Deutschlands Schulen auf dem Prüfstand

PISA 2000

Jürgen Baumert u.a. (Hrsg.): PISA 2000

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich 548 Seiten. Kart. € 25,50 ISBN 3-8100-3344-8

PISA ist die bisher umfassendste internationale Schulleistungsstudie. In drei Wellen werden die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben. Einbezogen werden außerdem fachübergreifende Kompetenzen wie zum Beispiel Voraussetzungen selbstregulierten Lernens sowie Aspekte von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit. Bezugsrahmen ist ein international abgestimmtes Konzept der Grundbildung (Literacy). Im Mittelpunkt steht nicht das Faktenwissen von Schülerinnen und Schülern, sondern es werden Basiskompetenzen analysiert, die in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Es wird gefragt, inwieweit Jugendliche diese Kompetenzen erworben haben und inwieweit soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg bestehen.



Der vorliegende Band stellt die zentralen Befunde der ersten Erhebungswelle aus deutscher Sicht vor. Der Vergleich der Testleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler mit den Leistungen von Gleichaltrigen aus 31 weiteren Teilnehmerstaaten ermöglicht eine differenzierte Analyse von Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems.

Leske + Budrich

Postfach 30 05 51 · 51334 Leverkusen E-Mail: leske-budrich@t-online.de · www.leske-budrich.de

Erziehungswissenschaft

12. Jahrgang 2001. Heft 24 Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Leske + Budrich



Redaktion: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stresemannstraße 23, 39104 Magdeburg

Tel.: (0391) 67-14718/19 Fax: (0391) 67-14703

Email: winfried@marotzki.de

Redaktionelle und technische Betreuung: Michaela Schotte

Tel.: (0391) 67-14718 Fax: (0391) 67-14703

Email: michaela.schotte@gse-w.uni-magdeburg.de

Verlage: Leske + Budrich Opladen

Gerhart-Hauptmann-Straße 27, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen

Tel.: (02171) 49070, Fax: (0291) 490 711

Email: lesbudpubl@aol.com

Das Mitteilungsheft erscheint zweimal jährlich. Der Jahresbezugspreis beträgt 20 Euro zuzüglich Zustellgebühren. Das Einzelheft kostet 12 Euro. Die Bezugsgebühren enthalten den gültigen Mehrwertsteuersatz.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist der Bezug des Mitteilungsheftes Erziehungswissenschaft bereits im Jahresbeitrag enthalten.

Anzeigen: Verwaltung beim Verlag. Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8.7 vom 01.01.2000.

Gesamtherstellung: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach

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

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluss für das nächste Heft ist der 15. Mai 2002.

Inhaltsverzeichnis

Beiträge	
Hermann Lange	
Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten?	5
Ralf Tenberg	
Unterricht als zentrales Element von Schulentwicklung	25
Michael Jentsch/Uwe Lehmpfuhl/Manfred Rotermund	
Studienverhalten und Qualität der Lehre am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum – Methoden und Ergebnisse einer Studierendenbefragung	41
Peter Diepold	
"Professional Homepage"	58
Gründung eines	
Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages	61
Mitteilungen des Vorstandes	
Bericht des Vorstandes	70
Offener Brief an Frau Bundesministerin Edelgard Buhlmann	76
Stellungnahme der DGfE zur Einführung von Juniorprofessuren	80

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung
Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft
Sektion Empirische Bildungsforschung
Sektion Schulpädagogik
Sektion Sonderpädagogik
Sektion Sozialpädagogik
Sektion Medienpädagogik und Umweltbildung
Notizen
Notizen aus der Forschung
Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik
Tagungskalender
Personalia

Hermann Lange¹

Konsekutiv oder integriert: Lehrerbildung aus dem Modellbaukasten?²

Zu beginnen ist mit einer trivialen Feststellung: Die Anforderungen an das Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern steigen ständig. Mit der Menge des für erforderlich gehaltenen Wissens wächst aber nicht auch die Zeit, die für ein Studium zur Verfügung steht. Weder kann man das Studium verlängern, noch ist es denkbar, die Zahl der wöchentlichen Lehrveranstaltungsstunden zu erhöhen. Das Studium bei unveränderten zeitlichen Rahmenbedingungen weiter voll zu stopfen, wäre ebenfalls keine Lösung. Am Ende verstünden die Absolventen immer weniger von immer mehr; die Beliebigkeit der Auswahl aus einer übergroßen Stofffülle würde weiter steigen. Die Folgerungen aus der Feststellung laufend wachsender Anforderungen müssen deshalb richtigerweise lauten:

- Das Studium muss sich auf Grundlegendes konzentrieren. Hierfür ist sorgsam zu klären, was die in dieser Phase der Ausbildung zu legende wissenschaftliche Basis für die künftige Berufstätigkeit ist.
- Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass das Lernen künftiger Lehrkräfte nicht mit Studium und Referendariat abgeschlossen ist. Es setzt sich in den Beruf hinein fort.

Diese beiden Feststellungen beschreiben den Kern dessen, worum es bei einer Reform der Lehrerausbildung geht.

Defizite der bisherigen Lehrerausbildung

Über die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerbildung in Deutschland herrscht ebenso weitgehend Einigkeit wie über wesentliche Befunde zu den Defiziten der gegenwärtigen Form der Ausbildung. Zu diesen gehören

Staatsrat Dr. h. c. Hermann Lange, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.

² Aktualisierte Fassung eines Vortrages auf dem "Forum Lehrerbildung" am 1. Oktober 2001 in der Freien Universität Berlin.

- die bisher weitgehende Beliebigkeit der Inhalte des Studiums, insbesondere auch hinsichtlich seiner erziehungswissenschaftlichen Grundlagen;
- das teilweise ungeklärte Verhältnis der Wissenschaftsdisziplinen zu den schulischen Unterrichtsfächern und die Resistenz der Fächer, sich den Problemen der Lehrerbildung zu stellen;
- die beträchtlichen Defizite an schul- und unterrichtsbezogener Forschung, insbesondere auch vor dem Hintergrund der wissenschaftlich nicht ausreichend entwickelten Fachdidaktiken;
- das Fehlen eines akzeptierten "Ortes der Lehrerbildung" in den Hochschulen, an dem die für alle Lehramtsstudiengänge gleichermaßen notwendige Abstimmung und Verbindung von unterrichtsfachlichen, fachdidaktischen und allgemein erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsinhalten sicherzustellen wäre;
- die mangelnde Klarheit hinsichtlich der spezifischen Aufgaben der an den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung beteiligten Institutionen, in Sonderheit also der Hochschulen und der Studienseminare, und das daraus erwachsende Bestreben wechselseitiger Abgrenzung an Stelle der Sicherung von Anschlussfähigkeiten und Kooperation;
- der gelegentlich als Praxisschock beschriebene Bruch zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit, der sowohl auf Defizite in der Ausbildung deutet, als auch das Fehlen einer klaren Konzeption für das systematische Lernen im Beruf sichtbar macht;
- das Fehlen einer systematischen Evaluation der derzeitigen Formen der Lehrerbildung in allen hieran beteiligten unterschiedlichen Feldern und Institutionen;
- das Fehlen echter Berufskarrieren und entsprechender Förder- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Systems Schule;
- die Vorstellung, ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer seien regelhaft nur am Unterrichten in Schulen interessiert und auch nur dazu qualifiziert, womit sowohl mögliche Alternativen bei dem Einstieg in einen Beruf als auch – mindestens so wichtig – alternative Beschäftigungen für einen Ausstieg aus dem Beruf aus dem Blick geraten.

Auf diesen Befunden haben alle Überlegungen zu einer Veränderung der Situation aufzubauen.

Grundständige (integrierte) Lehrerbildung oder konsekutive Modelle?

Die derzeit diskutierten beiden Grundlagenpapiere zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland sind der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission Lehrerbildung³ einerseits und die jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur "Künftigen Struktur der Lehrerbildung"⁴ andererseits. Beide Papiere decken sich in ihren Defizitfeststellungen und auch in einer ganzen Reihe von Folgerungen. Sie unterscheiden sich aber in einem zentralen Punkt:

Die Kommission der Kultusministerkonferenz schließt an die gegenwärtige Struktur einer grundständigen Lehrerbildung an, wie sie in Deutschland bisher allgemein praktiziert wird, und setzt – bei aller Kritik dieser Situation – auf die dieser Struktur immanenten Optimierungspotentiale. "Grundständige Lehrerbildung" heißt dabei eine Konzeption, bei der – mindestens von ihrem Anspruch her, wenngleich nur zum Teil verwirklicht – Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken und allgemeine erziehungswissenschaftliche Grundlagen von Anfang an miteinander verbunden studiert werden. Dabei soll insbesondere auch die Beschäftigung mit den als Unterrichtsfächer angesprochenen wissenschaftlichen Disziplinen von Anfang an im Horizont des Lernens von Kindern und Jugendlichen erfolgen.

³ Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel, 2000. In gleicher Weise: Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlußbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel, 2001.

⁴ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung vom 16. November 2001.

Der Wissenschaftsrat schlägt dagegen einen radikalen Strukturbruch vor. Er knüpft an das generelle Programm einer Umstrukturierung von Studiengängen nach dem Modell der Unterscheidung von Bachelor- und Masterabschlüssen an und weist der Bachelorphase die Ausbildung in den Fachwissenschaften zu, auf die in der Masterphase das Studium des Lehrens und Lernens in der Schule folgen soll. Zwar wird dieses Modell als ein zunächst zu erprobendes bezeichnet, es soll aber – wie der Duktus der Empfehlung erkennen lässt – das aus der Sicht der Autoren flächendeckende Programm der Zukunft werden. Die Inhalte des Studiums der Fachwissenschaften in der Bachelorphase sollen für Lehramtsstudenten und andere identisch sein. Das vorgeschlagene Modell bezieht sich auf alle Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden Schulen. Ein eigenes Studium wird für die Lehrämter an der Grundschule und an der Hauptschule vorgeschlagen. Letztere sollen mit dem Bachelorexamen abschließen. Für sie wird die Möglichkeit einer Zuordnung zu den Fachhochschulen erwogen.

Die Überlegungen des Wissenschaftsrats sind wenig lehramtsspezifisch gedacht. Sie versuchen primär allgemeine Probleme der Neuordnung des Hochschulbereichs zu lösen. Auch die Lehramtsstudiengänge sollen nach dem allgemeinen Muster gestufter Abschlüsse (Bachelor/Master) neu strukturiert und zumindest einige der Studiengänge aus diesem Bereich auch an die Fachhochschulen angedockt werden. Letzteres folgt der Überlegung, dass, wer 40 % und mehr eines Studienganges an den Fachhochschulen ausbilden will, dabei die "Massenstudiengänge" nicht aussparen kann und folglich das Fächer- und Studiengangsspektrum der Fachhochschulen erweitern muss. Freilich hat das Bachelor-/Mastermodell selbst seine Bewährungsprobe in Deutschland noch nicht bestanden. Es könnte z.B. sein, dass sich die Hoffnung, ein wesentlicher Teil der Studierenden werde die Hochschulen mit dem Bachelorexamen verlassen, die sicherlich in einigen Studienfeldern Plausibilität für sich hat, aufs Ganze gesehen ebensowenig erfüllt wie die in den 70er Jahren an die sog. "Kurzstudiengänge" des Wissenschaftsrates geknüpften entsprechenden Hoffnungen⁵ und dass am Ende nichts anderes steht als eine Verlängerung von Normstudienzeiten. Insofern täte man gut daran, die Praxis des Konsekutivmodells selbst sorgfältig zu beobachten und zu evaluieren.

Inhaltlich ist zu besorgen, dass die Empfehlungen des Wissenschaftsrates – unter Vernachlässigung seiner eigenen Defizitfeststellungen – die Trennung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften verschärfen, statt sie zu überwinden. Sie setzen das Studium der Unterrichtsfächer in unkritischer Form mit einem etwas erweiterten Grundstudium in den allgemeinen Fachstudiengängen gleich und binden die Reform der Lehrerbildung zugleich an die Umstrukturierung aller Fachstudiengänge. Und sie offerieren einmal mehr ein unerprobtes Patentrezept für eine flächendeckende Reform der Lehrerbildung, dessen Resultate im Blick auf das angestrebte Ziel, nämlich Lehrerinnen und Lehrer besser auszubilden als bisher, völlig offen sind.

Die Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz hat die Frage nach der Kompatibilität der dort entwickelten Vorstellungen mit dem Bachelor-/Mastermodell nicht gestellt. In der Logik ihrer Vorschläge läge es aber, eine solche Struktur ggf. nur im Rahmen eines grundständigen, Fachwissenschaften, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften von Anfang an integrierenden Konzepts zu realisieren.

Welche der beiden Konzeptionen sich letztlich durchsetzen wird, ist derzeit nicht leicht auszumachen. Den in der Sache noch immer besseren Argumenten der Lehrerbildungskommission der Kultusministerkonferenz steht der Hinweis gegenüber, dass das stärkste Argument gegen die bisherige Form der Lehrerbildung diese selbst in ihrer unverkennbaren Resistenz gegenüber allen Versuchen ihrer Reform ist. Insofern hat die Empfehlung des Wissenschaftsrats den Druck nachhaltig erhöht, den Beweis für die Reformfähigkeit des Modells einer grundständigen Lehrerbildung anzutreten. Nicht gering schätzen sollte man auch den Aktionismus der Politik, die die Reform der Lehrerbildung schon oft als notwendig angekündigt hat und ihren Worten irgendwann Taten folgen lassen muss, ohne dabei auf fachliche Argumente besondere Rücksicht nehmen zu können.

⁵ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs vom 21. Juni 1976; Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebotes vom 16. November 1978.

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschulen und für die Hauptschulen

Ein wesentlicher Dreh- und Angelpunkt für alle Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung ist die Ausbildung der Lehrkräfte für die Grundschulen und für Hauptschulen. Wenn Vergleichsuntersuchungen, wie sie jüngst im Rahmen des von der OECD organisierten Projekts PISA (Programme for International Student Assessment) durchgeführt wurden,6 ein nicht ausreichendes Leistungsvermögen deutscher Schülerinnen und Schüler dokumentieren, so verweist das im Kern auf nicht befriedigend gelöste Probleme im vorschulischen Bereich (Sprachkompetenz) und in der Grundschule. Ebenso sind Konsequenzen aus dem Befund zu ziehen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler insbesondere im unteren Leistungsbereich schlecht abschneiden. Offenbar gelingt die Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, die sich in Deutschland in Hauptschulen, Sonderschulen und den unteren Kursen von Gesamtschulen befinden, hier weniger als in anderen Ländern. Gleiches gilt für die Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. Zu überdenken sind deshalb vor allem die organisatorischen, curricularen und didaktischen Vorstellungen für die Gestaltung des Unterrichts in den genannten Bereichen. Sie sind der Bezugspunkt für die Entwicklung geeigneter Konzepte zur Qualifizierung der entsprechenden Lehrkräfte. Dies alles wird in der Empfehlung des Wissenschaftsrates nicht thematisiert. Gerade an dieser entscheidenden Stelle wirkt der Wissenschaftsrat ratlos mit seinen inhaltsleeren Vorschlägen für ein Studium, das mit dem Bachelorexamen abschließen und tendenziell der Fachhochschule zugeordnet werden soll. Der Wissenschaftsrat schreibt hier in Wahrheit die bestehende Situation fort und verkennt, dass ein grundlegendes Entwicklungsproblem und nicht ein Organisationsproblem zu lösen ist. Die Fachhochschulen bieten in ihrer gegenwärtigen Struktur keine Anknüpfungspunkte für die Lösung dieses Entwicklungsproblems. Es geht nicht um Sozialpädagogik und die Einrichtung kindgerechter Formen von Betreuung, sondern um lern- und entwicklungspsychologische sowie fachdidaktische Fragestellungen. Für deren Klärung und Vermittlung ist die Infrastruktur an den Fachhochschulen nicht vorhanden. Freilich gilt auch hier: Die Universitäten können den Beweis, der richtige Ort für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern zu sein, nur dadurch antreten, dass sie sich dieser Aufgabe auch wirklich annehmen.

Die Richtung für notwendige Veränderungen in diesem Bereich wird im Abschlussbericht der Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz angedeutet, auch wenn man sich insoweit eine intensivere und konkretere Auseinandersetzung mit der angesprochenen Problematik gewünscht hätte. Festgestellt wird, dass tradierte praxeologische Vorgehensweisen zunehmend durch wissenschaftlich begründete Unterrichts- und Erziehungsstrategien abgelöst werden müssen und dass die Grundschularbeit stärker als bisher auch fachlich z.B. im Hinblick in Sprache und Mathematik zu qualifizieren sei.7 Auch die Hamburger Kommission Lehrerbildung stellt in ihrem Abschlussbericht eine deutlich zu geringe Forschungsintensität in der Grundschulpädagogik fest. Der Gesamterfolg des Schulwesens sei ganz wesentlich auch von dem Erfolg der Grundschularbeit bestimmt, welche insbesondere den kognitiven Aufbau im Elementarbereich, die Einübung und Beherrschung von grundlegenden Lerntechniken, das frühe Lernen einer Fremdsprache, die Vermittlung früher medialer Kompetenzen, die Förderung sozialer und persönlichkeitsbildender Lernprozesse, die Kommunikationsförderung zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Erstsprachen und die Förderung des Deutschen als Zweitsprache zu leisten habe. Der wissenschaftliche Anspruch einer hierauf gerichteten Ausbildung von Lehrkräften sei nicht geringer als der für die Ausbildung der Lehrkräfte anderer Schulformen und -stufen, eine "Infantilisierung" dieses Berufsfeldes im Hinblick auf das geringere Lebensalter der betroffenen Schülerschaft von großem Schaden.8

⁶ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

⁷ Terhart, a.a.O. (Fußn. 3), S. 64f, unter Hinweis auf die im Rahmen der Arbeit der Kommission der Kultusministerkonferenz erstellte Expertise von Einsiedler, W.: Fachlichkeit und Forschungsbasiertheit der Grundschularbeit und der Grundschullehrerausbildung.

⁸ Keuffer/Oelkers, a.a.O. (Fußn. 3), S. 192f.

Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe

Vor diesem Hintergrund sind die konkreten Veränderungsschritte für den Prozess der Qualifizierung von Lehrkräften zu entwerfen. Sie beziehen sich auf das Studium ebenso wie auf das Referendariat und das Lernen im Beruf als dem systematisch unterstützten Kompetenzaufbau und der Vertiefung und Erweiterung des Wissens in den ersten Jahren beruflicher Praxis und danach. Veränderungsbedarf besteht in allen Phasen der Qualifizierung. Die Reform der Lehrerausbildung ist gewissermaßen als ein Gesamtkunstwerk unter Berücksichtigung der Zusammenhänge und Anschlussfähigkeiten über alle Abschnitte der Ausbildung hinweg zu inszenieren. Die notwendigen Veränderungen müssen in allen Abschnitten gleichzeitig in Angriff genommen werden. Niemand kann auf den anderen warten, weil die zu lösenden Probleme diese Zeit nicht lassen. Dennoch muss das Ensemble der Veränderungsansätze stimmig bleiben. Dies mag gelegentlich wie eine Wiederholung des Münchhausen'schen Versuchs anmuten, sich selbst am Schopfe aus dem Sumpf zu ziehen. Aber nur wer dies für möglich hält, kann als Realist gelten.

Zu bedenken ist dabei, dass die zum Teil konträren und sich beschleunigenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen für die Schule und die in ihr Tätigen künftig mehr denn je stets von neuem Anlass sein müssen, ihre Arbeitsweisen und Reaktionsformen fortlaufend zu überdenken. Die damit verbundene ständige Lernaufgabe ist nicht mehr durch eine möglichst lange und intensive Ausbildung vor Beginn der Berufstätigkeit zu bewältigen. Das Berufsfeld stellt die Lehrkräfte vielmehr vor die Notwendigkeit ständiger System- und Organisationsentwicklung. Von hier aus ergeben sich zwangsläufig die Folgerungen einer Konzentration der Studieninhalte auf einen verbindlichen Kern an wissenschaftlichen Fragestellungen und Grundkenntnissen, die die Basis sowohl für individuelle Schwerpunktsetzungen im Studium als auch für das Weiterlernen im Beruf bilden. Dies alles ist im übrigen nicht schul- und lehramtsspezifisch. In anderen Bereichen (Medizin, Technik) ist die Dynamik der Entwicklungen und sind die Anforderungen an das ständige Weiterlernen der Organisationen wie der Individuen nicht geringer.

Folgerungen für die Gestaltung der Berufsausbildung (Studium und Referendariat)

Die folgenden Überlegungen unterstellen zunächst auch weiterhin die gegebene Struktur der Zweiphasigkeit. Sie ist freilich kein Naturgesetz. Das erneute Propagieren einer einphasigen Ausbildung würde indessen einmal mehr prinzipielle Diskussionen auslösen, über die viel Zeit ins Land ginge, die praktische Reformarbeit aber kaum vorankäme. Dabei wären auch im Rahmen einer einphasigen Konzeption geeignete Formen des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf zu entwickeln, um die schrittweise Übernahme wachsender beruflicher Verantwortung zu ermöglichen. Sie würden sich wahrscheinlich – z.B. in Form einer Traineephase – nur graduell von einem neu gestalteten Referendariat unterscheiden. Ob man dies in einigen Jahren vielleicht anders beurteilt und zu weiteren Veränderungen kommt, kann heute offenbleiben.

- Es spricht vieles dafür, die Lehrerbildung weiterhin als eine "gesamthaft universitäre" zu organisieren, d.h. insbesondere auch die Grundschullehrerausbildung nicht an Fachhochschulen zu verlagern. Dieses Plädoyer gründet sich nicht auf den Zweifel an der Wissenschaftlichkeit eines Fachhochschulstudiums, sondern auf die sich abzeichnenden Entwicklungsnotwendigkeiten und Forschungsbedürfnisse hinsichtlich der Grundschulpädagogik. Für diesen Bereich hat der Zusammenhang von Forschung und Lehre, von dem häufig nur in formelhafter Weise die Rede ist, derzeit eine besondere Bedeutung, wohlgemerkt nicht als Erhalt einer vorhandenen, sondern als Entwicklung einer erst zu schaffenden Realität.
- Es spricht weiterhin vieles dafür, auch künftig von einer Differenzierung der Ausbildung nach Lehrämtern auszugehen. Die Begründung für das Festhalten an unterschiedlichen Lehrämtern leitet sich vor allem aus den unterschiedlichen Forschungslogiken für den Unterricht auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen von Kindern und Jugendlichen ab, die für die Grundschulpädagogik eine andere ist als für die Berufspädagogik oder für die Pädagogik auf der Oberstufe allgemeinbildender Schulen. Diese Forschungslogiken bilden sich in unterschiedlichen Lehrangeboten für die je-

⁹ Keuffer/Oelkers, aaO. (Fußn. 3), S. 21ff; ähnlich Wissenschaftsrat, a.a.O. (Fußn. 4), Abschn. B. I.

¹⁰ Dies spricht nicht gegen eine Kooperation von Universitäten und Fachhochschulen an Standorten, wo die beiderseitigen Angebote einander sinnvoll ergänzen.

weiligen Lehrämter ab, wobei es eine nicht unbeträchtliche Schnittmenge gemeinsamer erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte für die verschiedenen Lehrämter gibt. Man kann dies vielleicht auf die banale Formel: "Soviel Einheit wie möglich und soviel Unterschiede wie nötig" bringen. Was dies im Einzelnen heißt, wo die Verzweigungen im Gesamtverlauf einer Lehrerausbildung einsetzen müssen, was insbesondere bereits im Studium verhandelt werden muss und was im Rahmen einer Spezialisierung und Erweiterung der Qualifikation späteren Ausbildungsphasen vorbehalten bleiben kann, ist eine eigene Frage, die hier nicht vertieft verhandelt werden kann. Möglicherweise wird hier insgesamt noch zu traditionell gedacht. In der Medizinerausbildung z.B. ist - um einen zugegebenermaßen etwas provozierenden Hinweis zu geben - der Unterschied zwischen den verschiedenen Fachrichtungen von Ärzten nicht größer als der Unterschied zwischen den verschiedenen Lehrämtern, wenn man einmal von den Unterschieden zwischen nicht affinen Unterrichtsfächern absieht. Die Spezialisierung erfolgt aber nicht bereits im Studium, sondern erst in der Weiterbildungsphase. Dass Lehrkräfte einer bestimmten Schulform oder Schulstufe auch Einblicke in andere schulische Bildungsgänge gewinnen sollten, lässt sich leicht begründen. Gerade in einem Schulsystem, welches wie das deutsche die Zuweisung von Schülerinnen und Schüler an bestimmte schulische Bildungsgänge sehr früh vornimmt, muss man um Anschlüsse und Übergänge sowie um das Offenhalten von Bildungsabschlüssen gewissermaßen quer zu den Bildungsgängen besonders sorgfältig bemüht sein. Die Lehrkräfte in den verschiedenen Bereichen sollten um ihre wechselseitigen Probleme wissen.

- Zu den zentralen Defizitbefunden hinsichtlich der gegenwärtigen Lehrerausbildung gehört, dass die Verbindung von Unterrichtsfächern, Fachdidaktiken und allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Grundlagen im Studium nicht gelingt. Es sind deshalb Bedingungen zu schaffen, die gerade dieses Problem besser lösen helfen. Die Trennung der fachwissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung andererseits, wie sie das Konsekutivmodell des Wissenschaftsrates vorsieht, ist eine wenig logische Antwort auf dieses Problem. Zu suchen ist vielmehr nach Formen, die die unterschiedlichen Aspekte inhaltlich verbinden und diese Verbindung organisatorisch und prozedural in der konkreten Studiengangsgestaltung sichern. Eine Schlüsselrolle kommt dabei den Fachdidaktiken zu. Sie müssen freilich, um diese Rolle übernehmen zu können, durch eine entsprechende Forschungsund Nachwuchsförderung ihrerseits erst entwickelt werden. Zudem bedarf es eines geeigneten "Ortes" der Lehrerbildung innerhalb der Hochschulen. Nicht ohne Grund legen deshalb - wenngleich im Einzelnen unterschiedlich - die genannten Empfehlungen und Stellungnahmen auf die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen und die Steuerung des Reformprozesses besonderes Gewicht. Die Kommission der Kultusministerkonferenz spricht von "Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung"11, der Wissenschaftsrat von einem "Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer"12, die Hamburger Kommission Lehrerbildung von einem "Gesamtauftrag Lehrerbildung", welcher eine "drastische Veränderung" der Organisationsformen und spezifische Überlegungen zur Steuerung des Reformprozesses erfordere, die alle Beteiligten in gleicher Weise einbinden. 13 Welche dieser (oder anderer) Lösungen sich als tauglich erweist, muss in den konkreten Schritten der Reform erprobt werden. Einheitslösungen sind hierfür nicht notwendig.

– Übereinstimmend wird ferner für den ersten Ausbildungsabschnitt die Verständigung auf Kerncurricula sowohl im Fachstudium als auch in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen gefordert. ¹⁴ Kerncurricula sollen die bisherige Beliebigkeit der Themenerzeugung im Studium einschränken, das Angebot in spezifischer Weise auf die Zwecke der Lehrerbildung ausrichten, Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende formulieren, Anschlüsse und Abstimmungen erlauben und so die Ausbildung insgesamt steuern. Für die inhaltliche Füllung eines Kerncurriculums sind nicht zuletzt die Untersuchungen von Oser zu "Standards der Lehrerbildung" wich-

¹¹ Terhart, a.a.O. (Fußn. 3), S. 109ff.

¹² Wissenschaftsrat, a.a.O. (Fußn. 4), Abschnitt B.II.3.1.

¹³ Keuffer/Oelkers, a.a.O. (Fußn. 2), S. 75ff.

¹⁴ Vgl. neben den genannten Empfehlungen auch die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vom Juli 2001.

tig. 15 Sie sind Standards einer professionellen Ausübung des Berufs, die zugleich Hinweise darauf geben, mit welchen Fragen angehende Lehrkräfte sich in ihrer Ausbildung systematisch befasst haben sollten. Dabei ist es wichtig, die Studieninhalte angesichts der Komplexität des Berufsfeldes nicht auf den Gebrauch von Unterrichtsmethoden zu reduzieren. Vielmehr ist der Nutzen wissenschaftlichen Wissens für die Gestaltung des Berufsfeldes kenntlich zu machen und zu diesem Zweck eine forschende Haltung zur eigenen Berufstätigkeit zu entwickeln. Auch hierin wird deutlich, dass Lehrerbildung als eine kontinuierliche Lern- und Entwicklungsaufgabe zu verstehen ist.

- Die Forderung nach einer Verstärkung des Praxisbezuges gehört bekanntlich zu den gesicherten Postulaten einer Reform der Lehrerbildung. Freilich ist mit der Forderung nach immer mehr Praxis im Studium das Problem eines nicht ausreichenden Praxisbezuges noch keineswegs gelöst. Nicht die Vermehrung und Verlängerung der Praktika, sondern ihre systematische Einbindung in das Studium ist entscheidend. Praktika sollen die Erfahrungen der eigenen Schulzeit der Studierenden um Erfahrungen mit anderen Wirklichkeiten von Schule ergänzen, sie dadurch auch in eine gewisse Distanz rücken und erste Erfahrungen mit der Lehrerrolle vermitteln. Sie sollen helfen, Tragweite und Bedeutung theoretischen Wissens in der Auseinandersetzung mit der Schulpraxis bewerten und einordnen zu lernen und den Habitus forschenden Lernens zu begründen. Praktika im Studium sollen dagegen nicht im Sinne einer Meisterlehre unmittelbar Handlungskompetenz erzeugen. Die Hamburger Kommission Lehrerbildung empfiehlt vor diesem Hintergrund, in allen Lehramtsstudiengängen integrierte Schulpraktika einzurichten, die beiden derzeit verpflichtenden Schulpraktika zu einem Halbjahrespraktikum zu entwickeln, in dessen Verlauf die Studierenden regelmäßig an einem Tag in der Woche Aufgaben an der Praktikumsschule wahrnehmen sowie in diesem Rahmen auch Forschungskooperationen mit Schulen zu begründen und sie in Form "integrierter

- Forschungspraktika" in die Lehre einzubeziehen. 16 Diesen Empfehlungen ist beizupflichten.
- Zum gesicherten Bestand der Reformempfehlungen gehört ferner der Hinweis auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Medienkompetenz, von Kompetenz im Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität und eines Grundverständnisses von Prozessen der Schulentwicklung und zwar sowohl in pädagogischer als auch in organisationssoziologischer und betrieblicher Perspektive.¹⁷ Medienkompetenz beschränkt sich dabei nicht auf die selbstverständlich vorauszusetzende Fähigkeit, Computer technisch bedienen zu können ("Toolaspekt"). Es geht im Kern vielmehr um die Auseinandersetzung mit dem Phänomen ubiquitär verfügbarer Information in seiner Bedeutung für die Konstruktion von Bildungsprozessen und die Rolle von Bildungsinstitutionen und der in ihnen tätigen Lehrkräfte. Bezüglich des Heterogenitätsaspekts ist darauf hinzuweisen, dass im Zuge aktueller sozialer Entwicklungen einschließlich der Zuwanderung neue Anforderungen für die Lehrkräfte entstehen. Dennoch wäre es falsch zu glauben, dass die Heterogenität in deutschen Schulklassen besonders groß wäre. Der internationale Vergleich (PISA) zeigt vielmehr, dass Schulen eines gegliederten Schulsystems weit homogenere Lerngruppen erzeugen als die in anderen Ländern vielfach üblichen integrierten Systeme.
- Im Anschluss an die Überlegungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung lässt sich das Ziel der Ausbildung im Studienseminar als die Vermittlung von "Berufsfähigkeit von Novizen" bezeichnen. Berufsfähigkeit ist etwas anderes als "Berufsfertigkeit". Die zweite Phase der Ausbildung schließt dabei an das Studium an und grenzt sich nicht wie es heute noch vielfach gilt gegen das Studium ab. Vertiefung und Erweiterung der im Studium behandelten Themen und Aspekte sind freilich nur möglich, wenn die Studienseminare wissen, was warum und in welcher Weise Gegenstand des Studiums gewesen ist, und wenn sie in der Organisation des weiteren Ler-

¹⁵ Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: Oser, F./Oelkers, J (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Chur, Zürich, 2000.

