professor Rainer Brockmeyer), hat im Oktober 1995 ihre Arbeit abgeschlossen und dem Ministerpräsidenten die Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" übergeben. Der öffentliche Dialog über die Empfehlungen ist mit zwei Auftakt-Veranstaltungen am 9. Oktober und 2. November 1995 in Düsseldorf begonnen worden (Die Denkschrift ist unter dem genannten Titel als Buch im Luchterhand-Verlag Neuwied erschienen, 354 S., 14,80 DM).

#### Alternative Ausbildungsmöglichkeiten

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat am 25.09.1995 in Bonn mit Vertretern der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Wissenschaft ein bildungspolitisches Gespräch über alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte durchgeführt. Im Mittelpunkt des Gesprächs standen Möglichkeiten des Ausbaus von Alternativen zum traditionellen Hochschulstudium, Fragen der Kooperation von Staat und Wirtschaft und die Verbesserung der beruflichen Perspektiven für Absolventen der dualen Berufsausbildung mit Hochschulzugangsberechtigung.

#### Förderung der Graduiertenkollegs

Bund und Länder haben sich in der **Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) am 25. September 1995 über die Verlängerung der gemeinsamen Förderung der Graduiertenkollegs verständigt. Sie sind der Auffassung, daß sich dieses Instrument zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bewährt hat; die Fachseite von Bund und Ländern wird sich dafür einsetzen, die Zahl der Graduiertenkollegs von derzeit rd. 200 auf 300 auszubauen. Die bisherige Finanzierung der Graduiertenkollegs von Bund und Sitzland im Verhältnis 65:35, die Ende 1995 ausgelaufen wäre, soll bis zum 31. Dezember 1998 beibehalten werden. Danach sollen Bund und Sitzland des Graduiertenkollegs jeweils die Hälfte tragen.

#### 25 Jahre BLK

Aus Anlaß des 25jährigen Bestehens der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) fand am 26. Juni 1995 in Bonn eine Festveranstaltung statt. In der Anlage zur Pressemitteilung von diesem Tag ist von der BLK ein kurzer "Rückblick auf 25 Jahre gemeinsamer Bildungsplanung, Modellversuchsförderung und

Forschungsförderung in der BLK" gegeben worden.

# Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Die Kultusministerkonferenz hat sich auf ihrer 273. Plenarsitzung am 28./29. September 1995 in Halle mit dem Thema "Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung" befaßt. Im Hinblick auf Möglichkeiten des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses in Verbindung mit einer beruflichen Erstausbildung bzw. beruflichen Grundbildung hat sie folgenden Beschluß gefaßt:

- Die Kultusmininsterkonferenz nimmt den Bericht der Amtschefsgruppe und des Schulausschusses über die Position der Länder zur Frage der Möglichkeiten des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses in Verbindung mit dem Abschluß einer beruflichen Erstausbildung zur Kenntnis.
- 2. Ziff. 3.2 der "Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule" (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01.6.1979 i.d.F. v. 26.06.1992) erhält folgende Fassung: Das Abschlußzeugnis der Berufsschule schließt die Berechtigungen des Mittleren Schulabschlusses gemäß den Bestimmungen der Länder ein, wenn (1) die Berufsschule mit einem Unterrichtsangebot entsprechend der "Rahmenvereinbarung über die Berufsschule" (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) erfolgreich besucht und im Abschlußzeugnis ein Gesamtnotendurchschnitt von mindestens 3,0 erreicht wurde (Bayern und Sachsen haben die Mindestnote gesetzlich auf 2,5 festgelegt; für die Anerkennung von Zeugnissen aus anderen Ländern legen sie die Mindestnote von 3,0 zugrunde), (2) der erfolgreiche Abschluß einer Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit einer Regelausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren und (3) ausreichende Fremdsprachenkenntnisse entsprechend einem mindestens fünfjährigen Fremdsprachenunterricht nachgewiesen werden.
- 3. Dieser Beschluß greift weiteren Überlegungen der Kultusministerkonferenz zum Gesamtvorhaben "Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung" nicht vor (Pressemitteilung vom 29.09.1995).

# Lehrämter für Berufliche Fachrichtungen

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) hat am 12. Mai 1995 eine neue "Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen" beschlossen und die bisher gültige Rahmenvereinbarung vom 5. Oktober 1973 aufgehoben.

# KMK-Erklärung "Medienpädagogik in der Schule"

Ergänzend zum Orientierungsrahmen "Medienerziehung in der Schule" der BLK hat die KMK im Mai dieses Jahres eine eigene Erklärung zum Programm einer Medienpädagogik in der Schule vorgelegt. Darin wird es als Aufgabe schulischer Medienerziehung angesehen, die SchülerInnen zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Umgang mit den Medien zu befähigen. Unter anderem wird hierzu auch eine entsprechende Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen sowie ein kompetentes Angebot

in der Lehrerfortbildung gefordert. Im Anhang der Erklärung sind eine Vielzahl von Aktivitäten der einzelnen Bundesländer zum Thema aufgelistet.

#### Reform der Gymnasialen Oberstufe

Am 26. Oktober 1995 hat die KMK-Expertenkommission "Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs" ihren Bericht und ihre Vorschläge der KMK übergeben. Als Erziehungswissenschaftler gehörten der Kommission an: Prof. Dr. Jürgen Baumert (Kiel), Vorsitzender; Prof. Dr. Dr. h.c. Frank Achtenhagen (Göttingen); Prof. Dr. Helmut Heid (Regensburg); Prof. Dr. Wolfgang Mitter (Frankfurt a.M.); Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Berlin).

#### Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt

Das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt hat einen Sachverständigenrat zur Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt gegründet und folgende ErziehungswissenschaftlerInnen von den Universitäten Halle-Wittenberg und Magdeburg berufen: Prof. Dr. Heinz-Jürgen Krüger, Prof. Dr. Annedore Prengel, Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, Prof. Dr. Hartmut Wenzel (Universität Halle-Wittenberg) und Prof. Dr. Reinhard Bader, Prof. Dr. Winfried Marotzki (Universität Magdeburg).

#### Studiengruppe des Europarats

Der Abteilungsleiter des Deutschen Jugendinstituts München (DJI) für Familie/Familienpolitik, Dr. Rudolf Pettinger, ist für die Jahre 1996/97 als deutscher Vertreter in eine Forschungsgruppe des "Coordinated Research Programme" des Europarates berufen worden. Das Thema der Studiengruppe lautet: "The Crisis of the Welfare State: How to Respect and Guarantee the Social Rights of Individuals Whilst Controlling Costs".

#### Karikaturenwettbewerb "Gewalt in der Schule"

Der Studienkreis und die Deutsche Jugendpresse (DJP) haben sich zur Durchführung eines Schülerwettbewerbes "Gewalt in der Schule" zusammengefunden. An diesem Wettbewerb konnten sich Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 22 Jahren beteiligen. Einsendeschluß war der 30. November 1995. Die Jury entscheidet im Februar 1996; die Preise werden in einer öffentlichen Veranstaltung im Frühjahr 1996 übergeben.

# **European Conference on Educational Research 1985**

(Bericht von Dieter Lenzen)

Vom 14. bis 17. September 1995 fand an der University of Bath, Großbritannien, der erste Europäische Kongreß für Erziehungswissenschaft statt. Er wurde organisiert von Prof. James Calderhead, dem Präsidenten der European Educational Research Association, deren Mitglied die DGfE ist. Die Tagung umfaßte insgesamt über 200 Symposien, Arbeitsgruppen und paper presentations, über 20 roundtables, zahlreiche poster sessions und panel discussions zu einem breiten Spektrum erziehungswissenschaftlicher Themen.

Dominierend waren dabei schulpädagogische Fragestellungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Lehrerausbildung, Berufspädagogik, komparatistische Gesichtspunkte, Schuleffektmessung, Schulverwaltung, Gender Studies, Kleinkinderziehung, Computer Education und Forschungsmethoden. Da die Initialphase dieses Kongresses in britischer Hand lag und unsere Gesellschaft erst in diesem Jahr Mitglied der EERA werden konnte, war die deutsche Seite nur mit wenigen Vertretern repräsentiert, so daß Themen des viel breiteren Rahmens der deutschen Erziehungswissenschaft teilweise vermißt werden mußten. Die Veranstaltungen zeigten ein weiteres Mal deutlich die Unterschiede zwischen der angloamerikanischen, eher empirisch-analytisch orientierten Akzentuierung, die auch in den skandinavischen Ländern und in den Niederlanden dominiert, und der kontinentalen Tradition Deutschlands, Frankreichs und der ost- und südeuropäischen Länder. Im Blick auf notwendige Kooperationen in Forschung und Lehre sowie auf eine wirklich europäische Erziehungswissenschaft, die erfahrungswissenschaftliche und erziehungs- und bildungstheoretische Frage miteinander verbindet, wäre es dringend zu wünschen, wenn deutsche Wissenschaftler(innen) unserer Gesellschaft selbst Themenvorschläge für die verschiedenen Veranstaltungsformen, papers und Anregungen beisteuern würden und wenn sie sich anläßlich des nächsten Kongresses in Sevilla im nächsten Jahr selbst einbringen würden. Eine thematische Bindung der Kongresse gibt es nicht, so daß die Präsentation eigener Forschungen, allerdings in der Regel in englischer Sprache, immer möglich ist, soweit die papers vom Committee akzeptiert werden. Richten Sie Ihre Anfragen bitte an: European Education Research Association, C/O SCRE, 15 St. John Street, Edinburgh, EH8 8JR, Scotland - Großbritannien. Beachten Sie auch die Ankündigung der nächsten Konferenz:

# EERA 96 (First Announcement)

The 1996 annual conference of the European Educational Research Association will be held in Seville, Spain, from Monday September 23rd to Friday September 27th, 1996. The conference will consist of paper, symposia, roundtable and poster sessions, workshops, and an extensive publishers' display.

*Papers*, usually single, independent submissions, may be focused on research completed, research in progress, reviews of research, discussions of methodological issues or of the practical or policy implications of a research field. Each paper will be allotted 30 minutes in the conference for presentation and discussion.

Symposia - groups of papers clustered around a common theme and normally presented by research teams or groups of researchers who have been collaborating in research or are working in similar areas - will be scheduled for one and a half or two hours, though exceptionally a series of linked symposia may be scheduled for longer.

Roundtables are particularly appropriate where there is a need for greater interaction amongst fewer delegates. In a roundtable session, the presenters will be allotted 40 minutes, during which time delegates may join them to talk about their selected topic.

*Posters* are appropriate where there is a need for interaction with a small group on material that has a strong visual element. Poster sessions will be allotted a 40 minute period with display facilities.

## Seville

With its beautiful Analucian architecture, and an abundance of hotels and restaurants, seville is both a convenient venue for a conference and a relaxing and interesting place to visit. Whilst accommodation will be mostly in hotels, the conference sessions will be held at the University of Seville. The wide range of options for accommodation and meals will allow delegates to choose amenities to suit their own budget.

#### Internationale Akademie zur Humanisierung der Bildung

Die Pädagogische Universität Biysk (Rußland) hatte im Zeitraum von 27. bis 29. Juni 1995 zur Teilnahme am "Ersten Internationalen Kongreß zu Problemen der Humanisierung der Bildung" eingeladen. Die russische Gesellschaft, auf dem Weg zur Stabilisierung einer neuen Gesellschaftsordnung, hat die Schwellenbedeutung der Neuorientierung in den Bereichen Kultur und Bildung erkannt. Unter dem Motto "Humanisierung der Bildung" haben ca. 150 Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Philosophen aus ganz Rußland ihre Überlegungen zu einer humanen Grundlegung des Bildungswesens ausgebreitet und diskutiert.

Vor diesem Hintergrund kam es zur Gründung der "Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung" mit Sitz in Biysk/Rußland. Die Akademie setzt sich zur Aufgabe, zur Durchsetzung des Dritten Humanismus eine eigene Zeitschrift mit dem Titel "Humanistische Pädagogik" zu gründen; sie wird in russischer, deutscher und englischer Sprache Beiträge drucken, die der Idee der Reformbewegung dienlich sind. Die Akademie setzt sich ferner dafür ein, in der Regel alle zwei Jahre in verschiedenen Ländern der Welt Kongresse zu Problemen einer "Humanistischen Pädagogik" zu veranstalten (Weitere Informationen: Prof. Dr. Rudolf W. Keck, Universität Hildesheim, Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim; Tel. 05121/884-107, Fax: 0512/867558).

# Gründung der Nikitin-Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V.

Auf Initiative des Dorstener Verlegers Franz-Josef Kuhn wurde am 22. September 1995 die gemeinnützige "Nikitin-Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V." mit Sitz in Dorsten gegründet. Zu den 43 Gründungsmitgliedern zählen Personen aus den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen: Erziehungswissenschaftler, Geriatriker, Germanisten, Informatiker, Juristen, Kinderärzte, Lehrer, Mathematiker, Physiker, Psychologen, Schulaufsichtsbeamte, Therapeuten, Verhaltensforscher sowie Vertreter aus dem Industrie- und Verlagsmanagement. Der Namensgeber, Boris Nikitin, russischer Pädagoge, Mitglied der Moskauer Akademie der Wissenschaften und Künste, ist inzwischen durch zahlreiche Publikationen bekannt geworden. Er hat u.a. eine Methode entwickelt, die das Erforschen, Entdecken, Untersuchen an den Anfang des Lernprozesses stellt. "Der Lernprozeß muß auf den Erkenntnissen der Wissenschaften, der Verhaltensbiologie, der Neurologie, der Psychologie und auch der Geriatrie beruhen." (Interessenten für nähere Einzelheiten oder für eventuelle Mitgliedschaften können sich in Verbindung setzten mit dem Sitz der Gesellschaft: Nikitin-Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V., Becken-

kamp 25, 46285 Dorsten, oder mit dem Vorsitzenden der Nikitin Gesellschaft e.V., Prof. Dr. Michael W. Schwander, Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 04 Erziehungswissenschaften, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen.)

#### Resolution zum Studiengang Wirtschaftspädagogik

Zum 44. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultätstag (WiSo FT) ist folgende Resolution beantragt worden:

Der WiSo FT befürwortet eine Regelstudienzeit von zehn Semestern im universitären Studiengang Wirtschaftspädagogik (Abschluß: Diplom-Handelslehrer/Diplom-Handelslehrerin), mindestens jedoch ein Semester mehr als in den örtlichen Prüfungsordnungen für die Studiengänge Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre vorgesehen ist. Begründung: Bei der sachgerechten Bemessung der Regelstudienzeit im o.g. Studiengang ist von den Beschlüssen des WiSo FT auszugehen, die für die Studiengänge Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre eine Regelstudienzeit von neun Semestern vorsehen. Der Studiengang Wirtschaftspädagogik unterscheidet sich von ihnen dadurch, daß er zu einem doppelprofilierten Abschluß führt, nämlich zur beruflichen Qualifizierung für den Schuldienst und für das betriebliche Aus- und Weiterbildungswesen einschließlich Bildungsmanagement. Die erforderlichen Kompetenzen werden dadurch erworben, daß zu den wirtschaftswissenschaftlichen Studieninhalten das Fach Wirtschaftspädagogik und ggf. nicht affine "Doppelwahlfächer" hinzutreten, wie z.B. Sprachen, Theologie oder Sport, die gemäß den staatlichen Anerkennungsvorschriften für die Sekundarstufe II in größerem Umfang zu studieren sind. Dieses Zusatzvolumen ist innerhalb des durch die beiden anderen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge vorgegebenen Rahmens nicht zu kompensieren und macht daher ein zusätzliches Studiensemester erforderlich. Die höhere Regelstudienzeit ergibt sich demnach aus der inhaltliche Polyvalenz des Studienganges und aus dem vergleichsweise breiteren Abschlußprofil. Beide Merkmale kennzeichnen das traditionelle, am Arbeitsmarkt gut eingeführte und breit akzeptierte Profil des Handelslehrerdiploms. Der WiSo FT weist ausdrücklich darauf hin, daß der Mehrbedarf von einem Studiensemester für die Handeslehrerausbildung auch dort gegeben ist, wo örtliche Prüfungsordnungen - entgegen den Forderungen des WiSo FT - für das Studium der Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre weniger als neun Semester Regelstudienzeit vorsehen.

# VI. Beiträge

#### FRANZ HAMBURGER

(Für den Vorstand der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik

#### Vorbemerkung

Die Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik hat beim Kongreß 1994 in Dortmund den Vorstand beauftragt, ein "Memorandum zur Lage der wissenschaftlichen Sozialpädagogik" auszuarbeiten. Im Zuge der Konkretisierung wurde deutlich, daß zunächst eine Beschränkung auf die Lage der *universitären* Sozialpädagogik erforderlich ist. Da diese Aufgabenstellung nicht das gesamte Mitgliedsspektrum der Kommission repräsentiert, der auch viele SozialpädagogInnen, die nicht an Universitäten arbeiten, angehören, kann ein solches "Memorandum" nicht die Perspektive aller Kommissionsmitglieder abdecken.

Der Vorstand der Kommission Sozialpädagogik fühlte sich nicht legitimiert, für die Fachhochschulen zu sprechen und hat deshalb mit Vertretern von Fachschulen und des Fachbereichstags "Soziale Arbeit" der Fachhochschulen vereinbart, daß sich dieser Text im "sozialpädagogischen Gesamtzusammenhang" als ein Beitrag in einer fortzusetzenden Diskussion versteht. Diese Diskussion kann sich dann auf die Gesamtsituation der Sozialpädagogik/Sozialarbeit beziehen und in eine gemeinsamen Publikation münden.

Die Erarbeitung des "Memorandums" wurde vom Vorstand organisiert, zunächst auf der Grundlage von Arbeitspapieren von Hans Gängler, Franz Hamburger, Marile Karsten und Hans Thiersch. An einer ersten Diskussion waren auch Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach beteiligt. Das Treffen der SozialpädagogInnen an wissenschaftlichen Hochschulen am 22.4.1995 in Hannover diente der Diskussion des ersten veröffentlichten Entwurfs. Schriftliche Stellungnahmen wurden von Helmut Richter, Hans Günther Homfeldt/Jörgen Schulze/Manfred Schenk, Regine Gildemeister/Friedrich Ortmann, Imbke Behnken, Sabine Hering/Siegfried Mrochen/Michael Schumann/Jürgen Zinnecker, Werner Thole und Rudolph Bauer vorgelegt und berücksichtigt; ergänzende Arbeitspapiere von Burkhard Müller und Thomas Rauschenbach wurden eingearbeitet. Auch wurden Teile des "Memorandums zum Diplomstudiengang Erziehungwissenschaft in den alten und neuen Bundesländern" vom März 1991 übernommen. Die Redaktionsarbeit hat Franz Hamburger im Auftrag des Vorstands wahrgenommen.

Beim Kongreß in Halle soll der Text Ausgangspunkt einer vertiefenden Diskussion sein, an deren Ende die Verabschiedung eines (dann wohl kürzeren) "Memorandums" stehen kann.

#### 1. Diskussionszusammenhang

Das Memorandum zur Lage der universitären Sozialpädagogik steht im Zusammenhang verschiedener sozialpädagogisch bedeutsamer Entwicklungen in der Gesellschaft (1.1), Diskussionen um die Weiterentwicklung des Hochschulwesens (1.2) sowie der Umstrukturierung des Bildungssystems in den ostdeutschen Bundesländern (1.3). Gleichzeitig legen fachinterne Entwicklungen die Bündelung und Darstellung des Selbstverständnisses der Sozialpädagogik nahe (1.4).

1.1 Der soziale Wandel der Gesellschaft insgesamt verändert kontinuierlich die sozialen Problemlagen, auf die hin sozialpädagogische Aufgabenbestimmungen, Institutionalisierungen von Handlungssystemen und Handlungskonzepte bezogen sind. Wie immer man diesen Wandel insgesamt erfassen kann, stellt er an die wissenschaftliche Reflexion und Bearbeitung eben dieses Wandels neue Anforderungen. Die sozial- und kulturwissenschaftliche Reflexion und Bearbeitung ist dabei Teil des sozialen Wandels, die wissenschaftliche Reflexion der Folgen wissenschaftlich konzipierter Interventionen wird zunehmend Element der reflexiven Bearbeitung von Modernisierungsprozessen. In diesem Zusammenhang sind Erziehungswissenschaft im allgemeinen und Sozialpädagogik im besonderen im Laufe der letzten 25 Jahre immer wichtigere Fachgebiete geworden.

Die Sozialpädagogik hat dabei besondere Aufgaben in dem Maße übernommen, wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft unter den Gesichtspunkten von Lernen, Bildung und Entwicklung sich generell gewandelt hat und wie die Ausweitung bzw. Modifikation sozialer Probleme eine Verlagerung sozialpolitischer Interventionssysteme zu sozialpädagogischen Handlungsformen mit sich gebracht hat. Der gesellschaftlich begründete "sozialpädagogische Handlungs- und Reflexionsbedarf" ist - ob man ihn "weit" oder "eng" faßt - längst unverzichtbarer Teil der reflexiven Modernisierung geworden. Ein Verzicht auf die Verwissenschaftlichung der Reflexionsverfahren und Bearbeitungskonzepte, wie er etwa in Entscheidungen zur Reduzierung des Diplomstudiengangs Pädagogik zum Ausdruck kommt, kann nur als "regressive Problemverschiebung" interpretiert werden.

Auch wenn an dieser Stelle keine Gesellschaftsanalyse versucht werden soll, sind einige Hinweise auf Sachverhalte möglich, die ohne wissenschaftliche Fundierung angemessen weder begriffen noch bearbeitet werden können:

- In grundlegenden Strukturen unserer Gesellschaft gibt es tiefgreifende Veränderungen. Die Massenarbeitslosigkeit beseitigt für einen Teil der Gesellschaftsmitglieder die zentrale Zugehörigkeitsvoraussetzung; insbesondere bei Langzeitarbeitslosigkeit mit ihren destruktiven Folgen für die Individuen reichen konventionelle Interventionskonzepte nicht mehr aus. Heute ist unsere Gesellschaft darüber hinaus dauerhaft eine Migrationsgesellschaft geworden, deren Bevölkerung ständig fluktuiert. Vereinheitlichungs- und Differenzierungsprozesse verlaufen deshalb nach veränderten Mustern, die soziale Infrastruktur muß ihre Aufgaben neu definieren. Die demographische Entwicklung schließlich hat ein prinzipiell neues quantitatives und qualitatives Verhältnis der Generationen untereinander

zur Folge, das der Gestaltung bedarf. Traditionelle Selbstverständlichkeiten der gesellschaftlichen Reproduktion befinden sich im Wandel.

- Gesellschaftliche Teilsysteme entwickeln auch unter dem Einfluß ökonomischer Interessen eine gewaltige Eigendynamik, die (ähnlich wie die sozialen Folgen der Industrialisierung) unüberschaubar ist, deren gesellschaftliche Relevanz freilich prognostizierbar ist (Produktionstechnologien, Gentechnologie, Informatik, Medialisierung u.ä.). Die politische, sozialpolitische oder sozialpädagogische Reflexion und Bearbeitung dieser Entwicklungen und ihre Folgewirkungen bedarf erheblicher sozialwissenschaftlicher Anstrengungen, die über die bisher zugeteilten Aufgaben weit hinausgehen.
- Politische Veränderungen in unserer Gesellschaft und in ihrem Umfeld (von der Vereinigung Deutschlands bis hin zur Europäischen Integration, von der Auflösung der Systemgegensätze in Europa und der Welt bis hin zur Verarmung und Verelendung ganzer Kontinente) verändern rapide die Lebenslage der Menschen und verlangen von ihnen neue Reflexions- und Handlungskompetenzen.
- Auch im Hinblick auf die Voraussetzungen Sozialer Arbeit im engeren Sinne zeichnen sich mit dem demographischen Wandel, dem Umbau bzw. Abbau des Sozialstaats, der Neuverteilung von Armut und Reichtum und der Veränderung des Systems sozialer Dienstleistungen einschneidende Entwicklungen ab.

Gemeinsam ist diesen Entwicklungen, daß die traditionellen Kompetenzen und Muster der Problemwahrnehmung oder die gesellschaftlich organisierten Mechanismen der Problembearbeitung ihnen nicht mehr gerecht werden. Auch wenn selbstverständlich nur einige Aspekte des skizzierten Wandels in den Aktionskreis der Sozialen Arbeit gehören, ist die Erweiterung ihrer Problemlösungskapazität durch reflexive Verwissenschaftlichung geboten.

Ein Beispiel für diese Anforderung ist die Umsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Dieses Gesetz hat ja durchaus mit perspektivischen Bestimmungen auf den sozialen Wandel für Kindheit und Jugend reagiert und einen zukunftsfähigen Aktionsrahmen abgesteckt. Ohne wissenschaftlich qualifiziertes Personal, ohne kontinuierliche Forschung und Evaluation, Sozialberichterstattung und wissenschaftlich angeleitete Planung kann dieser Rahmen jedoch nicht oder nur sehr begrenzt realisiert werden.

Ein anderes Beispiel ist die Europäisierung der Lebensgrundlagen, auch auf dem Gebiet der sozialen Sicherheit und der sozialen Dienste. Die Ressourcen der auf diesen Prozeß bezogenen Wissenschaften reichen heute gerade zur Thematisierung dieser neuen Zusammenhänge aus, ihre gründliche Analyse und die Entwicklung von Handlungskonzepten steht weitgehend aus. "Europäische" Elemente in den Studiengängen sind erst Anfänge für eine viel weitergehende notwendige, vielleicht auch not-wendende Transformation.

1.2 Die beabsichtigten Veränderungen im Hochschulbereich, soweit sie die Erziehungswissenschaft betreffen, sind zu einem erheblichen Teil in der Diskussion über die 10 Thesen des Wissenschaftsrats zur Hochschulpolitik abgehandelt worden. Die in diesen Thesen enthaltene Forderung, die PrimarstufenlehrerInnenausbildung, das Studium der Sozialpädagogik und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an die Fachhochschulen zu verlagern, stellte eine fachlich völlig unbegründete Empfehlung dar. Die Stellungnahmen der DGfE-Kommissionen für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie für Sozialpädagogik und die Stellungnahme des DGfE-Vorstands zur PrimarstufenlehrerInnenausbildung haben die erziehungswissenschaftlichen Argumente in dieser Frage gebündelt (Diese Stellungnahmen wurden in "Erziehungswissenschaft" dokumentiert). Die vom Wissenschaftsrat beabsichtigte Verlagerung großer Studienbereiche auf ein vermeintlich kostengünstigeres Hochschulausbildungssystem würde nicht nur eine gravierende Entwertung der pädagogischen Berufe mit sich bringen, die insbesondere eine soziale Abwertung typischer Frauenberufe und den massiven Abbau von universitären Studienmöglichkeiten für Frauen zur Folge hätte. Sie würde indirekt aber auch zu einer folgenreichen Degradierung sozialpädagogischer Wissenschaft und Forschung unter den vergleichbaren Bedingungen universitärer Fächer führen. Die Versuche, einzelne Teilbereiche der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auszugliedern, sind kurzsichtig berufsfeldbezogen und übersehen den inneren Zusammenhang dieser Studiengänge.

Für die Sozialpädagogik ist diese Diskussion ein Anlaß zur theoretisch-historischen und wissenschaftssystematsichen Vergewisserung, die über den Austausch von Interessensstandpunkten hinausgeht. Prekär bleibt die dabei dennoch erforderliche Unterscheidung der universitären Sozialpädagogik von einer an den Fachhochschulen angebotenen Sozialpädagogik und Sozialarbeit deshalb, weil sie wie kein anderes an den Universitäten und gleichzeitig an den Fachhochschulen vertretenes Fach Wert auf den Zusammenhang eines Berufsfeldes legt. So gab es beispielsweise in den 80er Jahren keinen vergleichbaren Vorgang zur Arbeit der Studienreformkommission Sozialarbeit/Sozialpädagogik, die in ihren Empfehlungen eine gemeinsame Zielorientierung für die Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen formuliert hat. Der gemeinsame Berufsfeldbezug von Studiengängen impliziert jedoch keineswegs eine identische Aufgabenstellung. Die Reflexion auf den Gegenstand des "Sozialen" hat die Sozialpädagogik aber insgesamt immer wieder veranlaßt, hierarchische und mit Auf- und Abwertungen verbundene Differenzen nicht selbst vorzunehmen.

An diesem Anspruch einer sozialen Pädagogik gilt es gerade dann festzuhalten, wenn die Diskussion fachlicher Fragen durch den Gegensatz unterschiedlicher institutioneller Interessen überlagert wird. Gleichzeitig können die Formen fachlicher Kooperation zwischen Fachhochschulen und Universitäten weitergepflegt werden oder sogar - etwa bei der Zusammenarbeit in Promotionsverfahren - ausgeweitet werden. Das Memorandum zur Lage der universitären Sozialpädagogik wird jedenfalls im Bewußtsein verfaßt, daß Sozialpädagogik als Wissenschaft nicht ausschließlich an Universitäten betrieben wird, und in dem Wissen, daß die Definition und Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen nicht über institutionelle Zuordnungen, sondern nur über fachliche Kriterien erfolgen kann. Es kommt gerade im Konflikt darauf an, die wissenschaftlich-systematischen und die hochschulpolitischen Aspekte zu unterscheiden.

