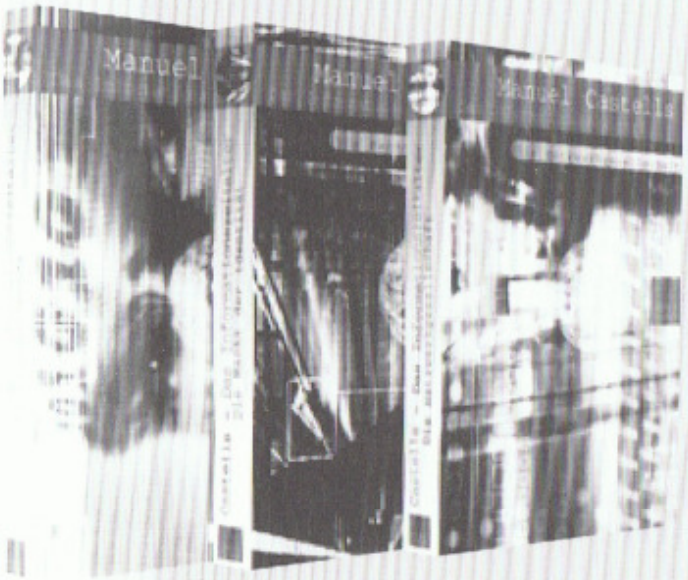
Jetzt komplett: Manuel Castells Das Informationszeitalter



Band 1:
Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft
632 Seiten. Geb.
34,90 € / 62,-- SFr
ISBN 3-8100-3223-9

Band 2:
Die Macht der Identität
XII + 449 Seiten. Geb.
34,90 € / 62,-- SFr
ISBN 3-8100-3224-7

Band 3:
Jahrtausendwende
472 Seiten. Geb.
34,90 € / 62,-- SFr
ISBN 3-8100-3225-5

„Der fesselndste Versuch, der je gemacht wurde, die Konturen des globalen Informationszeitalters nachzuzeichnen."

Anthony Giddens, New Statesman (London)

www.leske-budrich.de

Erziehungswissenschaft

14. Jahrgang 2003. Heft 27
Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Leske + Budrich

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

Redaktionelle und technische Betreuung,
Kontaktadresse für Einsendungen von Beiträgen und Mitteilungen:
Dipl. Päd. Barbara Platzer
Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lotharstraße 65, 47057 Duisburg
Tel.: 0203-379-2328
Fax: 0203-379-3749
Email: barbara.platzer@uni-duisburg.de

Verlag: Leske + Budrich Opladen
Gerhart-Hauptmann-Straße 27, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen
Tel.: 02171-49070
Fax: 0291-490711
Email: leske-budrich@t-online.de

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. S 8 vom 01.01.2002.

Gesamtherstellung: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach

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

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluss für das nächste Heft ist der 15. Januar 2004.

Inhaltsverzeichnis

Editorial 5

Beiträge

Werner Habel
Weder "überflüssig" noch "Mogelpackung und Irrweg", sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD 6

Thomas Rauschenbach / Heinz-Hermann Krüger
Diplomiert in die Zukunft? 23

Klaus Beyer
Pädagogikunterricht: ein verleugnetes Kind der Erziehungswissenschaft? 31

Marianne Horstkemper / Klaus-Jürgen Tillmann
Studien zu Einzelschulen 45

Klaus Hurrelmann / Andreas Klocke / Wolfgang Melzer / Ulrike Ravens-Sieberer
WHO-Jugendgesundheitssurvey - Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland 79

Frank-Olaf Radtke
Die Erziehungswissenschaft der OECD - Aussichten auf die neue Performanz-Kultur 109

Mitteilungen des Vorstandes

Mitteilungen des Vorstandes 137

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung 143

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft 144
Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung 147

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 149
Kommission Interkulturelle Bildung 151

Sektion Empirische Bildungsforschung 152
Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) 153
Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) 154

Sektion Schulpädagogik
Kommission Schulforschung und Didaktik 154

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 156

Sektion Sozialpädagogik
Kommission Sozialpädagogik 158

Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik
Kommission Pädagogische Freizeitforschung 163
Kommission Sportpädagogik 166

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung 168

Sektion Medienpädagogik und Umweltbildung
Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 170

Sektion Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung
Kommission „Psychoanalytische Pädagogik" 171
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie 173

Notizen

Notizen aus der Forschung
Forschungsprojekte 175
Neue Publikationsorgane und *e-publishing*-Projekte 191

Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik 193

Ausschreibungen / Preise 209

Tagungskalender 211

Personalia 214

Editorial

Wie schon im letzten Mitteilungsblatt angekündigt, ist ein Themenschwerpunkt in diesem Heft weiterhin Bildungsforschung. Dafür steht die Fortsetzung des Beitrages von Horstkemper/Tillmann zur Schulforschung, in dem es schwerpunktmäßig um exemplarische Fallstudien geht. Im Kontext von Bildungsforschung stehen auch die Beiträge vom WHO-Jugendgesundheitssurvey und von Radtkes reflektierender Studie zur OECD.

Einen neuen Diskursrahmen wollen wir mit den Beiträgen von Habel und Rauschenbach/Krüger setzen: Erziehungswissenschaftliche Lehre à la Bachelor und Master oder à la reformiertem Diplom. Als Einleitung in den Diskurs um die Kernpunkte der erziehungswissenschaftlichen Lehre, um das Kerncurriculum, der im nächsten Heft anschließen soll, stellen wir diese Beiträge an den Anfang. Es folgt diesen beiden Beiträgen ein Plädoyer für den Pädagogikunterricht und dem ihm korrelierenden Studium von Klaus Beyer.

Die Redaktionsadresse ist nach wie vor:

Dipl. Päd. Barbara Platzer oder
Prof. Dr. Norbert Meder
Universität Duisburg-Essen, Standort Duisburg
Fakultät (1) für Gesellschaftswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
barbara.platzer@uni-duisburg.de oder
norbert.meder@uni-duisburg,de
Tel.: 0203/379 2328, Fax: 0203/379 2995
Lotharstraße 65
47057 Duisburg

Der nächste Redaktionsschluss ist am 15. Januar 2004. Wer also einen Beitrag im nächsten Mitteilungsblatt veröffentlichen will, möge sich rechtzeitig melden und Kontakt aufnehmen. Das nächste Heft wird sich – wie schon gesagt – dem Thema ‚Kerncurriculum' widmen und versuchen, den Diskurs in der Zunft darzustellen, wie er unter den Teildisziplinen insbesondere mit Bezug auf die Teildisziplin ‚Allgemeine Pädagogik' geführt wird.

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

Norbert Meder

Werner Habel

Weder „überflüssig" noch „Mogelpackung und Irrweg", sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD

0. Vorbemerkung

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird z.Zt. an deutschen Hochschulen kontrovers und auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Informationsstände diskutiert, geplant bzw. betrieben. Angesichts dieser Situation gibt der folgende Beitrag eine Grundinformation. Dabei verhehle ich nicht, dass ich der durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen initiierten Reform des deutschen Studiersystems positiv gegenüberstehe und mir davon einen nachhaltigen Modernisierungseffekt für den Bereich von Studium und Lehre an deutschen Universitäten und Fachhochschulen verspreche.

Der Beitrag vermittelt zunächst ausgewählte empirische Hinweise zur Einführungssituation der neuen Studiengänge an deutschen Hochschulen. Im Hauptteil werden dann die BA- und MA-Studiengänge in der BRD strukturell beschrieben. Abschnitt 3 skizziert eine erste Bewertung der mit der Einführung von BA-/MA-Studiengängen verbundenen Entwicklung für das deutsche Hochschulsystem. Im Anhang werden schließlich die am 12. Juni 2003 von der KMK veröffentlichten „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland" dokumentiert und weiterführende Literaturhinweise gegeben.

Nicht differenziert behandelt wird in diesem Beitrag die Frage der Positionierung der Erziehungswissenschaft im System der neuen Studiengänge. Die erforderliche Datenlage scheint mir hierzu noch nicht ausreichend.

Die Erziehungswissenschaft ist mit Diplom- (Universitäten und Fachhochschulen), Magister- (Universitäten) und Staatlichen Lehramtsstudiengängen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) im herkömmlichen Studiengangssystem flächendeckend vertreten.

Im Bereich der Lehramtsausbildung sind bzw. werden in Kürze BA- und MA-Studiengänge eingerichtet in Berlin, Bochum, Bielefeld, Greifswald und Rheinland-Pfalz. Der Vorstand der DGfE hat sich dazu im Dezember vorigen Jahres geäußert. Unter der Prämisse „einer Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidkatischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile" heißt es in der „Stellungnahme" in Punkt 1: „Die Reform der Lehrerbildung kann sowohl in den herkömmlichen Studienstrukturen als auch in gestuften BA/MA-Studiengängen erfolgen. Die Reform darf sich jedoch nicht darin erschöpfen, die Inhalte der bisherigen Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen in BA/MA-Studiengänge zu transformieren" (Merkens (Hrg.) 2003, S. 179). Der Vorstand fordert des weiteren für die neuen Studiengänge die Sicherung der Qualitätsstandards, die Übergangsmöglichkeiten zu anders strukturierten Lehramtsstudiengängen und schließlich die Anerkennung der Abschlüsse (ebd., S. 180).

Im Bereich der sog. Hauptfachstudiengänge, den Diplom- und Magisterstudiengängen ist die Situation erheblich unübersichtlicher. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat – soweit ich sehe – lediglich die Sektion Erwachsenenbildung angekündigt, sich „mit dem Problem der Einführung von Bachelor/Master-Studiengängen aus Sicht der Diplom-Pädagogik (auseinander zu setzen)" (DGfE – Sektion Erwachsenenbildung 2003, S. 103). Der „Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag" (EWFT) hat ausweislich des Protokolls seiner 2. Plenarsitzung (25.10.2002) in Kassel mit der Enquêtisierung der Einführung von BA/MA-Studiengängen begonnen und zieht folgendes Zwischenfazit: „Von einer sogenannten Aufbruchstimmung, so das bisherige Fazit, kann bislang nicht die Rede sein. Die herkömmliche Studienstruktur wird weitestgehend beibehalten, die Umwandlung von Hauptfachstudiengängen in BA/MA-Studiengänge erfolgt – wenn überhaupt – überwiegend durch die Umstrukturierung der Magister- und nicht der Diplomstudiengänge".

1. Ausgewählte empirische Hinweise

In ihrem gemeinsamen Sachstandsbericht zur Berlin-Konferenz am 18./ 19. September 2003 stellen KMK, HRK und BMBF fest, dass zum Wintersemester 2000/2001 insgesamt 18.945 Studierende in den neuen Studiengängen, und zwar 12.409 in Bachelor- und 6.536 in Masterstudiengängen

studierten. Zum Sommersemester 2002 waren in der BRD 544 Bachelor- und 367 Masterstudiengänge, insgesamt also 911 neue Studiengänge eingerichtet. Diese Zahlen sind in Relation zu den Gesamtgrößenordnungen, etwa 1,8 Millionen Studierenden in ca. 8500 alten Studiengängen, zwar niedrig. Die Entwicklung ist aber seit Novellierung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998, das im § 19 die Bachelor- und Masterstudiengänge neben das herkömmliche Studiengangsystem (Diplom-, Magister- und Staatliche Studiengänge) stellt und damit den rechtlichen Rahmen für die unterschiedlichen Länderentwicklungen schuf, ausgesprochen dynamisch. In einem Beitrag vom August 2003 geht der Hochschulexperte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, GERD KÖHLER, von einer Zahl von 1500 neu entwickelten Bachelor- und Masterstudiengängen aus (KÖHLER 2003, S. 25). Zukünftige statistische Erhebungen für diesen Bereich sollten der Vergleichbarkeit wegen für die Gegenposition nach Magister-, Diplom- und Staatlichen Studiengängen (Medizin, Jura und Lehramt) differenziert werden.

Insgesamt muss zur Zeit zudem eine gewisse Unübersichtlichkeit in Kauf genommen werden, weil länderbezogen zumindest zwischen realisierten, geplanten und in Akkreditierungsverfahren befindlichen Bachelor- und Masterstudiengängen unterschieden werden muss. Die „Trends III-Studie" der European University Association (EUA), die erstmals auch die Reaktionen auf und Erwartungen der europäischen Hochschulen an den Bologna-Prozess abfragte, sieht ebenfalls eine dynamische Entwicklung, indem sie feststellt: „Bedeutende Fortschritte wurden im Bereich der rechtlichen Regelungen erzielt, was die Einführung von zwei Studienzyklen (Bachelor- und Master) angeht: 80 Prozent aller Länder verfügen über entsprechende Regelungen oder sind derzeit dabei, sie einzuführen und fast 90 Prozent der Hochschulen bieten bereits Bachelor-/Master-Grade an oder arbeiten daran" (REICHERT/TAUCH 2003, S. 25).

Unbeschadet dieser positiven Einschätzungen ist die Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge in der BRD umstritten und wird teilweise auch außerordentlich polemisch begleitet (jüngstes Beispiel: HERING, 2003). Unterschiedliche bildungspolitische Positionen der Länder, differenzierende Einschätzungen der Fakultätentage aber auch der Hochschulen selbst dürften zu dieser Situation beitragen.

Die Kultusministerkonferenz der Länder, in der kultur- und bildungsföderalen Bundesrepublik dafür zuständig, „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen" (Geschäftsordnung KMK) zu behandeln, hat am 12. Juni 2003 „Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland" veröffentlicht, die den gegenwärtigen Grundkonsens der bildungspolitischen Steuerungsebene der Bundesrepublik über die BA-/MA-Strukturen formulieren (vgl. Dokumentation unter Punkt 4). In systematisierender Anordnung machen sie Aussagen zu Studiengängen und zum Studiengangsystem (2.1), zum Studienziel (2.2), zum Studienumfang (2.3), zu Abschlüssen und Berechtigungen (2.4), zur Qualitätssicherung (2.5), und zu politischen Rahmenbedingen des Wandlungsprozesses (2.6). Unter diesen Punkten sollen im Folgenden die BA-/MA-Strukturen erläutert und kommentiert werden.

2. Bachelor- und Masterstrukturen in der Bundesrepublik

2.1 Studiengänge und Studiengangsystem

Unter diesem Punkt werden die Thesen 1, 2, 4 und 5 behandelt. Bachelor- und Masterstudiengänge sind demzufolge jeweils eigenständige, also in sich inhaltlich und formal abgeschlossene und berufsqualifizierende Studiengänge. Während der Punkt der Berufsqualifizierung gesondert in 2.2 angesprochen wird, setzt diese Formulierung die Bologna-Formel der Übernahme „of a system, essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate" in gestufter Form um. Zugang zu Bachelorstudiengängen haben alle nach jeweiligem Landesrecht Hochschulzugangsberechtigte (undergraduates), der Zugang zu Masterstudiengängen setzt den erfolgreichen Abschluss eines Bachelor- oder anderen Hochschulstudiengangs und ggf. weitere Vorleistungen voraus (graduates). Wegen der prinzipiellen Eigenständigkeit der Studiengänge ist die in These 5 angesprochene Konsekutivität bzw. Nicht-Konsekutivität erläuterungsbedürftig. Das System der Bachelor- und Masterstudiengänge ist nicht in dem Sinne konsekutiv, in dem die sog. „Verzweigungsysteme im Rahmen integrierter Studiengänge" (WILDT), das „Y-Modell", das „Lambda-Modell" oder das „umgekehrte Y-Modell" an deutschen Gesamthochschulen konsekutiv waren. Bezogen auf die deutsche Gesamthochschulentwicklung entspricht das BA-/MA-System eher dem 1967 von DARENDORF vorgelegten Konzept der vertikalen Stufung der Studiengänge (in: Neue Wege zur Hochschulreform, 1967). Konsekutiv ist das Bachelor-/Mastersystem einmal aus der Sicht der Studierenden, die nach erfolgreicher Absolvierung eines Bachelorstudiengangs und ggf. erforderlicher weiterer Vorleistungen –

übrigens auch im Rahmen eines Hochschulwechsels z.B. von der Fachhochschule zur Universität oder umgekehrt – das Studium in einem inhaltlich affinen bis gleichen Master-Studiengang aufnehmen wollen. Konsekutiv kann das BA-/MA-System auch in institutioneller Perspektive sein. Das heißt BA und MA-Studiengänge können nach Maßgabe ihrer fachlichen Inhalte als aufeinanderfolgend angelegt sein. Ganz überwiegend wird dabei in den Planungen der Bundesländer davon ausgegangen, dass auf einen bzw. jedenfalls auf eine begrenzte Anzahl von Bachelorstudiengängen durchaus mehrere inhaltlich diversifizierende (z.B. fachlich spezialisierend, vertiefend oder interdisziplinär) Masterstudiengänge folgen können. In institutioneller Perspektive kann es von daher an Fachhochschulen und Universitäten Lehreinheiten geben, die nur Bachelorstudiengänge anbieten. Der umgekehrte Fall, dass nämlich nur Masterstudiengänge angeboten werden, ist vom System her ebenfalls denkbar.

Als „nicht-konsekutiv" in diesem Verständnis werden von der KMK durchaus systemkonform Weiterbildungs-Masterstudiengänge bezeichnet. Aus der Nachfragerperspektive sind sie individuell wählbar, aus institutioneller Sicht entscheiden – wie bei den grundständigen Bachelor- und Masterangeboten auch – inhaltliche und personelle Möglichkeiten der anbietenden Lehreinheit(en) und die angenommenen Marktchancen. Des Weiteren sind Weiterbildungs-Masterstudiengänge formal und inhaltlich anders strukturiert: Sie setzen „eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt".

Schließlich unterscheidet die KMK in These 4 bezüglich der Masterstudiengänge zwei Profiltypen, den „stärker anwendungsorientierten" und den „stärker forschungsorientierten". Beide Typen können gleichermaßen von Fachhochschulen wie von Universitäten entwickelt und angeboten werden. Da diese Differenzierung noch sehr plakativ wirkt, arbeitet zur Zeit eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der KMK, des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen an einem spezifizierenden Deskriptorensystem.

Das neue Studiengangsystem ist schließlich unbeschadet seiner Gradbezeichnungen nicht mit dem mittelalterlichen und frühneuzeitlichen System akademischer Grade (Bakkalaureus, Lizentiat/Magister, (Doktor)) vergleichbar, das auf Berechtigungen innerhalb der Universität gerichtet war. Noch kann das neue Studiengangsystem mit dem in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg in Ergänzung zu dem im Laufe des 19. Jahrhunderts eingeführten Diplom als akademischem Grad etablierten Magisterstudiengängen identifiziert werden (vgl. PRAHL 1987). Diplom- und

Magisterstudiengänge sind wie die mit dem Staatsexamen abzuschließenden Studiengänge zweiphasige (Grund- und Hauptstudium) akademische Langzeitstudiengänge, deren Abschluss der ersten Phase (Vordiplom bzw. Zwischenprüfung) ausschließlich inneruniversitäre Bedeutung hat.

2.2 Studienziel

Als Studienziel von Bachelorstudiengängen nennt die These 3 die „Berufsqualifizierung" und reproduziert so die Festlegung der Bologna-Deklaration zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) der europäischen Bürger: "The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an apropriate level of qualification".

Mit Berufsqualifizierung ist hier im Gegensatz zur Berufsfertigkeit, die in der Bundesrepublik im Dualen System der Berufsbildung zu finden ist, die Berufsfähigkeit gemeint. Entsprechend wird auch im HRG § 10, Abs. 1, S. 2 formuliert: „Als berufsqualifizierend im Sinne dieses Gesetzes gilt auch der Abschluss eines Studiengangs, durch den die fachliche Eignung für einen beruflichen Vorbereitungsdienst oder eine berufliche Einführung vermittelt wird." Studienziel der Bachelorstudiengänge ist mithin der Einstieg in eine berufliche Erwerbstätigkeit, der durch Trainee-Phasen sowie betriebliche Einführungs- und Beratungsmaßnahmen begleitet und gefördert wird. Dies liegt nahe, weil es angesichts der sich beschleunigt verändernden Arbeitsanforderungen in der Berufswelt immer schwieriger wird, die zukünftigen beruflichen Aufgaben von Hochschulabsolventen zu antizipieren. „Berufsqualifizierung" in diesem Sinne wird inhaltlich zu einem wichtigen Zielbereich der Bachelorstudiengänge, die die dafür „notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen" zu vermitteln haben. Unter berufsfeldbezogenen Qualifikationen sind zunächst entsprechende – zumeist allererst zu entwickelnde – fachliche Profilierungen zu verstehen. Hinzu treten neben in den Studienverlauf integrierte und betreute berufsbezogene Praxisphasen „Schlüsselqualifikationen" wie Fremdsprachen-, Präsentations-, Kommunikations- und Argumentations-, Medien- und interkulturelle Kompetenzen. Für die inhaltliche Ausgestaltung und strukturelle Verankerung der letztgenannten überfachlichen bzw. „allgemeinen" Qualifikationsbereiche existieren z.Zt. unterschiedliche Lösungen: Greifswald – „General Studies"; Bochum – „Optionalbereich"; Erfurt – „Studium Fundamentale" und in St. Gallen (Schweiz) – „Assessment-Stufe".

Die KMK-These bezieht Berufsqualifizierung lediglich auf die Bachelorstudiengänge und nutzt damit nicht die Formulierung des § 19 Abs. 3 Satz 1 des Hochschulrahmengesetzes, die auch in bezug auf Masterstudiengänge von einem „weiteren berufsqualifizierenden Abschluß" spricht. Hierfür können keine inhaltlich-systematischen Gründe maßgebend sein, denn z.B. ist auch ein „stärker forschungsorientierter" Masterstudiengang insofern berufsqualifizierend, als er auf „Wissenschaft als Beruf" vorbereitet. Maßgeblich für die Fokussierung auf die Bachelorstudiengänge in diesem Zusammenhang scheinen mir bildungs- und steuerungspolitische Motive. Mit einer möglichst flächendeckenden Einführung des Bachelorabschlusses als erstem berufsqualifizierendem Hochschulabschluss, der arbeitsmarktrelevant ist und zur Berufseinmündung führt, will man – möglicherweise erstmals wirksam – langen Studienzeiten und hohen Studienabbruchquoten entgegenwirken.

Nicht verkannt werden sollte schließlich, dass mit dem Ziel der Berufsqualifizierung für Bachelor- und Masterstudiengänge eine weitreichende und aufwändige hochschuldidaktische Innovationsanforderung auf die Hochschulen zukommt: Sie müssen für Bachelor- und Masterstudiengänge empirisch gehaltvolle arbeitsmarktsensible Gesamtqualifikationen definieren und diese dann in Studienprogrammen ausdifferenzieren und konkretisieren.

2.3 Studienumfang

Der Studienumfang der neuen Studiengänge wird von der KMK durch Angaben zur Regelstudienzeit sowie durch den mit einem erfolgreichen Studienabschluss verbundenen Arbeitsaufwand beschrieben, der sich in einer Mindestzahl von zu erreichenden ECTS-Punkten ausdrückt:

Regelstudienzeit		ECTS-Punkte
Bachelor	3 max. 4 Jahre	180-240
Master	1 max. 2 Jahre	60-120
konsekutiv Ba/Ma	5 jahre	300

„ECTS" – das „European Credit Transfer System" wurde im Rahmen der Erasmus-Programme entwickelt und funktioniert so, dass dem innerhalb eines Studienjahres (Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit) von einem Vollzeitstudierenden zu leistenden Arbeitsaufwand 60 Credits, also innerhalb eines Semesters 30 Credits, zugeordnet werden.

Der studienbezogene Arbeitsaufwand („workload") umfasst inhaltlich die Kontakt- bzw. Präsenszeiten (Teilnahme an Lehrveranstaltungen: Vorlesungen Seminaren, Übungen, Tutorien, Praktika), die Zeiten des Selbststudiums (Vor- und Nachbereitung), die Zeiten für die Erstellung von studienbezogenen Arbeiten (Referate, Hausarbeiten, Praktikumsberichte) und die Prüfungszeiten (Vorbereitungszeit und Prüfungszeit).

Die Studierbarkeit der Studiengänge wird gebunden an einen durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand von 1.500 bis 1.800 Stunden jährlich (bei 1.800 Stunden entspräche das 45 Studienwochen á 40 Wochenarbeitsstunden), mithin 750 bis 900 Stunden im Semester. Ein Credit entspricht von daher einem Arbeitsaufwand von 25 bis 30 Stunden (vgl. González/Wagenaar 2003, S. 223ff.).

Diese Beschreibungsweise von Studienumfang und Studierbarkeit ergänzt das alte Semesterwochenstunden-Raster, das nur den Lehraufwand erfasste. Es hebt des weiteren die zweistufige Leistungserbringungssystematik von Leistungsnachweis und schriftlicher/mündlicher Prüfung auf und zielt letztlich darauf ab, den Anteil studienbegleitender Prüfungsleistungen zu erhöhen.

Obwohl in den KMK-Thesen nicht erwähnt, ist an dieser Stelle das Konzept der Modularisierung anzusprechen. Module sind Gliederungseinheiten von Studiengängen, die zwischen der Ebene des Studienjahrescurriculums (bzw. Studienhalbjahrescurriculums) und der Lehrveranstaltungsebene liegen. D.h. Module sind curriculare Einheiten eines Studiengangs, die definiert sind, sich i.d.R. auf ein, maximal zwei Semester beziehen und mit Credits belegt sind.

Unbeschadet der Möglichkeit, Module unterschiedlich zu kategorisieren (z.B. Pflicht-, Wahlpflicht-, Wahl- oder Basis-, Vertiefungs-, Aufbaumodule usw.) ist entscheidend, dass Module mehrdimensional definiert sind. Die mehrdimensionale Definition umfasst mindestens:

- die Bezeichnung der durch das Modul vermittelten Teilqualifikation;
- die Bestimmung der diesen Vermittlungsprozess tragenden Lehrveranstaltungen einschließlich des dafür verantwortlichen Lehrpersonals;
- die Festlegung des mit der erfolgreichen Absolvierung des Moduls verbundenen studentischen Arbeitsaufwands in Stunden.

Eine solche Definition einzelner Module ist zwangsläufig erst dann möglich, wenn die Gesamtqualifikation und der Gesamtumfang eines Studienganges nach Maßgabe des konkretisierten Studienziels (vgl. 2.1) festgelegt ist. Das Ensemble von Modulen, das den Studiengang ausmacht, wird in einem Modulhandbuch dokumentiert.

Insgesamt bedeutet diese Beschreibungsform von Studiengängen eine radikale Umkehr in der Studiengangsentwicklungsarbeit deutscher Hochschulen. Sie müssen weg von den nach Maßgabe der Forschungs- und (wechselnden) Interessenschwerpunkten des über die Jahre rekrutierten Lehrpersonals zusammengestellten Lehrangebotskatalogen hin zu studiengangbezogen ermittelten arbeitsmarktsensiblen Gesamtqualifikationen, die in Teilqualifikationen über das zeitlich festgelegte Studienprogramm ausdifferenziert und konkretisiert werden.

Festzuhalten ist schließlich, dass auch Magister- und Diplomstudiengänge mit ECTS ausgestattet und modularisiert werden sollten, Bachelor- und Masterstudiengänge müssen in dieser Form angeboten werden.

2.4 Abschlüsse und Berechtigungen

Die KMK schlägt mit den Bereichen „Arts", „Science", „Engineering" und „Law" ein einfaches Gradbezeichnungssystem für die neuen Studiengänge vor. Zur Zeit entwickelt eine Arbeitsgruppe der KMK im Rahmen von „ländergemeinsamen Vorgaben" gemäß § 9 Abs. 2 Hochschulrahmengesetz eine Zuordnungsmatrix für die Fächergruppen zu diesen Bereichen. Die Erziehungswissenschaft wird dem Bereich „Arts" zugeordnet sein. Diese allgemeinen Mastergrade dürfen für Weiterbildungsstudiengänge nur im Gleichwertigkeitsfall mit konsekutiv studierten Masterstudiengängen vergeben werden. Andere fachlich spezifizierte Mastergrade in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie z.B. ein „Master of Business Administration" oder „Master of Educational Media" sind möglich.

Ergänzt wird der jeweilige Abschlussgrad durch ein zwingend vorgeschriebenes „Diploma Supplement", das auf der Grundlage des Modulhandbuchs für den Studiengang (vgl. 2.3) differenziert über die durch ihn vermittelten Qualifikationen und Inhalte sowie die erworbenen Credits informiert. Des weiteren enthält das Diploma Supplement das sog. „National Statement", das die wesentlichen Elemente und Merkmale des Bildungs- und Notensystems des betreffenden Landes darstellt.

Auf der Ebene der Berechtigungen entspricht der Bachelor dem an einer Fachhochschule erworbenen Diplom, ein konsekutiv erworbener Mastergrad ist dem Diplom- bzw. Magisterabschluss an Universitäten gleichzusetzen. Dabei ist gleichgültig, ob der Bachelor- oder Mastergrad an einer Fachhochschule oder Universität erworben wird (vgl. 2.1).

2.5 Akkreditierung

In Akkreditierungsverfahren wird die Qualität von Studiengangskonzepten und der Infrastruktur der den Studiengang anbietenden Lehreinheit(en) sowie das Vorhandensein der personellen und fachlichen Ressourcen für die Durchführung des Studiengangs überprüft. Akkreditierungsverfahren werden von Agenturen mit Unterstützung von Fachgutachtern (peers), Studierenden und Experten aus der Berufspraxis durchgeführt. Akkreditierungen werden grundsätzlich für die Regelstudienzeit eines Studienganges plus zwei Jahre ausgesprochen, danach muss ein Re-Akkreditierungsverfahren stattfinden. Die Einhaltung der von der KMK noch zu beschließenden „ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge" gemäß § 9 Abs. 2 Hochschulrahmengesetz sind dann in der Neuauflage Bestandteil des materiellen Überprüfungsverfahrens.

Mit dem Akkreditierungsgebot übertragen in der Bundesrepublik die Wissenschaftsministerien der Länder einen Teil ihrer Regelungskompetenzen an unabhängige, staatsferne Einrichtungen der Wissenschaft.

2.6 Politische Rahmenbedingungen des Wandlungsprozesses

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist zentrales Element des Bologna-Prozesses. Dieser Prozess startete am 25. Mai 1998 als die zuständigen Fachminister Frankreichs, Großbritanniens, Italiens und Deutschlands anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne-Universität die „Sorbonne-Deklaration" zur „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems" abgaben. Ziel dieser Erklärung ist die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums", der durch die Transparenz der Studienangebote, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden und die Erhöhung der Chancen der Absolventen charakterisiert sein soll.

Bereits ein Jahr später, am 19. Juni 1999 unterzeichneten 29 europäische Fachminister die „Bologna-Erklärung". Zentrale Elemente dieser Erklärung, um deren Umsetzung in den europäischen Ländern es im „Bologna-Prozess" geht, sind:

1. Die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlussdokumente einschließlich des die verliehenen akademischen Grade erläuternden „Diploma Supplement".
2. Die Errichtung des zweizyklisch strukturierten Studiengangsystems mit dem berufsqualifizierenden Abschluss des ersten Zyklus nach drei

bis vier Jahren und dem Abschluss des zweiten Zyklus nach insgesamt fünf Jahren.