¹⁶ Keuffer/Oelkers, a.a.O. (Fußn. 3), S. 55ff.

¹⁷ Vgl. Terhart, a.a.O. (Fußn. 3), S. 73ff; Keuffer/Oelkers, a.a.O. (Fußn. 3), S. 127ff; Wissenschaftsrat, a.a.O. (Fußn. 4), Abschnitt BI.1.

¹⁸ Keuffer, J.; Oelkers, J. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung etc. (a.a.O., Fußn. 3), S. 36ff.

nens auch wirklich Anschlüsse suchen. Umgekehrt ergeben sich für die Hochschulen in der Kommunikation mit den Studienseminaren bisher kaum genutzte Chancen einer Rückkopplung hinsichtlich der Relevanz ihrer Angebote für die Qualifikationsentwicklung angehender Lehrkräfte über die verschiedenen Phasen der Ausbildung hinweg. Um die beteiligten Institutionen miteinander ins Gespräch zu bringen, sind z.B. in Hamburg sog. "Sozietäten" aus Vertretern der jeweiligen Unterrichtsfächer, der Fachdidaktiken, der entsprechenden Fachvertreter im Studienseminar und im Institut für Lehrerfortbildung und der zuständigen Behörde gebildet worden. Die Vermittlung von "Berufsfähigkeit" im Referendariat kann dabei nicht auf einen fiktiven Vorrat rezepthafter Handlungsstrategien abzielen. Sie muss sich vielmehr auf grundlegende Qualifikationen für die praktische und reflektierte Gestaltung von Lernsituationen in der Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungen und Bedingungen des Unterrichtens in unterschiedlichen Kontexten beziehen und deren vertiefende Bearbeitung in begleitenden Veranstaltungen ermöglichen. Referendarinnen und Referendare sollen Lernerfahrungen unter der Voraussetzung zunehmender Eigenverantwortlichkeit erwachsener Menschen machen können. Dies hat weitreichende Konsequenzen für das didaktische Konzept des Referendariats. Eine eigene Bedeutung hat dabei der selbständige Unterricht. Er ermöglicht durch lehrplanrelevantes Unterrichten den Erwerb berufsbezogener Erfahrungen unter Ernstfallbedingungen und ein "Ausprobieren" der eigenen Möglichkeiten, bei dem die Betroffenen nicht ständig unter den atypischen Bedingungen einer (zeugniserheblichen) Vorführstunde stehen. Der hierfür eingebürgerte Sprachgebrauch des "bedarfsdeckenden Unterrichts" ist irreführend. Bedarfsdeckung ist nicht das Ziel, sondern in Form der Anrechnung auf Stellenbedarfe eine Folge dieses Vorgehens. In diesem Zusammenhang ist - zumal bei einer Verkürzung des Referendariats - wichtig, dass der eigenverantwortliche Unterricht nach Umfang und Einsatzorten an dem Ausbildungszweck auszurichten ist und keine Überforderung der Referendarinnen und Referendare bedeuten darf. Zu erwägen ist, die bei einer Verkürzung des Referendariats gewonnenen Ressourcen insbesondere auch für die Ausgestaltung der Berufseingangsphase zu verwenden.

Staatsexamen oder Hochschulprüfungen?

Für die Prüfungen am Abschluss der Erstausbildung werden in den vorliegenden Empfehlungen unterschiedliche Lösungen vorgeschlagen. Der Wissenschaftsrat spricht sich für den Übergang zu Hochschulprüfungen sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterexamen aus; er erwägt dabei zur Überraschung des Lesers, diese Prüfungen durch eine "Eignungsfeststellung" für den Zugang zum Vorbereitungsdienst in staatlicher Verantwortung zu ergänzen. 19 Die Hamburger Kommission Lehrerbildung plädiert für die Beibehaltung der Staatsexamina und schlägt vor, ein integrales Staatsexamenszeugnis am Ende der zweiten Phase unter Einbeziehung der Leistungen der ersten Phase vorzusehen und die Leistungen in beiden Ausbildungsphasen nach dem European Credit Transfer System (ECTS-Modell) im Rahmen einer konsekutiven und flexiblen Prüfungsorganisation, die auch studienbegleitend verfährt, zu zertifizieren.20 Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission schließlich spricht sich ebenfalls für die Beibehaltung der Staatsexamina aus und empfiehlt, das 2. Staatsexamen durch einen Entwicklungsbericht aus der Sicht des Ausbilders der 2. Phase zu ergänzen.²¹ Als Begründungen werden die Sicherung der Hochschulautonomie und der Abbau der staatlichen Regelungsdichte einerseits sowie Aspekte der Qualitätssicherung andererseits ins Feld geführt, ohne dass sich die Vorschläge wirklich systematisch aus den jeweils genannten Gesichtspunkten ableiten ließen.

Sichtet man die Argumente genauer, so ist von folgenden Erwägungen auszugehen: Wird der Aspekt der Wissenschaftlichkeit einer Lehramtsausbildung betont, so gibt es keine wirklich stichhaltigen Gründe gegen Hochschulprüfungen als Zertifikat des erfolgreichen Abschlusses eines Studiums, wie dies auch in anderen Studiengängen der Fall ist. Nimmt man dagegen an, dass Struktur und Inhalt eines Lehramtsstudiums nicht allein von wissenschaftsimmanenten Kriterien bestimmt werden, sondern dass es auch darum geht, in einem Studium die Pragmatik "richtigen Lehrens" in einem staatlich verantworteten Aufgabenbereich zu vermitteln und durchzusetzen, ist nachvollziehbar,

¹⁹ Wissenschaftsrat, a.a.O. (Fußn. 4), Abschnitt B.II.2.3.

²⁰ Keuffer/Oelkers, a.a.O. (Fußn. 3), S. 173ff.

²¹ Terhart, a.a.O. (Fußn. 3), S. 80ff. und 124.

dass staatliche Mitwirkungsrechte im Prüfungswesen für unverzichtbar gehalten werden. Die Frage nach der richtigen Struktur des Prüfungswesens ist damit in Wahrheit die nach dem wissenschaftlichen Status der universitären Lehrerbildung. Diese Frage ist keineswegs so einfach zu beantworten, wie dies die institutionelle Einbindung der entsprechenden Ausbildungsgänge in eine Hochschule nahezulegen scheint. Letztlich geht es - wenn man so will - noch immer um die von Kant vorgenommene Unterscheidung zwischen mehreren "oberen" und einer "unteren" Fakultät, bei der die ersteren (bei Kant die theologische, juristische und die medizinische Fakultät) eine staatlich sanktionierte Dogmatik vermitteln, während die letztere allein der wissenschaftlichen Wahrheit verpflichtet sei. 22 Es stellt sich die Frage, ob die "oberen Fakultäten" -- zu denen man, soweit sie Berufsausbildung betreibt, auch die "Lehrerbildungsfakultät" rechnen müsste - inzwischen wirklich den Status der unteren Fakultät erreicht haben.²³ Zusätzlich kompliziert werden die Dinge dann, wenn die Examina zugleich die allein ausschlaggebende Grundlage für Einstellungsentscheidungen werden sollen. In diesem Falle ist der Staat als künftiger Arbeitgeber zwangsläufig in das Prüfungsgeschäft involviert. Als Grundlage für Einstellungsentscheidungen freilich haben Examina eine prognostische Funktion zu erfüllen, die mit der retrospektiven Bewertung erbrachter Ausbildungsleistungen nicht deckungsgleich ist.

22 Kant, I.: Der Streit der Fakultäten, 1798. In: Werkausgabe Band XI (Hrsg.: Weischedel, W.), Frankfurt a.M. 1993.

Vor dem Hintergrund dieser Hinweise sollte man künftig deutlicher zwischen der Funktion der Prüfung als Nachweis einer erfolgreich absolvierten Ausbildung und ihrer Funktion als Grundlage für eine Einschätzung der Potentiale eines Bewerbers im Hinblick auf eine künftige Berufstätigkeit im Feld "Schule" unterscheiden. Auch sonst gilt für Einstellungsentscheidungen bekanntlich, dass ein Ausbildungsabschlusszeugnis eine notwendige, aber noch keineswegs eine zureichende Bedingung für eine erfolgreiche Bewerbung ist und das Urteil des künftigen Arbeitgebers über das "Potential" eines künftigen Mitarbeiters nicht überflüssig macht. Prüfungsverfahren und Bewertungskriterien für die unterschiedlichen Aspekte wären systematisch zu erarbeiten und insbesondere die Bewertungsverfahren im Rahmen des zweiten Ausbildungsabschnitts im Hinblick auf ihre prognostische Funktion zu schärfen. Dies schließt nicht aus, die Information aus den unterschiedlichen Prüfungsabschnitten miteinander zu verbinden.

Lernen im Beruf

Nicht alles, was man im Beruf braucht, kann und muss man schon im Studium gelernt haben. Die volle berufliche Handlungssicherheit entwickelt sich überall erst nach einer bestimmten Zeit praktischer Erfahrung und der damit verbundenen Vertiefung und Erweiterung des Wissens und Könnens, Niemand würde z.B. bei Juristen oder Ärzten erwarten, dass diese mit ihrem zweiten Examen oder der Approbation bereits wirklich "berufsfertig" und damit allen Anforderungen - gleich welcher Art - gewachsen sind. Die ersten Abschnitte der Ausbildung müssen und können nur die Voraussetzungen für den Berufseinstieg schaffen und anschlussfähiges Wissen für das weitere Lernen bereitstellen. Dabei hat die Berufseingangsphase für die Entwicklung der professionellen Kompetenz in allen Berufen zentrale Bedeutung. Sie soll den schrittweisen Erwerb von Handlungssicherheit und den notwendigen Zugewinn an praktischer Erfahrung, aber auch die Verbreiterung und Vertiefung theoretischen Wissens in der Erschließung neuer Aspekte und Teilgebiete des eigenen Faches ermöglichen. Der berufliche Qualifizierungsprozess vollzieht sich in den einzelnen Berufen nach unterschiedlichen Mustern. Zum Teil gibt es förmliche Ordnungen, wie dies z.B. für die Facharztweiterbildung in der Medizin gilt, teils gibt es eigens konzipierte Trainingsphasen, teils vollzieht

²³ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Michael Winkler, dass sich die Pädagogik als Wissenschaft traditionell weniger über Erkenntnis, als vielmehr als Ausbildungsdisziplin definiere: "Als solche sieht sie sich mit einem Geschäft konfrontiert, dessen Ausübung zunehmend schwieriger wird. Statt jedoch Theorie als Einsicht in Komplexität und Kontingenz zu betreiben, sucht sie nach einem Gegenstandsverständnis, das gegenüber wachsender Heterogentät und Unübersichtlichkeit der Aufgaben eindeutige und anwendungsfähige Konzepte enthalten soll. Dabei schwankt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Pädagogik zwischen einer sozialwissenschaftlichen Wende und einer normativen Reorientierung; während in jener Hinsicht droht, dass sie sich in Soziologie und Psychologie auflöst, gibt sie ihre szientifischen Ansprüche preis, wenn sie die Diskussion von Verbindlichkeiten und Zielen kultiviert, die ihr oft genug von außen, in öffentlichen Erziehungsdebatten aufgedrängt werden." (Michael Winkler: Einleitung zu Friedrich Schleiermacher, Texte zur Pädagogik, Kommentierte Studienausgabe, Band 1, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1451, Frankfurt am Main, 2000)

sich die Entwicklung im faktischen Einsatz der jungen Kollegen, der den sich entwickelnden beruflichen Erfahrungen angepasst und in der Auswahl der zu absolvierenden Stationen auf die jeweiligen Spezialisierungsziele ausgerichtet ist. Partner an und mit denen Berufsanfänger lernen, sind vor allem die bereits im Beruf tätigen Kollegen. Ihre Hilfe ermöglicht den Novizen, schrittweise wachsende Verantwortung zu übernehmen.

Lernen im Beruf darf auch in der Berufseingangsphase nicht als Verlängerung der Studentenrolle verstanden werden. Es ist Arbeit unter voller Übernahme der Verantwortung für deren Ergebnisse. Diese Arbeit muss sich indessen unter Bedingungen vollziehen können, die den notwendigen Spielraum für das Lernen lassen. Sie darf nicht von Anfang an schon Überforderung durch eine Verantwortung bedeuten, der der angehende Lehrer ganz zwangsläufig nicht schon gewachsen sein kann. Es geht um die Ermöglichung beruflichen Lernens, welches andere Vorgehensweisen auch seitens der "Führungskräfte" des Schulsystems (Schulverwaltung, Schulaufsicht, Schulleitungen) erfordert als das heute übliche Bestreben, mit Hilfe der Berufsanfänger vor allem Organisationsprobleme des Schulwesens zu lösen und Löcher in der Stundenplangestaltung zu stopfen. Auch der junge Arzt im Stationsdienst des Krankenhauses hat von Anfang an die volle Verantwortung für sein Tun. Er wird dabei nicht selten weit mehr als acht Stunden tätig sein. Zu seiner Verantwortung gehört es aber auch, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu erkennen und die Verantwortung an einen erfahreneren Kollegen abzutreten, wo seine eigenen Möglichkeiten noch nicht ausreichen. Dies setzt natürlich eine entsprechende Arbeitsorganisation und die Bereitschaft der erfahreneren Kolleginnen und Kollegen voraus, die ihnen damit zukommende Rolle wirklich zu überneh-

An diesen Gedanken müssen sich auch die Überlegungen zur kontinuierlichen Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern im Beruf orientieren. Dabei geht es nicht allein um individuelle Qualifizierungsprozesse. Es geht auch um die Entwicklung und Qualifizierung des Systems Schule insgesamt und die systematische Sicherung seiner Innovationsfähigkeit im kontinuierlichen Anschluss an das sich in den Hochschulen entwickelnde Wissen. Dies macht Strukturen notwendig, in denen die Hochschulen die ihnen in allen Hochschulgesetzen zugewiesene Rolle als Träger von Weiterbildungsangeboten erstmals wirklich ausfüllen. Es geht um die Gestaltung von Berufskarrieren,

die den Lehrerinnen und Lehrern Entwicklungsperspektiven eröffnet und diese Möglichkeiten zugleich zur Qualifizierung des Gesamtsystems in seinen verschiedenen Sektoren (Führungsfunktionen in Schulen, Einrichtungen der Ausbildung und der Weiterbildung, Auslandsschulwesen, Bildungsadministration etc.) nutzt. Und es geht darum, Lehrerinnen und Lehrern, die einen Berufswechsel vornehmen möchten, weil sie sich in ihrer Berufstätigkeit erschöpft haben oder weil sie neue Herausforderungen bestehen möchten, darin systematisch zu unterstützen.

Die Förderung des Lernens im Beruf ist für die schulische Praxis und die Bildungsadministration der entscheidende strategische Ansatz, um vergleichsweise rasch spürbare Wirkungen zu erzielen und zugleich die eigenen Vorstellungen zu den maßgebenden beruflichen Standards zu klären und auf dieser Basis eigene Forderungen an die Gestaltung der "Erstausbildung" zu stellen. Ohne eigene Arbeit wird die Bildungsadministration hierbei freilich nichts erreichen. Die gebratenen Tauben fliegen einem in der Lehrerbildung so wenig wie überall sonst ins Maul.

Aktuelle Probleme

Jenseits dieser prinzipiellen Überlegungen für die Neuordnung der Lehrerausbildung stellen sich heute freilich drängende Probleme der Nachwuchssicherung für den Lehrerberuf, die eine schlüssige Antwort erfordern: In bestimmten Bereichen, etwa im gewerblich-technischen Bereich der beruflichen Schulen und in bestimmten Bereichen der allgemeinbildenden Schulen, und zwar nicht nur in den Naturwissenschaften und der Mathematik, sondern auch in den künstlerischen Fächern oder im Religionsunterricht zeichnet sich ein ernsthafter Lehrermangel ab. Es ist nicht leicht zu beurteilen, ob sich dieser Mangel - der offenbar nicht nur ein deutsches Phänomen ist - nach dem traditionellen Muster des periodischen Wechsels zwischen Überschuss- und Mangelsituationen im Lehrerangebot deuten lässt, bei der die zeitweilige Knappheit an ausgebildeten Lehrern auf Seiten der Schulverwaltung zu Überlegungen für eine Attraktivitätssteigerung dieses Berufs - in Sonderheit durch Besoldungsverbesserungen - führt, die in der Folge ein neues Überangebot an ausgebildeten Lehrkräften bewirken usw. Es könnte auch sein, dass sich in dem derzeitigen Lehrermangel eine veränderte Wertschätzung des Lehrer-

berufs in der Konkurrenz mit anderen Beschäftigungsmöglichkeiten unserer neuen Glitzerwelt andeutet, die nicht zuletzt auch mit der fehlenden Karriereresierung des Lehrerberufs zusammenhängt. Die Vorstellung, erst nach Abschluss einer langen Ausbildung verhältnismäßig spät ein Einkommen zu erreichen, das den Vergleich mit dem Einkommen in anderen akademischen Berufen aushält, und dabei bis zum Eintritt in die Rente auf eine stets gleiche Tätigkeit festgelegt zu sein, die zudem durch ständige Beteuerung der bereits im Beruf Befindlichen in Wahrheit unerträglich zu sein scheint, könnte für junge Leute generell wenig attraktiv sein. Dabei ist zu bedenken, dass eine Lehrertätigkeit heute kaum mehr als Aufsteigerberuf benötigt wird, wie dies in der Vergangenheit der Fall war.

Für diese Probleme lassen sich mittel- und längerfristig Lösungen nur im Rahmen grundsätzlicher Überlegungen zur gesellschaftlichen Wertschätzung des Lehrerberufs entwickeln. Kurzfristig wird kaum etwas anderes in Betracht kommen, als ausgebildete "Fachleute" (Musiker, bildende Künstler, Ingenieure, Betriebswirte, Naturwissenschaftler usw.) zu gewinnen, Quereinsteiger also, und Konzeptionen zu entwickeln, wie diesen die nötigen Qualifikationen im Unterrichten vermittelt werden können. Dies ist keineswegs ein Plädoyer dafür, Lehrkräfte künftig generell zu Quereinsteigern zu machen. Indessen ist die Vorstellung, in bestimmtem Umfang auf Fachleute der "Fächer" zurückzugreifen, keineswegs nur schrecklich. Im künstlerischen oder im gewerblich-technischen Bereich können sie auch eine Authentizität vermitteln, die ihrerseits durchaus eine wichtige Bedingung für ein lernförderliches Klima sein kann.

Ralf Tenberg1

Unterricht als zentrales Element von Schulentwicklung

Vortrag zur 3. Fachtagung 'Neue Lernkonzepte im Kontext von Qualitätssicherung und Schulentwicklung' des Programmträgers für das BLK-Programm 'Neue Lernkonzepte in der Dualen Berufsausbildung' in Würzburg, 14.11.2001-16.11.2001

Zusammenfassung

Empirische Untersuchungen im Modellversuch 'Qualitätsmanagement an Beruflichen Schulen' (QUABS) führen zur Feststellung, dass innerhalb der Lehrerschaft im Zusammenhang mit den Schulentwicklungsbemühungen kaum intrinsische Motive vorliegen. Als Hauptgrund dafür werden die in QUABS gegenwärtig dominierenden Entwicklungsbemühungen in schulorganisatorischen Bezugsfeldern mit expliziter Aussparung des Bereichs Unterricht identifiziert. Für eine Erhöhung der intrinsischen Motivation der Kollegien an den QUABS-Schulen wird ein explizites Unterrichts-Qualitätsmanagement gefordert. Dieses stellt sich jedoch als schwierige Gratwanderung zwischen Interessen und Ängsten der Betroffenen dar. Basierend auf einer Erörterung kritischer Faktoren von Unterrichts-Qualitätsmanagement erfolgt eine Skizze zu dessen Einführung. Der Aufsatz schließt mit einer zusammenfassenden Bezugnahme zum gegenwärtigen Stand der Akzeptanz und Umsetzung derartiger Ansätze innerhalb und außerhalb des Modellversuchs QUABS.

Privatdozent Dr. Ralf Tenberg ist Wissenschaftlicher Oberassistent am Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. Neben Unterrichts- und Wirkungsforschung befasste er sich in den letzten Jahren intensiv mit multimedialem Lernen und Schulentwicklung. Im Zusammenhang mit schulischem Qualitätsmanagement führt er seit kurzem eigenständige Beratungen und Lehrerfortbildungen durch. Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München, Lothstr. 17, 80335 München, Tel.: 089/28924282, Email: R. Tenberg@ws.tum.de

Ausgangspunkt

Im Modellversuch 'Qualitätsmanagement an Beruflichen Schulen' (QUABS) werden Ansätze einer inneren Schulentwicklung durch Methoden aus der betriebswirtschaftlichen Organisationsentwicklung unterstützt. In drei Bundesländern wenden acht Berufliche Schulen Instrumente aus dem umfassenden Qualitätsmanagement (QM) an, um in der Praxis zu erproben, ob bzw. inwiefern diese geeignet sind, Qualitäts- und Effizienzsteigerungen zu erreichen.

Der Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München führt die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs durch. In einem Design formativer und summativer Evaluation werden über den gesamten Versuchszeitraum empirische Daten erhoben. Die gegenwärtige Datenlage beläuft sich auf eine Reihe von Fallstudien, eine abgeschlossene Befragung der Schulmoderatoren sowie die Auswertung einer Kollegienbefragung an sieben Modellversuchsschulen.²

Die im Frühjahr 2001 durchgeführte Kollegienbefragung in Rheinland-Pfalz und Bayern umfasst 553 Teilnehmer; das sind alle Lehrkräfte der beteiligten sieben Schulen, abzüglich der Schulleitungen und Moderatorenteams. Zum gewählten Zeitpunkt befinden sich alle Schulen in einer Phase, in der Maßnahmen an die Kollegien herangetragen und mit diesen zur Umsetzung gebracht werden müssen.³

Mit überwiegend gebundenen Items werden die Wahrnehmung, Akzeptanz, Partizipation und Prognose der Kollegen bezüglich der schulinternen Ansätze erhoben. Der durchschnittliche Rücklauf beläuft sich auf ca. 60 %. Dabei äußert sich eine relativ skeptische Beobachtung des QM-Prozesses durch die Kollegen. Für den Ansatz und die Notwendigkeit der organisatorischen Schulentwicklung ist einerseits großes Interesse zu verzeichnen, andererseits bestehen Ängste gegenüber den Bereichen Unterricht und Evaluation. Denkwürdig stimmen die Prognosen der Kollegien hinsichtlich der Wirkungen der Schulentwicklungsansätze. Sie signalisieren gegenüber einer niedrigen positiven Wirksamkeitserwartung eine hohe negative; anders ausgedrückt, gehen sie davon aus, dass die gegenwärtigen Aktionen kaum zu den erwünschten

Zielen wie z.B. 'Verbesserung der Kommunikation' oder 'Verbesserung des Unterrichts' führen, sondern eher unerwünschte Folgen wie z.B. eine Erhöhung des bürokratischen Aufwands nach sich ziehen.

Die Motivation der Kollegien für den QM-Prozess erscheint dem gemäß relativ divergent. Die Tatsache, dass der Ansatz trotz schlechter Prognose nicht generell abgelehnt wird, deutet auf vorwiegend extrinsische Motive wie z.B. dienstlicher oder sozialer Druck bzw. Ansehen, Position oder Beförderung hin. Intrinsische Motive hingegen, wie z.B. das Streben nach pädagogischer Weiterentwicklung oder Selbstwirksamkeit, liegen wahrscheinlich nur in geringer Form vor und werden in den gegenwärtigen Ansätzen vom QM-Prozess kaum tangiert. Als Hauptgrund zeichnet sich dabei die Aussparung des Bereichs 'Unterricht' zum Zeitpunkt der Untersuchung in den schulinternen Maßnahmen ab. Die an allen Schulen dominierenden strukturellen Maßnahmen werden bzgl. der Kerntätigkeit des Lehrerberufs als wenig bzw. gar nicht wirksam eingeschätzt.⁴

Alle von der wissenschaftlichen Begleitung bisher durchgeführten Erhebungen im Modellversuch QUABS weisen den Bereich Unterricht als 'verbotene Zone' aus. 5 Als Gründe dafür deuten sich bei den Kollegien Ängste vor einschneidenden Eingriffen in ihre Schutzzone an. Schulleiter und Moderatoren scheinen diese Ängste zu teilen bzw. zu antizipieren und befürchten den Widerstand der Kollegen. Alle Beteiligten wissen aber, dass sich bei Aussparung von Unterricht in ihren Schulen substanziell nichts verändern wird.

Damit spannt sich für schulisches Qualitätsmanagement ein Bogen zwischen inhaltlicher Notwendigkeit und äußerer Bedrohung auf: Der Bereich Unterricht stellt einerseits 'das' Bezugsfeld intrinsischer Motivation von Lehrerinnen und Lehrern dar, andererseits verbinden sie mit einer äußeren Einflussnahme auf ihre berufsspezifische 'Schutzzone' große Ängste.⁶ Diese traditionelle Reserviertheit gegenüber Reformen in der beruflichen Kernzone von Lehrern wird durch die aktuellen Entwicklungsansätze über betriebswirtschaftliche Instrumente kaum verringert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass

² S. Schelten/Tenberg, 2001, S. 8-36.

³ S. Tenberg, 2001b.

⁴ Vgl. ebd. S. 8.

⁵ S. Schelten/Tenberg, 2001, S. 37-57, Tenberg 2000, S. 34, Tenberg 2001a, S. 9.

⁶ Vgl. Altrichter/Posch, 1999, S. 200ff., s. dazu auch Tenberg, 2000, S. 33f.

sich durch diese disziplinspezifische Distanz in Verbindung mit Informationsmangel bzw. Verständnisschwierigkeiten eher noch größere Aversionen aufbauen.⁷

Spart man den Unterricht weiterhin aus, wird sich die Motivationslage kaum verändern, wie Untersuchungen in Österreich deutlich machen. Bei einer unangemessenen Auseinandersetzung mit dem Bereich Unterricht stellen sich erhebliche Widerstände ein, die nur autoritär beseitigt werden könnten. In diesem Konfliktfeld erscheint Qualitätsmanagement weiterhin als ein geeignetes Entwicklungsinstrument für Schulen. Die in den TQM-Ansätzen geforderte Auseinandersetzung mit den Schlüsselprozessen einer Organisation wird durch die vorgestellten Untersuchungsergebnisse unterstrichen, denn die Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation stellt eben diesen Schlüsselprozess der Organisation Schule dar. Nimmt man die Motivationslage der unterrichtenden Lehrer einer Schule und deren zentrale Bedeutung für die Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen ernst, könnte man ein zentrales Unterrichts-Qualitätsmanagement – unabhängig vom äußeren Ansatz nach DIN ISO oder EFQM – als Kernzone für organisationale Schulentwicklung fordern.

Unterrichts-Qualitätsmanagement (UQM)

Gratwanderung UQM

Aus dem vorausgehend bereits beschriebenen Spannungsbogen zwischen 'inhaltlicher Notwendigkeit und äußerer Bedrohung' stellt sich ein Qualitätsmanagement, welches sich auf den Gesamtkomplex Unterricht bezieht, als Gratwanderung dar. Unter der Voraussetzung sehr spezifischer und anspruchsvoller Bestimmungsgrößen (1) kann es eine Reihe von Verbesserungen (2) bewirken, aber auch einige Schwierigkeiten (3) mit sich bringen:

Zu (1): Erste Voraussetzung ist zunächst die Formulierung eines klaren, angemessenen aber auch situations- und alltagstauglichen Leitbildes für den Unterricht. Ein derartiges Leitbild kann sich nicht auf eine ganze Schule beziehen sondern ist auf eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern einzugrenzen, welche damit arbeiten sollen. Damit begründet sich ein kollegiales Team, welches nicht nur für die eigentliche Planung und Umsetzung eines Unterrichtskomplexes zuständig ist, sondern auch Voraussetzung für dessen Evaluierung. Zwar könnte ein einzelner Lehrer sich noch ein persönliches Leitbild schaffen, aber er wird spätestens bei der Überprüfung, in wie fern es ihm gelingt, dieses umzusetzen, überfordert sein. Hinzu kommt eine Effizienzbetrachtung, welche das bisherige 'Einzelkämpfertum' von Lehrern sehr in Frage stellt. Eine weitere Bestimmungsgröße für ein Unterrichts-Qualitätsmanagement ist Qualifikation. Für die sich damit befassenden Kolleginnen und Kollegen erscheint eine fachliche und pädagogische Aktualität und Souveränität als wünschenswert, Konzept- und Handlungssicherheit in der Unterrichtsentwicklung als zwingend. Neben diesen 'inneren' Faktoren ist auch ein wichtiger 'äußerer' zu erwähnen: Ein Unterrichts-Qualitätsmanagement hat nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn die damit beauftragten Teams im Rahmen dieses Vorhabens über mehrjährige Planungssicherheit verfügen. Nachdem sich ein derartiger Qualitätsprozess in längerfristigen Schleifen abspielt, kann er sicher nicht in einer fragmentierten und jährlich neu formierten Planungsstruktur zur Wirkung gebracht werden. Zusammengefasst heißt dies, dass in eine unterrichtsspezifische Qualitätsentwicklung überhaupt nur dann eingestiegen werden sollte, wenn sich in einer Schule eine gewisse Anzahl von Lehrerinnen zu einem Team unter einem pädagogischen Leitbild zusammenschließen können, dabei bereit sind, in diesem Bezugsfeld ihre Arbeit als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen und sich dafür auch intensiv qualifizieren, sowie die Sicherung einer schuljahresübergreifenden Planungsautonomie der Gruppe durch die Schullei-

Zu (2): Wird ein Unterrichts-Qualitätsmanagement auf Basis der vorgestellten Grundvoraussetzungen angegangen, sind eine Reihe von positiven Veränderungen primär für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, damit

⁷ S. Zepke, 1999, S. 36-38.

⁸ Krainz-Dürr, 1999, S. 423-444.

⁹ Als Beispiel dafür sind die in den Niederlanden vorgenommenen Maßnahmen zu nennen. Alle Lehrer an öffentlichen Schulen werden von einer übermächtigen Schulinspektion evaluiert. Dies entspricht dem Gegenteil einer inneren Schulentwicklung, eher im Sinne einer Verstärkung der Schulaufsicht mit den absehbaren Folgen von Machtanwendung innerhalb der betroffenen Lehrerschaft (s. Liket, 1993, S. 54ff).

aber auch für die Schule, zu erwarten: Die Einzelnen arbeiten von nun an nicht mehr alleine; Unterricht wird innerhalb des Bezugsfeldes des Teams zu einem Gemeinschaftsprodukt und kann damit nicht nur effizienter hergestellt, sondern auch spezifisch und fundiert weiterentwickelt werden. An Stelle der bisherigen 'Dunkelzone Unterricht' tritt Transparenz, so dass jeder innerhalb des Teams seinen Beitrag und den der anderen kennt und damit die eigene Leistung sowie die der Gruppe einschätzen kann. Damit entwickelt sich – neben der bislang ausgebliebenen aufgabenbezogenen Sozialisation – eine neue berufliche Identität mit einer besseren Wahrnehmung der eigenen Leistung und Wirksamkeit. Die Vorgehensweise im kontinuierlichen Verbesserungsprozess führt durch die Rückmeldungen aus den Evaluierungen nicht nur zu Impulsen für die Unterrichtsentwicklung, sondern auch zu spezifischen Anhaltspunkten für die Personalentwicklung der Teammitglieder.