1.3 Der Aufbau und Umbau der Erziehungswissenschaft und ihrer Studiengänge in den neuen Bundesländern hat die DGfE zu einer präziseren Definition ihrer Standards für fachliche Differenzierung und Ausstattung und zur Ausgestaltung der Studiengänge veranlaßt. In der "Dresdener" und der "Berliner" Erklärung hat der DGfE-Vorstand solche Standards formuliert und begründet und in der "Erfurter" Erklärung die Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges bekräftigt. Die darin enthaltenen Argumente und Forderungen gelten für das universitäre Fach Sozialpädagogik insofern in besonderem Maße, als es in den neuen - wie in den alten - Bundesländern ganz unverkennbar die Hauptlast der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge trägt.

Nimmt man die Begründung der DGfE zum Zusammenhang von Disziplin, Hauptfachstudiengängen und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ernst, so ergeben sich konkrete Konsequenzen für die Ausstattung der Sozialpädagogik mit Ressourcen, insbesondere Nachwuchsstellen. Es würde der gesamten Erziehungswissenschaft schaden, wenn sich auch in den neuen Bundesländern jene Verhältnisse einstellen, daß ein Teilbereich der Erziehungswissenschaft ohne fachgerechte Ausstattung vor allem die Ausbildungsfunktion wahrnimmt, während andere Teilbereiche sich auf die Forschungsfunktion und allgemeinere Reflexion konzentrieren können. Außerdem ist die Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Regel mit festen Anteilen insbesondere im Diplomstudiengang und in der Lehrerausbildung beteiligt, und dort, wo der gemeinsame Bezug auf Studiengänge inhaltlich aufgegriffen wird, kommt es auch zur produktiven Kooperation. Die angesprochene Verteilung der Ausstattung ist angesichts der steigenden gesellschaftlichen Zuweisung von Forschungsaufgaben an die Sozialpädagogik und des unvermindert anhaltenden Bedarfs an wissenschaftlicher Expertise zu sozialen Fragen und Problemen ohnehin unhaltbar geworden.

1.4 Der "fachinterne" Anlaß für eine reflexive Vergewisserung der Sozialpädagogik ergibt sich aus gegenläufigen Tendenzen. Im Zusammenhang einer eher pädagogischen Debatte geht es einerseits darum, die Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften hin offen zu halten und damit die Fähigkeit zu bewahren, neue gesellschaftliche Entwicklungen aufarbeiten zu können. Es gehört zur Geschichte der Sozialpädagogik, daß sie diese Auseinandersetzung offensiv und kontrovers geführt hat. Andererseits ist die Sozialpädagogik keineswegs das einzige erziehungswissenschaftliche Fach, das sich aus systematischen Gründen auf sozialwissenschaftliche Konzepte bezieht, um ihren Gegenstand angemessen, das heißt auch in seiner historischen Dynamik zureichend erfassen zu können, als auch die Entwicklungen in dem zu ihm gehörenden Berufssegment reflexiv aufgreift und kritisch verarbeitet.

Die zweite Diskussionslinie, die neuerdings mit dem Stichwort "Sozialarbeitswissenschaft" gekennzeichnet wird, ist ein nahezu unvermeidlich integraler Bestandteil der Entwicklung der Sozialpädagogik, ihrer disziplinären Verortung und ihrer begrifflichen Klärungs- und Abgrenzungsversuche gegenüber der zugehörigen Berufstätigkeit. Die gegenwärtige Debatte über Sozialarbeitswissenschaft hat neben institutionellen Klä-

rungsversuchen zwischen Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen auch viel mit fachlichen Integrations- und Synthetisierungsnotwendigkeiten der Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik an den Hochschulen zu tun, die beispielsweise in Fachbereichen für "Sozialwesen" über keine umstandslos zugeordnete Berufsbezeichnung verfügen. Ebenso weisen der Bindestrichstudiengang "Sozialarbeit/Sozialpädagogik" oder die integrierende Gegenstandsbezeichnung "Soziale Arbeit (und Erziehung)" bzw. "Sozialpädagogik/Sozialarbeit" auf Problemstellen hin, die pragmatisch und institutionell durchaus geregelt werden können, die aber auch immer wieder eine systematische Diskussion erforderlich machen.

Die aktuelle Debatte über Sozialarbeitswissenschaft geht freilich über die scheinbare Frontstellung Fachhochschule/Universität hinaus. Die interdisziplinären Integrations- und Synthetisierungsnotwendigkeiten stellen sich auch im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang, der mit den "Beifächern" Soziologie und Psychologie ausgestattet ist und Studieninhalte aus Rechtswissenschaft und Philosophie zu integrieren hat. Noch deutlicher ist dies dort ausgeprägt, wo (wie beispielsweise in Bremen, Dresden und Lüneburg) der Diplomstudiengang für Sozialpädagogik/ Sozialarbeit grundständig besteht.

Wie offen diese Diskussion ist, zeigt auch der Umstand, daß "Sozialarbeitswissenschaft" sowohl als eigene Disziplin außerhalb der Erziehungswissenschaft konzipiert wird, gelegentlich auch Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft gegeneinandergestellt werden, als auch die Sozialarbeitswissenschaft als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft "untergeordnet" wird.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß an der Universität Bremen der Diplomstudiengang Sozialpädagogik vom Fach "Sozialarbeitswissenschaft" gestaltet wird, das selbst dem Fachbereich "Human- und Gesundheitswissenschaften" angehört. Diese Unterschiedlichkeit der Definitionen und Zuordnungen kann einerseits das Motiv für die Suche nach "disziplinärer Identität" verständlich werden lassen; andererseits dürfen die Vorzüge einer interdisziplinär-dynamischen Entwicklung nicht aufgegeben werden. Gerade produktive Forschungsprojekte sind - wie bei allen Handlungswissenschaften - interdisziplinär angelegt. Und auch bei der Gestaltung von Studiengängen hat die interdisziplinäre Orientierung eine fachliche Öffnung, die flexibel einsetzbare Kompetenzen zur Folge hat, ermöglicht.

#### 2. Entwicklungslinien im Bildungswesen für soziale Berufe

Die sozialpädagogische Diskussion zur Entwicklung sozialer Berufe findet derzeit im Horizont sehr unterschiedlicher Zugänge, Kontexte und Problematisierungsabsichten statt. So systematisieren berufssoziologisch und berufstheoretisch angelegte Studien zur Entwicklung und inneren Strukturierung von sozialen (Frauen-)Berufen als Dienstleistungsberufe das Problemfeld. Professionspolitisch akzentuierte Beschreibungen thematisieren vornehmlich die quantitative Expansion seit Beginn der Sozial- und Bildungsreform der 70er Jahre, um die Umbildungen in der Gesamtmitarbeiterschaft, insbesondere der Jugendhilfe, nachzuzeichnen. In der Problematisierung der Entwicklungen in den neuen

Bundesländern werden insbesondere Anerkennungs-, Aus- und Weiterbildungsfragen im Strukturaufbau der Jugendhilfe thematisiert.

Zum gleichen Zeitpunkt wird im Bereich der nichtwissenschaftlichen vollzeitschulischen Berufsausbildung eine Sozial-Assistentinnenausbildung in einer zweijährigen Berufsfachschule etabliert. In Niedersachsen diskutieren VertreterInnen von Universitäten und Fachhochschulen über das Verhältnis ihrer jeweiligen Aufgabenstellung im Feld sozialberuflicher Aus- und Weiterbildung und werden Modelle der Kooperation für neue Wege von Fachhochschulabsolventinnen zur Promotion erprobt.

- 2.1 Die Ebenen der Berufsausbildung und der Berufsbildungsstandards für 'soziale Arbeit' als Tätigkeits- und Berufsfeld lassen sich in einem geschichteten System von Ausbildungsstufen abbilden:
- die Ebene der Berufsfachschulen (BFS) mit dem Abschluß Sozialassistentin oder "Kinderpflegerin";
- die Ebene der Fachschulen (FS) mit dem Abschluß staatliche Anerkennung als Erzieherin oder Heilpädagogin;
- die Ebene der Fachhochschulen (FH) mit dem FH-Diplom im Bereich Sozialarbeit und Sozialpädagogik;
- die Ebene wissenschaftlich-akademischer Ausbildung in universitären Studiengängen mit dem Abschluß Diplom oder Magister, mit der Studienrichtung oder dem Fach Sozialpädagogik.

Für jede dieser Ebenen sind besondere Eingangsvoraussetzungen (Anzahl der Schuljahre im allgemeinbildenden Schulwesen und/oder Tätigkeitsfelderfahrungen) formalisiert und jede dieser Ebenen führt in unterschiedliche Berufe. Standards für die formale und inhaltliche Ausgestaltung der Berufsausbildungen sind kultus- oder wissenschaftsministeriell geregelt und in Prüfungs- und Studienordnungen niedergelegt und können somit für jede dieser Ebenen konkretisiert und konzeptionell differenziert werden.

Es gehört zu den Besonderheiten des Ausbildungssystems, daß die einzelnen Teile sich seit Ende der 60er Jahre parallel entwickelten und sich aus je spezifischen Vorformen herausbildeten, jedoch nicht als Gesamtsystem von Berufsausbildungen geplant und konzipiert wurden, so daß bereichseigene Verläufe in den Ausbildungsstufen und, aufgrund der Kulturhoheit, in den Bundesländern sowie den Organisationsformen der Schulen und Hochschulen entstanden.

Mit der Einführung der berufsfachschulischen Sozialassistentinnenausbildung ab 1993 in einigen westlichen Bundesländern ist zudem ein frauenpolitisch problematischer Weg beschritten worden, nämlich die fachschulische Ebene der Grundausbildung zu unterschichten und dadurch für Frauen eine prinzipiell gering vergütete Kurzausbildung anzubieten, die nur in einen Helferinnenstatus einmünden kann.

2.2 Im Vergleich zum System der Ausbildungen in anderen Berufsbereichen weist das Feld der Berufsausbildung für soziale Berufe oder Berufe im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen Unterschiede auf. Es gibt keine Ausbildung in einem "dualen" System, die Durchlässigkeit bei den verschiedenen Formen der vollzeitschulischen Berufsausbildung ist begrenzt.

Die Stufen der berufsfach- und fachschulischen Ausbildung sowie der Fachhochschule und Universität sind nicht direkt aufeinander bezogen. Sie werden dadurch tendenziell undurchlässig und führen häufig zu besonderen berufsbiographischen Wegen, die durch Einstiege und Ausstiege mit Neueinstiegen gekennzeichnet sind.

Historisch herausgebildete Bindungen einzelner Stufen und Elemente des Berufsausbildungssystems an inhaltlich und organisatorisch abgegrenzte Institutionen und Tätigkeitsfelder (z.B. mündet die Fachschulausbildung zentral ein in den Beruf als ErzieherIn in Kindertagesstätten oder im Heim, die Fachhochschulstudien in unterschiedliche Felder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik bei öffentlichen und freien Trägern) führten in den Ausbildungsorten zur Spezialisierung, aber immer nur zur relativen Passung einzelner Ausbildungsformen, -profile und -abschlüsse zu entsprechenden Berufsfeldern. Dadurch entstehen immer wieder Abschottungen und Undurchlässigkeiten, sowohl in den Berufsfeldern als auch zwischen ihnen.

Sektorale Entwicklungen unterstützen diesen Prozeß der Abgrenzung ebenso, wie z.B. zielgruppen- und problembezogene Spezialisierung und Differenzierungen in den Tätigkeitsfeldern, wie die Entwicklung des Arbeitsmarktes deutlich werden läßt.

Die universitäre Ebene wissenschaftlicher Studiengänge (Diplom, Magister und das Lehramt für berufsbildende Schulen mit beruflicher Fachrichtung Sozialpädagogik) ist - universitärer Tradition und Aufgabe entsprechend - doppelt konstituiert: als Berufsausbildung für eine außeruniversitäre Praxis, für lehrende Tätigkeiten in Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen und als inneruniversitäre, akademisch-wissenschaftliche Grundlagenausbildung, die in Forschungs-, Lehr- oder andere wissenschaftliche Tätigkeiten einmünden kann. Demgegenüber führt die fachhochschulische Berufsausbildung in der Regel in berufspraktische Tätigkeiten, kann dabei aber ebenfalls sehr unterschiedliche Formen annehmen: interaktiv-klientenzentrierte Arbeit, bürokratisch-verwaltungsstrukturierte Behörden- und Beamtentätigkeit, beratend - organisierend - planende Tätigkeiten, um nur einige Bereiche zu benennen.

Insbesondere durch die Tatsache, daß Lehrkräfte für die meisten Ausbildungsgänge universitäre Abschlüsse (Diplome und/oder Staatsexamen rsp. Promotion) als Voraussetzung erbringen müssen, kommt den universitären Studiengängen eine besondere Bedeutung für die Regelung der Standards und Inhalte dieser Ausbildungen zu.

2.3 Die Qualifikationsanforderungen im Hinblick auf die inhaltliche Seite des sozialen Arbeitens haben sich entlang der Differenzierung von Problemlagen, der Entwicklung von Handlungskonzepten und der Vervielfältigung von Organisations- und Interventionsmodellen im Zusammenhang mit Forschungs-, Disziplin- und Professionalisierungsaktivitäten ausgeweitet, ohne daß diese Prozesse in die Ausbildungen immer direkt rückund eingebunden worden wären. Standortbedingte und regionale Unterschiede kommen hinzu.

Aus diesem Grund sind Themen, Arbeitsweisen und Standards der Ausbildungen als ein Resultat der Bearbeitung und Ausgestaltung von Theorie-Praxis-Verhältnissen, die über Fächer, Schul- und Studienorganisationsmodelle in additiver oder integrativer Form Teil dieser Ausbildungen sind, zu verstehen. Deutliche Unterschiede resultieren zudem aus dem je eigenen Studien- und Ausbildungszeitpunkt der Lehrenden.

Die inhaltlichen Kompetenz- und Qualifikationsstandards werden also auf der Ebene der Ausbildungs- bzw. Studienorganisation unter je besonderen Bedingungen gebildet. Sie entstehen aus der Transformation von Problemanalysen, empirischen Befunden, Konzepten und mehr oder weniger theoretisch begründeten Modellen oder auch Moden sozialer und sozialpädagogischer Arbeit in den jeweiligen Strukturen des Ausbildungs-bzw. Studiensystems. Sie sind somit keineswegs gleichzusetzen mit den Anforderungen und Entwicklungen der sozialen Praxis, auf die sie sich gleichwohl beziehen und auf die hin die Ausbildungen kontinuierlich modernisiert werden sollten. Die Entwicklungen in der sozialen Arbeit werden zwar vermittelt zum Inhalt und Gegenstand der Ausbildung, sind aber als vermischtes Resultat von Forschung, Feldbeobachtung oder Berufserfahrung und Fachdiskussionen, aufbereitet durch die Lehrenden, zu verstehen.

2.4 Eine weitere Besonderheit im Feld der sozialen Arbeit liegt darin, daß in den Ausbildungsformen und Ausbildungsstandards das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit, das Modell der gesellschaftlichen Reproduktion und der Lebensweisen, das Geschlechterverhältnis und die Formen sozialer Integration thematisiert werden. Die Modelle der gesellschaftlichen Reproduktion verändern dabei die Ausbildungsstandards sowie die Standards für personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit kontinuierlich.

Zwei Gesichtspunkte kommen hinzu: Zum einen sind trotz deutlicher Annäherung die möglichen Berufsverlaufswege im öffentlichen und frei-verbandlich organisierten Arbeitsmarkt sowie im Sektor programmfinanzierter Projekte, Initiativen und Selbsthilfen uneinheitlich, da nur im öffentlichen Bereich das Modell einer Laufbahn existiert. Ansonsten sind die Arbeitsverhältnisse nach Träger- und Interventionsfeldspezifika befristet bis dauerhaft in den variabelsten Arbeitsverhältnissen ausgeprägt (z.B. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen). In diesen unstetigen Berufs- und Arbeitsorganisationsformen führt dies zum anderen dazu, daß erworbene Berufserfahrungen, Anrechte durch Berufszugehörigkeitsdauer und Berufskarrieren nur begrenzt aufeinander abgestimmt sind, mit der Folge, daß ein Erziehungs- oder Sozialarbeitsberufsleben häufig durch Wechsel in den Berufs- und Tätigkeitsfeldern gekennzeichnet ist.

Neben der Problematik, daß auf diese Weise Berufserfahrungen entwertet werden, bedeuten beide Aspekte, daß Frauen, die z.B. für eine Familienphase ihr Berufsfeld verlassen, erworbene Feld- und Praxiskompetenzen selten oder nicht in einem anderen Bereich verwerten können.

2.5 Als weiteres Element der (Un)Ordnung ist die direkte Verkoppelung von Berufsfeldern, Berufsbezeichnungen, auszuübenden Berufstätigkeiten und Problemlagen der AdressatInnen zu nennen und damit die Verteilung der Problembearbeitung auf unter-

schiedlich organisierte Institutionen. Hinzu kommt die im Prozeß der jeweiligen Institutionalisierung festgelegte Definition von Zuordnungen bestimmter Bildungswege und abschlüsse zu den jeweiligen Interventionsfeldern. Als Beispiel sei hier genannt, daß das Fachhochschulstudium der Sozialarbeit und die gleichlautende staatliche Anerkennung als Voraussetzung für eine Berufsausübung in einem Sozial- oder Jugendamt gilt, während das Studium in derselben Fachhochschule mit dem Abschluß als Diplom-Sozialpädagoge/in keine Eingangsvoraussetzung für eine sozialadministrativ-behördliche Berufslaufbahn darstellt, sondern vornehmlich in eher interaktiv - beratend - erziehend - bildend - versorgende Tätigkeiten einmündet.

In den Bildungs- und Berufsstrukturen bilden sich die gesellschaftlichen Gleichheitsund Ungleichheitsverhältnisse neu und die Bildungs- und Berufsstrukturen bedingen in
ihrer (Un)geordnetheit, daß soziale Berufe selbst jene Unsicherheit und Ungewißheit
tradieren, die zu bearbeiten ihre gesellschafts- und sozialpolitische Aufgabe für die
Problembewältigung in den Lebenssituationen ihrer AdressatInnen ist und durch die sie
als Dienstleistungsberufe gekennzeichnet sind. Gleichwohl gibt es auch in diesem Feld
stetige Berufstätigkeiten, erfolgreiche Karrieren und gelingende "Passungen" zwischen
Ausbildung und Beruf. Auch soll die Bedeutung der Wahl- und Wechselmöglichkeiten,
die Flexibilität und Durchlässigkeit nicht unterschätzt werden.

Insgesamt sind die Logiken eines Arbeitsmarktes und eines Ausbildungssystems, einer heterogenen Trägerstruktur bei sozialen Diensten und unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche wirksam. Gleichzeitig sind die Mechanismen der gesellschaftlichen Hierarchisierung von Berufspositionen und einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung am Werke.

Es ist eine wichtig gewordene Aufgabe der wissenschaftlichen Sozialpädagogik, diese Zusammenhänge systematisch zu erforschen sowie konzeptionell die Weiterentwicklung zu strukturieren.

## Sozialpädagogische Ausbildungsformen an Universitäten und Fachschulen in Deutschland

	Universität	Fachhochschule	Fachschule	
Studiengang	Erziehungswissen- schaft Diplom	Sozialpädagogik und/oder Sozial- arbeit (Diplom)	Erzieher/in	
Schulisch ange- nommene Dauer (ohne Praxis)	mind. 8 Semester (= 4 Jahre)	mind. 6 Semester (= 3 Jahre)	2 Schuljahre	
Praktika zwischen 4 Wochen und 8 Monaten (je nach Hochschule)		12monatiges Berufs- anerkennungsjahr oder 2x6 Monate Praktikum (+ weite- re Blockpraktika)	1jähriges Vorprakti- kum (in Bayern 2 Jahre) und 1 Berufs- anerkennungjahr (+ Tagespraktika)	
Tatsächliche Aus- bildungsdauer	5,5 - 6,5 Jahre	4,5 - 5 Jahre	4 Jahre (Bayern: 5 Jahre)	
Schulische Zulas- sungsvorausset- zungen	allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur)	Fachhochschulreife, Abschluß der Fach- oberschule	Abschluß 10. Klasse (mittl. Bildungsab- schluß) oder qualifi- zierter Hauptschu- lablschluß + abge- schlossene Berufsaus- bildung	
Praktische Zulas- sungsvorausset- zungen	Keine	Keine bei Fachober- schule, ansonsten 6mon. Vorpraktikum	Vorpraktikum <i>oder</i> abgeschlossene Be- rufsausbildung	
Abschluß	Diplom-Pädagoge/in (z.T. Diplom-Sozial- pädagoge/in)	DiplSozialpäd- agoge/in oder Dipl Sozialarbeiter/in (FH) mit staatl. Anerkennung	Staatl. anerkannte/r Erzieherin/Erzieher	
Zahl der Ausbildungsstätten (incl. neue Bundesländer)	35 Universitäten, Päd. und Gesamt- hochschulen mit soz.päd. Angebot	44 staatl., 11 ev., 13 kath. Fachhoch- und Gesamthochschulen (68 Fachhochschu- len)	224 staatl., 48 ev., 82 kath., 13 sonst. Fachschulen (= 367 mit neuen Ländern)	
Durchschnittliche Ausbildungszah- len pro Jahr	Anf.: 5.000-6.500 Stud.: 25.00-30.000 Absolv.: 2.00-2.500 (ca. 50% in Sozpäd)	Anf.: 8.000-9.000 Stud.:31.000-33.000 Absolv.:6.500-8.000	Anf.:12.000-16.000 Stud.:34.000-42.000 Abs.:13.000-16.000	

Sonstige Abschlüsse:

Kinderpflegerinnen an den Berufsfachschulen

## 3. Zur Wissenschaftsentwicklung der Sozialpädagogik

Die Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik ist ein Prozeß, der sich in den letzten 25 Jahren irreversibel vollzogen hat. Jedoch gibt es bereits seit gut 100 Jahren auf vielerlei Ebenen wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Gegenstandsbereich, der heute mit dem Begriff "Sozial" beschrieben wird. Dies zeigt sich zum einen in einer innerhalb der Erziehungswissenschaft verankerten (semantischen) Tradition der Sozialpädagogik einerseits, in unterschiedlichen wissenschaftlichen Institutionalisierungsformen von sozialpädagogischen Fragen in Forschung und Lehre andererseits. Als definitiv etabliert kann die Sozialpädagogik als wissenschaftliches Fach spätestens seit Beginn der 70er Jahre gelten.

Diese Etablierung geschah auf drei Niveaus: durch eine breite Einrichtung sozialpädagogischer Lehrstühle an den Universitäten im Zusammenhang mit dem damals neuen Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft, durch die sukzessive Etablierung eines eigenständigen Berufsbildes mit akademischer Qualifizierung auf dem Arbeitsmarkt sowie durch die Eingliederung des eigenständigen wissenschaftlichen Fachs Sozialpädagogik in den (semantischen) Korpus der Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft. Diese Entwicklungslinie soll hier im Vordergrund stehen; es wird dabei deutlich, daß nicht unmittelbar behandelte Themen latent erhalten bleiben und in problematisierenden Diskursen über die Grenzen der Disziplin aktualisiert werden.

Die Einrichtung eines universitären Lehrangebots im Bereich der Sozialpädagogik ist eng mit der Frage der wissenschaftlichen Qualifizierung der (leitenden) Fachkräfte, der Lehrenden und der MultiplikatorInnen, der ForscherInnen und der verbandlichen VertreterInnen für das neu entstehende Arbeitsmarktsegment der sozialen Berufe verknüpft. Zunächst sollten hierfür jedoch die bestehenden akademischen Berufe durch entsprechende Lehraufträge qualifiziert werden: An vielen medizinischen und juristischen Fakultäten wurden am Anfang dieses Jahrhunderts entsprechende Vorlesungen angeboten. Aber auch an den philosophischen Fakultäten wandte man sich im Rahmen pyschologischer und soziologischer, aber auch pädagogischer Fragestellungen Fragen der Sozialpädagogik zu. Schwerpunktmäßig werden Fragen der sozialen Arbeit im Kontext der Sozialwissenschaften, der Theologie und der Pädagogik diskutiert.

- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: Christian Jasper Klumker war seit 1919 Extraordinarius für "Armenwesen und Sozialfürsorge" an der neugegründeten Universität Frankfurt/Main. Sein Ordinariat führte dann die Denomination "Fürsorgewesen und Sozialpädagogik". Angesiedelt war der Lehrstuhl an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. An der Universität Münster gab es seit 1920 ebenfalls ein Seminar für Fürsorgewesen, das sich aus der Tätigkeit des "Ausschusses für Jugend- und Wohlfahrtspflege" entwickelte. Es war ebenfalls dem Institut für Wirtschafts- und Sozialwissenschaft angeschlossen. Sein Leiter, Heinrich Weber, war Theologe und Sozialwissenschaftler.
- Theologie: An der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Freiburg wurde 1925 das Institut für Caritas-Wissenschaft gegründet. Sein Leiter, Franz Keller, war

<sup>»</sup>Diplom-Sozialpädagogen und Sozialarbeiter (BA)« an den Berufsakademien (vor allem in Baden-Württemberg)

Professor für Praktische Theologie. 1927 wird in Berlin auf Initiative Reinhold Seebergs das Institut für Sozialethik und Wissenschaft der Inneren Mission gegründet und an die Abteilung Systematische Theologie der Universität angegliedert.

- Philosophische Fakultäten: In Leipzig vertrat der Jugendrichter Walter Hoffmann seit Mitte der 20er Jahre als Honorarprofessor die Sozialpädagogik. An der Universität Göttingen wurden Fragen der Sozialpädagogik von Herman Nohl und Erich Weniger im Rahmen der Pädagogik verhandelt. An der Humboldt-Universität Berlin gab es seit 1925 einen Lehrstuhl für Jugendkunde und Jugendwohlfahrt, den Friedrich Siegmund-Schultze, von Hause aus Theologe, innehatte. In München widmete sich Aloys Fischer wiederholt sozialpädagogischen Fragestellungen. In Berlin und Frankfurt diskutierte Carl Mennicke sozialpädagogische Fragen im Kontext der Jugendarbeit und Heimerziehung.
- Pädagogische Akademien: An den seit 1926 in Preußen gegründeten Pädagogischen Akademien, also den Vorformen der späteren Pädagogischen Hochschulen, gehörte Sozialpädagogik zum fest institutionalisierten Lehrangebot. Teilweise wurden an ihnen eigene Professuren für Sozialpädagogik eingerichtet, teilweise wurde das Lehrangebot über Lehraufträge abgedeckt. So erhielt an der 1930 gegründeten Pädagogischen Akademie Halle/Saale die Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann eine Professur für Theoretische Pädagogik und Sozialpädagogik.
- Außeruniversitäre Akademien: Bei der 1925 von Alice Salomon gegründeten Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit handelt es sich um den Versuch, wissenschaftliche Forschung und Lehre für den Bereich der Sozialpädagogik außerhalb der Universitäten anzusiedeln. Vorformen waren die Fachseminare und Fachschulen für soziale Frauenberufe.

Während des Nationalsozialismus werden diese Institutionalisierungsformen teils aufgelöst (Akademie in Berlin sowie die theologischen Institute), teils können sie nicht fortgeführt werden (aufgrund der Entlassung oder Emigration der ProtagonistInnen, z.B. A. Salomon). In den 40er und 50er Jahren wird versucht, an die Entwicklung der 20er Jahre anzuschließen: Hans Scherpner in Frankfurt und Friedrich Siegmund-Schultze in Münster sind jedoch die einzigen Honorarprofessuren für Fürsorgewissenschaft bzw. Sozialpädagogik. An anderen Hochschulen (Hamburg, Berlin und Marburg) wird Sozialpädagogik zwar gelehrt, allerdings nicht explizit auf Lehrstuhlebene verankert; die theologischen Institute werden wieder eingerichtet, wenden sich aber verstärkt theologischen Fragen zu.

Im Zuge der sozialwissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaft seit Ende der 50er Jahre gewinnen sozialpädagogische Fragen zunehmend wieder an Bedeutung und stoßen auf ein breiteres Intersse. Dazu kommt, daß durch die Bemühungen der Pädagogischen Hochschulen um eine Integration in die Universität zu Beginn der 60er Jahre die Sozialpädagogik an Universitäten neuen Auftrieb erhält. Zum einen werden über die Integration der Pädagogischen Hochschulen auch die bisher dort bestehenden Lehrstühle für Sozialpädagogik an den Universitäten verankert, zum anderen wird Sozialpädagogik zur Studienrichtung im neukonzipierten Diplomstudiengang. Mit der Einrichtung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft im Jahre 1969 wird damit auch die

Sozialpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft an den Universitäten etabliert. In der Folge entstehen wissenschaftliche Vereinigungen (Kommisson Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) sowie wissenschaftsorientierte Fachzeitschriften. Ebenso entwickeln sich breite Diskussionen um theoretische "Paradigmen", Forschungen zur historischen und empirischen Vermessung des Gegenstandsbereichs sowie zunehmend intensivere Bemühungen um eine Weiterentwicklung methodischer Standards in der Sozialpädagogik.