3. Die Einrichtung eines die Studienleistungen erfassenden Credit-Systems wie dem European Credit Transfer System (ECTS) oder einem vergleichbaren System.

Unterstützend wurden Kooperationen der europäischen Hochschulen im Qualitätssicherungswesen, der Hochschuldidaktik und der Mobilitätsprogramme für Studierende und Lehrende vereinbart. Ziele des „Bologna-Prozesses" sind die Erhöhung der Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit der europäischen Hochschulabsolventen, die Extensivierung und Intensivierung der kooperativen Vernetzung der europäischen Hochschulen und die Steigerung der Attraktivität des „Europäischen Hochschulraums" im internationalen Kontext.

Während die Politik der Bundesrepublik bis in die Mitte der 90er Jahre stärker auf die Respektierung der europäischen Vielfalt im Hochschulwesen fokussiert war, hat sich die Bundesrepublik in der zweiten Hälfte der 90er Jahre in der Absicht, "die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland" zu stärken, für die Etablierung und Umsetzung des „Bologna-Prozesses" engagiert.

Die These zehn der KMK konstatiert abermals die Bedeutung der Bachelor- und Masterstrukturen für den „Europäischen Hochschulraum", formuliert aber mit dem abschließenden Satz: „Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen." eine Art „Salvatorische Klausel" zugunsten der „bewährten" deutschen Diplomabschlüsse. Diese Aussage der KMK passt dann eher wieder in die Politiklinie der ersten Hälfte der 90er Jahre. Die „Bewährung" müsste schließlich zudem in Evaluationsverfahren erwiesen sein.

3. Bewertung

Wie in Abschnitt 2 bereits an mehreren Stellen angedeutet, dürften die mit dem BA-/MA-Studiengangsystem an deutsche Universitäten und Fachhochschulen heran getragenen Anforderungen zum Wandel erheblich sein. Abschließend soll auf erste Weise und ohne Anspruch auf Vollständigkeit eingeschätzt werden, was die staatliche Hochschulplanung, die Hochschulen und die Studierenden bei Nachhaltigkeit des Wandlungsprozesses an – aus meiner Sicht – positiven Effekten erwarten können.

Aus Sicht der *staatlichen Hochschulplanung* ist das BA-/MA-System verbunden mit

- der Aufhebung der institutionellen Trennung im tertiären Sektor. Im Rahmen des neuen Studiengangsystems können Universitäten und Fachhochschulen sowohl um die besseren und mit höherer Akzeptanz versehenen Studienangebote konkurrieren, wie sie diese auch im Verbund komplementär-integrierend anbieten können;
- der Erwartung einer Umverteilung der Studierendenströme auf Kurzzeit- und Langzeitstudiengänge im Sinne einer Entlastung der Langzeitstudiengänge (MA) und eines tendenziellen Ausbaus der Kurzzeitstudiengänge (BA);
- der Erwartung einer Output-Steigerung des akademischen Ausbildungssystems durch Verkürzung der Studienzeiten;
- der Stärkung der deutschen Hochschulen im Prozess der Internationalisierung durch Hinführung zu transnational transferierbaren Studienabschlüssen in der akademischen Erstausbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Aus *Sicht der Hochschulen* verbindet sich mit dem neuen Studiengangsystem

- eine grundlegende Reform im Bereich der Lehrangebotsorganisation durch den Wechsel von der Input-Orientierung (Lehrangebotsplanung) zur Output-Orientierung (Absolventenquoten) sowie durch in kürzeren Zeiträumen überprüfbaren Studienangebotszyklen (Akkreditierung, Re-Akkreditierung – Evaluation);
- eine nachhaltige hochschuldidaktische Revision und Optimierung der Studiengänge durch die Notwendigkeit, sie in inhaltlicher (Berufsfähigkeit: Ziele, Qualifikationen und Kompetenzen) und formaler Hinsicht (Modularisierung, Workload-Bestimmung) curricular zu beschreiben;

Die *Studierenden* schließlich gewinnen

- durch den Wechsel von der Lehr- zur Lernerzentrierung (operationalisierte Studienzielbeschreibungen, Workload-Bestimmung) eine relevante Positionierung im Rahmen der akademischen Ausbildung zurück;
- eine Verbesserung ihrer Berufseinmündungschancen durch eine entsprechende Ausrichtung der Hochschulcurricula und deren transparente, besser kommunizierbare (transnational vergleichbare akademische Grade, Diploma Supplement) Abschlüsse;
- eine weitgehende Flexibilisierung ihrer Berufs- und Bildungsbiographien, die individuell profiliert (Durchlässigkeit zwischen den Studien-

gängen, Wechsel von Ausbildung/Weiterbildung und Berufstätigkeit) und zeitlich überschaubarer (3+2+x bzw. 4+1+x) geplant und realisiert werden können. Die überschaubaren, gestuften Zeitzyklen der Studiengänge erlauben schließlich auch eine zeitnähere Anpassung der individuellen Qualifikationsentwicklungen an Bedarfslagen des Arbeitsmarktes.

4. Dokumentation der „Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland" (KMK)

(Zitiert nach „Forschung und Lehre" 8/2003, S. 425)

1 Eigenständigkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge:

Die Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse. Die Integration eines Bachelorabschlusses in einen Diplomstudiengang ist ebenso ausgeschlossen, wie die Verleihung eines Mastergrades aufgrund eines mit Erfolg abgeschlossenen Diplomstudiengangs.

2 Gestufte Studienstruktur:

Als erster berufsqualifizierenden Abschluß ist der Bachelor der Regelabschluß eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus setzt zwingend einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluß oder einen äquivalenten Abschluß voraus und soll darüber hinaus von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.

3 Berufsqualifizierung:

Als Regelabschluß eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil voraus, das durch die innerhalb der Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muß. Bachelorstudiengänge müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln.

4 Profiltypen:

Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert" und „stärker forschungsorientiert" zu differenzieren und können entsprechend den unterschiedlichen Aufgaben der Hochschulen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen angeboten werden.

5 Konsekutive und nicht-konsekutive Studienstruktur:

Der Masterstudiengang kann einen vorausgegangenen Bachelorstudiengang fachlich fortführen und vertiefen oder – soweit der fachliche Zusammenhang gewahrt bleibt – fächerübergreifend erweitern (konsekutive Studienstruktur). Als Weiterbildungsstudiengang setzt der Masterstudiengang eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus, das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt.

6 Regelstudienzeit und Arbeitsaufwand:

Die Regelstudienzeiten betragen mindestens drei höchstens vier Jahre für die Bachelorstudiengänge und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge. Bei konsekutiven Studiengängen beträgt die Regelstudienzeit höchstens fünf Jahre. Der Bachelorabschluß setzt somit mindestens 180 ECTS-Punkte voraus. Unter Einbeziehung des Studiengangs bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss sind für den konsekutiven Masterabschluß 300 ECTS-Punkte erforderlich.

7 Gradbezeichnungen:

Ein einfaches System der Gradbezeichnung ist Voraussetzung für die Akzeptanz des neuen Studiensystems. Für konsekutive Studiengänge werden die Abschlußbezeichnungen Bachelor-/Master of Arts, Bachelor-/Master of Science, Bachelor-/Master of Engineering und Bachelor-/Master of Laws vergeben. Diese Mastergrade dürfen nur dann für Weiterbildungsstudiengänge verwandt werden, wenn sie in ihren Anforderungen einem konsekutiven Masterstudiengang gleichwertig sind. Darüber hinausgehende, insbesondere für den Berufszugang wichtige, detaillierte Informationen zu dem jeweiligen Studiengang und den erworbenen Qualifikationen ergeben sich aus dem Diploma Supplement, das für Bachelor- und Masterstudiengänge zwingend vorgeschrieben ist.

8 Berechtigungen:

Bachelorabschlüsse verleihen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse der Fachhochschulen; konsekutive Masterabschlüsse verleihen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Im Einzelnen regeln die Promotionsordnungen der Hochschulen den Zugang zur Promotion. Bei den Berechtigungen werden keine Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Studiengänge, der Profiltypen und der Institutionen, an denen die Bachelor- oder Masterabschlüsse erworben wurden, gemacht.

9 Qualitätssicherung und Akkreditierung:

Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren. Die Einhaltung der von der Kultusministerkonferenz gemäß § 9 Abs. 2 HRG beschlossenen ländergemeinsamen Vorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge ist in der Akkreditierung zu überprüfen.

10 Europäischer Hochschulraum:

Die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterstudiengängen ist wesentlicher Baustein des Europäischen Hochschulraums, der – entsprechend den Zielsetzungen der Bologna-Vereinbarung – bis zum Jahre 2010 geschaffen werden soll. Jedoch können wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen.

Literatur

Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. 20. Juni 2001 (http://www.akkreditierungsrat.de/referenzrahmen.htm).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen – Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Versuchsprogramm „Modularisierung". Bonn

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2002): Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen. Dokumentationen & Materialien; (43). Bonn

DGfE – Sektion Erwachsenenbildung – Bericht, in: Erziehungswissenschaft 14 (2003) Heft 26, S. 102-104

Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (EWFT): Protokoll der 2. Plenarsitzung vom 25.10.2002 (Kassel), 4 Seiten

González, Julia/Robert Wagenaar (Eds.) (2003): Tuning educational structures in Europe. Final report phase one, Bilbao (Universidad de Deusto)

Hering, Thomas (2003): Mogelpackung und Irrweg: Über Bachelor- und Masterstudiengänge, in: Forschung und Lehre 8, S. 426-428

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 1999 (http://www.kultusministerkonferenz.de/hschule/bsstrukt.htm).

Köhler, Gerd (2003): Das Risiko tragen allein die Studierenden, in: Erziehung und Wissenschaft 7/8 . Frankfurt

Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn

Lützeler, Michael (2003): Der Bachelor in Europa ist eigentlich überflüssig, in: Frankfurter Rundschau, 162 (16.7.03) S. WB6

Merkens, Hans (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion (=Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen

Neue Wege zur Hochschulreform (1967): Differenzierte Gesamthochschule – Autonome Universität (= Bergedorfer Protokolle, Bd. 20) Hamburg; Berlin

Prahl, Hans-Werner (1978): Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München

Reichert, Sybille/Christian Tauch (2003): Trends in Higher Education III – die wichtigsten Ergebnisse, in: DUZ (Hrsg.): Von Bologna nach Berlin – Eine Vision gewinnt Kontur (= Beilage zur DUZ vom 4. Juli 2003), S. 23f. Berlin

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität; Positionen. Essen

Wildt, Johannes (1983): Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle, in: L. Huber (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (= Bd. 10 Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart, S. 307-330

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. 4418/00 vom 21. Januar 2000. Berlin

THOMAS RAUSCHENBACH / HEINZ-HERMANN KRÜGER

DIPLOMIERT IN DIE ZUKUNFT? EINIGE EMPIRISCHE ARGUMENTE FÜR DIE BEIBEHALTUNG EINES REFORMIERTEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DIPLOMSTUDIENGANGS

Die aktuelle Lage für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft ist mehr als 35 Jahre nach seiner Etablierung einigermaßen paradox. Auf der einen Seite belegen die Daten der amtlichen Statistik eine bis zuletzt ansteigende Attraktivität: eine starke Studienplatznachfrage mit jährlich neuen Rekordmarken bis zum Jahre 2000, die ab Mitte der 1990er-Jahre durch die Einführung lokaler NC's an vielen Hochschulstandorten künstlich gedrosselt werden musste. Daneben waren in den beiden Jahren 2000 und 2001 mit Werten über 4.000 die bislang höchsten AbsolventInnenzahlen im Diplomstudiengang zu verzeichnen. Und schließlich dokumentieren die Daten zum Arbeitsmarkt im Verlauf der 1990er-Jahre eine überraschend günstige Entwicklung für Hauptfach-PädagogInnen im Vergleich zur allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit (vgl. RAUSCHENBACH/ZUCHNER 2001).

Auf der anderen Seite sind die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen für die erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengänge unklarer denn je: Der generelle Reformdruck auf das Hochschulsystem macht auch vor den Toren der Erziehungswissenschaft nicht halt. Aus Kosten- und Effizienzgründen einzustellende Studiengänge an einzelnen Standorten oder aufgrund des Personalbedarfs bei den Lehramtsstudiengängen benötigte Personalressourcen im Fach Erziehungswissenschaft stellen den Fortbestand erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge genauso in Frage wie der über alle Fächer hinweg fegende Orkan einer angeblichen Lösung aller hochschulbezogenen Ausbildungsprobleme: neue BA- und MA-Studiengänge.

- Nicht etwa fachinterne Analysen eines Scheiterns, oder wohlwollender: einer bislang suboptimalen Umsetzung der Qualifizierungs- und

Professionalisierungsidee im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge liegen dieser Debatte zugrunde – zumindest wird sie nicht offen geführt –,

- nicht etwa empirische Indikatoren einer anhaltenden Fehlallokation auf einem einschlägigen Teilarbeitsmarkt spielen eine zentrale Rolle bei den Bemühungen einer radikalen Kehrtwende in Sachen Studiengangsprofile – dann müsste man im Falle der Erziehungswissenschaft zu ganz anderen Schlussfolgerungen kommen –,
- nicht etwa nachvollziehbare Argumente und Befunde eines fachinternen Studiengangsvergleichs zwischen Diplom- und Magister-Abschlüssen bilden den Ausgangspunkt für die Befürwortenden neuer BA/MA-Studiengänge – dann wäre vielleicht eher der Magisterstudiengang der behandlungsbedürftige Patient – und schließlich auch
- nicht etwa die Einsicht in die misslungenen Versuche einer Gesamthochschulreform mit Fachhochschulen und Universitäten ist konsequenter Bezugspunkt dieser fachübergreifenden Studienreform – dann würde nämlich die zeitgleiche Implementation von BA- und MA-Studiengängen an beiden Hochschulen am allerwenigsten Sinn machen, nein:

allein diffuse Hoffnungen auf eine Verbesserung der ebenso vielfältigen wie ungelösten Probleme des Hochschulsystems gepaart mit lokalen, fachspezifischen und individuellen Zugewinnserwartungen an Status, Einfluss und Reputation erzeugt eine Reformeuphorie ohne erkennbare Bodenhaftung. Bisweilen – das muss man so manchen Kolleginnen und Kollegen fairerweise konzedieren – nimmt dieses Projekt aber auch Formen eines alternativlosen Sachzwangs, einer Art hochschulpolitischen Erpressung an, bei der offenbar niemand mehr beweisen und begründen muss, dass die nicht-intendierten Nebenwirkungen nicht größer sind als die erhofften und unterstellten Positiveffekte im Vergleich zu den bisherigen Studiengängen. Und völlig außer Acht gelassen wird dabei – dies nur am Rande –, dass auch bestehende Studiengänge konzeptionell umgebaut und verbessert werden können.

Dies alles scheint aber gegenwärtig nicht allzu sehr zu interessieren. Hochschul- und Studienreform ist per se richtig, nicht neue, sondern vorhandene Studiengänge sind legitimationsbedürftig und fachspezifische Besonderheiten und Spezifika spielen ebenfalls so gut wie keine Rolle. Zugespitzt könnte man demzufolge die aktuelle Lage für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft so auf den Punkt bringen: Just in dem Moment, in dem der lange Zeit prekäre und mühsame Etablierungs-

und Anerkennungsprozess dauerhaft erste Früchte zu tragen scheint, wird mehr als je zuvor, direkt oder indirekt – durch eine pauschale landes- oder hochschulweite Einführung von BA/MA-Studiengängen oder durch Verlagerung der Personalressourcen ins Lehramt – über seine Einstellung nachgedacht. So haben beispielsweise die Universitäten Wuppertal, Düsseldorf und Essen, die TU Berlin und die ehemalige PH Erfurt den Diplomstudiengang bereits eingestellt – meist zugunsten von BA-Studiengängen –, Rostock und Dresden könnten die nächsten Standorte sein.

Vor diesem Hintergrund scheint es mehr als gerechtfertigt und notwendig, die aus Sicht der Hochschulen und der wissenschaftlichen Disziplinen meist völlig vernachlässigten Wirkungen dieses Studienganges auf dem Arbeitsmarkt nachfolgend in den Mittelpunkt zu rücken, um auf diese Weise dem latent selbstreferentiellen System Hochschule in einer bisweilen gespenstisch unempirischen Debatte einige vielleicht irritierenden Befunde aus der Umwelt des Beschäftigungssystems zuzumuten.

Um es vorweg zu nehmen: Im Kern wird der spürbare Auftrieb für den Diplomstudiengang EW auf dem Arbeitsmarkt durch die Ergebnisse unseres im Jahre 2001 durchgeführten Diplom-Pädagogen-Surveys bestätigt, bei dem wir rund 3.200 AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge aus den starken Abschlussjahrgängen der Jahre 1996 bis 1998 an sämtlichen 42 Diplomstandorten zu ihrer Berufseinmündung, Beschäftigungssituation und zu ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt haben (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH u.a. 2003).[1] Obwohl hier nicht der Raum ist, die Ergebnisse dieser von der DFG finanzierten Studie im Detail vorzustellen, sollen hier einige zentrale Befunde skizziert werden, die darauf hinweisen, dass es keine fachlichen Gründe gibt, diesen Studiengang vorschnell und generell auf den Prüfstand zu stellen. Das heißt allerdings keineswegs, dass die Befunde nicht wichtige Hinweise auf Entwicklungspotenziale, Desiderata und allgemein zu beobachtende Erosionsprozesse in modernen Dienstleistungsberufen liefern, die für die Weiterentwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft relevant sind.

(1) Diplom-PädagogInnen sind eindeutig Profiteure eines anhaltenden Wachstums der Sozial- und Erziehungsberufe in Deutschland: Allein in den 1990er-Jahren haben sich diese von 440.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Westen der Republik auf zuletzt über eine Million im Jahr 2002 in den alten und neuen Bundesländern erhöht – und liegen damit an der Spitze der Wachstumsberufe in Deutschland (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH u.a. 2003). Diese Entwicklung kam und kommt auch den

Diplom-PädagogInnen zu gute. Dies wird nicht nur daran erkennbar, dass die Zahl der – nicht getrennt erfassten – arbeitslos gemeldeten Diplom- und Magister-PädagogInnen am Ende der 1990er-Jahre wieder deutlich unter den Spitzenwerten lag, die Ende der 1980er- und Mitte der 1990er-Jahre zu beobachten waren, und das bei deutlich höheren AbsolventInnenzahlen, die zu dieser Zeit auf den Arbeitsmarkt drängten. Bestätigt wird diese günstige Entwicklung auch durch die Befunde unserer Studie. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Befragung nur 4,1% der befragten Diplom-PädagogInnen arbeitslos gemeldet; dabei liegt auch der Anteil in Ostdeutschland mit 5,3% arbeitslos gemeldeten Diplom-PädagogInnen nur geringfügig über dem Durchschnitt. Zudem hat rund die Hälfte der befragten Diplom-PädagogInnen bereits kurz vor oder unmittelbar nach dem Studienabschluss die erste Stelle angetreten.

(2) Durch den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang wurde eine attraktive und dauerhafte Ausbildungsperspektive für Frauen auf akademischem Niveau jenseits der Lehramtsstudiengänge geschaffen. Inzwischen liegen die Anteile der weiblichen Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen nicht nur bei rund 80%, sondern das Fach Erziehungswissenschaft liegt mit seinen Hauptfachstudiengängen Diplom und Magister in der Summe zugleich an fünfter Stelle mit Blick auf die Zahl der weiblichen Studierenden in universitären Studiengängen (vgl. SCHENK 2000, S. 100). Zwar sind nach den Ergebnissen des Surveys Frauen auf ihrer aktuellen Stelle weniger häufig als Männer in Positionen mit Leitungsfunktionen (26% zu 40%), dennoch werden ihnen durch diesen Studiengang vielfältige Perspektiven in den verschiedenen – vor allem außerschulischen – Arbeitsfeldern des Bildungs- und Sozialwesens eröffnet.

(3) Obgleich der Diplomstudiengang fest in der Hand von Frauen ist, fällt die ausgesprochen hohe Erwerbszentrierung der AbsolventInnen auf. Entgegen dem Befund, dass gerade in pädagogischen Berufen in der Vergangenheit immer wieder hohe Anteile der Nicht-Erwerbszentrierung festzustellen waren, hat sich bei den Diplom-Pädagoginnen das Muster von ‚Familie *und* Beruf' durchgesetzt. Dabei dominieren neue Arbeitszeit-Modelle: So haben nach den Ergebnissen unserer Studie 42% der Frauen, 65% der Mütter und immerhin auch 28% der Männer im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit eine Teilzeitstelle.

(4) Verändert hat sich die Konfiguration beruflicher Normalarbeit nicht nur für die Gruppe der Diplom-PädagogInnen (vgl. GALUSKE 2002). Wenngleich die Berufstätigkeit von Frauen seit jeher unschärfere Konturen aufwies, deuten die Daten des Diplom-PädagogInnen-Surveys eine weitere Entstrukturierung an. Neben der bereits erwähnten fortschreitenden Pluralisierung von Arbeitszeiten ist auch der Anteil von rund einem Drittel nicht-tariflich bezahlter Personen auf der aktuellen Stelle dafür ein äußeres Anzeichen.

(5) Ungleich geringer als vielfach vermutet fallen die Ergebnisse zu der Frage der Selbstständigkeit (9%) und der Berufstätigkeit in der Wirtschaft (4%) von Diplom-PädagogInnen aus. Auch die Frage der Abwanderung der Diplom-PädagogInnen in sogenannte nicht-pädagogische Arbeitsfelder hält sich mit gut 10% der Befragten in engen Grenzen. Ein nennenswerter Trend der Abwanderung aus einschlägigen pädagogischen Arbeitsfeldern ist insoweit nicht zu beobachten. Insgesamt scheint diese Thematik bislang mehr Dynamik in den theoretischen Diskursen der Erziehungswissenschaft als in der Realität des Arbeitsmarktes ausgelöst zu haben.

(6) Zweieinhalb bis fünf Jahre nach Studienabschluss werden von den von uns befragten Diplom-PädagogInnen gut ein Viertel akademikeradäquat, d.h. nach BAT III oder besser bezahlt. Dabei gelten in der Feinanalyse die allgemeinen Spielregeln des Arbeitsmarktes: Bildungsarbeit wird höher bewertet als Beziehungsarbeit, hausarbeitsnahe Tätigkeiten, personenbezogene direkte Dienstleistungen werden schlechter eingruppiert als Tätigkeiten, die eher im Organisationsbereich und im Bildungs- und Sozialmanagement liegen. Und da dieser Befund darüber hinaus in den Arbeitsfeldern der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik auch noch zusammenfällt mit einer vertikalen Konkurrenz mit FachhochschulabsolventInnen, ist es wenig erstaunlich, dass gerade dort die finanziellen Rahmenbedingungen ungünstiger sind als etwa in der Weiterbildung und der Hochschule. Ein Blick auf erste Ergebnisse einer zusätzlich durchgeführten Kohortenvergleichsstudie, bei der neben den AbsolventInnen aus den 90er-Jahren auch AbsolventInnen aus den 70er- und 80er-Jahren befragt wurden, zeigt aber auch, dass die große Mehrheit der AbsolventInnen des Diplompädagogikstudiengangs im Verlauf ihrer beruflichen Biographie damit rechnen kann, eine akademikeradäquate Bezahlung zu erreichen (vgl. dazu KRÜGER/RAUSCHENBACH 2003).

(7) Trotz einer zum Berufseinstieg bei vielen noch nicht akademikeradäquaten Bezahlung sind die von uns befragten Diplom-PädagogInnen mit ihren Tätigkeiten in fachlich-professioneller Hinsicht zumeist zufrieden. Ungeachtet sekundärer Statusmerkmale sehen sie ihre Tätigkeit im Schnitt als fachlich anspruchsvoll an, einhergehend mit einer vergleichsweise hohen Autonomie, mit fachlichen Gestaltungsspielräumen und

einer tendenziell hohen Berufszufriedenheit. Zumindest unter dieser Perspektive kann der Studiengang mithin als eine zeitgemäße und adäquate Antwort auf die beruflichen Herausforderungen im Sozial-, Erziehungs- und Bildungswesen betrachtet werden.

(8) Schaut man sich die überwiegenden Tätigkeiten der befragten berufstätigen Diplom-PädagogInnen an, so werden zwei Grundmuster pädagogischen Handelns für diese Berufsgruppe offenkundig: Beratung auf der einen Seite und Organisationsentwicklung sowie Planung auf der andere Seite. Personenbezug und Organisationsbezug scheinen demnach die beiden Kompetenzbereiche zu sein, die bei Diplom-PädagogInnen in verschiedenen Arbeitsfeldern mit unterschiedlichem Gewicht zum Tragen kommen, während die klassischen Tätigkeiten zwischen Unterricht und Lehre nur in den Bereichen der Weiterbildung eine größere Rolle spielen. In den bisherigen Prüfungs- und Studienordnungen der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge wird diesen beiden Hauptsträngen pädagogischer Berufsarbeit oft noch zu wenig Rechnung getragen und das pädagogische Beratungs- sowie Organisations- und Planungshandeln eher vernachlässigt.

(9) Die vorliegenden Befunde verweisen zudem auf einen Wandel im Studienverhalten der Studierenden. Während nur noch eine Minderheit von rund 6% das Diplomstudium mit einem Lehramtsstudium kombiniert, waren über zwei Drittel bereits vor und während des Studiums zumindest einmal im pädagogisch-sozialen Bereich erwerbstätig, während rund die Hälfte neben dem im Studium vorgeschriebenen noch zusätzliche Praktika gemacht haben. Mit einem ausgeprägten Interesse an zusätzlichen Praxisqualifikationen, an Kompetenzorientierung und einer dezidierten Professionsorientierung mit Blick auf ihr Berufsverständnis scheint die heutige Generation der Diplomstudierenden pragmatischer am konkreten Nutzen des Studiums orientiert zu sein. In diesen Kontext passt auch, dass immerhin 20% der Befragten erklären, dass sie im Rückblick das Studium nicht mehr an einer Universität, sondern an einer Fachhochschule aufnehmen würden, während zu Beginn des Studiums nur 7% der Befragten das universitäre Diplomstudium als Ersatzlösung für das eigentlich gewünschte Fachhochschulstudium angegeben haben. Dies verweist auf nach wie vor ungelöste Probleme möglicher Fehlallokationen mit Blick auf die Berufswahl und -findung im Lichte unterschiedlicher Hochschultypen und -studiengänge.

Zieht man auf der Basis der Resultate des Diplom-PädagogInnen-Surveys zu den beruflichen und professionellen Effekten des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs eine Bilanz, so lässt sich insgesamt feststellen, dass sie unter dem Strich positiv ausfällt. Die Diplom-PädagogInnen haben sich auch im Vergleich zu benachbarten akademischen Berufen auf dem Arbeitsmarkt erstaunlich gut platziert, und sie werden in der Regel auch ihren fachlichen Qualifikationen entsprechend beruflich eingesetzt. Insoweit hat sich der Diplomstudiengang bewährt. Das bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass sich aus den Ergebnissen des Surveys nicht auch Konsequenzen für eine Reform des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs ergeben. Diese betreffen u.a. eine Verbesserung der Studienberatung vor Beginn des Studiums bzw. spätestens in der Studieneingangsphase, in der die Differenzen zwischen einem wissenschafts- und professionsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium an Universitäten und einem eher praxisorientierten Studium an Fachhochschulen den StudienanfängerInnen klarer verdeutlicht werden müssten. Zudem müsste das Diplomstudium insgesamt die Studierenden besser auf ihre in den verschiedenen Arbeitsfeldern erwarteten beratenden bzw. planerisch-organisatorischen Tätigkeiten etwa durch kasuistische Fallseminare zu pädagogischen Beratungssituationen oder durch Wahlpflichtfächer wie Recht, Management und Verwaltung vorbereiten. Zudem ließe sich die im gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurs vielfach beschworene internationale Anschlussfähigkeit auch im Diplompädagogikstudiengang – wie in einigen Universitäten bereits geschehen – durch Modularisierung der Studieninhalte, durch Einführung des Credit-Point-Systems sowie durch Vergabe von M.A.-Äquivalenzbescheinigungen für das in Deutschland erworbene Diplom relativ zügig herstellen.

Fast 35 Jahre nach seiner Einführung scheint der ursprünglich als „Kopfgeburt" des Faches Erziehungswissenschaft kritisierte pädagogische Diplomstudiengang auf dem Arbeitsmarkt und bei den Arbeitgebern eine überraschend breite Akzeptanz gefunden zu haben. Die an einigen Universitäten zumeist aufgrund hochschulpolitischen Drucks neu eingeführten erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengänge haben eine solche Bewährungsprobe noch vor sich, und es müsste in empirischen Studien erst mal der Nachweis ihrer Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt erbracht werden. Solange diese nicht vorliegen, besteht auf jeden Fall zumindest für das Fach Erziehungswissenschaft kein Anlass zu hektischem hochschulpolitischem Aktionismus.

Anmerkung

1 Nicht einbezogen wurden lediglich die beiden Bundeswehrhochschulen, da deren AbsolventInnen nicht direkt nach Studienabschluss selbständig auf einen Arbeitsmarkt einmünden, sowie die wenigen Standorte, die ausschließlich einen Diplom-Aufbaustudiengang anbieten.

Literatur

GALUSKE, MICHAEL (2002): Flexible Sozialpädagogik. Weinheim/München: Juventa Verlag.

KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS/FUCHS, KIRSTEN/GRUNERT, CATHLEEN/HUBER, ANDREAS/KLEIFGEN, BEATE/SEELING, CLAUDIA/ROSTAMPOUR, PARVIZ/ ZÜCHNER, IVO (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München: Juventa Verlag.

KRÜGER, HEINZ-HERMANN/RAUSCHENBACH, THOMAS (Hrsg.) (2003): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanz und Zukunftsperspektiven. Opladen: Leske + Budrich [im Erscheinen].

RAUSCHENBACH, THOMAS/ZÜCHNER, IVO (2001): Soziale Berufe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 2. Auflage, S. 1649-1667.

SCHENK, BEATE (2000): Geschlechterverhältnisse. In: Otto, Hans-Uwe/Krüger, Heinz-Hermann/Merkens, Hans/Rauschenbach, Thomas/Schenk, Beate/Weishaupt, Horst/Zedler, Peter: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 99-106.

KLAUS BEYER

PÄDAGOGIKUNTERRICHT: EIN VERLEUGNETES KIND DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT?