Zu (3): Die vorgestellten Grundvoraussetzungen eines Unterrichts-Qualitätsmanagements sind jedoch keine Garanten für dessen Erfolg. Wie bereits hergeleitet liegt in einem Einstieg in einen derartigen Prozess auch erhebliches Konfliktpotential: Neben der Aufgabe ihrer bisherigen Arbeitsstruktur und Einzelidentität wird von den Teamlehrerinnen und -lehrern ein hoher persönlicher Aufwand für die vorausgehende und begleitende Qualifikation, eine notwendige Verbesserung und Ausweitung der Kommunikation sowie umfassende Modifikationen der bestehenden Unterrichtskonzeptionen und -materialien erwartet. Wie bereits erwähnt, muss die Schulleitung, neben der Bereitstellung von Ressourcen und einer Beratung, Verantwortung an das Team abtreten und damit Macht einbüßen. Zudem sind schnelle Erfolge bzw. ein erfolgreicher Abschluss der Angelegenheit nicht zu erwarten; alle Beteiligten wissen, dass damit neben ihrem bisherigen zentralen Aufgabenbereich, dem Unterricht, ein Zusatzfeld eröffnet wird, welches ohne Sicherheit einer Verbesserung auf alle Fälle eine Erweiterung ihrer Arbeit mit sich bringen wird. Selbst wenn sich ein kollegiales Team findet und erfolgreich etabliert, wird genau diese Tatsache Widerstände im Kollegium provozieren. Grund dafür ist eine sich einleitende, unvermeidliche Spaltung der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer einer Schule. Alle Lehrer, welche aus verschiedensten Gründen ihre alte Arbeitsstruktur beibehalten, erscheinen gegenüber den innovativen Gruppen unausgesprochen als Anachronisten. Dies entspricht einer beruflichen Abwertung bzw. indirekten Kritik, welche in jedem Falle Frustrationen bei den Betroffenen auslösen.

Für und Wider UQM

Um die zentrale Dienstleistung einer Schule, den Unterricht, über einen Qualitätsmanagementprozess zu entwickeln, sehen sich Schulleitung wie Lehrerinnen und Lehrer mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Gefahren konfrontiert. Da alleine sie es sind, welche diesen Prozess einleiten und etablieren können, sind auch deren Gründe dafür von entscheidender Bedeutung.

Ein entscheidendes Motiv könnte pädagogisches Engagement sein. Schulleiter wie Lehrkräfte wissen, dass unter den gegenwärtigen strukturellen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen Unterricht über alle Klassen und Schüler in fachlicher und pädagogischer Aktualität kaum möglich ist. Der gegenwärtig isoliert arbeitende Lehrer kann den damit verbundenen Wettlauf mit der Zeit nicht gewinnen;¹⁰ zudem fehlen ihm wichtige externe Entwicklungsimpulse.¹¹

Für die Schulleitung zeichnet sich ein weiterer, reizvoller Aspekt ab: Der allgemein üblichen, strukturell-organisatorischen Schulentwicklung könnte ein entscheidendes, substantielles Kernstück zugeführt werden. Damit wäre nicht nur der Grundanforderung umfassenden Qualitätsmanagements Rechung getragen, sondern auch dem häufig erhobenen Vorwurf begegnet, bei Aussparung des Bezugsfelds 'Unterricht' 'organisatorischen Fassadenputz' zu betreiben. 12 Schließlich können Schulleiterinnen bzw. Schulleiter in diesem

[&]quot;Selbst wenn anfangs eine ganze Reihe von Fremdunterlagen kopiert werden können, ist jeder Junglehrer gezwungen, daraus in irgendeiner Form 'seinen' Unterricht zu gestalten. Damit vergehen selbst bei niedrigen Qualitätsansprüchen zwei bis drei Schuljahre. In diesem Zeitraum beginnt jedoch von Anfang an die Überalterung der Unterlagen (bzw. setzt sich fort). Hinzu kommen Wechsel von Fächern oder Berufen bzw. Lernfeldern. Gegenwärtige Innovationszyklen betragen (je nach Wirtschaftsbereich) zum Teil weniger als zwei Jahre" (Schelten/Tenberg, 2001, S. 45).

¹¹ Fachliche oder p\u00e4dagogische R\u00fcckmeldungen aus dem eigenen Tun f\u00fchren zwar auch zu Verbesserungen, grenzen aber am Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizont des einzelnen Lehrers.

¹² Vgl. Wirries, 1998, S. 61ff.

Zusammenhang auch in erheblichen äußeren Druck durch die Ausbildungsbetriebe geraten. Wie das Beispiel der neuen IT-Berufe zeigt, wird Berufsschule zukünftig auch über ihren Unterricht gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft ablegen müssen. Die Lehrplanforderung nach einem 'geschäftsprozessorientierten Unterricht' kommt aus der betrieblichen Ausbildung, und erweist sich dort nicht nur als wirksam, sondern vielmehr als unumgänglich, um die angestrebten Qualifikationen zu erreichen. Mit einem dualen Partner, der sich dieser Grundidee von Lehren und Lernen nicht anschließt, könnten die Betriebe in diesem Ausbildungszweig nicht mehr zusammenarbeiten.

Für Lehrerinnen und Lehrer stellt der Unterricht das Zentrum ihres beruflichen Wirkens dar. Gegenüber anderen hoch qualifizierten Berufen besteht hier jedoch im Zusammenhang mit dessen spezifischen Bedingungen in der gegenwärtig üblichen Praxis ein erhebliches Defizit an Wirkungsrückmeldungen. Als Folge dieses Defizits empfinden sie sich als wenig selbstwirksam. Vor allem die Chance auf eine sinnvolle Evaluation aber auch die Möglichkeit, sich aus dieser Rückmeldung weiterzuentwickeln und damit Leistung im eigenen Beruf zu bringen, stellt ein erhebliches Motivationspotential für Lehrkräfte dar, sich in einen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklungsprozess zu begeben. Als nicht weniger interessant könnten für einige Kolleginnen oder Kollegen soziale Gründe erscheinen. Die Aussicht, seinem Beruf von nun an nicht mehr in Isolation sondern gemeinsam in einem Expertenteam nachzugehen, ist sicherlich für viele Individuen eine sehr positive Perspektive. Vor allem Lehrerinnen und Lehrern, welche von Problemen im beruflichen Alltag belastet werden, kann die neue Arbeitsorganisation Hilfe bieten und Lösungsmöglichkeiten eröffnen, welche sich in ihrer bisherigen Struktur nicht boten.13

Für eine Einführung kollegialer Teamarbeit zur Umsetzung eines Unterrichts-Qualitätsmanagements lassen sich zusammenfassend folgende Thesen feststellen:

(1) Unterrichts-Qualitätsmanagement verspricht auf dem Wege der Verordnung, ob durch Schulbehörden oder Schulleitungen, wenig Erfolg. In den gegenwärtigen rechtlichen und schulorganisatorischen Bedingungen stellt

- es vielmehr eine Option für Lehrkräfte dar, ihr zentrales Arbeitsfeld zu modifizieren, modernisieren, ökonomisieren und zu optimieren.
- (2) Schulen müssen umfassend, professionell und neutral über den Ansatz informiert werden, bevor ein Votum von Schulleitung und einzelnen Kollegen erfolgen kann, diesen umzusetzen. Dabei sind nicht nur die Gewinnaspekte explizit aufzuzeigen, sondern auch den damit verbundenen Aufwand, die Langfristigkeit des Prozesses, die damit unmittelbar zusammenhängenden Probleme und Gefahren.
- (3) Die Schule wird sich organisatorisch stark verändern. An Stelle eines zentral verwalteten 'Mosaikstundenplans' tritt ein gemischter Stundenplan mit geschlossenen Planungsfeldern für die Teams und einem zusätzlichen 'Mosaik' für die einzeln arbeitenden Lehrkräfte. Die bisherige Sozialstruktur aus Schulleitung, Funktionsstelleninhaber und unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern erweitert sich durch Kleingruppen mit enger arbeitsorganisatorischer aber auch sozialer Bindung, sowie gewisser administrativer Autonomie.
- (4) Jeder einzelnen Lehrkraft muss völlig offen stehen, sich in den Teamentwicklungsprozess zu begeben, oder die bisherige Arbeitsweise beizubehalten; ob vorläufig oder endgültig. Dabei darf das Alte dem Neuen gegenüber nicht bemängelt werden, denn es gibt eine ganze Reihe von plausiblen Aspekten, welche eine Lehrerin bzw. einen Lehrer davon abhalten könnten, die gewohnte Arbeitsweise zu ändern. Langfristig kann zwar davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Anzahl der Kolleginnen und Kollegen einer Schule in Teams arbeiten werden, eine hundertprozentige Umstrukturierung erscheint jedoch weder aus individualistischer noch aus schulorganisatorischer Perspektive möglich.
- (5) Vor allem die Prozessinitiative und -eingangsphase erfordern eine sehr gute Beratung sowie zeitliche Ressourcen für die Veränderungswilligen. Sie tragen in jedem Falle die Hauptlast des Entwicklungsprozesses, könnten aber dabei mit Anerkennung durch zeitliche Anrechnung erheblich motiviert werden. Da die intrinsische Motivation der Lehrerinnen und Lehrer der wichtigste Motor dieses Prozesses ist, sollte diesem Bereich die zentrale Aufmerksamkeit der Beratung zuteil werden. Damit stehen die Selbstwirksamkeitswahrnehmung, der Leistungsaspekt und die Behebung sozial-emo-

¹³ Vgl. Terhart, 1996, S. 448ff.

tionaler Probleme innerhalb der Unterrichtsdurchführung von Anfang an im Zentrum der Beratung.

Skizze einer Einführung von UQM

Die Einführung eines Qualitätsmanagements für das Bezugsfeld Unterricht bringt, wie vorausgehend erläutert, die Einführung kollegialer Teamarbeit mit sich. Geht die Initiative dabei von der Schulleitung aus, verläuft der Prozess sehr unterschiedlich von einer Lehrerinitiative. In erstem Falle steht zu Beginn die Informierung des gesamten Kollegiums und anschließende Rekrutierung von interessierten Lehrkräften. In zweitem Falle ist davon auszugehen, dass sich eine Gruppe von Lehrkräften schon gefunden hat und zu einem entsprechenden Maße über das Geplante informiert ist. Somit entsteht im Falle einer Schulleitungsinitiative ein wesentlich größerer Voraufwand, aber auch eine breitere Fundierung des Gesamtansatzes innerhalb des gesamten Kollegiums.

Um Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen, die ihren Unterricht dahingehend umstellen wollen, ist die Schulleitung gezwungen, sie von den geplanten Ansätzen zu überzeugen. Um dies zu erreichen, wäre eine intensive Informationsveranstaltung durch einen kompetenten Berater abzuhalten. Im Gegensatz zum gesamtschulischen Qualitätsmanagement ist im Anschluss daran kein gesamtkollegiales Votum einzuholen; vielmehr gilt es, Interesse für eine im Vorfeld des eigentlichen Prozessbeginns erforderliche Qualifikation der zukünftigen Teamlehrer zu wecken.

Ab diesem Zeitpunkt verläuft das Unterrichts-Qualitätsmanagement im gewohnten Zyklus eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Diesen zu explizieren wäre hier erstens zu früh, da diesbezüglich bisher noch kaum Erfahrungen vorliegen. Zweitens erscheint dies auch kaum möglich, da ein solcher entsprechend des jeweiligen QM-Modells¹⁴ der Schule und der individuellen Transformation des äußeren QM in das innere, große Varianzen aufweisen kann. Trotzdem lassen sich gewisse Kernelemente und Ablaufspezifika voraussehen:

Grundlage jeden Qualitätsmanagements ist ein zentrales Leitbild, auf das sich die Entwicklungsarbeit bezieht. Damit ergibt sich für das kollegiale Team als zentrale Eingangsarbeit die Entwicklung eines solchen pädagogischen Leitbilds als Definition des Soll-Zustandes in Bezug auf den Kernprozess Unterricht. Hier werden einerseits gemeinsame Werte expliziert und definiert, andererseits antizipieren die Teamkolleginnen und -kollegen, welche Gestalt die Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation ihres Unterrichts nach einer mehrjährigen Umsetzungsphase angenommen haben soll. Da sich das Bezugsfeld Unterricht als ein relativ praktisches und durchaus eingrenzbares absehen lässt, sollte trotz des visionären Charakters des Leitbildes darauf geachtet werden, dass es sich nicht als unerreichbare Maxime emporhebt, sondern vielmehr als ein erstrebenswertes Niveau, welches durch angemessenes Engagement und Arbeit erreicht werden kann.

Nach Feststellung dieses Soll-Zustands ist es erforderlich, den Ist-Zustand zu erheben. Je nach QM-Modell wird entweder eine Ist-Analyse durchgeführt oder ein Qualitätshandbuch erstellt. Diese Bestandsaufnahme wird von diesem Zeitpunkt an immer wieder erfolgen; einerseits um das Erreichte festzustellen, andererseits, um Verbesserungsbereiche zu identifizieren. Kennzeichen einer guten Ist-Zustand-Feststellung ist in jedem Falle eine gute Datensituation. Daher beginnt für das Team an dieser Stelle eine Dokumentationskultur, in welcher nicht nur Aufzeichnungen über die Teamprozesse, Korrespondenzen und Unterrichtsmaterialien gesammelt und verwaltet werden, sondern auch Erhebungsdaten, welche die Wirkungen der gemeinsam erstellten 'Dienstleistung Unterricht' belegen.

Sind Ist- und Soll-Zustand erhoben, lässt sich die darin liegende Differenz feststellen. Dies erfolgt in einem Entscheidungsprozess, der von allen Gruppenmitgliedern geteilt und getragen werden muss. Gerade zu Beginn eines Qualitätsmanagements besteht eine erhebliche Differenz und damit ein unüberschaubar breites und tiefes Feld von Veränderungsmöglichkeiten. Es müssen Priorisierungen getroffen, Schwerpunkte gesetzt und daraus Ziele formuliert werden, welche im bevorstehenden Umsetzungszeitraum erreicht werden sollen. Einerseits gilt es, dringende und drängende Dinge anzugehen, andererseits eröffnet sich auch eine ganze Palette von einfachen Maßnahmen, welche im Zusammenhang mit dem Leitbild jedoch nur untergeordnete Bedeutung besitzen.

Der nun folgende Umsetzungszeitraum verläuft gegenüber den vorausgehenden Abschnitten voraussichtlich eher ruhig. Die gesetzten Ziele werden

von den einzelnen Teammitgliedern verfolgt; neben vorwiegend operativen Tätigkeiten beläuft sich die Teamarbeit auf regelmäßige Besprechungen, in welchen der aktuelle Stand und eventuelle Probleme besprochen werden. Eventuell müssen Ziele modifiziert, revidiert oder verworfen werden bzw. andere Zielperspektiven ins Auge gefasst.

Die Phase der Evaluation unterscheidet sich zwar inhaltlich stark von jener der Umsetzung, zeitlich jedoch nur wenig. Verschiedenste Evaluationsmodelle und-konzepte können im Verlaufe des Schuljahres zum Einsatz gebracht werden. Unabhängig, ob dabei Selbstevaluation, kollegiale Evaluation oder Schülerbefragungen durchgeführt werden, steht fest, dass von deren Qualität, Dichte und Zielspezifität die Wirksamkeit des gesamten Qualitätsmanagements abhängt. In den ersten Jahren wird das kollegiale Team relativ breit und punktartig evaluieren. Im Zentrum werden dabei die neu konzipierten Unterrichtseinheiten stehen und alle damit zusammenhängenden Dinge. Als Folge wird Modifikationsbedarf in allen Teilbereichen des Unterrichts ermittelt werden: Planungsprinzipien werden überdacht, Konzeptionen überarbeitet, Medien und Materialien optimiert und das persönliche Wirken der einzelnen Teammitglieder verbessert bzw. angepasst. Fortbildungsbedarf wird ermittelt und letztenendes wird auch die Evaluation modifiziert und optimiert.

Dann schließt sich der Kreis zur jeweiligen erneuten Bestandsaufnahme, die nach der Eingangsanalyse in einer Auswertung des erreichten neuen Standes und der Evaluationsmaßnahmen besteht. Aus dem bestehenden Katalog anstehender Verbesserungen sowie den Ergebnissen der Evaluationen werden neue Ziele und Maßnahmen formuliert und zur Umsetzung gebracht. Mehr und mehr wird der Anfangskatalog 'abgearbeitet'. Das Qualitätsmanagement etabliert sich und wird zur Alltagskultur des kollegialen Teams. Um dies zu erreichen und zu sichern, nimmt eine gute und spezifische Beratung eine entscheidende Rolle ein. Zu Beginn des Prozesses besteht diese vorwiegend darin, Kompetenz aufzubauen und die Beteiligten zu aktivieren. Mit dem Übergang in den tatsächlichen kontinuierlichen Verbesserungsprozess geraten soziale und kommunikative Prozesse in den Beratungsfokus; wie in allen Gruppenbildungsprozessen erscheinen auch hier Konflikte kaum vermeidbar. Hat sich das Team entwickelt und stabilisiert, kann sich der Berater in eine optionale Rolle zurückziehen. Er steht bei Bedarf auf Anfrage zur Verfügung.

Unabhängig, ob die Initiative seitens der Schulleitung oder interessierter Kolleginnen und Kollegen kam, steht fest, dass eine Einführung von Unterrichts-Qualitätsmanagement mit Sicherheit Rückwirkungen auf das restliche Kollegium einer Schule haben wird. Auf formellem oder informellem Wege werden alle Lehrerinnen und Lehrer in absehbarer Zeit wissen, dass einzelne Lehrkräfte ihrer Schule mit Unterstützung der Schulleitung ihren Unterricht in Teamarbeit bereitstellen. Bei einer entsprechenden Informationspolitik kann dieser Effekt dazu genutzt werden, den Ansatz populär zu machen und evtl. weitere Kolleginnen und Kollegen zu einem Aufbruch zu bewegen. Die ideale Werbung für Unterrichts-Qualitätsmanagement ist dessen erfolgreiche Implementierung.

Das Team entwickelt sich im Verlaufe der Jahre über drei Stränge: Einen Aktualisierungsstrang (1), einen Innovationsstrang (2) und einen Evaluationsstrang (3):

Zu (1): Veraltete Unterlagen werden nach und nach aktualisiert; dies erfolgt jedoch nicht mehr wie gewohnt von jedem einzelnen Lehrer, sondern aus dem Team heraus für alle. Zu (2): Werden neue Lernfelder eingeführt, entwickelt die Gruppe ein eigenes Gesamtkonzept, von der Grundidee bis hin zur Realisierung. Zu (3): Die Kollegen evaluieren sich gegenseitig; dabei werden Mängel, etc. in den bestehenden Unterlagen, Medien, Methoden, etc. aufgedeckt, welche dann wiederum über das Team aufgearbeitet werden, zu internen Methodenbesprechungen führen oder Fortbildungsmaßnahmen nach sich ziehen. Die Stränge (1) und (2) repräsentieren eher den Anfangszeitraum. Je nachdem, ob Neues anliegt oder nicht, wird sich das Team bei seinem Einstieg zuerst damit auseinander setzen, oder mit der Aktualisierung des Bestehenden. Mit dem Fortschritt dieser Kreativprozesse wird sich der damit verbundene Aufwand verringern, wohin gehend dann der Reaktivaufwand aus der Umsetzung der Evaluationen steigen wird. Nach einigen Jahren wird auch dieser nachlassen, der Strang (1) ganz weggefallen sein und der Strang (2) von Zeit zu Zeit wieder im Gruppenprozess wahrgenommen werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Das vorausgehende Kapitel beinhaltet gegenüber dem empirischen Teil dieses Aufsatzes eine durchgehende Programmatik, welche eine Art von Lehrer-

teamarbeit antizipiert, die es gegenwärtig (noch?) nicht gibt. Zwar basieren diese Visionen eines Unterrichts-Qualitätsmanagements auf einer Reihe von gesicherten Erkenntnissen. Trotzdem repräsentiert die schulorganisatorische Gegenwart einen expliziten Beweis für deren Umsetzungsproblem. Vielen scheint klar zu sein, dass es "so nicht mehr weitergeht", aber nur wenige wagen den Aufbruch, daran selbst etwas zu verändern. Als solche 'Aufbrechenden' sind vor allem eine Vielzahl von informellen Lehrerteams einzustufen, welche sich in den letzten Jahren verstärkt an deutschen beruflichen Schulen etabliert haben. Zwar gibt es innerhalb Deutschlands auch eine Tradition von Lehrerteamarbeit, diese konnte jedoch bislang keine flächendeckenden 'Ansteckungswirkungen' erreichen. 15 Ähnlich den in Schweden wahrnehmbaren individuellen Teambildungsprozessen werden diese auch in Deutschland wahrscheinlich durch Öffnungen der Lehrpläne mit zunehmend übergreifenden Bildungsperspektiven ausgelöst. 16

Innerhalb des Modellversuchs QUABS ist gegenwärtig auch Aufbruchsstimmung im Zusammenhang mit dem bisher gemiedenen Bereich 'Unterricht' wahrzunehmen. Den meisten Beteiligten ist klar, dass unbedingt beim Schlüsselprozess Unterricht angesetzt werden muss, wenn das schulische Qualitätsmanagement nicht zu einem 'Instrument zur Verbesserung des Schulimages bzw. zur Verschönerung des Lehreralltags' degenerieren soll. Hier stellt sich jedoch ebenso wie für alle gegenwärtigen veränderungswilligen Schulen als zentrales Problem die kompetente Beratung. Einem klassischen Consulting fehlt hier der pädagogische Bezug, einer Praktikerin bzw. einem Praktiker spezifische Beratungskompetenzen. Vor Jahren wurden derartige Spezialisten im Saarland zur Einführung von Lehrerteamarbeit an allen Gesamtschulen qualifiziert. Dies war ein aufwendiges und teures aber auch effektives Unterfangen. Auch der im Bundesland Nordrhein-Westfalen laufende Modellversuch Schu-

15 S. Institut für Teamarbeit unter http://www.team.cc/ oder: Saarländisches Gesamtschulkonzept.

le&Co beinhaltet eine ganze Reihe von Fortbildungsmaßnahmen, wovon sich eine zentral mit 'Teambildung im Unterricht' auseinandersetzt. ¹⁷ Im Zusammenhang mit einer breiten Einführung von Unterrichts-Qualitätsmanagement innerhalb oder auch außerhalb von QUABS werden derartige Vorqualifikationen für Berater kaum zu umgehen sein. Dabei erscheint es aus gegenwärtiger Perspektive sinnvoller, Teamlehrer mit Beratungskompetenzen auszustatten, als umgekehrt Berater pädagogisch 'nachzurüsten'. Da dies nicht ohne Einsatz erheblicher Mittel zu erreichen ist, erscheint es gegenwärtig vor allem ausschlaggebend, diejenigen Stellen über die vorgestellten Ansätze und Entwicklungen in Kenntnis zu setzen und sie von deren Bedeutung zu überzeugen. Letzten Endes ist schulisches Qualitätsmanagement ein deutschlandweit bildungspolitisch gewünschter Ansatz, welchem hohe Potentialität beigemessen wird. Nicht nur aus Glaubwürdigkeitsgründen sollte dieser administrative Wunsch nach Verbesserung dann aber auch monetär hinterlegt werden.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.): Wege zur Schulqualität. Wien (Studienverlag Innsbruck) 1999. S. 193-256.

Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechthild/Fatzner, Gerhard/Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Edition humanistische Psychologie, Trias-Kompaß, 1999. S. 423-444.

Liket, Theo M.E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung) 1993.

Schelten, Andreas/Tenberg, Ralf (Hrsg.): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Qualitätsentwicklung an Beruflichen Schulen' (QUABS), Lehrstuhlveröffentlichung als Manuskriptdruck,

¹⁶ In der beruflichen Bildung durch das Lernfeldkonzept. Gegenwärtig findet in Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Pädagogik und der Stadt München eine Untersuchung innerhalb der beruflichen Schulen der Stadt München statt, welche nach informellen Lehrerteams sucht und diese hinsichtlich ihrer Konstituierung, Genese, Intendierung und des gegenwärtigen Standes analysiert.

¹⁷ Auch hier wurden zunächst 32 Trainerinnen und Trainer zur Vermittlung der Konzepte ausgebildet. Leider können bzgl. der dort erreichten Fortschritte und Ergebnisse bislang keine empirischen Daten aufgefunden werden

München, 2001. Auch unter www.quabs.de, geplante Veröffentlichung im Hintermaier-Verlag Dezember 2001.

Tenberg, Ralf: Problemanalyse in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs. Aus der Anfangsphase des Modellversuchs QUABS. In: ZBW (97. Jg.) 1/2001. S. 6-12.

Tenberg, Ralf: Alltagswende ohne didaktischen Pragmatismus? In: berufsbildung (54. Jg.) 66/2000. S. 33-34.

Tenberg, Ralf: Befragung von Lehrerkollegien nach Einführung schulischen Qualitätsmanagements. Empirische Untersuchung an sieben Berufsschulen in Rheinland-Pfalz und Bayern. Internetveröffentlichung unter www.quabs.de als PDF-file mit der Adresse http://www.lrz-muenchen.de/~tenbergpublikationen/pdf/lehrerbefragung2001.pdf

Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag) 1996. S. 448-471.

Wirries, Ingeborg: Die Verantwortung des Schulleiters für gute Schulqualität-Möglichkeiten und Grenzen der Schulverfassung(en). In: Ackermann, Heike/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung von Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied (Luchterhand Verlag) 1998. S. 61-76.

Zepke, Georg: Patienten, Schüler oder Studenten: Klienten, Mitarbeiter oder Kunden? In: Grossmann, Ralph: Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien, New York (Springer-Verlag) 1999. S. 36-38. Michael Jentsch/Uwe Lehmpfuhl/Manfred Rotermund

Studienverhalten und Qualität der Lehre am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum – Methoden und Ergebnisse einer Studierendenbefragung

Einleitung

Im Januar 2001 wurden am Institut für Pädagogik (IfP) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) alle Teilnehmer/innen der in der Erhebungswoche stattfindenden Seminare im Rahmen einer schriftlichen Totalerhebung nach ihren Einschätzungen zur Qualität der Lehre befragt. Durchgeführt wurde diese Evaluation von den Studierenden eines Hauptseminars zum Thema "Evaluation der Lehre", die dabei von den Verfassern dieses Aufsatzes angeleitet und unterstützt worden sind. In diesem Artikel sollen zunächst die Entstehungsgeschichte und die Erfahrungen bei der Durchführung dieses Projektes aus Sicht der Seminarleitung beschrieben werden. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt, wobei es sich einerseits um Aussagen zu ausgewählten Merkmalen der Studierenden (Alter, Studiengang, pädagogische Vorbildung und Studienverhalten), andererseits um die Einschätzungen der Befragten zu Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen handelt.

Motive zur Evaluation des Lehrangebots

Die Idee, die Lehrveranstaltungen des Instituts für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum aus der Sicht der Studierenden zu evaluieren, kam den Verfassern anlässlich einer heftigen Ausbildungskritik, die ein Student der RUB in einem offenen Brief geäußert hatte (Jochen Langhorst, Die Ruhr-Universität Bochum und die darin herrschende Gleichgültigkeit, o.O., o.J.). Er kritisierte die "Schulferne" des Lehrangebots und die einseitige Methodik in den Seminaren, die nicht dazu geeignet seien, auf modernen Unterricht vorzubereiten.

Diese Vorwürfe entsprachen zwar der weit verbreiteten Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studium (vgl. Flach u.a. 1995, S.41ff.), nicht aber dem Selbstverständnis der Lehrenden am IfP, die bereits seit einigen Jahren über die

Verbesserung der Lehrerbildung diskutieren. Konkret wurde eine Lehrangebotskommission gegründet, die u.a. klärt, in welchen Seminaren Lehramtsstudierende ihre Leistungsnachweise erwerben können, wodurch die Schulrelevanz der Ausbildung erhöht werden soll.

Vor diesem Hintergrund erschien es zweckmäßig herauszufinden, wie die Situation von den Studierenden gegenwärtig insgesamt eingeschätzt wird und ob es sich bei der oben genannten Kritik um eine Einzelmeinung oder um eine weiter verbreitete Einschätzung handelt. Aus den Ergebnissen dieser Evaluation versprach man sich außerdem wertvolle Hinweise für die Arbeit der Lehrangebotskommission.

Last but not least ist die Durchführung dieser Untersuchung natürlich auch vor dem Hintergrund insgesamt veränderter Ansprüche an die Qualität universitärer Lehre und die damit einhergehende Forderung nach entsprechenden Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung dieser Qualität einzuordnen (vgl. aktuell hierzu etwa Rindermann 2001 aber auch die Aktivitäten des "Centrums für Hochschulentwicklung CHE" der Bertelsmann Stiftung).

Vorbereitung und Durchführung

Die Evaluation wurde von den 33 Studierenden des Hauptseminars "Evaluation der Lehre" unter Leitung der drei Autoren im Wintersemester 2000/01 durchgeführt. Da die o.g. Kritik an der Lehre studentischen Ursprungs war, erschien es folgerichtig, auch bei der breit angelegten Erhebung eine möglichst hohe Mitwirkung der Studierenden zu erreichen, die durch die gemeinsame Seminararbeit auf alle Ebenen der Evaluation Einfluss nehmen konnten. Aufgabe der Dozenten war also eher eine Hilfestellung bei der korrekten Anwendung der Methode, die den Studierenden eine fundierte Überprüfung bzw. Bestätigung ihrer eigenen Kritik ermöglichen sollte. Damit ist auch schon ein zweites wichtiges Ziel der Veranstaltung angesprochen, nämlich die Einführung in Theorie und Praxis empirischer Methoden für die große Gruppe der "e"-Studierenden (an der RUB die Bezeichnung für die Gruppe der Lehramtsstudierenden), von denen zwar im späteren Lehrberuf zunehmend Evaluationskompetenzen verlangt werden (vgl. etwa Kempfert/Rolff 1999), die aber

in Studienordnungen und Vorlesungsverzeichnissen häufig genug keine entsprechenden Lehrangebote finden.

Neben der inhaltlichen Vorbereitung auf die Veranstaltung, von der gleich die Rede sein soll, war im Vorfeld vor allem die Teilnahmebereitschaft bei den Dozentinnen und Dozenten des IfP zu sichern. Nach einer Vorstellung des Projekts im Direktorium und auf einer Mittelbauversammlung kristallisierten sich vor allem zwei Bedenken: 1. Die Sorge um die Anonymität (bezogen auf die Lehrperson) und 2. eine generelle Kritik an summativer Evaluation. Gerade Punkt 2 wurde bei diesem Projekt von den Autoren grundsätzlich anders gesehen, da es nicht um die abschließende "Benotung" einzelner Veranstaltungen, sondern um den Einstieg in eine kontinuierlich fortzuführende Form der Qualitätssicherung der gesamten Lehre, mithin um ein formatives Verfahren, gehen sollte (am Ende dieses Artikels wird auf diese angesprochene Fortführung nochmals eingegangen). Der erste Kritikpunkt führte zu einer Reihe von Codierungs- und Anonymisierungsmaßnahmen, die im Folgenden mit beschrieben sind und die schließlich zu einer breiten Unterstützung und der Teilnahme aller Lehrpersonen führten.