# 4. Traditionslinien der Sozialpädagogik und Sozialarbeit im Theorie-Praxis-Zusammenhang

Der Begriff "Sozialpädagogik" hat sich im Kontext der Erziehungswissenschaft entwikkelt, sein Inhalt weist über diese hinaus. Sozialpädagogik versteht sich als ein Moment der spezifisch neuzeitlichen gesellschaftlichen Reaktion auf die "Entwicklungstatsache" (Bernfeld). Sie zielt auf Hilfs-, Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder und Heranwachsende und deren Familien in ihrem Lebensfeld, zunächst vor allem auf besondere kompensierende Angebote in verelendeten, belasteten Lebensverhältnissen. Sozialpädagogik entwickelte sich von Francke und Salzmann her über Pestalozzi, Fröbel, Wichern, Natorp bis zu Nohl und Bernfeld.

4.1 Was allerdings heute unter dem Begriff "Sozialpädagogik" behandelt wird, stammt nicht nur aus dieser Tradition der Sozialpädagogik im engeren Sinne. Sie hat sich selbst verändert, erweitert und dann vermischt mit einer anderen Tradition, vor allem der der Armenfürsorge und der Sozialarbeit. Hier geht es primär um Probleme der Unterprivilegierung, der fehlenden materiellen Ressourcen und der Unterstützung für alle - Kinder und Erwachsene - in belasteten Verhältnissen, um die Kompetenz der Hilfe zur Selbsthilfe (Fürsorge als Theorie der Hilfe). In dieser Tradition, von den mittelalterlichen/-frühneuzeitlichen Armenordnungen bis hin zum Konzept des Elberfelder Systems, in den Arbeitskonzepten der Spitäler, Arbeits- und Armenhäuser, in der Vermittlung materieller Hilfen, schließlich in den Ansätzen zur Wohnungs-, Stadtteil- und Stadtpolitik haben sich Arbeitszusammenhänge entwickelt, die sich dann in der entfalteten Methodenlehre der Sozialarbeit zwischen case-work, group-work und community organisation bis hin zu modernen Konzepten konkretisiert haben.

Die Grenzen zwischen der Sozialpädagogik und der Armenfürsorge waren auch in der Tradition offen. Die mit der Etablierung des modernen Sozialstaats - und der Regelung sozialer Rechte und Ansprüche - gegebene materielle Basissicherung setzt Soziale Arbeit frei für die Unterstützung und Beratung in Problemen der Handlungskompetenz, pädagogische und therapeutische Fragestellungen rücken in den Vordergrund. Die "neue" Armenfürsorge zielt, im Medium von Aushandlungen, auf "die Kunst zu leben", also - so verstand man es damals - auf erzieherische Hilfen im weiteren Sinn. Hinzukommen Erweiterungen im Handlungsverständnis von der kontrollierenden Hilfe zum Angebot personenbezogener Dienstleistungen; von der Orientierung an Altersgruppen (Kinder,

Jugendliche, Alte) zur Orientierung an Statuspassagen, Lebenslagen und Lebenskrisen; von der Familienorientierung zur "Familienersatz"-Orientierung (Alleinerziehende, Scheidungsmediation, betreutes Wohnen); vom Sozialwesen hin zum Gesundheitswesen; von der helfenden Beziehung zum Empowerment und zur Unterstützung von Selbstorganisation.

4.2 Diese Traditionen der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit haben sich nach den gegenseitigen Annäherungen und Öffnungen seit den 50er Jahren verbunden. Die Erkenntnis der eigenen Grenzen und der Notwendigkeit der wechselseitigen Ergänzung hat dies ermöglicht. Es wird deutlich, daß Probleme der Erziehung nicht verhandelt werden können, ohne daß die Frage der gesellschaftlichen Ressourcen, also der strukturellen und sozialen Voraussetzungen dieser Erziehung thematisiert wird. Ebenso können Fragen des Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden nicht isoliert werden von Problemen in ihrem sozialen Umfeld, Problemen also von Familien, Kulturszenen, Stadtteilen. Schließlich wird deutlich, daß zwischen den Problemen von Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen graduelle, aber keine prinzipiellen Unterschiede gegeben sind; so verstehen sich etwa Erziehungsberatungsstellen als Erziehungs-, Familien- und Lebensberatungsstellen. Das Stichwort der "Querschnittspolitik", wie es für die Jugendhilfe geprägt wurde, erweist sich als Leitkonzept für die Integration von Aufgaben, die aus der Sozialpädagogik ebenso wie aus der Sozialarbeit stammen und nun unter dem Doppelnamen "Sozialpädagogik/Sozialarbeit" oder, eindeutiger das einheitlich Neue bezeichnend, als Soziale Arbeit zusammengefaßt werden. Der Ausbau dieses Arbeitsfeldes ging - im Zeichen der realistischen Wende - einher mit einer Öffnung zu sozialwissenschaftlichen Konzepten (vgl. Kap. 3). Diese Verschränkung der Perspektiven von Sozialwissenschaften und Pädagogik hat eine fachinterne Dynamik in Gang gesetzt, die neben dem mainstream, der sich an der Studienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft festmachen läßt, auch andere Zuordnungen und Selbstdefinitionen hervorgebracht hat. Dabei gibt es entgegengesetzte Auffassungen. Auf der einen Seite wird eine Wissenschaft von der Sozialen Arbeit vorgeschlagen, "die in der Lage ist, die Logiken der Erziehungs-, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften praxisbezogen zu interpretieren und zu integrieren" (Bauer, Bremen). Auf der anderen Seite soll sich die Sozialpädagogik von einer "Notlagenpädagogik" konsequent wegentwickeln hin zu einer "Kinder- und Jugendpädagogik", die auch die Altenarbeit der Erwachsenenpädagogik überläßt, selbst aber die außerschulische Jugendbildung integriert (Richter, Hamburg). Zwischen diesen Mögilchkeiten versucht das Memorandum sich an der möglichst weit verstandenen Schnittmenge von Erziehung und Sozialarbeit zu orientieren.

Das Aufgabenfeld aber gewinnt - und das ist für die Entwicklung der letzten 30 Jahre charakteristisch - seine neue Bedeutung vor allem angesichts der sich ändernden gesellschaftlichen Verhältnisse. Im Zug der zunehmenden Vergesellschaftung der Lebensverhältnisse auf der einen Seite und der intensivierten Tendenzen zur Individualisierung der Lebensführung und Pluralisierung der Lebenslagen auf der anderen Seite ergeben sich

in der Normalität des modernen Lebens neue Chancen und Optionen, aber auch neue Belastungen; die Aufgaben der Lebensbewältigung erweisen sich auf spezifische Weise als anspruchsvoll. Neben den alten Aufgaben im Kontext von Armut, Verelendung und Ausgrenzung werden generelle Angebote der Beratung und Unterstützung, der Organisation von Ressourcen, Räumen und Gelegenheitsstrukturen für die in der Normalität unserer Gesellschaft sich stellenden Aufgaben wichtig. Die Differenzierung und Expansion sozialpädagogischer Leistungen ist ein Beitrag zur Unterstützung und Gestaltung "gelingender" Lebenswelten.

Soziale Arbeit mit ihren breitgestreuten Aufgaben der Beratung, Unterstützung und Hilfe in besonders belasteten Lebenslagen, aber auch in der Normalität heutiger Orientierungsschwierigkeiten wird gleichsam universell. Damit aber stellt sich auch für sie die Frage nach ihren Grenzen, genauer nach den spezifischen professionellen Möglichkeiten im weiten Kontext der nichtprofessionellen Problemlösungen sowie der wirtschaftlich notwendigen Hilfen.

4.3 Daß diese Entwicklung der Sozialen Arbeit sich innerhalb der Erziehungswissenschaft vollziehen konnte, hat Gründe nicht nur in dem spezifischen Traditionsstrang der Sozialpädagogik, sondern in der traditionellen Struktur von Erziehungswissenschaft, die die Koordination mit der Tradition der Sozialarbeit und die heute notwendigen Erweiterungen der Aufgaben möglich machte. Erziehungswissenschaft nämlich wurde konzipiert als praktische, pragmatische Wissenschaft, als Wissenschaft also, für die das Theorie-Praxis-Verhältnis zentral und die Aufklärung von Praxis und die Vorbereitung für Praxis (als berufsspezifische Handlungskompetenz) konstitutiv ist. Die Themen sind inhaltlich bestimmt durch den Zusammenhang von Bildsamkeit und Bestimmung, den Zusammenhang also von Lern- und Entwicklungschancen und Lern- und Entwicklungszielen.

Auch wenn sich Soziale Arbeit im Rahmen der Erziehungswissenschaft entwickeln konnte, sind deren Prämissen immens "gedehnt" worden und haben dabei eine neue Qualität gewonnen. Es geht nicht mehr nur um Kinder und Heranwachsende und ihre Bezugspersonen, sondern generell um alle Menschen, die auf Unterstützung bei der Entwicklung von Lern- und Bewältigungsstrategien, einhergehend mit Gestaltungs- und Planungsaufgaben für Lebensverhältnisse, angewiesen sind. Dies läßt sich nur auf der weiten Skala von Erziehen, Bilden, Beraten, Unterstützen über Ressourcen-Organisieren bis hin zur Gestaltung von Strukturen im Kontext von Sozialpolitik darstellen.

4.4 Die enge Verbindung von theoretischer und praktischer Entwicklung läßt sich also für die Sozialpädagogik noch weniger als in anderen Disziplinen durch eine dogmatische Abgrenzung ein für alle Mal "auf den Begriff bringen". Weder die institutionellen Arrangements noch die methodischen Handlungsformen, weder die Funktionszuschreibungen noch die semantischen Codierungen für Zuständigkeiten und Berufsformen hören auf, sich weiterzuentwickeln. Die Sozialpädagogik muß das, was in die Erziehungswissenschaft als ganzes zur Bearbeitung eingeht, immer wieder aufarbeiten und sortieren, wobei sie sich an deren "heimisch gewordenen" Grundbegriffen durchaus orientieren

kann, bei einer dogmatischen Abgrenzung jedoch neue Wirklichkeiten systematisch verfehlt. Die Möglichkeit, von einer erziehungswissenschaftlich offenen Sozialwissenschaft zu sprechen, sollte andererseits zumindest erwähnt werden.

Bei der Formulierung von Codierungen, die den Bereich der Sozialen Arbeit von anderen Subsystemen prinzipiell abgrenzen sollen, werden deshalb allgemeine Begriffe verwendet. Als Leitbegriffe werden dabei beispielsweise "Integration", "Normalisierung" und darauf bezogene Komplementärbegriffe wie "Abweichung" oder "Kontrolle" der Bestimmung der Sozialen Arbeit zugrundegelegt. Auch die explizite Codierung "Hilfe/Nicht-Hilfe" zielt auf eine dementsprechend grundlegende Abgrenzung.

# 5. Sozialpädagogik an den Universitäten

Der Entwicklungsstand eines Fachs läßt sich angemessen nur mit vielen Indikatoren gleichzeitig darstellen. Weil an dieser Stelle keine Untersuchung durchgeführt werden soll, können einige Daten als Hinweis auf die Situation und die Größenverhältnisse dienen.

5.1 Das der Sozialpädagogik zurechenbare Personal läßt sich schwer ermitteln und zuordnen. Diese Problematik findet sich in der gesamten Eziehungswissenschaft, deren Personal auch den Rahmen für eine Einschätzung der Sozialpädagogik abgibt.

Tab. 1: Wiss. Personal der Erziehungswissenschaft an Wiss. Hochschulen nach Personal- bzw. Besoldungsgruppe (1987)

Personalgruppe	Insgesamt	Weiblich in %	männlich in %
Hauptberuf. ProfessorInnen <sup>1</sup>	1.012	10,7	89,3
C 4	516	6,2	93,8
C 3	302	10,6	89,7
C 2	194	22,3	77.7
HochschullehrerInnen <sup>2</sup>	1.235	11,4	88,6
Hauptberuf. wiss. MitarbeiterInnen	1.108	26,0	74,0
Hauptherufl. wiss. Personal	2.120	18,7	81,3

<sup>1</sup> Berechnet auf der Grundlage von 861 hauptberufl. Professuren mit bekannter Besoldungsgruppe; Anteil der C 4-Stellen = 51%. In der realisierten Befragungsstichprobe von n = 559 beträgt der C 4-Anteil 50,8%.

Quelle: J. Baumert/P. M. Roeder: "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. Krüger/T. Rauschenbach (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim/München 1994, S. 32.

Bemerkenswert ist der Umstand, daß in der Erziehungswissenschaft das Verhältnis von ProfessorInnen zu wiss. MitarbeiterInnen ungefähr bei 1:1 liegt, während in Nachbardisziplinen eine Relation von 1:2 zu beobachten ist. Daraus läßt sich eine vergleichsweise hohe Lehr- und vor allem Prüfungsbelastung der Erziehungswissenschaft ableiten.

5.2 Die Sozialpädagogik ist in der Erziehungswissenschaft insgesamt nicht stark repräsentiert. Die Untersuchung von Baumert und Roeder kommt zu folgender Verteilung (in der Untersuchungsstichprobe, der formalen Zuordnung der Institutionen und der Selbstzuordnung).

Tab. 2: Hauptberufliche ProfessorInnen der Erziehungswissenschaft nach Fachgebiet (institutionelle Zuordnung und Selbstzuordnung; in %)

Fachgebiet	Grundgesamtheit (n = 1.012) Institution. Zuordnung	Stichprobe (n = 559) Institution. Zuordnung	Selbstzuordnung 1. Präferenz
All./Historische Pädagogik	25,3	26,1	25,3
Vergleichende Pädagogik	4,1	4,4	4,5
Didaktik/Schulpädagogik insges.	30,8	30,0	28,8
Sonderpädagogik	13,1	12,6	11,5
Sozialpädagogik	8,1	8,4	7,1
Berufs-/Wirtschaftspädagogik	5,3	5,3	5,6
Erwachsenen-/Weiterbildung	4,4	4,9	5,1
Pädagogische Psychologie	5,3	4,4	6,7
Bildungssoziologie	3,1	3,3	4,2
Hochschuldidaktik	0,6	0,7	1,3

Ouelle: Baumert/Roeder 1994, S. 33.

Hervorzuheben ist für die Sozialpädagogik, daß die Selbstzuordnung der ProfessorInnen zum Fach noch deutlich unter der institutionellen Zuordnung liegt. In einer neueren Untersuchung hat Rauschenbach diese Zuordnung differenziert und kommt im Hinblick auf differente Typen der Zuordnung zu folgenden Häufigkeiten:

Typ 1:	Sozialpädagogische Professuren:	54
Typ 2:	Kombinationsprofessuren:	23
Тур 3:	Spezialprofessuren mit sozialpädagogischen Anteilen:	07
Typ 4-9:	Externe, außerplanmäßige mit, Honorarprofessuren mit,	
	Privatdozenturen mit universitärer Stelle,	
	Privatdozenturen ohne universitäre Stelle:	18

Der Umfang des sozialpädagogisch tätigen wissenschaftlichen Personals läßt sich konstatieren, jedoch nur schwer bewerten. Sicherlich kann gegenüber dem Umfang der ge-

<sup>2</sup> Enthalten sind hauptberufl. Professuren, Emeriti (sofern sie lesen), Honorar- und apl. Professuren, PrivatdozentInnen und habilitierte wiss. MitarbeiterInnen.

sellschaftlichen Aufgaben eine Unterversorgung im Hinblick auf Lehre und Forschung angenommen werden. Eine konkretere Bewertung kann im Hinblick auf die Gesamtbelastung des Fachs mit Lehr- und Prüfungsaufgaben vorgenommen werden. Auch wenn die Belastungen in den verschiedenen Haupt- und Nebenfachstudiengängen sowie mit den Anteilen für Lehrerbildung schwer überschaubar sind, verweist der Anteil von ca. 50 % der Diplomprüfungen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit auf eine überproportionale Belastung der Sozialpädagogik. Zusätzlich muß ja berücksichtigt werden, daß ihre Lehrenden an den übrigen Studiengängen außerhalb des Dipomstudiengangs ebenfalls stark beteiligt sind.

Beim Aufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern haben sich offensichtlich ähnliche Verteilungen ergeben, wenn von 135 Professuren, die zwischen 10'1990 und 9'1993 ausgeschrieben wurden, nur 37 sich auf außerschulische Handlungsfelder (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufspädagogik, Medien- und Kulturpädagogik) beziehen (Quelle: Rauschenbach/Christ 1994, S. 90).

5.3 Eine weitere Einschätzung des erreichten Personalbestands der Sozialpädagogik ist durch die Relationierung zum Personalbestand an den Fachbereichen für Sozialwesen der Fachhochschulen möglich. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 3: Professuren in Erziehungswissenschaft und Sozialwesen an bundesdeutschen Hochschulen nach Art der Hochschulen

W.B	BAUMERT/ ROEDER	W-U-SVIP	STA	TISTISCH	ES BUNDES	AMT		
Jahr	diam'r.	Erzieh	Erziehungswissenschaft			Sozialwesen		
	L AND SHOW	Insg.1	Uni	FH	Insg.	Uni	HF	
1960	23 <sup>2</sup>							
· 10	and the same of	(Ribarril			K MONTH			
1966	196	10.00			-		- y'*	
1976	100	1.546	405				- 8	
1977 <sup>3</sup>	9264		F. Maria					
1978	THE PERSON NAMED IN	1.684	654	10.0				
1979	ST LINES TO	1.681	647	NOTE:	Testes -			
1980		1.749	865		1.139	85	986	
1981	The second	1.638	831		1.169	65	1.034	
1982		1.655	850		1.174	54	1.052	
1983³	1.054	1.127	F 17. V. V		425			
1984		1.677	913		1.167	47	1.050	
1985		1.625	870		1.163	48	1.045	
1986		1.443	928		1.169	48	1.045	
1987	1.012	1.193	903		1.157	56	1.032	
1988	The Thirty	1.173	903	3	1.185	70	1.047	
19894	August And	956			942	Marie 1		
1990		1.138	874	5	1.116	56	1.022	
1991		1.074	821	6	1.093	44	1.010	

<sup>1</sup> Hierin enthalten sind alle hauptberufl. Professuren an Universitäten, Gesamthochschulen, Päd.Hochschulen, Kunsthochschulen und Fachhochschulen

Quelle: T. Rauschenbach/B. Christ: Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Krüger/Rauschenbach 1994, S. 74.

Die Erziehungswissenschaft hat im Verlauf der 80er Jahre einen erheblichen Anteil ihres Personalbestands verloren, offensichtlich im Zusammenhang des Rückgangs der Lehrerausbildung. Gleichzeitig ist die Erziehungswissenschaft die größte "Produzentin" von Hauptfachausgebildeten unter den Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften.

Im Vergleich zu den Fachbereichen für Sozialwesen macht der sozialpädagogische Personalbestand an den Universitäten noch nicht einmal 10 % aus. Vergleicht man auch hier die AbsolventInnenzahlen (vgl. Kap. 6), kann die Erziehungswissenschaft insgesamt und die Sozialpädagogik auf eine hohe "Produktivität" verweisen. Gleichzeitig wird

<sup>2</sup> Nur an Universitäten (ohne Pädagogische Hochschulen).

<sup>3</sup> Die Ergebnisse der Jahre 1977, 1983 und 1989 basieren auf einem anderen Erhebungsverfahren

<sup>4</sup> Diese Zahl war nur über eine Arbeitsunterlage des Statistischen Bundesamtes zugänglich Quellen: Baumert/Roeder (190a, b); Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4 (1978-1991)

deutlich, daß das Verhältnis der AbsolventInnen des universitären und fachhochschulischen Diplomstudiengangs bei insgesamt 1:3 liegt, im Hinblick auf den Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit bei 1:5 oder 1:6. Mit dem Ausbau der Fachhochschulen in den 90er Jahren und der gleichzeitigen Stagnation bei der universitären Sozialpädagogik werden sich diese Differenzen zukünfig noch erhöhen.

# 6. Sozialpädagogik im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft

Im folgenden wird der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit betrachtet. Dabei gelten einige Aussagen auch für die grundständigen Studiengänge, wie sie unabhängig vom erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang in Bremen, Berlin, Dresden oder Lüneburg eingerichtet wurden, oder für Aufbaustudiengänge, wie sie beispielsweise in Chemnitz eingerichtet wurden. Es ist bisher auch diese Frage offen, ob zukünftig noch häufiger diese Formen des Studiums eingerichtet werden und ob dies wünschenswert ist.

6.1 Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft wurde Ende der 60er Jahre im Rahmen der allgemeinen Bildungsexpansion beschlossen und Anfang der 70er Jahre bereits an zahlreichen Hochschulen eingerichtet. Im Unterschied zu Magister- und Promotionsstudiengängen sollte der Diplomstudiengang als eine wissenschaftliche Erstausbildung ausdrücklich auch praxisrelevante Kenntnisse für die schulischen, vor allem aber für die außerschulischen pädagogischen Arbeitsfelder vermitteln. Dementsprechend wurde ein Konzept entwickelt mit fünf vertiefenden Studienrichtungen: "Schulpädagogik", "Sozialpädagogik", "Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung", "Sonderpädagogik" sowie "betriebliches Ausbildungswesen". An manchem Ort kam "Freizeitpädagogik" hinzu.

Heute wird der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an insgesamt 47 Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen in sämtlichen Alt-Bundesländern - mit Ausnahme des Saarlandes - in zumeist grundständiger Form, zum Teil aber auch (nur) als Aufbaustudium angeboten. Dabei kann die Studienrichtung "Schulpädagogik" an 43, die Studienrichtung "Erwachsenenbildung" an 30, "Sozialpädagogik" an 28, "Sonderpädagogik" an 13 sowie "Berufspädagogik/betriebliches Ausbildungswesen" an 10 Hochschulen gewählt werden.

Nach einem unerwartet starken Anstieg bereits kurz nach Einrichtung des Studiengangs liegt die Zahl der Studierenden seit Anfang der 80er Jahre konstant bei knapp 30.000, allerdings mit leicht steigender Tendenz bei den AnfängerInnenzahlen seit Mitte der 80er Jahre auf jährlich über 5.000. Relativ stabil ist seit Ende der 70er Jahre die Zahl der AbsolventInnen. Bei jährlich 2.000 bis 2.500 StudienabgängerInnen wurden bislang insgesamt rund 38.000 Diplom-PädagogInnen erfolgreich ausgebildet.

Mit Blick auf die Qualifikationsstruktur dieser AbsolventInnen ist zweierlei bemerkenswert: Zum einen sind Diplom-PädagogInnen in hohem Maße mehrfachqualifiziert. Dies ist durch eine konstante Zahl an Studierenden, die das Diplomstudium im Anschluß an ein Lehramtsstudium oder ein Fachhochschulstudium in Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Form eines Aufbaustudiums oder aber in Form eines Doppelstudiums absolviert haben, ebenso bedingt wie durch die vergleichsweise hohe Zahl von grundständig Studierenden mit beruflichen oder zumindest praktischen Erfahrungen vor Aufnahme oder aber während des Studiums.

Zum anderen ist zu berücksichtigen, daß in jüngerer Zeit mehr als die Hälfte der ausgebildeten Diplom-PädagogInnen ihren Abschluß in der Studienrichtung "Sozialpädagogik" gemacht haben, während "Schulpädagogik" - nach anfänglich starker Nachfrage - aufgrund einer nicht realisierten Intensivierung pädagogisch-eigenständiger Aufgaben in der Schule (neben dem Unterricht) inzwischen hinter der "Erwachsenenbildung" und der "Sonderpädagogik" rangiert. Sowohl die Studienrichtung "Berufspädagogik/betriebliches Ausbildungswesen" als auch die verschiedenen, zum Teil nur vereinzelt an Hochschulen angebotenen weiteren Studienrichtungen bzw. Schwerpunkte (z.B. Vorschulpädagogik, Freizeitpädagogik, Kulturpädagogik, Ausländerpädagogik, Medienpädagogik) spielen demgegenüber quantitativ nur eine nachgeordnete Rolle.

Neben dem Diplomstudiengang wird an 36 bundesdeutschen Hochschulen - zum größten Teil parallel - ein Magisterstudiengang in Erziehungswissenschaft angeboten. Mit einem Magisterabschluß im (ersten) Hauptfach Pädagogik verlassen jährlich jedoch nur ca. 150 AbsolventInnen die Hochschulen; ihre Gesamtzahl beläuft sich seit 1970 auf rund 3.000.

6.2 Mit der Einführung des Diplomstudiengangs in Erziehungswissenschaft war ein substantieller Einschnitt in die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin "Erziehungswissenschaft/Pädagogik" verbunden. Erstmalig konstituierte sich damit ein erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengang auf breiter Ebene, der zugleich nicht-lehramtsbezogen war. Mit diesem neuen Qualifikationsprofil verfügte die Erziehungswissenschaft über eine Alternative zu den bereits existierenden Diplomstudiengängen in Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft einerseits sowie zu den traditionellen Lehramtsstudiengängen mit pädagogischen Anteilen im sonderschulischen sowie im Primar-, Sek. I- und Sek. II-Bereich andererseits. Damit war auch zum ersten Mal in der Geschichte der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit einer universitären Ausbildung für das gesamte Spektrum des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens außerhalb der Schule und des Unterrichts geschaffen.

Zwischenzeitlich ist der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft im Vergleich zur Psychologie, Soziologie und Politologie zu dem am stärksten nachgefragten Studiengang avanciert, so daß unterdessen bereits mehr Diplom-PädagogInnen als Diplom-PsychologInnen, Diplom-SoziologInnen oder Diplom-PolitologInnen erfolgreich ausgebildet worden sind.

Ein Bedeutungszuwachs der Erziehungswissenschaft insgesamt in Wissenschaft, Forschung und Lehre durch den Ausbau des Diplomstudiengangs zeigt sich im Vergleich zu den frühen 70er Jahren auch deutlich und nachhaltig mit Blick auf den enormen Anstieg des wissenschaftlichen Personals in den Hochschulen, den seither angefertigten Promotio-

nen und Publikationen sowie den vielfältigen Forschungsaktivitäten gerade auch außerhalb des engeren Bereichs der Schule. Dabei hat aufgrund der breiter angelegten Orientierung des Diplomstudienkonzeptes insbesondere der außerschulische Bereich innerhalb der Erziehungswissenschaft überproportional zugenommen.

Nicht zuletzt ist durch die Ausweitung des Diplomstudiengangs eine Modernisierung der universitären Lehr- und Lernformen (hochschuldidaktische Verbesserungen, Tutorenprogramme, Projektstudium etc.) im Bereich der Erziehungswissenschaft mit angeregt und gefördert worden. Und schließlich wurde und wird durch das Konzept des Diplomstudienganges auch eine stärkere Auseinandersetzung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft befördert sowie eine Weiterentwicklung von erziehungswissenschaftlichen Theorien und Konzeptionen herausgefordert.

6.3 Im Vergleich etwa zu den Bereichen der Gesundheit, des Rechtes und der Bildung wurde der nicht-schulische Teil der Pädagogik und der Sozialen Arbeit relativ spät, d.h. im wesentlichen zunächst zu Beginn dieses Jahrhunderts verberuflicht und erst dann in den 60er und 70er Jahren professionalisiert und akademisiert. Mit der Einführung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft und der damit verbundenen Möglichkeit, Sozialpädagogik/Sozialarbeit an einer Universität studieren zu können, bestand erstmalig die Gelegenheit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Zusammenhang mit den expandierenden, nicht-schul- und unterrichtsorientierten personenbezogenen sozialen Diensten. Insbesondere für den Teilbereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ist infolgedessen ein gravierender Einschnitt in die Entwicklung von Ausbildung und Praxis eingetreten.

Entscheidende Impulse für eine Weiterentwicklung und Profilierung von Kompetenzprofilen nicht nur in Stabs- und Führungsstellen, sondern auch in den darauf bezogenen
Bereichen der Planung und Konzepterarbeitung werden in allen Arbeitsmarktsegmenten
in der Regel von den Wissenschaftlichen Hochschulen erwartet. Dies ist eine ihrer
zentralen Aufgaben. Sollen dementsprechend die Handlungsfelder der Sozialpädagogik/
Sozialarbeit nicht von diesen Aufgaben und Entwicklungen abgekoppelt werden, so bedarf
es einer dringenden Verbesserung der darauf bezogenen Ausbildungs- und Forschungsressourcen bzw. ihrer spezifischen Verknüpfung an den Universitäten. Die Weiterentwicklung eines gesellschaftlichen Aufgabenbereiches durch Wissenschaft, Theorie und
Forschung muß fraglos vor allem von den Wissenschaftlichen Hochschulen ausgehen und
über ein entsprechendes Ausbildungskonzept umgesetzt werden.

Das Konzept des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft ist deshalb durch zwei Merkmale gekennzeichnet. Auf der einen Seite vereint dieser Studiengang in besonderer Weise erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Elemente, auf der anderen Seite beansprucht er eine zugleich wissenschaftliche wie berufliche Qualifizierung.