Die Lage

Pädagogikunterricht wird in Deutschland an berufs- und allgemeinbildenden Schulen erteilt. Während der berufsbildende Pädagogikunterricht angesichts des unabweisbaren Bedarfs an qualifizierten Erziehern und Erzieherinnen flächendeckend eingeführt wurde, wird das Fach an allgemeinbildenden Schulen nur in einigen Bundesländern unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen (u.a. „Pädagogik", „Erziehungswissenschaft", „Sozialpädagogik", „Sozialwesen", „Erziehungskunde") unterrichtet. Wo es angeboten wird, erfreut sich das Fach großer Beliebtheit: So wählen in Nordrhein-Westfalen nach Angaben des Verbandes der Pädagogiklehrer (VdP) regelmäßig weit über 35%, nicht selten über 40% aller Schüler der Jahrgangsstufe 11 des Gymnasiums das Fach „Erziehungswissenschaft".[1] Ähnlichen Anklang findet das Fach in der Oberstufe der Gesamtschule. Auch die Schüler der Sekundarstufe I machen von ihrem seit wenigen Jahren bestehendem Recht, „Pädagogik" als reguläres Unterrichtsfach zu wählen, zunehmend Gebrauch.[2] In anderen Bundesländern (Bayern, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) ist das Fach bisher mehr oder minder stark, aber insgesamt mit expansiver Tendenz vertreten.[3]

Diese zunehmende Etablierung des Pädagogikunterrichts wäre nicht möglich gewesen ohne das große Engagement bedeutender Pädagogen (u.a. DERBOLAV, FISCHER, GEIßLER, GROOTHOFF, HEILAND, HÜLSHOFF, LÖWISCH, MENCK, RUHLOFF[4]) in den sechziger Jahren, die die allgemeinbildende Bedeutung des Faches herausarbeiteten, z.T. eigene fachdidaktische Konzeptionen entwarfen und sogar Lehrbücher für den Pädagogikunterricht verfassten. Sie alle waren angesichts des Rückgangs des Philosophie- und Religionsunterrichts einerseits und der schon damals

erkennbaren deutlichen Zunahme von Erziehungs- und Sozialisationsdefiziten andererseits von der Notwendigkeit eines Faches überzeugt, das die Schüler durch die Reflexion pädagogischer Grundprobleme bei der Aufarbeitung ihrer eigenen Erziehung und bei der Suche nach Orientierung in einer immer unverbindlicher werdenden Welt unterstützen kann. Mit dieser Unterstützung sollte zugleich ein möglichst solides Fundament an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen für die Wahrnehmung künftiger Erziehungsaufgaben durch die Schüler gelegt werden. Ohne den Einsatz dieser Pädagogen, die sich auch bildungspolitisch vehement für die Ausweitung pädagogischer Bildung einsetzten, hätte der Pädagogikunterricht im Zuge der Oberstufenreform von 1972 vermutlich nicht zu einem regulären Schulfach werden können.

Ganz anders liegen die Dinge heute: Es ist überaus enttäuschend festzustellen, dass seit dieser Zeit nahezu kein Engagement der Erziehungswissenschaft[5] für die Belange des Schulfaches „Pädagogik" mehr zu verzeichnen ist. Von wenigen Ausnahmen abgesehen fehlt es am bildungspolitischen Einsatz der universitären Pädagogik für die Ausweitung des Faches, für die Einrichtung entsprechender Lehramtsstudiengänge, für die Ausarbeitung von Prüfungs- und Studienordnungen, für die Schaffung von Professuren für die Fachdidaktik Pädagogik. Ebenso mangelt es an der inhaltlichen Unterstützung, z.B. der Erarbeitung fachdidaktischer Konzeptionen, der Mitarbeit an Lehrplänen und dem Verfassen von Lehrbüchern für den Pädagogikunterricht. Als Folge dieser Distanz der überwiegenden Mehrheit der Erziehungswissenschaftler zum Fach „Pädagogik" spielen fachdidaktische Fragen in den erziehungswissenschaftlichen Publikationen und auf erziehungswissenschaftlichen Kongressen so gut wie keine Rolle.[6] Schlimmer noch: Vielen Erziehungswissenschaftlern ist die Existenz des Schulfaches Pädagogik nicht einmal bekannt (Menck 1998, 20).[7] Nicht zuletzt aus diesem Grunde bin ich der Redaktion des Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft" für die Gelegenheit dankbar, einem breiten erziehungswissenschaftlichen Publikum nicht nur die Probleme und Sorgen des Faches Pädagogik und seiner Fachdidaktik darzulegen, sondern auch darauf aufmerksam zu machen, inwiefern die Erziehungswissenschaft selbst ein großes Interesse daran haben müsste, sich stärker für den Pädagogikunterricht zu engagieren.

Warum sich Erziehungswissenschaftler für das Fach Pädagogik engagieren sollten

Für das derzeit zu verzeichnende Desinteresse weiter Teile der Erziehungswissenschaft am Schulfach Pädagogik wird vor allem ein Grund angeführt: Die pädagogische Reflexion überfordere aufgrund ihrer Komplexität schon die meisten Studenten (Scheuerl 1965). Als Beleg für diese Auffassung werden vielfältige negative Erfahrungen in pädagogischen Lehrveranstaltungen und Staatsprüfungen angeführt. Erst recht seien Schüler durch die Behandlung pädagogischer Probleme überfordert, wenn diese nicht Gefahr laufen soll, in eine dilettantische Popularisierung abzurutschen. In der Tat ist nicht zu bestreiten, dass man bisweilen durch die Qualität mancher Examina an den Rand der Verzweiflung getrieben werden kann; ebenso wenig ist die mangelnde Qualität mancher Schülerleistungen im Fach Pädagogik zu leugnen. Diesen beiden Feststellungen ist aber entgegenzuhalten:

1. können manche Fehlleistungen von Schülern kein wirkliches Argument gegen den Pädagogikunterricht sein. Schließlich kommt auch niemand auf die Idee, aufgrund der mangelnden Qualität mancher Mathematikarbeiten den Mathematikunterricht abzuschaffen.
2. sind schlechte Prüfungsergebnisse allein noch kein Beleg für die Überforderung von Studenten und Schülern; diese könnten auch in unzureichenden Studien- und Prüfungsordnungen und schlechter universitärer Lehre bzw. unzureichenden schulischen Lehrplänen und schlechtem Pädagogikunterricht begründet sein.
3. ist nicht zu leugnen, dass bei qualitativ hochwertiger Lehre bzw. gutem Pädagogikunterricht viele Schüler ein erstaunlich hohes Niveau an pädagogischen Kenntnissen und pädagogischer Reflexionsfähigkeit erreichen, so dass, wie von Prüfungsvorsitzenden aus dem Schulbereich immer wieder betont wird, die Ansprüche und Leistungen im Abitur die im Staatsexamen nicht selten übertreffen.
4. ist festzustellen, dass unsere Gesellschaft, unabhängig von der Komplexität und der sich daraus ergebenden Schwierigkeit der pädagogischen Reflexion, auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen angewiesen ist. Niemand kommt auf die Idee, auf die Erziehung Heranwachsender zu verzichten, weil viele Eltern mit der dafür eigentlich erforderlichen Reflexion überfordert sind.

Ganz im Gegenteil läßt sich folgern: Wenn es unstrittig ist, dass auf die Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe nicht verzichtet werden kann, dann sollten alle nur denkbaren Chancen genutzt werden, die pädagogische Kompetenz der Erzieher zu erhöhen. Die Schule ist der einzige Ort, an dem dies in der erforderlichen Breite erfolgen kann. Und selbst wenn der Pädagogikunterricht nicht immer den Erfolg hat, der ihm im Interesse seiner Schüler und der von diesen zu erziehenden nachfolgenden Generation zu wünschen ist, muss jeder Versuch, zu einer Kompetenzsteigerung beizutragen, auch wenn er noch so unvollkommen bleibt, als ein Schritt in die richtige Richtung verstanden werden, der allemal einem bloßen Nichtstun vorzuziehen ist. So wie schlechte Leistungen von Studenten in Prüfungen Ansporn für den Erziehungswissenschaftler sein sollten, sich für eine bessere universitäre Lehre und verbindlichere Studienprogramme zu engagieren, so müßten gelegentliche Klagen über die Qualität des Pädagogikunterrichts einen verstärkten Einsatz der Erziehungswissenschaftler für eine Qualitätsverbesserung im Unterrichtsfach zur Folge haben.

Die Verantwortung der Erziehungswissenschaft gegenüber der Gesellschaft

Als die für die Gewinnung und Verbreitung von Erziehungswissen in unserer Gesellschaft primär zuständige Instanz müsste die Erziehungswissenschaft alles nur Denkbare unternehmen, um den Versuch der Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung in unserer Gesellschaft durch den Pädagogikunterricht zu unterstützen. Denn pädagogische Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für eine qualifizierte Erziehung. Dies gilt angesichts der Probleme, vor die sich die Erziehung aufgrund des gesellschaftlichen Wandels gestellt sieht, heute mehr als jemals zuvor. Denn im Unterschied zu Zeiten, in denen es weithin unstrittig war, was Erziehung zu leisten hatte und wie sie auszugestalten war, ist die Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe heutzutage für viele Erzieher ein Problem, weil nach der Auflösung in sich geschlossener Gesellschaften und der sie bestimmenden relativ homogenen Normensysteme verbindliche Maßstäbe für die Gestaltung des Lebens und damit auch für die Erziehung als Vorbereitung auf das jetzt viel offenere und freiere Leben fehlen. Mit diesem gesellschaftlichen Wandel ist nicht nur die Verantwortung des Individuums für sein eigenes Leben, sondern auch die der

Erzieher gegenüber der nachwachsenden Generation gestiegen. Weil heute eine verbindliche Zielvorgabe für die Erziehung durch die Gesellschaft fehlt, ist der einzelne Erzieher sowohl für die Richtung der Erziehung als auch für die Prinzipien und die Methoden der Erziehung verantwortlich. Damit wird er vor gleich zwei problematische Aufgaben gestellt: Zunächst muss er für sich selbst angesichts der in der Gesellschaft konkurrierenden Wertvorstellungen eine eigene begründete Position gewinnen. Dazu benötigt er selbst eine ausreichende Bildung. Zweitens muss er heranwachsende Menschen erziehen und in ihren Bildungsprozessen unterstützen, d.h. er muss ihnen dabei helfen, ihrerseits in der pluralistischen Gesellschaft ein eigenes Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln. Dabei kann er heute nicht mehr darauf setzen, dass das zu entwickelnde Selbst- und Weltverständnis der Heranwachsenden seinem eigenen Verständnis entspricht. Erziehung kann demnach nicht mehr in der ungebrochenen Tradierung eigener Weltdeutungen, eigener Werte und Normen, eigener Prinzipien an die nachwachsende Generation bestehen, sondern muss versuchen, jedem einzelnen Kind und Jugendlichen beim Aufbau seines je eigenen Selbst- und Weltverständnisses zu helfen, und dies in und angesichts einer Gesellschaft, die vielfältigste Optionen für jeden Heranwachsenden bereithält, ohne selbst ausreichende Hilfen zur Orientierung anzubieten.

Viele Erzieher fühlen sich mit der Wahrnehmung dieser überaus schwierigen Erziehungsaufgabe überfordert und von der Gesellschaft mit ihren Erziehungsproblemen alleingelassen. Orientierungslosigkeit, Hilflosigkeit und Resignation machen sich vielfach breit, mit zum Teil fatalen Folgen für die Entwicklung der nachwachsenden Generation. Die Klagen über einen „Erziehungsnotstand" häufen sich.[8] Unsoziales Verhalten nimmt zu und eskaliert immer öfter bis hin zu Akten brutalster Gewalt. Schule scheitert zunehmend am Fehlen der elementarsten Voraussetzungen auf Seiten der Schüler für die Durchführung eines geordneten Unterrichts. Manche Schulen sind inzwischen dazu übergegangen, „Pädagogische Wochen" oder „Pädagogischen Ergänzungsunterricht" durchzuführen, um überhaupt erst die Basis für den eigentlichen Unterricht zu schaffen, die bisher vor allem durch die familiale Erziehung gelegt wurde.

Eine gelingende Erziehung in der Familie ist indessen nicht nur Voraussetzung für den Schulerfolg, sondern auch für die qualifizierte Ausübung von Funktionen im beruflichen, gesellschaftlich-politischen und privaten Leben. So beklagen Industrie- und Handelskammern nicht nur die unzureichende sachliche Vorbildung vieler Schulabgänger, sondern

zunehmend auch das Fehlen personaler und sozialer Kompetenzen, die überhaupt erst eine erfolgreiche Berufsausbildung ermöglichen. Die zunehmende Zahl von Ausbildungsplätzen, die aufgrund mangelnder persönlicher Voraussetzungen auf Seiten der Bewerber nicht besetzt werden, muss ebenso bedenklich stimmen wie die Zahl derer, die eine begonnene Ausbildung deshalb abbrechen müssen, weil sie den Anforderungen nicht gewachsen sind.

Während die Vermittlung von Sachkompetenz traditionellerweise zum originären Auftrag von Schule zählt, war die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz bisher primär Angelegenheit familialer Erziehung. Versagt diese, besteht die Gefahr, dass der Heranwachsende gar nicht erst die Chance auf die Einlösung des ihm durch die Verfassung verbürgten Rechts auf optimale Entfaltung seiner Persönlichkeit und auf Chancengleichheit im gesellschaftlichen Wettbewerb bekommt.

Insofern ist die Erziehung in der Familie sowohl im Hinblick auf die Gesellschaft als auch im Hinblick auf das Individuum nicht nur eine unter vielen Funktionen, sondern eine *Basisfunktion*, deren erfolgreiche Ausübung immer mehr zur Grundbedingung einer erfolgreichen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung wird.

Um so dringender ist die Forderung nach Hilfe bei der Wahrnehmung des familialen Erziehungsauftrags zu stellen. Eine Hilfe, die für alle pädagogischen Berufe als selbstverständlich gilt, muss auch den Erziehern in der Familie gewährt werden. So wie keine Erzieherin im Kindergarten, kein Sozialpädagoge, kein Lehrer seinen Beruf ohne eine vorhergehende Qualifizierung ausüben darf, müsste der Staat auch für ein Mindestmaß an Qualifizierung der sog. „Laienerzieher" durch einen obligatorischen Pädagogikunterricht Sorge tragen.[9] Diese Aufgabe des Staates immer wieder und mit ausreichender Lautstärke in der Öffentlichkeit und gegenüber der Bildungspolitik vorzutragen, gehört zu den ureigensten Aufgaben einer Erziehungswissenschaft, die sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst ist.

Die Verantwortung der Erziehungswissenschaft gegenüber dem Schulfach Pädagogik

Nicht nur bei den Fachdidaktikern des Faches Pädagogik, sondern auch bei Lehrern, Schülern, Eltern, bei Vertretern anderer Fachdidaktiken und

im bildungspolitischen Raum muss der Tatbestand höchste Verwunderung hervorrufen, dass Jahr für Jahr Zehntausende von Schülern Pädagogikunterricht erhalten und Tausende von Pädagogiklehrern ausgebildet werden, aber die Erziehungswissenschaft dies kaum zur Kenntnis nimmt. Wenn das Fach nun einmal existiert, sollte der Erziehungswissenschaft zumindest daran gelegen sein, dass es möglichst erfolgreich unterrichtet wird.

Dies gebietet zunächst einmal die Verantwortung für die Schüler, die dieses Fach gewählt haben. Diese wollen sich ganz überwiegend zum einen größere Klarheit über ihre eigene Entwicklung und Erziehung verschaffen; zum anderen wollen sie ihre pädagogische Kompetenz erweitern, um diese für gegenwärtige und künftige Erziehungsaufgaben nutzen zu können. Diese Schüler dürfen von der Erziehungswissenschaft nicht im Stich gelassen werden, indem diese so tut, als gäbe es sie gar nicht. Vielmehr steht sie ihnen gegenüber in der Pflicht, alles nur erdenklich Mögliche für einen qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Unterricht zu tun.

Verantwortung für die Schüler kann die Erziehungswissenschaft insbesondere dadurch übernehmen, dass sie sich für eine solide Ausbildung der künftigen Pädagogiklehrer engagiert. Dazu gehört vor allem, dass sie in den einzelnen Bundesländern Studienprogramme entwirft und realisiert, die eine geeignete Grundlage für die spätere Unterrichtstätigkeit im Fach Pädagogik bilden. Erforderlich ist ein weithin geregeltes Lehramtsstudium, das von den zu studierenden Inhalten her eine solide Grundlage für den Unterricht im Fach Pädagogik bildet. Es muss endlich Schluss sein mit der nahezu beliebigen Auswahl von Studieninhalten durch die Studenten und einem Lehrangebot, das nicht selten mehr die eigenen Forschungsinteressen der Dozenten als die Ausbildungsbedürfnisse der Lehramtsstudenten berücksichtigt.[10] Schließlich haben Mediziner, Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, Theologen auch keine Skrupel, ihren Studenten ein Pflichtprogramm aufzuerlegen, das eine verlässliche Basis für deren spätere berufliche Tätigkeit legt. Ohne ein solches Pflichtprogramm besteht, worauf Wilhelm Flitner schon 1966 hingewiesen hat, die Gefahr, dass der Student „nur in zufälligen Ausschnitten des pädagogischen Wissens und Denkens Kenntnisse gewinnt." Auf diese Weise erwerbe er weder Kennerschaft im Wichtigen noch Durchblick durch das Ganze. Und Flitner fügt hinzu: „Besonders fühlbar wird dieser Mangel, wo es darum gehen muß, einen minimalen Kanon gesicherter Einsichten zu überliefern und eine im Denken gegründete Berufsgesinnung durch die Studien zu stiften – und dies muß doch überall da angestrebt werden, wo eine bestimmte Berufsausbildung auf akademische Weise vorbereitet oder durchgeführt werden

soll!" (FLITNER 1966, 204). Dieser Forderung FLITNERS kommt besondere Bedeutung zu aufgrund der Erfahrung, dass angesichts der Komplexität und Heterogenität der Erziehungswissenschaft „das Ganze" dieser Wissenschaft und die Bedeutung des Einzelnen für „das Ganze" von den meisten Studenten nicht ohne Unterstützung durch ein organisiertes Studium hinreichend erfasst werden kann.

Die Frage nach dem Grundwissen, das ein künftiger Pädagogiklehrer erwerben sollte, um es seinen Schülern vermitteln zu können, hat ERICH GEIßLER schon vor ca. 30 Jahren so formuliert: „Welchen Grundstock pädagogischen Wissens sollte ein Allgemeingebildeter besitzen, damit er später in unterschiedlichen Situationen des privaten und gesellschaftlichen Lebens, als Vater, Lehrer, Staatsbürger, Gemeindemitglied, nachbarlich Helfender usw., pädagogisch verantwortlich handeln kann und vor allem, damit er selbstkritisch und verantwortlich über seine eigene Bildung nachzudenken beginnt?" (GEIßLER o.J., 98). Einer legitimierbaren Beantwortung dieser Frage sollte sich die Erziehungswissenschaft vorrangig widmen.[11]

Neben einer soliden inhaltlichen Fundierung des Lehramtsstudiums sollte sich die Erziehungswissenschaft um die Vermittlung derjenigen Kompetenzen bemühen, die den Pädagogikschülern abverlangt werden und auf die die künftigen Pädagogiklehrer deshalb vorbereitet werden sollten. Im Studium und im Examen müsste demzufolge nicht nur Wert auf die *Reproduktion* wissenschaftlichen Wissens gelegt werden, sondern auch auf die Fähigkeit, pädagogische Praxis und deren Bedingungen zu *analysieren*, zu *beurteilen* und zu *bewerten, eigene Lösungsvorschläge* für pädagogische Probleme zu *entwickeln und* zu *begründen*. Die Ausrichtung der universitären Lehre auf die zunehmend selbständige Anfertigung von Fallstudien durch die Studenten könnte ein geeignetes Mittel sein, diese auf Reflexionsformen vorzubereiten, wie sie ihnen und ihren Schülern im Pädagogikunterricht abverlangt werden.

Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wäre eine stärkere Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf die Frage, welche Bedeutung den behandelten Inhalten (z.B. HUMBOLDTS Bildungstheorie, PIAGETS Entwicklungstheorie, WELLENDORFS Theorie schulischer Sozialisation) für die Analyse, Beurteilung, Bewertung und Gestaltung pädagogischer Praxis zukommt.

Zur Verantwortung der Erziehungswissenschaft gehört ferner, dass sie sich für die Fachdidaktik des eigenen Faches verantwortlich fühlt.[12] Diese Verantwortung könnte Ausdruck finden in der Beteiligung an fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, in der Anregung und Betreuung von fachdidaktisch ausgerichteten Staatsexamensarbeiten, Dissertationen und Habilitationen sowie in der Beteiligung an der fachdidaktischen Forschung.[13] Diese liegt bisher in zu wenigen Händen, so dass viele dringend erforderliche Forschungsaufgaben nicht erledigt werden können. Hier tut sich ein weites Feld nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs auf.

Damit diese Forschung erfolgen kann, ist es wichtig, dass der Fachdidaktik auch in personeller Hinsicht ein größerer Stellenwert eingeräumt wird: Es ist z.B. ein unhaltbarer Zustand, dass die Fachdidaktik bereits seit drei Jahrzehnten Prüfungsgegenstand der Pädagogiklehrer im 1. Staatsexamen ist und künftig einen eigenen Prüfungsteil bilden wird[14], aber kaum ausgewiesene Fachdidaktiker zur Verfügung stehen. Nimmt man noch die geplante Ausweitung der fachdidaktischen Studienanteile und der Praxisphasen innerhalb des Studiums[15] hinzu, ist eine massive Verstärkung des fachdidaktisch ausgewiesenen Personals erforderlich. Diese Ausweitung kann jedoch nur gelingen, wenn genügend Stellen zur fachdidaktischen Qualifikation und Fachdidaktik-Professuren geschaffen werden.

Über die interne Aufwertung der Fachdidaktik an den Hochschulen hinaus wäre ein möglichst engagiertes bildungspolitisches Eintreten der Erziehungswissenschaft insgesamt und der einzelnen Pädagogischen Institute in den Bundesländern für die Belange des Faches Pädagogik wünschenswert. Dieses ist bisher kaum zu erkennen. Andere wissenschaftliche Disziplinen (z.B. Germanistik, Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Geschichtswissenschaft) kümmern sich auch in bildungspolitischer Hinsicht ganz selbstverständlich um „ihre" Schulfächer. Für diese Disziplinen wäre es unvorstellbar, sich nicht vehement für eine möglichst starke Stellung ihres Faches im schulischen Fächerkanon einzusetzen. So wie die Politikwissenschaft sich für die Förderung politischer Kultur durch das Schulfach Politik engagiert, müsste sich auch die Erziehungswissenschaft für die Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung in der Gesellschaft mit Hilfe des Pädagogikunterrichts einsetzen. Lobbyismus für eine individuell und gesellschaftlich so wichtige Angelegenheit ist schließlich nicht ehrenrührig. Und wer sollte ein überzeugenderer Anwalt für die pädagogische Sache sein als die Erziehungswissenschaft?

Gewinne für die Erziehungswissenschaft aus der Zuwendung zum Pädagogikunterricht

Mit einer verstärkten Zuwendung zum Schulfach Pädagogik täte sich die Erziehungswissenschaft nicht zuletzt selbst in mehrfacher Hinsicht einen großen Gefallen:

- Zunächst deshalb, weil ihr schon aus ureigenstem Interesse an einem qualitativ hochwertigen und erfolgreichen Pädagogikunterricht gelegen sein muss: denn eine Fehlentwicklung des Pädagogikunterrichts würde bei den Schülern, deren Eltern, bei den Schulleitungen und der Schulaufsicht und insbesondere bei den Kollegen aus den konkurrierenden Fächern nicht nur das Ansehen des Pädagogikunterrichts, sondern auch die Reputation der Erziehungswissenschaft erheblich beeinträchtigen. Deshalb ist es schon aus dem eigenen Interesse der Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft heraus geboten, dass sich künftig mehr Erziehungswissenschaftler für das Fach verantwortlich fühlen.
- Interesse an dem Unterrichtsfach Pädagogik sollte auch deshalb bestehen, weil dessen Fachdidaktik vielfältige Forschungsfelder eröffnet, die gerade für Erziehungswissenschaftler besonders verlockend sein müssten: Sie finden hier ein Feld vor, in dem sie sich inhaltlich auskennen, dessen Inhalte aber (a) auf ihre Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis und (b) auf ihre didaktische Reduzierbarkeit und Vermittelbarkeit hin reflektiert werden müssen. Damit befinden sie sich in einer einzigartigen Situation: Während der Didaktiker z.B. der Chemie in aller Regel zunächst nur Chemiker ist und sich für didaktische Fragen erst zusätzlich qualifizieren muss, fällt in der Person des Erziehungswissenschaftlers beides zusammen: Er ist Fachwissenschaftler und als solcher mit den Inhalten des Faches Pädagogik vertraut; zugleich ist er, anders als der Chemiker, Vertreter einer Wissenschaft, die sich systematisch mit der Aufgabe und den Möglichkeiten der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Normen an die nachfolgende Generation befasst.
- Besonders angesprochen sollten sich Allgemeindidaktiker fühlen, die es geradezu als Herausforderung verstehen müssten, die Chance zu nutzen, ihre allgemeindidaktischen Konzepte auf ihre fachdidaktische Konkretisierbarkeit und dabei entstehende Probleme hin zu überprüfen, und das in einem Fach, dessen Inhalte ihnen aus der Fachwissenschaft vertraut sind.

- Alle Fachdidaktiken stehen vor der Problematik einer vertretbaren didaktischen Reduktion wissenschaftlichen Wissens. Auch in dieser Hinsicht befindet sich der Erziehungswissenschaftler im Vorteil. Er kennt, wie andere Fachwissenschaftler auch, seine wissenschaftliche Disziplin. Darüber hinaus kennt er aber auch die entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen, soziologischen und sozialpsychologischen Bedingungen, die bei jeder didaktischen Reduktion zu beachten sind.
- Insofern besteht für die Erziehungswissenschaft die einzigartige Chance, zum einen ihre eigene didaktische Kompetenz unter Beweis zu stellen und damit zum anderen eine Modellfunktion für die fachdidaktische Konstruktion anderen Fachdidaktiken gegenüber zu übernehmen: für die Klärung der Ziele des Unterrichtsfaches, für die Legitimation der zu behandelnden Inhalte, für die schülergerechte Reduktion wissenschaftlichen Wissens, für die methodische Ausgestaltung des Unterrichts durch angemessene Arrangements von Lehr- und Lernprozessen, für die Verknüpfung des Unterrichts mit der gegenwärtigen und künftigen Lebenswelt der Schüler. Solange die Fachdidaktiker anderer Fächer vor Beginn und in Ergänzung ihrer eigenen fachdidaktischen Reflexionen nicht zunächst die Frage stellen: „Wie konstruiert denn die Erziehungswissenschaft ihre eigene Didaktik?", hat die Erziehungswissenschaft offensichtlich etwas versäumt, nämlich in dieser primär pädagogischen Angelegenheit die Vorreiterrolle zu übernehmen.
- Eine verstärkte Zuwendung der Erziehungswissenschaft zur Fachdidaktik könnte nicht nur dieser und mittelbar auch anderen Fachdidaktiken zugute kommen, sondern ihr selbst helfen, das eigene Selbstverständnis, insbesondere im Hinblick auf die Frage nach dem wirklich Wesentlichen in der Erziehungswissenschaft, zu klären: Die Planung des Pädagogikunterrichts kommt nicht um die Beantwortung der zentralen Frage nach den fundamentalen Grundlagen allen Bemühens um eine bessere Erziehung herum. Insofern könnte die Hinwendung zur Fachdidaktik Pädagogik hilfreich sein für die Besinnung der Erziehungswissenschaft auf die unverzichtbaren Anforderungen eines Pädagogikstudiums und damit für die Erstellung von Kerncurricula, insbesondere eines Grundcurriculums für alle pädagogischen Studiengänge im BA-Studium. Sie könnte überdies Anlass geben zu einer Rückbesinnung auf den eigentlichen Kern jeder Erziehungswissenschaft, nämlich auf die für den Pädagogikunterricht und dessen Didaktik zentrale Frage, wie die gegenwärtigen Schüler und die nachfolgende Generation so auf das Leben vorbereitet werden können, dass

dieses in individueller und sozialer Hinsicht im Sinne einer Vermehrung von Humanität gelingt (SCHALLER 1978).

- Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Erziehungswissenschaft nicht nur, wie zuvor erläutert, der Gesellschaft gegenüber eine besondere Verantwortung für das Gelingen von Erziehungspraxis hat, sondern dass sie selbst höchstes Interesse daran haben sollte, ihre grundlegenden Einsichten breiten Bevölkerungskreisen zu vermitteln und für die Erziehungspraxis fruchtbar werden zu lassen. Denn was nützt letztlich die beste erziehungswissenschaftliche Theorie, wenn sie dem hilfsbedürftigen Praktiker nicht zur Verfügung steht und ihm nicht gezeigt wird, ob und inwiefern pädagogische Praxis durch sie besser aufgeklärt wird, und zwar so aufgeklärt wird, dass die Praxis davon profitieren kann? Über den Pädagogikunterricht hat die Erziehungswissenschaft die beste Chance, pädagogische Bildung in der Gesellschaft auszuweiten und so ihrer spezifischen Verantwortung gegenüber den Erziehern und deren Edukanden gerecht zu werden.

Anmerkungen

1 Nach Angaben des VdP unterrichten ca. 3.000 Lehrer das Fach; ca. 2.000 Studenten befinden sich im Studium für das Lehramt Pädagogik.

2 In NRW hat sich die Zahl der Gymnasien und Gesamtschulen, an denen Pädagogikunterricht erteilt wird, in kurzer Zeit sprunghaft auf über 250 erhöht. Daneben erfreut sich das Fach an Realschulen großer Beliebtheit. (Angaben des VdP)

3 So wird das Fach Sozialpädagogik in Rheinland-Pfalz von über 60% der Realschüler gewählt. (Angaben des VdP)

4 Lange zuvor hatte sich schon EDUARD SPRANGER für einen allgemeinbildenden Pädagogikunterricht (wenn auch noch als Fach des sog. „Frauenschaffens") eingesetzt und selbst Lehrplanarbeit für dieses Fach betrieben (SPRANGER 1920 und 1922).

5 Wenn in diesem Beitrag in undifferenzierter Weise von der Erziehungswissenschaft die Rede ist, geschieht dies lediglich aus Vereinfachungsgründen, jedoch in dem Bewusstsein für die Vielfältigkeit der erziehungswissenschaftlichen Landschaft und die Unterschiedlichkeit der Positionen der einzelnen Erziehungswissenschaftler.

6 So hat, um nur zwei Beispiele zu nennen, die DGfE das Fach bis zu ihrer Hamburger Tagung von 1988 (kurzes Statement des Vorsitzenden des Verbandes der Pädagogiklehrer vor der Kommission für Wissenschaftsforschung) so gut wie nicht zur Kenntnis genommen. Als ein weiterer Beleg kann die Vernachlässigung des Faches durch die „Zeitschrift für Pädagogik" gelten, die den Pädagogikunterricht nur zweimal zu einem Themenschwerpunkt gemacht (1978, H. 6; 2001, H. 3) und ihm nur verschwindend wenige Einzelaufsätze gewidmet hat.

7 Vielleicht gibt die Möglichkeit, diesen Beitrag in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft" zu veröffentlichen, ein wenig Anlass zu der Hoffnung, dass sich der Bekanntheitsgrad des Faches Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft vergrößert und sich das bisherige Desinteresse vieler Erziehungswissenschaftler vielleicht doch bei einigen in Interesse verwandeln könnte.

8 Vgl. BEYER/KNÖPFEL/STORCK 2002.

9 Zwar sind keine übertriebenen Hoffnungen angebracht, dass sich durch einen flächendeckenden obligatorischen Pädagogikunterricht die pädagogische Bildung in unserer Gesellschaft schnell und grundlegend verbessern lässt; aber das Fach ermöglicht den einzigen Zugang zur Erziehungsthematik in der erforderlichen Breite. Und diese Chance nicht zu nutzen, hieße, von vornherein auf einen breit angelegten Versuch zur Ausweitung und Vertiefung pädagogischer Bildung zu verzichten.