Die erste Veranstaltung bestand (neben den üblichen Formalia) aus einer kurzen Einführung in die Grundlagen von Evaluation. In den folgenden Sitzungen verständigte man sich gemeinsam auf relevante Dimensionen zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Am Ende dieser Verständigung standen folgende Kategorien: organisatorische Rahmenbedingungen, Verhalten der Lehrperson, Inhalte, Methoden, Medien, Lernziele und Lernerfolg. Im nächsten Schritt wurden Indikatoren gefunden, die zur Erfassung der Merkmalsausprägung in diesen Dimensionen geeignet waren. Für die gewählten Indikatoren galt es schließlich Items zu formulieren, bei denen die Interpretationsspielräume für die Befragten möglichst gering bemessen waren. Mit der Bewältigung vor allem der letztgenannten Aufgabe hatten die Studierenden erhebliche Probleme, die dazu führten, dass diese Arbeit größtenteils von den Verfassern durchgeführt werden musste, da ein straffer Zeitplan einzuhalten war.

Nachdem der Fragebogen erstellt war, wurde er allen Lehrpersonen am IfP mit der Bitte um Stellungnahme (Änderungswünsche und Ergänzungen) zugeleitet. Die Vorschläge zur Modifikation des Befragungsinstruments wurden von den Verfassern anschließend in den Fragebogen eingearbeitet. Das

überarbeitete Instrument wurde danach in einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung an der Universität Duisburg einem Pretest unterzogen und abermals modifiziert, bevor es im Januar 2001 schließlich seine endgültige Gestalt annahm.

Zeitgleich hierzu wurden die Studierenden im Hauptseminar "Evaluation der Lehre" in die Grundlagen der deskriptiven Statistik und des Statistikprogramms "SPSS" eingeführt. Vor Beginn der Erhebungsphase wurde der "Auftritt" der Studierenden in den Lehrveranstaltungen zum Zwecke der Datenerhebung trainiert: Neben der Einhaltung formeller Höflichkeitsregeln sollte so vor allem eine möglichst einheitliche Erklärung für das Ausfüllen der Fragebögen sichergestellt werden. Die Anonymität der Befragten wurde gewährleistet, indem die mit der Datenerhebung betrauten Studierenden während des Ausfüllens der Fragebögen im Raum blieben, die Fragebögen anschließend einsammelten und in einem von ihnen verschlossenen Briefumschlag an die Lehrperson weitergaben. Dabei wurden auch die wenigen nicht ausgefüllten Fragebögen eingesammelt und eingetütet, so dass die Zahl der eingesammelten Fragebögen der Zahl der angetroffenen Veranstaltungsteilnehmer entsprach. Außen auf dem Briefumschlag war ein Mantelbogen aufgeklebt, auf dem die jeweilige Lehrperson nach dem Ende der Sitzung durch Ankreuzen die Art der Lehrveranstaltung (Proseminar, Hauptseminar etc.) und einen siebenstelligen Zahlencode festlegen konnte. Im Laufe der Erhebungswoche wurde dieser Umschlag dann von der Lehrperson in ein spezielles Fach des Postraums eingeworfen, so dass auch für die Lehrenden völlige Anonymität hergestellt war.

Der nächste Arbeitsschritt war die Eingabe aller 1196 Datensätze in eine vorbereitete SPSS-Datenmaske. Die Studierenden brauchten hierfür rund 6 Zeitstunden, arbeiteten jedoch trotz intensiver Betreuung und vorangegangenem Training mitunter recht ungenau und machten deshalb eine langwierige Datenbereinigung und -korrektur durch die Seminarleitung notwendig.

Die Rückmeldung einzelner Seminarergebnisse an die betreffende Lehrperson erfolgte durch mit den Codenummern gekennzeichnete Umschläge,
die im Postraum ausgelegt wurden. Das Gesamtergebnis wurde auf einer Institutsversammlung von Studierendengruppen des Seminars präsentiert. Vor der
eigentlichen Veranstaltung wurde noch eine Probepräsentation durchgeführt,
um die inhaltliche und formale Qualität der studentischen Vorträge zu sichern
und den Zeitbedarf der einzelnen Gruppen zu koordinieren. Neben zahlrei-

chen Studierenden des IfP waren auch mehr als die Hälfte der Lehrpersonen anwesend. Im Anschluss an die Veranstaltung begann eine interessierte Diskussion, die in den mit Fragen der Lehre befassten Gremien des Instituts bis heute andauert.

Rückblickend auf die Seminararbeit bleibt kritisch anzumerken, dass zwei Semesterwochenstunden (SWS) zeitlich viel zu knapp bemessen waren und die umfangreiche Arbeit schließlich nur durch die Mithilfe studentischer Hilfskräfte (Arbeitsumfang: 72 Stunden) erledigt werden konnte. Das Ziel der Veranstalter, den Studierenden Gelegenheit zu geben, sich in Evaluationsverfahren aktiv einzuüben, konnte an einigen Stellen nicht konsequent zu Ende geführt werden: So mussten etwa die abschließende Formulierung der Items, die Erstellung der Eingabemaske und die Auswertung mit Hilfe des Programms "SPSS" von den Veranstaltern selbst vorgenommen werden, um den vorgegebenen zeitlichen Rahmen einhalten zu können. Um zu gewährleisten, dass auch diese wesentlichen Arbeitsschritte in einem Evaluationsverfahren von den Studierenden selbst durchgeführt werden können, wären realistisch wohl vier SWS zu veranschlagen gewesen.

Der Fragebogen

Das Erhebungsinstrument umfasste insgesamt vier DIN A4 Seiten, die auf einem in der Mitte gefalteten DIN A3 Bogen abgedruckt waren. Der Fragebogen enthielt neben Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Studiengang, Semesterzahl, Vorkenntnisse in Pädagogik, Gründe für den Veranstaltungsbesuch – Teil A) sechs Batterien mit insgesamt 72 Items zu den folgenden Dimensionen:

- Teil B: Angaben zur Veranstaltung (5 Items)
- Teil C: Ziele, Inhalte und Struktur (10 Items)
- Teil D: Methoden und Medien (13 Items)
- Teil E: Verhalten der Lehrperson (12 Items)
- Teil F: Lernerfolg, Ertrag, Zielerreichung (21 Items)
- Teil G: Änderungsvorschläge (11 Items)

Die Einschätzung zu den genannten Aussagen war für die Teile B bis F auf einer sechsstufigen Skala vorzunehmen, deren Pole mit "trifft voll zu" (= 1) und "trifft gar nicht zu" (= 6) bezeichnet waren. In allen Fällen konnte auch die

Antwortvorgabe "keine Angabe möglich" angekreuzt werden, überdies waren im Teil G einige Items nur auf Veranstaltungen im Grund- bzw. Hauptstudium bezogen. Eine Auswahl der vierzig Items mit der höchsten Trennschärfe findet sich am Ende dieses Artikels.

Die Aussagenbatterie G unterschied sich im Hinblick auf die Antwortskala von den vorangegangenen. Hier war es eine fünfstufige Skala, bei der die
Wertung "war genau richtig" in der Mitte stand, während der linke Pol mit
"deutlich mehr/häufiger" und der rechte Pol mit "deutlich weniger/seltener"
bezeichnet war. Dabei ging es um die Frage, inwieweit die genannten Aspekte
(etwa G3: "Vermittlung von Inhalten aus der Praxis" oder G7: "Arbeit in kleineren Gruppen") von den Befragten als angemessen gewichtet empfunden
wurden.

Der Fragebogen schloss mit dem Angebot, "weitere Anmerkungen und/oder Anregungen" an dieser Stelle schriftlich zu dokumentieren. Um herauszufinden, wer von den Befragten als Besucher/-in verschiedener Veranstaltungen mehrmals an der Erhebung teilgenommen hat, wurde auf der ersten Seite des Fragebogens außerdem um die Angabe einer zwölfstelligen Codenummer (Geburtsdatum des Vaters und der Mutter) gebeten, die auch bei allen anschließenden Erhebungen benutzt werden sollte. Für das Ausfüllen dieses Fragebogens wurden nach den Vorerfahrungen im Pretest knapp zwanzig Minuten veranschlagt.

Die Evaluationsergebnisse

Lehrveranstaltungen des IfP in der Erhebungswoche (15.-19.01.2001)

Im institutsinternen Vorlesungsverzeichnis waren im Wintersemester 2000/01 106 Veranstaltungen angekündigt worden. Da die Vorlesungen (die Items waren auf diesen Veranstaltungstyp nicht zugeschnitten), die Schulpraktischen Studien (sie fanden erst im Februar/März statt) und 6 entgegen der Ankündigung ausgefallene Veranstaltungen nicht berücksichtigt werden konnten, blieben zunächst 85 evaluationsrelevante Veranstaltungen übrig. Von diesen 85 fanden in der Erhebungswoche (15.-19.01.2001) 63 Veranstaltungen tatsächlich statt, auf sie beziehen sich alle folgenden Ergebnisse:

Die Studierenden am IfP nach ausgewählten Merkmalen

Geschlecht, Alter und Studiendauer

Die an der Befragung Beteiligten (Rücklauf: 868 Fragebögen aus 63 Veranstaltungen, d.h. im Durchschnitt knapp 14 Fragebögen je Veranstaltung) sind zum überwiegenden Teil (63%) weiblich (2% ohne Angabe, 35% männlich); der Altersdurchschnitt (856 gültige Antworten) liegt bei 24 Jahren (Min. 18 J., Max. 59J.), 90% dieser Studierenden sind jünger als 29 Jahre. Von den 626 Studierenden, die auf die Frage nach der Semesterzahl geantwortet haben (ca. 72% aller Befragten), befinden sich 90% im ersten bis neunten Semester und nur 3.5% studieren länger als 12 Semester.

Pädagogikunterricht als Kurs in der gymnasialen Oberstufe

Fast die Hälfte der Befragten (49.9%) gibt an, in der eigenen Schulzeit das Unterrichtsfach Pädagogik als Grundkurs (256, also 29.7%) oder als Leistungskurs (174, also 20.2%) in der gymnasialen Oberstufe belegt zu haben. Schulische Vorerfahrungen haben demnach insbesondere die Studierenden des Unterrichtsfaches Erziehungswissenschaft (68%), die Magister-Hauptfachstudenten (58.7%) und die Magister-Nebenfachstudenten (53.7%), während die Lehramtsstudierenden der anderen Schulfächer nur zu 40.5% das Fach in der Schule belegt hatten.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der Berücksichtigung unterschiedlicher schulischer Vorkenntnisse durch die Lehrperson (Item F15): In den Einführungsseminaren wird eine solche Berücksichtigung demnach etwas häufiger erlebt (Mittelwert 3.03) als in den Proseminaren (Mittelwert 3.28). Auffälliger erscheinen die Differenzen in der wahrgenommenen Heterogenität des Leistungsniveaus (Item B5): In den Einführungsseminaren werden Unterschiede im Leistungsniveau der Seminarteilnehmer im Mittel mit 2.65 eingestuft, in Proseminaren mit 3.68. Ist dies die Folge einer "natürlichen" Angleichung im Laufe des Studiums oder ein Indiz für die Berechtigung des gängigen Vorurteils, dass Oberstufenschüler, die das Fach Pädagogik wählen, doch eher leistungsschwächere Schüler sind, deren Leistungsvorsprung aufgrund von Vorkenntnissen schnell aufgebraucht ist?

Studienverhalten

Als erstes Ergebnis ist die reine Anwesenheit während der Veranstaltungswoche zu nennen: Von den 4140 eingeschriebenen Studierenden im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium wurden während der Veranstaltungswoche lediglich 458 (11.1%) angetroffen. Im Magister-Hauptfach- und im Unterrichtsfach-Pädagogik-Studiengang bot sich mit 155 (von 455 = 34.0%) bzw. 177 (von 444 = 39.8%) ein etwas positiveres Bild. Dieses Ergebnis ist nur zu einem Teil durch "Kartei-Leichen", also durch Studierende weit jenseits der Regelstudienzeit, von denen kein aktives Studium mehr zu erwarten ist, zu erklären und weist damit auch auf problematische Aspekte des Studienverhaltens innerhalb der Regelstudienzeit hin.

Bestätigt wird dieser Eindruck durch ein zweites Resultat, nämlich die Anzahl der besuchten Seminare pro Studierenden: so besuchten 200 der 332 angetroffenen Hauptfach-Studierenden (also 60.2%) in der Erhebungswoche lediglich eine einzige Seminarveranstaltung. Vergleicht man dies mit den rechnerisch zu belegenden Veranstaltungen aufgrund der Studienordnung und den durch Teilnahmescheine und Leistungsnachweise nachzuweisenden obligatorischen Veranstaltungen (Tabelle 1), entsteht der Eindruck, dass die Studierenden ein Minimalstudium absolvieren: Dem Anschein nach werden nur obligatorische Veranstaltungen besucht, es wird lediglich ein an den Teilnahme- und Leistungsnachweisen orientiertes "Scheinstudium" absolviert.

cher Vorkenntiller (Cive) die Lehr gersen liten	Magister- Hauptfach	Pädagogik als Unterrichtsfach
nach Studienordnung vorgesehene Zahl der Lehr- veranstaltungen (rechnerisch aus Stundenvolumen)	40	43
davon pro Semester Regelstudienzeit	5	5.40
obligatorische Seminarveranstaltungen mit Schein	8	14
davon pro Semester Regelstudienzeit	1	1.80
rechnerisch: Seminarveranstaltungen pro Studie- renden (unter den in der Erhebungswoche anwe- senden Personen)	1.54	1.84

Tabelle 1: Vergleich der vorgesehenen, obligatorischen und in der Erhebung festgestellten Seminarveranstaltungen pro Studierenden

In eine ähnliche Richtung deutet ein Ergebnis von Edwin Keiner, der nach einer Untersuchung des Studienverhaltens von Studierenden der Erziehungswissenschaft an den Universitäten Frankfurt und Gießen feststellt: "Dabei ist besonders interessant, dass – trotz auf den ersten Blick ausgeprägter Unterschiede lokaler Rahmenbedingungen – die Befunde in eine tendenziell ähnliche Richtung weisen: nur mäßig profilierte Erwartungen an das Studium, geringe Zeitinvestition, starker Bezug auf Alltagsmedien und -wissen, schwach ausgeprägtes fachspezifisches Nutzungs- und Aneignungsverhalten." (Keiner 2000, S. 18)

Die sich hier andeutende "minimalistische" Arbeitshaltung wird auch deutlich bei der Selbsteinschätzung der eigenen Vorbereitung der Seminare (Item B4), die mit einem Mittelwert von 3.54 nur als durchschnittlich einzustufen ist. Eine Analyse der Häufigkeiten zeigt, dass je ein Drittel der Studierenden sich als sehr gut/gut, befriedigend/ausreichend oder mangelhaft/gar nicht vorbereitet einstuft, wobei die Studenten etwas weniger fleißig sind als die Studentinnen.

Aus der Sicht der Studierenden scheint insbesondere die traditionelle Seminargestaltung im Referatsstil die Vorbereitung negativ zu beeinflussen (Korrelation B4/D4: r=-0.61). Positiv könnten sich auf die Vorbereitung der Einsatz aktivierender Methoden (Item D3 - r=0.69), die Bereitstellung unterstützender Seminarmaterialien (Item D13-r=0.61) und vor allem die ergänzenden Tutorien (Item F18 - r=0.99) ausgewirkt haben.

Die Lehrenden und die Lehre am IfP

Im Unterschied zur eigenen Seminarvorbereitung beurteilen die Studierenden die Vorbereitung der Lehrpersonen (Item E1) zu über 75% als gut bis sehr gut. Auch Selbstverständlichkeiten wie Pünktlichkeit (Item E2), die Beachtung getroffener Vereinbarungen (Item E3), die Sorge um ein störungsfreies Arbeiten (Item E4), die Beantwortung von Fragen (Item E7) und die Erklärung von Fachbegriffen (Item E6) werden nach Ansicht der Studierenden von den Lehrpersonen eingehalten. Die Vermittlungskompetenz der Lehrpersonen (Item E5) wird von über 50% der Studierenden als gut bis sehr gut eingestuft (Mittelwert 2.01).

Die Antworten zu diesem Item korrelieren erwartungsgemäß hoch mit dem Einsatz aktivierender Methoden (Item D3, r = 0.73) und der Übereinstimmung der Themen mit den Seminarzielen (Item C3, r=0.71). Diese Passung zwischen den Themen und den Zielen korreliert ebenfalls hoch mit der Einschätzung der Seminarstrukturierung (Item C8, r=0.85 für die Gesamtveranstaltung und Item C9, r=0.83 für die Einzelsitzung) und der Bereitschaft zur Weiterempfehlung des Seminars (Item F13, r=0.75). Weiterempfohlen wird darüber hinaus ein Seminar dann, wenn

- es den Erwartungen entspricht (Item F12, r = 0.93),
- die Lehrperson Inhalte verständlich vermitteln kann (Item E5, r = 0.89), aktivierende Methoden einsetzt (Item D3, r = 0.82), Fragen angemessen beantwortet (Item E7, r = 0.72), für eine umfassende Bearbeitung des Themas sorgt (Item C4, r = 0.76) und die Einzelsitzung gut strukturiert (Item C9, r = 0.72),
- der Studierende das Gefühl hat, dass seine Kenntnisse erweitert (Item F8, r
 = 0.77) und sein Interesse geweckt wird (Item F10, r = 0.77).

Insgesamt lässt der bisher vorgetragene Befund die nicht überraschende Feststellung zu, dass vorbereitete und strukturierte Seminare von Lehrpersonen, die Inhalte mit Hilfe von aktivierenden Methoden verständlich vermitteln, bei den Studierenden Interesse am Thema und einen Kenntniszuwachs bewirken können. Positiv ist für das IfP die bis hierhin gute Beurteilung der Lehrenden durch die Studierenden, die durch den Erfolg bei der Vermittlung von Kenntnissen bestätigt wird (Item F8, Mittelwert 2.39). Damit trifft die von Bohnsack referierte Kritik der Studierenden an der universitären Lehrqualität auf die Veranstaltungen des IfP in vielen Punkten nicht zu (vgl. Bohnsack 2000, S.54ff.).

Dies darf aber den Blick auf die Probleme nicht verstellen. Nicht zufrieden stellen kann die unterdurchschnittliche Beurteilung, durch das Seminar sei ein Interesse an der Erziehungswissenschaft geweckt worden (Item F11, Mittelwert 3.79). Darüber hinaus zeigen sich vor allem drei Schwachstellen: Die Seminarmethoden, der Praxisbezug und die Mitwirkungsmöglichkeiten der Studierenden bei der Seminargestaltung. Im Hinblick auf diese Aspekte scheinen die von Bohnsack referierten Ergebnisse bestätigt zu werden (Bohnsack 2000, ebd.)

1 Probleme bei der Methodenwahl

Über 40% der Studierenden nehmen an Seminaren teil, die nach ihrer Einschätzung überwiegend durch den Vortrag von Referaten gekennzeichnet sind, nur ca. 33% erleben dies eher nicht (Item D4, Mittelwert 3.71). Interessant ist die gemeinsame Verteilung dieses Items mit dem Veränderungswunsch "mehr/weniger Referate der Studierenden" aus Item G5: In Veranstaltungen mit sehr vielen Referaten wünschen die Studierenden weniger davon, in Veranstaltungen mit sehr wenig Referaten werden mehr gewünscht. Untermauert wird dieser Wunsch nach Ausgewogenheit einerseits durch vereinzelte Text-kommentare der Befragten, die vor allem eine Verbesserung der inhaltlichen Vorbereitung und der Präsentation der Referenten (u.a. durch eine restriktivere Scheinvergabe) einfordern und eine Einbettung des Referats in die Seminararbeit wünschen, die nicht bloß aus einer kurzen (unvorbereiteten) Anschlussdiskussion besteht. Andererseits deutet auch der Mittelwert 2.23 bei der expliziten Frage nach den Methodenwechsel-Wünschen (Item G10) auf eine moderate Haltung hin.

Ein deutliches Anliegen ist im Bereich Medieneinsatz erkennbar. So scheinen momentan eingesetzte Medien das Verständnis der Inhalte eher nicht zu erleichtern (Item D10, Mittelwert 3.45), obwohl der Einsatz verschiedener Medien durchaus gewünscht wird (Item G11, Mittelwert 2.12). Problematisch scheinen hier vor allem die mangelnden Hinweise zum Medieneinsatz durch die Lehrperson (Item D11, Mittelwert 3.97) zu sein.

2 Probleme im Praxisbezug

Ähnlich wie beim Medieneinsatz werden auch Hinweise zum Einsatz der Methoden außerhalb des Seminars eher vermisst (Item D6, Mittelwert 3.31). Gerade für Lehramtsstudierende wird so eine wichtige Chance vertan, deren Methoden- und Medienkompetenz zu fördern und ihnen die Gelegenheit zu geben, diese auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen praktisch zu erweitern. Hier wird eine der wenigen Möglichkeiten vergeben, im Rahmen universitärer Ausbildung Handlungsmöglichkeiten nicht nur zu thematisieren, sondern sogar einzuüben und so auch die Lehre in der Universität abwechslungsreicher und vielleicht auch effektiver zu gestalten. Dieser ver-

schenkte gegenwärtige und zukünftige Praxisbezug wird allerdings durch eine vorhandene Praxisrelevanz der Themen (Item F1, Mittelwert 2.75) und durch einen kleinen Beitrag der Seminare zum Verständnis von Praxis (Item F3 Mittelwert 3.13) etwas gemildert.

3 Probleme bei den Mitwirkungsmöglichkeiten der Studierenden

Die überwiegend passive Rolle in der Seminararbeit wird durch eine nur gering entwickelte Mitwirkungs- und Feedbackkultur augenscheinlich noch weiter verschärft (vgl. Tabelle 2).

somethic destination of the description and advantages of	ES	PS	HS I	HS II
"Die Studierenden konnten auf die inhaltliche Planung Einfluss nehmen" (Item C10)	3.50	3.07	3.37	1.89
"Die methodische Gestaltung des Seminars wurde ausschließlich durch die Lehrperson festgelegt" (Item D7)	2.66	3.37	3.20	4.32
"Die Lehrperson holte von den Studierenden Rückmeldung über die Gestaltung des Seminars ein" (Item E9)	3.27	3.13	3.40	2.09
"Ich bekam von der Lehrperson hilfreiche Rück- meldungen zu meinen Leistungen" (Item F6)	4.58	3.83	4.27	3.12
"Die Lehrperson sorgte dafür, dass Studierende sich gegenseitig Rückmeldung gaben" (Item F7)	3.86	3.53	3.88	3.62

Tabelle 2: Mitwirkungs- und Feedbackkultur nach Seminartyp (ES = Einführungsseminar, PS = Proseminar, HS I = Hauptseminar I, HS II = Hauptseminar II)

Wenig überraschend ist die vergleichsweise positive Beurteilung der Hauptseminare II, haben sie doch im Mittel nur 14.33 Studierende und eine grundsätzlich andere Ausgangslage. Die geringe Differenz zu den 15.05 Studierenden eines Proseminars kann die deutliche Verschlechterung der Mitwirkungsmöglichkeiten allerdings kaum erklären. Dramatisch erscheinen vor allem die schlechten Ergebnisse beim Feedback der Lehrpersonen in den Einführungsseminaren und den Hauptseminaren I, wären doch gerade zu Beginn des Studiums und bei der Wahl möglicher Vertiefungsgebiete zu Beginn des Hauptstudiums Rückmeldungen wertvoll. Auch hier kann die ungünstige-

re Betreuungsrelation von jeweils etwa 23 Studierenden pro Seminar keine vollständige Erklärung sein.

Vor dem Hintergrund dieser offenkundig unzureichenden Feedback-Kultur könnte die sich in der pädagogischen Diskussion immer deutlicher artikulierende Forderung nach der Entwicklung von Selbstevaluations-Kompetenz bei den Lernenden (vgl. hierzu aktuelle Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung in Deutschland u.a. bei Horster/Rolff 2001 oder der Bildungskommission NRW 1995, aber auch das in Kanada entwickelte Konzept zur "Instructional Integration" von Bennett/Rollheiser 2001) von den Studierenden eventuell als blanker Hohn empfunden werden: Gedacht als sinnvolle Ergänzung zur Vergewisserung über die eigenen Lernleistungen, würde Selbstevaluation unter diesen Bedingungen von Hochschullehre zum billigen und keinesfalls hinreichenden Ersatz für die ebenso gewünschte wie erforderliche Rückmeldung durch die Lehrperson.

Perspektiven

Die Konfrontation mit den Ergebnissen des eigenen Seminars (gerade auch im Vergleich zur Bezugsgröße der institutsweiten Werte) hat den Autoren in dieser Form erstmalig eine Chance zum kritischen Durchdenken der eigenen Lehrtätigkeit gegeben. Sicherlich ist die Perspektive der Studierenden nicht der einzig relevante Maßstab für die Beurteilung von Seminarqualität, und doch wurde durch diese Evaluation bei jedem der drei Seminarleiter und auch am ganzen IfP ein Prozess begonnen bzw. unterstützt, von dessen konsequenter Weiterführung man sich eine zunehmend höhere Qualität der Lehre versprechen kann. Folgerichtig ist demnach eine Etablierung dieser Evaluation als Instrument der regelmäßigen Qualitätssicherung bzw. -gewinnung der Lehre am IfP anzustreben, die dann jedoch nicht mehr den eher experimentellen Charakter eines einzelnen Hauptseminars haben kann.

Nimmt man die Erfahrungen aus dem Feedback der Studierenden und Lehrenden zusammen, lässt sich festhalten, dass viele wesentliche Aspekte der Qualität von Lehre in dem Fragebogen erfasst sind. Einige Items haben sich bezüglich des Summenscores jedoch als wenig trennscharf erwiesen, so dass an dieser Stelle (vgl. Tabelle 3) nur eine Liste von 40 besonders geeigneten Items angegeben werden soll, für deren Anwendung durch interessierte Leser hiermit ausdrücklich geworben sei.

Item — acquient of memory and acquient of memory and acquient of memory and acquient of the state of the stat	Trennschär- fe mit Sum- men-score dieser 40 Items	Mittelwerte alle IfP- Veranstal- tungen	Ergebnis des HS "Evalua- tion der Lehre"
F13: Ich kann dieses Seminar weiteremp- fehlen.	0.90	2.34	2.28
D2: Das Verständnis der Inhalte wurde mir durch die eingesetzten Lehrmethoden erleichtert.	0.88	3.37	2.82
D3: Die eingesetzten Methoden motivier- ten zu aktiver Mitarbeit.	0.87	3.37	2.69
E5: Die Lehrperson konnte die Inhalte in verständlicher Form vermitteln.	0.82	2.01	1.66
F12: Meine Erwartungen an das Seminar wurden insgesamt erfüllt.	0.82	2.59	2.58
F8: Durch die Arbeit im Seminar erwei- terte ich meinen Kenntnisstand zum The- ma maßgeblich.	0.79	2.39	3.31
C3: Die behandelten Themen passten gut zu den Zielen der Veranstaltung.	0.77	2.04	1.55
C4: Die ausgewählten Themen ermöglich- ten eine umfassende Bearbeitung des Hauptthemas.	0.76	2.2.32	2.40
E7: Nachfragen wurden von der Lehrper- son angemessen beantwortet.	0.76	1.79	1.63
F10: Die Arbeit im Seminar weckte mein Interesse zur Vertiefung des Seminarthe- mas.	0.75	3.20	3.53
C2: Die Zielsetzung des Seminars wurde zu Beginn der Veranstaltung verdeutlicht.	0.75	1.96	1.25
C8: Der thematische Aufbau der Gesamt- veranstaltung erschien mir sinnvoll geglie- dert.	0.73	2.30	1.84
F9: Die Arbeit im Seminar half mir, mein Wissen besser zu strukturieren.	0.73	3.21	4.39

D9: Ich empfand die grafischen Darstel- lungen (Tafelbild, Overhead-Folien etc.) als übersichtlich.	0.72	2.90	2.17
C9: Die einzelnen Sitzungen erschienen mir sinnvoll gegliedert.	0.72	2.63	2.09
F6: Ich bekam von der Lehrperson hilfrei- che Rückmeldungen zu meinen Leistun- gen.	0.72	4.06	5.00
D8: Für mich waren die grafischen Dar- stellungen der Inhalte (Tafelbild, Overhe- ad-Folien etc.) durch die LP gut.	0.71	3.00	2.27
D5: Die Lehrperson kümmerte sich um eine systematische Sicherung der Arbeits- ergebnisse.	0.70	2.80	2.32
F7: Die Lehrperson sorgte dafür, dass Stu- dierende sich gegenseitig Rückmeldungen gaben.	0.68	3.68	4.17
E1: Die Lehrperson war zu den Sitzungen gut vorbereitet.	0.67	1.61	1.78
C5: Das Hauptthema wurde aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet.	0.66	2.37	3.56
F5: Ich konnte Handlungsmöglichkeiten ausprobieren/einüben.	0.65	4.38	3.90
F2: Die behandelten Themen sind für mich persönlich von Bedeutung.	0.65	2.68	2.97
E4: Die Lehrperson sorgte für ein stö- rungsfreies Arbeiten in der Veranstaltung.	0.64	1.79	2.32
E9: Die Lehrperson holte von den Studie- renden Rückmeldungen über die Gestal- tung des Seminars ein.	0.64	3.15	3.40
E12: Die Lehrperson gab nützliche Hin- weise für die Vorbereitung und Präsentati- on von Seminarbeiträgen.	0.63	3.04	3.42
E8: Studentische Diskussionsanregungen wurden von der Lehrperson aufgegriffen.	0.62	1.86	2.25
E10: Andere Meinungen wurden von der Lehrperson akzeptiert.	0.60	2.18	2.55

E3: Die Lehrperson achtete auf die Einhal- tung gegenseitig getroffener Vereinbarun- gen.	0.60	1,72	1.68
E6: Wann immer nötig, wurden benutzte Fremd- und Fachwörter von der Lehrper- son erklärt.	0.59	2.08	1.71
F3: Durch meine Arbeit im Seminar glau- be ich, Situationen der Praxis besser ein- schätzen zu können.	0.59	3.13	3.52
D10: Das Verständnis der Seminarinhalte wurde durch den Einsatz von Medien er- leichtert.	0.58	3.45	2.63
D6: Die Lehrperson thematisierte Anwen- dungsmöglichkeiten der Methoden außer- halb der Seminarpraxis.	0.57	3.31	3.69
C7: Die Lehrperson regte zur kritischen Reflexion der Seminarinhalte an.	0.57	2.39	3.00
C10: Die Studierenden konnten auf die in- haltliche Planung des Seminars Einfluss nehmen.	0.56	3.27	3.43
D11: Die Lehrperson gab Hinweise für den Einsatz von Medien.	0.55	3.97	4.07
D13: Die von der Lehrperson bereitge- stellten Materialien unterstützten die um- fassende Bearbeitung des Seminarthemas.	0.53	2.39	2.90
F4: Im Seminar wurden mir Handlungs- möglichkeiten für die Praxis aufgezeigt.	0.51	3.30	3.26
C1: Die Seminarinhalte stimmten mit den schriftlichen Ankündigungen überein.	0.46	1.90	1.90
F1: Die behandelten Themen sind für mein Berufsleben von Bedeutung.	0.44	2.75	2.90

Tabelle 3: Liste von 40 zentralen Items mit Angabe der institutsweiten Ergebnisse und der Werte in dem vorgestellten Hauptseminar "Evaluation der Lehre"

Literatur

Bennett, Barrie/Rollheiser, Carol: Beyond Monet (2001): The Artful Science of Instructional Integration. Toronto, Ontario (Bookation Inc.).

- Bildungskommission NRW (2000): Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied (Luchterhand).
- Bohnsack, Fritz (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred u.a.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Flach, Herbert/Lück, Joachim/Preuss, Rosemarie (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerausbildung. Frankfurt a.M. (Peter Lang).
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel (Beltz).
- Keiner, Edwin (2000): Leben, Lernen, Lesen Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In: Wigger, Lothar: Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Institut für Erziehungswissenschaft Vechta.
- Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter (1999): P\u00e4dagogische Qualit\u00e4tsentwicklung. Arbeitsbuch f\u00fcr Schule und Unterricht. (Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung). Weinheim und Basel (Beltz).
- Rindermann, Heiner (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau (Verlag Empirische Pädagogik).