Dem berufsqualifizierenden Anspruch versuchen die Ausbildungsstätten u.a. dadurch gerecht zu werden, daß die wissenschaftlichen Anteile durch eine fachpraktische Ausbildung im Umfang von - je nach Hochschule - insgesamt bis zu acht Monaten ergänzt werden.

Der besondere Anspruch des Studiengangs ist jedoch der, daß wissenschaftliche Verfahren selbst zum Gegenstand des Studiums werden. Die reflexive Methodisierung des Wissens soll die Fähigkeit vermitteln, auch in der beruflichen Praxis Handlungszusammenhänge methodisch durchschaubar zu machen, ihre Voraussetzungen analytisch zugänglich zu machen und Handlungskonzepte neu zu strukturieren. Diese Aufgaben können sich sowohl auf einzelne Interaktionen wie auch auf Handlungssysteme beziehen. Auch wenn damit nicht jede einzelne Einheit eines Studiums beschrieben wird, so gibt dieses Konzept doch den Anspruch einer auf professionelle Praxis bezogenen wissenschaftlichen Ausbildung wieder.

Insgesamt wird trotz aller noch vorhandenen Vorbehalte, Einwände und Rückschläge die An- und Einbindung eines relevanten Anteils sozialpädagogischer Ausbildungsgänge an die Universitäten auch künftig ebenso unumgänglich wie notwendig sein - unbeschadet der Existenz von Fachhochschulen -, sollen die Sozial- und Erziehungsberufe in Ausbildung und Praxis nicht auf Dauer und ohne nachhaltige Strukturprobleme von den gesellschaftlichen Entwicklungen und Modernisierungsprozessen abgekoppelt werden.

6.4 Trotz der zeitweilig unübersehbaren Probleme der Akzeptanz und der Anstellung von Diplom-PädagogInnen in der fachlich einschlägigen Sozial- und Erziehungspraxis - die jedoch keineswegs singulär gesehen werden können und deren Höhepunkt längst überschritten ist - kann heute davon ausgegangen werden, daß Diplom-PädagogInnen in vielen Segmenten zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Personals in den Sozial- und Erziehungsberufen geworden sind. Dies drückt sich nicht nur darin aus, daß Diplom-PädagogInnen beispielsweise im Bereich der Jugendhilfe zur wichtigsten Gruppe an universitätsausgebildeten Fachkräften angewachsen sind, sondern daß auch der Achte Jugendbericht sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz Diplom-PädagogInnen zum Kernbestand des Fachpersonals in der Jugendhilfe rechnet. Diplom-PädagogInnen sind demnach auch in der Vergangenheit nicht aufgrund einer fehlenden Fachlichkeit, sondern vielmehr angesichts einer dringend verbesserungsbedürftigen Arbeitsplatzstruktur unter Druck geraten.

Diplom-PädagogInnen waren und sind vielfach an der konzeptionellen Entwicklung und der Organisation neu hinzukommender Aufgaben beteiligt (etwa in der Drogenhilfe, der Reform der Heimerziehung, dem Aufbau der mobilen Jugendarbeit, der Schuldnerberatung oder von Kinder-, Mädchen- und Frauenhäusern). Sie fungieren mithin - durchaus vergleichbar zu anderen professionalisierten Arbeitsmarktsegmenten - als unentbehrliche Scharnierstellen zwischen wissenschaftlicher Produktivität, anwendungsbezogener Forschung und innovativer Praxis.

Hinzu kommt, daß der unstreitig vorhandene Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften für den höheren Dienst nicht oder - wie vielfach in der Vergangenheit - nur fachfremd abgedeckt werden konnte, sofern nicht Diplom-PädagogInnen in ausreichendem Maße zur Verfügung standen. Dies wäre in Zeiten einer umfassenden Differenzierung, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung vielfältiger Lebensbereiche und öffentlicher Aufgaben unvermeidlich kontraproduktiv.

Erheblich abgebaut, wenngleich auch noch keineswegs egalisiert haben sich aufgrund des universitären Qualifikationsprofils der DipompädagogInnen schließlich auch die berufsrelevanten, wissens-, status- und einkommensmäßigen Disparitäten zwischen DiplompädagogInnen und anderen, benachbarten Qualifikationsprofilen und Disziplinen. Auch dies muß als ein wesentlicher Beitrag in dem Prozeß einer Angleichung der Lebensverhältnisse in Ausbildung und Beruf sowie einer gesellschaftlichen Aufwertung des bislang eher marginalisierten Bereiches des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens gesehen werden.

Insgesamt ist auch aus der Perspektive der Abnehmer von Diplom-PädagogInnen - bei aller Kritik in Einzelfällen - letztlich unstrittig, daß das sozialpädagogische Qualifikationsprofil einen unentbehrlichen Beitrag zur Professionalisierung, Profilierung und Konsolidierung des gesamten Bereiches der Sozial- und Erziehungsberufe geleistet hat und auch künftig leisten muß.

#### Exkurs zum Magisterstudiengang Pädagogik

Nach der Untersuchung von Gisela Späth (durchgeführt 1986-87) haben 34 Hochschulen den Magisterstudiengang (Diplom: 41, Aufbaustudium Diplom: 7) angeboten. An 13 Hochschulen wurden beide Studiengänge angeboten. Die Zahl der im Magisterstudiengang (MSG) eingeschriebenen Studierenden erhöhte sich zwischen 1975/76 und 1984/85 von 2341 auf 5580. Davon waren 84/85 allein an der Fernuniversität Hagen 1.620 eingeschrieben, ca. 1000 in Heidelberg und München. Die von Späth erhobenen Daten für den Diplomstudiengang (DSG) waren:

1975/76: 7.662 1984/85: 20.804

An den Hochschulen, die beide Studiengänge anbieten, erhöht sich die Zahl der Studierenden im MSG zu der im DSG wie 1: 4,4 (1824: 7939). Bei den Absolventen ist das Verhältnis 1: 10 (1985: 200 zu 2259). Zwischen 1975 und 1985 erhöht sich die Zahl der Absolventen im DSG von 1101 auf 2259, im MSG von 118 auf 200, wobei der Höhepunkt der Absolventenzahlen 1978/79 bei 237 gelegen hat. Die innere Gestaltung des MGS sowie die fachliche Profilierung des individuellen Studiums durch Wahl von Nebenfächern oder einem weiteren Hauptfach ist unübersehbar vielfältig.

Im Hinblick auf die *formell angebotenen* Schwerpunkte gibt es Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den Studiengängen (in %):

	DGS	MGS	
Schule	33,6	27,9	gr V
EB	23,5	17,2	
Berufspäd.	5,1	6,6	
Soz.päd.	26,0	9.0	
Son.päd.	8,4	8,2	
Allgemeine EW	3,4	25,4	
kein Schwerpunkt		5,7	

Quelle: Späth 1989, S. 106

Die Tendenz ist recht eindeutig: es gibt die gleichen Angebote im DGS und MGS, außer in Sozialpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Dennoch läßt sich aus der Analyse der Schwerpunkte auch ableiten, daß eine Zuschreibung von Theorieorientierung zum MGS und von stärkerem Praxisbezug zum DGS nicht zutreffend ist. Im Hinblick auf die formellen Leistungsnachweise sind die Anforderungen im DGS deutlich höher, was allerdings durch die zusätzlichen Nebenfachanforderungen im MGS kompensiert wird.

Der Berufseinmündungsprozeß von MagisterpädagogenInnen ist hochgradig differenziert und individualisiert. Das größte Problem für die Forschung ist die Bildung von Kategorien für die Erfassung der Berufsfelder, Tätigkeitsmerkmale und -schwerpunkte sowie der beruflichen Selbsttypisierungen der AbsolventenInnen. Dennoch zeigt die Übersicht bei Baumann (o.J.), daß ca. ein Drittel der AbsolventenInnen (ohne "Organisation", "Leitung", "Lehre und Forschung") unmittelbar in sozialpädagogischen Berufsfeldern tätig ist. Während der MSG also recht offen und breit gestaltet wird und die Sozialpädagogik kaum einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt, kann von der beruflichen Praxis her die Dominanz der sozialpädagogischen Nachfrage herausgestellt werden.

#### Literatur zum Exkurs

Gisela Späth: "Magisterpädagoge - Diplompädagoge". Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme zum Magister- und Diplomstudiengang im Fach Erziehungswissenschaft Pädagogik. Unveröff. Magisterarbeit an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg, 14.3.1989.

Ulrich Baumann und Dieter Stober: Beruflicher Verbleib und Arbeitshandeln von Magister-Pädagogen. In: bag-mittelungen 34/89, S. 3 - 23.

Ulrich Baumann: Strukturdaten zum beruflichen Verbleib von Magister-Pädagogen, unveröff. Manuskript (o.J.).

Übersicht 1: Diplomstudiengänge in Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Sozialpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen und in Sozialpädagogik/Sozialarbeit an Fachhochschulen nach Bundesländern (Stand: 01.04.1994)

Bundesland	Universitätsstudiengänge (n=34)	Fachhochschulstudiengänge (n=64)	
Baden-Württemberg	PH Freiburg (a), U Tübingen	FH Esslingen, FH Freiburg (e), FH Freiburg (K), FH Mannheim, FH Ravensburg, FH Reutlingen (e)	
Вауегп	U Bamberg, Kath. U. Eichstätt, U BW München	GHS Bamberg, FH Coburg, GHS Eichstätt (k), FH Landshut, FH Mün- chen, FH München (k, Standorte München und Benediktbeuren), FH Nürnberg, FH Nürnberg (e), FH Regensburg, FH Würzburg	
Berlin	FU Berlin, TU Berlin	FH Berlin (k), FH Berlin (e), FH Berlin	
Brandenburg	polypholise topoliti patavidik, mala	FH Lausitz (Cottbus), FH Potsdam, FH Brandenburg	
Bremen	U Bremen (a)	FH Bremen	
Hamburg	U Hamburg	FH Hamburg, FH Hamburg (e)	
Hessen	U Frankfurt, U Marburg, U-GHS Kassel	FH Darmstadt, FH Darmstadt (e), FH Frankfurt, FH Fulda, GHS Kassel, FH Wiesbaden	
Mecklenburg-Vor- pommern	U Rostock	FH Neubrandenburg	
Niedersachsen	TU Braunschweig, U Hildesheim, U Lüneburg, U Oldenburg, U Osnabrück (Standort Vechta)	FH Braunschweig, FH Emden, FH Hannover (e), FH Hildesheim, FH Lüneburg, FH Norddeutschland (k; Standorte Osnabrück u. Vechta)	
Nordrhein-Westfalen  U Bielefeld, U Dortmund, U Duisburg, U Essen, U Siegen, U Köln, U Münster, U Wuppertal		FH Nordrhein-Westfalen (k; Standorte Aachen, Köln, Münster, Paderborn), FH Bielefeld, FH Bochum (e), FH Dortmund, FH Düsseldorf, FH Düs- seldorf (e), GHS Essen, FH Hagen, FH Köln, FH Münchengladbach, FH Münster, GHS Siegen	
Rheinland-Pfalz	U Mainz, U Koblenz-Landau (Abt. Koblenz), U Trier	FH Koblenz, FH Ludwigshafen (e), FH Mainz (k)	
Saarland	materia barelettes en illa	FH Saarbrücken (k)	
Sachsen	TU Chemnitz (a), TU Dresden	FH Dresden (e), FH Zittau/Görlitz, FH Mittweida, FH Leipzig	
Sachsen-Anhalt	U Halle	FH Magdeburg, FH Merseburg, FH Stendal (in Planung)	
Schleswig-Holstein	U Kiel	FH Kiel	
Thüringen	PH/Uni Erfurt	FH Erfurt, FH Jena	

# 7. Zur Forschungssituation

7.1 Der Ausbau der universitären Sozialpädagogik stand ganz unter dem Eindruck der steigenden Studierendenzahlen und den Anforderungen der Lehre. Die gegenwärtig vorhandenen Stellen wurden im wesentlichen für Lehrfunktionen geschaffen. Grundsätzlich werden die Freiräume für Forschung eher in der "Defensive" gegenüber den übermäßigen Aufgaben in der Lehre (einschließlich der Prüfungsbelastungen) von den einzelnen WissenschaftlerInnen "erkämpft". Die Funktionen, die die Sozialpädagogik in der Gestaltung der Hauptfachstudiengänge übernehmen mußte, haben ihren Forschungsrahmen erheblich eingeschränkt. Deshalb ist zunächst die Forderung zu vertreten, daß eine bessere Balance von Lehre und Forschung in der Tätigkeit der wissenschaftlich Tätigen herzustellen ist. Darüber hinaus sind vor allem eigenständige universitäre Forschungsressourcen zu schaffen.

Diese Forderung wird - neben dem Anspruch auf normale, durchschnittliche Arbeitsbedingungen - begründet mit dem Bedarf an sozialpädagogischer Forschung im engeren Sinne und dem Bedarf an praxisbezogener und -begleitender Expertise.

Neben der sozialwissenschaftlichen Forschung zu sozialen Problemen braucht die moderne Gesellschaft die Forschung zur Analyse sozialpädagogischer Probleme, zur Bearbeitung dieser Probleme und zur Institutionalisierung der Problembearbeitung. Insoweit ist sozialpädagogische Forschung grundsätzlich Grundlagenforschung. Weil gleichzeitig die Bearbeitung sozialer Probleme nicht warten kann bis Grundlagenerkenntnisse erarbeitet sind, finden kontinuierlich Interventionen und Innovationen statt, die der wissenschaftlichen Beratung und Evaluation bedürfen. Der hierzu artikulierte Bedarf ist mit den vorhandenen Forschungskapazitäten nur zu einem geringen Anteil zu decken. Dies gilt darüber hinaus auch für die Umsetzung von Forschungsergebnissen in Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung.

7.2 Über die übliche Differenzierung eines Fachs hinaus ist die wissenschaftliche Thematisierung der Sozialpädagogik fachlich erheblich aufgesplittert.

An den Universitäten finden wir vor allem sozialpädagogische Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte. Auch hier finden sich heterogene Definitionsmuster, einmal weil das praktische Bezugsfeld zwischen Kindergarten und Altenheim unterschiedliche Akzente vorgibt, zum anderen weil auch hier die ForscherInnen aus unterschiedlichen Disziplinen rekrutiert wurden. Erst in den letzten Jahren ist die Möglichkeit zur forschungsbezogenen Selbstrekrutierung gegeben. Neben der theoretischen und methodologischen Orientierung ist dieser personelle Aspekt wichtig für die Konsolidierung der Forschung.

An den Fachhochschulen gibt es neben der sozialpädagogischen/sozialarbeitswissenschaftlichen Forschung Untersuchungen aus psychologischer, soziologischer, politologischer, ökonomischer, sozialmedizinischer oder juristischer Perspektive.

Das Feld ist also charakterisiert durch eine doppelte Differenzierung auf einem Gebiet mit nahezu nicht eingrenzbaren Fragestellungen, die der Sozialpädagogik in einer

bestimmten Hinsicht zugeordnet werden können. Doch kann auch hier die Heterogenität der Fragestellungen und Themen als sachlich angemessene Differenzierung begründet werden, die einer entsprechenden Ausstattung bedarf.

7.3 Sozialpädagogische Forschung bewegt sich in einem Feld von speziellen *Interessenten*. Beispielsweise finanzieren die *Gemeinden* (vorzugsweise die Städte, gelegentlich auch die Landkreise) Forschungsprojekte, von denen sie sich sozialpädagogische Problemlösungen erwarten. Bei begrenzten Finanzmittel haben sie kein Interesse an Grundlagenforschung, wollen jedoch die Untersuchungsergebnisse auch kommunalpolitisch präsentieren.

Auch die Bundesländer haben ein Interesse an problembezogenen Studien, sofern sie nicht nur einen nicht abdeckbaren sozialpolitischen Handlungsbedarf aufzeigen. Auf dieser Ebene werden auch gesetzgebungsbezogene Forschungsaufgaben (z.B. Durchführungsgesetze zum KJHG) formuliert. Volumen und inhaltliche Ausrichtung dieser Forschungsinteressen sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt, sie nehmen aber mit der Ausweitung sozialer Probleme wieder zu.

Als Interessent ist schließlich die Bundesregierung zu nennen, die ihre Forschungsbedürfnisse sowohl durch Einrichtungen (z.B. DJI) als auch durch Programme oder Projekte und Aufträge (z.B. im Zusammenhang mit den Jugendberichten) befriedigt. Hier gibt es neben dem Interesse an der wissenschaftlichen Fundierung politischer Steuerung auch ein Bedarf an Problemdiagnosen und -prognosen. Für diese Politikebene dürfte gelten, daß relevante Entscheidungen kaum ohne wissenschaftliche Expertise getroffen werden.

Diese Liste der Forschungsinteressenten ließe sich fortsetzen, haben doch auch die Wohlfahrtsverbände und ihre Spitzenorganisation sowie die europäischen Institutionen ein Interesse an Forschung über soziale Probleme und ihre Bearbeitung durch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In diesem Zusammenhang der vielfältigen Interessen an Forschung werden zunehmend Untersuchungsaufträge an außeruniversitäre Institute vergeben, die in den letzten Jahren entstanden. Diese häufig "anwendungsbezogene" Forschung absorbiert zunehmend Ressourcen; dies wird dann problematisch, wenn die Ausstattung für Grundlagenforschung darunter leidet und wenn der Anwendungsbezug durch die praktischen Verwertungsinteressen dominiert wird.

7.4 Einen gewissen Akzent in der Forschungsentwicklung setzt derzeit der Sonderforschungsbereich 227 "Prävention und Intervention im Kinder- und Jugendalter" an der Universität Bielefeld. In diesem interdisziplinären Forschungszusammenhang (Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Rechtswissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Sportwissenschaft) werden sowohl sozialpädagogische Untersuchungen zur Jugendhilfe durchgeführt als auch - interdisziplinär - Bedingungen von sozialpädagogischer Intervention und Prävention analysiert.

Akzente werden auch gesetzt durch das Deutsche Jugendinstitut München. Neben seinen kontinuierlichen Arbeitsschwerpunkten sind seine Beiträge zur Erstellung der Jugendberichte der Bundesregierung bedeutsam.

Nach wie vor wird zudem ein hoher Anteil der Forschung und Theoriebildung im Zusammenhang von Dissertationen und Habilitationen geleistet. Dies verweist einmal auf die Bedeutung der traditionellen akademischen Forschungsförderungsstrukturen, ist dabei allerdings auch von einem hohen Maß an "Individualisierung" der Forschungsfragen und Untersuchungskonzepte bestimmt. Andererseits gibt es an einzelnen Hochschulen dauerhafte Arbeitszusammenhänge, aus denen Dissertationen hervorgehen, die bedeutsame Theorie- und Praxisentwicklungen in Gang bringen (z.B. Tübingen).

7.5 Auch wenn es nicht wünschenswert und möglich ist, viele Merkmale der gegenwärtigen Situation zu ändern, so können doch punktuelle Veränderungen begründet werden. Möglich scheinen Prozeduren zur wechselseitigen Information und Kooperation, in geringerem Umfang zur Koordination. Wünschenswert wäre ein feldbezogener "Forschungsinformationsdienst" "Jugendhilfe und Sozialarbeit", der interdisziplinär andere Forschungsinformationsdienste von denen der Psychologie bis hin zum Forschungsinstitut der Bundesanstalt für Arbeit aufzubereiten hätte.

Weil der Aufbau einer Forschungsinfrastruktur sowie der Umfang der notwendigen Grundlagenforschung den Rahmen einzelner Einrichtungen übersteigt, sind institutionelle Kooperationsformen notwendig. Der 9. Jugendbericht schlägt für einen Teilbereich der sozialpädagogischen Forschung ein "Netzwerk Kinder- und Jugendhilfeforschung" vor. In diesem Verbundsystem können sich die verstreuten Forschungskapazitäten zusammenschließen, Instrumente der Koordination und Steuerung entwickeln und die Selbstevaluation des Forschungsprozesses organisieren.

Der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und dem Aufbau von dauerhaft abgesicherten Forschungskapazitäten soll dabei besondere Bedeutung zukommen.

Schon der 8. Jugendbericht hatte nämlich darauf hingewiesen, daß selbst für die Gewinnung von Strukturdaten über Jugendhilfe und Sozialarbeit, für die Analyse von Verlaufsprozessen in einem mittleren Zeitraum und für kontinuierliche Sozialberichterstattung die Mittel und Einrichtungen fehlen. Ohne diese Grundlagen kann freilich die Jugendhilfe (und dies gilt insgesamt für die Soziale Arbeit) nicht modernisiert werden, wie es das KJHG vorsieht.

Der 9. Jugendbericht konkretisiert die Anforderungen an die Weiterentwicklung der Jugendhilfeforschung dahingehend, daß es für die neuen Bundesländer die Dimensionen der Transformation, Implementation und Evaluation besonders zu untersuchen gilt. Während in den neuen Bundesländern Defizite und Anforderungen besonders deutlich hervortreten, ist die Forschungslage in den alten Bundesländern unübersichtlicher. Doch auch hier ist die Forderung nach Ausbau und Konzentration der Forschung auf Fragen der Institutionalisierung personenbezogener sozialer Dienstleistungen, Voraussetzungen und Folgen des Professionalisierungsprozesses und eine Interventions- und AdressatInnenforschung sehr gut begründet.

Das spezifische Verhältnis von Theorie und Praxis im Feld der Sozialen Arbeit erfordert schließlich die Unterscheidung von anwendungsbezogener Grundlagenforschung, Prozeßforschung, Modellanalysen und Praxisforschung.

Auch die neueren Armutsberichte verweisen auf die erheblichen Defizite in den Datengrundlagen, Verlaufsstatistiken und Wirkungsanalysen. Insbesondere bedarf das punktuelle Wissen über die Wirkungen und Folgen unterschiedlicher Konzepte der Armutsbekämpfung und der Sozialen Arbeit einer Fundierung durch empirische Forschung.

Ebenso weisen der 5. Familienbericht und der 1. Altenbericht der Bundesregierung auf die Notwendigkeit der wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der sozialen Infrastruktur und der unterstützten Selbsthilfe hin. Auch in diesen Bereichen werden gute Gründe insbesondere für Innovations- und Implementationsforschung in der Sozialen Arbeit entwickelt.

Insgesamt arbeiten gerade diese Berichte, die selbst den Stand der Forschung zusammenfassen und ihre Stärken und Lücken beurteilen können, die Kontur einer Jugendhilfe- und Sozialarbeitsforschung heraus. Ihre Untersuchungsperspektive fokussiert sich auf die Praxis der Jugendhilfe und Sozialarbeit und analysiert systematisch die diese Praxis bestimmenden Bedingungen auf den Ebenen der Interaktion, Organisation und Institution. Der in eine eigenständige Forschungsperspektive transformierte "sozialpädagogische Blick" unterscheidet die Jugendhilfe- und Sozialarbeitsforschung deutlich von der Forschung über Soziale Probleme, Sozialpolitik und Sozialen Wandel, kann allerdings auch deren Konzepte und Erkenntnisse aufnehmen.

Die Etablierung eines institutionen- und organisationsübergreifenden Netzwerks mit entsprechenden Informations- und Koordinationsaufgaben kann für den Institutionalisierungsprozeß der Forschung in den nächsten Jahren ein nützliches Instrument sein.

#### 8. Institutionelle Entwicklungsperspektiven

8.1 In der Sozialpädagogik vollziehen sich Entwicklungen, die auch die Erziehungswissenschaft in anderen Teilbereichen und im allgemeinen Diskurs prägen. Diese Strukturanalogien ergeben vielfältige plausible Gründe für den Zusammenhang von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit. Diese Gründe aber führen nicht selbstverständlich auch zu eindeutigen institutionellen Ordnungen. Die in der heutigen Situation gegebene Ausdifferenzierung nämlich nötigt zu der Frage, ob es, trotz der ganz zweifelsohne gegebenen paradigmatischen Ähnlichkeiten, sinnvoll ist, den Zusammenhang zu betonen; ob die so erheblich ausgeweiteten und differenzierten Aufgaben mit ihren neuen und spezifischen Referenzsystemen zwischen z.B. Sozialpsychiatrie, Kriminologie, Ökologie nicht den in der Erziehungswissenschaft gegebenen und möglichen Rahmen sprengen.

Diese Frage läßt sich unterschiedlich beantworten, mit dem Konzept einer entschieden neuen, nämlich erweiterten und integrierenden Erziehungswissenschaft ebenso wie mit dem eines Nebeneinanders. Die Gründe für ein integratives Konzept scheinen plausibler.

Voraussetzung eines integrativen Konzepts der Erziehungswissenschaft ist, daß sie sich in ihrer eigenen Tradition den neu sich stellenden Aufgaben öffnet, also sich versteht als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft mit ihren vielfältigen, differenzierten Problemen der Lebensbewältigung und der Hilfen zur Lebensbewältigung. Daß dies weiterhin eine Entwicklungsaufgabe ist, ist kein Einwand gegen ein solches Konzept.

Für das Arbeitsverhältnis der Sozialen Arbeit (ebenso wie der anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen) zur Erziehungswissenschaft insgesamt scheint es sinnvoll, an der gegebenen - und in der Diplomordnung von den Ausbildungsfeldern her bestimmten - Gliederung festzuhalten und diese fortzuführen, die Gliederung also in ein Nebeneinander unterschiedlicher Arbeitsbereiche, unter denen eine allgemeine Erziehungswissenschaft (oder theoretische Erziehungswissenschaft) keine hierarchisch ausgezeichnete Stellung einnimmt und in der die einzelnen Arbeitsbereiche nicht als Sub- oder Spezialbereiche verstanden werden. Dieses Mit- und Nebeneinander kann in bezug auf das Verhältnis der Einzeldisziplinen zu einer allgemeinen Erziehungswissenschaft ebenso wie in bezug auf wechselseitige Korrespondenzen und Überschneidungen sehr unterschiedlich realisiert werden.

Die derzeitige universitäre Praxis zeigt ganz unterschiedliche Modelle zwischen starker und minimaler Kohäsion, Formen, die sicher in ihren gegenseitigen Stärken und Schwächen genauer analysiert und weiterentwickelt werden müssen. Ein solches Nebeneinander unterschiedlicher Arbeitsbereiche läßt sich innerhalb eines Instituts mit Abteilungen in einem Verbund von Instituten oder in einem Fachbereich bzw. einer Fakultät realisieren. Ein solcher Fachbereich wäre in sich ebenso breit und differenziert, wie es z.B. die Medizin oder Jurisprudenz sind; die Soziale Arbeit wäre in einem solchen Fachbereich mit einem in sich differenzierten Institut vertreten.

Ein solches, intensiviertes Miteinander hat vielfältige Vorteile: Es ermöglicht in der Theoriediskussion ebenso wie in der Forschung wechselseitige Korrespondenzen und Provokationen; es nötigt gleichzeitig zur Entwicklung und Bearbeitung von Projekten, die die eingefahrenen und sich ja oft als dysfunktional erweisenden Grenzen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern überschreiten können; es ermöglicht schließlich die Ausbildung eines gemeinsamen Arbeits- und Berufsbewußtseins auch für die Praxis, die die dort so notwendigen und überfälligen Kooperationen und Koalitionen (z.B. zwischen Jugendforschung, Jugendhilfe und Schulpädagogik) nur erleichtern kann. Das gemeinsame pädagogische Berufsbewußtsein, das schon eine Zielvorstellung in der sich entfaltenden Pädagogik der 20er Jahre war, könnte sich so unter neuen offeneren Bedingungen kommunikativ neu ausbilden.

Ist aber nicht auch ein solches Konzept noch zu weit geschnitten, setzt es nicht allzu sehr auf Korrespondenz und Kommunikation in einer Zeit sich zunehmend ausdifferenzierender eigener Aufgaben und Projekte? Man könnte sich ganz zweifelsohne auch eine stärkere Trennung der unterschiedlichen im Feld der Erziehungswissenschaft angesiedelten Arbeitsbereiche denken. In dieser Situation wird ein anderer Vorschlag diskutiert, nämlich der der Trennung der Sozialen Arbeit von der ("anderen") Erziehungswissen-

schaft. Eine solche Trennung könnte jedoch das Einfallstor für Überlegungen öffnen, die Soziale Arbeit, die ja auch an den Fachhochschulen angeboten wird, nur noch an ihnen anzubieten. Dies ergäbe die gesellschafts- und sozialpolitisch unhaltbare Situation, daß ein so großes Fachgebiet wie das der Sozialen Arbeit nicht auch in der Universität mit ihren spezifischen Theorie- und Forschungsressourcen und ihren spezifischen Kooperations- und Koordinationsmöglichkeiten innerhalb des universitären Wissenschaftsspektrums vertreten wäre. Soziale Arbeit geräte dann, auch im Vergleich zu anderen an Fachhochschulen vertretenen Fächern (Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft), in eine singuläre und mit nichts zu begründende Position.

Die vorgetragenen Überlegungen zur Entwicklung der Sozialen Arbeit ergeben Argumente für eine Integration der Fachhochschulen in die Universität; in den 70er Jahren gab es entsprechende Konzepte. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen (mit einem sechssemestrigen Studiengang) in die Universitäten ist ein konkretes Beispiel für solche Prozesse, wenn sie bildungspolitisch gewollt werden. Gleichzeitig ist auf die heutige Praxis an Gesamthochschulen zu verweisen. Da eine Ausweitung dieses Modells zur Zeit nicht zu erwarten ist, bleibt nur die generelle Forderung, daß Fachhochschulen auch eigene Ressourcen benötigen, die ihnen innerhalb ihres spezifischen eigenen Ausbildungskonzepts auch die wissenschaftliche Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit ermöglichen.