10 Die Lehrerbildungskommission der Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GFDP) hat hierzu Vorschläge für Kerncurricula für das BA-Pädagogik- und das MA-Lehramtsstudium vorgelegt.

11 Vgl. den Vorschlag des Verfassers für einen legitimierbaren Lehrplan für den Pädagogikunterricht (BEYER 1997/98, Teil II, 1-65).

12 Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass die Qualität der Lehrerbildung außer von einer soliden fachwissenschaftlichen Ausbildung ganz entscheidend von der Qualität der Fachdidaktik abhängt.

13 Einen Überblick über zentrale fachdidaktische Forschungsbereiche versucht ein Sammelband mit thematisch gegliederten Quellentexten zur Fachdidaktik Pädagogik und Arbeitsaufgaben zur Bearbeitung der Texte zu geben (BEYER 2000). Der Band eignet sich für den Einstieg in die fachdidaktische Reflexion und damit auch als Grundlage für fachdidaktische Lehrveranstaltungen.

14 Vgl. die neue LPO (2003) des Landes Nordrhein-Westfalen.

15 In NRW sieht die neue LPO statt bisher 4 Wochen künftig 14 Wochen Schulpraktika vor, die fachdidaktisch vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden sollen.

Literatur:

BEYER, K. (1997/98): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. 3 Bde. Baltmannsweiler.

BEYER, K. (Hg.) (2000): Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik. Studientexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fach Pädagogik. Baltmannsweiler.

BEYER, K./KNÖPFEL, E./STORCK, CHR. (2002): Pädagogische Kompetenz: die Basiskompetenz im 21. Jahrhundert. Mit einem Vorwort von R. Süßmuth. Baltmannsweiler.

FLITNER, W. (1966): Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien. Fritz Blättner zum 7. Juli 1966 gewidmet. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 195-212.

GEIßLER, E. E.: Pädagogik als Lehrfach. Handbuch zur didaktischen Analyse des Faches, seiner Lernziele und Inhalte. Bonn (o. J.) (mschr. Mscr.)

MENCK, P. (1998): Anmerkungen zur Ausbildung von Lehrern für Erziehungswissenschaft an einer kleinen Universität. In: Eller, A./Knöpfel, E.: Anmerkungen zur Ausbildungssituation von Pädagogiklehrer/inne/n. Dokumentation einer Tagung von Hochschullehrern und Fachleitern an der Ruhr-Universität Bochum 1996. Wesel, 16-22 (Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen: Anstöße für den Pädagogikunterricht, Bd. 3)

SCHALLER, K. (1978): Einführung in die kommunikative Pädagogik. Ein Studienbuch. Freiburg/Basel/Wien.

SCHEUERL, H. (1965): Vom Sinn der Hochschulreife. Bedenken zu den Plänen für ein fachgebundenes Abitur. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 92 v. 21.04.1965.

SPRANGER, E. (1920): Erziehungslehre. In: Sprengel, A. (Hg.): Die neue Frauenschule. Beiträge zum Lehrplan in der Frauenschule. Leipzig/Berlin, 60-68.

SPRANGER, E. (1922): Über die Gestaltung des Lehrplanes in Psychologie und Pädagogik an den Wohlfahrtsschulen (sozialen Frauenschulen). In: Der Kindergarten, H. April/Mai, 65-74.

MARIANNE HORSTKEMPER / KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

STUDIEN ZU EINZELSCHULEN[1]

(erscheint leicht geändert in: WERNER HELSPER / JEANNETTE BÖHM (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Leske und Budrich Opladen 2003)

3. Studien zu Einzelschulen

Im Unterschied zur Schulvergleichsforschung gehen Einzelfallstudien, mit denen wir es im Folgenden zu tun haben, idiographisch vor und orientieren sich am Paradigma qualitativer Sozialforschung. Wenn in der Erziehungswissenschaft von Fallstudien die Rede ist, so ist zunächst stets klärungsbedürftig, was denn als „Fall" gelten soll: eine Person (Schüler X), eine Gruppe (Schulklasse Y), ein Ereignis (Abiturfeier), ein Programm (Neueinführung eines Lehrplans) oder eben eine Institution (Schule Z). Die Fallstudien, um die es uns hier geht, beziehen sich ausschließlich auf die zuletzt genannte institutionelle Ebene, Untersuchungsgegenstand ist immer eine einzelne Schule – oder es geht um einige wenige Schulen, die miteinander verglichen werden. Dabei verstehen wir unter Schulfallstudien nur solche Untersuchungen, die sich nicht nur selektiv auf einen oder wenige Aspekte einer Schule beziehen, sondern die versuchen, ein umfassendes Bild dieser Institution zu entwerfen. Solche selektiv vorgehenden Studien – die wir hier nicht behandeln – beziehen sich z.B. auf die Erprobung von mediendidaktischen Konzepten (vgl. z.B. BIERMANN/SCHULTE 1997), auf die Wirkung koedukativer und nicht-koedukativer Kontexte (vgl. z.B. KREIENBAUM 1992, KRAUL/HORSTKEMPER 1999) oder auch auf Erfahrungen mit Integrationsklassen (vgl. z.B. PREUSS-LAUSITZ/HEYER/ZIEHLKE 1990). Ferner haben wir keine Texte aufgenommen, die ausschließlich als Selbstberichte der jeweiligen Schulen verfasst wurden. Denn wir verstehen unter Fallstudien nur solche Analysen, die ihren theoretischen Ansatz und das methodische Vorgehen ausweisen; und dies erfordert in aller Regel die Beteiligung externer ForscherInnen. Viele der Publikationen über einzelne Schulen entsprechen diesem Kriterium einer wissenschaftlichen Betrachtung mit „fremden Augen" nicht. Dies gilt zum einen

für zahlreiche Selbstdarstellungen, in denen vor allem Reformschulen ihre eigene Programmatik und Arbeitsweise vorstellen (vgl. z.B. SEYDEL 1995, BECKER/KUNZE/RIEGEL/WEBER 1997, THURN/TILLMANN 1997, RÖHNER/SKISCHUS/THIES 1998). Das gilt aber auch für zusammenfassende Darstellungen, die einen orientierenden Überblick über Schulen mit bestimmten pädagogischen Profilen (etwa Petersen-Schulen) geben (z.B. BORCHERT/DERICHS-KUNSTMANN 1979, KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER 1990). Auch KUNZE/MEYER (1999, S. 28 f.) schlagen hier eine klare Unterscheidung verschiedener Textsorten vor, indem sie Fallstudien von Selbstdarstellungen, Präsentationen durch Außenstehende und auch von momentartigen Schulporträts abgrenzen. Dabei charakterisieren sie Fallstudien als eine längerfristige, systematische und gegenüber dem „Fall" auch kritische Vorgehensweise. Zwar sind die Grenzen hier gelegentlich fließend, und die Begriffsverwendung ist nicht einheitlich (vgl. LÖNZ 1996) – dennoch erscheint uns diese Abgrenzung als Arbeitsdefinition nützlich.

3.1 Forschungsansätze und methodische Varianten

Im Unterschied zur Schulform-Vergleichsforschung haben Fallstudien in der Regel nicht zentral die Systemebene im Blick. Zwar ist die Einordnung einer Schule in das jeweilige Bildungssystem immer eine sehr wichtige Rahmenbedingung. Vor allem aber geht es hier um die intensive Betrachtung mikroanalytischer Prozesse einer – oder einiger weniger, systematisch ausgewählter – Schule(n), die unter je spezifischen regionalen und historisch gewachsenen Bedingungen arbeiten. Die darin ablaufenden Prozesse sollen in ihrer Komplexität erfasst werden, die Wirklichkeit möglichst dicht und nachvollziehbar beschrieben und dabei eine multiperspektivische Sichtweise entfaltet werden. Dazu gehört es, dass beispielsweise die Erwartungen der Eltern ebenso ermittelt werden wie Zielsetzungen und Einstellungen des Kollegiums, Leitungs- und Organisationsstrukturen ebenso ausgeleuchtet werden wie die Wirkungen auf die SchülerInnen. Gerade aus dieser Zusammenschau und Verschränkung der verschiedenen Perspektiven sollen sich in aller Regel Hinweise herausarbeiten lassen, die eine günstige Entwicklung im Blick auf die verfolgten pädagogischen Ziele erlauben. In einem solchen Kontext lassen sich durchaus auch standardisierte Befragungs- und Beobachtungsmethoden einsetzen. Sie werden aber eingebunden in die für die qualitative Methodologie typische Forschungsstrategie, als deren Merkmale LAMNEK (1993, S. 17 ff.) Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität aufführt. Damit bleibt

das Bestreben erhalten, in allen Phasen der Forschung offen zu bleiben für die individuelle Spezifik des Falles. Ziel ist dabei die wissenschaftliche Rekonstruktion von typischen Handlungsmustern, an denen sich generelle Strukturen aufzeigen lassen. Es geht also nicht lediglich um die Beschreibung einmaliger Phänomene. Damit geht der Anspruch solcher Fallstudien über die explorative und illustrative Funktion, die ihr auch in der traditionellen empirischen Sozialforschung zugestanden werden, deutlich hinaus. Sie stellen vielmehr einen eigenständigen empirischen Zugang zur sozialen Wirklichkeit dar, der starke Vorabstrukturierungen durch konkretes Eingehen auf den je individuellen Fall zu vermeiden sucht, und der durch kontrolliertes Fremdverstehen zu interpretierenden und typisierenden Aussagen kommen will.

Wichtig ist dabei die begründete Wahl des Falles und die systematische Auswahl der befragten oder beobachteten Mitglieder einer Institution. Qualitative Methodologie kann sich dabei ja nicht auf Stichprobenziehung und Repräsentativität berufen, sondern sie muss nach dem Modell des *theoretical sampling* das Vorgehen begründen und plausibel machen. Verfahren wie teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen, narrative Interviews, aber auch Dokumentenanalyse (Konzepte, Selbstdarstellungen, Protokolle, Akten) sind bevorzugte Untersuchungstechniken, die möglichst miteinander kombiniert werden. Daraus entsteht zum einen die erwünschte Multiperspektivität der Betrachtung, zum anderen erlaubt eine solche Methodentriangulation eine erweiterte Form der Kontrolle des Fremdverstehens: Wenn verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu ähnlichen Ergebnissen führen, kann dies die Interpretation abrunden und stützen, zeigen sich hingegen Abweichungen, gibt dies Hinweise auf notwendige weitere Recherchen und Präzisierungen.

3.1.1 Die Analyse eines einzigen Falles

Die erste methodische Variante von Fallstudien stellt die Konzentration auf eine einzelne Schule dar. Das Ziel ist dabei zunächst einmal die erfahrungsnahe Beschreibung, Analyse und Darstellung der Institution, ihres Personals, der Klientel, der regionalen Einbindung und der den schulischen Alltag prägenden Erfahrungen und Probleme. Es gilt also, sich auf die Besonderheiten eben dieses Falles einzulassen, möglichst viele Merkmale und Prozesse zu erfassen. Pädagogische Wirklichkeit soll auf diese Weise genau beschrieben und nachvollziehbar werden. Der fremde Blick soll dabei das herausheben, was den im Feld Handelnden im Alltag häufig gar nicht (mehr) bewusst wird. Dabei geht es zunächst einmal um eine dif-

ferenzierte Binnenanalyse: Was prägt das Klima der Institution? Welche Bezüge der Schule gibt es zu ihrem Umfeld? Welche Bedeutung hat dies für die Qualität der Bildungsprozesse? Ein solch komplexes Gefüge mit seinen vielfältigen Beeinflussungen und wechselseitigen Abhängigkeiten in methodisch-kontrollierter Weise darzustellen und vor der Folie schultheoretischer Überlegungen zu interpretieren, soll den Beteiligten vor Ort einen Erkenntniswert bieten. Insbesondere ermöglicht es ihnen die kritische Überprüfung der im Alltag häufig unterstellten Passung zwischen den Intentionen und den tatsächlich eintretenden Folgen des pädagogischen Handelns. Stärken und Schwächen einer Institution können somit in einer Fallstudie in vielfältiger und wirklichkeitsnaher Weise herauspräpariert werden, als dies in Stichprobenuntersuchungen möglich ist. Zum anderen bringen sie aber auch theoretischen Gewinn. ROEDER (1985, S. 2) charakterisiert Fallstudien als heuristische Verfahren, die primär der Entwicklung und Differenzierung von Theorien dienen. Auch Fallstudien beabsichtigen, zu verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen. Allerdings folgt die Generierung von Theoriewissen anderen Regeln. So können innerhalb der Institution ablaufende Kooperations- und Kommunikationsprozesse exploriert werden, um über den kontrastiven Vergleich verschiedener Gruppen und die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven zu Modellbildungen über mehr oder weniger funktionsfähige Organisationsstrukturen zu kommen.

3.1.2 Die Kontrastierung mehrerer Fälle

Dieses knapp umrissene methodische Vorgehen findet sich in prinzipiell gleicher Weise auch in der zweiten Variante des Fallstudienansatzes. Sie stellt insofern eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten dar, als hier gezielt ausgewählte Fälle miteinander verglichen werden. Dabei lassen sich im Vergleich u.a. folgende Fragen beantworten: Unter welchen inner- und außerschulischen Bedingungen verlaufen Mikroprozesse in den verschiedenen Schulen eher förderlich ab, welche erschwerenden Bedingungen lassen sich identifizieren und welche Möglichkeiten und Varianten ihrer Überwindung? Lassen sich regelhafte Zusammenhänge und typische Handlungsmuster ermitteln und zu theoretischen Erkenntnissen verdichten? Der Vergleich verschiedener Fälle bildet damit eine wichtige Quelle wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, womit die Frage nach der systematischen Auswahl und der theoriegeleiteten Analyse und Interpretation ins Zentrum rückt. Hierbei ist die Makroebene des Schulsystems in aller Regel ein wichtiger Bezugspunkt: Wenn einzelne Schulen verglichen werden sollen, dann kann insbesondere der Faktor der Schulformzugehörigkeit nicht ausgeblendet werden. Vor diesem Hintergrund erlauben Fallstudien es beispielsweise, gerade die Variationen des Umgangs mit zentralen Vorgaben und der Ausgestaltung prinzipiell vorhandener Handlungsspielräume herauszuarbeiten. Die Systemebene gibt somit die Folie ab, vor der die Prozessverläufe in den einzelnen Schulen interpretiert werden. Eben deshalb können Erkenntnisse aus quantitativ-vergleichenden Studien oft sehr hilfreiche Orientierung bieten, etwa bei der Auswahl von Fällen, bei der Präzisierung der eigenen Fragestellung, vor allem auch zur Einordnung und Interpretation der Ergebnisse.

3.2 Einzelschulforschung: historischer Abriss

Im Heft 26 haben wir bereits dargestellt, dass sowohl die Schulvergleichsforschung als auch die Einzelfallanalyse von Schulen sich im Kontext der Schulreformbemühungen der 70er Jahre etabliert haben. Dabei entstanden sie in wechselseitigem und z.T. kritischem Bezug aufeinander. Gegenüber der lange Zeit dominierenden Linie der Schulvergleichsforschung zeigen bereits die frühen Einzelfallstudien der 70er Jahre (vgl. z.B. DIEDERICH/WULFF 1979, BENNER/RAMSEGER 1981), dass sich die Differenziertheit der pädagogischen Prozesse sowie die Komplexität und Ganzheitlichkeit der schulischen Realität durch die eingehende Analyse einzelner Fälle besonders gut abbilden lassen.

3.2.1 Traditionslinie der Einzelfall-Forschung

Diese empirische „Wiederentdeckung" der einzelnen Schule als Handlungseinheit (vgl. FEND 1988) konnte bei erziehungswissenschaftlichen Traditionslinien anknüpfen, die – jenseits der quantitativen Empirie – der Betrachtung von Einzelfällen in der Pädagogik stets einen großen Stellenwert eingeräumt hatte. So verweist FATKE (1997, S. 56) auf kasuistische Ansätze bei JEAN-JACQUES ROUSSEAU, JOACHIM HEINRICH CAMPE oder CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN. Für die frühen 80er Jahre registriert er sodann eine neue Hinwendung zur Beschäftigung mit Einzelfällen, die in den 90er Jahren nochmals belebt wurde durch methodische und methodologische Diskussionen um die Aussagekraft und Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlicher Forschung (ebd., S.59 f.). Dabei hat er zwar überwiegend – aber nicht ausschließlich – biografisch orientierte Forschung zu Individuen im Auge; doch auch in dieser Tradition sind Gruppen und komplexe soziale Einheiten (wie Schulen) als Untersuchungseinheiten denkbar.

Weit häufiger finden sich Einzelfallstudien über Schulen allerdings im Kontext pädagogisch-historischer Forschung – und zwar für ganz unterschiedliche Epochen und Regionen (vgl. KAEMMEL 1909, KUCKHOFF 1931, KRAUL 1984). In der Regel wird in solchen Untersuchungen die Entwicklung des Schul- und Erziehungswesens über einen langen Zeitraum exemplarisch an einer oder an mehreren Schulen eines eng umgrenzten regionalen Bereichs untersucht. Auch in der soziologischen bzw. sozialpsychologischen Forschungstradition sind solche Studien zu Betrieben, Arbeitsgruppen, Jugendcliquen etc. seit langem bekannt. Als „Klassiker" gilt mittlerweile die Studie aus dem Jahr 1933 über die Arbeitslosen von Marienthal von JAHODA/LAZARSFELD/ZEISEL (1975). Mindestens als Vorläufer von Fallstudien können auch die Portraits von Reformschulen gelten, deren Programmatik erläutert und mit anschaulichen Beschreibungen aus dem Schulalltag versehen für die öffentliche Diskussion aufbereitet wurden (vgl. z.B. HUGUENIN 1926 für die von PAUL GEHEEB gegründete Odenwaldschule; KLEIN 1921 für die von GUSTAV WYNEKEN geleitete Freie Schulgemeinde Wickersdorf; LUDWIG 1997 für ALEXANDER S. NEILLS „Summerhill").

3.2.2 Schulfallstudien seit den 70er Jahren

Sichtet man die Literatur nach Einzelfallstudien über Schulen, die in der beschriebenen Weise methodisch ausgewiesen vorgehen, dann sind die Beispiele für diesen Forschungstyp weniger zahlreich, als zu erwarten wäre. FEND (1988) macht zwei Verkehrskreise aus, in denen seit den 80er Jahren solche Arbeiten angeregt wurden: zum einen den von STEFFENS und BARGEL (1987) initiierten Arbeitskreis „Schulqualität", der nahezu alle relevanten Forschergruppen der empirisch-sozialwissenschaftlichen Schulforschung vernetzt, zum anderen die Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Mitglieder sich kontinuierlich mit Fragen der Qualitätsentwicklung auf dem Gebiet der Lernkultur konzeptionell und forschend auseinandersetzen (vgl. REINHARDT 1992, ADL-AMINI/SCHULZE/TERHART 1993, KUNZE 1999). Auch hier gibt es freilich Überschneidungen und gemeinsame Zusammenarbeit in anderen Foren, etwa der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung (vgl. FISCHER 1981, FISCHER/SCHREINER/DOYÉ/SCHEILKE 1996, OHLHAVER/WERNET 1999). Als weiterer Verkehrskreis lässt sich wohl der Diskurs derjenigen identifizieren, die in besonderer Weise an Schulentwicklung und -beratung interessiert sind. Hier ist – potenziert durch die Veränderungen infolge der deutschen Vereinigung – eine Fülle von Fragen zu Entwicklungen im Bildungssystem aufgegriffen worden, die sinnvollerweise (auch) auf der Ebene der Einzelschule bearbeitet wurden (vgl. z.B. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997, BUHREN/ROLFF 1996). Und alle drei Gruppen entwickeln ihre Aktivitäten im internationalen Austausch mit Vertretern der school effectiveness-Forschung (z.B. TAYLOR 1990, REYNOLDS/TEDDLIE 2000) ebenso wie mit Protagonisten der Handlungsforschung, die mit der Einbeziehung von Lehrkräften und Studierenden in die Forschung gleichzeitig neue Wege in der Aus- und Fortbildung beschreiten (vgl. STENHOUSE 1982, ALTRICHTER/POSCH 1996, ARNOLD/BASTIAN/COMBE/REH/SCHELLE 2000).

Als gemeinsames Anliegen dieser Hinwendung zu Einzelschulen lässt sich das Interesse an der Analyse von Entwicklungsprozessen benennen, als spezifisches Interesse gegenwärtiger Forschung kommt in vielen – wenn auch durchaus nicht in allen – Fällen die Perspektive der Erprobung und Interventionsberatung hinzu. Denn die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen fand nicht ausschließlich in den weiter vorn beschriebenen standardisierten Stichprobenuntersuchungen statt, sondern hier wurden auch einzelne Schulen in den Blick genommen, wie z.B. die Integrierte Gesamtschule Kaiserslautern (KRECKER/NÖTH/VÖLKER 1977), die Ernst-Reuter-Gesamtschule in Frankfurt (BERNHARDT/BÖTTIGER/VAN HOLST/KACZENSKI/WEIGELT 1974) oder die Gesamtschule Göttingen-Geismar (BRANDT/LIEBAU 1978). Forschungsteams arbeiteten hier über Jahre hinweg eng mit Lehrkräften zusammen, meldeten die Ergebnisse ihrer Analysen den Kollegien zurück und standen als Diskussionspartner für die Interpretation und weitere Planung zur Verfügung. Und auch aus den Großuntersuchungen kristallisierten sich häufig Möglichkeiten und Bedürfnisse heraus, einzelne Schulen aus der Stichprobe systematisch auszuwählen und deren Daten differenzierter zu reanalysieren, teilweise auch durch zusätzliche Erhebungen zu ergänzen (vgl. FEND/SCHRÖER 1987, STEFFENS 1987). Faktisch gaben somit die im Zuge der Bildungsreform angeschobenen Innovationen Aufwind auch für eine eng an den Problemen und Bedürfnissen der einzelnen Schule orientierte wissenschaftliche Forschung, die kontextbezogen spezifische Varianten der Problemlösung „vor Ort" analysiert.

3.3 Themen, Perspektiven, Ergebnisse: exemplarische Betrachtung von Studien über Einzelschulen

In Übereinstimmung mit der weiter vorn formulierten Definition betrachten wir im Folgenden nur solche Studien, die die einzelne Schule umfas-

sender in den Blick nehmen und dabei unterschiedliche Ebenen, Aktivitäten und Prozesse aufeinander beziehen. Sie orientieren sich in der Regel am Anspruch einer „ganzheitlichen" Betrachtung einer Schule, ohne dass ein solcher Anspruch aber je vollständig eingelöst werden könnte. Nach unserer Schätzung wurden seit Mitte der 70er Jahre im deutschsprachigen Raum etwa zwanzig Studien vorgelegt, die sich dieser Kategorie zurechnen lassen. Weil Fallstudien stets eine sehr spezifische Situation beschreiben, ist es wesentlich schwieriger als bei standardisierten Stichprobenstudien, ihre Ergebnisse zusammenfassend zu berichten. Wir wählen deshalb ein exemplarisches Vorgehen, in dem durch die Präsentation einzelner Studien das gesamte Forschungsfeld beleuchtet werden soll. Zur Auswahl der Studien haben wir eine zweidimensionale Typologie entwikkelt, bei der ein methodisches mit einem inhaltlichen Kriterium kombiniert wird: *Methodisch* geht es um die Frage, ob lediglich eine einzelne Schule – ein singulärer Fall – betrachtet wird, oder ob mehrere Schulen analysiert und dann miteinander kontrastiert werden. *Inhaltlich* unterscheiden wir drei verschiedene Forschungsperspektiven, deren Nähe zum schulischen Handlungsfeld variiert. Wir haben sie mit den Begriffen charakterisiert:

- Probleme identifizieren und beschreiben
- Pädagogische Haltungen und Prozesse verstehen
- Entwicklungen anregen und Innovationen fördern

Fallstudien zur Problemidentifikation betonen vor allem deren explorative Funktion. Häufiger Anlass für die Durchführung solcher Untersuchungen ist das Bedürfnis, Problemen auf die Spur zu kommen, die an bestimmten Schulen entweder gehäuft auftreten (z.B. Gewalt, Leistungsversagen) oder aber frühzeitig wahrgenommen werden (z.B. Folgen zurückgehender Schülerzahlen, Integrationsprobleme von Migrantenkindern). Fallstudien bieten hier die Möglichkeit, Problemdimensionen herauszuarbeiten, mehr oder weniger erfolgreiche Strategien des Umgangs mit dem Problem zu dokumentieren und situative Bedingungen zu identifizieren, die eher zu Verschärfungen oder zur Entspannung führen. Trotz dieser Problem-Fokussierung bleiben sie dem Anspruch verpflichtet, ein Gesamtbild der Schule zu zeichnen.

Einen Schritt weiter gehen Studien, die das pädagogische Selbstverständnis der Handelnden und damit verbundene Prozesse in den Blick nehmen. Hier erhöht sich die Komplexität, weil dabei gewöhnlich die Perspektiven unterschiedlicher Personengruppen in ihrer Entwicklung differenziert beschrieben und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Entwicklungslinien nachzuzeichnen, erfordert immer auch, Ausgangslagen sorgfältig zu erfassen und Veränderungen über die Zeit hinweg gut zu dokumentieren. Evaluative Aspekte sind hier oft eingeschlossen, weil es bei diesen Fragestellungen gewöhnlich auch um den Bezug zu den pädagogischen Absichten und Konzepten geht: Im Zentrum steht dabei häufig die Frage, wie sich normative Orientierungen der Akteure in der pädagogischen Alltagspraxis wiederfinden, und wie diese Praxis von den Lernenden aufgenommen und verarbeitet wird.

Eine dritte Abstufung auf dieser Dimension sehen wir in solchen Studien erreicht, die explizit Entwicklungen anregen und innovative Impulse geben wollen. Dort steht gewöhnlich die evaluative Frage nach der Wirkung spezifischer Programme im Vordergrund. Dabei ist gleichzeitig zu prüfen, inwieweit tatsächlich die zu evaluierenden Maßnahmen für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich sind, oder ob andere inner- oder außerschulische Faktoren hier eingegriffen haben. LAWRENCE STENHOUSE (1982, S. 30) weist darauf hin, dass eine solche Fragestellung gewöhnlich nicht mehr nur an einem Fall untersuchbar sei, sondern den Vergleich mehrerer Fälle erfordere. Über die systematische Auswahl kontrastiver Fälle eröffnet sich in vergleichenden Fallstudien die Möglichkeit, förderliche und hemmende Faktoren bei Initiierung, Durchführung und Erfolg von Interventionen zu identifizieren. Bei Forschungen dieses Typs stellt sich dann allerdings häufig die Frage, welches Ausmaß an analytischer Distanz Forscher zum Geschehen brauchen. Schulnahe Forschung muss dieses Balance-Problem zwischen Nähe und Distanz sorgfältig austarieren, wenn es nicht zu Rollenkonfusionen kommen soll[2].

Dominante Forschungsperspektive	Einbezogene Schulen	
	Analyse einer einzigen Schule	*vergleichende Analyse mehrerer Schulen*
Probleme identifizieren und beschreiben	(1) Ländliche Hauptschule (Fischer 1982)	(2) Hauptschulen in Berlin (Roeder 1985/1987)
Pädagogische Haltungen und Prozesse verstehen	(3) Gesamtschule Kierspe (Diederich/Wulf 1979)	(4) Gymnasien in Thüringen (Böttcher u.a. 1997)
Entwicklungen anregen und Innovationen fördern	(5) Schulmodell Rockenhausen (Hamburger u.a. 2001)	(6) Kooperative Gesamtschulen in Hessen (Tillmann u.a. 1979)

Tabelle 1: Systematik der Auswahl präsentierter Fallstudien

Aus dieser Systematisierung ergeben sich sechs Felder, zu denen wir jeweils ein Forschungsbeispiel exemplarisch vorstellen werden, um daran den Erkenntniswert zu verdeutlichen, aber auch um methodische und methodologische Probleme diskutieren zu können. Dabei gehen wir nicht chronologisch in der Reihenfolge der Entstehung der Studien vor, sondern folgen dieser Systematik. Gleichzeitig bemühen wir uns jedoch, die sich im Laufe der Jahre verändernden thematischen Schwerpunkte und den methodischen Erkenntnisfortschritt sichtbar werden zu lassen.

3.3.1 Probleme identifizieren und beschreiben: Die Hauptschule als Restschule?

Fallstudien, die auf eine Analyse von Problemlagen ausgerichtet sind, gehen ihr Feld explorativ an. Während eine bestimmte probleminduzierende Ausgangssituation bekannt ist, soll erforscht werden, welche konkrete pädagogische Praxis mit diesen Problemlagen verbunden ist und welche Anknüpfungsmöglichkeiten für pädagogisches Handeln sich bieten. Für die Theoriebildung liefert eine solche Forschung differenzierende Erkenntnisse zu einem häufig wissenschaftlich noch wenig erschlossenen Feld, der Praxis bietet sie über Hilfen zur Selbstreflexion hinaus zumindest Ansatzpunkte zur Problembewältigung. Wir haben hier zwei Fallstudien ausgewählt, die sich mit der Hauptschulsituation der 80er Jahre beschäftigen: Wie stellt sich die pädagogische und soziale Problemlage angesichts weiter rückgehender Schülerzahlen und einer zunehmenden „Auspowerung" der Hauptschule dar? Es handelt sich somit eindeutig um ein schulformspezifisches Problem, dessen Systemeinbindung durch die standardisierte Vergleichsforschung der 70er Jahre umfassend analysiert wurde. Die Frage bei den Fallstudien lautet jedoch: Wie schlagen diese Strukturprobleme auf die einzelnen Schulen durch und wie werden sie dort erlebt und bewältigt? In der ersten Studie (FISCHER 1982) wird die Situation an einer einzigen Hauptschule analysiert, in der zweiten erfolgt ein Vergleich der Situation an mehreren Berliner Hauptschulen (ROEDER 1985).

Die Situation einer ländlichen Hauptschule in NRW

Im Herbst 1979 besuchten zwei ErziehungswissenschaftlerInnen vier Tage lang die einzige Hauptschule in einer ländlich gelegenen Kleinstadt Nordrhein-Westfalens (vgl. FISCHER 1982, S. 8). Sie bildete die fünfzügig ausgelegte Mittelpunktschule für sechs benachbarte Grundschulen. Zum Zeitpunkt der Erhebung wechselten noch etwa zwei von drei Grundschülern

des Ortes auf die Hauptschule, die auch ein freiwilliges 10. Schuljahr anbot. Der Ausländeranteil lag bei etwa 5%, und nahezu alle Jugendlichen erhielten nach ihrem Schulabschluss Lehr- und Ausbildungsplätze. Die zurückgehenden Schülerzahlen und das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern ließen zusammen mit der neu eingeführten Gesamtschule einen massiven Rückgang des Hauptschulanteils erwarten. Bereits absehbar war die Auflösung einer weiteren Hauptschule im Nachbarort. Es war leicht abzusehen, dass auch die eigene Hauptschule von diesen Entwicklungen nicht verschont bleiben würde. Vor Ort wollten die ForscherInnen erfahren, wie LehrerInnen und SchülerInnen die alltäglichen Probleme wahrnehmen und wie die Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen ihre Aufgaben zu erfüllen sucht. Vor allem ging es aber auch um die Frage, welche Perspektiven angesichts der zu erwartenden strukturellen Entwicklungen für die zukünftige Gestaltung von Schule und Unterricht gesehen wurden.