Peter Diepold¹

"Professional Homepage"

DGfE-Initiative zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Wissenschaftler/innen möchten Fachkollegen und Öffentlichkeit über ihre Arbeiten informieren, Forschungsergebnisse bekannt machen oder Kooperationspartner und Drittmittelgeber finden. Ein wichtiges Instrument dafür ist die URL einer persönlichen "professional homepage" auf der Visitenkarte.

Hintergrund

Im Rahmen der Kooperation mit der IuK-Initiative deutscher wissenschaftlicher Fachgesellschaften (http://www.iuk-initiative.org) und DINI, der Deutschen Initiative für Netzwerk Information, (http://www.dini.de) möchte der Vorstand der DGfE die Mitglieder und ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter, die noch keine "professional homepage" haben, darin unterstützen.

Mittels eines Formulars kann man sich ohne HTML-Kenntnisse, einfach, schnell und sofort eine informative persönliche Homepage erstellen. Sie hat Platz für Name und Adresse, eine Kurzbiographie, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte, Projekte, Veröffentlichungen und Mitgliedschaften und Mitarbeit in Organisationen, ggf. ergänzt durch ein Foto.

Dateneingabe im Internet

Man trägt die Informationen, die man öffentlich machen will, in ein Formular ein und schickt es mit einem Mausklick ab. Es gibt Eingabefelder für

- Adresse (Name, Titel, Vorname, Position, E-Mail, Telefon, Fax, Universität, Fakultät, Institut, Abteilung, Straße, PLZ und Ort, URL des Instituts, URL für Lehrveranstaltungen, Sprechstunde)
- Kurzbiographie
- 1 Dr. Peter Diepold, Univ.-Prof. i.R., http://www.diepold.de, Email: webmaster@dgfe.de

- Arbeits- und Forschungsschwerpunkte,
- Projekte
- Veröffentlichungen
- Mitgliedschaften, Mitarbeit in Organisationen, Ehrenämter
- Foto

Die Textfelder enthalten genügend Platz. Falls man innerhalb des Feldes Text gliedern will, kann man die üblichen HTML-Tags, also

br> für "neue Zeile", für "Absatz", für eine Liste, für ein Listenelement,

Verarbeitung auf dem DGfE-Server, Korrekturmöglichkeiten

Der DGfE-Server verarbeitet die Daten zu einer fertigen Homepage: die Eingaben werden automatisch in die vorgefertigte Web-Seite übertragen und als Vorschlag auf den Bildschirm zurückgeschickt. Falls man dann noch etwas verändern möchte, geht man mit der "Zurück"-Taste des Browsers noch einmal in das Formular, korrigiert und schickt es wieder ab. Das kann man mehrfach wiederholen, solange es mit allen Eintragungen im temporären Speicher des Browsers liegt.

Datenschutz

Wichtig: Aus Gründen des Datenschutzes werden alle Eingaben bei der DGfE nicht gespeichert, auch nicht temporär.

Wie kommt die Homepage ins Internet?

Aus diesem Grund muss man selbst dafür sorgen, dass die neue Webseite auf dem eigenen Instituts-/Fakultäts-/Universitäts-Server ins Netz gestellt wird. Dafür speichert man die fertige Homepage unter mit einem sinnvollen Dateinamen zunächst auf dem eigenen Computer ab und legt sie dann auf den Webserver der Wahl.

Wenn man der DGfE anschließend die Internet-Adresse (URL) mailt, werden wir dafür sorgen, dass sie unter dem Namen des Wissenschaftlers in das "Who's Who der Bildung" eingetragen wird.

Gründung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages

Dadurch dass man die Homepage selbst verwaltet, hat man jederzeit Gelegenheit, sie weiter zu bearbeiten und aktuell zu halten.

Professional Homepage und Suchmaschinen

Eine professionelle Homepage zu erstellen, ist wichtig. Sie soll aber auch von Suchmaschinen gefunden und an die richtigen Adressaten gelangen. Das wird über sog. die "Metadaten" erreicht, die unsichtbar im Kopf der Homepage untergebracht sind. Auch dies erzeugt das Formular: Die Metadaten von Name, Institution, Adresse, E-Mail, Stichworte der Arbeitsschwerpunkte, URL Ihrer Veröffentlichungsliste werden automatisch erstellt und in einem Format abgelegt, das mit anderen Fachgesellschaften international abgestimmt wurde (dem sog. "Dublin Core"-Standard). Damit wird es möglich, interdisziplinär und gezielt nach Experten und Arbeitsergebnissen in verschiedenen Bereichen zu suchen.

Hat man bereits eine Homepage im Internet, kann man sich dennoch mit dem Formular diese Metadaten erzeugen lassen und sie anschließend mittels Markieren und Kopieren ("cut & paste") aus der automatisch erzeugten in die bereits bestehende Homepage im Teil < head > einbauen.

URL des Formulars für eine "professional homepage"

Das Formular mitsamt erläuterndem Text und Beispiel findet sich auf der Homepage der DGfE unter der Rubrik "Webhilfen" auf dem DGfE-Portal

www.dgfe.de

Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag in Gründung – Das Präsidium in Gründung –

Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren

An die Leitungen der Fakultäten, Fachbereiche, Institute für Pädagogik/ Erziehungswissenschaft Dr. Karin Böllert (Münster)
Tel.: (0251/83 21232)
Dr. Renate Girmes (Magdeburg)
Tel.: 0391/67 14717
Dr. Richard Huisinga (Siegen)
Tel.: 0271/740 4205

Dr. Hans-Uwe Otto (Bielefeld) Tel.: 0521/106 3308

Dr. Thomas Rauschenbach (Dortmund)

Tel.: 0231/755 2185

Dr. Lutz-Rainer Reuter (Hamburg)

Tel.: 040/6541 2842

Betr.: Gründung eines erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages

Sehr geehrte Frau Dekanin, sehr geehrter Herr Dekan, sehr geehrte Frau Institutsdirektorin, sehr geehrter Herr Institutsdirektor, liebe Kolleginnen und Kollegen,

aufgrund des fachöffentlich ausgeschriebenen Vortreffens im Mai 2001 in Hannover und des dort bei einer Gegenstimme gefassten Beschlusses, die Initiative für die Gründung eines erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages zu ergreifen, ist mit der weiteren Vorbereitung ein Präsidium in Gründung beauftragt worden.

Es ist die übereinstimmende Meinung aller an den Gründungsvorbereitungen beteiligten Kolleginnen und Kollegen, dass die Gründung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages unerlässlich geworden ist, um Entwicklun62

Gründung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages

gen entgegen treten zu können, auf die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sorgenvoll blicken: Sei dies die Umwandlung von erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen in solche anderer Disziplinen, sei es das "Austrocknen" durch eine entsprechende Berufungspolitik der Ministerien oder seien es nun einseitige Verteilungsprozesse zu Lasten der Erziehungswissenschaft.

Anlass, sich institutionell zu artikulieren, geben auch pädagogisch wie erziehungswissenschaftlich bedeutsame Themen und Gestaltungsbereiche: z.B.
Lehrerbildung, (Neu)-Gestaltung des Bildungssystems, lebensbegleitendes
Lernen, die in ihrer wirkungsvollen Umsetzung an die Struktur und Ausstattung der Erziehungswissenschaft besondere Anforderungen stellen. Ohne gesicherte funktions- und leistungsfähige erziehungswissenschaftliche Einheiten
in den wissenschaftlichen Hochschulen ist eine verantwortbare Bearbeitung
und Erforschung sowie der internationale Diskurs auf diesen Gebieten nicht
möglich.

Um dem Nachdruck zu verleihen, bedarf es einer handlungsfähigen Organisationsform. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kommt als Personenvereinigung von einzelnen Wissenschaftlern auch nach Meinung des Vorstandes der DGfE dafür nicht in Frage, weil diese nicht im Namen ihrer Organisationen sprechen können. Vielmehr wird ein Artikulationsforum der Hochschulen selbst benötigt, eben ein eigenständiger Fakultätentag.

Das vorläufige Präsidium hat einen "Fahrplan" für den Gründungstermin am 8. Februar 2002 in Bielefeld erarbeitet.

Danach verschickt es an alle Kolleginnen und Kollegen bzw. an alle erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen im November 2001 dieses Anschreiben. Ihm sind beigefügt

- ein Satzungsentwurf des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages,
- eine Gründungsteilnahmeerklärung mit der Bitte, diese durch die Fachbereiche oder Fakultäten zu beschließen,
- ein Aufnahmeformular für aufnahmebereite Institutionen, die aber aus verschiedenen Gründen nicht an der Gründungsversammlung in Bielefeld teilnehmen können (was zu bedauern wäre),
- · eine Tagesordnung für die Gründungsversammlung.

Um die Gründung in rechtlich korrekter Form durchführen zu können, ist dem "Präsidium in Gründung" sehr daran gelegen, dass Sie in Ihrem Fachbereich bzw. Ihrer Fakultät oder Institut bzw. Seminar auf einen offiziellen Beschluss hinwirken, der die Mitarbeit der erziehungswissenschaftlichen Einrichtung aus der Sicht der Hochschule in zweifacher Hinsicht bekräftigt: erstens sollte die Gründung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages unterstützt und zweitens die Mitgliedschaft im Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag beschlossen werden. Der in der öffentlichen Sitzung im Februar in Bielefeld durchzuführende Gründungsakt wird gestärkt, wenn bis zu zwei (Vertrauens)Personen pro Hochschule nominiert werden, welche die Einrichtung bei der Gründung vertreten (§1 Abs. 2 des Satzungsentwurfes). Die Akkreditierung dieser Delegierten erfolgt durch das "Präsidium in Gründung". Zu diesem Zwecke wurde eine Korrespondenzadresse für den "Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag i.G." an der Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2 eingerichtet.

An diese Adresse erbitten wir das unserem Schreiben beigefügte Bestätigungsschreiben der erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen (Legitimation zur Gründungsteilnahme). Als Ausschlusstermin ist der 25. Januar 2002 vorgesehen. Bis zu diesem Tag sollten die Fachbereiche bzw. Fakultäten ihre Beschlüsse gefasst und bis zu zwei (Vertrauens)Personen nominiert haben, die sie vertreten. Die herzliche Einladung zur Gründung des "Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages" erfolgt dann umgehend durch das "Präsidium in Gründung". Nach der erfolgten Gründung ist die erziehungswissenschaftliche Einrichtung automatisch Mitglied des dann rechtsfähigen "Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages".

Im Interesse der disziplinpolitischen Bedeutung bitten wir Sie sehr, die Gründungsabsicht des erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages auf der nächstmöglichen Gremiensitzung zu erörtern und unterstützend zur Entscheidung zu bringen.

Für weitere Nachfragen stehen Ihnen die Mitglieder des vorläufigen Präsidiums selbstverständlich zu Gesprächen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Anlagen

65

Gründungsaufruf für den erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag

Gründung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages

Am 08. Februar 2002 um 13.00 Uhr werden sich im Senatssitzungssaal der Bielefelder Universität die Vertreterinnen und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen an den Universitäten treffen, um einen erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag zu gründen. Vorweg gegangen sind zwei gut besuchte Sitzungen in Hamburg und Hannover, zu denen der Vorstand der DGfE eingeladen hatte. In Hannover kam es dann in Anwesenheit von Vertreterinnen und Vertretern aus annähernd 30 Universitäten zur Wahl eines Präsidiums in Gründung, das damit beauftragt wurde, die Gründungsversammlung vorzubereiten, d.h. öffentlich dazu einzuladen um den Ablauf und die Wahl des ersten Präsidiums zu ermöglichen. Zudem wurde in Hannover ein zwischenzeitlich erarbeiteter erster Satzungsentwurf diskutiert und abgestimmt. Ebenso fand eine breite Aussprache mit einem Präsidiumsmitglied des philosophischen Fakultätentages statt, mit dem zuvor schon durch den Vorstand der DGfE ein intensiver Meinungsaustausch stattgefunden hatte. Man einigte sich im Prinzip darauf, getrennt zu agieren, um das auch vom philosophischen Fakultätentag akzeptierte Anliegen der Erziehungswissenschaft profiliert umsetzen zu können, andererseits aber auch darauf, in Grundsatzfragen Kontakt zu suchen, um gemeinsam zu agieren. Seit einigen Wochen sind die Einladungen zur Mitarbeit an alle Universitäten, die einen erziehungswissenschaftlichen Fachbereich bzw. größere Arbeitseinheiten mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Studienmöglichkeiten haben, gegangen. In der nachfolgenden Dokumentation werden die wesentlichen Papiere noch einmal veröffentlicht, nicht zuletzt auch, um den Informationsgrad über die Gründungsabsicht zu erhöhen und, wenn notwendig, entsprechende Aktivitäten an den jeweiligen Hochschulorten zu unterstützen. Weitere Auskünfte sind bei allen Mitgliedern des Präsidiums in Gründung zu erhalten. Prof. Dr. Huisinga von der Universität Siegen hat es übernommen, die eingehenden Meldungen über die Bereitschaft zur Teilnahme der einzelnen Hochschulen zu bündeln und in die Planungsvorbereitungen mit einzubringen. Es wäre daher hilfreich, wenn sich bei ihm bereits im Vorfeld die jeweiligen beiden Beauftragten, die für die einzelnen Hochschulen an der Gründungsversammlung teilnehmen werden, melden.

i.A. Hans-Uwe Otto

Vorschlag für die Tagesordnung der Gründungsversammlung

am 8. Februar 2002 in Bielefeld Tagungsort: Universität Bielefeld, Senatssitzungssaal Zeit: 13.00 - 16.00 Uhr

- 1. Begrüßung der Teilnehmenden durch das Präsidium in Gründung
- 2. Feststellung der Delegierten und Erklärung der Zuständigkeit; Prüfung evtl. vorhandener Zweifel
- 3. Ergänzung und Beschlussfassung über die Tagesordnung
- 4. Erörterung der durch das Präsidium vorgeschlagenen Satzung
- 5. Beschlussfassung über die Satzung
- 6. Einsetzung eines Wahlgremiums zur Wahl des Präsidiums
- 7. Wahl des Präsidiums des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages nach § 3 der Satzung
- 8. Behandlung von bereits eingegangenen Aufnahmeanträgen gem. § 1 Abs.4 Ziff, 2 u 3
- 9. Festlegung des Mitgliederbeitrages gem. § 7 der Satzung
- 10. Sonstige Regularien
- 11. Verschiedenes

Satzung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EFT) in Gründung

51

- (1) Der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag ist die Vereinigung Wissenschaftlicher Hochschulen, die über erziehungswissenschaftliche Einrichtungen (Fakultäten, Fachbereiche, Institute, Seminare o.ä.) verfügen, ein erziehungswissenschaftliches Studium anbieten sowie das Recht zur Promotion besitzen.
- (2) Ein Mitglied wird vertreten durch zwei von den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen gewählte Delegierte. Für jede(n) Delegierte(n) kann ein(e) Stellvertreter(in) gewählt werden. Die Amtszeit beträgt zwei Jahre. Wiederwahl ist möglich.
- (3) Bestehen an einer Wissenschaftlichen Hochschule mehrere erziehungswissenschaftliche Einrichtungen, so müssen sich diese untereinander über die Vertretung einigen.
- (4) Aufnahme neuer Mitglieder
 - Der Antrag auf Mitgliedschaft ist an die/den Vorsitzende(n) des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages zu richten. Dem Antrag sind beizufügen:
 - a) die Satzung/Grundordnung der Wissenschaftlichen Hochschule
 - b) die Satzungen der erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen
 - Übersicht über die genehmigten erziehungswissenschaftlichen Studiengänge
 - d) die geltenden Pr
 üfungs-, Studien- und Promotionsordnungen Auf Anforderung sind weitere Unterlagen beizubringen.
 - 2. Die/der Vorsitzende leitet der Plenarversammlung eine Empfehlung zu.
 - Die Plenarversammlung entscheidet mit Zweidrittelmehrheit der Anwesenden über den Aufnahmeantrag.
- (5) Die Kündigung der Mitgliedschaft ist jährlich zum Jahresende durch schriftliche Erklärungen möglich.

- (6) Die Mitgliedschaft in anderen Fakultätentagen schließt die Mitgliedschaft im Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag nicht aus.
- (7) Die Mitgliedschaft erlischt, wenn ein Mitglied die Bedingungen nach § 1, Abs. 1 nicht mehr erfüllt.

\$ 2

- (1) Aufgaben des Fakultätentages sind Informationsaustausch und Beratung sowie die Wahrnehmung gemeinsamer Belange der Erziehungswissenschaft in Forschung, Lehre und hochschulrechtlichen Fragen, Struktur des Hochschulwesens, Struktur und Einführung neuer Studiengänge, Internationale Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, Standards von Prüfungen und andere Fragen der Qualitätssicherung, Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung. Darüber hinaus hat er die Aufgaben, an der Organisationsentwicklung der Hochschulen mitzuwirken, personelle Mindeststandards zu formulieren. Zu seinen Aufgaben gehört ferner die Zusammenarbeit mit anderen Gremien und Fachverbänden, auch auf internationaler Ebene.
- (2) Beschlüsse, die sich an die Mitglieder wenden, ergehen in Form von Empfehlungen.

\$3

- (1) Die Organe des Fakultätentages sind
 - a) die Plenarversammlung
 - b) das Präsidium, bestehend aus fünf Mitgliedern, einer(m) Vorsitzenden, einer(m) Stellvertreter(in) und drei weiteren Mitgliedern.
- (2) Für begrenzte Aufgaben kann das Präsidium Ausschüsse oder Beauftragte einsetzen. Sie stellen keine Organe des Fakultätentages dar.

\$4

(1) Die Plenarversammlung besteht aus den Delegierten der Mitglieder.

Gründung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages

- (2) Die Plenarversammlung ist beschlussfähig, wenn ordnungsgemäß eingeladen wurde.
- (3) Die Mitglieder des Präsidiums sind stimmberechtigt; sie sind als solche nicht Vertreter eines Mitgliedes.

\$5

- Die/der Vorsitzende wird aus der und von der Plenarversammlung auf die Dauer von zwei Jahren gewählt. Einmalige Wiederwahl ist möglich.
- (2) Die weiteren Mitglieder des Präsidiums werden aus der und von der Plenarversammlung auf die Dauer von zwei Jahren gewählt. Zweimalige Wiederwahl ist möglich.
- (3) Die Amtszeit des Präsidiums beginnt mit dem Ende der Plenarversammlung, auf der die Wahl erfolgt ist.
- (4) Die/der Vorsitzende führt die laufenden Geschäfte, beruft und leitet die Plenarversammlungen und führt deren Beschlüsse aus. Im Einvernehmen mit den weiteren Mitgliedern des Präsidiums vertritt sie/er den Fakultätentag nach außen. Das Präsidium sorgt für die Information aller Stellen, mit denen der Fakultätentag zusammenarbeitet. Es ist berechtigt, zu bestimmten Punkten der Tagesordnung Vertreter anderer Organisationen und Sachverständige einzuladen. Es sorgt für das Protokoll der Plenarversammlung und sendet es den Mitgliedern zu.
- (5) Das Präsidium ist befugt, bei dringendem Anlass die Einberufung einer außerordentlichen Plenarversammlung zu beschließen oder namens des Plenums selbständig tätig zu werden; im letzteren Fall hat es darüber der nächsten ordentlichen Plenarversammlung zu berichten.

56

- Die Plenarversammlung tritt mindestens einmal jährlich zusammen; sie wird von der/dem Vorsitzenden einberufen.
- (2) Die Aufstellung der Tagesordnung ist Aufgabe der/des Vorsitzenden. Sie muß alle Gegenstände enthalten, deren Aufnahme ein Mitglied bis 6 Wo-

- chen vor der Versammlung schriftlich beantragt hat. Über die Aufnahme später angemeldeter TO-Punkte entscheidet die Versammlung vor Eintritt in die Tagesordnung.
- (3) Die Tagesordnung ist den Mitgliedern spätestens einen Monat vor der Versammlung mitzuteilen.
- (4) In dringenden Fällen kann die/der Vorsitzende die Plenarversammlung zu einer außerordentlichen Sitzung einberufen. Die Einberufung muß erfolgen, wenn ein Viertel der Mitglieder dies beantragt. Die Fristen für die Tagesordnung gelten hierbei nicht.

\$7

- Die Mitglieder sind verpflichtet, die laufenden Kosten des Fakultätentages durch einen jährlichen Beitrag zu decken, dessen Höhe die Plenarversammlung beschließt.
- (2) Die Mitgliedschaft erlischt, wenn zwei Jahresbeiträge säumig sind.
- (3) Die/der Vorsitzende sorgt dafür, dass die Geldmittel gem. § 64a RHO verwaltet werden, und legt am Ende ihrer/seiner Amtsperiode über ihre Verwendung Rechenschaft ab.

\$ 8

(1) Der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag sucht die Zusammenarbeit mit anderen Fakultätentagen und strebt Mitgliedschaft im Dachverband der Fakultätentage an. Der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag bemüht sich um wechselseitige Repräsentanz in anderen Fakultätentagen.

\$ 9

 Änderungen dieser Satzung beschließt die Plenarversammlung mit Zweidrittelmehrheit. Sie treten am Tage nach dem Ende der Sitzung in Kraft, in der sie beschlossen worden sind.

Mitteilungen des Vorstandes

Bericht des Vorstands

Die Aktivitäten des Lokalen Organisationskomitees zur Vorbereitung des 17. DGfE-Kongresses, der vom 25. bis 27. März 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universität München stattfindet, wurden vom Vorstand begleitet und unterstützt (siehe auch die Hinweise auf den Kongress an anderer Stelle in diesem Heft). Das Programm des Kongresses müsste allen Mitgliedern vorliegen. Der Vorstand dankt dem Münchener Lokalen Organisationskomitee für das große Engagement für das Gelingen des Kongresses und lädt alle Mitglieder der DGfE und die übrige erziehungswissenschaftlich interessierte Öffentlichkeit herzlich zu den Debatten über "Innovation durch Bildung" nach München ein.

Die Arbeit des Vorstands in der zweiten Hälfte des Jahres 2001 war hierneben vor allem dadurch bestimmt, dass Positionspapiere bzw. Stellungnahmen zu hochschulpolitischen Entwicklungen erarbeitet wurden, die für die Disziplin Erziehungswissenschaft relevant sind. Fertiggestellt und öffentlich verbreitet wurden folgende vier Stellungnahmen:

1 Vorschlag eines "Kerncurriculums Erziehungswissenschaft"

Die Etablierung eines "Kerncurriculums" in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wird von vielen Seiten als eine vordringliche Aufgabe angesehen; der Vorstand teilt diese Auffassung. Den von der DGfE verbreiteten Vorschlag zum Kernbestand erziehungswissenschaftlicher Studien hat die Vorstandskommission "Strukturberatung in der Erziehungswissenschaft" vorbereitet, der an dieser Stelle noch einmal herzlich für ihr Engagement gedankt sei. Die nach Beratung mit den Vorsitzenden der Sektionen vom Vorstand einstimmig verabschiedete Fassung wurde weit verbreitet. Inzwischen liegen zahlreiche Rückmeldungen – auch aus dem bildungspolitischen Raum – vor. Der Tenor der weit überwiegenden Zahl der Rückmeldungen ist zustimmend und konstruktiv. Der amtierende Vorstand hat beschlossen, dem nächsten Vorstand eine kompakte Begutachtung der Rückmeldungen zu empfeh-

len, um ggf. eine Revision des "Kerncurriculums" unter Berücksichtigung eingegangener Vorschläge nach einem Jahr vorzunehmen.

2 Stellungnahme der DGfE zur Lehrerbildung

Eine Ad hoc-Kommission des Vorstands unter der Leitung der Vorsitzenden hat eine Stellungnahme der DGfE zur Lehrerbildung ausgearbeitet und nach Beratung mit den Vorsitzenden der Sektionen einstimmig verabschiedet. Auch diese Stellungnahme wurde an die fachlich und politisch interessierte Öffentlichkeit versendet. Aus zahlreichen Rückmeldungen geht hervor, dass die Ausarbeitung in Prozesse der Revision der Lehrerbildung, die in vielen Bundesländern in Gang gekommen sind, eingebunden werden; die Sachstandsbeschreibung und die Vorschläge der DGfE wurden von vielen Seiten sehr positiv aufgenommen. Bedauerlicherweise unberücksichtigt geblieben sind die in der Stellungnahme vorgetragenen Auffassungen jedoch vom Wissenschaftsrat. Die von diesem Gremium im November 2001 vorgelegte Empfehlung zur Entwicklung der Lehrerbildung berücksichtigt weder die im Papier der DGfE entwickelte Analyse von Schwächen der Lehrerbildung, noch schließt sie die konstruktiven Vorschläge der DGfE ein. Der Vorstand arbeitet aus diesem Grunde eine Stellungnahme zur Empfehlung des Wissenschaftsrats aus. Eine wertvolle Stütze hierfür bietet das von Staatsrat Dr. Hermann Lange, Hamburg, und Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Zürich, erarbeitete Sondervotum zur Empfehlung des Wissenschaftsrats, in dem kritisch auf die Schwächen einer Umstellung der Lehrerbildung auf konsekutive Studiengänge ohne Berücksichtigung der spezifischen Professionsanforderungen an Lehrämter eingegangen wird.

3 Stellungnahme der DGfE zum "Praxiskriterium" bei der Berufung auf Professuren für Erziehungswissenschaft im neuen Hochschulrahmengesetz

Diese Stellungnahme wurde gestützt auf das von Prof. Dr. Harro Plander für die DGfE erarbeitete Gutachten zur Rechtstauglichkeit der Vorschrift, auf Professuren mit Aufgaben in der Lehrerbildung nur Personen zu berufen, die über eine mindestens dreijährige Schulpraxis verfügen. Die Ausarbeitung wurde an die Ministerin für Bildung und Forschung, Frau Edelgard Bulmahn, ge-

richtet und öffentlich verbreitet. Inzwischen liegen dem Vorstand zwei Rückmeldungen aus dem Ministerium vor. Darin wird darauf verwiesen, dass die Formulierung des beanstandeten Gesetzespassus lautet, es "soll" eine mindestens dreijährige Schulpraxis vorliegen. Dies impliziere ausdrücklich, dass eine solche Voraussetzung nicht vorliegen müsse, sondern Äquivalente zu ihr konstruiert werden könnten. Der Vorstand bittet die Mitglieder, diese Erläuterung in Berufungsverfahren zu berücksichtigen.

4 Stellungnahme zur Personalkategorie "Juniorprofessur" im neuen Hochschulrahmengesetz

Auch zu dieser Entwicklung aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die DGfE kritisch Stellung bezogen. Neben allgemeinen Erwägungen darüber, ob die beabsichtigte Neuerung unter den gegebenen Bedingungen überhaupt eine Aussicht darauf besitzet, Qualifikations- und Karrieremöglichkeiten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu verbessern, wurde auf die besonders schwierige Lage in der Erziehungswissenschaft hingewiesen, die sowohl eine schlechte Ausstattung mit Stellen für wissenschaftlichen Nachwuchs als auch eine Unterversorgung mit etatisierten Servicestellen zu beklagen hat. Mit der Einführung der Personalkategorie Juniorprofessur sei die notwendige Verbesserung dieser Lage nicht verbunden.

Auch diese Ausarbeitung wurde an Frau Ministerin Bulmahn gerichtet und öffentlich verbreitet. Inzwischen liegt dem Vorstand eine Stellungnahme des Ministeriums vor; darin werden die Argumente der DGfE – was nicht verwundert – zurückgewiesen; der Sache nach entkräftet jedoch werden die Bedenken keineswegs. Bei Redaktionsschluss dieses Heftes lag ferner die Information vor, dass das Hochschulrahmengesetz zwar zwischenzeitlich auch im Bundesrat verabschiedet wurde; es sei aber die Klage des Landes Baden-Württemberg gegen das Gesetz, insbesondere im Hinblick auf die Personalkategorie "Juniorprofessur", zu erwarten.

Alle vier Stellungnahmen der DGfE sind publiziert unter www.dgfe.de (DGfE Aktuell).

Auf Einladung der KMK hat der Vorstand, vertreten durch Prof. Dr. Jan Olbertz, in Kooperation mit dem Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschafts-

pädagogik, an einer KMK-Kommission mitgewirkt, die eine Empfehlung für das "Lehramt an berufsbildenden Schulen" ausgearbeitet hat. Die vom Vorstand und den Experten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgeschlagenen Gesichtspunkte sind sehr weitgehend im Abschlussbericht der Kommission berücksichtigt worden. Unberücksichtigt blieb ein Vorschlag, auch für sog. Seiteneinsteiger in den Lehrberuf eine vor allem universitäre Ausbzw. Weiterbildung vorzusehen. Der Vorstand dankt Herrn Olbertz und der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Unterstützung dieser Aktivität.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit des Vorstands lag in der Vorbereitung der Gründung einer Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Sozialund Gesundheitswissenschaften, der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sowie im geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich (Arbeitsbezeichnung: ASBEK). Zwei Werkstattgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern entsprechender Studiengänge sowie unter Beteiligung des Akkreditierungsrats haben in der Zwischenzeit stattgefunden. Die Initiative wird von der DGfE (vertreten durch die Vorsitzende und Prof. Dr. Winfried Marotzki, mit Unterstützung der Vorstandskommission Strukturberatung der DGfE), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, dem Deutschen Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, Vertreterinnen und Vertretern der Sektion Sozialpädagogik in der DGfE sowie Interessentinnen und Interessenten aus anderen wissenschaftlichen Fachgesellschaften getragen. Ihr Interesse an einer Mitwirkung geäußert haben auch Vertretungen kulturwissenschaftlicher Studiengänge bzw. Berufe. Geplant ist, dass ein weiteres Werkstattgespräch im Frühjahr 2002 stattfindet; dabei soll das Vorhaben soweit konkretisiert werden, dass eine positive Beschlussfassung durch die beteiligten Organisation in der ersten Jahreshälfte 2002 möglich ist, so dass es im Jahr 2002 zur Antragstellung kommen kann. Der Vorstand strebt an, das Vorhaben beim Kongress 2002 in München zu präsentieren, um die Diskussion mit der Mitgliedschaft darüber zu führen.

Die Gründung einer Akkreditierungsagentur, die sich auf Studiengänge im Gesundheitsbereich konzentrieren will und vorwiegend von Fachhochschulen getragen wird, wurde zwischenzeitlich beim Akkreditierungsrat beantragt. In der Initiative ASBEK besteht die Auffassung, dass die enge Zusammenarbeit mit dieser Agentur gesucht werden muss.

Ebenfalls der besseren Vertretung der Erziehungswissenschaft im hochschulpolitischen Bereich diente die weitere Begleitung der Vorbereitung eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages durch den Vorstand. Bei einer Versammlung im Juli 2001 wurde beschlossen, dass die Gründung eines solchen Gremiums versucht werden solle; eine vom Vorstand vorbereitete Satzung wurde als Grundlage hierfür akzeptiert. Aus den Reihen der bei der Versammlung Anwesenden wurde ein "Präsidium Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag in Gründung" gewählt, das die Vorbereitung einer Gründungsversammlung übernimmt. Eine solche Versammlung soll im Frühjahr 2002 stattfinden, sofern 30 nach der vorläufigen Satzung mögliche Mitglieder eines Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags ihre Bereitschaft zur Mitwirkung erklären. Ansprechpartnerin für das Gremium ist Prof. Dr. Karin Böllert, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Der DGfE-Vorstand betrachtet seine Aktivitäten zur Vorbereitung dieser Initiative damit als erfolgreich beendet.

Zu den weiteren Aktivitäten des zweiten Halbjahres 2001 gehörte die Fortschreibung des Datenreports Erziehungswissenschaft; die Federführung liegt bei Prof. Dr. Hans Merkens. Im Zentrum der Berichtserstattung steht die Ergänzung der vorhandenen Daten um Informationen zur Fachstruktur sowie zur Lehrerbildung.