Neben einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich mit einer eigenständigen Wissenschaft der Sozialen Arbeit gibt es auch andere Entwicklungsvarianten. So ist in Bremen das Fach Sozialarbeitswissenschaft zusammen mit den Fächern Psychologie, Arbeitswissenschaft sowie Pflege- und Gesundheitswissenschaft dem Fachbereich "Human- und Gesundheitswissenschaften" zugeordnet. Dem Fachbereich "Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften" gehören die Fächer Erziehungswissenschaft, Weiterbildung und Behindertenpädagogik an. Auch wenn eine solche Aufteilung auch Nachteile hat, zeigt sie die Offenheit der weiteren Entwicklung, die sich nicht durch einfache Satzungen festlegen läßt.

8.2 Die Gesamthochschulen bieten für das Problem, daß Hochschulen sowohl zu einem wissenschaftsgestützten berufsqualifizierenden Abschluß als auch zur Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses führen müssen, eine spezifische organisatorische Lösungsform: Sie ermöglichen nach einer begrenzten Semesterzahl einen dem Fachhochschuldiplom ähnlichen berufsqualifizierenden Abschluß und bieten zugleich Aufbaustudiengänge, die zu akademischen Abschlüssen führen und die Chance zur Promotion geben. Damit wird Berufsqualifizierung und Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses in derselben Einrichtung ermöglicht.

Die Integration von Fachhochschulstudiengängen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Sozialwesen) mit universitären Aufbaustudiengängen in eigenständigen Fachbereichen kann bei relativ großer Studentenzahl eine der beruflichen Praxis adäquate breit angelegte Ausbildung bieten. Zugleich ist mit einer solch breit angelegten Ausbildung ein hoher Grad an fachlicher Differenzierung auf Seiten der Hochschullehrer möglich, so daß die Chance zur interdisziplinär differenzierten Theoriebildung gegeben ist. Damit ist auch ein institutioneller Rahmen entstanden, der eine auf das Berufsfeld der Sozialarbeit zurückgebundene Forschung gestattet, die längerfristig im Stande ist, den wissenschaftlichen Anspruch Sozialer Arbeit einzulösen.

Ein solcher, am praktischen Arbeitsfeld durch eine Orientierung an unterschiedlichen Interventionsschwerpunkten anknüpfender wissenschaftlicher Problemzugang läßt sich nur unter einem sehr gedehnten Begriff von Sozialpädagogik subsumieren. Ein gemeinsamer Nenner liegt auch hier eher im Terminus "Soziale Arbeit". Dieser setzt auf eine durchaus von unterschiedlichen methodischen Zugängen getragene Interventionsforschung als Grundlage zur eigenständigen Wissensfundierung im sozialen Bereich.

Organisatorisch bieten die GHS die Chance einer höheren Durchlässigkeit nicht nur im Hochschulbereich, sondern auch im Berufsfeld selbst: Der wissenschaftsgestützte berufsqualifizierende Abschluß des Diplom-Sozialarbeiters/-pädagogen analog zum Fachhochschulabschluß wird ergänzt durch differenzierte akademische Grade, die sich von den Interventionsformen Sozialer Arbeit herleiten.

Die Integration und Verbindung unterschiedlicher Studiengänge hat an der Gesamthochschule Kassel schon eine längere Tradition. An der Gesamthochschule Siegen wird 1996 ein zehnjähriger Modellstudiengang in einen Regelstudiengang übergeführt werden. Dieser läßt sich zusammengefaßt folgendermaßen charakterisieren:

- Das Modell eines Integrierten Studiengangs "Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen" stellt einen dritten Weg zwischen Fachhochschul- und universitären Studiengängen dar, indem es in Form eines Konsekutivmodells den traditionellen Fachhochschulstudiengang ("Sozialwesen") mit dem universitären Diplomstudiengang kombiniert. Diese Kombination hat sich im Grundsatz bewährt, auch wenn es nach wie vor einen hohen Regelungsbedarf gibt.
- Die Kombination von Langzeit- und Kurzzeitstudiengang bringt nicht nur den Vorteil zweier berufsrelevanter Abschlüsse (Diplomsozialarbeiter und Diplompädagoge) mit sich, sondern hat auch zu einer engeren Verbindung von Theorie und Praxis geführt als das in den traditionellen Studiengängen Sozialwesen und Diplompädagogik, welche bis 1986 getrennt unter dem Dach der GH Siegen existierten, möglich war. Das bis dahin existierende hochschuldidaktische wie fachdidaktische Modell eines mehr praxisorientierten Kurzzeitstudienganges und eines wissenschaftlichen Langzeitstudienganges (Sozialarbeiter-Innen als Anwender von Sozial- und Handlungswissenschaften und DiplompädagogInnen als wissenschaftlich qualifizierte und mit wissenschaftlichen Methoden arbeitende Spezialisten in Stabs- und Leitungsfunktionen) konnte weitgehend aufgebrochen werden. Zudem hat sich gezeigt, daß die Integration zu einer Qualitätssteigerung (teilweise auch Verwissenschaftlichung) des grundständigen Studiums geführt hat, ohne daß eine breite Berufsfeldorientierung aufgegeben wurde.

# 9. Konzeptionelle Anforderungen

Wie immer die institutionelle Zuordnung der Wissenschaft von der Sozialen Arbeit vorgenommen wird, muß ihre inhaltliche Struktur als organisatorische Einheit bestimmt werden. Wenn sie den Kern eines universitären Diplomstudienganges angemessen ver-

treten soll, muß sie sowohl als Disziplin in hinreichender Breite und Differenzierung vertreten sein, als auch in der Lage sein, das notwendige Lehrangebot i.S. der Prüfungsund Studienordnungen sicher zu stellen. Beides ist nicht deckungsgleich. Eine Ausstattung, die nur das quantitative Minimum an Lehrverstaltungen für den Studiengang formal sicherstellen kann, aber nicht der inzwischen hochgradigen Differenzierung und Arbeitsteilung bei der Entwicklung und Erforschung der fachlichen Grundlagen wenigstens ein Stück weit Rechnung trägt, kann für eine Konsolidierung nicht genügen. Die sich daraus ergebenden Anforderungen sollen hier exemplarisch für einen im engeren Sinne sozialpädagogisch verstandenen Studiengang dargelegt werden.

9.1 Sozialpädagogik ist als praktische Disziplin seit ihren Anfängen weder auf ein spezielles Handlungsfeld (wie z.B. die Schulpädagogik) oder auf eine besondere Adressatlnnengruppe (z.B. deviante Kinder und Jugendliche) bezogen. Sie bezieht sich vielmehr auf vielfältige Gruppen und Lebenslagen, deren gemeinsamer Nenner darin besteht, daß die Lebenslagen, die professionelle sozialpädagogische Unterstützung erfordern, zugleich "personbedingt" und "situationsbedingt" sind, so daß Änderung des einen nur im Zuge der Änderung des andern möglich ist. Das handlungs- und bildungsfähige Subjekt und der human zu gestaltende soziale Ort sind deshalb die beiden Pole, um die sich Sozialpädagogik auch als theoretische Disziplin dreht; wobei die Reflektion des "sozialen Ortes" sich nicht auf die personnahe Mikroebene beschränken kann, sondern die Meso- und Makroebene der sozialen Rahmenbedingungen mitbeachten muß.

Das erste Essential eines sozialpädagogischen Universitätsstudiums ist deshalb die Vermittlung eines hinreichenden Verständnisses jener paradigmatischen Grundfigur, sowohl in ihrer Entfaltung bei den "Klassikern" des Faches und deren theoretischer Weiterführung bis heute, als auch in ihrer realgeschichtlichen Ausformung bis hin zum heutigen "Sozialstaat und seiner Pädagogik". Sozialgeschichte, sozialpädagogische Institutions- und Professionalisierungsgeschichte sowie die wissenstheoretisch reflektierte Verarbeitung klassischer sozialpädagogischer Fragestellungen sind deshalb je für sich zu wichtigen Teilbereichen der Sozialpädagogik geworden, die in der Ausbildung vertreten sein müssen.

9.2 Das zweite Essential besteht in der Vermittlung der interdisziplinären Bezüge, die sich aus dem Anspruch einer wissenschaftlich reflektierten Verarbeitung jener Grundfigur ergeben. D.h., um ihrer ureigenen Fragestellung willen ist Sozialpädagogik auf interdisziplinäre Bezüge insbesondere zu den Sozialwissenschaften, zur Psychologie sowie zur Allgemeinen Pädagogik unabdingbar verwiesen. Diese Bezüge sind aber keineswegs durch ein System von Bezugsfächern allein abgegolten. Vielmehr sind wesentliche Elemente jener Fächer zu unmittelbaren Bestandteilen des sozialpädagogischen Fachdiskurses geworden. Deshalb gehören zu einer Grundausbildung des Faches zum einen elementare Kenntnisse unterschiedlicher Verfahren der Wissensgenerierung, die in jenen Disziplinen beheimat sind (bes. hermeneutische, ethnomethodologische, biographisch rekonstruktive, sozio-empirische, aber auch historische Verfahren). Zum andern gehören dazu eine Reihe von theoretischen Perspektiven auf den sozialpädagogischen Gegenstand, die sich zum integralen Bestandteil des Faches entwickelt haben (bes. devianz- und

armutstheoretische Perspektiven, neuerdings auch modernisierungstheoretische Perspektiven, die zu verbinden sind mit soziogenetischen (entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen), sozialökologischen, systemischen und anderen), wenn die sozialen Orte und die Bedingungen der Handlungsfähigkeit von Adresssaten sozialer Arbeit rekonstruiert werden sollen. All diese Zugänge müssen in hinreichender Breite vertreten sein. Da Sozialpädagogik zugleich im Fadenkreuz sozial- und ordnungspolitischer administrativer sowie rechtlicher Diskurse verortet ist, ist es eine zusätzliche Aufgabe, in administratives und juristisches Denken als integralen Momenten der sozialpädagogischen Disziplin einzuführen.

- 9.3 Da es sich um einen berufsqualifizierenden Studiengang handelt, kann sich die Ausgestaltung des Faches und Studienganges nicht darauf beschränken, die angedeuteten theoretischen Fundamente der sozialpädagogischen Disziplin zu vermitteln. Vielmehr ist es, als drittes Essential auch unabdingbar, in ihren Grundzügen die wichtigsten Konzepte sozialpädagogischer Professionalität also berufspraktische "Methoden" i.w.S. zu vermitteln (z.B. Methoden der entstigmatisierenden, normalisierenden, lebensweltorientierten Intervention, sowohl im Blick auf einzelne Klienten, als auch im Blick auf deren Umwelt; Methoden der Erwachsenenbildung wie TZI und gruppendynamische Verfahren; Methoden der Beratung und Methoden der Organisationsentwicklung bzw. der Unterstützung von Prozessen der Selbstorganisation). Auch wenn eine volle professionelle Ausbildung auf dieser Ebene erst nach dem ersten Studienabschluß möglich ist (wie das auch in anderen Ausbildungen, z.B. bei Diplompsychologen, der Fall ist) ist es doch nur in Grenzen mit fachlicher Konsolidierung zu vereinbaren, wenn nicht wenigstens ein Grundverständnis professioneller Methodenkompetenz vermittelt wird, oder wenn sich diese Kompetenz auf einen einzigen Ansatz beschränkt. Auch bloßes Überblickswissen, wie es in Vorlesungsform vermittelbar ist, reicht hier nicht aus. Wenigstens exemplarisch müssen auch Kleingruppen-Angebote für praktische Trainings-Möglichkeiten solcher beruflichen Strategien existieren. Mit der Neuordnung des Studienganges wird dies insbesondere in Verbindung mit dem Langzeitpraktikum vor allem für elementare Kompetenzen der Organisationsgestaltung (z.B. Techniken der Teamarbeit und Teamberatung) gelten.
- 9.4 Das vierte Essential ist die Vermittlung eines Überblicks über und exemplarisch vertiefender Einblicke in sozialpädagogische Arbeitsfelder. Die Entscheidung, die Schwerpunkte des Studienganges nicht mehr nach Arbeitsfeldern aufzugliedern, bedeutet ja keineswegs, daß die Anforderung geringer geworden wäre, zum einen allen Studierenden Grundkenntnisse über die Funktionsweise der wichtigsten sozialpädagogischen Institutionen (bes. Jugendhilfe und Sozialhilfe) zu vermitteln und zum anderen exemplarisch Möglichkeiten anzubieten, tiefere Kenntnisse einzelner Felder zu erwerben (z.B. in der Jugendarbeit, der Heimerziehung, der Arbeit mit Behinderten, der Altenarbeit, der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen, der Sozialarbeit in Betrieben oder der professionellen Selbsthilfeunterstützung).
- 9.5 Schließlich muß, fünftens, die Möglichkeit gegeben sein, daß Studierende exemplarisch an Prozessen sozialpädagogischer Forschung teilhaben können. D.h. es müssen

Beitrag: Tenorth

in den Lehrdeputaten auch Spielräume dafür da sein, daß Lehrende ihre besonderen Forschungsgebiete hin und wieder zum Gegenstand von Lehrveranstaltungen machen können. Ein Lehrangebot, das sich ganz auf ein standardisiertes Kern-Curriculum beschränken würde, könnte nicht glaubwürdig den Anspruch eines universitären Studienganges vertreten. Zu dieser Teilhabe an Forschung gehört auch, daß sich die Anregung und Unterstützung von Studierenden bei eigenen kleinen Forschungsarbeiten (z.B. Fallstudien, Organisationsanalysen, Bearbeitung von Teilfragen größerer Forschungsprojekte) nicht auf die Betreuung von Diplomarbeiten beschränkt, sondern Gegenstand von Lehrveranstaltungen ist.

#### 10. Abschließende Bemerkung

Das "Memorandum zur Lage der universitären Sozialpädagogik" will keine Entwicklungsrichtlinien verordnen. Begrifflich orientiert es sich zunächst an der Sozialpädagogik und hält insofern am Verständnis des Fachs als einer Teildisiplin der Erziehungswissenschaft fest. Mit der Rede von der "Sozialen Arbeit" und ihrer Wissenschaft wird gleichzeitig eine Perspektive für weitere Entwicklungen eröffnet. Dies kann die problematische Entgegensetzung von Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft auflockern. Die Offenheit der disziplinären Reflexion ist auch der gesellschaftlichen "Naturwüchsigkeit" der Praxis- und Berufswirklichkeit geschuldet. Das Interesse an dieser Praxis ist der eine, die rein theoretische Selbstkonstitution der andere Pol in einem spannungsreichen Theorie-Praxis-Verhältnis. Auch zwischen den Institutionen, an denen wissenschaftliche Soziale Arbeit betrieben wird, braucht fachlich keine scharfe Grenze gezogen zu werden, auch wenn die Aufgaben im Bildungssystem verschieden sind. Im Hinblick auf die spezifischen fachlichen Anforderungen ergeben sich klare Bedingungen für die Gestaltung eines wissenschaftlichen Studiengangs Sozialpädagogik/Sozialarbeit.

Daß sich die Situation der universitären Sozialpädagogik nicht auf einen einfachen Nenner bringen läßt und ihre weitere Entwicklung sich nicht durch das Aufkleben von Etiketten festlegen läßt, wird gelegentlich bedauert. Vielfach besteht der Wunsch nach einer klar strukturierten und präzise abgegrenzten Wissenschaft; eine solche Vorstellung ist weder sachlich begründet noch entspricht sie der Situation anderer Wissenschaften.

Vergleichbare - d.h. hier: auf gesellschaftliche Praxis bezogene - Wissenschaften haben erst in einem langen Zeitraum eine fachliche Kontur entwickelt (Medizin, Rechtswissenschaft); und dort, wo sie eine stabile Binnenstruktur gefunden haben, hat dies z. T. problematische Folgen für ihre Kapazität, neue Entwicklungen angemessen zu verarbeiten. Auch was die Differenzierung eines von außen einheitlich erscheinenden Fachs und seinen Wandel auch in zentralen Konzepten betrifft, bekommt man einen angemessenen Eindruck nur, wenn man sich einmal genauer auf die Entwicklung einer Disziplin einläßt, selbst in den Naturwissenschaften. Eine Selbstvergewisserung wie dieses Memorandum muß flexible Grenzen markieren und Entwicklungen offen lassen. Innerhalb dieses Rahmens freilich kommt es nun in der weiteren Debatte darauf an, von der Sache her anspruchsvolle Argumente für gemeinsame und unterschiedliche Konzepte zu formulieren.

#### H.-ELMAR TENORTH

Alexander Hesse als Erzähler von Geschichten oder Kleine Abwehr unangemessener Erörterungen zum Thema Pädagogik und Nationalsozialismus

Einem Beitrag von Alexander Hesse<sup>1</sup> in Heft 11 der "Erziehungswissenschaft" entnehme ich, daß A. Hesse die historische Forschung über Pädagogik und Nationalsozialismus nicht nur vollständig unzureichend findet, sondern sie selbst auf ein neues Fundament gestellt, ja als ernstzunehmende Forschung überhaupt erst eröffnet hat. Man muß so behutsam und umständlich formulieren, weil A. Hesse in seinem Beitrag in "Erziehungswissenschaft" zwar reichlich Kritik austeilt, aber für die Beweise im wesentlichen auf Veröffentlichungen an anderer Stelle verweist. Dort<sup>2</sup> wird - schon in den Überschriften der Abhandlungen, vehement in der Einleitung zu seiner umfangreichen Monographie die scharfe These wiederholt und mit einem biographischen Datensatz über das Personal der Lehrerbildung zu begründen gesucht.

Mit den folgenden Bemerkungen will ich zu A. Hesses Thesen und zu seiner Beweisführung Stellung nehmen. Das scheint mir angemessen, weil er ein wichtiges Thema behandelt, das jede ernsthafte Diskussion verdient, aber auch notwendig, weil ich seine Argumente über den Forschungsstand für vollständig verfehlt und seine Beweisführung im wesentlichen für mißlungen halte. Bevor ich dieses harsche Urteil im einzelnen begründe, muß ich vorab sagen, daß mich diese Stellungnahme trotz der unbestreitbaren Bedeutung des Themas und ungeachtet meines eigenen intensiven Interesses an den Fragen, die A. Hesse aufwirft, einige Überwindung gekostet hat; denn es fällt mir schwer, ohne Ärger und Eifer zu schreiben, ja, ohne ausfällig zu werden. Das liegt nicht etwa daran, daß ich selbst mit früheren Arbeiten intensiv kritisiert werde - Falsifikation gehört zum Risiko des Wissenschaftlers, und über die Qualität von Hesses Kritik wird noch zu reden sein. Aber A. Hesse pflegt in seinen Texten zum Thema eine Tonart zwischen eitler Selbstdarstellung, polemischen Attacken, mißlingendem Sarkasmus und überpointierender Formulierung, die seine Argumente schwer genießbar machen. Dennoch, weil seine Thesen zu bedeutsam wären, wenn sie zuträfen, muß man sie diskutieren, obwohl ihr Stil unzumutbar und dem Thema selbst nicht angemessen ist.

Wie lauten seine Thesen? Die deutsche Pädagogik habe sich in einem "kollektiven Entschuldungsprozeß" (Hesse I, S. 87), abgestützt in "pädagogischer Hagiographie" (Hesse III) und verdichtet in "Märtyrerlegenden" (Hesse III, S. 97), bis heute gegen die nüchterne Einsicht ihrer eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit gesperrt, ja, statt kritischer Vergewisserung der Vergangenheit "50 Jahre Arbeit am Mythos" (Hesse II) betrieben. Dieser Mythos bestehe darin, daß heute im Selbstbewußtsein der Pädagogik "eine wie immer geartete Affinität der Pädagogik zum Nationalsozialismus ... abseits von Krieck und Baeumler als disziplinäres Problem nicht mehr vorgesehen" sei (Hesse II, S. 81). Pädagogik sei eine Wissenschaft geworden, "die sich in opfervollem Streben selbst die Absolution erteilt hat" (Hesse III, S. 97), versunken in "kollektiver Amnesie" (Hesse

Beitrag: Tenorth

131

II, S. 77). Gegen die "Bekenntnis- und Gefälligkeitskultur" (Hesse III, S. 96), die er vor allem in Festschriften, jetzt aber auch in den Standardlehr- und Handbüchern sieht (Hesse II, S. 80), will er mit seiner eigenen Arbeit antreten, gestützt auf exemplarisch ausgewählte Belege für die NS-Affinität von Pädagogen und unter Berufung auf seine Analyse des Corpus der Lehrerbildner von 1926-1941.

Nur selten baut A. Hesse - dann auch nur rhetorisch für einen Moment in der Philippika innehaltend - Reserven ein, wenn er einräumt, daß er "salopp und gewiß überspitzt formuliert" (Hesse IV, S. 10). Ansonsten kennt er durchgehend keine Bedenken, sich sowohl über den Forschungstand als auch über die Interessen und Ergebnisse der Forschung und der Diskussion zum Thema Pädagogik und Nationalsozialismus scharf und eindeutig, und dann eindeutig verurteilend, zu äußern.

Was kann man davon akzeptieren? Meines Erachtens so gut wie nichts; denn seine Aussagen über die Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (i) gehen zeitlich und quantitativ in die Irre; seine Qualifizierung des aktuellen Forschungstandes (ii) ist unzutreffend; seine eigenen Forschungsergebnisse (iii) können die Beweislast nicht tragen, die er ihnen aufbürdet.

(i) Hesses Rekonstruktion der Geschichte der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, wie sie innerhalb der Pädagogik nach 1945 geführt bzw. unterlassen wurde, mündet in die Behauptung, daß die deutsche Erziehungswissenschaft nicht nur zu wenig und zu spät ihre eigene Vergangenheit thematisiert, sondern auch die Einsicht in ihre Schuld und jede Belastung geleugnet habe.

Bei der ersten Lektüre von Hesses Beitrag (Hesse I) hatte ich bereits notiert, daß schon seine eigenen Fußnoten und Belege der These widersprechen, ich hatte mich auch erinnert, wie seit den späten 1960er Jahren kontinuierlich die NS-Vergangenheit der Pädagogik untersucht worden ist, nicht nur für wenige Personen, sondern für ganze Bereiche der Disziplin, von der Allgemeinen Pädagogik über die Sonderpädagogik, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bis zur Erwachsenenbildung. Statt an dieser Stelle die für mich wichtigen Titel im einzelnen gegen Hesses unhaltbare Behauptungen ins Feld führen zu müssen, kann ich jetzt auf eine Bibliographie und eine Monographie zum Thema verweisen, die Peter Dudek (mit seinen Mitarbeitern) vorgelegt hat. Dudek belegt umfassend, wie die pädagogisierend-didaktische und die forschende Thematisierung der Pädagogik im Nationalsozialismus früh nach 1945 einsetzt, wann sie ihre Schwerpunkte hat, wie sie zwischen Forschung und Selbstreflexion oszilliert und wo sie ihre Lücken hat. Dabei wird sicherlich kein Ruhmesblatt der Selbstkritik gezeichnet, aber gegen die Behauptung "kollektiver Amnesie" reichen die Hinweise von Dudek allemal aus.

Hesse ignoriert solche Arbeiten und kommt deshalb zu falschen Urteilen. Und für eine These wie diese, daß "die Forschung absichtsvoll [sic H.-E.T.] und wohlgefällig in den Kinderschuhen steckenblieb" (Hesse III, S. 96), bleibt er ebenso jeden Beweis schuldig wie für die These, gegen die "Einwände versprengter Spezialisten" (Hesse II, S. 77) habe sich die Mythenbildung erfolgreich durchsetzen können. Wenn jeder Forschungsbereich der Pädagogik in dieser Weise von "versprengten Spezialisten" dieser Art

und Zahl behandelt und öffentlich beachtet würde, stünde es besser um die Erziehungswissenschaft.

(ii) Aber Hesse rekurriert ja nicht allein auf den Umfang und die Zeitlichkeit der Forschung, er kritisiert auch ihre Ergebnisse und die Trends ihrer Aussagen. Seine Qualifizierung des aktuellen Forschungstandes als "pädagogische Hagiographie", in der "eine wie immer geartete Affinität der Pädagogik zum Nationalsozialismus ... nicht mehr vorgesehen ist", und seine These, daß sich die Schuldzuweisung und Diskussion auf wenige "'Giganten'" konzentriert habe, sind indes noch absurder als seine Behauptungen über den Gang der Forschung.

Mit diesen Thesen ignoriert Hesse nicht nur, daß sich die Forschung nicht allein apologetisch oder kritisch - auf die "'pädagogischen Giganten'", d.h. auf Litt und Nohl, Spranger und Flitner bzw. Krieck oder Baeumler, beschränkt hat (so Hesse II, S. 78), sondern auch, daß die Behauptung von Nähe und Distanz, Identität und Differenz von Pädagogik und Nationalsozialismus innerdisziplinär höchst kontrovers ist. Wie immer man diese Kontroversen liest, ernsthaft hat niemand behauptet, daß es "eine wie immer geartete Affinität der Pädagogik" gegenüber dem Nationalsozialismus nicht gibt, im Gegenteil. Auch wenn die Identität von Pädagogik und Nationalsozialismus bestritten wurde und Differenzbehauptungen stark gemacht worden sind, auch wenn gegen starke Kontinuitätsannahmen die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität behauptet wurde. Affinitäten waren immer unübersehbar und wurden auch nicht geleugnet.

Hesses vielfacher Bezug auf die öffentlichen Kontroversen beim Bielefelder Kongreß von 1990 hätten ihn an sich darüber belehren müssen, wie Konsens- und Dissensannahmen in dieser Frage verteilt sind. Aber schon die Qualifizierung dieser Diskussion als "vereinzelte Scharmützel unter Experten" (Hesse I, S. 83) zeigt, welch selektiven Blick er pflegt. Allein seine - sicherlich unbestreitbare - These, daß bisher niemand seinen eigenen Personcorpus der Lehrerbildner in seiner Manier untersucht hat, ist jedenfalls nicht ausreichend für seine Behauptungen über den Stand und die Interessen der Forschung. Schon gar nicht reicht es hin, z.B. die Arbeiten von H.J. Gamm und dessen Distanz gegenüber den theoretisch mediokrenen Figuren der NS-Pädagogik als "wissend und gelangweilt" (Hesse I, S. 88) abzuqualifizieren. Über die Tatsache, daß die Pädagogik im Nationalsozialismus - anders als die vor 1933 - in ihrer Mehrheit die Nähe zu den Herrschenden gesucht hat, daß es "finsterer, ordinärer Alltag" (Hesse II, S. 86) war, auf den man hier trifft, braucht er uns nicht zu belehren.

Die "Legende von der historischen Unbeflecktheit der Pädagogik" (Hesse II, S. 86), gar die Mär, sie beanspruche "die Sonderrolle der einzig unbefleckten, abstinenten und resistenten unter den Wissenschaften" (Hesse IV, S. 127), wird nur von A. Hesse erzählt, vornehmlich zum Zwecke der Kritik eines Popanz, nicht in der einschlägigen Forschung. Die "Strategie unbefleckter Traditionsstiftung" hat er nicht enthüllt und die These, die Disziplin sei "weniger an einer rückhaltlos enthüllten, unbestechlichen Chronologie denn an Legitimation und Selbstinszenierung, letztlich an einem autogenen Freispruch interessiert" (Hesse IV, S. 14), nicht belegt, auch nicht durch intensives Zitieren von Fest-

Beitrag: Tenorth

schriften, deren Autoren er "Lohnredner" nennt (Hesse III, S. 97), ohne zu sagen, wer bezahlt hat.

(iii) Seine eigenen Analysen des von ihm vorgelegten Materials, so nützlich dieses Material selbst ist, führen schließlich die disziplinhistorische Forschung nicht weiter, sondern konzeptionell und methodisch eher in eine Sackgasse. Hesses Daten sind zu selektiv, seine Auswertungsstrategie ist ohne System, und weil systematisch nicht reflektiert, können die Daten die Beweislast nicht tragen, die er ihnen aufbürdet. Die Basis seiner Polemik ist deshalb weit von der disziplinhistorischen Qualität entfernt, die er ihr zuschreibt.