Der methodische Ansatz sah dazu teilnehmende Beobachtung, Gespräche mit Schulleiter, Konrektor, Lehrkräften und SchülerInnen vor. Unterrichtsbesuche und informelle Gespräche in Pausen und Freistunden ergänzten das Bild. Ein ausführliches Protokoll über die gesammelten Eindrücke wurde der Schule als Angebot zur weiteren Diskussion zugesandt. Diese Studie wurde im Rahmen einer der ersten Tagungen zu Sinn und Nutzen von Fallstudien vorgestellt (vgl. FISCHER 1982, S. 151 ff.) und auch hinsichtlich ihres methodischen Ansatzes eingehend diskutiert (vgl. DIEDERICH 1982, S. 169 ff.).

Als bemerkenswertes Ergebnis ihrer Beobachtungen während des mehrtägigen Aufenthalts hielten die ForscherInnen fest, dass ihnen offenbar eine eher „offizielle" Version von Schule präsentiert wurde (S. 160/161). Probleme wurden – etwa vom Schulleiter – durchaus zugestanden, aber jeweils als handhabbar und durch effizientes Management lösbar dargestellt. Die dazu notwendigen materiellen und personellen Ressourcen wurden als zufriedenstellend eingeschätzt. Existentieller Druck, der zu besonderen Anstrengungen herausfordert, wurde von den Lehrkräften der Hauptschule nicht empfunden. Eine bedrohliche Konkurrenzsituation mit anderen Schulen bzw. Schulformen nahmen weder Schulleitung noch Kollegium wahr. Die eigene Hauptschule wird als *die* weiterführende Schule im lokalen Einzugsbereich gesehen; sie wird von den meisten GrundschülerInnen der Region gewählt und gilt deshalb nicht als „Restschule". Die Schule bemüht sich intensiv um öffentliche Imagepflege, ihr Ansehen im Ort ist unangefochten.

Aus der Dokumentation einer insgesamt eher glatten Beschreibung von Schulwirklichkeit griffen die ForscherInnen drei von ihnen als problematisch identifizierte Aspekte auf: die Bedeutungslosigkeit der zu lernenden Inhalte, das Fehlen einer fächerübergreifenden pädagogischen Konzeption und die „Unwirtlichkeit" der Schule, die kaum Anregungen zu eigenen Lern- und Gestaltungsaktivitäten biete. Alle diese Punkte wurden weder von der Schulleitung noch den Lehrkräften benannt, sondern tauchten allenfalls in den Wünschen der SchülerInnen auf. Plausibel gemacht wird diese Bündelung kritischer Wahrnehmungen mit Zitaten aus den Unterrichtsbesuchen, Gesprächen und Interviews. Dabei halten sich die ForscherInnen allerdings mit expliziten Bewertungen stark zurück, sie stellen jedoch häufig Aussagen kontrastiv nebeneinander, um damit die Aufmerksamkeit für Probleme zu schärfen, die sie vor dem Hintergrund ihrer – impliziten – normativen Orientierung sehen. Methodisch realisieren sie dies durch die Collage von Zitaten. So heißt es z.B.: „Fast alle Lehrer wünschten sich kleinere Klassen. Sie versicherten zugleich, dass ihr Unterricht bei kleineren Klassen nicht anders aussähe" (S. 156). Ihre Bilanz aus den Unterrichtsbeobachtungen wies fragend-entwickelnden Unterricht als dominierende Unterrichtsform aus, Gruppenunterricht erlebten sie nur einmal.

Anhand dieses Beispiels stellt sich die Frage, welche Erkenntnisse für die ForscherInnen einerseits und die Beforschten andererseits aus einer solchen Studie zu ziehen sind. Gedacht war der – hier nur sehr knapp skizzierte – Bericht als Basis für eine kommunikative Verständigung. Das erwünschte Gespräch kam jedoch nicht zustande, der Kontakt brach ab. Der kritische Kommentator (Diederich 1982, S. 173 f.) weist auf die methodologischen und forschungspraktischen Fallstricke hin, in die solche Felderkundungen unvermeidlich geraten: „Für Fallstudien besteht demnach der Reiz, aber auch die Gefahr darin, der Wahrheit (nur) so nahe zu kommen, wie die Erforschten es zulassen (können); und in dem Maße, indem sie um Wahrheit an dieser Front bemüht sind, begeben sie sich zugleich beim Leser in den Verdacht der Komplizenschaft mit dem Feld. (...) Vielleicht sind so die vielen kleinen Balanceakte, die jeder vom Schreiben einer Fallstudie kennt, auf ihren gemeinsamen Grund zurückgeführt: Bestenfalls kann es dem Forscher gelingen, die Schnittmenge dessen zu vergrößern, was sowohl die Leser als auch die Erforschten und schließlich er selbst für ‚wahr' halten."

Der erziehungswissenschaftliche Erkenntniswert besteht jedoch unabhängig von der Frage, ob der Rückmeldeprozess als gelungen angesehen

werden kann. Diese Studie zeigt in beeindruckender Weise, wie eine einzelne Schule, die sich noch im Windschatten quantitativer Veränderungen wähnt, in der Selbstbewertung und der eigenen Praxis solche generellen Veränderungstendenzen weitgehend ausblenden kann. Sie zeigt zudem, wie ein Lehrerkollegium sich mehrheitlich darauf verständigen kann, eine suboptimale Praxis *nicht* als veränderungsbedürftig anzusehen. So gesehen liefert diese Einzelfallstudie wichtige Erkenntnisse nicht nur zu einer differenzierten Beschreibung der damaligen Hauptschulsituation, sondern auch zu grundlegenden schulentwicklungstheoretischen Aspekten. Die Verbindung dieser Fallstudie zur quantitativen Vergleichsforschung wird in der Studie selbst nicht thematisiert, lässt sich aber interpretativ leicht herstellen: Hier wird differenziert die konkrete Situation einer Schule analysiert, die prototypisch steht für eine Schulform, deren quantitative und qualitative Entwicklungsperspektive von der Vergleichsforschung als Systemproblem thematisiert wird.

Kontrastierung der Situation mehrerer Berliner Hauptschulen

Den Ausgangspunkt dieser Studie (Roeder 1985) bildete die Frage, wie der damals in Berlin massiv rückläufige Hauptschulbesuch sich auf die innerschulischen Lehr- und Lernprozesse auswirkt. Über fünf verschiedene Hauptschulen werden Informationen auf drei Ebenen zusammengetragen und zueinander in Beziehung gesetzt. Die erste Ebene betrifft die äußeren Rahmenbedingungen, zu denen etwa Lehrplan und Differenzierungsmodell gehören. Auf der zweiten Ebene geht es um institutionelle Regelungen und Routinen, die kollegial ausgehandelt und kooperativ umgesetzt werden müssen. Die dritte Ebene schließlich ist der Unterricht, in dem die getroffenen Regelungen sich hinsichtlich der erfolgreichen Verwirklichung des Unterrichts- und Erziehungsauftrags bewähren müssen. Gewonnen wurden diese Informationen mit vier methodischen Ansätzen: durch Erhebungen über die Schüler des jeweils 7. Schuljahrgangs, durch Leitfaden-Interviews mit knapp 100 Lehrkräften, durch mehrwöchige Beobachtungen des Schulalltags in Pausen, Konferenzen, bei Schulfesten etc. und schließlich durch schwach-standardisierte Beobachtungen in über 460 Unterrichtseinheiten, die sich jeweils über eine bis zu vier Stunde(n) erstreckten. Im Vergleich zum vorangegangenen Beispiel haben wir es hier mit einer deutlich breiteren, systematisch angelegten Datenbasis zu tun. Das Instrumentarium empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung wird hier vielfältig eingesetzt, um einen komplexen Fall – die Schule – möglichst exakt auszuleuchten und dabei vor allem den

Stellenwert der Fachleistungsdifferenzierung im Zusammenhang mit anderen Organisationselementen zu explorieren. Genau eine solche zusammenhängende Betrachtung gebe es in den meisten Studien zur Leistungsdifferenzierung nicht, so die damalige Kritik ROEDERS (1985, S. 3). Dieses Defizit sollte im Rahmen dieser vergleichenden Fallstudien behoben werden.

Als zentrale Erkenntnisse über alle fünf Schulen hinweg hält ROEDER zunächst fest, dass sich das in der öffentlichen Meinung vorherrschende Negativbild von der Hauptschule als durchgängig problembelasteter Schule so nicht aufrechterhalten lasse. Die Schülerschaft sei trotz der scharfen Selektion durch sehr heterogene Lernvoraussetzungen gekennzeichnet, ein mit gut 10 % nicht unbeträchtlicher Teil erreiche nach 10 Jahren den Realschulabschluss. Darüber hinaus ergäbe aber der Vergleich zwischen verschiedenen Schulen Hinweise auf deutliche Unterschiede hinsichtlich des pädagogischen Erfolgs. Dies wird in der Studie konkretisiert, indem die Qualitätsprofile einer erfolgreichen und einer deutlich weniger gut abschneidenden Schule gegenübergestellt werden. Als zentrales Problem steht sodann die Analyse des unterschiedlichen Umgangs mit Heterogenität im Zentrum (ROEDER 1987, S.87 ff., vgl. auch ROEDER 1985, S. 15). Eindrucksvoll sind dabei die sehr plastischen Unterrichtsbeschreibungen, in denen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus das jeweils vorfindliche Ausmaß an Heterogenität nachvollziehbar dokumentiert wird. Die Haltungen der Lehrkräfte zu äußerer Differenzierung und zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Binnendifferenzierung werden ermittelt und typisierend ausgewertet, anschließend auch zu den Unterrichtsbeobachtungen und den dabei vorgefundenen Differenzierungsmaßnahmen in Beziehung gebracht.

Ohne äußere Differenzierung – so lautet die klare Schlussfolgerung – sei bei dem immensen Leistungsspektrum an Hauptschulen kein erfolgreicher Unterricht möglich. So sieht es auch die Mehrzahl der Lehrkräfte. Wie viel Niveaustufen sinnvoll sind, wie flexibel oder endgültig (bis hin zur Befreiung von bestimmten Unterrichtsfächern) solche Differenzierungsmodelle sein sollten, darüber gibt es sehr verschiedene Einschätzungen. Binnendifferenzierung findet real kaum statt, selbst dann nicht, wenn sie im Prinzip für wünschenswert gehalten wird. Das wird in der Regel mit ungünstigen Rahmenbedingungen begründet. ROEDER (1987, S. 100 f.) betont in seinem Resümee, dass die drei eingangs unterschiedenen Ebenen in der Forschung zur Leistungsdifferenzierung berücksichtigt werden müssen. Es sei wenig sinnvoll, weiterhin generelle Vergleiche von

leistungsdifferenzierten und heterogenen Lerngruppen ohne Berücksichtigung des institutionellen Kontextes anzustellen. Besonders die Konsensbildung über pädagogische Ziele im Kollegium, die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen werden als wesentliche Faktoren von Schulqualität herausgestellt. Gerade Differenzierungsmodelle und die damit verbundenen Förder- und Selektionsstrategien brauchen gemeinsame Orientierungen oder mindestens das Wissen über institutionell geteilte oder aber umstrittene Überzeugungen.

Deutlich wird, dass diese Fallstudie vor allem auf einen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinn zielt: Dem in der Öffentlichkeit oft vertretenen Negativbild der Hauptschule wird ebenso entgegengetreten wie der reformpädagogischen Vorstellung, unter solchen Bedingungen könnten nur binnendifferenzierende Vorgehensweisen sinnvoll sein. Ein solcher theoretischer Erkenntnisgewinn durch „Exploration der sozialen Realität" (S. 2) sei – so ROEDER – der Hauptbeitrag solcher Fallstudien: Sie dienen nicht der Prüfung, sondern der „Entwicklung und Differenzierung von Theorien" (S. 3). Für solche Erkenntnisse ist es von erheblichem Vorteil, dass hier nicht nur eine einzige, sondern mehrere Schulen als Fälle untersucht wurden: Die Kontrastierung zeigt sowohl die unterschiedlichen Ausprägungen als auch das Typische all der untersuchten Fälle. Ob diese Studie in irgendeiner Weise von den beteiligten Schulen aufgenommen und in den dortigen Schulentwicklungsprozess eingespielt wurde, bleibt offen. Ein solches Feedback für die Praxis scheint jedenfalls nicht die Hauptintention der Studie gewesen zu sein.

Im Unterschied zur vorangegangenen Studie wurden hier vielfältige Erhebungsinstrumente eingesetzt, dabei auch mit unterschiedlichen quantitativen Verfahren (Schülerbefragung, Lehrerbefragung etc.) gearbeitet. Die Studie zeigt jedoch zugleich, dass mit dem Ansatz der Einzelfallstudie nicht unerhebliche Gefahren verbunden sind. Zwar wurden für jede Schule eine Fülle interessanter Daten zusammengetragen und analysiert. Dennoch verbleibt der kontrastive Vergleich eher bei einer Betrachtung von Variablen und thematischen Blöcken. Das summiert sich zwar bei zwei Schulen zu Erfolgs- bzw. Misserfolgsbeispielen, fügt sich aber nicht zu einem komplexen Bild einer Schule als pädagogischer Handlungseinheit zusammen. Der hier gewählte methodische Ansatz, der stark mit quantitativen Kennwerten arbeitet, stößt somit dann deutlich an seine Grenzen, wenn er nicht in umfassende qualitative Beschreibungen eingebunden ist.

3.3.2 Pädagogische Haltungen und Prozesse verstehen: Gesamtschulen und Gymnasien in Phasen verstärkten Wandels

Im Folgenden werden Fallstudien vorgestellt, die über das Erschließen von (neuen) Problemen hinausgehen. Solche Studien wollen in komplexer Weise eine Institution, ihre Prozesse und ihre Akteure „verstehen". Dazu gehört es, die schulischen Rahmenbedingungen zu beschreiben, das Selbstverständnis der dort Handelnden zu analysieren und deren Einfluss auf die ablaufenden Prozesse in den Blick zu nehmen. Wir haben hier zwei Studien ausgewählt, die sich in unterschiedlichen Epochen auf unterschiedliche Schulformen beziehen. Abgebildet werden dabei erneut Situationen und Problemlagen, die sich schulformspezifisch eindeutig verorten lassen: die westdeutsche Gesamtschulsituation der 1970er Jahre und die Situation ostdeutscher Gymnasien kurz nach der Wende. In beiden Fällen geht es um die Einführung (bzw. Wiedereinführung) einer Schulform und damit um eine Ausdifferenzierung des gesamten Bildungssystems, die mit umfassenden Veränderungen auch „vor Ort" verbunden ist.

Eine neu errichtete Gesamtschule in NRW: Kierspe 1979

Die Fallstudie entstand im Rahmen einer umfassenden Auswertung des nordrhein-westfälischen Gesamtschulversuchs und sah ihre spezifischen Aufgaben vor allem in einer qualitativen Ergänzung der quantitativ-empirischen Vergleichsforschung. Durch genaue Schilderungen der pädagogischen Wirklichkeit sollte ein Leitfaden für ähnliche Schulerkundungen entwickelt werden, gleichzeitig sollten auf diese Weise Anregungen für andere Schulen zusammengetragen werden (Diederich/Wulf 1979, S. 1). Insofern beansprucht diese Studie, als eine komplexe Momentaufnahme, den schulischen Alltag einer innovativen Schule nachzuzeichnen: einer Schule, die sich auf ein neues pädagogisches Konzept eingelassen hat und bereits mehrere Jahre Erfahrung mit dem neuen Konzept sammeln konnte. Es ist zugleich eine Schule, die aufgrund ihrer Größe (1.800 SchülerInnen, 130 LehrerInnen) und aufgrund der sehr unterschiedlichen Positionen im Kollegium mit erheblichen Problemen zu kämpfen hat. Die Fallstudie verfolgt die Absicht, Tiefenstrukturen pädagogischer Einstellungen und Argumentationen herauszuarbeiten und in Beziehung zu setzen mit beobachtbaren Abläufen im Unterricht und im Schulleben.

Methodisch handelt es sich um eine Kombination von Dokumentenanalyse (Planungsunterlagen und Selbstdarstellungen der Schule, Unterrichts- und Arbeitsmaterialien der SchülerInnen, Statistiken, Erlasse etc.) und teilnehmender Beobachtung am Schulleben. Protokolle aus standardisierten und offenen Beobachtungen im Unterricht, in Konferenzen, bei Abendveranstaltungen, Elterngesprächen etc. bilden den Fundus für die Analyse und Interpretation, ergänzt werden sie durch Interviews und Aufzeichnungen über informelle Gespräche. Drei intensive Beobachtungswochen verbrachten drei WissenschaftlerInnen vor Ort, vorangegangen waren mehrsemestrige kontinuierliche Kontakte mit der Schule. Die hermeneutische Interpretation des Materials wurde im Diskurs bearbeitet und anschließend in einen gemeinsamen Bericht eingebracht. Dieser thematisiert in neun Kapiteln Geschichte und Organisation der Schule, analysiert ausführlich Unterricht in den verschiedenen Stufen mit besonderem Augenmerk auf die äußere Leistungsdifferenzierung, beleuchtet die Ausgestaltung des Ganztagsbereichs und stellt das Beratungssystem vor. Gesondert wird die Situation der Lehrer betrachtet und schließlich die Bedeutung der Schule für die Region und ihre bildungspolitische Einbindung reflektiert.

Welch differenzierte Einblicke in das Innenleben einer Schule auf diese Weise zutage gefördert werden können, lässt sich hier allenfalls andeuten. Organisatorische Strukturen werden in Wirkung auf Kooperationsformen im Kollegium und die pädagogischen Interaktionen im Schulalltag untersucht. Planung von Unterricht oder Pausenaufsichten, Aushandlungen von Regeln oder von Leistungsstandards werden von den Forschern unter einer doppelten Fragestellung analysiert, die sie als „Bildungslinie" und „Erziehungslinie" definieren. Vor dem Hintergrund des bereits von Herbart formulierten Konzepts des erziehenden Unterrichts fragen die Autoren, wie diese beiden unverzichtbaren Bestandteile zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Damit wenden sich die ForscherInnen der eingehenden Betrachtung formeller und informeller Regelungen zu, die das Binnenklima der Schule prägen. Zusammenfassend kommen sie zu der Einschätzung, dass an dieser Schule die Bildungslinie gegenüber der Erziehungslinie deutlich stärker gewichtet werde. Letztere werde nicht ausgeblendet, aber im Vordergrund stehe die am Lehrplan orientierte, zielbezogene Unterrichtsplanung, bei der die Vermittlung von Lerngegenständen klar dominiere.

Unter all den hier referierten Studien kommt diese Untersuchung dem Anspruch am nächsten, die alltägliche Realität und die Entwicklungsprobleme einer Schule möglichst vielfältig oder gar „ganzheitlich" abzubilden. Sie bedient sich dabei fast ausschließlich qualitativer Verfahren und fügt die Erkenntnisse aus verschiedenen Quellen zu einem komplexen Bild zusammen. Nicht die Kontrastierung mehrerer Schulen, nicht die

Ermittlung quantitativer Indikatoren, sondern die intensive qualitative Analyse und Interpretation eines einzigen Falls kennzeichnet die Kierspe-Studie. Hier geht es vor allem um die Frage: Wie verständigen sich Lehrkräfte über die Voraussetzungen und Möglichkeiten, einer heterogenen Schülerschaft möglichst optimale Bedingungen der individuellen Leistungsentwicklung zu bieten? Art und Ausmaß curricularer Absprachen, inhaltliche Ausgestaltung von Differenzierungsmodellen, Vereinbarungen über Mindestanforderungen und Prüfungsstrategien werden im Vergleich zur standardisierten Gesamtschulforschung wesentlich differenzierter und vor allen Dingen in wechselseitigem Bezug erhoben. Hier erfüllt die Fallstudie sehr gut ihren Anspruch, „die quantitativen Intersystemvergleiche durch verhaltensnahe und komplexere Deskriptionen (zu) ergänzen" (BAUMERT 1980, S. 767). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass diese Studie stark „lehrerlastig" ist. SchülerInnen kommen lediglich bei Unterrichtsbeobachtungen und Eltern nur knapp bei der Frage der Mitwirkung in den Blick, eine systematische Ermittlung der Schüler- und Elternsicht auf Schule fand nicht statt.

Im Bericht wird leider nicht mitgeteilt, ob und in welcher Weise die erhobenen Daten und die Interpretationen in die Schule zurückgemeldet wurden, ob so etwas wie eine „kommunikative Validierung" (HEINZE 1980) stattfand. So bleibt auch offen, in welcher Weise dort auf die Empfehlungen reagiert wurde. Der selbstgesetzte Anspruch der Autoren, die Wirklichkeit dieser Schule so konkret zu schildern, dass andere Schulen sich ein Bild über die Brauchbarkeit der dort entwickelten Lösungsversuche machen können, ist aber sicherlich erfüllt worden. Und die beabsichtigte Anregungsfunktion für ähnliche Erkundungen wird ebenfalls eingelöst. Schließlich sind die Erkenntnisse der Kierspe-Studie von erheblicher schultheoretischer Bedeutung: Sie zeigen in differenzierter Weise, mit welchen Schwierigkeiten und Widersprüchen Akteure zu kämpfen haben, die ein weitgehend neues Konzept von Schule realisieren wollen. Damit liefert diese Studie auch Hinweise darauf, warum die positiven Effekte des neuen Schul*systems* – so die Fend-Ergebnisse – sich nicht so eindeutig wie erhofft eingestellt haben.

Vier Gymnasien nach der Wende: Thüringen 1994

Die Umgestaltung des Schulsystems in den neuen Ländern während der 90er Jahre stellte alle für Schule Verantwortlichen vor enorme Aufgaben und eröffnete gleichzeitig ein weites Feld für wissenschaftliche Forschung und Begleitung dieses Prozesses. Wir stellen hier eine Untersuchung vor,

die aus dem Vergleich von vier systematisch ausgewählten Schulen Hinweise unterschiedlicher Verläufe des Transformationsprozesses (und deren Bedingungen) zu gewinnen suchte (BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1996). Ihre Fragestellungen akzentuierten die AutorInnen wie folgt: „Was zeichnet diese neu entstandenen Gymnasien heute gegenüber Gymnasien in den alten Bundesländern aus? Entsteht in den neuen Ländern ein spezifisch geprägtes Gymnasium, das auch Impulse für die Weiterentwicklung dieser Schulart in Westdeutschland geben kann, oder sind es noch weitgehend ‚unfertige' Schulen auf dem Weg zur Anpassung an das westdeutsche Vorbild?" (S. 5). Vor allen Dingen ging es ihnen darum, Inkonsistenzen, aber auch Kontinuitäten zwischen vergangenen Erfahrungen und gegenwärtigen Herausforderungen nachzuspüren.

Anders als in den von AURIN (1993) an westdeutschen Gymnasien vorgenommenen Analysen, wollten sich die Autoren aber nicht darauf beschränken, die Konsensbildung innerhalb der Lehrerschaft bzw. zwischen allen an Schule Beteiligten nachzuzeichnen. Sie orientierten sich eher an den Explorationen von ALTRICHTER/RADNITZKY/SPECHT (1994) und bezogen organisatorische und kooperative Strukturen, fachliche Profilierung, Wahrnehmung des Schullebens, des Lernklimas und der Sozialbeziehungen in die Anlage ihrer Untersuchungen ein. Methodisch kombinierten sie quantitative und qualitative Verfahren. Hauptinstrumente für die differenzierte Betrachtung des innerschulischen Lebens waren mehrstündige offene Leitfadeninterviews mit Schulleitern, Lehrkräften, Eltern- und Schülervertretern. Darüber hinaus wurden Gruppendiskussionen mit SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen durchgeführt und in teilnehmenden Beobachtungen (z.B. von Konferenzen, Projektwochen, Schulfesten, Abiturfeiern) eine Fülle von Daten zusammengetragen. Außerdem wurden standardisierte Befragungen bei LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt, in denen bei beiden Gruppen Einschätzungen zum Schulklima und den Beziehungsstrukturen erhoben wurden. Pädagogische Orientierungen der Lehrkräfte wurden ebenfalls ermittelt, bei den Schülern wurden zusätzlich Bildungsaspirationen, Angaben zu Schulleistungen und zu Schulangst erfragt. Diese umfänglichen, mit sehr verschiedenen Methoden erhobenen und ausgewerteten Daten wurden anschließend miteinander verknüpft.

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Fälle hatte die Frage nach dem Gründungstyp und dem Traditionshintergrund der Schulen einen besonderen Stellenwert. Es wurden deshalb zwei Schulen ausgewählt, die aus einer Erweiterten Oberschule (EOS) hervorgegangen sind, während die

beiden anderen Fortführungen Polytechnischer Oberschulen (POS) sind. Die Berücksichtigung von Stadt-Land-Unterschieden bzw. unterschiedlichen städtischen Kontexten sollte darüber hinaus die kontrastiven Vergleichsmöglichkeiten verstärken. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird hervorgehoben, dass alle Gymnasien eine ausgeprägte Leistungsorientierung erkennen lassen. Dabei scheint der Wunsch nach Sicherung eines hohen Leistungsniveaus bei den aus EOS hervorgehenden Schulen nicht stärker ausgeprägt zu sein als bei den anderen. An allen vier Schulen findet sich eine deutliche Ausleseorientierung, die dazu führt, dass weniger leistungsstarken SchülerInnen relativ rasch ein Wechsel zur Haupt- und Realschule (in Thüringen „Regelschule") empfohlen wird (S. 164). Zugleich wird allerdings konstatiert, dass in allen Schulen detailliert ausgearbeitete Konzepte für die pädagogische Arbeit vorliegen. Selektion und Förderung stehen somit in einem spannungsvollen Verhältnis. Die SchülerInnen nehmen hohe Anforderungen wahr, sie attestieren den LehrerInnen aber auch, dass diese auf ihre Vorschläge eingehen, sich mit der Meinung der SchülerInnen ernsthaft auseinandersetzen und dass auch schwächere Schüler nicht als Last empfunden werden. Das Selbstverständnis der Schulen – aus der Lehrerperspektive – wird denn auch für alle vier Schulen dadurch gekennzeichnet, dass neben den hohen Leistungsanforderungen auch die Verantwortung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen gesehen wird. Für die Schulen, die aus einer POS hervorgegangen sind, wird dabei ein deutlich stärkerer Erfolgs- und Profilierungsdruck registriert, während insbesondere das frühere Gymnasium mit langer Tradition eben aus diesem Grund über einen Bonus in der Außenwahrnehmung verfügt. Zusammenfassend kommen die Autoren zu der Einschätzung, dass die Anpassung der LehrerInnen an die veränderten inhaltlichen und methodischen Anforderungen sich überraschend reibungslos vollzogen habe. Sie erklären dies damit, dass die Vorgaben für die Arbeit im Gymnasium den LehrerInnen die Möglichkeit bieten, an Vorerfahrungen und vertraute pädagogische Prinzipien anzuknüpfen. Sie machen dies fest an der Konzentration auf ein enges Fächerspektrum in der gymnasialen Oberstufe, an Standards für Abituranforderungen oder organisatorische Kontinuität, die an die „Fachzirkelarbeit" vor der Wende anknüpfen können.

Die Fallstudie thematisiert somit, wie ein von außen (durch politische Veränderungen) gesetzter Wandel in den einzelnen Schulen verarbeitet wird und wie sich dabei das Profil einer für Thüringen neuen Schulform – das Gymnasium – herausbildet. Dabei werden trotz des Kontinuitätsbruchs die tradierten und eher konventionellen Konzepte dieser Schulform erstaunlich schnell übernommen. Die Ergebnisse zielen somit vor allem darauf ab, die theoretischen Erkenntnisse über Schulentwicklungsprozesse im Rahmen der gesellschaftlichen Transformation zu erweitern. Dabei kann an die Ergebnisse von standardisierten Schulvergleichsstudien angeknüpft werden, von dort werden auch einige der quantitativen Instrumente entlehnt. Kritisch anzumerken ist, dass zu den vier Schulen zwar eine Vielzahl von Detailinformationen ausgebreitet wird, dass eine zusammenfassende und zugleich deutlich kontrastierende Sicht auf die Fälle jedoch nur in Ansätzen gelingt. Gleichsam als methodologisches Gegenbeispiel kann hier auf die Fallstudie von Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost (2001) verwiesen werden, die mit höchst aufwendigen qualitativen Verfahren der Ethnographie und der objektiven Hermeneutik auf mehr als 600 Seiten ebenfalls die Frage nach Selbstbild und Schulkultur ostdeutscher Gymnasien bearbeitet haben. Beide Studien machen deutlich, wie groß auch innerhalb des Fallstudienansatzes das methodische Spektrum ist, wenn es darum geht, Einzelschulen zu analysieren und aus systematischen Vergleichen verallgemeinerbare Erkenntnisse zu ziehen.

3.3.3 Entwicklungen anregen und Innovationen fördern: Modelle zur Überwindung von Schulformgrenzen

In diesem dritten Abschnitt werden Fallstudien präsentiert, die neben ihrer Erkenntnisabsicht auch das Ziel verfolgen, Prozesse der Schulentwicklung anzuregen und voranzutreiben. Es sind Studien, die im Zusammenhang mit Reformvorhaben und Modellversuchen entstanden sind, diese wissenschaftlich analysieren und begleiten – und die dabei in prinzipieller Übereinstimmung mit den Reformzielsetzungen stehen. Die beiden Studien, die wir hier referieren, liegen zeitlich weit auseinander, haben jedoch einen gemeinsamen inhaltlichen Kern: Es geht darum, dass unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I untereinander verbunden und in ein dauerhaftes Kooperationsverhältnis gebracht werden. Nicht der Entwurf eines völlig neuen Schulkonzepts, sondern die kontinuierliche Weiterentwicklung, die beim Bestehenden anknüpft und dabei Schulformgrenzen überwindet, steht in beiden Fällen im Mittelpunkt.

Ein Schulmodell im ländlichen Raum: Rockenhausen 1994-2000

In den Jahren 1994 bis 2000 begleitete ein Forscherteam der Universität Mainz einen rheinland-pfälzischen Schulversuch, in dem nach heftigen vorausgegangenen kommunalpolitischen Auseinandersetzungen ein

Modell zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung erprobt wurde (vgl. Hamburger/Dick/Heck/Idel/Stauf 2001). Eine auslaufende Hauptschule und eine Realschule wurden unter einem Dach zusammengefasst – keine unproblematische Ausgangslage für einen Reformprozess. Der Abschlussbericht zieht Bilanz, nachdem die ersten SchülerInnen die gesamte Sekundarstufe I durchlaufen haben und der Schulversuch durch Überführung des Modells in eine Integrierte Gesamtschule erfolgreich verstetigt wurde.