Weitere Aktivitäten galten der Intensivierung internationaler Kooperationen der DGfE. Durch Prof. Dr. Christoph Wulf ist die DGfE weiterhin in der UNESCO vertreten. Die Vorsitzende ist Mitglied des Executive Committee der EERA (European Educational Research Association). Die von dieser Organisation vorbereitete "European Conference on Educational Research (ECER)" des Jahres 2001 fand in Lille statt. Sowohl Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch das Executive Committee der EERA haben die Konferenz in Lille – von einigen positiv herauszuhebenden Beiträgen abgesehen – einhellig negativ bewertet. Dies nahm das Executive Committee zum Anlass, eine Review-Group zu wählen, die eine Evaluation der Organisation und Struktur von EERA und den ECER-Tagungen vornehmen und einen Vorschlag zu ihrer Verbesserung entwickeln sollte. Mitglieder der Review-Group sind Prof. Dr. Michel Caillot, Paris, Prof. Dr. Bernard Schneuwly, Vorsitzender der deutschsprachigen Schweizer Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie Prof. Dr. Ingrid Gogolin. Die Ergebnisse dieser Evaluation liegen inzwi-

schen vor; die Revisionsvorschläge werden erstmals beim kommenden Kongress berücksichtigt (ECER 2002, September 2002 in Lissabon; siehe Ankündigung auf www.dgfe.de > DGfE-Aktuell). Ein "call for papers" zu diesem Kongress ist veröffentlicht. Das Lokale Organisationskomitee an der Universität Lissabon weist darauf hin, dass ein Hotelkontingent bis 30. Juni 2002 vorreserviert wurde. Für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler steht eine begrenzte Anzahl besonders preiswerter Unterkünfte (ca. 20) zur Verfügung; bei Interesse an diesen Unterkünften ist frühzeitige Anmeldung ratsam.

Diesen Bericht abschließend, seien die weiteren Aktivitäten des Vorstands im IuK-Bereich erwähnt, die unter Federführung von Prof. Dr. Peter Diepold (IuK-Beauftragter des Vorstands) und Prof. Dr. Winfried Marotzki als Mitglied des Vorstands stehen. Inzwischen wurden den Sektionen die technischen Voraussetzungen für die einheitliche Gestaltung ihrer websites zur Verfügung gestellt. Ferner wurde ein Format zur Gestaltung einer individuellen website entwickelt, von dem die einzelnen Mitglieder kostenlos Gebrauch machen können. Einen sehr guten Erfolg kann die "Jobbörse Erziehungswissenschaft" vermelden, die in Kooperation zwischen DGfE und dem Deutschen Bildungsserver angeboten wird. Weitere gemeinsame Initiativen, z.B. zur Entwicklung eines elektronischen "Informationsverbunds Bildung", sind geplant und werden beim Kongress 2002 in München vorgestellt.

Mit meiner nochmaligen herzlichen Einladung zur Teilnahme am 17. Kongress der DGfE in München schließe ich diesen Bericht.

Hamburg, im Dezember 2001 Ingrid Gogolin

Offener Brief an Frau Bundesministerin Edelgard Buhlmann, BMF+T

Sehr geehrte Frau Ministerin, verehrte Frau Bulmahn,

der Regierungsentwurf zum 5. HRGÄnderungs-Gesetz, der uns in der Fassung vom 30. Mai 2001 vorliegt, enthält in § 44,3 folgende Formulierung:

Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist.

Wir bitten Sie, diese Formulierung zu revidieren. Dafür haben wir folgende Gründe:

(1) Ziele einer Lehramtsausbildung

In einer Ihnen bereits vorliegenden Stellungnahme zur Reform der Lehrerbildung haben wir folgende Ziele der ersten – der universitären – Ausbildungsphase beschrieben:

Primäres Ziel der ersten Phase einer Lehrerausbildung ist die Vorbereitung auf eine wissenschaftlich fundierte professionelle Tätigkeit in Erziehungs-, Lehr- und Bildungspraxis. Die Absicherung einer hohen, wissenschaftlich fundierten fachlichen Kompetenz ist unabhängig von der Schulstufe oder Schulform, in der später unterrichtet werden soll, erforderlich. Sie ist umso wichtiger, je jünger die spätere Schülerschaft sein wird, da sich weichenstellende Prozesse in den frühen Jahren einer Bildungsbiographie vollziehen. Dies impliziert die Forderung nach dem Berufsfeldbezug der Ausbildung für alle Schulformen und -stufen, einschließlich der Eröffnung von Einblicken in eine mögliche spätere Berufspraxis.

Diese Forderung nach Berufsfeld- und Praxisbezug darf nicht als Anspruch auf Simulation und nachahmende Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder auf bloße Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufsfertigkeiten missverstanden werden. Vielmehr muss die erste Ausbildungsphase eine so weit wie möglich systematische Befähigung zur

theoriegeleiteten Reflexion der historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen pädagogischen Handelns enthalten. Darüber hinaus soll die Hinführung zu den Institutionen und Orten des Lehrens, Bildens und Erziehens geschehen sowie eine Vorbereitung auf die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens, Bildens und Erziehens planen und gestalten, ihre Voraussetzungen diagnostizieren, die Ergebnisse solcher Prozesse evaluieren und den eigenen Anteil an den Prozessen und ihren Ergebnissen einschätzen zu können. Diese Ansprüche an die Ausbildung implizieren eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden; zu nennen ist hier insbesondere fallverstehende Reflexivität. Diese spezifisch im erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteil zu vermittelnde und zu erlangende Kompetenz ist auch erforderlich, weil sie eine Voraussetzung dafür ist, die unterrichtsfachbezogenen Inhalte der Ausbildung sachgerecht im Hinblick auf ihre Relevanz für Lehr-Lern-Zusammenhänge beurteilen zu können.

Wie aus diesen Formulierungen ersichtlich ist, teilen wir prinzipiell die Auffassung, dass eine reflektierte Kenntnis des Berufs- und Praxisfeldes zu den Qualifikationen von Professuren gehören muss, die in der Lehrerbildung tätig sind.

Es sei daher hier zunächst auf eine gründliche Inkonsistenz des Entwurfs von § 44,3 hingewiesen: Die überwiegenden Teile der Lehramtsausbildung werden nicht im erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Bereich erlangt, sondern in den sogenannten fachwissenschaftlichen Anteilen der Lehrerbildung. Es ist nicht nachvollziehbar, dass und wieso bei den Lehrenden für diese Bereiche eine Kenntnis des späteren Berufsfeldes der Absolvent(inn)en nicht als Qualifikation verlangt wird.

Zum anderen aber ist generell zu bezweifeln, dass bloßes Absolvieren dreijähriger Schulpraxis als Qualifikation für eine Professur mit erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Aufgaben gelten kann. Für die Lehramtsausbildung ist vor allem notwendig, dass Hochschullehrende über Fähigkeiten
zur Vermittlung von Analyse- und Reflexionskompetenz, auch im Zusammenhang mit dem Praxisfeld, verfügen. Die Weitergabe schnell veraltenden rezeptologischen Anwendungswissens hingegen führt nicht zu einer angemessenen Grundlage für die qualifizierte Ausübung des Lehrberufs. Aus diesem
Grund ist die Einforderung dreijähriger Schulpraxis als Voraussetzung für die
Übernahme einer Professur kurzschlüssig: Die schlichte Ausübung von Praxis

garantiert nämlich keineswegs, dass die tatsächlich benötigten Qualifikationen erworben werden.

(2) Entwicklung des Berufsfeldes

Die Beobachtung des Feldes institutionalisierter Bildung ergibt eine zunehmende Auflösung, oder im Konstruktiven: Erweiterung der Strukturen und organisatorischen Formen, in denen Wissen angeeignet oder Bildung erworben wird. Eine Lehrerausbildung für die Zukunft, die allein an der Berufsausübung in einer einzigen, nämlich der traditionell vorherrschenden Form des öffentlichen Schulwesens orientiert ist, ließe diese Entwicklungen außer Acht. Um der Polyvalenz des Abschlusses der künftig Auszubildenden willen müsste die Ausbildung für ein Lehramt dazu befähigen, den Beruf unter unterschiedlichen Organisationsbedingungen und in unterschiedlichen Praxisfeldern auszuüben. Zweifellos wird dabei die öffentliche Schule auch künftig ein großes Gewicht haben. Gleichwohl kann eine Praxiserfahrung dort nur ebenso als exemplarisch angesehen werden wie eine Praxiserfahrung in anderen 'Lehr'- oder 'Unterrichtsbetrieben'.

(3) Rechtslage

Ausweislich eines Gutachtens, das die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bei einem einschlägig ausgewiesenen Experten eingeholt hat, steht die Verfassungsgemäßheit der Einschränkung des Praxiskriteriums auf eine einzige Form der Berufsausübung deutlich in Zweifel. Wir fügen das Gutachten diesem Schreiben bei und verweisen auf die Veröffentlichung: Harro Plander (1998): Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

(4) Grundständige erziehungswissenschaftliche Ausbildung

Als formales Argument kann ferner geltend gemacht werden, dass eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation nicht nur auf dem Wege über eine Lehramtsausbildung erreicht werden kann, sondern auch in den sog. grundständigen Studiengängen: in Diplom- und Magisterstudiengängen, demnächst wahrscheinlich auch Bachelor- und Masterstudiengängen. Absolventinnen und Absolventen solcher Studiengänge sind von einer Berufsausübung im öffentlichen Schulwesen weitgehend ausgeschlossen; sie sind hingegen keineswegs ausgeschlossen von der Praxis in anderen Institutionen des Lehrens, Bildens und Erziehens. Es ist nicht nachvollziehbar, dass eine bedeutende Gruppe der in eben diesem Fach Ausgebildeten von der Laufbahn einer Hochschullehrerin oder eines Hochschullehrers für Erziehungswissenschaft systematisch ausgeschlossen werden soll. Einige Daten zum Verhältnis der grundständig Studierenden zu Lehramtsstudierenden enthält der "Datenreport Erziehungswissenschaft", den wir zu Ihrer Information beifügen (verwiesen sei auch hier auf die Publikation: Hans-Uwe Otto u.a. (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich).

Wir hoffen, dass unsere Überlegungen in Ihre weiteren Beratungen eingehen, und würden uns über Ihre Rückmeldung hierzu sehr freuen. Gern sind wir zu einer konstruktiven Mitarbeit am gemeinsamen Ziel der Verbesserung der Lehrerausbildung weiterhin bereit.

Mit den besten Grüßen Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Einführung von Juniorprofessuren

Im Entwurf des Hochschulrechtsänderungsgesetzes (5. HRGÄndG (30.05.2001)) ist in § 44,3 (S. 7) vorgesehen, dass künftig die neu einzurichtende Personalkategorie 'Juniorprofessur' als Qualifikationsvoraussetzung für Lebenszeitprofessuren an Hochschulen gelten soll. Entfallen sollen die bisherige Wissenschaftliche Assistentur sowie die Habilitation.

Die im Rahmen der Reform des Hochschuldienstrechts beauftragte Expertenkommission hat im April 2000 erste Empfehlungen zur Neugestaltung des Qualifikationsweges für Hochschullehrer vorgelegt. Juniorprofessuren sollen als Qualifikationsvoraussetzung für Lebenszeitprofessuren an Universitäten eingerichtet werden; dabei entfallen das bisherige Amt des Wissenschaftlichen Assistenten sowie die Habilitation.

Die DGfE sieht die Entwicklung dieser neuen Personalkategorie bei allen möglichen positiven Konsequenzen mit Skepsis. Die Vorteile, die die Einrichtung von Juniorprofessuren haben soll, sind aus Sicht der Erziehungswissenschaft nicht unbedingt an die Institutionalisierung dieser neuen Stellenkategorie gebunden, sondern auch – und in einzelnen Punkten sogar deutlicher – bei der derzeitigen Konzeption der Wissenschaftlichen Assistenturen vorhanden. Das neue Konzept der Juniorprofessuren bringt überdies eine Reihe von Nachteilen mit sich: Auf der individuellen Ebene der Inhaber(innen) dieser Stellen Belastungen und ungesicherte Karrierewege; auf der institutionellen Ebene eine weitere Aufteilung der ohnehin geringen Ressourcen im Fach Erziehungswissenschaft.

Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit vs. Belastungen und Anforderungen

Als einen entscheidenden Vorteil sehen es die Befürworter(innen) der Juniorprofessuren an, dass Nachwuchswissenschaftler(innen), die eine solche Stelle innehaben, in wissenschaftlicher Selbständigkeit eigenverantwortlich forschen können, ohne in Abhängigkeiten zu geraten. Hier liegt offensichtlich die Prämisse zugrunde, dass Wissenschaftliche Assistenturen die geforderte Selbständigkeit nicht gewährleisten.

Auch die DGfE sieht für Promovierte in wissenschaftlicher Selbständigkeit und eigenverantwortlicher Forschung einen Vorteil. Für die Erziehungswissenschaft sind jedoch diese Aspekte – trotz einer Zuordnung der Wissenschaftlichen Assistenturen zu einem Hochschullehrer oder einer Hochschullehrerin – selbstverständlich; es wäre höchst ungewöhnlich, qualifiziert promovierte Wissenschaftler(innen), die eine Wissenschaftliche Assistentur innehaben, an selbständiger Forschung zu hindern. Da zudem die großen Forschungsinstitutionen wie die DFG sinnvollerweise die über lange Zeit geltende Einschränkung der Antragstellung auf Finanzierung der eigenen Stelle aufgehoben haben, steht auch hier für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Selbständigkeit der Forschung nichts mehr im Wege. Dass es davon unbenommen durch persönliche Schwierigkeiten oder individuelle Verwerfungen in Arbeitsgruppen Einschränkungen der Selbständigkeit geben kann, ist per Gesetz und durch die Einrichtung einer neuen Personalkategorie nicht auszuschließen.

Demgegenüber ist durch die Zuordnung der derzeitige Status der Wissenschaftlichen Assistent(inn)en mit einem wechselseitigen Verpflichtungsverhältnis verbunden. Auf der einen Seite steht neben der selbständigen Forschung die Verpflichtung zur Dienstleistung dem/r betreuenden Hochschullehrer(in) gegenüber, die aber auch nach geltendem Recht mit der Qualifikation in Zusammenhang stehen soll, auf der anderen Seite gibt es die Verpflichtung zur Betreuung seitens der Hochschullehrer(innen). Diese Verpflichtung darf sich weder so auswirken, dass die Nachwuchswissenschaftler(innen) auf sich gestellt sind und dies als Ausweis von Selbständigkeit gewertet wird, noch dahingehend, dass ihre Selbständigkeit eingeschränkt wird. Die Verpflichtung sollte vielmehr im Sinne einer Selbstverpflichtung der Hochschullehrer(innen) verstanden werden, die möglicherweise von ihnen auch dokumentiert werden müsste.

Die Selbständigkeit, wie sie mit der Einrichtung der Juniorprofessuren vorgesehen ist, fordert jedoch auch ihren Tribut, der sich in den Belastungen niederschlägt. Mit den Juniorprofessuren ist nicht nur selbständige Forschung verbunden, sondern zugleich auch eine Fülle von Anforderungen in der Lehre wie in Gremienarbeit, Prüfungs- und Gutachtertätigkeit. So soll die Lehrbela-

stung 4-8 Stunden betragen. Damit entfällt die per Gesetz für Wissenschaftliche Assistenten festgelegte geringere Lehrbelastung, und für die Hochschulen eröffnet sich ein Spielraum, der nach anderen Erfordernissen als denen der Qualifikation einer Person gefüllt werden kann. Wie unter derartigen Belastungen, für die unmittelbar nach der Promotion in der Regel noch keine Routine zu erwarten ist, und ohne Betreuung und Beratung fundierte Forschungsarbeit geleistet werden soll, ist nur schwer vorstellbar.

Verkürzung des Qualifikationsweges und Abschaffung der Habilitation vs. Verlängerung der Promotion und Forderung neuer Qualifikationsnachweise

Von den Befürworter(inne)n der Juniorprofessur wird deren Einführung als entscheidender Schritt zur Verkürzung des Qualifikationsweges begriffen. Im Rahmen dieser angestrebten Verkürzung wird die Abschaffung der Habilitation gefordert.

Auch die DGfE ist der Ansicht, dass der Qualifikationsweg für zukünftige Hochschullehrer(inn)en zu lange dauert. Wenn sich erst im fünften Lebensjahrzehnt zeigt, ob eine Berufslaufbahn erfolgreich ist oder nicht, kann eine sinnvolle Änderung der Karriere häufig nicht mehr problemlos stattfinden. Es ist jedoch nach Ansicht der DGfE eine unzulässige Vereinfachung, dieses Problem ausschließlich der Habilitation zuzuschreiben. Zum einen ist die aufwendige und langdauernde Form der Habilitation vermutlich weitgehend von den Fakultäten zu verantworten, nicht von der Institution der Habilitation als solcher. Dabei können in einzelnen Fakultäten - und damit verbunden auch Fachkulturen - verschiedene Gründe für die Dauer des Qualifikationsweges benannt werden; die Expertenkommission hat hier leider auf eine genaue fachbezogene Ursachenforschung verzichtet. In der Erziehungswissenschaft mag zumindest ein Grund darin liegen, dass für Professuren, die mit Lehrerbildung zu tun haben, eine Art Doppelqualifikation gefordert wird: nämlich neben der wissenschaftlichen Forschungsleistung auch eine Qualifikation in der (Schul-)Praxis. Die Abschaffung der Habilitation ist nach Ansicht der DGfE daher auch nicht aus der Verkürzung des Qualifikationsweges zu begründen.

Daneben sollte aber auch die Frage nach der Nützlichkeit der Habilitation gestellt werden. So kann sie durchaus den Vorteil mit sich bringen, die Promotion als ersten Qualifikationsschritt von allzu hohen Anforderungen zu entlas-

ten. Die Abschaffung der Habilitation könnte dazu führen, dass die Erwartungen an die Promotion noch gesteigert werden; die Niederlande geben hier ein nicht nachahmenswertes Vorbild.

Für die Beibehaltung der derzeit bestehenden Regelungen spricht auch ein weiteres Argument: Da die Habilitation immer abhängig von den jeweiligen Fachkulturen gewesen ist – auch das gültige HRG sieht gleichwertige wissenschaftliche Leistungen vor –, ist eine Abschaffung der Habilitation nach Ansicht der DGfE auch aus diesem Grund überflüssig. Hinzu kommt, dass in den Geistes- und Sozialwissenschaften vermutlich auch nach Abschaffung der Habilitation noch das "zweite Buch" erwartet wird, also ein neuer Qualifikationsnachweis gefordert wird.

3 Ausstattung vs. Mangelverwaltung

Nach Ansicht der DGfE werden mit der Einführung von Juniorprofessuren nicht nur individuelle, sondern auch institutionelle Probleme geschaffen:

Die Juniorprofessuren sollen mit eigenen Forschungsmitteln ausgestattet werden. Woher diese Mittel – abgesehen von den derzeit versprochenen Sondermitteln zur Einrichtung der ersten Juniorprofessuren – kommen werden, ist bei der immer wieder betonten Kostenneutralität nicht ersichtlich. Die DGfE teilt hier die bereits von einzelnen Fakultätentagen ausgesprochene Befürchtung, dass die an die bisherigen Professorenstellen gebundenen Mittel auf Dauer verringert werden. Das hätte bei der Erziehungswissenschaft, die ohnehin im Vergleich zu anderen Fächern über die schlechteste Grundausstattung mit Forschungsmitteln verfügt (vgl. Datenreport), gravierende Folgen für die Forschungsproduktivität. Aber auch für die Juniorprofessuren ergibt sich voraussichtlich auf Dauer kein Vorteil: Vielmehr steht zu befürchten, dass sie – abgesehen von einer ersten Anschubfinanzierung – allenfalls in die finanziell außerordentlich angespannte Lage einbezogen werden.

Darüber hinaus werden die jetzigen Inhaber(innen) von Professuren in ihren Forschungsmöglichkeiten noch schlechter gestellt, da der – wenn auch geringe – Anteil an Dienstleistungen, der von den Assistent(inn)en erbracht wird, durch Umwandlung von Assistenturen in Juniorprofessuren entfällt. Die Einrichtung der im Gesetzentwurf eigens vorgesehenen Stellen für Dienstleistungen wird sich angesichts der Kostenneutralität und der Tatsache, dass Juniorprofessuren – wenn auch nur unwesentlich – teurer sind als Wissen-

schaftliche Assistenturen, in Grenzen halten. Diese Einschränkungen gehen zunächst einmal auf Kosten des Nachwuchses selbst: Eine Verschlechterung der Dienstleistungslage wird auch zu einer Beeinträchtigung der Möglichkeit zum Einwerben von Nachwuchsstellen im Drittmittelbereich führen.

4 Übernahme vs. Karrieresackgasse

Probleme sind auch bei dem weiteren Karriereverlauf der Juniorprofessoren zu befürchten: Diejenigen Institutionen, die als Vorläufer angesehen werden könnten (die Assistenzprofessur und die Fiebiger-Professur) sind wieder abgeschafft worden, die Fiebiger-Professuren nicht zuletzt wegen der Problematik der Hausberufungen, die an deutschen Universitäten nach wie vor – aus gutem Grund? – als problematisch angesehen werden. Die Übernahmeverfahren bei Juniorprofessuren sind an dem amerikanischen Universitätssystem ausgerichtet; isoliert sind sie ohne weitere Veränderungen des Systems kaum in das deutsche Universitätssystem einzubinden.

Wird die Übernahme jedoch nicht im Sinne einer Weiterbeschäftigung an der Universität, an der die Juniorprofessur angesiedelt war, geregelt, so tritt auch hier im Unterschied zu den bisherigen Wissenschaftlichen Assistenturen eine Verschlechterung ein: Das Auffangnetz für qualifizierte Wissenschaftler(innen), das bisher in Oberassistenturen oder C2-Professuren auf Zeit bestand, fällt mit der Abschaffung der Wissenschaftlichen Assistenturen weg.

Nicht zuletzt bleibt die Übergangsproblematik. Das Verhältnis zwischen Juniorprofessor(inn)en und Habilitand(inn)en sowie Habilitierten ist bisher nicht hinreichend diskutiert worden. Die DGfE spricht sich nachdrücklich dafür aus, dass auf jeden Fall gewährleistet sein muss, dass die bisherigen Habilitierten nicht schlechter gestellt werden als die zukünftigen Juniorprofessor(inn)en, und unterstützt in diesem Sinne auch die entsprechenden Initiativen des wissenschaftlichen Nachwuchses: Der bisherige Qualifikationsweg darf ebenso wenig in eine Sackgasse führen wie die geplanten Juniorprofessuren.

Fazit

Die DGfE steht dem Konzept der Juniorprofessuren sehr skeptisch gegenüber. Die Probleme, die es zu lösen vorgibt, wie das der Selbständigkeit bzw. der Abhängigkeit, sind entweder auch bei den derzeitigen gesetzlichen Regelungen nicht vorhanden oder aber sie werden – durch Stellenbefristungen und Übernahmemodalitäten – auch weiterhin bestehen bleiben. Andere Möglichkeiten, die die neue Personalkategorie positiv eröffnen soll, wie die Verkürzung des Qualifikationsweges, sind unseres Erachtens nicht an die Einführung der Juniorprofessur gebunden, sondern an eine konstruktive Betreuung und einen maßvollen Umgang der Fakultäten mit Qualifikationsarbeiten. Unzulänglichkeiten des Systems, etwa die geringe Personalausstattung, werden durch die Einführung einer neuen Personalkategorie nicht aufgehoben.

für den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Prof. Dr. Ingrid Gogolin Die Vorsitzende Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaft Von-Melle-Park 8 20146 Hamburg

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung

Über die Aktivitäten der Sektion Historische Bildungsforschung berichtet der seit 1992 zweimal jährlich erscheinende "Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE" sehr ausführlich, seit 1998 ergänzt durch die bildungshistorische Website "Historische Bildungsforschung Online (HBO)" (www.bbf.dipf.de/hbo). Die hier in "Erziehungswissenschaft" veröffentlichten Informationen sind eine kleine Auswahl durch den Vorstand der Sektion.

Redaktionsanschrift des Rundbriefes: Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam, Tel. (0331) 977-2146, Fax (0331) 977-2063, Email: link@rz.uni-potsdam.de

1 Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung am 19. September 2001 im Rahmen der Jahrestagung der Sektion in Recklinghausen wurden turnusgemäß Vorstand und Beirat neu gewählt. Den *Vorstand* der Sektion bilden nun:

Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp (Düsseldorf) – Vorsitzende PD Dr. Heidemarie Kemnitz (Berlin) – Stellvertreterin Dr. Frank Tosch (Potsdam) – Stellvertreter

In den Beirat wurden gewählt:

Uwe Sandfuchs (Dresden), Hanno Schmitt (Potsdam), Karin Priem (Bonn/Tübingen), Christine Mayer (Hamburg) und Hans-Jürgen Apel (Bayreuth).

2 Jahrestagung 2001 der Sektion

Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität

Die Sektion Historische Bildungsforschung beschäftigte sich auf ihrer Jahrestagung mit dem Thema "Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität". Die Tagung wurde in Zusammenarbeit mit dem Forschungsinstitut für Arbeiterbildung Recklinghausen (jetzt Forschungsinstitut

Arbeit, Bildung, Partizipation) veranstaltet und fand vom 17. bis zum 19. September 2001 im Festspielhaus Recklinghausen statt. Ausgehend von der Überlegung, dass sich pädagogische Intentionen nicht nur in der Entwicklung von Institutionen manifestieren, sondern sich in vielfältiger Weise auch in der Gestaltung und im Wandel von Räumen spiegeln, widmete sich die Tagung den Entwürfen und Praktiken der räumlichen Konkretion, Präsentation und Anordnung von Bildungsprozessen vom 18. Jahrhundert bis in die jüngste Geschichte.

Der Eröffnungsvortrag des Architekten Max Bächer machte unter der Überschrift "Nichts als Raum" die Mehrdeutigkeit des Raumbegriffs bewusst und erinnerte daran, dass erst die Umgrenzungen und Ordnungen des Raumes den Raum selbst zum Vorschein kommen lassen. Das Tagungsinteresse bezog sich nun vor allem auf die Gestaltung und die Wahrnehmung solcher Ordnungen, denen pädagogische Funktionen, Intentionen und Wirkungen unterstellt oder zugeschrieben werden. Dies bildete die Klammer für die sichtlich breit gestreuten historischen Exempel, die in den insgesamt zehn Arbeitsgruppen (Zur Pädagogik des Schulbaus, Räume der Kindheit und Jugend, Geschlossene Gesellschaften, Wandschmuck und Wandspruch, Räume der Berufsbildung, Räume der Erwachsenenbildung, Reformsiedlungen als pädagogische Räume, Museumsräume, Gedenkstätten als pädagogische Räume sowie Fahnenkreis und Lager im Nationalsozialismus) vorgetragen wurden.

Ohne auf die Beiträge im Einzelnen näher einzugehen, lassen sich insgesamt folgende Linien nachzeichen, die in den Diskussionen eine Rolle gespielt haben. Mit den Räumen im Spektrum zwischen Kinderzimmer (Nele Güntheroth), Villa (Carola Groppe), erinnerten Räumen der Kindheit (Dorle Klika), konspirativen Erziehungsräumen (Ulrich Wiegmann), Räumen für die Zukunft Israels (Ulrike Mietzner/Ulrike Pilarczyk), Schul-Museumsräumen (Ulla Nitsch) und Gedenkstätten als pädagogischen Räumen (Bernd Faulenbach und Hasko Zimmer) wurde zunächst der Raumbegriff selbst noch einmal thematisiert und auf die Frage nach den Hintergrundtheorien verwiesen, die sich in der Verortung von Ordnungsmustern zwischen Disziplinierung und Modernisierung andeuteten. Die Beschreibungen widmeten sich in der Regel vor allem dem Innen und Außen und der Interpretation räumlicher Arrangements im Sinne von Offenheit und Geschlossenheit (Christine Lost und Pia Schmid für die Herrnhuter, Manfred Heinemann für die Fürsorgeerziehung).

Dabei wurde deutlich, dass Offenheit und Geschlossenheit in ihrer Dialektik und in ihrer Ambivalenz erfasst werden müssen. Je nach Kontext kann z.B. ein geschlossener Raum sowohl Zwang und Bedrohung als auch Geborgenheit, Schutz oder Rückzugsmöglichkeit symbolisieren. In ähnlichem Sinn wurde über den offenen Raum diskutiert, der nicht automatisch als derjenige bezeichnet werden kann, der ästhetisch, moralisch und pädagogisch höher oder besser zu bewerten ist als der geschlossene Raum, sondern auch hier geben Kontext und gegenseitiger Bezug den Ausschlag für eine qualitative Beurteilung.

Hier und auch in den Raum-Exempeln für die Berufs- und Erwachsenenbildung (Ina Uphoff, Martin Kipp, Klaus Harney, Friedhelm Schütte, Christine Zeuner, Paul Ciupke, Franz-Josef Jelich) zeigte sich, dass für die Erziehungswissenschaft eigentlich der Transformationsprozess von zentraler Bedeutung ist, d.h., über die Gegenüberstellung von Außen und Innen, Offen und Geschlossen hinaus ist zu klären, wie sich die polaren Qualitäten zueinander verhalten und im weitesten Sinne bildende oder erzieherische Wirkungen nach sich ziehen, die den Außenraum im Inneren fixieren (Karin Priem, aber auch Joachim Scholz und Horst Dräger). Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist dabei offensichtlich, dass diese Transformation nicht zuletzt auch kulturell geprägt ist, wie sich im internationalen Vergleich von Schularchitektur und Schulräumen (William Filmer-Sankey für England, Karin Amos für amerikanische Schularchitektur und Jun Yamana für die Japanische Schule in der Zeit der Reformpädagogik, Rüdiger Löffelmeier in einer Posterpräsentation für die Franckeschen Stiftungen, Hanno Schmitt, Heidemarie Kemnitz, Frank Tosch und Inge Hansen-Schaberg in weiteren spezifischen Beispielen für Deutschland) noch einmal besonders zeigt.

Dass mit dem Innen und Außen, Offen- und Geschlossensein von Räumen die Betrachtungsweisen noch lange nicht ausgeschöpft sind, ist schließlich von Johannes Bilstein am Exempel der Hellerauer Reformpädagogik eindrucksvoll vorgeführt worden. Bilsteins Unterscheidung zwischen Werk-, Produktions- und Rezeptionsästhetik verwies zudem darauf, dass es bei der Beurteilung von Raumwirkungen immer mehrere Perspektiven zu beachten gilt und sich die einem Raum unterstellte Wirkung noch lange nicht als tatsächliche herausstellen muss. Wie man solche Wirkungen nicht nur im Sinne ästhetischer oder auch psychologischer Betrachtungen, sondern in der erziehungshistorischen Rekonstruktion von Tradierung und Modernisierung gestalterischer Muster

von Räumen erfassen kann, ist von den Ergebnissen der Tagung ausgehend noch weiter zu diskutieren. Versuche in dieser Richtung sind gemacht worden (an Exempeln nationalsozialistischer Raumordnungen z.B. von Gisela Miller-Kipp und Kiran Klaus Patel). Abgeschlossen ist die Diskussion über die pädagogische Gestaltung des Raums in Geschichte und Gegenwart damit freilich nicht. Insofern darf man auf Anschlussarbeiten und Folge-Diskussionen gespannt sein. Ein Tagungsband ist in Vorbereitung. Heidemarie Kemnitz

3 DGfE-Kongress in München

Auf dem DGfE-Kongress in München veranstaltet die Sektion Historische Bildungsforschung folgendes Symposion:

Innovation durch Bildung – bildungshistorische Befunde. Reformen in den regelmäßigen Wachstumsschüben des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert

Organisation: PD Dr. Axel Nath, Lüneburg und Dr. Jörg-W. Link, Potsdam In neueren Ergebnissen der historischen Bildungsforschung zeichnet sich mehr und mehr ab, dass die Entwicklung des modernen Bildungssystems in den letzten 200 Jahren in einem Trend des Bildungswachstums mit vier relativ regelmäßigen Wachstumsschüben und zwischenzeitlichen Stagnationsphasen verläuft. Diese wechselvollen Bewegungen sind mit entsprechenden Innovationskonjunkturen der äußeren Schulstruktur und des inneren Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern bzw. mit charakteristischen, schubweisen, bildungspolitischen Eingriffen und Reformdiskussionen (Reformgenerationen) verbunden. Dieser Wachstumstrend indiziert seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts einen Aufbruch in die gesellschaftliche Moderne (Individualisierung der Wahlmöglichkeiten und Integration der Struktur; Zivilisierung der Interaktionen; Rationalisierung der Bildungspolitik und Eigendynamik; systemische Differenzierung und Inklusion der sich Bildenden), der bis heute angehalten hat und dessen Ende noch nicht abzusehen ist. Das Symposion möchte anhand der langjährigen bildungshistorischen Forschungen eine Diskussion anregen, welche die Erkenntnismöglichkeiten dieses langfristigen Zusammenhangs von Eigendynamik und Freiheit thematisiert und damit eine gesichertere Grundlage für bildungspolitische bzw. pädagogische Entscheidungen bietet.