Hesse stützt sich im wesentlichen auf ein Personencorpus, das er durch Auswertung der amtlichen Handbücher für die Lehrerbildung in Preußen gewonnen hat, für die Pädagogischen Akademien bis 1933 und für die Hochschulen für 1 chrerbildung seit 1933 und bis 1941 (Hesse IV; Hesse I, S. 85). Die Zusammenstellung dieser biographischen Daten ist eine verdienstvolle Leistung, und sie wäre noch wertvoller im Kontext der Diskussion über Pädagogik und Nationalsozialismus, aber auch disziplinhistorisch generell, wenn er sich der konzeptionellen Grenzen seiner Daten vergewissert und in seinen polemischen Versuchen erinnert hätte. Sein Personen-Corpus eignet sich nämlich nicht zur Klärung der disziplingeschichtlichen Probleme, weil Hesse in der Quanitifizierung von Entwicklungen und in der Kritik anderer Daten schlicht ignoriert, daß andere Berechnungen auf anderen theoretischen Annahmen und deshalb auch, statistisch, auf anderen Grundgesamtheiten beruhen. Einzelargumente seiner Kritik gehen deshalb systematisch ebenso ins Leere wie die statistischen Berechnungen oder die generalisierenden Schlußfolgerungen über die Disziplin; zu schweigen von der Tatsache, daß A. Hesse an keiner Stelle seiner Untersuchungen, auch nicht in der voluminösen Monographie (Hesse IV), eine Statistik liefert, die wirklich ohne umfangreiche eigene Nachberechnungen eine plausible Zusammenfassung seiner Thesen gibt und damit eine Prüfung der konkurrierenden Annahmen erlaubt.

Weil ich selbst Objekt seiner Kritik bin, vor allem aber, weil die Konstruktion eines Corpus der Erziehungswissenschaft zu den wesentlichen Desiderata der wissenschaftshistorischen Forschung - und zu ihren schwierigsten Aufgaben - zählt<sup>4</sup>, mag es gestattet sein, dieses Problem in seinen statistischen Grundlagen und theoretischen Implikationen ein wenig weiter darzustellen. In einer älteren Veröffentlichung hatte ich, wie Hesse jetzt, das Desiderat einer beschreibenden Darstellung des Corpus der Erziehungswissenschaft festgestellt und dann, theoretisch, die Frage aufgeworfen, wie sich das Establishment der Pädagogik, die "Unterrichtswelt", systematisch bestimmen und in der Zeit beobachten läßt. Theoretisch lag meinen Überlegungen die Annahme zugrunde, daß die Disziplin Pädagogik ein Spektrum an Mitgliedern zeigt, das sich nicht auf die meist nur beachtete 'Kathederpädagogik', also die Pädagogik an Universitäten, begrenzen läßt, sondern zumindest alle die Felder umfaßt, die sich nach 1920 zwischen Universität und Lehrerbildung, Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik, Bibliothekswesen und Volksbildung ausgebildet hatten; historisch habe ich diesen Corpus

dann im "Kürschner" gesucht, weil er pragmatisch einen Zugang bot, der nicht institutionell eingegrenzt ist, sondern das gesamte Spektrum des Faches umfaßt und zudem auf Selbstzuschreibungen der Zeitgenossen beruht, die selbst aussagekräftig für den historischen Status der Disziplin sind.

Hesse macht jetzt nicht nur - und zu Recht - darauf aufmerksam, daß diese Quelle historisch spezifisch geprägt und selektiv ist (was ich 1986 auch schon wußte, wie meine quellenkritischen Überlegungen zeigen), sondern er verändert die konzeptionelle Basis in der Konstruktion seines Corpus vollständig, ohne diese qualitative Differenz der Corpora in seinen Argumenten auch nur irgendwie zu berücksichtigen. Konzentriert auf die Lehrerbildung, zudem in Preußen, greift er nur ein Segment der Disziplin, und das nur in der Gestalt, wie es sich seit 1926 und bis 1941 neu konstituiert; aber er verzichtet auf eine Diskussion des disziplinären Status der Personen, die er damit zwischen Erziehungswissenschaft und Philosophie, Psychologie und Fachdidaktik, Turnlehrern und Werkerziehern vorfindet, und er diskutiert auch nicht die Gesamtgestalt der Disziplin zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt. Für ihn stellt sein Corpus die Pädagogik dar (Hesse I. S. 83); die Differenz zur historischen Disziplingestalt wird ignoriert, ja sein Corpus muß dazu herhalten, Aussagen über andere Disziplingestalten und ihre Entwicklung bzw. ihren Zustand scharf zu kritisieren, selbst für die Zeit nach 1945, für die er nicht einmal mehr den Corpus der zeitgenössischen Lehrerbildung erfaßt hat, sondern nur noch mit den Überbleibseln seines bis 1941 konstituierten Corpus argumentieren kann. Selbstverständlich läßt sich nichts gegen seine Untersuchungsabsichten einwenden, nur muß man sehen, daß die Erziehungswissenschaft seit der Weimarer Republik oder nach 1933 nicht Gegenstand seiner Untersuchung ist, und auch, daß in seinen Polemiken über unterschiedliche Disziplingestalten theoretisch und über unvergleichbare Grundgesamtheiten statistisch argumentiert wird. Polemisch mag das für Hesse Sinn machen, disziplingeschichtlich begründen läßt es sich nicht, systematisch ist es ein Kategorienfehler.

Eine Abwehr von Einzelargumenten lohnt deshalb auch nicht, allenfalls zur Illustration sei ein Beispiel gegeben, wie Hesses Kritikstrategie funktioniert. Für die Frage von Kontinuität und Bruch in der Entwicklung der Disziplin spielt die Geschichte der Lehrerbildung selbstverständlich eine große Rolle. Traditionell gilt, daß die Lehrerbildung in Preußen, sowohl in den Akademien wie in der Bildungsverwaltung, vom Zugriff der Nazis besonders betroffen war. Hesse kann zeigen, daß die meist zitierten Daten kein sonderlich gutes Fundament haben, vielleicht sogar ns-imprägniert sind (Hesse IV, S. 69ff.). Aber in der Kritik der Forschung, die diese Daten transportiert, überzeichnet er ohne Maß und Grenze, ja er erfindet die Argumente, gegen die er strahlend obsiegt (z.B. Hesse I, S. 86). Auch wenn die Zahlen über den Wandel in der Lehrerbildung um und seit 1933 problematisch sind: Wer hat für die Pädagogischen Akademien die These formuliert, daß sie insgesamt "ein Hort bis ins Mark überzeugter, standhafter Republikaner" waren? Der von Hesse kritisierte W. Werth<sup>5</sup> beschäftigt sich nur mit der Akademie in Halle, und er sagt an der von Hesse zum Beleg zitierten Stelle nach gehöriger, mehrfacher Mahnung zur Vorsicht auch nur, daß "zumindest ein Kern der Dozentenschaft einen linksorientierten prorepublikanischen Kurs steuerte und hierüber eine gewisse Einmütigkeit zu bestehen schien". Auch die mir zugeschriebene Behauptung, daß 1933 "aus Gründen der personellen 'Gleichschaltung' .. eine Revirement von ... 68 % ihrer Kollegien statt(fand)" (Hesse I, S. 86), ist frei erfunden, und der Verweis auf meinen Beitrag von 1986 geht - mutwillig? - in die Irre. Weder habe ich - für meine Daten - behauptet, daß sie sich auf die "Kollegien" der Pädagogischen Akademien beziehen, noch finden sich in meinen Kommentaren die Kausalsuggestionen, die Hesse mir unterstellt (Hesse IV, S. 73), um sie dann scharf widerlegen zu können.

Und schließlich - sollen wir als Ergebnis seiner Kritik etwa annehmen, daß das Jahr 1933 für die Lehrerbildung belanglos war und ohne Folgen? Wie verträgt sich das mit Hesses eigenen Hinweisen, die er zum Zwecke des Nachweises der Affinität von Pädagogik und Nationalsozialismus vorgetragen hat: "Zugleich marschierten mit den Neuberufungen der Folgezeit [nach 1934, H.-E.T.] zahllose Funktions- und Epaulettenträger der SS und der Hitlerjugend - die speziell unter der jungen Garde der Musik-, Kunst- und Leibeserzieher an Boden gewann - sowie vereinzelt Angehörige des NS-Flieger- und des NS-Kraftfahrerkorps in die Kollegien ein." (Hesse III, S. 91 oder IV, S. 89)

Im Ergebnis spricht deshalb viel dafür, daß der eingangs kritisierte Stil seiner Argumente nicht akzidentell ist, sondern auf die Substanz der Beweisführung verweist. Der Stil muß attackierend ersetzen, was den Argumenten an Beweisführung fehlt: In grotesker Verkennung der Forschungsgeschichte und ihrer gegenwärtigen Lage läßt sich A. Hesse zu zielloser Polemik verführen, die aber nur verdeckt, daß die Grundlage seiner Attacken Zahlenspiele ohne systematische, disziplingeschichtliche Reflexion sind. Hesse überschätzt nicht nur die Aussagekraft seiner Daten für die disziplinhistorische Problematik, sondern auch darin, daß er sie ohne Rücksicht auf Theoriegeschichte meist auf Organisationsindikatoren reduziert; damit zeigt er an fast jeder Stelle, daß ihm die Grundfragen einer kollektivbiographischen Analyse der Disziplin nahezu vollständig fremd sind.

Dieses Mißverständnis seiner eigener Arbeiten ist um so bedauerlicher, fast schon tragisch, weil A. Hesse mit seltenem Fleiß Personendaten über eine Gruppe von Pädagogen gesammelt hat, die - methodisch bewußt qualifiziert und präziser, auch statistisch transparent, analysiert - für eine Geschichte der Erziehungswissenschaft seit 1933 ohne Zweifel von Bedeutung sein können. Dazu wäre aber eine Arbeit zu leisten, die Hesse ausgespart hat, nämlich eine Klärung des Disziplinbegriffs der Pädagogik und eine Qualifizierung von Nähe und Distanz von Pädagogik und Nationalsozialismus nach anderen als nur organisationsspezifischen Kriterien. Jetzt muß man leider sagen, daß A. Hesse nur die bekannte Tatsache erneut bestätigt, daß auch in der historischen Forschung Sammlerfleiß das Nachdenken nicht ersetzt und Polemik es nicht kompensiert.

#### Anmerkungen

- 1 A. Hesse: Die preußischen Lehrerbildner 1926-1941. Unmaßgebliche Einladung zu einem Blick über den Tellerrand. In: Erziehungswissenschaft 6 (1995), 11, S. 82-90. (Zitiert als Hesse I)
- 2 Alexander Hesse: "Glücklich ist, wer vergißt .." 50 Jahre Arbeit am Mythos. Polemische Notizen zur p\u00e4dagogischen Historiographie. In: 1999. Zeitschrift f\u00fcr Sozialgeschichte des 20.

- und 21. Jahrhunderts 10 (1995), 2, S. 74-87 (zit. als Hesse II); ders.: "das Verdrehen ist unerträglich ..." Zur Kritik der pädagogischen Hagiographie. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 130, 34 (1995) 2, S. 89-100 (zit. als Hesse III); ders.: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995 (zit. als Hesse IV).
- 3 Peter Dudek: "Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen". Zur p\u00e4dagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen 1995; ders./Thilo Rauch/Marcel Weeren: P\u00e4dagogik und Nationalsozialismus. Bibliographie p\u00e4dagogischer Hochschulschriften und Abhandlungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945-1990. Opladen 1995.
- 4 Ludger Helm: Wer gehört zum Corpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptuelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: K.-P.Horn/L.Wigger (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 169-188.
- 5 Wolfgang Werth: Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 - dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933). Frankfurt a.M. 1985, S. 141.

Beitrag: Abel

# JÜRGEN ABEL

# Zum Stand der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen

#### 1. Einleitung

Seit vor ca. 20 Jahren auf der 20. Tagung der AEPF 1975 in Kiel Vorschläge erarbeitet wurden, wie eine Grundausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik aussehen könne (vgl. Arbeitsgruppe Methodenausbildung 1976), hat sich am Zustand der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden und Statistik in der Erziehungswissenschaft kaum etwas geändert. Auf dieser Tagung wurden die Inhalte eines Basiscurriculums (siehe Tabelle 1) vorgestellt, für dessen Umsetzung Lehrveranstaltungen im Umfang von 6 SWS vorgeschlagen wurden bzw. von ausnahmsweise 4 SWS, wenn ein solcher Kurs im Wintersemester durchgeführt wurde. Die erarbeiteten Inhalte sind unumstritten, zumindest bei empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern. Dieses Basiscurriculum war und ist als Einführung in die empirischen Forschungsmethoden anzusehen. Erst auf der Basis dieser Inhalte können praktische Umsetzungen und weiterführende methodische Inhalte aufbauen, damit die Studierenden kompetent empirische Forschungsarbeiten interpretieren und durchführen können.

## Grundzüge empirischer Forschung

Messen in den Sozialwissenschaften (Meßbegriff, Meßmodell, Meßniveau)

Repräsentativität (Grundgesamtheit, Stichprobe, Verallgemeinerung)

Begriffe, Hypothesen, Operationalisierungsprozeß

Wissenschaftstheoretische Aspekte

Gütekriterien (Validität, Reliabilität)

Forschungsplanung

Empirische Forschungsmethoden (Exemplarische Einarbeitung in eine Erhebungstechnik, z.B.

Beobachtung, Inhaltsanalyse usw.)

Datenaufbereitung, EDV

# Grundzüge sozialwissenschaftlicher Statistik

Monovariable Häufigkeitsverteilungen

Lokationsparameter (Mittelwert, Median, Modus, Quartile)

Dispersionsparameter (Varianz)

Bivariable Häufigkeitsverteilungen

Zusammenhangsparameter (Produkt-Moment-Korrelation, Rangkorrelation, Kontingenz)

Lineare Einfachregression

Wichtige Konzepte (Varianzkonzept, Faktorenkonzept, Regres)

Elemente der analytischen Statistik (Grundlagen der Wahrscheinlichkeitsrechnung, Verteilun-

gen als Modelle, Signifikanzprüfungen)

Tabelle 1: Inhalte eines Basiscurriculums zur Methodenausbildung (vgl. Arbeitsgruppe Methodenausbildung, 1976, S.315 f.)

# 2. Entwicklung der Rahmenbedingungen

Über Entwicklungen des Lehrangebots in empirischen Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium referierte Tarnai auf der 45. AEPF-Tagung (vgl. Tarnai 1992). Am Beispiel des Lehrangebots von sieben ausgewählten Hochschulen untersuchte er die Ankündigungen von Lehrveranstaltungen in den entsprechenden Vorlesungsverzeichnissen. Er kam zu dem Schluß: "Die Betrachtung der Veranstaltungen über die Zeit ergibt, daß kaum von einer Entwicklung des Lehrangebots in empirisch-statistischen Methoden gesprochen werden kann, da bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt die Struktur an den einzelnen Hochschulen feststeht. Ein Faktum, das die Vergleichbarkeit der Hochschulen sicher nicht in erster Linie hinsichtlich der Ausbildung in den Forschungsmethoden einschränkt, sondern vielmehr das gesamte Ausbildungsprofil des Studiengangs Diplom-Pädagogik betrifft" (Tarnai 1992, S.103). Weiter stellte er fest: "Für die Situation der Ausbildung in empirischen und statistischen Methoden ist die Einführung des Studiengangs Diplom-Pädagogik im Jahre 1969 bestimmend. Die Rahmenordnung von 1969 legt in § 6 'Studienleistung für die Zulassung zur Diplom-Vorprüfung' u.a. fest, daß in den Studienleistungen eine 'Einübung in empirische Forschungstechniken' enthalten sein muß. Die spätere Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft vom 22.5.1981 erwähnt empirische Forschungsmethoden nicht mehr explizit. Aber in beiden Ordnungen von 1969 und 1981 wird für die Hauptdiplomprüfung gefordert, daß sich die Prüfung u.a. auf ausgewählte wissenschaftliche Methoden beziehen soll" (Tarnai 1992, S. 93).

Wie den Ausführungen zu entnehmen ist, kann von 1969 bis 1990 kaum von einer Entwicklung der Lehre in empirischen Forschungsmethoden und statistischen Methoden in der Erziehungswissenschaft gesprochen werden. Auch andere Forschungsmethoden, wie hermeneutische Verfahren, werden kaum eigenständig gelehrt. Wenn es aber das Ziel eines wissenschaftlichen Studiums ist, die Studierenden in die Lage zu versetzen, wissenschaftliche Erkenntnisse in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln, so müssen ihnen entsprechende Werkzeuge in ihrer ganzen Breite an die Hand gegeben werden. Ausgehend von dieser Erkenntnis ist in der Rahmenprüfungsordnung von 26.1.1989 eine Ausweitung des Anteils der Forschungsmethoden vorgesehen. In den Erläuterungen wird die Ausbildung in Forschungsmethoden explizit aufgeführt und wie folgt begründet: "In Anbetracht der Tatsache, daß die Einführung des Nachwuchses in Forschungsmethoden von besonderer Bedeutung für die Bewahrung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Standards ist, und eingedenk des häufig geäußerten Vorwurfes, daß die Erziehungswissenschaft der Ausbildung in Forschungsmethoden weniger Aufmerksamkeit widmet als vergleichbare Wissenschaften, wird der Anteil des Methodenstudiums im Zusammenhang dargestellt. Die Forschungsmethoden sind vorzugsweise in engem Zusammenhang mit spezifisch pädagogischen Problemen und Forschungsfragen zu studieren. Das Methodenstudium ist daher in den zuvor aufgeführten Stundenansätzen nicht gesondert ausgewiesen, sondern in die Inhaltsbereiche integriert" (Kultusministerkonferenz/Westdeutsche

Beitrag: Abel

Rektorenkonferenz 1989, S. 44). Das Studium der Forschungsmethoden insgesamt wird für sehr wichtig gehalten, da sie den Gegenstand mit konstituieren und in einem direkten Zusammenhang mit der Theoriebildung stehen. Quantitative, qualitative und hermeneutische Methoden stehen aber nicht in einem Ausschließlichkeitsverhältnis zueinander und sollen deshalb gleichermaßen behandelt werden (vgl. Roth 1990, S. 32ff.).

# 3. Die Rahmenprüfungsordnung von 1989

In der neuesten Rahmenprüfungsordnung von 1989 wird also die Ausbildung in empirisch-statistischen Forschungsmethoden wieder aufgewertet, nach einer Einschränkung in der RPO von 1981. In § 17 "Fachliche Zulassungsvoraussetzungen für die Diplom-Vorpüfung" heißt es unter anderem, daß zur Diplom-Vorpüfung nur zugelassen werden kann, "wer im Grundstudium ... 5. an Statistikkursen im Umfang von vier SWS erfolgreich teilgenommen hat" (Kultusministerkonferenz/Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989, S. 23). In § 18 "Umfang und Art der Diplom-Vorprüfung" heißt es weiter: "(5) In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erstreckt sich die Diplom-Vorprüfung auf ein Überblickswissen in den folgenden Themenbereichen und ein vertieftes Wissen aus einem dieser Themenbereiche: ... 6. Methoden erziehungswissenschaftler Forschung und Theoriebildung (z.B. hermeneutische-, empirische ,statistische Methoden)" (ebd., S. 24). In § 21 "Fachliche Zulassungsvoraussetzungen für die Diplomprüfung" heißt es u.a. "(1) Zur Diplomprüfung kann nur zugelassen werden, wer, ... sowie im Hauptstudium ... 8. an je einem Seminar oder Trainingskurs über qualitative und quantitative Forschungsmethoden erfolgreich teilgenommen hat" (ebd., S. 27).

Wie diesen Ausführungen zu entnehmen ist, werden im Gegensatz zur Rahmenstudienordnung von 1981 empirische Forschungsmethoden sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium mit Leistungsnachweisen explizit gefordert. In dieser neuen Rahmenstudienordnung werden dem Studium der Forschungsmethoden (empirische oder andere) mit insgesamt zwanzig SWS generell mehr Zeitanteile eingeräumt als in den vorhergehenden. Die Aufschlüsselung der Inhalte nach Grund- und Hauptstudium ist in Tabelle 2 wiedergeben.

Studienabschnitt	sws	Inhalt
Grundstudium	4	Statistik
	6	Forschungsmethoden im engen Zusammenhang mit speziellen pädagogischen Problemen und Forschungsfragen
Hauptstudium	2	Qualitative Forschungsmethoden
	2	Quantitative Forschungsmethoden
	2	Im Rahmen allgemeiner Erziehungswissenschaf
	4	Im Rahmen der Studienrichtung

Tabelle 2: Lehrveranstaltungen im Bereich Forschungsmethoden während des gesamten Studiums (vgl. Kultusministerkonferenz/Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989)

Weiter heißt es in den Erläuterungen: "Im Grundstudium ist für Statistik vier Semesterwochenstunden vorzusehen. Hinzu kommen sechs Semesterwochenstunden, in denen Forschungsmethoden bei der Behandlung pädagogischer Fragen trainiert werden. So erfordert z.B. der Erwerb von Handlungskompetenz in Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren eine intensive Beschäftigung mit Beobachtungsmethoden und mit impliziten Persönlichkeitstheorien. Das kann inhaltlich im Zusammenhang mit Fragen der Lern- und Entwicklungsprozesse behandelt werden. Die in 'Allgemeiner Erziehungswissenschaft im Grundstudium' zu vermittelnden Grundfragen der Diagnose und Beratung im pädagogischen Feld schließen ebenfalls einen erheblichen Anteil forschungsmethodisch relevanter Studien ein, z.B. Testmethoden, Beratungstechniken und ihre Bewährung. Verschiedene Methoden der Textanalyse und -Interpretation können in engem Zusammenhang mit den im Grundstudium vorgesehenen theoretischen Erörterungen dargestellt und erprobt werden und so den Einblick in die Entwicklung pädagogischen Denkens vertiefen" (ebd., S. 44f.). Außer den 4 SWS Statistik im Grundstudium sind empirische Forschungsmethoden nicht eigenständig vorgesehen. Die Beschäftigung mit Forschungsmethoden im Umfang von sechs SWS soll im Rahmen pädagogischer Probleme und Forschungsfragen behandelt werden. Hierin sollen auch empirische Forschungsmethoden enthalten sein.

Zum Hauptstudium heißt es in den Erläuterungen: "Während des Hauptstudiums sind zwei Methodenseminare mit je zwei Semesterwochenstunden sowie in Allgemeiner Erziehungswissenschaft weitere zwei Semesterwochenstunden und in der Studienrichtung vier Semesterwochenstunden für das Studium forschungsmethodischer Probleme vorzusehen. In den Studienrichtungen bieten sich besondere Methoden an, die der Analyse des Handlungsfeldes und der Evaluation pädagogischer Bemühungen dienen. Dabei soll auch in im Handlungsfeld vorzufindende EDV-Anlagen eingeführt werden" (ebd., S. 45). Im Hauptstudium sind explizit 2 SWS für quantitative, also empirische Forschungs-

Beitrag: Abel

methoden, und weitere 2 für qualitiative vorgesehen sowie wieder 6 SWS, die in andere Studieninhalte integriert werden.

Für die entsprechenden integrierten Lehrveranstaltungen entsteht, je nach Besetzung des Lehrkörpers an den Hochschulen, schnell die Gefahr, daß der empirische Anteil als Fußnote verschwindet. Allerdings beugt dem die Rahmenordnung zumindest teilweise vor, wenn gefordert wird: "Die Veranstaltungen für das integrierte Methodenstudium sollen als solche in den Studienplänen ausgewiesen werden" (ebd., S. 45). Für das Grundstudium, welches die Studierenden vor allem mit den grundlegenden forschungsmethodischen Verfahren vertraut machen soll, wäre neben Statistk eine explizite Ausweisung von 2 bis 4 SWS für empirische Forschungsmethoden inclusive Wissenschaftstheorie bzw. eine integriertes Konzept von Statistik und empirischen Projekten im Umfang von 6 bis 8 SWS günstiger, sowie die Ausweisung von 2 SWS zur Einführung in die hermeneutischen Forschungsmethoden.

2. Semester	3. Semester
Statistik 4 SWS Projekt (Teil 1) 2 SWS	Projekt (Teil 2) 2 SWS Hermeneutische Forschungsmethoden 2 SWS
Integrierter Methodenkurs (Teil 1) 4 SWS	Integrierter Methodenkurs (Teil 2) 4 SWS Hermeneutische Forschungsmethoden 2 SWS

Tabelle 3: Vorschlag der Verteilung von Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden.

Zusammenfassend ist zur RPO von 1989 zu sagen, daß insgesamt 20 SWS für Forschungsmethoden im Grund- und Hauptstudium vorgesehen sind. Hiervon sollte gut die Hälfte für empirische Forschungsmethoden und Statistik verwendet werden.

# 4. Umsetzung der Rahmenprüfungsordnung

Diese Rahmenprüfungsordnung, die eine Weiterentwicklung der Ausbildung in empirischen Forschungsmethoden vorgibt, deren Fehlen beklagt wurde (vgl. Tarnai 1992, S. 103), war auf der AEPF-Tagung 1990 in Landau bekannt. Da sie jedoch in der kurzen Zeit seit ihrer Veröffentlichung 1989 kaum umgesetzt werden konnte, wurde dort nicht näher auf sie eingegangen. Auch jetzt, sechs Jahre später, ist sie kaum in die örtlichen Prüfungs- und Studienordnungen umgesetzt. Von den 25 mir bislang vorliegenden Studien- bzw. Prüfungsordnungen haben nur elf, also weniger als die Hälfte, empirische oder statistische Forschungsmethoden im Hauptstudium vorgesehen. Sieht man sich die konkrete Umsetzung an, wie sie in den Lehrveranstaltungsankündigungen aus den Vorlesungsverzeichnissen zu entnehmen sind, so ergibt sich für das SS 1994 und WS 1994/95 folgendes Bild:

Appropriate Section	Empirie/Statistik- Angebot im Grundstudium		im		Ang	le/Statistik- gebot im otstudium
Anzahl der Unis mit EW	SS 1994	WS 1994/95	SS 1994	WS 1994/95		
50	43	38	3	6		
Anzahl der LV in Empirie/Statistik	112	111	4	7		
SWS	224	217	8	14		

Tabelle 4: Anzahl und Umfang der Lehrveranstaltungen in Empirie und Statistik im SS 1994 und WS 1994/95 an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen in der Bundesrepublik Deutschland

In der Praxis werden Lehrveranstaltungen in empirischen Forschungsmethoden und Statistik fast ausschließlich im Grundstudium angeboten. Bei einigen Hochschulen gelten die Angebote allerdings sowohl für das Grund- wie das Hauptstudium. Im Durchschnitt hat jede dieser Lehrveranstaltungen einen Umfang von 2 SWS und der allgemeine Pflichtteil in empirische Forschungsmethoden und Statistik überschreitet selten den Umfang von 6 SWS für das gesamte Studium. Nach den Veranstaltungsankündigungen geht das Studienangebot in empirischen Forschungsmethoden und Statistik kaum über die Inhalte des oben beschriebenen Basiscurriculums hinaus, welches aber eine Einführung und kein Abschluß dieser Studieninhalte sein sollte. Auch heute wird allgemein kaum mehr als eine Einführung in empirische Forschungsmethoden und Statistik gegeben.

Eine weitere Relativierung muß noch erfolgen: Wir haben bei unserer Durchsicht der Vorlesungsverzeichnisse nur Pädagogische bzw. Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche bzw. Fakultäten berücksichtigt und auch nur solche, die in ihrem Studienangebot Diplom oder Magister im Hauptfach verzeichneten. Es ist uns allerdings bewußt, daß an einigen Hochschulen die Empirie und Statistikausbildung von anderen Fachbereichen, meist Sozialwissenschaften oder Psychologie, wahrgenommen wird, was aber einer Entwicklung angemessener empirischer Forschungsmethoden speziell für die Erziehungswissenschaft eher hindert.

#### 5. Personelle Ausstattung

Ein weiteres Problem sehen wir in der personellen Ausstattung. Von den 50 Hochschulen, die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik als Hauptfach anbieten, wissen wir nur von sieben, bei denen Professoren überwiegend die Aufgabe empirisch-statistischer Lehre wahrnehmen und von zweien, wo dies durch einen Wissenschaftlichen Mitarbeiter (Akademischer Rat) erfolgt. Von vier weiteren Hochschulen ist uns bekannt, daß die Aufgaben konkret in der Arbeitsplatbeschreibung von Professoren enthalten sind, wobei wir hierbei von 50 % der Lehrverpflichtung ausgehen. In den meisten anderen Hochschulen

Beitrag: Bentner

schulen wird dies vom wissenschaftlichen Personal neben anderen Aufgabe miterledigt, z.B. 2 SWS für Statistik und 6 SWS für pädagogische Psychologie. Wenn aber, wie in der Rahmenordnung gefordert, empirische Methoden wieder verstärkt in die Ausbildung Eingang finden sollen, so ist zu fragen, wer dies lehren soll. Auch für die integrierten Lehrveranstaltungen nach der Rahmenordnung muß empirisch ausgewiesenes Personal bereitstehen, d.h. in den verschiedenen Studienrichtungen, die bei der methodischen Ausbildung mitwirken sollen, werden gut ausgebildetete Empiriker benötigt. Mit einem Satz: Bei den Berufungen ist darauf zu achten, daß genügend empirisch arbeitende Wissenschaftler zum Zuge kommen; z.B. für Allgemeine Pädagogik oder Weiterbildung.

#### 6. Anmerkung

Zum Schluß noch eine Anmerkung. Gute Kenntnisse in Forschungsmethoden sollen das Merkmal eines wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen von einer Hochschule sein, da er nach Abschluß seines Studiums wissenschaftliche Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis umsetzen und erweitern können soll. Hierin hat sich bisher die Hochschulausbildung von der an Fachhochschulen unterschieden. In letzter Zeit nehmen aber immer mehr Fachhochschulen Einführungen in empirische Forschungsmethoden in ihren Lehrplan mit auf. Um den wissenschaftlich ausgebildeten Diplom-Pädagogen oder Magister von Absoventen der Fachhochschule zu unterscheiden, muß das Profil stärker auf Forschungsmethoden insgesamt gelegt werden. Genau dies will die Rahmenordnung von 1989. Sie muß nur noch umgesetzt werden - sowohl inhaltlich als auch personell.