Die regionale Lage der Schule im ländlichen Raum war der Hintergrund für die spezifische Profilbildung der Schule. Um den Kindern eines großen Einzugsbereiches ein hochwertiges Bildungsangebot standortnah unterbreiten zu können, wurden Elemente beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe I unter den Stichworten Berufsorientierung und Methodenlernen integriert. Dieser Profilschwerpunkt wird in der Sekundarstufe II fortgeführt. Die Studie skizziert zunächst die soziokulturelle Einbettung der Schule in den regionalen und lokalen Kontext samt der komplizierten Entwicklungsgeschichte, stellt die Schule in ihrer räumlich-organisatorischen Verfassung vor, beschreibt die Programmatik des Modellversuchs sowie das pädagogische Profil und dokumentiert die Sichtweisen der schulischen Akteure. In einem knappen Schlusskapitel kommen die AutorInnen zu einer abschließenden Einordnung ihrer Erkenntnisse.

Ihren Anspruch hatten sie wie folgt formuliert: „Die Begleitung des Schulmodells, nicht als systematischer Flächenversuch mit Vergleichsmöglichkeiten angelegt, kann deshalb nur das Einmalige in allgemeinen Begriffen und Kategorien der Pädagogik beschreiben, ohne das Modell seiner Besonderheit zu berauben. Insbesondere kann sie durch typisierende Interpretation eine über die Einmaligkeit hinaus gehende Einsicht herausarbeiten und die besonderen Modellelemente genauer betrachten" (Hamburger u.a. 2001, S. 2). Als methodischen Zugriff wählten sie unter Bezugnahme auf Wittenbruch/Werres (1992) die Erstellung eines Schulporträts, das in unserer Begriffsverwendung einer Fallstudie entspricht. Ihre Unterscheidung in eine synchrone Perspektive (Analyse des Ist-Zustands), einer diachronen Perspektive (Entwicklungsgeschichte der Einzelschule) und einer analytischen Perspektive (Klärung wesentlicher Einflussfaktoren) spiegelt sich in Aufbau und Inhalt des Berichts. Die Datenbasis besteht aus jährlichen standardisierten Befragungen von SchülerInnen und LehrerInnen. Hinzu kommen Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen der Sekundarstufe I, mit Eltern und vielfältige Gesprächsprotokolle (mit der Schulleitung, mit Arbeitsgruppen

etc.). Die Auswertung schulischer Dokumente über den gesamten Zeitraum hinweg fließt ebenfalls mit in die Fallstudie ein.

Als ein wichtiges Merkmal ihres Falles heben die AutorInnen hervor, dass hier nicht etwas völlig Neues als Experimentalprogramm inszeniert wurde, sondern dass vielmehr erprobte und geprüfte Elemente der Tradition und der Schulreform modifiziert übernommen und zu einem unverwechselbaren Eigenen zusammengefügt wurden. Gut fünf Jahre lang begleiteten die ForscherInnen diesen Modellversuch. Sie verstanden ihre Aufgabe als formative, projektorientierte Evaluation und legten deshalb ihre Untersuchungen so an, dass Zwischenergebnisse jeweils der Schule rückgemeldet wurden. Der Zwischenbericht wurde mit der schulinternen Projektgruppe als gemeinsames Produkt verfasst und verantwortet, um die Nähe zwischen praktischer Entwicklung und Erprobung einerseits und wissenschaftlicher Reflexion und Anregung andererseits zu dokumentieren. Dass eine solche Nähe einen schwierigen Balanceakt erfordert, greifen die AutorInnen in der Skizzierung ihres Selbstverständnisses auf (S. 203). Sie heben auf die Besonderheit ihrer Fallstudie als Praxisforschung ab: „Im Unterschied zu ‚rein' wissenschaftlicher Forschung müssen sie sich weniger vor der scientific community bewähren, als vielmehr vor der Praxis, die ihr Forschungsgegenstand ist. (...) Wissenschaftliche Begleitungen bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld, weil sie in der Gefahr stehen, für die Interessen der Praxis unter Preisgabe ihrer eigenen wissenschaftlichen Standards funktionalisiert zu werden."

Insgesamt bekennt sich diese Studie somit dazu, vorrangig Erkenntnisse für den Reformprozess und seine Entwicklung zu liefern, gibt dabei aber keineswegs den Anspruch auf, verallgemeinerbare Aussagen treffen zu wollen. Sie greift nicht – im Sinne von Handlungsforschung – direkt in die innovative Arbeit ein, plädiert aber auch nicht für eine strikte Trennung von wahrheitsorientierter Erkenntnisproduktion und nützlichkeitsorientierter Praxis (vgl. Krüger 1997). Wichtigste „Abnehmer" der Erkenntnisse sind zunächst die am Schulmodell Beteiligten, insbesondere die Mitglieder der schulischen Projektgruppe. Dennoch sind die hier nur sehr knapp angedeuteten schultheoretischen Erkenntnisse – etwa über das Innovationspotenzial stärkerer Integration allgemeiner und beruflicher Bildung – durchaus nicht nur von lokaler Bedeutung.

Vier Kooperative Gesamtschulen im Entwicklungsprozess: Hessen 1979

Abschließend soll eine Studie referiert werden, die ebenfalls explizit auf Entwicklung und Beratung ausgerichtet ist. Sie betrachtet nicht nur eine

einzelne Schule, sondern kontrastiert vier Fälle miteinander. Dabei geht es um eine Schulform, die sich als Regelschule in den 70er Jahren landesweit etabliert: die Kooperative Gesamtschule in Hessen. Wir springen mit der letzten der hier zu referierenden Studien somit wieder zurück in die Reformzeit der 70er Jahre. Im gleichen Jahr wie die Fallstudie Kierspe erschien der Bericht über ein umfassendes Forschungsprojekt, das sich mit dem Zustand und der Entwicklungsperspektiven von Kooperativen Gesamtschulen in Hessen befasst (TILLMANN/BUSSIGEL/PHILIPP/RÖSNER 1979a). Der Kern dieser Studie besteht aus vier Schulfallstudien und ihrem systematischen Vergleich. Auch sie wurde – wie die Kierspe-Studie – in eine Forschungslandschaft platziert, in der die quantitativen Schulformvergleiche dominierten. So gesehen steht auch diese Studie in einen gewissen Kontrast zum damaligen forschungsmethodischen und bildungspolitischen „mainstream". Allerdings: Diese Kontrastierung ist inhaltlich und methodisch deutlich anders angelegt als die Arbeit von DIEDERICH/WULF 1979. Dies beginnt bereits bei der Wahl des „Gegenstandes". Es geht hier nicht um die Systemalternative zum gegliederten Schulsystem (das ist die *integrierte* Gesamtschule), sondern um eine Art Zwischenmodell: die *kooperative* Gesamtschule, die von der 7. Klasse an Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweige nebeneinander führt und insofern sowohl Anteile eines gegliederten als auch Anteile eines integrierten Schulsystems aufweist. Solche Schulen sind in Hessen in den 70er Jahren in großer Zahl entstanden (vgl. RÖSNER/TILLMANN 1980, S. 81) – und zwar als Weiterentwicklung von Schulen des gegliederten Schulsystems. Genau die damit verbundene Entwicklungsperspektive interessierte die Forscher: Welche Chancen bestehen, dass über den Zwischenschritt der kooperativen Gesamtschule das gegliederte Schulsystem in ein integriertes überführt werden kann? Und: Welche Maßnahmen und Aktivitäten an den einzelnen kooperativen Gesamtschulen sollten gestützt werden, um dieses Ziel zu erreichen? Diese Fragestellungen machen deutlich, dass bei dieser Studie ein entwicklungsorientiertes Interesse dominiert: Es geht darum, Prozessverläufe besser zu verstehen, um von dort möglichst konkrete Empfehlungen für eine kooperative oder gar integrative Weiterentwicklung zu formulieren (vgl. TILLMANN/BUSSIGEL/PHILIPP/RÖSNER 1979b). Im Zentrum dieser Studie stehen daher nicht so sehr die pädagogischen Alltagsvollzüge, sondern die schulorganisatorischen und die kommunalpolitischen Entwicklungen. Daraus ergibt sich eine Aufmerksamkeitsrichtung, die sich vor allem auf das Agieren der Lehrkräfte und der kommunalen Schulpolitiker richtet.

Methodisch wird diese Studie als eine Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsverfahren angelegt: Sie verbindet ein als Totalerhebung angelegtes Survey mit vier Einzelfalluntersuchungen, die wiederum so entworfen sind, dass sich Ergebnisse qualitativer und quantitativer Erhebungen wechselseitig stützen. Die Studie setzt dabei auf die Kontrastierung von vier systematisch ausgewählten Fällen: Schulen, in denen entweder günstige oder ungünstige Rahmenbedingungen für die Entwicklung innerschulischer Kooperation zwischen den Schulzweigen bestehen. Dabei ist mit dem jeweiligen „Fall" nicht alleine der schulische Binnenraum angesprochen, vielmehr gehören die lokalen Außenbezüge mit dazu. Dabei werden zunächst die kommunalen Entscheidungsprozesse rekonstruiert, die zur Einrichtung der kooperativen Gesamtschulen führten. In einem zweiten Schritt zeichnen die AutorInnen den innerschulischen Entscheidungsgang und die Entwicklung der Kooperation zwischen den Schulzweigen anhand von Schuldokumenten und Interviews mit beteiligten LehrerInnen nach. Um die empirischen Daten für diesen Untersuchungsabschnitt zu erheben, hielten sich die MitarbeiterInnen der Projektgruppe mehrere Wochen in den untersuchten Schulen und Gemeinden auf. In einem dritten Schritt versuchen die AutorInnen, den Kooperationsstand der einzelnen Schulen quantitativ zu beschreiben und innerschulische Faktoren zu erfassen, die den Verlauf des Reformprozesses beeinflussten. Am Schluss der Untersuchung steht der Versuch, das Maß der realisierten Kooperation in einen Zusammenhang mit einigen Sozialisationseffekten bei SchülerInnen (Abschlussaspiration, Schulzufriedenheit, Selbstbild) zu bringen.

Damit zielt die Studie vor allem auf verallgemeinerbare Aussagen zu Faktoren, die auf die Schulentwicklung Einfluss nehmen. Zu solchen Aussagen gelangt sie, indem die Reformverläufe der vier Fälle miteinander kontrastiert werden. Auf diese Weise werden auf der Basis von vier dichten Beschreibungen die Faktoren identifiziert, die sich als besonders kooperationsfördernd- bzw. -hemmend erweisen. Aufgezeigt wird dabei, dass sich so unterschiedliche Einflussfaktoren wie etwa das kommunale Interessen an einem umfassenden Schulangebot, die Reformorientierungen der Lehrerschaft, aber auch die Handlungsstrategien von Schulleitungen „in einem Prozessmodell der Schulentwicklung analytisch aufeinander ... beziehen" lassen (BAUMERT 1980, S. 767). Diese Modellbildung wiederum dient als Grundlage für Empfehlungen zur Schulentwicklung: Nicht nur Lehrkräften und Schulleitungen, sondern auch BildungspolitikerInnen wurden Hinweise gegeben, durch welche Maßnahmen die

gewünschte kooperative bzw. integrative Entwicklung gefördert werden könne.

Bearbeitet wird hier somit eine Forschungsperspektive, die sich deutlich und bewusst von der in den 70er Jahren vorherrschenden Dominanz des Systemvergleichs absetzt (vgl. BAUMERT 1980, S. 763). Forschung wird hier nicht in der Funktion eines Richters über das „bessere" System, sondern in der Rolle der unterstützenden Aufbauhilfe bei einer Reform gesehen. Dies geschieht zwar mit empirisch-analytischen Methoden, ist aber von Anbeginn an auf Problemlösung und Entwicklungsförderung innerhalb eines Reformprozesses angelegt. Damit wird ein wissenschaftlicher Arbeitsansatz verfolgt, der sich in eine zugleich aufklärende wie unterstützende Beziehung zum Reformprozess setzt. Dabei ist diese Studie – im Unterschied zur Fallstudie Rockenhausen – nicht auf die unmittelbare Begleitung und Optimierung des innerschulischen Reformprozesses, sondern auf die Erarbeitung verallgemeinerbarer schulentwicklungstheoretischer Erkenntnisse angelegt. Aus diesen werden dann Empfehlungen abgeleitet, die sich nicht nur an Lehrerkollegien und Schulleitungen, sondern auch an Schulverwaltungen und Bildungspolitiker richten.

3.4 Ambivalenzen der Fallstudien-Forschung

Die sechs hier präsentierten Fallstudien haben viele Gemeinsamkeiten: Sie analysieren eine oder mehrere Sekundarschulen als „Fall", verfolgen dabei zwar jeweils eine spezifische Aufmerksamkeitsrichtung, sind aber dennoch „ganzheitlich" orientiert. Sie setzen unterschiedliche Forschungsinstrumente ein, um durch Methodenkombination und Mehrperspektivität ihre Erkenntnisse zu gewinnen. Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigen sich aber erhebliche Variationen, die sich in drei Punkten zusammenfassen lassen.

Zum Ersten unterscheiden sich Fallstudien erheblich darin, in welcher Intensität und Breite sie innerschulische Prozesse nachzeichnen: Die Fallstudie Kierspe (DIEDERICH/WULF 1979) weist hier die geringste thematische Vorstrukturierung auf und beschreibt sehr unterschiedliche Aspekte in ihren wechselseitigen Bezügen. Eine solche Differenziertheit lässt sich wohl nur dann erreichen, wenn ausschließlich eine einzige Schule mit vielfältigen qualitativen Verfahren analysiert wird. Gleichsam methodisch auf dem anderen Ende des Spektrums angesiedelt ist die Fallstudie über die Berliner Hauptschulen (ROEDER 1985). Sie ist inhaltlich deutlicher vorstrukturiert (Umgang mit Differenzierung), ist auf einen Vergleich mehrerer Fälle angelegt und arbeitet stark mit quantitativen Kennwerten.

Zum Zweiten unterscheiden sich Fallstudien darin, welche Praxisrelevanz sie für die beteiligten Schulen beanspruchen, und welche Beziehungen zwischen Forschenden und „Beforschten" etabliert werden. Mindestens in zwei der hier vorgestellten Fallstudien wurde das Ziel verfolgt, durch die wissenschaftliche Arbeit den Wandel in den „beforschten" Schulen zu unterstützen. In einem Fall – beim Schulmodell Rockenhausen – scheint dies gelungen (vgl. HAMBURGER u.a. 2001), in einem anderen Fall – der nordrhein-westfälischen Hauptschule – scheint dies eher gescheitert zu sein (vgl. FISCHER 1982). In beiden Fällen wurden von den ForscherInnen systematische Formen von Feed-back etabliert, um den Lehrkräften der Schule die Ergebnisse der Analyse zu spiegeln. Eine dritte Fallstudie (TILLMANN u.a. 1979) hat die Unterstützung der Schulentwicklung allgemeiner interpretiert und Empfehlungen nicht nur für die beteiligten Schulen, sondern generell für die kooperativen Gesamtschulen in Hessen formuliert. In den anderen der hier referierten Fallstudien bleibt es unklar, ob die ForscherInnen die jeweilige Praxis als Adressat ihrer Ergebnisse besonders in den Blick nehmen.

Zum Dritten schließlich unterscheiden sich Fallstudien darin, in welcher Weise sie beanspruchen, einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu liefern. In einigen Studien wird dazu explizit Stellung genommen – und zwar in sehr unterschiedlicher Weise: Die wissenschaftliche Begleitung des Schulmodells Rockenhausen fühlt sich vor allem der Reformpraxis und weit weniger den Theorieerwartungen der „scientific community" verpflichtet; deshalb wird die Relevanz für schulpädagogische Theoriebildung auch weniger betont (vgl. HAMBURGER u.a. 2001). Deutlich anders zu verstehen sind hier die Studien über die Berliner Hauptschulen (ROEDER 1985), die Thüringer Gymnasien (WEISHAUPT u.a. 1996) und die hessischen Gesamtschulen (TILLMANN u.a. 1979): Sie beanspruchen für ihre Ergebnisse jeweils explizit eine schultheoretische Relevanz. Dies wird bei TILLMANN u.a. (1979) und WEISHAUPT u.a. (1996) im Kontext schulentwicklungstheoretischer Ansätze ausgeführt, bei ROEDER (1985) geht es eher um eine Ergänzung schultheoretischer Theoriebildung zur Unterrichtsdifferenzierung. Es dürfte kein Zufall sein, dass es sich hier um die drei Fallstudien handelt, die mit der Kontrastierung mehrerer Fälle arbeiten und die gleichzeitig auch zu erheblichen Anteilen quantitative Verfahren einsetzen. Die – möglicherweise konkurrierenden – Ansprüche von Schulberatung einerseits, Theoriebildung andererseits werden hier deutlich anders ausbalanciert als in dem „Fall Rockenhausen".

Betrachtet man die Fallstudien in dieser Vielfalt, so wird zugleich auch deutlich, dass nicht jede Studie all die Ansprüche erfüllen kann, die – gelegentlich auch in emphatischer Weise – mit Fallstudien verknüpft werden: „Ganzheitlichkeit" ist eine der zentralen Zielvorstellungen, in der Forschung können aber immer nur Annäherungen an eine möglichst facettenreiche Erfassung des Gegenstandes erreicht werden. „Mehrperspektivität" wird in allen hier referierten Fallstudien zu realisieren versucht, und zwar durch den Einbezug der verschiedenen Gruppen und den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden. Dabei ist allerdings auffällig, dass trotz dieses Anspruchs in einigen Studien (so insbesondere bei Diederich/Wulf 1979, Tillmann u.a. 1979) die Lehrerperspektive eindeutig dominiert. Und schließlich werden die Fallstudien auch mit dem Anspruch verbunden, „Wirklichkeit an sich heranzulassen, ... größere Lebensnähe zu suchen und hautnah zu berichten" (Brügelmann 1982, S. 616), um auf diese Weise auch für die Akteure der Praxis interessant zu sein. Dies ist in vielen äußerst plastischen Beschreibungen sicher gelungen. Der Detailreichtum führt jedoch häufig zu äußerst umfangreichen Fallstudientexten (vgl. insbesondere Helsper u.a. 2001), durch die möglicherweise der angestrebte Abbau von Rezeptionsbarrieren bei den Praktikern dann wieder konterkariert wird.

4. Schulformvergleiche und Einzelfallstudien: Wechselseitige Ergänzung methodischer Perspektiven

Schulsystemvergleiche und Studien auf der Ebene der Einzelschule nähern sich dem Gegenstandsbereich teils mit gemeinsamen, teils aber auch mit je spezifischem Erkenntnisinteresse. In beiden Fällen geht es um Analysen der Qualität von Schule und Unterricht, dabei nimmt die Schulvergleichsforschung stärker die Makroebene des Bildungssystems in den Blick, Einzelfallstudien dagegen die Mikroebene innerschulischer Prozesse. Auf beiden Ebenen werden aber aus diesen unterschiedlichen Perspektiven die gleichen grundlegenden Fragen verfolgt: Welche neuen Aufgaben stellen sich vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Ansprüche und Erwartungen hinsichtlich der Qualifizierungs- und der Sozialisationsfunktion von Schule? Wie schlägt sich das in den pädagogischen Zielsetzungen nieder? Mit welchen organisatorischen, curricularen und didaktisch-methodischen Konzepten werden diese Ziele zu erreichen versucht? Und wie erfolgreich ist man dabei? Die Ziele solcher Erkenntnisproduktion sind auf diesem hohen Grad von Allgemeinheit noch sehr ähnlich: Die in methodisch-kontrolliertem Vorgehen gewonnenen Einsichten sollen zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen führen, die regelhafte Zusammenhänge verdeutlichen, wie die Institution Schule ihre gesellschaftliche Aufgabe derzeit ausfüllt, und unter welchen Bedingungen sie dies tut. Das schließt Hinweise darauf ein, welche Parameter verändert werden müssen, um die Qualität schulischen Lernens zu sichern bzw. zu steigern.

Die Unterschiede zwischen beiden Ansätzen ergeben sich aus den Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen, die mit dem jeweiligen methodischen Vorgehen verknüpft sind: Quantitative Stichprobenerhebungen können repräsentative Verteilungsaussagen machen und damit aufzeigen, was im statistischen Durchschnitt für eine bestimmte Schulform „normal" ist und was nicht. Sie machen damit auch sehr gut klar, bei welchen Erscheinungsformen sich die Schulformen unterscheiden, wo sie sich hingegen sehr ähnlich sind. Solche Aussagen werden stets auf eine Region, ein Bundesland oder auch auf den Gesamtstaat bezogen. Sie sind damit in aller Regel Aussagen auf der Makroebene des Schulsystems. Dabei sind die Variablen, die in dieser Forschung erhoben und interpretiert werden, sehr stark output-orientiert: Ob fachliche Leistung, Schulangst oder Selektionsrate, ganz überwiegend geht es um erwünschte oder unerwünschte Ergebnisse schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse. Zwar ist es auch möglich, innerhalb dieser quantitativen Systemanalysen Prozesse zu erforschen (etwa: Schulangst als Behinderung fachlicher Leistungen), doch beschränkt sich die modellhafte Abbildung von Prozesse dabei stets auf eine eng begrenzte Zahl vorab operationalisierter Variablen.

Genau an dieser Stelle können nun die Fallstudien ihre Stärken einbringen. Mit diesem Ansatz ist es in besonders differenzierter Weise möglich, bisher unbekannten Prozesszusammenhängen auf die Spur zu kommen. Dabei können Fallstudien dann in unterschiedlicher Weise auf Ergebnisse der Vergleichsforschung Bezug nehmen: Sie können mit ihrem Prozesswissen zu einer besseren Interpretation quantitativ gefundener Zusammenhänge beitragen; sie können nachspüren, wie sich im Schulvergleich gefundene positive oder negative Ergebnisse erklären lassen. Sie können aber auch auf neue Sachverhalte stoßen, die dann für die nächste Vergleichsstudie in quantitative Hypothesen überführt werden können. Umgekehrt können Ergebnisse vergleichender Übersichtsstudien nicht nur genutzt werden, um bei kontrastiven Vergleichen die Fälle systematischer auszuwählen; vielmehr lassen sie sich auch heranziehen, um lokal gefundene Ergebnisse in größere Bezugskontexte zu stellen.

Deutlich wird, dass beide Ansätze ihre je eigene Produktivität besitzen, so dass es wenig Sinn macht, wissenschaftlich Erkenntnisse *entweder* aus quantitativen Vergleichsstudien *oder* aus Fallstudien ziehen zu wollen. Vielmehr haben *beide* Ansätze ihren je spezifischen Wert – und zwar sowohl für die Erweiterung des theoretischen Wissens wie für die praxisbezogene Weiterentwicklung von Schule. Allerdings wird die Aussagekraft ihrer Ergebnisse in beiden Feldern wesentlich erhöht, wenn sie aufeinander bezogen werden.

Anmerkungen

1 Teil 2; der erste Teil dieses Beitrags wurde bereits im DGfE-Mitteilungsheft Nr. 26 abgedruckt.

2 Wir möchten an dieser Stelle mindestens kurz verweisen auf den auch international zu beobachtenden Trend, Lehrkräfte dafür zu qualifizieren, ihren eigenen Alltag systematisch zu beobachten und zu reflektieren (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1991, ELLIOTT 1991, DÖPP 1997, ARNOLD u.a. 2000). Solche Handlungsforschungsansätze richten sich immer auf die Betrachtung des eigenen Falls und folgen damit einer sehr spezifischen Forschungslogik (vgl. dazu auch den Beitrag von PRENGEL/HEINZEL in: HELSPER, WERNER/BÖHM, JEANETTE (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2003.)

Literatur

ADL-AMINI, B./SCHULZE, TH., TERHART, E. (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und For-schung. Weinheim und Basel 1993

ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn 1991

ALTRICHTER, H./POSCH, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck 1996

ALTRICHTER, H./RADNITZKY, E./SPECHT, W.: Innenansichten guter Schulen. von Schulen in Entwicklung. Wien 1994

ARNOLD, E./BASTIAN, J./COMBE, A./SCHELLE, C./REH, S.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Hamburg 2000

AURIN, K.: Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart 1993

BAUMERT, J.: Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. In: Z. f. Päd. 26. Jg., 1980, Heft 5, S. 761-773

BECKER, G./KUNZE,A./RIEGEL, E./WEBER, H.: Die Helene-Lange-Schule, Wiesbaden. Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit. Hamburg 1997

BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981

BERNHARDT, M./BÖTTIGER, M./HOLST, D.V./KACZENSKI, G./WEIGELT, K.-G.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München 1974

BIERMANN, R./SCHULTE, H.: Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule. Frankfurt/M. u.a. 1997

BORCHERT, M./DERICHS-KUNSTMANN, K. (Hrsg): Schulen, die ganz anders sind. Frankfurt/M. 1979

BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Gymnasien in Thüringen. Vier Fallstudien. Bad Berka 1997

BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978

BRÜGELMANN, H.: Fallstudien in der Pädagogik. In: Z. f. Päd., 28. Jg. 1982, Nr. 4, S. 609-623

BUHREN, C.G./LINDAU-BANK, D./MÜLLER S.: Lernkultur und Schulentwicklung. Dortmund 1997

BUHREN, C.G./ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim und München 1996

DIEDERICH, J./WULF, CH.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Paderborn 1979

DIEDERICH, J.: Mit der Wahrheit leben können. In: Fischer, Dietlind (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz 1982, S. 169-188

DÖPP, W.: Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 628-639

ELLIOTT, J.: Action Research for Educational Change. Milton Keynes 1991

FATKE, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 56-68

FEND, H.: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung Jg. 28, Heft 4/ 1988, S. 537-547

FEND, H./SCHRÖER, S.: Das individuelle Profil guter Schulen – Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule", Heft 2). Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 49-86

FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz 1982

FISCHER, D./SCHREINER, P./DOYÉ, G., SCHEILKE, CH. TH.: Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster 1996)

HAMBURGER, F./DICK, O./HECK, G./IDEL, T.-S./STAUF, E.: Das Schulmodell Rockenhausen. Mainz 2001

HELSPER, W./BÖHME, J./KRAMER, R.-T./LINGKOST, A.: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen 2001

HUGUENIN, E.: Die Odenwaldschule. 1926

JAHODA, M./LAZARSFELD, P./ZEISEL, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt/M. 1975

KAEMMEL, O.: Geschichte des Leipziger Schulwesens vom Anfange des 13. bis gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts (1214-1846). Berlin 1909 (Aus den Schriften der K. Sächsischen Kommission für Geschichte. 16)

KLASSEN, TH. F./SKIERA, E./WÄCHTER, B. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren 1990

KLEIN, G. W.: Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. 1921

KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt/M. 1984

KRAUL, M./HORSTKEMPER, M.: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz 1999

KRECKER, L./NÖTHW./VÖLKER, U.: Modellversuch staatl. Integrierte Gesamtschule Kaiserslautern-Süd. Mainz 1977

KREIENBAUM, M.A.: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992

KRÜGER, H.-H.: Von der pädagogischen Handlungsforschung zur kritischen Bildungsforschung. In: Braun, K.-H./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Pädagogische

Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Opladen 1997, S. 71-83

KUCKHOFF, J.: Die Geschichte des Gymnasiums Tricoronatum. Köln 1931 (Veröffentlichungen des Rheinischen Museums in Köln, Bd. 1)

KUNZE, I./MEYER, M. A.: Das Schulporträt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Kunze, I. (Hrsg.): Schulporträts aus didaktischer Perspektive. Bilder von Schulen in England, in den Niederlanden und in Dänemark. Weinheim und Basel 1999, S. 9-40

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Weinheim 1993

LÖNZ, M.: Das Schulportrait. Ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform. Frankfurt u.a. 1996

LUDWIG, P. (Hrsg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Weinheim und Basel 1997

PREUSS-LAUSITZ, U./HEYER, P./ZIELKE, G.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München 1990

REINHARDT, K.: Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim und Basel 1992

REYNOLDS, D./TEDDLIE, CH. (Ed.): The International Handbook of School Effectiveness Research. London, New York 2000

ROEDER, P.M.: Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht Nr. 11/SuU (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung). Berlin 1985

ROEDER, P.M.: Gute Schule unter schlechten Rahmenbedingungen – Fallstudien an Berliner Hauptschulen. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1. Wiesbaden-1987, S.81-104

RÖHNER, CH./SKISCHUS, G./THIES, W. (Hrsg.): Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Hohengehren 1998

RÖSNER, E./TILLMANN, K.-J.: Strukturelle Entwicklung: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? In: Rolff, H.G./Hansen, G./Klemm, K./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Weinheim/ Basel 1980, S. 73-104

SEYDEL, O.: Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem. Stuttgart 1995

STEFFENS, U.: „...und sie bewirkt doch viel" – Portrait einer Schule auf der Grundlage der Konstanzer Gesamtschulbefunde. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Fallstudien zur Qualität von Schule (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule", Heft 2). Wiesbaden/Konstanz 1987, S.153-166

STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Qualität von Schule. Heft 1-3. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden-Konstanz 1987

STENHOUSE, L.: Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: Fischer, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Bericht über eine Tagung des Comenius-Instituts in Münster, 14.-16. September 1981 in Bielefeld-Bethel. Konstanz 1982, S. 24-61

TAYLOR, B. O. (ed.): Case studies in effective schools research. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt (1990) VIII

THURN, S./TILLMANN, K.-J. (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek 1997

TILLMANN, K.-J./BUSSIGEL, M./PHILIPP, E./RÖSNER, E.: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim/Basel 1979a

TILLMANN, K.-J./BUSSIGEL, M./PHILIPP, E./RÖSNER, E.: Weiterentwicklung kooperativer Gesamtschulen, Perspektiven und Empfehlungen. Werkheft 11 der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung, Dortmund 1979b, S. 66

WITTENBRUCH, W./WERRES, W.: Innenansichten von Grundschulen. Berichte – Porträts – Untersuchungen zu katholischen Grundschulen. Weinheim 1992

KLAUS HURRELMANN, ANDREAS KLOCKE, WOLFGANG MELZER UND ULRIKE RAVENS-SIEBERER

WHO-JUGENDGESUNDHEITSSURVEY – KONZEPT UND AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Die gesundheitliche Situation der jungen Generation gibt Anlass zur Unruhe. Nur vordergründig handelt es sich bei der jungen Bevölkerungsgruppe um die gesündeste, bei genauerem Hinsehen lassen sich erhebliche Defizite im Gesundheitsstatus feststellen. Zwar spielen im ausgehenden Kindheits- und beginnenden Jugendalter sowohl die klassischen Infektionskrankheiten als auch die in den letzten Jahrzehnten im Erwachsenenalter immer stärker um sich greifenden chronischen Erkrankungen heute keine große Rolle, aber in den Schnittbereichen zwischen psychischen und körperlichen Anforderungen auf der einen Seite und sozialen und physischen Umweltbedingungen auf der anderen Seite ergeben sich Probleme. Sie schlagen sich in körperlichen, psychischen und sozialen Befindlichkeitsstörungen von Jugendlichen nieder. Störungen des Immunsystems, des Ernährungs- und Bewegungsverhaltens und der Belastungsbewältigung scheinen die tieferen Ursachen hierfür zu sein (vgl. u.a. HURRELMANN 1994, RAVENS-SIEBERER/GÖRTLER/BULLINGER 2000).