4 Historische Bildungsforschung Online (HBO)

Die gestiegene Nachfrage nach den Angeboten von HBO und vor allem der Mailingliste PAED-HIST-L hat es notwendig gemacht, die Redaktionsarbeit neu zu organisieren. Jeder Redakteur betreut nun ein eigenes Ressort und steht dafür als Ansprechpartner zur Verfügung:

Ina Uphoff (Uni Würzburg)	Ausstellungen und Museen
Karin Priem (Uni Bonn/Tübingen)	Rezensionen
Klaus-Peter Horn (Uni Dortmund/Berlin)	internationale Kontakte
Christian Ritzi (BBF, Berlin)	Internet-Recherchen, techn. Support
Susanne Barkowski (BBF, Berlin)	Internet-Recherchen, techn. Support
Stefan Cramme (BBF, Berlin)	Internet-Recherchen, techn. Support
Jörg-W. Link (Uni Potsdam)	Geschäftsführung, Forschungsberichte, sektionsinterne Informationen und Mit- teilungen

Die Mailingliste hat inzwischen 231 Subskribenten (Stand Dezember 2001). Ein Drittel der Subskribenten sind Mitglieder der Sektion Historische Bildungsforschung. Das von der BBF und der Sektion Historische Bildungsforschung kooperativ gestaltete Angebot wird also vor allem auch extern genutzt. Anmeldungen laufen unter der URL http://www.bbf.dipf.de/hbo

Um das Profil von HBO nutzerorientiert zu verbessern, ist eine Kooperation mit dem Historischen Informationssystem CLIO-Online geplant.

5 Bericht vom Forum junger Bildungshistoriker

Nachwuchstagung der Sektion Historische Bildungsforschung am 30. März 2001 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin

Am 30. März 2001 fand die dritte Nachwuchstagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Bibliothek für Bildungshistorische Forschung (BBF) in Berlin statt. Nach der ersten dreitätigen Nachwuchstagung in Ludwigsfelde bei Potsdam 1997 und einer dann zweijährigen Pause wurde sie nun bereits zum zweiten Mal an zentraler Stelle in der BBF ausgetragen.

Nach der Begrüßung der etwa 30 Teilnehmer – darunter auch Studenten – durch den Leiter der BBF, Christian Ritzi, den Vorsitzenden der Sektion, Prof. Dr. Uwe Sandfuchs, sowie den Organisator der Tagung, Dr. Jörg-W. Link, wurden sieben bildungshistorische Forschungsprojekte vorgestellt. Mit Ausnahme der bereits abgeschlossenen Magisterarbeit von Joachim Scholz handelte es sich bei den übrigen Forschungsreferaten um Dissertationsprojekte. Sie deckten ein breites bildungshistorisches Spektrum ab. Zeitlich waren sie vom 17. bis zum 20. Jahrhundert angesiedelt, inhaltlich lagen die Schwerpunkte vor allem auf schulpädagogischen, dann aber auch auf allgemein- und sozialpädagogischen Fragestellungen.

Im Einzelnen waren dies: Agnes Winter (Berlin): Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin-Cölln in der Zeit von Konfessionalismus, Pietismus und Frühaufklärung (1640-1740); Tania Blattner (Tübingen); Der Ausbau des württembergischen Realschulwesens unter dem Innen- und Kultusminister Johannes von Schlayer (1835-1848) - werbende Schulpolitik im Spannungsfeld von Tradition und Fortschritt; Jens Ackermann (Flensburg): Volksgesundheit und einer ihrer pädagogischen Repräsentanten: Friedrich Paulsen; Florian Bernstorff (Flensburg): Evolutionstheorien und pädagogisches Denken. Rezeptionshistorische Analysen der pädagogischen Literatur zwischen 1860 und 1914; Marnie Schlüter (Münster): Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung oder die Verwaltung der Schule im Nationalsozialismus; Joachim Scholz (Potsdam): "Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft". Die Obstbausiedlung Eden (1893-1945) als ein alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell; Knut Engeler (Oldenburg): Reformpädagogik im Abseits? Untersuchungen zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen Deutschlands (1918-1933) sowie zur Rezeption reformpädagogischer Motive in der Geschichtsdidaktik nach 1945.

Was muss eine Nachwuchstagung zu bildungshistorischen Dissertationsprojekten leisten? – Für die Referenten geht es zunächst darum, ihre Projekte zu präsentieren und darzustellen und sich mit ihrer Forschung einer interessierten und kritischen Fachöffentlichkeit zu stellen. Darüber hinaus sollen Anregungen für den bildungshistorischen forschungs- und Arbeitsprozess geliefert werden. Dazu gehört auch eine Antwort auf die Frage: Wie wird aus einer interessanten Idee eine bildungshistorische Dissertation?

Berichte aus den Sektionen

Es war ein großes Verdienst der Tagung, dass diese Schlüsselfragen eines Qualifizierungsvorhabens immer wieder thematisiert wurden. Es wurde offensichtlich, dass eine Dissertation zumeist folgende Phasen durchläuft: Die interessante Entdeckung oder motivierende Beobachtung (oftmals an Hand von Quellen), das Erschließen notwendiger Quellen, die Formulierung einer leitenden und den Arbeitsprozess strukturierenden Fragestellung vor dem Hintergrund eines meist engen und vorgegeben Zeitrahmens.

Die vorgestellten Projekte wiesen sehr unterschiedliche entsprechende Bearbeitungsstände auf: Neben den von Fragestellung und Quellenerschließung her bereits weit fortgeschrittenen Projekten von Agnes Winter, Tanja Blattner und Marnie Schlüter standen andere Vorhaben noch vor den Schwierigkeiten der Quellenerschließung (Knut Engeler), der Quellenauswahl (Florian Bernstorff) oder der Formulierung einer leitenden Fragestellung (Jens Ackermann). Deutlich zeigte sich, dass sich die Anlage eines realistischen Projektes nur sinnvoll zwischen Fragestellung und vorhandenem Quellenmaterial vollziehen kann. Besonders deutlich wurde dies bei dem Vortrag von Marnie Schlüter: Hier wurde ein anspruchsvolles Projekt vorgestellt, dessen Ergebnisse offensichtlich von vielen anwesenden Bildungshistorikern mit Spannung erwartet werden.

Der teilnehmende Beobachter kann als Fazit festhalten: Motivation, Zuspruch, aber auch eine klare Orientierung waren die Aktiva der Tagung. Die Atmosphäre war heiter und konzentriert, dadurch in der Sache ernsthaft, konstruktiv und hilfreich. Die Nachwuchstagungen lösen ihren Anspruch zunehmend ein und sind damit eine sinnvolle und notwendige Einrichtung geworden.

Andreas Kraas

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie hielt ihre Jahrestagung vom 7.-9.11.2001 an der Technischen Universität Darmstadt zum Thema "Kritik in Pädagogik und Erziehungswissenschaft" ab. Die Tagung fand mit einer wesentlich höheren Beteiligung statt als die vorangegangenen, sei es wegen des Themas oder des günstigen Tagungsortes. Die Vorträge spannten einen weiten Bogen von der Aktualität gesellschaftskritischer Ansätze für den Diskurs in der Bildungsphilosophie über Detailanalysen einzelner kritischer Blicke aus verschiedenen theoretischen Perspektiven auf die – vor allem machthaltigen – Beziehungen im pädagogischen Prozess und seinen gesellschaftlichen Umfeldern bis hin zu einer kritischen Betrachtung der in Mode gekommenen Rezeption des erkenntnistheoretischen radikalen Konstruktivismus in der Pädagogik.

Auf der Mitgliederversammlung schied Herr Ruhloff, Wuppertal, turnusgemäß aus dem Sprecherkreis aus. Herr Pongratz, Darmstadt, wurde neu in den Sprecherkreis gewählt, und zum Sprecher wurde Herr Nieke, Rostock, gewählt.

Die Jahrestagung 2002 wird in Münster (Franz-Hitze-Haus) vom 16.-18. Oktober stattfinden und sich mit Theorien der Erziehung als Gegenstandstheorien der Erziehungswissenschaft befassen.

Die Beiträge der beiden vergangenen Tagungen sind in dem Sammelband "Bildung in der Zeit" in der Schriftenreihe der Kommission beim Deutschen Studien Verlag veröffentlicht worden.

Kommission Pädagogische Anthropologie

Vom 12.-14. Oktober 2001 fand die letzte Jahrestagung der Kommission Pädagogische Anthropologie zum Thema "Religion" statt. Bei der zu diesem Anlass stattfindenden Mitgliederversammlung hat Prof. Dr. Johannes Bilstein (Kunstakademie Düsseldorf, Eiskellerstraße 1, 40213 Düsseldorf, Tel. (0221)

1396438, Email: johannes.bilstein@kunstakademie-duesseldorf.de) den Vorsitz der Kommission von Prof. Eckart Liebau übernommen.

Die Jahrestagung 2002 wird vom 11.-13 Oktober 2002 in Baden-Baden zum Thema "Spiel" stattfinden. Die Jahrestagung 2003 ist für Oktober 2003 an der Universität Lüneburg zum Thema "Liebe" geplant.

Kommission Wissenschaftsforschung

Die nächste Tagung der Kommission Wissenschaftsforschung findet vom 30. September bis 02. Oktober 2002 an der Universität Flensburg zum Thema "'Wo steht die Disziplin'? Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Wissenschaftsforschung" statt.

Im September 2000 wurde der im Auftrag der DGfE erstellte "Datenreport Erziehungswissenschaft" vorgelegt. Ohne Zweifel verfügt die Disziplin
damit nun über eine Beschreibung und zum Teil auch Analyse ihrer jüngeren
Entwicklung, ihres gegenwärtigen Zustandes und nicht zuletzt ihres besonderen Erscheinungsbildes, die disziplinpolitisch eine Präsentation als bedeutsames Fach gestatten. Gleichwohl zeigt genauere Lektüre des "Datenreports"
auch deutlich die Grenzen des disziplinpolitischen Blicks und macht Desiderate dann erkennbar, wenn man sich stärker auf binnenstrukturelle Fragestellungen einlässt.

Für nähere Informationen zur Tagungsplanung bzw. Anmeldungen für die Tagung wenden Sie sich bitte an: Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg (Email: avprondczynsky@uni-flensburg.de) oder an Dr. Klaus Peter Horn, Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund (Email: kphorn@fb12.uni-dortmund.de).

Sektion Empirische Bildungsforschung

Die Sektion "Empirische Bildungsforschung" wird auf dem Kongress der DGfE 2002 in München mit zwei Symposien vertreten sein. Von der AEPF organisiert wird das Symposium "Der kompetente Lehrer" (mit Beiträgen renommierter ausländischer Kollegen), von der KBBB das Symposium "Gleichheit der Bildungschancen bei disparaten regionalen Entwicklungen?" (Durch ein Versehen steht dieses Symposium nicht im gedruckten Programm, sondern nur im Internet).

Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Die traditionelle jährliche Herbsttagung, die 61. Arbeitstagung der AEPF fand 2001 in Schwäbisch-Gmünd statt, ausgerichtet von A. Nuding und C.-W. Kohlmann. Herausragendes Ereignis dieser Tagung war zweifellos die Eröffnung der Tagung, bei der es sich keine geringere als die baden-würtembergische Kultusministerin Schavan, die derzeit der Kultusminister-Konferenz vorsitzt, nehmen ließ, persönlich ein umfangreiches Grußwort zu sprechen. Möglicherweise in Vorahnung der im Dezember 2001 veröffentlichten Ergebnisse der PISA-2000-Studie vertrat sie vehement die Auffassung, dass in Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Zukunft kein Weg mehr an empirischer Forschung vorbei führe. In seiner Erwiderung begrüßte der Vorsitzende der AEPF, Detlev Leutner, diese Auffassung sehr, mahnte jedoch an, dass zur Finanzierung dieser gewiss notwendigen Forschung weitere Finanzquellen geöffnet werden müssen.

Die nächsten Termine der AEPF:

- Mitgliederversammlung w\u00e4hrend des Kongresses der DGfE in M\u00fcnchen (25.-27.3.2002)
- 62. Arbeitstagung, Herbst 2002: Jena (18.-20.9.2002)
- 63. Arbeitstagung, Frühjahr 2003: Frankfurt (voraussichtlich als gemeinsame Tagung mit der KBBB)
- 64. Arbeitstagung, Herbst 2003: Hamburg

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Die letzte Tagung der Kommission fand am 31. Januar – 1. Februar 2002 zum Thema: Lehrerbildung in der Diskussion auf Einladung von Prof. Dr. Klaus Klemm in der Universität Essen statt. Ursprünglich sollte die Tagung Anfang Oktober stattfinden, doch Terminprobleme haben zur Verschiebung auf den Zeitpunkt Anfang 2002 gezwungen. Die Tagung wurde gemeinsam mit der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) durchgeführt.

Die nächsten Termine der KBBB:

- Mitgliederversammlung während des Kongresses der DGfE in München am Montag, den 25.3.2002 um 18.30Uhr
- Für die Arbeitstagung im Herbst 2002 stehen der Termin und der Ort noch nicht fest.
- Im März 2003 plant das DIPF (Prof. Dr. Klieme), nach Frankfurt zur 2. gemeinsamen Tagung der Sektion einzuladen.

Detlev Leutner und Horst Weishaupt

Sektion Schulpädagogik

Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Vom 27. - 29.9.2001 fand an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit 110 Teilnehmern die Jahrestagung der Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" statt. Das Thema lautete "Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe - theoretische und empirische Untersuchungen". Während frühere Tagungen der Kommission einen klaren Akzent bei der Darstellung empirischer Untersuchungen hatten, legten die beiden Organisatorinnen der Tagung, Prof. Dr. Annedore Pregel und Dr. Friederike Heinzel, diesmal einen gewichtigeren Schwerpunkt bei der theoretischen Durchdringung der im Thema genannten Konzepte. Dazu hatten sie - auch dies für die Kommission etwas neu, aber in der Summe gesehen äußerst ertragreich - sieben Plenumsvorträge mit prominenten Sprechern angesetzt. Prof. Dr. C. F. Graumann hielt den ersten Vortrag zum Thema "Perspektivität und Toleranz" und führte dabei psychologische Theoriebildungskonzepte ein. Prof. Dr. H. Brügelmann griff das Tagungsthema direkt auf, desillusionierte überkommene Vorstellungen von Lernen in homogenen Gruppen und entwickelte genuin pädagogische Zukunftsperspektiven für ein Lernen in Hegerogenität. Am 2. Tag referierte Prof. Dr. H.-G. Roßbach über empirische Befunde zur Heterogenität der Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ein Höhepunkt der Tagung war sicher der Vortrag von Prof. Dr. U. Haeberlin, Fribourg, in dem er zusammenfassend die Ergebnisse zum integrierten und nichtintegrierten Unterricht mit Sonderschülern in der Schweiz referierte, aber auch neue Daten aus der Bundesrepublik brachte. Die drei Plenumsvorträge am 3. Tag erwiesen sich als gelungene systematische Abrundung: Prof. Dr. J. Gogolin: "Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Grundschule"; Prof. Dr. M. Horstkemper: "Geschlechtervielfalt in der Grundschule"; Prof. Dr. U. Carle: "Leistungsvielfalt in der Grundschule".

In den Arbeitsgruppen wurden insgesamt 32 Präsentationen angeboten, die von aktuellen Themen wie "Kerncurriculum" und Computerlernen über Referate zum Tagungsthema bis zur Darstellung laufender DFG-Forschungsprojekte in der Grundschule reichten.

Berichte aus den Sektionen

Die Tagung fand in den Räumen der Franckeschen Stiftungen statt und die Teilnehmer hatten Gelegenheit, die hervorragend renovierten Säle dieser Einrichtung kennen zu lernen. Den beiden Organisatorinnen und ihrem Team gilt der Dank für die Programmorganisation ebenso wie für die "Highlights" der Rahmenveranstaltungen.

Die nächste Jahrestagung der Kommission findet vom 7. – 9. Oktober 2002 in Siegen statt (Organisation: Prof. Dr. H. Brügelmann).

Erschienen ist das 4. Jahrbuch der Kommission: Roßbach, H.-G./Nölle, R./Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr-Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 4. Opladen: Leske + Budrich 2001, 236 Seiten, DM 39,80.

Kontakt: Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, Email: wolfgang.einsiedler@ewf.uni-erlangen.de

Sektion Sonderpädagogik

Die 37. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder fand vom 4. bis. 6. Oktober an der Ludwig-Maximilians-Universität in München statt. Unter der Leitfrage: "Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance?" beteiligten sich 58 Referentinnen und Referenten aus der Schweiz, Ungarn, Österreich, Tschechischen Republik und Deutschland.

In den Hauptvorträgen referierten Prof. Dr. Klaus Hurrelmann über die moderne Leistungsgesellschaft als Krise oder Chance für die Zukunftsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie Prof. Dr. Urs Haeberlin, der in seinem Beitrag Gedanken über die Zukunftschancen der Heil- und Sonderpädagogik entwickelte. Prof. Dr. Gerad Pless-Gasser analysierte die Krise im öffentlichen Schulwesen in der modernen Leistungsgesellschaft. Die Auswirkungen auf Familien und Konsequenzen für pädagogisches Handeln in modernen Leistungsgesellschaften wurden von Frau Prof. Dr. Sabine Walter vorgestellt.

Aus der Vielzahl der interessanten Beiträge sollte insbesondere die abschließende Podiumsdiskussion erwähnt werden, in welcher der aktuelle Stand der Humangenetischen Forschung in seiner Relevanz für die Sonderpädagogik kontrovers diskutiert wurde. Die beiden Hauptvorträge von Frau Prof. Sabine Stengel-Ruthkowski und Frau Prof. Dr. Therese Neuer-Miesbach, Mitglied des Nationalen Ethikrates, machten nur zu deutlich, dass die Sonderpädagogik in ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis und ihrer langjährigen Tradition, sich für die Interessen von Menschen, die unter Bedingungen einer Behinderung leben, in Lehre und Forschung zu engagieren, vor einer großen Herausforderung steht.

Die Sektion Sonderpädagogik tagte unter dem Vorsitz von Prof. Armin Müller und Dr. Vera Moser. Nach einem kurzen Bericht über die derzeitigen Aktivitäten der DGfE und der Genehmigung des Kassenberichtes wurde über die Ablehnung eines gutachterlich positiv bewerteten DFG-Antrages (Verlängerung des interdisziplinären Forschungsprojektes "Normalismus"), an dem auch Prof. Ulrike Schildmann beteiligt ist, diskutiert. Die Versammlung einigte sich darauf, eine Protestnote an den Vorstand der DFG zu senden; der Vorsitzende wurde hiermit beauftragt.

Berichte aus den Sektionen

Bei den Wahlen zum neuen Sektionsvorstand kandidierten Prof. Dr. Birgit Warzecha, Hamburg, für den Vorsitz sowie Prof. Dr. Norbert Störmer, Görlitz, und Dr. Vera Moser, Frankfurt, für die Stellvertretung. Die Kandidatinnen und der Kandidat wurden einstimmig gewählt und zugleich wurde dem vorherigen Vorstand (Prof. Dr. Armin Müller, Dr. Vera Moser und Prof. Dr. Heike Schnoor) für die bisherige Vorstandsarbeit gedankt.

Weiterhin wurde die Beteiligung der Sektion Sonderpädagogik am 18. DGfE-Kongress in München (24.-27.3.2002) mit einem Symposium "Welche Bildung? Disziplinäre Neuorientierungen in Sonder- und Sozialpädagogik" angekündigt. Dabei erging noch einmal die Bitte an alle Mitglieder um möglichst zahlreiche Teilnahme an den allgemeinen DGfE-Kongressen, die im zweijährigen Turnus tagen, um auch in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion stärker präsent zu sein.

Als Tagungsort für die kommende Dozententagung ist das Department of Special Education der Masaryk Universität in Brühl/Tschechische Republik vorgesehen. Sie wird ausgerichtet von Frau Prof. Dr. Marie Vitkova.

Darüber hinaus wurde besprochen, die 40. Jahrestagung aus historischen Gründen in Würzburg auszurichten. Als weitere zukünftige Tagungsorte wurden Leipzig, Köln, Kiel und Hamburg genannt.

Es wurde noch einmal auf die Idee der Gründung einer Heilpädagogischen Gesellschaft verwiesen, zu der jedoch seitens Prof. Wolfgang Jantzen bislang noch keine weiteren konzeptionellen Vorschläge vorliegen.

Sektion Sozialpädagogik

DGfE-Kongress:

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veranstaltet den 18. Kongress "Innovation durch Bildung" vom 25.-27. März 2002 an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In diesem Rahmen werden die Kommission Sozialpädagogik und die Kommission Pädagogik der frühen Kindheit Symposien durchführen, ihre Mitgliederversammlungen abhalten und die jeweiligen Vorstandsmitglieder neu wählen.

Die "Sektion 8: Sozialpädagogik" ist auf der DGfE-web-site mit der Web-Adresse http://www.dgfe.de/kommag.html#socwork eingetragen.

Kommission Sozialpädagogik

Symposium

Die Kommission Sozialpädagogik veranstaltet ein Symposium (SY 6) zum Thema: "Wie entstehen Innovationen in der Sozialen Arbeit?". Die Veranstaltung besteht aus zwei Teilen und findet statt am Dienstag, 26. März und Mittwoch 27. März 2002, jeweils von 9 Uhr bis 12 Uhr. (Nähere Informationen finden Sie im Kongressheft der DGfE, S. 88-89).

Mitgliederversammlung

Die nächste Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik der DGfE findet statt am Montag, 25. März 2002, von 18 Uhr 15 bis 20 Uhr.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Mitgliederversammlung

Die nächste Mitgliederversammlung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE findet statt am Montag, 25. März 2002, von 18 Uhr 15 bis 20 Uhr.

Symposium

Die Kommission Pädagogik der frühen Kindheit wird mit einem Symposium (SY 11) zum Thema "Empirie und Theorie frühkindlicher Bildungsprozesse: Zur Relevanz biowissenschaftlicher Erkenntnisse" am DGfE-Kongress beteiligt sein. Die Veranstaltung besteht aus zwei Teilen und findet statt am Dienstag, 26. März und Mittwoch 27. März 2002, jeweils von 9 Uhr - 12 Uhr. (Nähere Informationen im Kongressheft der DGfE, S. 95.)

Sektion Medienpädagogik und Umweltbildung

Kommission Medienpädagogik

Auf der sehr gut besuchten Herbsttagung der Kommission Medienpädagogik in Mainz vom 11. – 12.10.2002 standen die Arbeiten des Hochschulnetzwerks "Neue Medien in der Lehrerausbildung" im Zentrum. Vorgestellt wurden die Strukturen und Inhalte der einzelnen Module wie die Einführungsveranstaltung "Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung", "Jugend und Medien", "Aufgabenorientierte Planungs- und Entscheidungshilfen zum Lehrgebiet Lernsoftware", "Kinder und Werbung" sowie "Kinder und Jugendmedienschutz". Dieses Hochschulnetzwerk wurde als Projekt der Bertelsmann-Stiftung im Januar 2002 abgeschlossen. Das Web-Portal www.Lehrerbildung-medien.de steht nun unter der Federführung der Kommission Medienpädagogik und wird zu einem ihrer festen Bestandteile. Als "lebendes Netzwerk" ist es auf eine aktive Beteiligung ihrer Mitglieder angewiesen. Außerdem ist ein Redaktionsteam eingerichtet worden, das für die Pflege hinsichtlich der Materialien, der Personen und Institutionen, der Konzepte und der Fachdidaktik verantwortlich ist.

Auf dem DGfE-Kongress 2002 in München wird die Kommission Medienpädagogik mit dem Symposium "Neue Medien und erziehungswissenschaftliche Innovationsprozesse" und mit der AG "Neue Medien in der Lehrerausbildung – Impuls für Innovationen?" mit einer Reihe von Vorträgen vertreten sein. Die nächste Herbsttagung wird vom 10.10.-12.10.2002 in Berlin zum Thema "Empirische Ansätze und Theoriefragen zu neuen Medien" stattfinden.

Die Jahrbücher Medienpädagogik 1 und 2 sind bei Leske + Budrich erschienen. In dem Jahrbuch Medienpädagogik 3 werden die Kommissionsbeiträge des DGfE-Kongresses enthalten sein, aber auch die Veröffentlichung medienpädagogischer Forschungsarbeiten sowie Beiträge zur Medienethik sind für dieses Heft geplant. Dazu wird es ein Call for Papers geben und der Abgabetermin der 1.5.2002 sein.

Notizen aus der Forschung

Berlin

Projekt "Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (verhaltensauffällige Schüler/innen)"

Prof. Dr. Karl-Heinz Arold (Pädagogische Psychologie) und Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz (Erziehungswissenschaft/Allgemeine Schulpädagogik), beide Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät I der TU Berlin, führen im Auftrag und mit Mitteln der Berliner Schulverwaltung ein empirisches Projekt im Bereich der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung durch zum Thema "Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (verhaltensauffällige Schüler/innen)" innerhalb von Grundschulklassen 1-6. Laufzeit: Schuljahr 2001/02 bis 2003/04, unter Mitwirkung von Schulpsychologen, Sonderpädagogen und Regelschullehrern.

Dortmund

Projekt: Integrative und multimediale Plattform für die Ausbildung in der Logistik

Ziel des Vorhabens ist die Entwicklung einer offenen und erweiterbaren multimedialen Lernumgebung für das Gebiet der Logistik an den Universitätsstandorten Dortmund, Magdeburg und Stuttgart mit insgesamt 12 beteiligten Lehrstühlen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat das Projekt im Rahmen der Ausschreibung "Neue Medien in der Bildung" im August 2001 mit einem Gesamtvolumen von ca. 3,6 Mio. DM bewilligt.

Die geplante Plattform unterstützt den Studiengang Logistik sowie die an den Standorten angebotenen verwandten Studiengänge Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaften. Die Inhalte umfassen Verkehrssysteme, Materialflusstechnik, Materialflusslehre und Produktionswirtschaft, Unternehmenslogistik, Technische Betriebsführung sowie Betriebswirtschaftliche Logistik und schließen auch den Einsatz der I+K-Technologien und neuen Medien der logistischen Anwendung ein. Die didaktisch-methodische Strukturierung und Evaluierung wurde dem Lehrstuhl "Technik und ihre Didaktik" der Universität Dortmund übertragen.

Projektleitung: Prof. Dr. Bernd Ott

Mitarbeitende: Angela Carell, Dipl.-Ing. Thomas Scheib

Laufzeit: 01.08.2001 - 31.12.2003

DFG-Projekt "Beruflicher Verbleib, Berufskarrieren und professionelles Selbstverständnis von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge"

Das seit 01.02.2000 laufende DFG-Projekt "Beruflicher Verbleib, Berufskarrieren und professionelles Selbstverständnis von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge" wurde bis Oktober 2003 verlängert. In diesem Projekt, das an den Universitäten Halle und Dortmund durchgeführt wird, wird in Anknüpfung und Weiterentwicklung der empirischen Verbleibsforschung eine repräsentative, schriftliche Befragung von Diplom-PädagogInnen durchgeführt. Dabei werden erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge zugleich erstmalig für die Bundesrepublik systematisch untersucht:

- a) im Ost-West-Vergleich,
- b) im Vergleich unterschiedlicher Studiengänge (Diplom-Uni, Magister-Uni, Diplom-FH) sowie
- c) im Vergleich von drei AbsolventInnengenerationen.

Im Zentrum steht dabei eine Berufseinmündungsstudie, die zugleich die Grundlage für eine Studiengangsvergleichsuntersuchung sowie einen Kohortenvergleich bildet:

Im Projekt wurden insgesamt circa 11.000 AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge (Diplom, Magister) sowie sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge an insgesamt 60 Hochschulstandorten

in West- und Ostdeutschland einbezogen und zu ihren Bildungs- und Studienverläufen, zu Prozessen der Berufseinmündung, zu Berufsverläufen, zur aktuellen Beschäftigungssituation sowie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt. Dabei wurde die Diplomstudie an 42 Hochschulen, die Magisterstudie an 33 Hochschulen und die Fachhochschulstudie an 8 Standorten durchgeführt. Der bisherige Rücklauf beträgt circa 60 %.

Erste Ergebnisse werden auf dem DGfE-Kongress in München vorgestellt. Informationen zur Stichprobe, Methoden, Rücklauf usw. sind auch unter http://www.fb12.uni-dortmund.de/berufsverbleib/ abrufbar.

Finanzierung: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Projektleitung: Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Universität Halle), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (Universität Dortmund)

ProjektmitarbeiterInnen: Team Halle: Claudia Seeling, Parviz Rostampour, Dr. Cathleen Grunert, Andreas Lembert; Team Dortmund: Kirsten Fuchs, Beate Kleifgen, Andreas Huber, Ivo Züchner

Laufzeit: 1. Februar 2000 - 31. Oktober 2003

Dresden

Neues DFG-Projekt "Die pädagogische Nietzsche-Rezeption in Deutschland von 1890 bis 1945"

Nietzsches Philosophie durchzieht – wie kaum eine andere – die pädagogischen Auseinandersetzungen zwischen 1890 und 1945 in Deutschland und diente gleichermaßen zur Rechtfertigung und Kritik pädagogischer Perspektiven. Gleichwohl wird in den bisherigen Darstellungen zur Theoriegeschichte der Pädagogik die theoretische Reichweite, Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit des von Nietzsche vertretenen Ansatzes nicht zureichend berücksichtigt oder nur verkürzt wiedergegeben. In dieser Situation soll das Forschungsprojekt mittels einer systematischen und kommentierten Bibliographie die Nietzsche-Rezeption in der deutschen Pädagogik zwischen 1890 und 1945 erstmals erfassen, um aktuelle pädagogische Argumentationsformen und Theorien rezeptionsgeschichtlich kontextualisieren zu können.

Das Forschungsprojekt versteht sich als Grundlagenforschung. Es soll die (philologischen) Vorarbeiten leisten, die für rezeptionsgeschichtliche pädagogische Nietzsche-Forschungen notwendig sind. Dies verlangt insbesondere eine quellenkritische Perspektive. Bislang fehlt eine Untersuchung, die betrachtet, ob die jeweils in der Literatur bemühten Nietzsche-Passagen als authentisch gelten dürfen und für welche Strategie der Erzeugung von Nietzsche-Bildern sie gegebenfalls Zeugnis ablegen.