#### Literatur

Arbeitssgruppe Methodenausbildung: Empfehlungen der "Arbeitsgemeischaft für empirische pädagogische Forschung" (AEPF) zur empirisch-methodischen Ausbildung von Hauptfachpädagogen. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 313-332.

KULTUSMINISTERKONFERENZ/WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Bonn 1989 (Sekretariat der Kultusministerkonferenz).

ROTH, L.: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1990 (Ehrenwirth).

TARNAI, CHR.: Die Ausbildung von Studierenden mit dem Hauptfach P\u00e4dagogik in empirischen und statistischen Methoden. Schlaglichter auf die Entwicklung des Lehrangebots. In: Ingenkamp, K./J\u00e4ger, R.S./Pettilon H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische P\u00e4dagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band I. Weinheim 1992 (Deutscher Studien Verlag).

# ARIANE BENTNER Evaluation des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz

Das Pädagogische Institut der Johannes Gutenberg-Universität hat sich von 1992 bis 1995 am Projekt "Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz" beteiligt. Im folgenden werde ich das Konzept dieses Projektes und die jetzt in vier Bänden vorgelegten Ergebnisse und Veränderungen kurz vorstellen.

Die Initiative zu dieser Evaluation ging 1991 vom Rheinland-Pfälzischen Minister für Wissenschaft und Weiterbildung aus, der über den Präsidenten der Johannes-Gutenberg-Universität die Dekane der einzelnen Fachbereiche zu Aktivitäten zur Verbesserung der Lehre angeregt hatte. Der Senat beschloß auf der Basis der Rückmeldungen, ab dem WS 1992/93 ein zweijähriges Modellprojekt zur Förderung der Lehre durchzuführen. Auf der HIS-Tagung "Evaluation des Lehrens und Lernens" am 20. und 21.2.1992 in Bonn wurden einschlägige Evaluationskonzepte aus dem Ausland vorgestellt, die dazu führten, einen entsprechenden Antrag zum "Förderprogramm Lehre" beim Ministerium für Wissenschaft und Lehre (Rheinland-Pfalz) zu stellen. Daraufhin wurde am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität ein Projektantrag ausgearbeitet und mit knapper Mehrheit die Durchführung des Projektes durch das Leitungskollegium beschlossen.

# Zur Konzeption des Evaluationskonzeptes

Das an einem Niederländischen Modell orientierte Konzept basiert auf einer organisatorischen Trennung von Erhebung und Bewertung mit dem Ziel, die Durchsetzung von Einzelinteressen bei der Evaluation zu minimieren bzw. auszuschalten. Organisatorisch sieht das Konzept die Kooperation einer internen Arbeitsgruppe mit einer externen, nicht aus Betroffenen bestehenden Gruppe von Berater/-innen vor.

Die institutsinterne Arbeitsgruppe, bestehend aus Projektleitung (FRANZ HAMBURGER) und einer Koordinatorin (ARIANE BENTNER) hatte die Aufgabe, das Projekt am Pädagogischen Institut überhaupt ins Rollen zu bringen, geeignete Instrumente zur Evaluation zu entwickeln, die "einerseits die Selbstevaluation der beteiligten Institute und Fachbereiche unterstützen und andererseits eine vergleichende Analyse ermöglichen will" (Arbeitsgruppe Evaluation 1995, S. 23). Darüber hinaus initiierte sie Kolloquien und Gesprächsrunden mit den am Pädagogischen Institut Lehrenden und Studierenden, in denen Zwischenergebnisse diskutiert, das weitere Vorgehen abgestimmt und nicht zuletzt auch Widerstände gegen die Evaluation thematisiert, sowie neue Ideen zur Veränderung evoziert wurden.

Demgegenüber bestand die Aufgabe der externen Evaluationskommission (die sich aus Vertretern der insgesamt beteiligten Institute, einem Vertreter des Landesarbeitsamtes, der BAG Diplom-Pädagogen sowie den Kollegen RAUSCHENBACH und PFAFFENBERGER

Beitrag: Bentner

zusammensetzte), darin, die vom Institut vorgelegten Ergebnisse gemeinsam mit der internen Arbeitsgruppe zu erörtern und Vorschläge zur Verbesserung insbesondere der Lehre zu erarbeiten.

Ziel des Projektes war somit eine umfassende Qualitätskontrolle sowie die Umsetzung von Veränderungen bezogen auf Lehre und Forschung. Die Beteiligung der Studierenden an diesem Projekt bildete einen Schwerpunkt der Evaluation, die nach niederländischem Vorbild an der gemeinsamen Verantwortung der Beteiligten für Veränderungsprozesse an der Hochschule ansetzt.

Die Erfahrung der landesweiten Evaluation sind in dem Band der Arbeitsgruppe Evaluation (1995) dokumentiert. Die Ergebnisse der Trierer Evaluationsuntersuchungen wurden in dem Band von Homfeldt u.a. (1995) publiziert.

Die Ergebnisse des Mainzer Evaluationsprojektes sind nun in der Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts veröffentlicht worden. Sie wenden sich an Lehrende und Studierende gleichermaßen sowie an alle am Thema Studienreform Interessierten. Die vier Bände behandeln je unterschiedliche Aspekte der Evaluation und bieten auch für andere Institute interessante Vergleiche und Anregungen. Sie sollen im folgenden stichwortartig kommentiert werden.

# Schwerpunkte der Mainzer Evaluation

Der erste Sammelband (Beck, Christian (Hg.): Strukturverlaufsmodell, Veranstaltungsstatistik, Studien- und Prüfungsverläufe, 1993) dokumentiert und analysiert im ersten Beitrag (Bernhard Heuer) das in Mainz seit 1994 verbindliche sog. Strukturverlaufsmodell. Dieses Modell wird im Grundstudium praktiziert und ist der Notwendigkeit geschuldet, steigende Studierendenzahlen mit gleichbleibenden knappen personellen Ressourcen bewältigen zu müssen. Die Entwicklung des Modells wird im zeitlichen Verlauf detailliert geschildert. Kernpunkt des Strukturverlaufsmodells sind Empfehlungen, die das Pädagogische Institut den Studienanfänger/-innen in den ersten vier Semestern zum Besuch vorgegebener prüfungsrelevanter Veranstaltungen mitgibt. Im Gegenzug bündelt das Institut seine personellen Ressourcen in der Weise, daß es sich verpflichtet, die für das Vordiplom relevanten Lehrveranstaltungen aufgrund der vorhandenen Nachfrage auch anzubieten. Die bisher ersichtlichen Vor- und Nachteile dieses Modells werden in Band 3 (Beck 1994) diskutiert. Interessant ist hierbei, daß Vor- und Nachteile des Strukturverlaufsmodells sich als die beiden Seiten ein- und derselben Medaille erwiesen haben: Als Vorteil hat sich empirisch eine eindeutige Verkürzung der Semesteranzahl bis zum Vordiplom bei den Studierenden herausgestellt. Nachteil: Die Studierenden erbringen nur noch das laut Prüfungsordnung erforderliche Minimum an Leistungsnachweisen für die Anmeldung zum Vordiplom. Ein Drittel der Studierenden meldet sich derzeit bereits im dritten Semester zum Vordiplom an.

Weiterhin geht es im ersten Band um die Veranstaltungsstatistik als Evaluationsinstrument (Christian Beck). Die Ergebnisse der in Mainz regelmäßig zu Semesterbeginn

erhobenen Teilnehmer-Zahlen in den ersten drei Wochen werden vorgestellt und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Planung des Lehrangebots diskutiert.

Im letzten Beitrag dieses Bandes (Christian Beck/Marco Morgante) geht es um die Analyse der Studien- und Prüfungsverläufe auf der Basis der Prüfungsakten des Pädagogischen Instituts. In die Analyse fließen neben demographischen Angaben der Studierenden auch Variablen wie Prüfungsergebnisse, Anzahl der studierten Fachsemester und Praktika mit ein. Signifikante Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden herausgearbeitet und daraus resultierende Ansatzpunkte zur Veränderung des Studiengangs vorgeschlagen.

Band 2 (Kuntze, Gerhard: PädagogikstudentInnen werden befragt. Eine Erhebung studentischer Einstellungen und Bewertungen ihres Studiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz) präsentiert die wichtigsten Ergebnisse der Befragung von 395 Studierenden der Pädagogik. Schwerpunkte der Fragebogen-Befragung waren: Wie erleben Studierende die Hochschule und ihren Studiengang? Welche Probleme und Defizite sehen sie? Wie sieht die soziale Struktur der Studierenden in Mainz aus? Welche Einstellung haben die Studierenden zu universitären Gremien?

Neben einer sehr umfassenden Erhebung sozialer Strukturmerkmale der Mainzer Studierenden nach Geschlecht, Alter, Familienstand, Kinderanzahl, Wohnsituation und finanzieller Situation werden auch die Erfahrungen der Befragten mit verschiedenen universitären Lern- und Arbeitsformen analysiert. Einige Ergebnisse in Stichworten: Auffällig ist die hohe Erwerbsquote der Mainzer Studierenden, die auch Vorrang hat vor der Semesterplanung und dem Lehrangebot. Die Studienberatung vor Studienbeginn wird in Mainz wenig nachgefragt. Als Hauptproblem kristallisiert sich auch in Mainz bei den Studierenden die Anonymität an der Universität heraus. Außerdem haben sie das Gefühl, nicht genug zu tun für ihr Studium (sic!). Was die Befragten sich wünschen, wäre eine Optimierung der Lehrveranstaltungen und der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden (sic!).

In Band 3 (Beck, Christian (Hg.): Statistische Grunddaten, Überschneidungen mit anderen Studiengängen, Soll- und Ist-Angebot, Methodenausbildung) werden weitere empirische Ergebnisse verschiedener Erhebungen am Pädagogischen Institut dargestellt. So diskutiert Gerhard Kuntze im ersten Beitrag das Phänomen der auffällig hohen Fluktuationsrate Mainzer Pädagogik-Studierender, die die Hochschule wechseln oder ganz verlassen (Studienabbrecher/-innen). Außerdem geht es um die regionale Herkunft der Studierenden in Mainz sowie um das Geschlechterverhältnis im Studiengang Erziehungswissenschaft, das diesen als Frauenstudium ausweist.

Christian Beck und Bernhard Heuer untersuchen das Verhältnis des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft zu anderen pädagogischen Studiengängen wie Lehramt, Magister und Promotion. Es zeigt sich u.a., daß das Pädagogische Institut die aus den anderen pädagogischen Studiengängen resultierende Nachfrage nach Lehrveranstaltungen

mit seinen personellen Ressourcen nicht erbringen kann. Dies führt zu chronisch überfüllten Seminaren sowie zu längeren Studienzeiten.

Im dritten Beitrag von Christian Beck und Anja Schön geht es um das Verhältnis von Prüfungsordnung, Studienordnung und Lehrangebot als Abgleich zwischen den Studienanforderungen mit der Mainzer Prüfungs- und Studienordnung. Problematisch ist hierbei, daß es bisher am Pädagogischen Institut keine rechtsverbindliche Studienordnung gibt, da eine solche vom Lehrangebot bzw. der Personalsituation her nicht realisierbar erscheint. Somit muß das Pädagogische Institut sich an der Prüfungsordnung orientieren. Die daraus resultierenden Probleme sowie Veränderungsvorschläge werden diskutiert.

Abschließend analysiert Christian Beck die Entwicklung und Ist-Situation der Methodenausbildung in Mainz. Diese führt traditionell und im Unterschied zu anderen Hochschulen am Pädagogischen Institut ein kümmerliches Dasein. Spezifische Problematiken der Empirie-Ausbildung werden diskutiert, ein gemeinsam von allen Empirie-Lehrenden gestaltetes und bisher erfolgreich umgesetztes Konzept einer zugegebenermaßen schmalspurigen Methodenausbildung wird vorgestellt.

Im letzten Band (4) dieser Reihe (Bentner, Ariane (Hg.): Bestandsaufnahme des Studiengangs und Ansätze zur Veränderung aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden) geht es im ersten Teil um eine Bestandsaufnahme des Studiengangs Erziehungswissenschaft. Grundstudium, Hauptstudium sowie die drei in Mainz angesiedelten Studienrichtungen Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik werden von ihren Vertreter/-innen konzeptionell vorgestellt. Außerdem geht es um die Ist-Situation im Bereich der Praxisbezüge im Studium sowie der interkulturellen und internationalen Studienprogramme.

Im zweiten Teil werden die organisatorischen Grundlagen des Pädagogischen Instituts in verschiedenen Beiträgen dargestellt (z.B. die Organisation und Durchführung von Prüfungen, Sachmittelentwicklung, Bibliothek etc.).

Im dritten Teil geht es um Perspektiven und Ansätze zur Veränderung. Dabei schildern die Studierenden ihre Sicht des Studiums in zwei Beiträgen, werden die Geschlechterverhältnisse unter den Lehrenden am Pädagogischen Institut kritisch unter die Lupe genommen und Vorschläge zur Verbesserung der Lehre unterbreitet. Nicht zuletzt geht es auch um die Erwartungen, mit denen Lehrende Studierenden begegnen.

Den Abschluß bildet die Dokumentation des Arbeitsprozesses, den die Beteiligten am Pädagogischen Institut in diesem Evaluationsprojekt durchlaufen haben und der seinen vorläufigen Abschluß in der gemeinsamen Auswertung des Erreichten mit der externen Beratungskommission gefunden hat.

Alle vier Bände sind erschienen in der Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie können gegen eine Schutzgebühr von je DM 5,-- pro Band bezogen werden bei der Johannes Gutenberg-Universität, Pädagogisches Institut, FB 11, Herrn Axel Ebel, M.A., D - 55099 Mainz.

#### Literatur

- Arbeitsgruppe Evaluation (Hg.): Chr. Beck/F. Hamburger/G. Kuntze/M. May/M. Schenk/B. Wolf: Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. Weinheim/Basel 1995.
- BECK, CHR. (Hg.): Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. Strukturverlaufsmodell, Veranstaltungsstatistik, Studien- und Prüfungsverläufe (Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 22/1). Mainz 1993.
- Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. Statistische Grunddaten, Überschneidungen mit anderen Studiengängen, Soll- und Ist-Angebot, Methodenausbildung (Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 22/3). Mainz 1994.
- BENTNER, A. (Hg.): Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. Bestandsaufnahme des Studiengangs und Ansätze zur Veränderung aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden (Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 22/4). Mainz 1995.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZE, J./SCHENK, M. (Hg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim 1995.
- KUNTZE, G.: Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz. PädagogikstudentInnen werden befragt Eine Erhebung studentischer Einstellungen und Bewertungen ihres Studiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 22/2). Mainz 1994.

Beitrag: Botte

#### ALEXANDER BOTTE

Das Fachinformationssystem (FIS) Bildung und die "Literaturdokumentation Bildung auf CD-ROM"

# 1. Zur Einrichtung des Modellversuchs "Fachinformationssystem Bildung"

In der Bundesrepublik Deutschland wird die inhaltliche Erschließung pädagogischer Fachliteratur von über 50, teilweise sehr unterschiedlich arbeitenden, Informations- und Dokumentationsstellen (IuD) geleistet. Nur ein Teil dieser Einrichtungen wendet sich explizit mit seinen Dienstleistungen an die Fachöffentlichkeit. Die meisten IuD-Stellen sind im Kontext einer institutionsbezogenen Aufgabenstellung entstanden, der sie sich primär verpflichtet fühlen.

Eine zwangsläufige Folge dieser Entstehungsgeschichte war, daß die Dokumentationstätigkeit dieser Einrichtungen nicht aufeinander abgestimmt wurde: Viele Zeitschriften und Bücher wurden mehrfach ausgewertet, thematische Randbereiche wurden unter Umständen vernachlässigt. Vor diesem Hintergrund kennzeichnete eine Ambivalenz die Situation in der Fachinformation Bildung: Einerseits deckt die Vielzahl thematisch unterschiedlich ausgerichteter Dokumentationseinrichtungen bei der Betreuung ihrer je spezifischen Zielgruppen in ihrer Gesamtheit einen großen Teil der bildungsrelevanten Themengebiete ab; andererseits führte die eher anarchische Entwicklung auf der Inputseite dazu, daß auf bestimmten Teilgebieten Doppelarbeit geleistet wird und umgekehrt einzelne Spezialgebiete nur unzureichend gesichtet und bearbeitet werden. Für den Informationssuchenden bedeutete diese mangelhafte Transparenz des Informationsangebots im Bildungsbereich, daß er unter Umständen lange und mühsame Suchwege in Kauf nehmen oder Einbußen an Vollständigkeit und Verläßlichkeit der gefundenen Informationen einkalkulieren mußte.

Trotz langjähriger Bemühungen zur Selbstorganisation der bildungsbezogenen IuD-Stellen ("Dokumentationsring Pädagogik") war unbestritten, daß nur eine Einbeziehung des Bildungsbereichs in das Fachinformationsprogramm der Bundesregierung, das aus den frühen 70er Jahren datiert, hier Abhilfe schaffen konnte. Ein Fachinformationszentrum war für den Bildungsbereich zunächst auch geplant, ließ sich aber politisch nicht realisieren. Die schwierige Abgrenzung von Bundes- und Länderkompetenzen ließ eine solche große Lösung nicht zu. Nach jahrelangen Auseinandersetzungen konnte Anfang 1992 mit der Einrichtung der Geschäftsstelle des FIS Bildung eine "kleine", dezentrale Lösung Wirklichkeit werden - nämlich die eines gemeinsamen Büros bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der bestehenden Dokumentationsstellen.

Entsprechend der beschriebenen Sachlage liegen die generellen Aufgaben von FIS Bildung darin,

- zunächst alle vorhandenen Informationsangebote den Interessenten bekannt zu machen und zu vermitteln (Transparenz herstellen),
- vorhandene Rationalisierungsmöglichkeiten durch Förderung der arbeitsteiligen Zusammenarbeit der bestehenden Informationsstellen auszuschöpfen (Koordination und Kooperation fördern),
- den Fortschritt der Informationstechnik für neue Produkte und Angebotsformen zu nutzen (gemeinsame Informationsprodukte initiieren).

Die Geschäftsstelle von FIS Bildung, die als Modellversuch des Bundes und der Länder bislang noch Erprobungscharakter trägt, hat seit 1992 von diesen Aufgaben einiges auf den Weg gebracht. Im folgenden sollen daher die wichtigsten Produkte von FIS Bildung vorgestellt werden.

# 2. Die Informationsdienste von FIS Bildung

Zu Anfang des Modellversuchs wurde eine Bestandsaufnahme bei Informations- und Dokumentationsstellen in der Bundesrepublik durchgeführt. Diese Befragung wurde Ende 1992 unter Einbeziehung von Landesbildstellen, Landesfilmdiensten und Weiterbildungsdatenbanken aktualisiert. Daraus entstand eine Veröffentlichung, die sich an Informationssuchende (Endnutzer wie Informationsvermittler) wendet. (Dokumentationseinrichtungen im Bereich Bildung - Bundesrepublik Deutschland 1992. Ein kommentiertes Verzeichnis von Fachinformationseinrichtungen und ihren Dienstleistungen. Verlag für Wissenschaft und Bildung in Berlin; 19,80 DM). Zusammen mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung wird ein Diskettendienst herausgegeben (EG-LIT. Ein Diskettendienst zum Thema "Die Europäische Union und das Bildungswesen").

Bisher war das Angebot an europabezogenen bildungspolitischen Dokumentationen entweder weitgehend auf die Nutzung durch politische Entscheidungsträger beschränkt (EURYDICE) oder nur über verstreute Informationsquellen zugänglich. Mit "EG-LIT" steht für dieses Themenfeld erstmals einem breiten Interessentenkreis eine umfassende und allgemein zugängliche Informationsquelle zur Verfügung. Weitgehend vollständig werden die von den europäischen Organen und Institutionen zum Bildungswesen herausgegebenen Dokumente sowie die Sekundärliteratur erschlossen. Die Dokumentation ist zweisprachig (deutsch und englisch), was die Betriebsoberfläche, die Deskriptoren und zum Teil auch die Abstracts betrifft. Die Datenbank wird mit einem Recherchemodul der PC-Software LARS geliefert. EG-LIT wird halbjährlich aktualisiert und ist über den Verlag für Wissenschaft und Bildung, Markgrafenstr. 67, 10833 Berlin zu bestellen (erste Lieferung mit Software: 150.-DM; halbjährliche Nachlieferungen: 40.-DM).

Nachdem die 1967 vom Dokumentationsring Pädagogik begründete Bibliographie Pädagogik als Standardbibliographie 1986 aus finanziellen Gründen eingestellt werden

Beitrag: Botte

mußte, hat FIS Bildung Ende 1992 die Aufgabe übernommen, diese Bibliographie möglichst rasch wieder auf einen aktuellen Stand zu bringen. Die Bibliographie Pädagogik weist jährlich zwischen 13.000 und 16.000 Literaturtitel zu allen bildungsrelevanten Themenfeldern nach. Neben der umfassenden Berücksichtigung des deutschen Sprachraums werden in Auswahl auch fremdsprachliche Titel nachgewiesen. Die Daten der BP werden aus den Dokumentationsleistungen der wichtigsten Forschungs- und Dokumentationseinrichtungen im Bildungsbereich zusammengestellt.

# 3. Literaturdokumentation Bildung auf CD-ROM

Das aufwendigste und wichtigste Informationsprodukt von FIS Bildung ist eine Literaturdatenbank auf dem in großen Bibliotheken jetzt stark nachgefragten Medium CD-ROM. Die "Literaturdokumentation Bildung auf CD-ROM" faßt die Literaturnachweise von mehreren Datenpools zusammen. Die zur Zeit noch einmal im Jahr neu aufgelegte CD-ROM ist im März 1995 in der zweiten Ausgabe erschienen. Insgesamt 17 Zulieferer sind an mehr als 240.000 Literaturnachweisen beteiligt, die auch die österreichischen Publikationen umfassen, die zentral über das Unterrichtsministerium in Wien zugeliefert werden.

Aufgrund dieser umfangreichen Kooperationsbasis konnte eine der größten deutschsprachigen Literaturdokumentationen im sozialwissenschaftlichen Bereich hergestellt werden. Die erschlossene Literatur umfaßt überwiegend wissenschaftsorientierte Publikationen. Daneben bildet der Schulbereich einen weiteren Schwerpunkt. Folgende Gegenstandsbereiche des Bildungswesens sind vertreten:

- Bildung und Erziehung, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung
- Bildungswesen: Struktur, Organisation, Politik, Verwaltung
- Jugend-, Familien-, Medienpädagogik
- Elementarbereich: Frühkindliche und Vorschulische Erziehung
- Schulwesen, Schulpädagogik
- Berufliche Bildung und Ausbildung
- Lehrerbildung, Lehrerberuf
- Hochschule, Fernstudium, Fernunterricht
- Erwachsenenbildung, Weiterbildung
- Sonderpädagogik, Behinderung, Rehabilitation
- Sozialpädagogik, Jugendhilfe, Sozialarbeit
- Bildungswesen des nicht-deutschsprachigen Auslands

Mit diesem Spektrum schließt die CD-ROM Bildung die thematische Lücke, die durch die schon länger auf dem Markt befindlichen CD-ROM-Ausgaben der Datenbanken PSYN-DEX und SOLIS noch offen geblieben war. Sie ist damit nicht nur für pädagogische Fachbereiche interessant, sondern auch für sozialwissenschaftlich und psychologisch ausgerichtete Institute.

Die Zugänglichkeit der CD-ROM Bildung auch für Bibliotheken auf der Ebene von Fachbereichen wird durch die extrem günstige Preisgestaltung gewährleistet, die nur aufgrund der nichtkommerziellen Herstellungsbedingungen des Produkts möglich ist. Der Preis beträgt im Abonnement 399.-DM; für die Einzelausgabe werden 489.-DM erhoben. Für die Nutzung im Netzwerk fallen 790.-DM bzw. 1.100.-DM (ab 11 parallele User) an.

Die zweite Ausgabe der CD-ROM weist vom Erscheinungsjahr 1980 bis zum Erscheinungsjahr 1994 insgesamt über 244.000 Literaturtitel nach.

Die für die Präsentation der Daten verwendete Software "CD Answer" von Dataware ist in Deutschland relativ stark verbreitet. Der Betrieb der CD-ROM ist auf den Plattformen DOS, Windows und Macintosh möglich. Die CD wird zunächst mit jährlichem Update angeboten.

Für die CD-ROM wurde ein eigenes Handbuch erstellt, das teilweise einem methodischdidaktischen Aufbau folgt und u.a. zur Unterstützung von Benutzerschulungen durch Bibliotheken gedacht ist. Außerdem wird bislang noch eine kleine Dokumentation von DATAWARE zur Software mitgeliefert, die als Nachschlagewerk dienen kann.

Weitere Planungen sehen eine kontinuierliche Optimierung der inhaltlichen Abdeckung und der Handhabung der CD-ROM vor. Auch für die nächste Ausgabe, die im März 1996 erscheint, wird noch einmal eine Ausweitung der Zuliefereinrichtungen erfolgen, wobei insbesondere die neue "Literaturdokumentation Berufliche Bildung" mit 20.000 Dokumentationseinheiten seit 1988 in die CD-ROM aufgenommen wird und eine Einbeziehung der Schweizer Daten zu erhoffen ist. Perspektivisch ist ein halbjährliches Update vorgesehen.

# 4. Perspektiven des Modellversuchs

FIS Bildung ist zunächst nur in Form eines befristeten Modellversuchs Wirklichkeit geworden. Da die bisherige Arbeit im Modellversuch von den politischen Entscheidungsträgern als sehr erfolgreich bewertet wurde, wird FIS Bildung ab 1997 in eine feste Einrichtung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung überführt.

## VII. TAGUNGSKALENDER

- 1. Das Forschungsschwerpunktprogramm FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) der DFG an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, führt vom 23. bis 24. November 1995 eine Tagung "Mehrsprachigkeit und Schule in Europa" an der Universität Hamburg durch, auf der die Ergebnisse der dreijährigen internationalen Schulforschungsarbeit einer interessierten Öffentlichkeit vorgestellt werden (Kontakt: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Sprecherin des Schwerpunktprogramms FABER, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg 13; Tel. 040/4123-2170, -4734; Fax: 040/4123-2112).
- 2. Prof. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, veranstaltet gemeinsam mit der Kommission Sozialpädagogik der DGfE die "Theorie-AG" vom 8. bis 9. Dezember 1995 in Haus Neuland, Bielefeld-Sennestadt (Kontakt: ebd., Universitätsstr. 25, 33501 Bielefeld; Tel.: 0521/106-3308, -3309; Fax: 0521/106-5844).
- 3. Die Arbeitsgemeinschaft Medienpädagogik führt am 8. und 9. Dezember 1995 an der Universität Dortmund unter Leitung von Prof. Dr. Renate Schulz-Zander und Dr. Claudia de Witt seine Herbsttagung mit dem Thema "Lernen mit Neuen Medien gemeinsames Arbeitsfeld für die Medienpädagogik und die Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung?" durch (Kontakt: Prof. Dr. Renate Schulz-Zander, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund, 44221 Dortmund; Tel.: 0231/755-5503, -5501, Fax: 0231/755-5517).
- 4. In der Zeit vom 7. bis 9. März 1996 wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg der 10. Bundeskongreß "Frauen und Schule" 1996: "FrauenStärken ändern Schule" stattfinden. Für den Oldenburger Bundeskongreß sind die folgenden fünf Themenschwerpunkte vorgesehen; (a) Gewaltprobleme und Schule; (b) Bedeutung veränderter Lebensformen (alleinerziehender Mütter, Stieffamilien, Lebensplanung ohne Kinder) für Schule; (c) Neue pädagogische Werte der Gleichberechtigung; (d) Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen; (e) Frauen in Führungspositionen des Bildungswesens. In über 80 Veranstaltungen werden Lehrerinnen, Wissenschaftlerinnen, Schülerinnen und Studentinnen über diese Themen diskutieren.
- 5. Vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau wird vom 26. bis 29. März 1996 die "International Conference of Motivation", 5th Workshop on Achievement and Task Motivation (WATM) durchgeführt (Kontakt: ebd., Friedrich-Ebert-Str. 12, 76829 Landau; Tel.: 06341/906-221, -222, Fax: 06341/906-200, E-mail: watm@ps2.zepf.uni-landau.de).