Die bisherigen Instrumente zur Erfassung des Gesundheits- und Krankheitsstatus von Heranwachsenden mit ihrer Beschränkung auf die Routinestatistiken greifen nicht mehr, um diese Verschiebungen zu erfassen. Für verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse müssen bevölkerungsrepräsentative Stichproben untersucht werden (BERGMANN et al. 1999). Dabei ist es wichtig, verknüpfbare Daten aus den verschiedenen Ebenen des gesundheitlichen Geschehens zu gewinnen, also der körperlichen, seelischen und sozialen Gesundheit sowie der Risikofaktoren. Gleiches gilt für die Einflussfaktoren auf die Gesundheit und die damit zusammenhängende Identifikation von „sozialen Risiko- bzw. Problemgruppen" mit besonderem gesundheitlichen Förderbedarf. Diese Informationen sind

erforderlich, um Ansatzpunkte für die Gesundheitsvorsorge zu gewinnen, um gesundheitliche Probleme früh zu erkennen und um in der Betreuung angemessen darauf reagieren zu können. Dabei ist es elementar, die Daten regelmäßig und mit gleicher Methodik zu erheben, damit sie als Evaluationsinstrument zur groben Abschätzung gesundheitspolitischer Maßnahmen eingesetzt werden können.

Die Weltgesundheitsorganisation mit ihrem Regionalbüro Europa fördert seit vielen Jahren Forschungsprojekte, die in diese Richtung zielen. Seit zehn Jahren sind auch deutsche Forschungsteams an den international abgestimmten Erhebungen zur gesundheitlichen Situation von Jugendlichen beteiligt. Sie gehören zum Forschungsverbund „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)", der inzwischen aus über 30 Teams aus fast allen europäischen Ländern und den USA, Kanada und Israel besteht. Im Herbst 2003 wird nun erstmalig ein deutscher Jugendgesundheitssurvey[1] vorgelegt, über dessen Konzeption, Methoden und Ergebnisse wir in diesem Artikel berichten.

1. Ziele, Anlage und Methode des Jugendgesundheitssurvey

Der Survey ist primär auf gesundheitsrelevante Verhaltens- und Lebensmuster bei Heranwachsenden im Übergang von der Kindheits- zur Jugendphase ausgerichtet. Zusätzlich werden Sozialindikatoren zur jugendlichen Alltagswelt, insbesondere aus den Bereichen Familie, Schule, Freundschaft und Freizeit und zentrale Daten zum Gesundheitszustand der Jugendlichen erhoben. Der Jugendgesundheitssurvey bedient sich der Methode des Selbstberichts, die sich in der Gesundheitsforschung immer mehr durchsetzt. Wir wollen mit der Publikation einen Impuls für die Verbesserung der Gesundheitsberichterstattung für die junge Generation geben. Die Befunde sollen auch die Grundlage für eine Gesundheitszielbestimmung bilden und darüber hinaus die Debatte um die Kompetenzentwicklung von Heranwachsenden produktiv beeinflussen. Denn die Belastungen, denen sich Jugendliche – zum Beispiel durch schulischen Leistungsdruck – ausgesetzt sehen, führen nicht nur zu einem eingeschränkten Leistungsstatus und niedrigen Rangplätzen bei den internationalen Schulleistungsvergleichen, sondern auch zu Defiziten im Bereich der mentalen Gesundheit und einer Zunahme psychosomatischer Beschwerden.

Im Anschluss an diese Forschung nach einer umfassenden Entwicklung und Bildung ebenso wie die nach den Folgekosten für das Gesundheitssystem. Ein erklärtes Ziel, das sich mit den Untersuchungen verbindet, ist die Prävention: Die Ergebnisse des Jugendgesundheitssurveys geben Hinweise für die Neuausrichtung von Angeboten und Strategien der Prävention und Gesundheitsförderung, die jetzt dringend zu fordern ist.

1. Anlage und Methode des WHO-Jugendgesundheitssurvey

Im vorliegenden Jugendgesundheitssurvey geht es neben deskriptiven Fragestellungen zur körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheit und zum Gesundheitsverhalten vor allem um die Frage, inwieweit gesundheitsrelevante Lebensstile mit subjektiver Gesundheit zusammenhängen und inwieweit personale und soziale Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Prävention der Gesundheitsstörungen zusammen mit ihrer subjektiven Repräsentation sowohl in körperlicher als auch in psychischer Hinsicht identifiziert werden können.

Der Deutschland-Survey ist in den internationalen Kontext der HBSC-Studie eingebunden, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) unterstützt wird. Ziel des Forschungsverbundes ist es, zu einem erweiterten Verständnis gesundheitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen junger Menschen beizutragen und die Bedingungen ihrer Entwicklung zu untersuchen. Dabei soll sowohl die Aufgabe einer Gesundheitsberichterstattung, als auch eine Erweiterung des Grundlagenwissens über die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen gesundheitsbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen gewährleistet werden. Diese Forschung soll letztlich dazu dienen, die Qualität gesundheitsfördernder Maßnahmen und der Gesundheitserziehung zu verbessern. Zielgruppe der Befragung sind Jugendliche im Alter von 11, 13 und 15 Jahren in einer repräsentativen Auswahl von Schulen. Pro Altersgruppe werden mindestens 1.500 Schülerinnen und Schüler in den teilnehmenden Ländern befragt.[2]

Seit 1982 wird die HBSC-Studie in vierjährigem Turnus in einer ständig wachsenden Zahl von Ländern durchgeführt. An der aktuellen Studie (2001/02) beteiligen sich Forschergruppen aus insgesamt 36 Ländern in Europa und Nordamerika. Damit werden fast 200.000 Kinder und Jugendliche zu unterschiedlichsten Aspekten ihrer Gesundheit und ihres Gesund-

heitsverhaltens befragt. Die Durchführungen der nationalen Surveys obliegen dabei den Forschungsteams aus den einzelnen Mitgliedsländern nach festgelegten Richtlinien für die Stichprobenauswahl, die methodische Durchführung und die Aufbereitung der Daten (s. Currie et al. 2001).

Deutschland ist seit 1994 – vertreten durch das Land Nordrhein-Westfalen – an der Studie beteiligt. Die deutsche Erhebung von 2001/02 fand erstmals in mehreren Bundesländern statt: in Nordrhein-Westfalen und Hessen (zwei große westdeutsche Bundesländer), in Sachsen (großes ostdeutsches Flächenland) und im Stadtstaat Berlin mit seiner früheren Zugehörigkeit zu unterschiedlichen politischen Systemen in Deutschland. Dazu haben sich die beteiligten Einrichtungen der Universität Bielefeld, der Fachhochschule Frankfurt am Main, der Technischen Universität Dresden und des Robert Koch-Instituts in Berlin zu einem Forschungskonsortium zusammengeschlossen. Auch wenn das Ziel einer bundesweiten Befragung noch nicht erreicht wurde, kann auf einen strukturtypischen deutschen Datensatz zurückgegriffen werden.

Dieser basiert auf einer Stichprobe – gemäß den Richtlinien des HBSC-Forschungsverbundes – mit einer Zufallsauswahl von Schulklassen aller Schulen in den vier beteiligten Bundesländern der fünften, siebten und neunten Klassen (Klumpenstichprobe). Dabei sind alle regulären Schulformen (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen bzw. in einigen Bundesländern die Mittelschulen) jeweils repräsentativ für das betreffende Bundesland vertreten. Die Auswahl der Schulen erfolgte dabei zufällig; die Anzahl der jeweils eingesetzten Fragebögen pro Schule orientierte sich an der statistischen Verteilung der verschiedenen Schulformen in den jeweiligen Bundesländern. Die genaue Quotierung der Länderstichproben erfolgte aufgrund der aktuellen Schülerzahlen der Landesämter für Datenverarbeitung und Statistik.

Insgesamt wurden in den beteiligten Bundesländern 23.111 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen befragt, die mit kleinen Einschränkungen als repräsentativ für deutsche Kinder und Jugendliche der entsprechenden Altersgruppen gelten dürfen. Für den Deutschland-Survey wurde jedoch ein strukturtypischer Datensatz mit den Angaben von 5.650 Probanden, der auch bei den internationalen Vergleichen zu Grunde gelegt wird, verwendet (vgl. zur Stichprobenkonstruktion Hurrelmann/Klocke/Melzer/Ravens-Sieberer 2003, Kap.1).

Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird in allen an der HBSC-Studie beteiligten Ländern nach dem gleichen Forschungsdesign mit einem standardisierten, in die jeweilige Landessprache übertragenen Kernteil des Fragebogens gearbeitet.[3] Der Fragebogen wurde seit der letzten Erhebung 1998 in einem internationalen Prozess in allen teilnehmenden Ländern der HBSC-Studie weiterentwickelt und einer Reihe von Tests zur Prüfung der Validität und Reliabilität unterzogen. Dabei wurde auf die Qualität des Fragebogens und die internationale Vergleichbarkeit besonderen Wert gelegt. Für den deutschen Fragebogen wurden alle Fragebogenteile vom Englischen ins Deutsche – und zur Qualitätssicherung noch einmal ins Englische – übersetzt.

Der HBSC-Survey beinhaltet ein sehr umfangreiches und detailliertes Fragenprogramm zu unterschiedlichsten Aspekten der Gesundheit, des gesundheitsrelevanten Verhaltens und den Lebensbedingungen in der Adoleszenz. Neben den obligatorischen Themen, Skalen und Items, auf die sich der internationale HBSC-Forschungsverbund verständigt hat und die in allen beteiligten Ländern eingesetzt werden (sogenannte „Mandatory Items"), wurden für die deutsche Studie in einigen Bundesländern zusätzliche Fragen angefügt.

Der Kernfragebogen der HBSC-Studie enthält neben demografischen Angaben Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Subjektive Gesundheit (Psychosomatische Beschwerden, mentale Gesundheit, Allergien, Lebenszufriedenheit u.a.)
- Unfallrisiko und Gewalt (Unfallverletzungen, Mobbing (Täter und Opfer), Beteiligung an Schlägereien)
- Substanzkonsum (Tabak, Alkohol, illegale Drogen)
- Essverhalten und Diäten (Essgewohnheiten, Body-Maß-Index, Diäten u.a.)
- Körperliche Aktivität (Sport, körperliche Anstrengungen, Inaktivität durch Fernsehen und Computer u.a.)
- Soziale Ressourcen (Anzahl der Freunde, Unterstützung durch Eltern und Peers, Familiensituation, Wohnumfeld u.a.)
- Schule (Leistungsanforderungen, Unterrichtsqualität, Unterstützung durch Eltern, Mitschüler und Lehrer, Schulfreude, Schülerbeteiligung u.a.)
- Gleichaltrigengruppe und Freizeitverhalten (Häufigkeit der Treffen, Mediennutzung, Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen u.a.)

Wie alle großen internationalen Vergleichstudien ist die HBSC-Studie ein kooperatives Unternehmen. Auch am deutschen Jugendgesundheitssurvey ist neben den Herausgebern (Autoren dieses Artikels) eine Gruppe von Wissenschaftlern beteiligt, die sich den genannten thematischen Schwerpunkten mit unterschiedlichen Fragestellungen widmet.

Der Jugendgesundheitssurvey besteht aus einer thematischen Einführung und sechs weiteren Kapiteln, die von verschiedenen Autorenteams verfasst wurden: Zunächst wird der körperliche, psychische und soziale Gesundheitszustand der Jugendlichen analysiert und grundlegend beschrieben (RAVENS-SIEBERER, THOMAS & ERHART). Danach geht es um das gesundheitsrelevante Risiko- und Freizeitverhalten der Heranwachsenden (RICHTER & SETTERTOBULTE). Es schließen sich Untersuchungsbefunde zum Ernährungsverhalten und Körperbewusstsein bei Jugendlichen an (ZUBRÄGEL & SETTERTOBULTE). In den folgenden beiden Teilen werden die Einflüsse der Lebenswelt Familie (KLOCKE & BECKER) bzw. Schule (BILZ, HÄHNE & MELZER) auf die Gesundheit der Jugendlichen untersucht. Den Abschluss bildet ein Resümee der Untersuchungsergebnisse mit Konsequenzen für eine jugendgerechte Prävention und Gesundheitsförderung (LANGNESS, RICHTER & HURRELMANN). Aus diesem breiten Programm werden im Folgenden einige ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerungen vorgestellt.

2. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse des Jugendgesundheitssurvey

2.1 Gesundheits- und Krankenstatus von Kindern und Jugendlichen

Im Jugendgesundheitssurvey werden Ergebnisse zur subjektiven körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen präsentiert. Zudem wurden gesundheitsrelevante Verhaltensweisen wie Substanzkonsum, körperliche Aktivität und Ernährung bei Jugendlichen untersucht.

Körperliche Gesundheit

Im Beitrag von RAVENS-SIEBERER, THOMAS und ERHARD konnte gezeigt werden, dass die große Mehrheit der Jugendlichen ihren allgemeinen Gesundheitszustand und ihr körperliches Wohlbefinden als relativ gut einschätzt. Es zeigen sich aber auch Problembereiche. Im Einzelnen wurden folgende Ergebnisse festgehalten:

- Die Verbreitung von chronischen Erkrankungen und Behinderungen, die die Funktionsfähigkeit im Alltag einschränken, ist verhältnismäßig gering. 12% der befragten Jugendlichen geben an, dass sie an einer chronischen Erkrankung oder einer Behinderung leiden. Die Ergebnisse lassen allerdings nicht auf die Art und den Schweregrad der Erkrankung und das Ausmaß der Einschränkung im Alltag schließen.
- Über die Hälfte der Befragten hatte mindestens eine behandlungsbedürftige Verletzung in den letzten 12 Monaten. Es besteht also ein Bedarf an geeigneten Präventionsmaßnahmen zur Vermeidung leichter und schwerer Verletzungen in dieser Altersgruppe.
- Ein erschreckend großer Teil der Jugendlichen berichtet von einer oder mehreren Allergien. 41% der Mädchen und 35% der Jungen geben an, dass sie an einer Allergie leiden. Zu den häufigsten spezifischen Allergien zählen nach wie vor Heuschnupfen, Stauballergie und Allergie gegen Tierhaare oder Federn. Alle diese Beeinträchtigungen beeinflussen die subjektive Beurteilung des körperlichen allgemeinen Gesundheitszustandes nachhaltig.

Die Studie konnte hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen zur körperlichen Gesundheit zeigen: Je seltener Jugendliche an einer chronischen Erkrankung leiden und von Verletzungen betroffen sind, desto besser schätzen sie ihren allgemeinen Gesundheitszustand ein. Auch die Zahngesundheit ist positiv mit der Einschätzung des allgemeinen Gesundheitszustandes assoziiert. Des Weiteren erzielen Jugendliche, die an einer chronischen Erkrankung leiden, erwartungsgemäß deutlich niedrigere Werte bezüglich ihres körperlichen Wohlbefindens im Vergleich zu gesunden Jugendlichen.

Die Studie ergab weiterhin, dass Aspekte der subjektiven körperlichen Gesundheit in Verbindung mit intermittierenden Faktoren wie Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status betrachtet werden sollten. Häufig beurteilen Mädchen und ältere Jugendliche ihren Gesundheitszustand negativer als Jungen und jüngere Schülerinnen und Schüler. Ein ebenso bedeutsames Ergebnis zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status. Sie erleben ihren eigenen körperlichen Gesundheitszustand häufig schlechter als Befragte mit einem besseren sozioökonomischen Hintergrund, obwohl diese häufiger von tatsächlich gesundheitsmindernden Faktoren, wie Allergien oder Verletzungen betroffen sind.

Psychische Gesundheit

Insgesamt zeigt die Studie, dass etwa 80 % der befragten Jugendlichen von einer guten psychischen Gesundheit im Sinne von psychischer Unauf-

fälligkeit berichten. Ein Fünftel der Jugendlichen gibt Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit an.

- Die Studie ergab, dass ein großer Teil der Jugendlichen regelmäßig unter psychosomatischen Beschwerden leidet. Zu den psychosomatischen Beschwerden zählen nicht nur Symptome wie Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Schwindel und Müdigkeit, sondern auch psychische Symptome wie Gereiztheit, Nervosität, Ängstlichkeit und allgemeines Unwohlsein. Mädchen, ältere Jugendliche und Schülerinnen und Schüler aus niedrigen sozialen Schichten leiden häufiger als Jungen, als jüngere Jugendliche und als Schülerinnen und Schüler aus höheren sozialen Schichten unter psychosomatischen Beschwerden.
- Ein bedeutender Aspekt psychischer Gesundheit ist die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung, nämlich die individuelle Gewissheit, die eigene Lebenssituation beeinflussen zu können. Die meisten Jugendlichen berichten von einer durchschnittlichen Selbstwirksamkeitserwartung. Jedoch weisen nur 20% der Schülerinnen und Schüler eine hohe generalisierte Selbstwirksamkeit auf. Geschlechts- oder schichtspezifische Unterschiede waren hier nicht zu finden.
- Mentale Gesundheit (bzw. psychisches Wohlbefinden) als wichtiges Konzept der Lebensqualität wurde in der Studie mit Fragen aus zwei bewährten Skalen ermittelt. Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen, jüngere Schülerinnen und Schüler und Jugendliche aus höheren sozialen Schichten ein höheres psychisches Wohlbefinden bzw. mentale Gesundheit aufweisen als Mädchen, als Befragte aus höheren Altersstufen und als Schülerinnen und Schüler aus der untersten sozialen Schicht.
- Psychische Auffälligkeiten: Von den befragten Kindern und Jugendlichen können insgesamt 6% als psychisch auffällig bezüglich emotionaler Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität oder Problemen mit Gleichaltrigen eingestuft werden. Weitere 12,8% sind als grenzwertig auffällig zu bezeichnen. Mädchen, jüngere Jugendliche und Schülerinnen und Schüler aus den unteren Wohlstandsschichten sind besonders stark von psychischen Auffälligkeiten betroffen.
- Die Studie ermittelte ebenfalls die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen. Die meisten Befragten berichten von einer relativ hohen Lebenszufriedenheit. Es ergaben sich keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter oder Schichtzugehörigkeit.

Die einzelnen Bereiche der psychischen Gesundheit stehen miteinander im Zusammenhang. Die Studie konnte hoch signifikante Zusammenhänge

zwischen der psychischen Gesundheit und der Lebenszufriedenheit zeigen. Je höher das psychische Wohlbefinden, desto größer ist auch die Lebenszufriedenheit bei den befragten Schülerinnen und Schülern. Eine geringe Selbstwirksamkeit geht einher mit verringertem psychischen Wohlbefinden und einer geringeren Lebenszufriedenheit. Psychosomatische Beeinträchtigungen sind stark mit schlechtem psychischen Wohlbefinden und verringerter Lebenszufriedenheit assoziiert. Jugendliche, die psychische Auffälligkeiten aufweisen, berichten auch über stärkere psychosomatische Gesundheitsbeschwerden, ein geringeres psychisches Wohlbefinden und eine verringerte Lebenszufriedenheit. Diese Ergebnisse zeigen, wie stark die einzelnen Aspekte psychischer Gesundheit miteinander in Beziehung stehen. Interessanterweise scheinen mit psychischer Auffälligkeit eher psychische und soziale Aspekte der subjektiven Gesundheit assoziiert zu sein, körperliche Aspekte spielen kaum eine Rolle, offenbar nicht einmal die individuelle Wahrnehmung körperlicher Gesundheit. Psychische Auffälligkeit im Jugendalter ist damit von körperlicher Gesundheit weitgehend unabhängig.

Die psychische Gesundheit im Jugendalter ist in hohem Maße geschlechtsabhängig. Häufig werden im späten Jugendalter bei Mädchen höhere Raten gefunden. Während depressive Störungen im späten Jugendalter und frühen Erwachsenenalter doppelt so häufig bei Mädchen vorkommen, treten diese im Schulalter häufiger bei Jungen auf. Externalisierende Störungen wie hyperkinetische und dissoziale Störungen sind insgesamt häufiger bei Jungen, während internalisierende Störungen wie psychosomatische Störungen tendenziell häufiger bei Mädchen vorkommen.

Jugendliche mit einem niedrigen sozialen Status berichten häufiger über psychosomatische Beschwerden und psychische Auffälligkeiten. Zudem ist ihr psychisches Wohlbefinden bzw. ihre mentale Gesundheit im Vergleich zu Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten schlechter.

Die Autoren des Kapitels zur psychischen Gesundheit betonen, dass es unter dem Aspekt der Prävention nicht nur darum gehen kann, bereits eingetretene manifeste Störungen und Auffälligkeiten zu erfassen, die als klinisch behandlungsbedürftig einzustufen sind, sondern dass Indikatoren gefunden werden müssen, die es im Sinne eines Frühwarnsystems erlauben, in ihrer psychischen Gesundheit beeinträchtigte Jugendliche zu identifizieren. So kann auch der Verschlechterung der psychischen Gesundheit mit fortschreitendem Alter, die in der Studie aufgedeckt wurde, entgegengewirkt werden.

Soziale Gesundheit

Neben der körperlichen und psychischen Gesundheit stellt das Konzept der sozialen Gesundheit einen dritten erfassten Bereich dar und bezieht verschiedene „Settings" des sozialen Umfeldes von Jugendlichen mit ein: Familie, Schule und Gleichaltrige.

- 90% aller Befragten fühlen sich von den Gleichaltrigen akzeptiert und gemocht und haben keine Probleme, Freunde zu finden. Die Qualität der Beziehung zu Freunden wird generell positiv eingeschätzt. Der Rest der Jugendlichen fühlt sich jedoch von Gleichaltrigen nicht akzeptiert.
- Das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ist unzureichend ausgeprägt. Ein markantes Ergebnis ist die geringere Zufriedenheit mit der Schule bei älteren Schülerinnen und Schülern, Nicht-Gymnasiasten und Befragten aus schlechten sozioökonomischen Verhältnissen. Viele Jugendliche fühlen sich aufgrund der Leistungsanforderungen überfordert und machen sich große Sorgen über ihre berufliche Zukunft, insbesondere in den benachteiligten Schichten.
- Die meisten der befragten Jugendlichen schätzen ihre Beziehungen zu ihren Eltern positiv ein. Dennoch werden Probleme mit den Eltern (42%) als häufig erlebtes Ereignis genannt, das aber anscheinend die Jugendlichen nicht übermäßig belastet und von ihnen adäquat im Sinne einer „normalen" Entwicklungsaufgabe bewältigt wird.

Die von den Jugendlichen am häufigsten genannten kritischen Lebensereignisse sind schulische Überforderung, Probleme mit den Eltern, Trennung von dem Freund oder der Freundin und Tod einer nahestehenden Person. Die Ereignisse werden allerdings hinsichtlich ihrer Belastung unterschiedlich bewertet. Für die Mehrheit sind schulische Überforderung und Probleme mit den Eltern nur wenig belastend. Im Gegensatz dazu wird der Tod einer nahestehenden Person oder die Trennung von dem Freund oder der Freundin als sehr belastend erlebt.

Die Bereiche Schule, Familie und Freunde haben im Leben der Jugendlichen gleichermaßen Einfluss auf ihr Wohlbefinden. Meist zeigt sich, dass Wohlbefinden in einem Bereich sich in den anderen Bereichen widerspiegelt. Die Studie konnte hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen zur sozialen Gesundheit zeigen. Ein geringes Wohlbefinden in der Familie geht beispielsweise mit verringertem schulischen und „peerbezogenen" Wohlbefinden einher. Schulische Überforderung wirkt sich negativ auf das schulische Wohlbefinden aus.

Jugendliche, die Probleme mit ihren Eltern haben, berichten erwartungsgemäß über geringeres Wohlbefinden in der Familie.

Aufgrund der Wechselwirkung der verschiedenen sozialen Dimensionen erscheint es angebracht, dass alle Bereiche gleichermaßen im Fokus von Präventions- und Interventionsmaßnahmen stehen. Erfolgsversprechende Maßnahmen können insbesondere Trainingsprogramme der sozialen Kompetenz sein, in denen die Jugendlichen grundlegende soziale Fertigkeiten, Problemlösestrategien und Kommunikationsstile im Umgang mit anderen lernen.

Jugendliche mit einem hohen sozialen Status berichten nicht nur über wesentlich besseres schulisches Wohlbefinden als Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten. Außerdem sind Jugendliche mit einem schlechten sozioökonomischen Hintergrund sowie einem niedrigen Bildungsniveau anfälliger für kritische Lebensereignisse.

Die soziale Gesundheit Jugendlicher ist altersabhängig. Jüngere Schülerinnen und Schüler äußern eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Schule als ältere Jugendliche. Zudem berichten sie über ein besseres familiäres Wohlbefinden und sind weniger häufig von kritischen Lebensereignissen betroffen als ältere Schülerinnen und Schüler.

Die drei Bereiche der subjektiven körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheit wurden zwar getrennt voneinander betrachtet, stehen jedoch auch in komplexen, wechselseitigen Beziehungen zueinander. Zusammenhänge zwischen der körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheit ließen sich eindeutig bestätigen.

2.2 Gesundheits- und Freizeitverhalten von Jugendlichen

Im Beitrag von RICHTER und SETTERTOBULTE wurde das gesundheitsrelevante Verhalten der 11 bis 15-Jährigen dargestellt. Hierbei wurden sowohl der Konsum von Tabak, Alkohol, illegalen Drogen und Medikamenten als auch Freizeitaktivitäten wie körperliche Aktivität, Medienkonsum und Kontakte mit Gleichaltrigen analysiert.

Tabak-, Alkohol- und Cannabiskonsum

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Erfahrungen mit Alkohol, Tabak und Cannabis unter den 11- bis 15-Jährigen in Deutschland weit verbreitet sind. Das Einstiegsalter des Zigarettenkonsums und des regelmäßigen Alkoholkonsum hat sich weiter vorverlagert. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen haben bereits Erfahrungen mit Tabak und

Alkohol gemacht, ein Viertel der Neuntklässler sind schon einmal mit Cannabis in Kontakt gekommen. Diese Erfahrungen beschränken sich jedoch häufig auf einen Experimentier- oder Probierkonsum. Die Mehrheit der Jugendlichen raucht nicht und war noch nie betrunken. Dennoch gibt es bereits vor Erreichen des gesetzlich vorgeschriebenen Mindestalters für Tabak- und Alkoholkonsum eine Teilgruppe von Jugendlichen, die regelmäßig Alkohol trinkt (13%) und/oder Tabak raucht (15%). Hinzu kommen etwa 10% der Jugendlichen, die als Freizeit- und Dauerkonsumenten von Cannabis gelten.

Auffallend ist, dass die Konsumhäufigkeit von Alkohol und Cannabis stark geschlechtsspezifisch geprägt ist: Jungen trinken häufiger regelmäßig Alkohol, berichten häufiger von Alkoholrauscherfahrungen und erleben ihren ersten Alkoholrausch früher als Mädchen. Zudem berichten mehr Jungen als Mädchen von Erfahrungen mit Cannabis. Beim Tabakkonsum hingegen ergibt sich eine andere Tendenz. Im Gegensatz zu früheren Jahren rauchen heute mehr Mädchen als Jungen Zigaretten. Allerdings ist das Einstiegsalter bei Jungen niedriger als bei Mädchen. Dabei ist aber davon auszugehen, dass diese Angleichung der Konsumquoten nur im Bereich gemäßigter Verhaltensmuster stattgefunden hat. Bei härteren Konsummustern ist davon auszugehen, dass besonders bei älteren Jugendlichen nach wie vor die Jungen dominieren.

Der Konsum von legalen und illegalen Drogen ist altersabhängig. Je älter die Jugendlichen sind, desto häufiger berichten sie von Drogenkonsum. Besonders um das 13. Lebensjahr nimmt der regelmäßige Konsum psychoaktiver Substanzen zu. Dieses Ergebnis spricht dafür, spätestens in der 5. Jahrgangsstufe mit präventiven Maßnahmen zu beginnen. Nur so kann der Beginn regelmäßigen gesundheitsschädigenden Verhaltens, falls er sich nicht ganz vermeiden lässt, auf einen späteren Zeitpunkt verlagert werden.

Die Studie zeigt, dass der sozioökonomische Status der Jugendlichen nur einen sehr geringen Einfluss auf den Substanzkonsum hat. Es ist also nicht davon auszugehen, dass sozial benachteiligte Jugendliche häufiger Drogen konsumieren als Jugendliche aus mittleren und oberen Statusgruppen. Die Ergebnisse weisen sogar darauf hin, dass Jugendliche aus wohlhabenden Familien mehr Alkohol konsumieren als Jugendliche unterer Wohlstandsschichten.

Körperliche Aktivität und Medienkonsum

Die positiven Auswirkungen körperlicher Aktivität auf die Gesundheit sind unbestritten. Die Ausbildung von Bewegungsmustern und -fähigkeiten in der Kindheit ist von hoher Bedeutung für den Erhalt und die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten im Erwachsenenalter. Die Mehrheit der Jugendlichen gibt an, an zwei oder mehr Tagen in der Woche körperlich aktiv zu sein. Allerdings verhält sich nur ein Drittel der Jungen und ein Viertel der Mädchen entsprechend der Richtlinien von optimaler körperlicher Aktivität (an fünf oder mehr Tagen der Woche 60 Min. körperlich aktiv zu sein). Die Nutzung von Medien durch Jugendliche hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Es ist jedoch umstritten, wie sich erhöhter Medienkonsum auf die Gesundheit von Jugendlichen auswirkt. Jugendliche verbringen an Schultagen durchschnittlich 2,3 Stunden vor dem Fernseher und 1,1 Stunden vor dem Computer. Jungen verbringen mehr Zeit als Mädchen vor dem Fernseher und vor dem Computer.

Die soziale Lage der Jugendlichen hat einen starken Effekt auf das Freizeitverhalten. Es konnte festgestellt werden, dass Jugendliche mit einem niedrigen Sozialstatus deutlich mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen als Jugendliche mit einem höheren Status. Außerdem zeigt sich für Mädchen ein sozialer Gradient bezüglich körperlicher Aktivität. Je schlechter der soziale Status der Mädchen, desto höher ist das Risiko körperlicher Inaktivität.

Die Einbindung in die Gleichaltrigengruppe ist für Jugendliche im Zuge ihrer Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen von elementarer Bedeutung. In dieser Gruppe fühlen sie sich akzeptiert und verstanden und erlernen notwendige kommunikative und soziale Kompetenzen und Verhaltensweisen. Allerdings gibt es auch solche Peers, die abweichende Verhaltensweisen verstärken. So konnten wir in unserer Studie auch einen Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen und Häufigkeit des Drogenkonsums feststellen: Jugendliche, die viel Zeit mit ihren Freunden verbringen, zeigen öfter gesundheitsschädigendes Verhalten, wie Alkohol- und Tabakkonsum, als Jugendliche, die nicht viel Zeit in einer „Peer-Group" verbringen. Häufiger Kontakt zu Freunden spielt also eine wichtige Rolle für das Ausmaß des Substanzgebrauchs durch Jugendliche.

In der Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass Risikoverhalten sich häufig nicht auf eine Verhaltensweise beschränkt, sondern mehrere Dimensionen umfasst. Das heißt, dass Jugendliche, die ein gesundheitliches Risikoverhalten zeigen, oft auch weitere gesundheitsschädigende Verhaltensweisen erkennen lassen. In der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen zeigen 17% der Jugendlichen ein multiples Risikoverhalten. Jungen weisen signifikant häufiger als Mädchen multiples Risikoverhalten auf. Mit dem Alter steigt das Risikoverhalten deutlich an.