Es ist damit insgesamt eine Bibliographie angestrebt, die mit dem pädagogischen Nietzsche-Bild in unterschiedlichen Epochen der Disziplin bekanntmacht und zugleich darüber aufklärt, wie einzelne Werke oder Zitate Nietzsches, die in unterschiedlichen Phasen der Nietzsche-Rezeption gleichsam den Argumentationsersatz bildeten, vor dem Hintergrund des aktuellen Standes der Nietzscheforschung zu verstehen sind. Dies öffnet dann für eine eine rezeptionsgeschichtliche Auseinandersetzung sowohl den Blick in die Disziplin selbst, wie z. B. innerhalb der Pädagogik und Erziehungswissenschaft über Rezeptionsformen, -stränge und -linien Theorien und Ansätze gerechtfertigt und tradiert werden, als auch den vergleichenden Blick darauf, warum Pädagogen bestimmte Rezeptionsformen sowie -schwerpunkte gewählt haben.

Projektleitung: Prof. Dr. Christian Niemeyer

Mitarbeiter: Dr. Sigmar Stopinski

Drittmittelgeber: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Laufzeit: 01.11.2001 - 31.10.2003

Kontakt: Dr. Sigmar Stopinski, TU Dresden, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit, 01062 Dresden; Email: Sigmar.Stopinski@mailbox.tu-dresden.de

Frankfurt

Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe (PERINE)

Die EU hat als Teil des 5. Rahmenprogramms das oben bezeichnete Projekt für die Dauer von drei Jahren ab 1. Dezember 2001 bewilligt. Ziel des Projektes mit Teilnehmerinstitutionen aus England (Koordinator), Dänemark, Ita-

lien, Österreich, Litauen, Ungarn, Schweiz und Deutschland (vertreten durch das DIPF) ist es, dass Hersteller von Informationsquellen zur Bildungsforschung in Europa mit den Bildungsforschern zusammenwirken, um die Nutzbarkeit und Transparenz nationaler und europäischer Informationssysteme zu verbessern. Das Projekt fasst diese Aufgabe von zwei Seiten an: Einerseits soll ein einheitlicher, multilingualer Internetzugang (Portal) zu den bisher verteilten Informationssystemen bereitgestellt werden. Andererseits soll durch Kommunikation mit den nationalen erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften und sonstigen 'research communities' die informationstechnische und inhaltliche Ausgestaltung des Portals optimiert und die interaktive Nutzung durch die Forscher gefördert werden. Als europäisches Forum dieser infrastrukturellen Maßnahme wirkt die EERA (European Educational Research Association) und ihre jährliche Konferenz ECER (European Conference on Educational Research), die den organisatorischen Rahmen für die zentralen 'Annual Meetings' bieten wird.

Mannheim

Aktive graphische Repräsentation wirtschaftsberuflichen Wissens

Vor dem Hintergrund konstruktivistischer, handlungs- und kognitionspsychologischer Argumentationslinien wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes geprüft, ob – im Vergleich u.a. zur kombinierten Darbietung von sprachlicher und bildlicher Information – bessere Lernleistungen dann erzielt werden können, wenn Lernende dazu aufgefordert werden, in Textform dargebotene wirtschaftsberufliche Lerninhalte selbst in graphische Darstellungsformen zu übertragen. Das Projekt wird seit Mai 1998 an der Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I, insb. Wirtschaftspädagogik, in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut in Berlin durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung" gefördert (Förderungsnr.: Eb 204/1-1).

Projektleiter: Prof. Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim), Prof. Dr. Elsbeth Stern (MPI Berlin)

Projektmitarbeiterin: Dipl.-Hdl. Carmela Aprea (Universität Mannheim).

Wirtschaftsberufliche Qualifizierung sprach- und hörgeschädigter Jugendlicher

Für das Berufsbildungswerk Leipzig, an dem die kaufmännische Berufsausbildung derzeit in Form einer Übungsfirma erfolgt, wird rekurrierend auf das Lehr-Lernsetting 'Juniorenfirma' ein Ausbildungskonzept entwickelt, implementiert und evaluiert, das auf die betrieblichen Bedingungen dieser Bildungseinrichtung und auf die spezifischen Anforderungen an die Ausbildung sprach- und hörgeschädigter Jugendlicher zugeschnitten ist. Die intendierten didaktischen Innovationen sind darauf gerichtet, auf der Basis des Konzepts zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit die Lernumgebung so zu gestalten, dass inhaltlich und zyklisch vollständige Lernhandlungen möglich werden. Das Projekt wird seit Mai 1999 an der Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I, insb. Wirtschaftspädagogik, im Auftrag des Berufsbildungswerks Leipzig durchgeführt.

Projektleiter: Prof. Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim) Projektmitarbeiter/in: Astrid Oertel, M.A., Dipl.-Hdl. Hubert Schumm (Universität Mannheim)

Kooperative Weiterentwicklung der Lehrerbildung für kaufmännische Schulen

Im Rahmen des BLK-Modellversuchs wird ein alle Phasen der Lehrerbildung einbeziehendes Konzept zur Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern an kaufmännischen Schulen erarbeitet. Aufbauend auf einer empirischen Analyse (u.a. Tätigkeits- und Belastungsanalysen) der Anforderungen des Lehrberufs erfolgt die Entwicklung und Implementation von Ausbildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Zertifizierungsprogrammen. Bestandteil des Vorhabens ist darüber hinaus die Etablierung ausbildungsbezogener Dienstleistungen in Form von Qualifizierungsangeboten sowie die Bereitstellung einer Unterrichtsda-

tenbank. Eine Evaluation aller Konzeptelemente erfolgt in Orientierung an den Standards des Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation. Der Modellversuch wird von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Bonn sowie dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg finanziert und ab 01.07.2000 an der Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I, insb. Wirtschaftspädagogik gemeinsam mit dem Staatlichen Seminar für Schulpädagogik (berufliche Schulen) in Karlsruhe durchgeführt.

Projektleiter: Prof Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim)

Entwicklung und Transfer von Knowledge Management Tools in wirtschaftsberuflichen Kontexten

Orientiert an dem Denkmodell der 'distributed intelligence', wonach menschliche Denk- und Lernprozesse verteilt über Individuum und Umwelt ablaufen, wird im Rahmen dieses Projektes geprüft, ob durch graphische Darstellungsverfahren verteiltes Wissen verfügbar gemacht und die Distribuierung von Wissen u.a. über die Initiierung der Wissensexternalisierung und die Aushandlung der Bedeutung des externalisierten Wissens unterstützt werden kann. Die Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist darauf ausgerichtet, graphische Darstellungsverfahren hinsichtlich der initiierten kognitiven Prozesse zu differenzieren und – bezogen auf Arbeitskontexte – transferorientierte Implementierungsstrategien zu entwickeln. Das Projekt wird seit 01.05.2000 vom Otto-Selz-Institut der Universität Mannheim gefördert und an der Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I, insb. Wirtschaftspädagogik durchgeführt. Es ist geplant, einzelne Projektschritte in Kooperation mit Prof. Dr. Richard E. Mayer, University of California, Santa Barbara zu bearbeiten.

Projektleiter: Prof Dr. Hermann G. Ebner (Universität Mannheim) Projektmitarbeiter: Dipl.-Hdl. Stefan Hagmann (Universität Mannheim)

München

Neues DFG-Projekt "Lehr-Lern-Prozesse in einer konstruktivistischen Lernumgebung für Steuerungstechnik"

Moderner beruflicher Unterricht umfasst aus konstruktivistischer Sicht selbstgesteuertes Lernen ebenso wie einen lehrergeführten Dialog. Situiertes Lernen an konkreten Aufgaben aus der beruflichen Praxis ist hier verknüpft mit abstrahierendem, systematikorientiertem Lernen. Für den Erwerb professioneller Handlungskompetenz in technischem Unterricht in der Berufsschule ist bisher das lernförderliche Zusammenwirken von Fach- und Handlungssystematik sowie Konstruktion und Instruktion als organisatorische Strukturierung des Unterrichts kaum erforscht. Zu ihrer empirischen Untersuchung in einem konstruktivistischen Unterricht zur Steuerungstechnik im Ausbildungsberuf Mechatroniker an der Städtischen Berufsschule für Fertigungstechnik in München werden vier unterschiedliche Treatments einander gegenübergestellt. Diese verschiedenen Ausprägungen handlungsorientierten Lernens variieren systematisch das zur Verfügung stehende Selbstlernmaterial und ein dazu begleitendes Instruktionsverhalten einer Lehrkraft. Zu prüfen ist, wie diese Gestaltungsmerkmale als zentrale Einflussgrößen für konstruktivistischen Unterricht besonders lernförderlich für den systematischen Wissenserwerb und eine professionelle berufliche Handlungsfähigkeit zusammenwirken.

Projektleitung: Prof. Dr. Andreas Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München.

Mitarbeiter: Robert Geiger, Dr. Alfred Riedl

Projektbeginn: September 2001

Weitere Informationen: http://www.paed.ws.tum.de/

Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "AQUA – Adressatenbezogene Qualifizierung: Qualitätssicherung und Attraktivitätssteigerung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen"

Dieser Einzelmodellversuch in Bayern läuft in dem BLK-Programm: Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.

Ausgangspunkt: Eine qualifizierte Lehrertätigkeit erfordert heute mehr denn je schnelles und flexibles Reagieren auf neue Inhalte bzw. Berufe. Dazu gehört auch eine ständige Anpassung bzw. Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten vor dem Hintergrund veränderter beruflicher Qualifikationsanforderungen. Dazu sind auch nach der universitären Ausbildung qualitativ hoch stehende Qualifizierungsmaßnahmen erforderlich. Diese müssen stärker als bisher die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Absolventen des Lehramtsstudiums sowie die Erwartungen der Schulen vor ihrem organisatorischen Hintergrund und ihren spezifischen Bedürfnissen berücksichtigen.

Ansatz des Modellversuchs: Der Vorbereitungsdienst wird weitgehend in die Verantwortung der Schule verlagert, d.h. die Schule wirkt bei der Rekrutierung des Nachwuchses mit und bildet diesen gemeinsam mit außerschulischen Personalentwicklern entsprechend seinem individuellen Leistungsprofil und dem Profil der Schule aus. Leitend für die Kompetenzentwicklung der jungen Lehrkraft ist die spezifische unterrichtliche und außerunterrichtliche Tätigkeit an ihrer Schule. An dieser Schule soll der Referendar auch nach dem Vorbereitungsdienst in einem langfristigen Personalverhältnis verbleiben. Für die junge Lehrkraft ergibt sich der Vorteil, dass bereits mit der Qualifizierung ihre Einarbeitung in das später eigenverantwortlich zu unterrichtende Berufsfeld bzw. in die entsprechenden Berufe erfolgt. Die Schule gewinnt eine Nachwuchskraft, die bereits während des individualisierten Vorbereitungsdienstes stärker als bisher in der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung der Schule mitarbeiten kann. Auf das eigene Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklungsprogramm einer Schule abgestimmt gilt es, eine junge Lehrkraft ihre Fähigkeiten aufbauen zu lassen und sie dabei (mentorgestützt) in die Schule zu integrieren. Die Ausbildung ist in Modulen (Wahl- und Pflichtmodule) organisiert. Diese sind flexibel anpassbar und werden sowohl für Lehrkräfte der zweiten und dritten Phase als auch für Seiteneinsteiger angeboten.

Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung: Prof. Dr. Andreas Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München.

Mitarbeiter: Markus Müller, Dr. Alfred Riedl Laufzeit: Oktober 2001 bis September 2004 Weitere Informationen: http://www.mv-aqua.de Modellversuchsträger: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München, Abteilung Berufliche Schulen:

Informationen zum Modellversuchsträger: http://www.isb.bayern.de/bes/index.html

Potsdam

Höhere berufliche Bildung in China

Seit 1993 wurden in der Volksrepublik China durch das Bildungsministerium Maßnahmen eingeleitet, die als Zielvorstellung die Förderung der höheren beruflichen Bildung verfolgen. Nach der Einrichtung von Versuchsklassen zur höheren beruflichen Bildung an 210 Colleges und Universitäten in 30 Provinzen Chinas ab 1995 folgte ab 1999 die Gründung von 30 beispielhaften Colleges und Universitäten für die berufliche und technische Bildung.

Aufgrund einer Einladung der China Central Radio and TV University Peking konnte Prof. Dr. Ernst Schmeer, Institut für Berufspädagogik der Universität Potsdam, eine siebentägige Vorbereitungsreise zur Durchführung einer Forschungskooperation nach der Bewilligung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft durchführen. Im Rahmen der Studienreise wurden die China Central Radio und TV University in Peking, die Jiangsu Radio and TV University in Nanching und die Wuxi Radio and TV University in Wuxi besucht. Von den Universitätsleitungen dieser Universitäten wurde auch auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in China hingewiesen, um durch bessere berufliche Fähigkeiten der Berufstätigen den Anforderungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zielgerichteter entsprechen zu können.

Von der Vizepräsidentin der China Radio & TV University Peking, Frau Prof. Dr. Sun Lu Yi, konnte auf die Implementierung eines Anfangsprojektes zur Lehr-/Lernforschung im Hinblick auf das Gebiet der beruflichen Bildung hingewiesen werden, um den Anforderungen der höheren beruflichen Bildung unter dem Modus der Fernerziehung besser entsprechen zu können. In diesem Zusammenhang wurde eine Projektvorschlag diskutiert, der eine Kooperation des Instituts für Berufspädagogik der Universität Potsdam mit dem

Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn und mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung Peking zu realisieren hätte. Die Projektkonzeption sollte den Vereinbarungen folgen, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit dem Ministry of Education of China (MoE) und der National Natural Science Foundation of China (NSFC) getroffen wurden.

Regensburg

DFG-Projekt: "Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personalentwicklung" (Helmut Heid & Hans Gruber, Az He 1158/4-2) genehmigt.

Das Projekt verfolgt das Ziel, die Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personalentwicklung auf eine empirische Grundlage zu stellen und dabei die Bedingungen der Konvergenzannahme zu überprüfen. In der ersten Projektphase (1999-2001) erarbeitete Befunde auf einer programmatischen Ebene werden in der zweiten, jetzt beantragten Projektphase in weiteren Untersuchungen auf der Ebene betrieblichen Handelns differenziert analysiert. Dabei werden drei Fragestellungen verfolgt: (1) Welches sind die Bedingungen individuellen Kompetenzerwerbs am Arbeitsplatz? Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und Arbeitstätigkeit werden epistemische Überzeugungen sowie die Wahrnehmung günstiger Motivationsbedingungen untersucht. (2) Wie wird im betrieblichen Arbeitsalltag auf das Auftreten von Problemen reagiert? Hier fokussiert das Projekt auf den Umgang mit Fehlern sowie die Übernahme oder Ablehnung von Verantwortung. (3) Wie gelingt das Zusammenspiel individueller und betrieblicher Interessen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten? Hierzu werden Lösungsstrategien bei der Bearbeitung von ökonomisch-pädagogischen Dilemmata analysiert, die von den Versuchspersonen in der ersten Projektphase generiert wurden.

Siegen

Forschungsprojekt "Konzepte zur Berufsschullehrerbildung"

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt "Konzepte zur Berufsschullehrerbildung" ist im Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik der Universität-Gesamthochschule Siegen im April 2001 abgeschlossen worden. Der Abschlussbericht von Dr. Ulrike Buchmann MA und Prof. Dr. Adolf Kell ist im Oktober 2001 in der Schriftenreihe des BMBF erschienen.

Tagungskalender

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Sachverstand in Brüssel gefragt

Professor Dr. Gerald A. Straka, (Forschungsgruppe LOS) mit dem Schwerpunkt empirische Lehr-Lern- und Evaluationsforschung am Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Bremer Universität wurde vom Europäischen Erziehungs- und Kulturministerium (Directorate General for Education and Culture) in die Arbeitsgruppe "Ermittlung, Beurteilung und Anerkennung (validation) non- und informellen Lernens" berufen. Seine Aufgabe besteht, zusammen mit fünf weiteren Experten aus anderen EU-Ländern, für das Europäische Forum für die Übersichtlichkeit (transparency) beruflicher Qualifikationen

- die Bedeutung dieses Lernens jenseits formeller Bildungseinrichtungen herauszuarbeiten,
- praktikable Verfahren der Erfassung, Beurteilung und Zertifizierung nonund informellen Lernens vorzuschlagen und
- Maßnahmen (action plans) zu erarbeiten, die zur europaweiten Anerkennung dieser Qualifizierungsform führen.

Tagungskalender



Februar 2002

17.-18. Februar 2002: Jahrestagung des Bundesverbands der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e.V. zum Thema e-learning

Lernen über elektronische Medien hat aktuell viele Komponenten: allein, selbstbestimmt, in Gruppen, am Arbeitsplatz und/oder "grenzübergreifend" zu lernen. Was bedeutet E-Learning für die Arbeit von Diplom-Pädagogen/-innen? Welches lernwissenschaftliche Know-how bringen sie ein? Wie gehen sie damit um? Diese Themen werden mit Hilfe von Fachbeiträge, der Möglichkeiten E-Learning auszuprobieren und diese kritisch einzuschätzen als "neuer" Bereich diskutiert und bearbeitet. Für diejenigen, die darüber hinaus mehr an Vernetzung und Austausch in Fragen eigener "Karriereentwicklung" interessiert sind, bieten wir zudem ein eigenes Forum an. Und damit am Ende der Tagung alle voneinander profitieren, werden die Ergebnisse der Workshops im Plenum vorgestellt und aktiv bearbeitet.

Interessierte können per E-Mail (info@bv-paed.de) oder Telefon (0234/34757) ein Programm bei uns anfordern.

22.-23. Februar 2002: Symposium "Kinder und Kindheit(en) im Fokus sozialpädagogischer Theoriebildung"

Im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg findet am 22. und 23. Februar 2002 ein internationales Symposion zum Thema "Kinder und Kindheit (en) im Fokus sozialpädagogischer Theoriebildung" statt. Veranstalterinnen sind Dr. Sabine Andresen (Frankfurt/M und Zürich) und PD Dr. Isabell Diehm (Heidelberg). Nähere Informationen unter: Diehm@ews.uni-heidelberg.de



März 2002

10.-13. März 2002: IuK 2002. Offene Systeme für die Kommunikation in Wissenschaft und Forschung. Jahrestagung der IuK-Initiative der wissenschaftlichen Fachgesellschaften

Von Rohdaten zur Erkenntnis, Multimedia in der Lehre, Wissenschaftliche Portale, Informationsverbünde und virtuelle Fachbibliotheken, Der elektronische Mensch, Informationskompetenz in Wissenschaft und Öffentlichkeit, Elektronisches Publizieren, Dokumentation von Information: Probleme und Lösungen, IuK-Themen in den Biowissenschaften, Juristische Aspekte von Informationssystemen.

Kontakt: vdbiol-Zentrale, Corneliusstr. 6, 80469 München, Tel.: 089/260 245 73, Fax: 089/26024574, Email: iuk2002@vdbiol.de, www.vdbiol.de/ IuK2002

13.-15. März 2002: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft: Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse. 12. Hochschultage Berufliche Bildung

Das Rahmenthema der 12. Hochschultage Berufsbildung in der Wissensgesellschaft nimmt einen Kernbegriff der aktuellen Berufsbildungsdiskussion auf, der vordergründig Antworten suggeriert, tatsächlich aber Anlass zu zahlreichen Fragen gibt. Allein mit dem Begriff der Wissensgesellschaft verbinden sich unterschiedliche Ansichten und Absichten, die Fragen wachsen, wenn das Verhältnis von Wissensgesellschaft und Berufsbildung geklärt werden soll. In den ca. 30 Fachtagungen und Workshops, in betrieblichen und schulischen Projektpräsentationen u.a.m. soll das Thema kleingearbeitet und in konkrete Perspektiven überführt werden.

Kontakt: Geschäftsstelle der Hochschultage 2002, Dipl.Kff. Dorothea Scherer, Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln, Email: dorothea.scherer@uni-koeln.de, www.hochschultage-2002.de

25.-27. März 2002: Innovation durch Bildung – Innovation by Education. 18. Kongress der DGfE

Moderne Gesellschaften sind wissensbasiert. Sie sind daher auf besondere kulturelle, reflexive und technische, aber auch soziale und ethische Kompetenzen ihrer Mitglieder angewiesen. Solche zu fördern ist Sache des Erziehungs- und Bildungswesens in seinen verschiedenen Institutionen.In der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion werden verstärkt Erneuerungen des Erziehungs- und Bildungswesens eingefordert. Die mit solchen Forderungen verbundenen Hoffnungen und normativen Prämissen müssen mit den vorliegenden Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft konfrontiert werden. Der 18. Kongress der DGfE in München soll dazu Gelegenheit geben.

Kontakt: E-Mail: dgfe-kongress@edu.uni-muenchen.de www.paed.uni-muenchen.de/~paed/dgfe/dgfe2.htm



Juni 2002

07.-08. Juni 2002: 5. Arbeitstagung "Frauen- und Geschlechtergeschichte in der Historischen Pädagogik"

Wir möchte damit wieder v.a. Nachwuchswissenschaftlerinnen einen Rahmen für die Präsentation geplanter, laufender oder kürzlich abgeschlossener Forschungsvorhaben bieten. Dies sollte in einem ca. 20minütigen Vortrag geschehen. Darüber hinaus soll ausreichend Zeit für grundsätzliche Diskussionen über methodische bzw. methodologische und theoretische Fragen sowie für eine Bestandsaufnahme von Desideraten eingeräumt werden. Herzlich eingeladen sind auch all diejenigen, die als "commentator" einzelner Beiträge mitwirken wollen. Die Anmeldung sollte spätestens bis zum 15. April 2002 bei uns eingegangen sein; insgesamt stehen nur 40 Übernachtungsmöglichkeiten im Gästehaus der LEUCOREA zur Verfügung. Das vorläufige Programm werden wir bis Ende April 2002 verschicken.

Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle/Saale, Tel.: 0345/5523 970, Fax: 0345/5527 133, Email: winzer@paedagogik.uni-halle.de

28.-29. Juni 2002: VI. Studienkonferenz Sachen des Sachunterrichts – die Beziehung zwischen Welt und Bild im Sachunterricht

Mit der Methode des "Open Space" soll gefragt werden, wen oder was der Sachunterricht repräsentiert oder repräsentieren soll? Den Gewinn dieser Fragen sehen wir darin, Zusammenhänge von politisch-gesellschaftlichen Strömungen mit Diskussionen in der Didaktik des Sachunterrichts herstellen zu können. Sie öffnen also den Raum für eine kritische Betrachtung des in dem Fach geführten Diskurses.

Kontakt: J.W. Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Lernzentrum, z.H. Frau Weinmann, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main, Tel. 069-79828137, Email: weinmann@em. uni-frankfurt.de



Oktober 2002

07.-09. Oktober 2002: Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und vor- bzw. außerschulischen Erfahrungen

Mit Fokus auf das Verhältnis von Lernen in der Schule und von Erfahrungen in der Lebenswelt der Kinder sollen zwei Forschungstraditionen miteinander ins Gespräch gebracht werden, die sich viel zu sagen haben, aber nur selten begegnen.

Kontakt: Prof. Dr. Hans Brügelmann, Adolph-Reichwein-Straße, 57068 Siegen, Telefon: 0271/740-4272, Email: OASE@Paedagogik.Uni-Siegen.de



November 2002

28.-30. November 2002: Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert

Erziehungswissenschaftler und Historiker werden bildungsgeschichtliche Fragen des Zeitraums 1500-1700 erörtern. Es werden Indizien für einen in den Städten einsetzenden Wandel hin zur modernen Pädagogik in solchen expliziten und impliziten Elementen stadtbürgerlichen Selbstverständnisses untersucht, die das Schulwesen im besonderen und das Generationenverhältnis im allgemeinen betreffen.

Kontakt: HD Dr. Hans-Ulrich Musolff, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld, Fax 0521/106-6028, Email: irmgard.wetzel@uni-bielefeld.de, www.paedagogik.uni-bielefeld.de/index1.htm

Personalia

Ackermann, Karl-Ernst, Prof. Dr., FernUniversität Hagen, hat einen Ruf auf die C4-Professur Geistigbehindertenpädagogik an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin erhalten.

Böllert, Karin, Prof. Dr., Universität Rostock, hat einen Ruf auf die C4-Professur Sozialpädagogik (Nachfolge Sengling) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erhalten und zum Wintersemester 2001/02 angenommen.

Brezinka, Wolfgang, Prof. em. Dr. phil. habil., wurde vom Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig der akademische Grad eines Doktors der Philosophie ehrenhalber (Dr. phil. h.c.) verliehen. Die Verleihung wurde ausgesprochen "in Anerkennung seiner hervorragenden Leistungen auf dem Gebiet der theoretischen Erziehungswissenschaft, der praktischen Pädagogik und der Historiographie der Erziehung und in Würdigung seiner Persönlichkeit." Die Ehrenpromotionsurkunde wurde am 03.11.2001 übergeben.

Bruhn, Jörn, Prof., Institut für Didaktik der Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und des Sachunterrichts des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ist in den Ruhestand getreten.

Diehm, Isabell, PD Dr., vertritt im Wintersemester 2001/02, wie bereits im Wintersemester 2000/01 und Sommersemester 2001, die C3-Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Engler, Steffani, PD Dr. vertritt ab Wintersemester 2001/02 die C4-Professur "Empirische Pädagogik" am Fachbereich 3 Sozial- und Kulturwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Fromme, Johannes, PD Dr., zuletzt Vertreter der C4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, vertritt im Wintersemester 2001/02 die

Personalia

vakante Professur für Informatik im Bildungs- und Sozialwesen an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.

Gamm, Hans-Jochen, Prof. Dr., Technische Universität Darmstadt hat von der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock die Ehrendoktorwürde verliehen bekommen.

Havers, Norbert, Prof. Dr., vom Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München erhielt für das von ihm entwickelte "Münchner Lehrertraining" den 1. Förderpreis für innovative Projekte in der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Der Förderpreis wurde erstmals 2001 vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband verliehen, um Lehrveranstaltungen und Projekte auszuzeichnen, die inhaltlich, methodisch und/oder didaktisch neue Wege gehen.

Hu Dr. Adelheid, Universität Bochum, hat den Ruf auf die C3 Professur "Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der romanischen Sprachen mit dem Schwerpunkt der Didaktik des Französischen" zum Wintersemester 2001/2002 angenommen.

Kallenbach, Kurt, Prof. Dr., Institut für Behindertenpädagogik, des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ist in den Ruhestand getreten.

Keuffer, Josef, Dr., Referent für Lehrerbildung in der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg, ist zum Wissenschaftlichen Direktor ernannt worden.

Kleinau, Elke, PD Dr. phil., vertritt ab dem Wintersemester 2001/02 eine C4-Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung systematisch-historischer Pädagogik an der Universität zu Köln.

Koch, Friedrich, Prof. Dr., Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ist in den Ruhestand getreten.

Ladenthin, Volker, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, ist vom Beitrag der Görres-Gesellschaft zum Leiter der Sektion Pädagogik in der Görres-Gesellschaft gewählt worden.

Ladenthin, Volker, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, ist zum Sprecher des Vorstands der "Münsterschen Gespräche zur Pädagogik" ernannt worden. Die seit über 20 Jahren bestehende Vereinigung von Erziehungswissenschaftlern und Fachleuten aus der Schulverwaltung veranstaltet jährlich in Münster und in Berlin je einen Kongress zu aktuellen Fragen der Schulpädagogik.

Lange, Hermann, Staatsrat, wurde am 21.11.2001 vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg die Ehrendoktorwürde verliehen.

Meder, Norbert, Prof. Dr., bislang Professor für Informatik im Bildungs- und Sozialwesen an der Universität Bielefeld, hat den Ruf auf eine C4-Professur für Allgemeine Pädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität-GHS Duisburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Psychologie erhalten und zum Wintersemester 2001/02 angenommen.

Osterloh, Jürgen, PD Dr. phil. habil, Dipl.-Paed., hat sich am 23.10.2001 am Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig habilitiert (venia legendi: Allgemeine Pädagogik). Er übt seine Privatdozentur am Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historisch-Systematische Pädagogik der TU Braunschweig (Bültenweg 74/75, 38106 Braunschweig) aus. Titel der Habilitationsschrift: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner (erscheint 2002 im Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.). Bis Oktober 2001 hatte er die Geschäftsführung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen an der TU inne.

Personalia

Paus-Haase, Ingrid, PD Dr., bislang Gastprofessorin für Audiovisuelle Kommunikation an der Universität Salzburg, hat den Ruf auf die Universitätsprofessur für Audiovisuelle Kommunikation an der Universität Salzburg, Institut für Kommunikationswissenschaft, erhalten und zum 01.10.2001 angenommen. Abgelehnt hat sie den Ruf auf die Vertragsprofessur für Medien- und Kulturtheorie an der Universität Klagenfurt, Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft.

Roth, Hans-Joachim, PD Dr., tätig am Fachbereich Erziehungswissenschaft in Vertretung für Prof. Dr. Ursula Neumann, wurde von der Universität Hamburg den Titel "Professor" gem. § 17.1. HmbHG verliehen.

Sander, Uwe, Prof. Dr., Universität Rostock, hat einen Ruf auf die C4-Professur Medienpädagogik (Nachfolge Baacke) an der Universität Bielefeld erhalten und zum Wintersemester 2001/02 angenommen.

Schäfer-Koch, Karin, PD Dr. phil. habil., vertritt seit dem 01. 10. 2001 die C 4-Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Theorie der Schule an der Universität Dortmund. Sie setzt die Vertretung im Sommersemester 2002 fort.

Schlüter, Anne, Dr. phil. habil., erhielt den Ruf auf die C4-Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg. Sie hat den Ruf angenommen.

Schnurr, Stefan, Dr., bislang wissenschaftlicher Mitarbeiter des DFG Projektes "Sozialpädagogische Professionalität in marktförmig gesteuerten Organisationskontexten" an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, vertritt im Wintersemester 2001/02 die vakante Professur für Sozialpädagogik an der Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik.

Trautmann PD Dr. Thomas, Pädagogische Hochschule Erfurt, hat den Ruf auf die C4-Professur für "Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Grundschulpädagogik" (Nf. Tymister) am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg zum Wintersemester 2001/2002 angenommen.

Urban, Klaus K., Prof. Dr., Institut für Sonderpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, ist anlässlich der 14th World Conference on Gifted and Talented in Barcelona, 31. Juli – 4. August 2001, für vier Jahre zum President des World Council for Gifted and Talented Children gewählt worden.

von Wensierski, Hans-Jürgen, Prof. Dr., vertritt im Wintersemester 2001/02 die Professur für Medienpädagogik, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik.

Wittenbruch, Wilhelm, Prof. Dr., ist ab 01.09.2001 emeritiert. Er hatte über 25 Jahre den Lehrstuhl "Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik" im gleichnamigen Institut des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften an der Universität Münster inne. Als wissenschaftlicher Berater des Kultusministers bei der Grundschulrevision in NRW (1980 - 1985) und als Consultor der Deutschen Bischofskonferenz (1991 - 2001) beteiligte er sich an der aktuellen Bildungsdiskussion und konnte durch zwei größere Schulforschungsprojekte für die Grundschule (1986 - 1990) und für europäische Gymnasien in freier Trägerschaft (1994 - 1997) nicht nur Impulse für eine empirisch orientierte Schulforschung geben, sondern auch sehr gezielt die pädagogische Entwicklung von Einzelschulen unterstützen. Die wissenschaftliche Betreuung von Modellversuchen, die er in den letzten zwei Jahrzehnten z.B. für die Falkwang Hochschule Essen, das Kardinal-Höffer-Kolleg in Köln oder die Geseamtschule in Saerbeck übernahm, wird Prof. Wittenbruch auch in Zukunft fortführen: Die Münstersche Grundschule Gievenbeck-Südwest wird er bis 2003 bei ihrer Gründungsarbeit mit einem Team von vier weiteren Erziehungswissenschaftlern weiterhin begleiten.