- 6. Am Institut für Berufliche Fachrichtungen der Technischen Universität Dresden wird am 28./29. März 1996 eine Fachtagung zum Thema "Instandhalten lernen Ansätze aus Berufswissenschaft 'Beruflicher Didaktik und Fachmethodik'" durchgeführt, die mit einem Zwischenbericht zum Modellversuch "Kooperationsfördernde Lern- und Arbeitsaufgaben zur handlungsorientierten Instandhaltungsausbildung für kleine und mittelständische Unternehmen" verbunden ist (Kontakt: Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl/PD Dr. Reinhard Malek, TU Dresden, Mommsenstr. 13, 01069 Dresden; Tel. 0351/463-4961, Fax: 0351/363-7269).
- 7. Eine deutsch-japanische Fröbeltagung wird in Bad Blankenburg vom 1. bis 3. Mai 1996 zum Thema "Fröbel in internationaler Perspektive" durchgeführt (Kontakt: Prof. Dr. Helmut Heiland, Fröbel-Forschungsstelle der Universität Gesamthochschule Duisburg, Lotharstr. 65, 47048 Duisburg; Tel.: 0203/379-2420, Fax: 0203/379-2437; Prof. Dr. Karl Neumann, DGfE-Kommission "Pädagogik der frühen Kindheit", Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen; Tel.: 0551/399-261; Margitta Rockstein, Fröbelmuseum, Johannisgasse 4, 07422 Bad Blankenburg; Tel.: 036741/2565).
- 8. Die Arbeitsgemeinschaft Umweltbildung in der DGfE wird ihre erste Tagung zum Thema "Umweltbildungsforschung/Umweltbewußtseinsforschung 'state of art'" am 18./19. Mai 1996 in Berlin durchführen (Kontakt: PD Dr. Udo Kuckartz, Freie Universität Berlin; Tel.: 030/838-5539; Prof. Dr. Gerhard de Haan, Freie Universität Berlin, Tel.: 030/838-3054, Fax: 030/838-75494).
- 9. Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, Sektion "Sportpädagogik", führt ihre Jahrestagung 1996 vom 23. bis 25. Mai 1996 in Rauschholzhausen zum Thema "Sportlehrer/in heute Beruf und Ausbildung" durch (Kontakt: Prof. Dr. E. Hildenbrandt, Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, Barfüßer Str. 1, 35037 Marburg; Tel.: 06421/283972).
- 10. Aus Anlaß des 100. Geburtstages von L.S. Wygotski (1896 1934) wird in der Universität Potsdam eine Konferenz zum Thema "Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute?" vom 30. Mai bis 1. Juni 1996 mit folgenden Themenschwerpunkten durchgeführt: Entstehung, Entwicklung und Perspektiven der Kulturhistorischen Schule; Kulturhistorische Schule und Tätigkeitstheorie; Soziale Entwicklungssituation und Zone der nächsten Entwicklung; Unterricht und Kognitive Entwicklung (Kontakt: Prof. Dr. J. Lompscher, Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam, Postfach 601553, 14415 Potsdam; Tel.: 0331/ 977-2313, -2318, 2213; Fax: 0331/977-2198; E-mail: jlomp@rz.uni-potsdam.de).
- 11. Vom 20. bis 22. Juni 1996 führt das Fach Pädagogik der Universität Trier eine Tagung zum Thema "Gerechte und gesunde Lebensverhältnisse für Alle. Beiträge zu

einer stadtteilorientierten sozialen Arbeit" durch (Kontakt: Prof. Dr. H.G. Homfeldt, Dipl.-Päd. S. Elsen und Dipl.-Päd. B. Steinmetz, Universität Trier, Fachbereich I - Pädagogik, Postfach 3825, 54286 Trier; Tel.: 0651/201-2372, -2387).

- 12. Der Lehrstuhl für Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg führt vom 23. bis 26. Juni 1996 in Magdeburg ein internationales Kolloquium zum Thema "... daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" durch, auf dem über die Einflüsse von Luther und Melanchthon auf das internationale Bildungsdenken mit besonderem Blick auf das östliche Mitteleuropa diskutiert werden soll (Kontakt: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. R. Golz oder Dr. W. Mayrhofer, Postfach 4120, 39016 Magdeburg; Tel.: 0391/6714715, Fax: 0391/5414766).
- 13. Der World Council of Comparative Education Societies kündigt seinen 9th World Congress of Comparative Education zum Thema "Tradition, Modernity and Postmodernity in Education" an, der in der University of Sydney vom 1. bis 6. Juli 1996 durchgeführt wird (Call for Papers: Preliminary proposals for workshops, or specific offers of papers should be sent to the contact address below as soon as possible. Please use the panel devised for that purpose on the Congress Brochure, available from the following address: c/- Professional Development Centre, Faculty of Education (A.36), University of Sydney, New South Wales 2006, AUSTRALIA, Fax: 61 (2) 6605072, E-mail: wcces96@edfac.usyd.edu.au).
- 14. Vom 5. bis 10. Juli 1996 findet die IPSA/RCPSE-Konferenz an der Appalachian State Univ. in Boone, N.C., zum Thema "Chances in Political Education" statt (Kontakt: Prof. Dr. Lutz Reuter, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Postfach 700822, 22039 Hamburg; Tel.: 040/6541-2842).
- 15. Die Association for Teacher in Europe (ATEE) mit Sitz in Brüssel führt ihre 21. Jahreskonferenz 1996 vom 1. bis 6. September 1996 in Schottland durch. Das Rahmenthema lautet: "Partnership and Cooperation". Ausrichter der 96. Konferenz ist die University of Strathclyde in Glasgow. Wie in den vergangenen Jahren 1994 in Prag und 1995 in Oslo werden wieder ca. 450 LehrerbildnerInnen aus über 25 Ländern erwartet. Beiträge zum Konferenzthema, das in über 15 Arbeitsgruppen bearbeitet wird, sind bis zum 1. März 1996 beim Vorsitzenden des Internationalen Wissenschaftlichen Beirates, Prof. Jim McCall anzumelden (Die Anschrift des Konferenzbüros lautet: ATEE 1996 Conference, University of Strathclyde, Jordanhill Campus, 76 Southbrae Drive, Glasgow G13 1PP, Scotland. Das Büro ist unter der Tel.-Nr. +44 (0) 141 950 3200 und der Fax-Nr. ... 3662 zu erreichen).

- Die 23. ATEE-Konferenz 1998 findet nach 1980 in Oldenburg und 1987 in Berlin wieder in Deutschland statt. Ausrichter wird die Technische Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften, sein.
- 16. Die Kommission Schulpädagogik/Didaktik führt ihre Herbsttagung 1996 zum Thema "Schulautonomie" und das "National Curriculum" englische Erfahrungen mit einem europäischen Thema vom 12. bis 14. September 1996 in London durch. Es sollen in London Primary und Secondary Schools besucht werden. Das Programm wird von englischer Seite durch Prof. Dr. Gunther Kress, John Hardcastle u.a. und von deutscher Seite von Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, vorbereitet.
- 17. Der Aktionskreis Psychomotorik e.V. (akP) führt seinen 20. Europäischen Congress 1996 vom 19. bis 21. September 1996 zum Thema "Psychomotorik in der Entwicklung" an der Philipps-Universität Marburg durch (Kontakt: Bundesgeschäftsstelle des akP, Kleiner Schratweg 32, 32657 Lemgo oder Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg, Barfüßerstr. 1, 35032 Marburg; Tel.: 06421/283970).
- 18. Aus Anlaß des 100. Geburtstages des französischen Reformpädagogen Celestin Freinet veranstaltet die Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik der Universität Kassel ein "Internationales Celestin-Freinet-Symposion" vom 23. bis 27. September 1996 an der Universität Gesamthochschule (Kontakt: Dr. Herbart Hagstedt, IAG Grundschulpädagogik, Henschelstraße 6, 34109 Kassel; Tel.: 0561-804-3601, Fax: 804-3043).
- 19. Prof. Dr. Alfred K. Treml, Universität der Bundeswehr Hamburg, veranstaltet in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Felix von Cube, Universität Heidelberg, und Prof. Dr. Max Liedtke, Universität Erlangen-Nürnberg, vom 28. bis 30. September 1996 ein wissenschaftliche Kolloquium zum Thema "Die Natur der Moral. Ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung". Die Tagung, an der u.a. Prof. Dr. Rupert Riedl (Wien), Prof. Dr. Hermann Lübbe (Zürich), Prof. Dr. Irenäus Eibl-Eibesfeld (Andechs), Prof. Dr. Gerhard Vollmer (Göttingen), Doz. Dr. Franz F. Wuketits (Wien) referieren werden, findet an der Universität der Bundeswehr in Hamburg statt (Kontakt: Sigrid Görgens M.A., Fachbereich Pädagogik, Universität der Bundeswehr Hamburg, 22039 Hamburg; Tel.: 040/6541-2565 oder 6541-213 (Sekretariat)).
- 20. Die "53. AEPF-Tagung" findet in der Zeit vom 29./30. September bis 2. Oktober 1996 in Salzburg statt.
- 21. Das II. Flensburger Symposium "Frauenforschung zur LehrerInnenausbildung: Der Beitrag von Frauen zur Pädagogik und Fachdidaktik" findet vom 9. bis 11. Oktober 1996 in der Akademie Sankelmark bei Flensburg statt. Im Rahmen des I.

Flensburger Symposiums "Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung" hatten 1991 Frauenforscherinnen aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Arbeitsergebnisse ihrer Disziplinen präsentiert und über Möglichkeiten der Integration von Frauenforschung in die Curricula der Lehramtsstudiengänge diskutiert. Das II. Flensburger Symposium konzentriert sich auf Ergebnisse der historischen und emprischen Professionsforschung und bietet damit auch Gelegenheit, die Diskussion weiterzuführen, die 1995 in zwei Arbeitsgruppen der Augsburger Jahrestagung der Kommission Frauenforschung eröffnet wurde. Untersucht werden soll die Bedeutung und der Einfluß von Frauen in den Institutionen der LehrerInnenbildung in Vergangenheit und Gegenwart, gewürdigt werden sollen ihre Leistungen für die didaktische und methodische Fachentwicklung, kritisch bearbeitet werden soll die Abstinenz von Frauen hinsichtlich bestimmter Disziplinen und Positionen der LehrerInnenbildung.

Call for papers: Kolleginnen, die daran interessiert sind, im Rahmen des II. Flensburger Symposium zu referieren, bitten wir um Zusendung von abstracts ihrer geplanten Beiträge: zum Arbeitsschwerpunkt Historische Professionsforschung an Prof. Dr. Helga Bleckwenn, Direktorin der Forschungsstelle für Frauenfragen der BU Flensburg, Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg; zum Arbeitsschwerpunkt Empirische Professionsforschung an Prof. Dr. Edith Glumpler, Universität Dortmund, FB 12, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund.

22. Die Arbeitsgemeinschaft "Interkulturelle Bildung" wird ihre Jahrestagung 1996 vom 11. bis 12. Oktober 1996 zum Thema "Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft" in Hamburg (Haus Rissen) durchführen (Kontakt: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg; Tel.: 040/4123-2170; Fax: 4123-2112).

#### VIII. PERSONALIA

- 1. PD Dr. JOSEF AFF, Wirtschaftsuniversität Wien, vertritt im Wintersemester 1995/96 die Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.
- 2. Prof. em. Dr. OSKAR ANWEILER, bis 1990 Inhaber des Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft und bis 1992 Leiter der Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, vollendete am 29. September 1995 das 70. Lebensjahr. Aus diesem Anlaß fand vom 1. bis 4. Oktober in Meißen ein internationales Kolloquium zum Thema "Fünf Jahre deutsche Einheit. Zwischenbilanz der Schul- und Bildungspolitik im zusammenwachsenden Europa" statt. Laudationes hielten die Präsidentin des Deutschen Bundestages, Prof. Dr. Rita Süßmuth, und Prof. Dr. Ernst Cloer, Universität Hildesheim.
- 3. AOR Dr. Peter Bardy, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich Mathematik, hat den Ruf auf eine C 3-Professur für Grundschuldidaktik/Mathematik im Institut für Grundschulpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum 1. Oktober 1995 angenommen.
- 4. Prof. Dr. Nando Belardi, Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau, ist zum Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der "Sächsischen Sozialakademie" berufen worden.
- 5. Prof. Dr. KARL HEINZ BÖNNER, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, ist am 12. Oktober 1995 zum Vorstandsvorsitzenden des "Fachverbandes Sucht" wiedergewählt worden.
- 6. Die Schweizer Stiftung für Abendländische Besinnung (Zürich) hat ihren Jahrespreis 1995 dem Erziehungswissenschaftler der Universität Konstanz, Prof. Dr. WOLFGANG BREZINKA, verliehen. In der Begründung heißt es, Brezinka habe in der Pädagogik Hervorragendes geleistet und durch seine Schriften sowie seine Vortrags- und Beratungstätigkeit ein überaus fruchtbares Wirken im Dienste der Öffentlichkeit entfaltet. Der Preis ist mit 25.000 Schweizer Franken dotiert und wurde am 14. Oktober bei einem Festakt im historischen Zunfthaus zur Meisen in Zürich überreicht. Prof. Brezinka hat seine Dankrede über das Thema "Erziehung und Tradition" gehalten.
- 7. **Prof. Dr. J**ÜRGEN VAN BUER, **Humboldt Universität zu Berlin**, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abteilung Wirtschaftspädagogik, ist am 29. September 1995 auf Lebenszeit zum Ehrenmitglied der **Ungarischen Akademie der Wissenschaften** ernannt worden. Ihm wurde der Titel in Nyíregyháza (Ostungarn) durch das Szabolcs-Szatmár-Beregiensis verliehen.

- 8. PD Dr. OLAF-AXEL BUROW, Hochschule der Künste Berlin, Institut für Philosophie und Sozialwissenschaften, der im WS 1994/95 und SS 1995 den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Gesamthochschule Universität Kassel vertreten hat, hat einen Ruf auf eine C 2-Hochschuldozentur für Pädagogik der Primar- und Sekundarstufe an der Universität Gießen angenommen.
- 9. Dr. ADELHEID BUSCH, wiss. Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, ist an die Katholische Fachhochschule Norddeutschland, Vechta/Osnabrück, gewechselt. Sie hat dort eine Professur für Pädagogik und Pädagogische Psychologie übernommen.
- 10. Das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst und der Senat der Technischen Universität Dresden haben den Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher Prof. Dr. FRIEDRICH W. BUSCH, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, zum Honorarprofessor in der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden ernannt. Mit der Ernennung sollen einerseits die Verdienste von Prof. Busch beim Aufbau der Fakultät, deren Gründungsdekan er von Juni 1991 bis Juli 1993 war, gewürdigt werden, andererseits wollen die Dresdner seine wissenschaftliche Kompetenz und seine hochschulpolitischen Erfahrungen für den weiteren Aufbau und die Konsolidierung der Fakultät nutzen.
- 11. **Prof. Dr. K**ARL AUGUST CHASSÉ, Professor für Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit an der **Fachhochschule Jena**, hat den Forschungspreis 1995 der Josef-Popper-Stiftung für die Arbeit "Armut im ländlichen Raum Sozialhilfe und Arbeitslosigkeit im Umbruch" (siehe auch IV. in diesem Heft) erhalten.
- 12. **Prof. Dr. SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT**, Universität Hannover, Lehrgebiet Lembehindertenpädagogik, hat den an sie ergangenen Ruf auf eine C 4-Professur für Allgemeine Rehabilitationspädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Integration an der **Humboldt-Universität zu Berlin**, Fachbereich Rehabilitationswissenschaften, zum 1. April 1994 angenommen.
- 13. Dr. CHRISTIAN FRIEDE, Akademischer Oberrat im Institut für Erziehungswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen wurde von der Universität Klagenfurt zum Gastprofessor im Sommersemester 1996 bestellt.
- 14. Prof. Dr. MARTHA FRIEDENTHAL-HAASE, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Pädagogisch-Psychologisch-Sportwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, hat einen Ruf auf eine C 4-Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen erhalten.
- 15. Dr. HEINZ-PETER GERHARDT, bisher Referent im Deutschen Akademischen Austauschdienst für Aufbaustudiengänge mit Entwicklungsländerbezug und Lehrbeauftragter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität

- Frankfurt, ist zum Akademischen Direktor an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung berufen worden. Er wurde zum Dekan des Fachbereichs, Psychologie, Soziologie, Pädagogik, gewählt.
- 16. **Dr. Margarete Götz**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik II der **Universität Würzburg**, hat einen Ruf auf eine C 3-Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der **Pädagogischen Hochschule Karlsruhe** angenommen.
- 17. Prof. Dr. REINHARD GOLZ, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, wurde anläßlich der Gründung der "International Academy of Humanization of Education" mit Sitz in Bijsk (Rußland) in den Vorstand dieser Einrichtung gewählt.
- 18. **Prof. Dr. H**ANS-**ULRICH GRUNDER**, bisher Vize-Direktor der Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der **Universität Bern**, hat einen Ruf auf die C 4-Professur für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft I der **Universität Tübingen** angenommen.
- 19. Dr. HERBART HAGSTEDT, Universität Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften, hat den Wagenschein-Preis 1995 erhalten, der vom Weltbund für Erneuerung der Erziehung und von der Schweizerischen Wagenschein-Gesellschaft verliehen wird.
- 20. Prof. Dr. GERHARD DE HAAN, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft, Umweltbildung, wurde in der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) zum neuen Vorsitzenden gewählt. De Haan, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Leiter der Arbeitsstelle für Ökologie und Pädagogik an der Freien Universität Berlin, löst den langjährigen DGU-Vorsitzenden GÜNTER EULEFELD ab, der aus Altersgründen nicht mehr kandidierte. Eulefeld, seit 1971 im IPN, einem Forschungsinstitut der Universität Kiel tätig, hatte 1983 die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung zusammen mit anderen gegründet. Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung ist als Mitgliedsorganisation ein parteipolitisch und auch aus Sicht der verschiedenen Wissenschaftsschulen offenes Gesprächsforum, auf dem umweltpädagogische Anliegen gegenüber und mit Politik und Verwaltung, Schule und Universität diskutiert werden. Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung mit Hauptsitz in Hamburg hat mit den Büros in Schwerin und Erfurt zwei Außenstellen; mit ihren 10 Mitarbeitern werden schulische und außerschulische Umweltprojekte durchgeführt. Zur Zeit beträgt das Fördervolumen aus Drittmitteln ca. 750.000 DM per annum.
- 21. Prof. Dr. HELMUT HEILAND, Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg, Fachbereich 2: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Allg. Didaktik und Schulpädagogik, ist seit 1994 Mitglied der Humboldt-Gesellschaft.

- 22. Dr. habil. JOSEF HELD, AOR am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen wurde zum Privatdozenden der Freien Universität Berlin ernannt.
- 23. Dr. habil. WERNER HELSPER, Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, hat einen Ruf auf eine C 3-Professur für Schulpädagogik an der Universität Mainz erhalten.
- 24. Prof. Dr. DIETHER HOPF, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, hat den Ruf auf eine C 4-Professur für Schulpädagogik an der Universität Potsdam, Fachbereich Pädagogik, angenommen.
- 25. Prof. Dr. JULIANE JACOBI, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, hat den Ruf auf die C 4-Professur für Historische Pädagogik an der Universität Potsdam, Fachbereich Pädagogik, angenommen.
- 26. Für PD Dr. DIETHELM JUNGKUNZ, Hochschuldozent im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Psychologie, Arbeitsbereich Berufspädagogik der Universität-Gesamthochschule Siegen, ist die Vertretungsprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim für das Wintersemester 1995/96 verlängert worden.
- 27. Prof. Dr. JOCHEN KADE, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M., Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, hat einen Ruf auf die C 4-Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen erhalten.
- 28. Prof. Dr. VOLKER LADENTHIN, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Theorie der Schule und der Bildungsorganisation, hat den Ruf an die Universität Bonn angenommen und ist daraufhin zum Universitätsprofessor (C 4) für das Fach Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität ernannt worden. Im Herbst 1995 hat er wieder eine Kurzzeitprofessur in Ägypten übernommen, diesmal an der Universität Kairo.
- 29. Dr. paed. BERNWARD LANGE, Studienrat i.H. an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fach Deutsch, hat am 2. Dezember 1994 den Ruf auf eine C 3-Professur Schulpädagogik, Schwerpunkt Grundschulpädagogik, an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durch den Minister für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg erhalten und ist am 19. Juni 1995 zum Professor an einer wissenschaftlichen Hochschule durch den Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg ernannt worden.
- 30. Prof. Dr. ALFRED LANGEWAND, C 3-Professor an der Ludwig-Maximilian-Universität München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik II, hat zum Wintersemester 1995/96 den Ruf auf eine C 4-Stelle an die Universität Flensburg erhalten und

angenommen.

- 31. Prof. Dr. ARVYDAS LIEPUONIUS, Lehrstuhlinhaber für Psychologie an der Pädagogischen Universität Vilnius Litauen, ist zur Zeit auf Einladung der Kommission Psychoanalytische Pädagogik und des DAAD zu Gast in Deutschland.
- 32. **Prof. Dr. WILFRIED LIPPITZ**, **Hochschule Vechta**, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport, hat den an ihn ergangenen Ruf auf die C 4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Systematische/Vergleichende Erziehungswissenschaft der **Justus-Liebig-Universität Gießen** angenommen.
- 33. **Prof. Dr. CHRISTOPH LÜTH**, **Universität Potsdam**, Fachbereich Pädagogik, wurde auf der 17. Jahrestagung der International Standing Conference for the History od Education (ISCHE, 13. bis 17. September 1995, Berlin) in das Executive Committee der ISCHE gewählt.
- 34. PD Dr. GISELA MILLER-KIPP, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, vertritt im WS 1995/96 den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; die Berufungsverhandlungen für diesen Lehrstuhl sind aufgenommen.
- 35. Am 15. Februar 1995 hat im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M., der Direktor des DIPF-Forschungskollegiums seit 1987, Prof. Dr. WOLFGANG MITTER, dieses Amt an seinen Kollegen, Prof. Dr. HERMANN AVENARIUS, übergeben.
- 36. Prof. Dr. Peter Nenniger, Universität Koblenz-Landau, Zentrum für empirische pädagogische Forschung, ist die Universitäts-Medaille Zagazig 1995 von der Faculty of Education, Ägypten, verliehen worden.
- 37. Prof. Dr. HERBERT OBERSTE-LEHN ist seit dem 15.3.1993 als Professor für Sozialarbeitswissenschaft an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Sozialwesen Zittau/Görlitz (FH), Fachbereich Sozialwesen, tätig. Seit dem Wintersemester 1994/95 ist er Studiendekan für Tourismus und baut diesen Studiengang im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften auf.
- 38. PD Dr. Andreas von Prondczynsky, Universität Frankfurt, Verwalter einer Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Osnabrück/Hochschule Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport, hat den Ruf auf die C 3-Professur für Allgemeine Pädagogik an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg Universität, zum 1. Oktober 1995 angenommen.
- 39. Prof. Dr. LUTZ R. REUTER, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, nimmt seine dritte DAAD-Gastprofessur (Dozentenfortbildung, Beratungsauf-

gaben) an der Pädagogischen Universität Maputo (Mosambik) im Juni 1996 wahr.

- 40. Prof. Dr. ECKHARD ROHRMANN, Ev. Fachhochschule Bochum, hat zum 1. August 1995 einen Ruf an die Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt Sozialpädagogik Gemeinwesenorientierte Zielgruppenarbeit (C 3-Professur) angenommen.
- 41. PD Dr. HANS-GÜNTHER ROSSBACH, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, hat den Ruf auf eine C 3-Professur für Allgemeine Didaktik an der Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, angenommen.
- 42. PD Dr. MATTHIAS v. SALDERN, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Seminar für Pädagogik, hat den Ruf auf eine C 3-Professur für Schulpädagogik der Universität Lüneburg zum 1. Oktober 1995 angenommen.
- 43. **Dr. habil.** WERNER SCHEFOLD, von 1992 bis 1994 Gastdozent im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der **Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg**, hat einen Ruf auf eine C 4-Professur für Sozialpädagogik an der Universität der Bundeswehr München erhalten (Nachfolge Prof. Dr. Walter Hornstein).
- 44. Dr. Anne Schlüter, Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund, wechselt zum WS 1995/96 an die Universität Hildesheim. Sie bleibt der Universität Dortmund als Lehrbeauftragte erhalten.
- 45. Der Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft Psychologie) der Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg hat dem Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung, Dr. HERMANN SCHMIDT, den Dr. phil. h.c. verliehen.
- 46. PD Dr. WOLF-DIETER SCHOLZ, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft 1, Arbeitsstelle Bildungsforschung, ist zum apl.-Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung ernannt worden.
- 47. Prof. Dr. JÜRGEN SCHRIEWER, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allgemeine Pädagogik, hat im Juni und Juli 1995 auf Einladung des Institut National de Recherche Pédagogique und in Kooperation mit der Université Paris V René Descartes eine mehrwöchige Gastprofessur in Paris wahrgenommen.
- 48. PD Dr. VOLKER SCHUBERT, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, hat vom Wintersemester 1993/94 bis zum Sommersemester 1995 die vakante C 3-Professur für Pädagogik, insbesondere Schulpädagogik, am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vertreten.

- 49. Prof. Dr. MICHAEL W. SCHWANDER, Pädagogische Hochschule Freiburg, Fachbereich 1, hat den Ruf auf die C 4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Gießen zum Sommersemester 1995 angenommen. Er wurde am 22. September 1995 zum Vorsitzenden der neu gegründeten Nikitin-Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V. mit Sitz in Dorsten gewählt.
- 50. Dr. ROLF SILLER, AOR an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Fach Allgemeine Pädagogik, hat am 1. August 1995 den Ruf auf eine C 3-Professur im Fach Schulpädagogik (Schwerpunkt Grundschule/Sachunterricht) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fakultät I, durch den Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Baden-Württemberg erhalten und zum 15. August 1995 angenommen.
- 51. Prof. Dr. HEINZ SÜNKER, Sozialpädagoge im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Gesamthochschule Wuppertal, ist zum Mitglied der Kommission "Soziale Notlagen" der Bundesregierung ernannt worden. In dieser Kommission, die unter Federführung der sozialpolitischen Grundsatzabteilung des Bundesministeriums für Gesundheit hochrangige Mitglieder aus Bundes- und Länderministerien und Verbänden sowie wissenschaftliche Experten versammelt, wird er sich vor allem mit Fragen zum Verhältnis von Sozialpolitik, Sozialhilfe und Jugendhilfe befassen.
- 52. Prof. Dr. GITA STEINER-KHAMSI ist vom Teachers College, Columbia University New York, zum Herbstsemester 1995 auf den Lehrstuhl (Rang: Associate Professor) für Vergleichende Erziehungswissenschaft berufen worden und hat den Ruf angenommen.
- 53. Hochschuldozent Dr. GERNOT STREY weist mit Bezug auf eine Meldung der Technischen Universität Braunschweig, die wir im letzten Mitteilungsblatt (S. 116) veröffentlicht haben, darauf hin, daß er auf eigenen Wunsch zum 1. März 1995 mit seiner C 2-Stelle für Biologie und deren Didaktik von der Universität Göttingen, Seminar für Didaktik der Biologie und der Geographie, in den Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Technischen Universität Braunschweig gewechselt ist.
- 54. Apl.-Prof. Dr. KLAUS K. URBAN, Universität Hannover, Lehreinheit Sonderpädagogik, Sonderpädagogische Psychologie, ist als Keynote Speaker zur 11th World Conference on Gifted and Talented Children 1995 nach Hong Kong eingeladen worden. Er ist der einzige Europäer unter den sechs Hauptrednern. Außerdem wurde er für vier Jahre in das Executive Committee des World Council for Gifted and Talented Children gewählt, dem er schon von 1979-87 als Mitglied angehörte, davon die letzten beiden Jahre als Vice-President.
- 55. Prof. Dr. BIRGIT WARZECHA, Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg, hat einen Ruf auf eine C 3-Professur für Verhaltensgestörtenpädagogik an die Universität Hamburg angenommen.

- 56. PD Dr. GISELA WEGENER-SPÖHRING, OARin an der Georg-August-Universität Göttingen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Seminar für Allgemeine Pädagogik, hat einen Ruf auf eine C 3-Professur für Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg und einen Ruf auf eine C 3-Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau erhalten. Sie hat den Ruf an die Universität Würzburg angenommen.
- 57. **Dr. Peter Weiss**, **Kiel**, vertritt im Wintersemester 1995/96 eine C 3-Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt sozialpädagogischer Fragestellungen an der **Hochschule Vechta**, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport.
- 58. Dr. LOTHAR WIGGER, Bochum, vertritt im Wintersemester 1995/96 eine C 3-Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt historischer Fragestellungen an der Hochschule Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport.
- 59. Dr. UDO WITTHAUS, Arbeitsgruppe Berufsbildung und Bildungsplanung in der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, erhielt den Dissertationspreis 1995 der Universitätsgesellschaft.

# 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 Aufnahme gelten die Bestimmungen in Absatz 1, Satz 2.

Das gleiche Verfahren gilt für die Bewerbungen aus dem Ausland. An die Stelle des Vorschlages 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)

	are beim Vorsitzenden der DGfE mit folgendem
Vordruck an oder telefonisch: 030/83	38-5295 bzw. durch Fax: 030/838-5889.
Bitte senden Sie mir	
Aufnahmeformular(e)	
Absender:	
	***
	Herrn
	Prof. Dr. D. Lenzen
***************************************	Freie Universität Berlin
	Institut f. Allgemeine u. Vergleichende
***************************************	Erziehungswissenschaft
	Arnimallee 10

14195 Berlin