Ernährungsverhalten und Körperbewusstsein von Jugendlichen

Eine gesunde Ernährung in Kindheit und Jugend schafft optimale Bedingungen für Gesundheitsstatus, Wachstum und intellektuelle Entwicklung. Es ist allgemein bekannt, dass riskante Diäten und Über- und Untergewicht in der Wachstumsphase zu schwerwiegenden psychischen, sozialen und körperlichen Krankheiten und Störungen führen können. Zudem hat ungünstiges Ernährungsverhalten in der Kindheit und Jugend langfristige negative Konsequenzen für die Gesundheit im Erwachsenenalter. Adipositas kann zu Krankheiten wie Bluthochdruck, Diabetes Typ II und Schäden am Bewegungsapparat führen und ist ein Prädiktor für die Entwicklung kardiovaskulärer Erkrankungen in einer späteren Lebensphase. Jugendliche, die an Essstörungen wie Anorexie und Bulimie leiden, haben nicht nur eine zu geringe Nährstoff- und Energiezufuhr, sondern leiden auch an psychischen Problemen, Ruhelosigkeit, Konzentrationsstörungen und psychosomatischen Symptomen verbunden mit einem hohen Missbrauch von Medikamenten.

Ernährungsverhalten

Die Autoren dieses Untersuchungsteils (Zubrägel und Settertobulte) analysieren in ihrem Beitrag wichtige Aspekte des Essverhaltens, zu Diäten und zur Wahrnehmung des eigenen Körpers. Insbesondere wurde der wechselseitige Einfluss von Gewicht und Ernährungsverhalten mit psychosozialen und soziodemographischen Faktoren näher untersucht.

- Die Studie kann einen hohen Teil an übergewichtigen und untergewichtigen Jugendlichen nachweisen: 5-6% der befragten Mädchen sind übergewichtig. Der Anteil der Jungen ist in allen Altersgruppen deutlich höher. Besonders ältere Jungen sind von Übergewicht betroffen. Bei den 13 bis 15-Jährigen ist bereits fast jeder zehnte Junge übergewichtig. Mädchen sind zu einem größeren Teil von Untergewicht betroffen (12%) als Jungen. Dennoch gibt es einen nicht geringen Teil an untergewichtigen Jungen (6%) in der Altersgruppe. Jungen sind also zu einem beträchtlich höheren Teil von Übergewicht und Mädchen zu einem höheren Teil von Untergewicht betroffen.
- Übergewichtige Jungen und Mädchen berichten seltener über körperliche Aktivitäten in der Freizeit. Dabei kann physische Inaktivität sowohl Folge als auch Ursache von Übergewicht sein. Übergewichtige Kinder verfügen über geringere sportliche Fähigkeiten als normalgewichtige, was sie dazu veranlasst, auch aus Schamgefühl weniger Sport zu treiben.

- Ein klarer Risikofaktor für Übergewicht ist das Auslassen oder die unregelmäßige Einnahme von Mahlzeiten. Ein regelmäßiger Rhythmus in den Hauptmahlzeiten ist für Jugendliche unverzichtbar.

Die soziale Lage zeigte sich als entscheidender Einfluss auf das Über- oder Untergewicht von Kindern und Jugendlichen. Während die Befragten aus unteren sozialen Schichten eher von Übergewicht berichten, sind Jugendliche aus den oberen Statusgruppen häufiger untergewichtig. Andere Studien konnten zeigen, dass sozial benachteiligte Jugendliche durch unausgewogene Ernährung, die mit einem zu hohen Fettkonsum einhergeht, weniger sportliche Aktivität und höheren Fernsehkonsum zu Übergewicht neigen (KLOCKE/HURRELMANN 2001).

Gewichtsprobleme im Jugendalter haben nicht nur körperliche, sondern auch gravierende psychosoziale Folgen. Das Gesundheitsempfinden ist bei übergewichtigen Jungen und Mädchen schlechter als bei normalgewichtigen. Interessanterweise schätzen untergewichtige Jungen ihren Gesundheitszustand nicht so gut ein wie normalgewichtige Jungen, während die Mädchen ihren Gesundheitszustand mit abnehmenden Gewicht als besser einschätzen. Das höhere Wohlbefinden untergewichtiger Mädchen kann auf das gängige und propagierte weibliche Schönheitsideal in der Gesellschaft zurückzuführen sein. Zudem leiden übergewichtige Jungen und Mädchen häufiger unter psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen und Erschöpfung und verfügen über ein geringeres Selbstwertgefühl als normalgewichtige.

In der Gruppe der Mädchen sind sowohl psychosomatische Beschwerden als auch ein geringeres Selbstwertgefühl linear mit ihrem Gewichtsstatus verbunden. Das heißt, je niedriger ihr Gewicht ist, desto höher ist ihr Selbstwertgefühl und desto weniger berichten sie über psychosomatische Bewerden. Die Abweichung vom genormten und idealisierten Körperbild wird in der sozialen Interaktion zwischen den Jugendlichen in starkem Maße sanktioniert. Übergewichtige Jugendliche erleben soziale Zurückweisung und Ausgrenzung (Mobbing), aufgrund ihrer Erscheinung und kompensieren diesen unbefriedigenden sozialen Zustand durch weiteres falsches Essverhalten. Die psychosozialen Folgen des Übergewichtes, vermittelt durch die Sanktionen aus der Umwelt der Jugendlichen, führen also im Endeffekt zu einer geringeren Lebensqualität.

Körperbewusstsein

Die Pubertät geht häufig mit einem problematischen subjektiven Körperempfinden einher. So sind fast die Hälfte der Mädchen mit ihrem

Gewicht unzufrieden und nehmen sich als zu dick wahr, obwohl dies objektiv oft gar nicht der Fall ist. So halten sich sogar untergewichtige Mädchen und Jungen trotz objektivem Untergewichts als zu dick. Ernährungsroutinen werden in der Kindheit und Jugend ausgebildet und bleiben häufig auch in späteren Lebensphasen bestehen. Umso alarmierender ist es, dass zunehmend mehr Jugendliche auf die Einnahme regelmäßiger Mahlzeiten verzichten. In den neunten Klassen nehmen beispielsweise ein Viertel der Mädchen und ein Fünftel der Jungen kein Frühstück zu sich. So verwundert es nicht, dass bei diesen Schülerinnen und Schülern aufgrund der mangelnden Nährstoffzufuhr mit Leistungseinbußen zu rechnen ist. Das Verzichten auf Mahlzeiten ist vor allem unter Mädchen und älteren Schülern und Schülerinnen verbreitet.

2.3 Familie und Gesundheit

Familien stellen für Kinder und Jugendliche eine „Gesundheitsumwelt" dar, deren Mitglieder den gleichen Umweltbelastungen ausgesetzt sind und sich in einer ähnlichen sozioökonomischen und soziokulturellen Lebenslage befinden. Der Familienkontext spielt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung von gesundheitsförderlichen Einstellungen und Verhaltensmustern.

In der Untersuchung (vgl. Beitrag von KLOCKE und BECKER) wurden die Auswirkungen der sozioökonomischen sowie soziokulturellen Lebenslagen der Familien, der konkreten Familienformen, der Nachbarschaft und der Integration in die Gemeinschaft auf die Gesundheit betrachtet. Zudem wurde ausführlich die Bedeutung sozialer Ungleichheit für den Gesundheitszustand und ausgewählte Aspekte des Gesundheitsverhaltens diskutiert. Abschließend wurde der Einfluss des sozialen Netzwerkes und des sozialen Kapitals auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen untersucht.

Auswirkung der Familienformen auf das Gesundheitsverhalten

Die Ergebnisse zu gesundheitlichen Unterschieden nach Familienformen müssen mit Vorbehalt betrachtet werden, da überwiegend die soziale Lage der Familien ausschlaggebend ist. Allerdings muss ein deutlich schlechteres Abschneiden der Jugendlichen von allein erziehenden Eltern hervorgehoben werden. Bei genauerer Betrachtung ist dies nicht verwunderlich, denn allein Erziehende verfügen nur über eine potenzielle Verdienstquelle und sind nur eine einzelne Betreuungsperson. Entsprechend häufig befinden sich allein Erziehende im untersten Wohlstandssegment mit all den damit einhergehenden emotionalen und gesundheitlichen Belastungen für die Kinder. Eine schlechtere mentale Gesundheit und gesundheitsabträgliche Ernährungs- und Bewegungsmuster sind die Folge. Weiterhin führt die hohe Belastung der allein Erziehenden zu einem wenig ausbalancierten Erziehungsstil, mit der Konsequenz erhöhter Gesundheitsrisiken.

Wie die Daten zeigen, ist sowohl ein restriktiver als auch ein liberaler Erziehungsstil in Familien von allein Erziehenden am häufigsten anzutreffen. Kinder und Jugendliche von allein Erziehenden sind sowohl sozialen als auch durch Trennungserfahrungen verursachten emotionalen Belastungen ausgesetzt. Die Ergebnisse der Studie bestätigen auch für den Gesundheitsbereich eine höhere Belastung der Jugendlichen, die bei nur einem Elternteil aufwachsen. Positive und andauernde Beziehungen zu weiteren Personen in einem zweiten Zuhause (bei dem ausgezogenen Elternteil oder den Großeltern) übernehmen für diese Gruppe jedoch kompensatorische Aufgaben.

Die soziale Lage und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Verschiedene Untersuchungen haben ergeben, dass Kinder aus sozial schwachen Familien, d.h. mit niedrigem sozioökonomischen Status, häufiger Sprach- und Sprechstörungen, körperliche und intellektuelle Entwicklungsrückstände sowie psychische Auffälligkeiten zeigen (SCHNABEL 2001). Auch in unserer Studie konnte belegt werden, dass sich soziale Benachteiligung negativ auf die Gesundheit von Jugendlichen auswirkt. Jugendliche aus unteren sozialen Schichten berichten über eine signifikant höhere psychosoziale Morbidität (z.B. mehr Ängstlichkeit und Hilflosigkeit, geringeres Selbstvertrauen). Sozial benachteiligte Jugendliche weisen zudem ein ungünstigeres Gesundheitsverhalten bezüglich Zahnhygiene, sportlicher Aktivitäten, TV Konsum und Ernährung auf.

Die vermehrten gesundheitlichen Beeinträchtigungen sozial benachteiligter Kinder wirken sich wiederum auf soziale und psychische Befindlichkeiten aus. Allerdings empfinden nicht alle Jugendliche aus sozial schwachen Familien ihre Lebensumstände als gleichermaßen belastend. Unter ihnen befinden sich invulnerable Gruppen, d.h. diejenigen, die sich trotz ungünstiger Lebensbedingungen gut entwickeln und ihren Gesundheitszustand nicht schlechter einschätzen als Jugendliche aus mittleren und oberen sozialen Schichten.

Dennoch ist ein Haupttrend zu erkennen: Jugendliche aus sozial schwachen Familien zeigen sowohl eine deutliche Beeinträchtigung ihrer

psychosozialen Gesundheit als auch unerwünschte Muster des Gesundheitsverhaltens. Gerade das Zusammenspiel dieser beiden Faktoren kann im weiteren Lebensverlauf eine ungünstige gesundheitliche Entwicklung zur Folge haben. Diese Situation erscheint besonders prekär, wenn man das Ausmaß von Armut unter Jugendlichen in Deutschland betrachtet: Die Zahlen in Deutschland weisen seit mehr als einem Jahrzehnt eine überproportionale Armutsbetroffenheit der Kinder und Jugendlichen aus. Wie die Analyse zeigt, reagieren Kinder und Jugendliche mit seelischen Belastungen auf die unterprivilegierten Lebensbedingungen und die damit einhergehenden geringeren Lebenschancen (WALPER 2000). Betrachtet man dieses Ergebnis der psychischen Belastungen und Desorientierungen im weiteren Zusammenhang mit der Gesundheit und dem Gesundheitsverhalten Jugendlicher, dann wird erkennbar, dass gesundheitliche Einschränkungen und insbesondere habitualisiertes schlechtes Gesundheitsverhalten langfristige Auswirkungen auf die Vitalität und Morbidität der jungen Menschen haben. Das Zusammenspiel von einerseits unerwünschten Gesundheitsverhaltensmustern und andererseits schon vorliegenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen weist auf eine ungünstige Gesundheitsbiografie der Kinder und Jugendlichen aus sozial schwachen Familien hin.

Soziales Kapital und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

Soziales Kapital umfasst Ressourcen, die aus dem Netz mehr oder weniger institutionalisierter Beziehungen geschöpft werden. Über soziales Kapital verfügen diejenigen, die positive und hilfreiche Kontakte und Beziehungen zu Familie, Freunden und Bekannten haben und gut ins nachbarschaftliche Umfeld sowie in Institutionen integriert sind. In der Studie wurde das soziale Kapital der Jugendlichen mit Hilfe unterschiedlicher Variablen erfasst, die sich zu folgenden Indikatoren gruppieren lassen: familiäres Kapital (Beziehung zu den Eltern, Kontakt zu Großeltern), außerfamiliäres Kapital (Größe des Freundeskreises, Beziehung zum besten Freund), nachbarschaftliches Kapital und die Integration in Institutionen (Schule, Verein).

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen bezüglich der Ausstattung mit sozialem Kapital (als Gesamtindex), zeigt sich ein Mangel an Interaktionsbeziehungen zur sozialen Umwelt, der sich negativ auf die Gesundheit auswirkt. Vergleicht man die Zunahme des Gesundheitsrisikos bei Armut und bei niedrigem sozialen Kapital, ergibt sich folgendes Bild: Niedriges

soziales Kapital wirkt sich noch ungünstiger auf die Gesundheit aus als Armut im Sinne multipler materieller Deprivationslagen. Die Autoren dieses Kapitels (KLOCKE und BECKER) konnten zeigen, dass sich der Anteil derjenigen Jugendlichen, die einen schlechten Gesundheitszustand berichten, bei Armut knapp verdoppelt, während er bei niedrigem Sozialkapital sogar fast um das Fünffache steigt.

Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, die jedoch über eine relativ hohe Ausstattung mit sozialem Kapital verfügen, beschreiben ihre gesundheitliche Situation besser als ökonomisch benachteiligte Jugendliche mit wenig sozialem Kapital. Die Studie zeigt, dass eine ausreichende Versorgung mit sozialem Kapital bewirkt, dass der Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen „resistenter" gegen Armutsrisiken wird. Ausreichendes soziales Kapital kann demzufolge als protektiver Faktor für die Gesundheit im Kindes- und Jugendalter gelten.

2.4 Schule und Gesundheit

Neben den Einflüssen der Familie, des sozialen Umfeldes und der Gleichaltrigengruppe hat auch die Schule einen deutlichen Effekt auf die subjektive Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen. Es gelingt nur einem kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler allen Anforderungen der Schule gerecht zu werden und sowohl ausreichende fachliche als auch soziale und personale Kompetenzen auszubilden. Der daraus resultierende Erwartungs- und Belastungsdruck von den Eltern verstärkt die bereits existierenden Bewältigungsprobleme zusätzlich.

Der Beitrag von BILZ, HÄHNE & MELZER liefert Ergebnisse zur Lebenswelt Schule und deren Auswirkung auf die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen. Anhand eines Schulkultur-Modells (vgl. MELZER/STENKE 1996) mit fünf Inhaltsdimensionen (professionelles Lehrerhandeln im Unterricht, Schülerpartizipation, schulische Leitungsanforderungen, Schülerbefindlichkeiten, schulische Unterstützungsnetzwerke) wurden die Daten im sechsten Kapitel ausgewertet, und dabei auch die Zusammenhänge von Schulkultur und Gesundheit analysiert.

Die Analyse der Lebenswelt Schule

- Die Ergebnisse zur Wahrnehmung der Unterrichtsqualität und des professionellen Lehrerhandels zeigen, dass sich eine deutliche Zahl von Schülern bezüglich Anschaulichkeit, Unterrichtstempo und einem abwechslungsreichen Unterricht kritisch äußert.

- Für die Dimension Schülerpartizipation ergibt sich ein heterogenes Bild: 50% der Befragten schätzen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich des eigenen Arbeitstempos hoch ein und 70% geben an, dass sie bei Gruppenarbeiten den Partner selbst auswählen dürfen. Das Mitspracherecht hinsichtlich der Nutzung der Unterrichtszeit, Schulaktivitäten und Lerninhalte wird hingegen deutlich schlechter eingeschätzt.
- In der Dimension „schulische Leistungsanforderungen" wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer schulischen Kompetenz befragt, die in der HBSC-Studie mit Hilfe von fünf Items gemessen wurde; dabei geht es um Bewältigungsfähigkeiten bezüglich schulischer Anforderungen. Fast drei Viertel der Jugendlichen schätzen sich genauso klug ein wie andere ihres Alters, haben keine Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule und befinden ihr Arbeitstempo bei der Schularbeit angemessen. 60% der Befragten schätzen sich als intelligent ein und sind sehr gut in der Schule. Demgegenüber sind es rund ein Drittel der Befragten, die sich wenig zutrauen und ein niedriges „akademisches Selbstkonzept" haben.
- Die Schulfreude wurde durch die Frage „Wie gefällt dir derzeit die Schule?" erfasst. Die Schulfreude ist sehr hoch: 80% der Befragten gefällt es derzeit einigermaßen oder sehr gut in der Schule, nur knapp 20% finden den Schulalltag „nicht so gut" oder „überhaupt nicht gut". Mit höherer Klassenstufe nimmt die Beliebtheit der Schule deutlich ab.
- In der Dimension „Schulische Unterstützungsnetzwerke" erwies sich die Unterstützung durch die Mitschüler als zentrale Variable. Die Mitschülerunterstützung wird von über zwei Dritteln als durchweg positiv eingeschätzt. Mädchen nehmen signifikant stärkere Unterstützung durch die Mitschüler wahr als Jungen. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto geringer wird die wahrgenommene Unterstützung durch die Mitschüler. Neben der Unterstützung durch Mitschüler ist die schulische Unterstützung durch die Eltern von großer Bedeutung. Fast alle befragten Schülerinnen und Schüler geben an, ihre Eltern würden sich für schulische Belange interessieren und ihnen bei den Hausaufgaben helfen. Die Unterstützung/Empathie durch Lehrer wird von Schülerinnen und Schülern als vergleichsweise niedrig beschrieben. Lediglich ein Viertel der Befragten gibt an, dass die Lehrer an den einzelnen Schülern interessiert seien.

Obwohl die oben genannten Ergebnisse nach Alter, Geschlecht und Schulform differieren, lässt sich insgesamt betrachtet ein defizitäres Bild

der Schulkultur und des Alltags in der Institution Schule festhalten: Die Unterrichtsqualität und die Möglichkeit zur Partizipation werden von den Schülerinnen und Schülern als niedrig beurteilt, ein Viertel bis ein Drittel schätzen ihre schulische Kompetenz als niedrig ein, die Unterstützung durch die Lehrer lässt nach Meinung der Schülerinnen und Schüler zu wünschen übrig. Positiv zu bewerten ist die Unterstützung durch Eltern und Mitschüler und die durchschnittlich hohe Schulfreude.

Der Zusammenhang von Schulkultur und Gesundheit

Die Autoren dieses Kapitels (BILZ, HÄHNE und MELZER) untersuchten auch, in welcher Form und in welchem Ausmaß schulische Belastungsfaktoren den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen beeinflussen.

- Die Studie konnte zeigen, dass die Schulkultur Einfluss auf die mentale Gesundheit der Schüler hat: Es bestehen hohe korrelative Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Schulkultur und der mentalen Gesundheit. Bedeutsam für die mentale Gesundheit ist eine hohe selbsteingeschätzte schulische Kompetenz und Schulfreude. Die Bedeutung der schulischen Lebenswelt scheint für die psychische Gesundheit der Mädchen höher zu sein als für die der Jungen.
- Je positiver die Schulkultur wahrgenommen wird, desto weniger psychosomatische Beschwerden treten auf. Insbesondere die wahrgenommene Unterrichtsqualität, die Arbeitsanforderungen und die Schulfreude erweisen sich in diesem Zusammenhang als bedeutsam. Wie von den Autoren betont wird, ist der Zusammenhang gut nachvollziehbar: Vergegenwärtigt man sich, wie viel Zeit Schüler pro Tag in der Schule verbringen, kann man verstehen, dass ein als belastend, überfordernd oder langweilig wahrgenommener Unterricht Quelle alltäglicher Stressoren sein kann, die in ihrer Summe und über einen längeren Zeitraum hinweg zum Auftreten psychosomatischer Beschwerden beitragen können (siehe Kapitel sechs dieses Bandes).
- Die Studie liefert Ergebnisse, die auf eine wechselseitige Beziehung zwischen der Schulkultur und aggressivem Verhalten schließen lassen: Einerseits nehmen aggressive, meist männliche Schüler, die Schule negativ wahr. Andererseits kann abweichendes Verhalten auch eine Reaktion auf eine defizitär wahrgenommene Schulkultur sein. Schulische Gewalt von Schülerinnen und Schülern hat überdies Auswirkungen auf den Gesundheitszustand. Diejenigen, die häufig in Schlägereien verwickelt waren, berichten relativ häufig über behand-

lungsbedürftige Verletzungen. Aggressives Verhalten hat zudem einen Einfluss auf die mentale Gesundheit und auf psychosomatische Beschwerden. Jugendliche, die Opfer von Mobbing oder Schlägereien werden, berichten beispielsweise über eine deutlich niedrigere mentale Gesundheit und häufigere psychosomatische Beschwerden, während Täter sich durch ihr abweichendes Handeln Anerkennung bestimmter Teile der Mitschülerschaft und damit eine Stabilität ihres Selbstkonzepts verschaffen. Schulische Gewalt in ihrem Wechselspiel mit der schulischen Lebenswelt ist damit nicht nur eine nach außen gerichtete Strategie des Bewältigungshandelns, die auf eine beeinträchtigte Befindlichkeit, niedrigen Leistungsstand und schlechte psychische Gesundheit von Schülern hinweist.

- Die Studie kommt weiter zu dem Ergebnis, dass es einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Schulkultur und Alkoholkonsum unter Jugendlichen gibt; dieser Zusammenhang ist in zwei Richtungen interpretierbar. Bei der Auswertung der Daten wurde eine Risikogruppe identifiziert, die über vermehrten Alkoholkonsum und Rauscherfahrung berichtet. Diese Risikogruppe bewertet ihr schulisches Umfeld überproportional negativ. Die betroffenen Schüler fühlen sich von ihren Mitschülern in geringerem Maße unterstützt, nehmen sich als schulisch weniger kompetent wahr und erbringen – nach eigener Wahrnehmung – schlechtere schulische Leistungen als die anderen Schülerinnen und Schüler, die relativ wenig Alkohol konsumieren. Ein erhöhtes Risiko für Alkoholkonsum tragen vor allem männliche Schüler der 9. Klassen. Diese Gruppe schätzt die Unterrichtsqualität als defizitär ein und berichtet über geringe Schulfreude. Die festgestellten empirischen Zusammenhänge können auch in der Weise interpretiert werden, dass mangelnde Unterrichtqualität, Probleme mit den schulischen Leistungsanforderungen und eine geringe Schulfreude neben anderen Faktoren dazu beitragen, dass der Alkoholkonsum als eine ausweichende Bewältigungsstrategie zum Tragen kommt.

Die Ergebnisse zum aggressiven Verhalten und zum Alkoholkonsum bestätigen, dass Jungen häufig nach außen gerichtete Bewältigungsformen wählen, wenn sie mit Belastungen konfrontiert werden. Die festgestellten Zusammenhänge von Schulkultur und Alkoholkonsum müssen als Wechselbeziehung interpretiert werden. Einerseits enthält die Schulkultur für schwache Schüler Belastungsfaktoren, andererseits sind Schüler mit Alkoholproblemen weniger leistungsfähig und neigen dazu, ihr schulisches Umfeld deutlich negativer wahrzunehmen.

3. Konsequenzen für Prävention und Gesundheitsförderung

Aus den umfassenden Analysen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ergibt sich nicht nur eine allgemeine Notwendigkeit der Gesundheitsförderung, es wurden auch vielfältige Präventionsmöglichkeiten aus den Daten systematisch abgeleitet. Diese Konsequenzen, denen im Jugendgesundheitssurvey ein ganzes Kapitel vorbehalten ist, können hier zum Abschluss nur kurz skizziert werden.

Wir plädieren für:

Ein möglichst frühes Einsetzen der Förderung:

In Bezug auf die psychische und körperliche Gesundheit Jugendlicher erscheint es sinnvoll, durch regelmäßige Screeningmaßnahmen auffällige Kinder und Jugendliche so früh wie möglich zu identifizieren, um ihnen geeignete Förderungsmaßnahmen und Therapien zukommen zu lassen. Auch bezüglich der Prävention von Substanzkonsum besteht die Notwendigkeit, früher als bisher, etwa in der Grundschule, primärpräventive Maßnahmen zu implementieren. Demgegenüber zeigt es sich als lohnend, in der Altersgruppe von 13 - 18 Jahren bereits Sekundärprävention, beispielsweise Rauchentwöhnung anzubieten. Denn in dieser Altersgruppe gilt es, zwei Zielgruppen zu unterscheiden: Diejenigen, die bereits psychoaktive Substanzen konsumieren und diejenigen, die bisher weitestgehend abstinent waren.

Eine umfassende Ausrichtung der Förderung:

Gesundheitsschädigendes Verhalten beschränkt sich häufig nicht auf eine einzelne Verhaltensweise, sondern umfasst mehrere Risikoverhaltensweisen. Die Ergebnisse zu multiplem Risikoverhalten erfordern eine perspektivenerweiternde Sicht jugendlichen Risikoverhaltens und sprechen für die Notwendigkeit umfassender Präventionsprogramme, die sich nicht auf Einzelaspekte beschränken, sondern die unterschiedlichen Verhaltensweisen im Gesamtrepertoire gesundheitsbezogenen Verhaltens in den Mittelpunkt stellen. Dies ist sinnvoll, denn alle gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen haben eine ähnlich funktionale Bedeutung, nämlich die Verarbeitung von jugendtypischen Entwicklungsaufgaben. Diese Sichtweise scheint auch für die Praxis effektiver, als von isolierten Verhaltensausschnitten, die aus ihrem Entstehungskontext herausgelöst und nicht mit anderen Verhaltensalternativen in Beziehung gesetzt werden, auszugehen.

Programme zur Förderung von allgemeinen Lebenskompetenzen („life skills") sind ein Beispiel für umfassende Gesundheitsförderungsprogramme, die auf die Vermeidung unterschiedlicher Risikoverhaltensweisen abzielen (WHO 1997). Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche mit Hilfe der erlernten personalen und sozialen Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit Probleme konstruktiv und gesundheitsförderlich bewältigen und nicht auf risikoreiches Verhalten wie den Drogenkonsum ausweichen.

Ganzheitliche Gesundheitsförderung bedeutet aber auch die Einbeziehung der unterschiedlichen „Settings", in denen Jugendliche sich aufhalten. Die Bereiche Schule, Familie und Freizeit haben gleichermaßen Einfluss auf das Wohlbefinden Jugendlicher. Aus diesem Grund sollten in allen diesen Bereichen gesundheitsfördernde Maßnahmen veranlasst werden. Diese Maßnahmen sollten jedoch nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern sinnvoll miteinander vernetzt werden.

Eine spezielle Förderung der sozial benachteiligten Jugendlichen:

Sozial benachteiligte Jugendliche berichten in vielen untersuchten Bereichen von einem schlechteren Gesundheitszustand als Jugendliche aus mittleren und oberen Statusgruppen. Sie erleben ihren körperlichen Gesundheitszustand schlechter als Jugendliche aus wohlhabenden Familien, obwohl diese Jugendlichen häufiger von Allergien und Verletzungen betroffen sind. Zudem berichten sie bezüglich ihrer psychischen Gesundheit über ein höheres Maß an psychosomatischen Beschwerden und geringerem psychischen Wohlbefinden als Jugendliche aus wohlhabenden Familien. Sie sind häufiger von Übergewicht betroffen und berichten über einen höheren Fernsehkonsum. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sozial benachteiligte Jugendliche mit speziellen zielgruppenspezifischen Maßnahmen angesprochen werden sollten. Geeignete Maßnahmen beinhalten die Verbesserung der präventiven und kurativen gesundheitlichen Versorgung, der Bildungschancen, des Gesundheitsverhaltens sowie die Verstärkung der gesundheitsfördernden Lebensbedingungen. Im Zentrum solcher zielgruppenspezifischen Maßnahmen steht die Stärkung der Bewältigungsressourcen von sozial benachteiligten Jugendlichen.

Eine geschlechtsbezogene Gesundheitsförderung:

Wie in der Studie gezeigt werden konnte, gibt es deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Gesundheitsbiografie Jugendlicher. So unterscheidet sich der subjektive körperliche, psychische und soziale Gesundheitszustand von Jungen und Mädchen deutlich. Mädchen berichten in fast allen Kategorien über einen schlechteren subjektiven Gesundheitszustand. Dies besagt allerdings nicht, dass Jungen wirklich weniger betroffen und gesünder sind als Mädchen, sondern dass man bei Mädchen von einer erhöhten Sensitivität bezüglich des eigenen Wohlbefindens ausgehen muss. Das Körperbewusstsein von Jungen und Mädchen ist grundsätzlich verschieden. Auch in Bezug auf das Freizeitverhalten und den Substanzkonsum kann man fast durchgängig geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen.

Trotz der Erkenntnis, dass der Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Jungen und Mädchen grundsätzlich unterschiedlich sind, gibt es in Deutschland nur selten praktische geschlechtsbezogene Gesundheitsförderung. Gesundheitsförderung für Jugendliche sollte an den geschlechtsbezogenen Entwicklungsaufgaben ansetzen und auf der Verhaltensebene Jungen und Mädchen befähigen, diese Aufgaben konstruktiv zu bewältigen. Erprobte Programme zur Stärkung der allgemeinen Lebenskompetenzen („life skills") müssten stärker als bisher geschlechtsspezifische Ansätze entwickeln, die den Grundgedanken des Lebensweisenkonzeptes aufgreifen, aber nach geschlechtsbezogenen Ausdrucksformen und Aufgaben differenzieren.

Bei der Konzeption und Planung von präventiven Interventionen muss also jeweils überlegt werden, inwieweit es erforderlich ist, Jungen und Mädchen getrennt anzusprechen. Es muss untersucht werden, ob geschlechtsspezifische Probleme und Belastungen zu einem bestimmten Risikoverhalten führen. Erst dann kann entschieden werden, ob eine Interventionsmaßnahme geschlechtstypische Ansprechbarkeiten und Interessen nutzen sollte und ob die unterschiedlichen Ressourcen beider Geschlechter gewinnbringend eingesetzt werden können. Diese Reflexion kann bei einigen Themenbereichen/Gesundheitsproblemen dazu führen, dass eine gemeinsame Intervention für Jungen und Mädchen als am effektivsten erscheint. Bei anderen Themen kann sich die Einrichtung von getrennten Jungen- und Mädchengruppen durchaus als sinnvoll erweisen.

In der Studie werden im Schlusskapitel detaillierte Vorschläge zur familiären und schulischen Gesundheitsförderung unterbreitet, die diesen Leitlinien folgen. Dabei kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu, denn diese Institution bietet unter Federführung professioneller Pädagogen eine ideale Infrastruktur, die für die Ausbildung nicht nur von kognitiven sondern auch sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten genutzt werden kann. Die Schule sollte im Idealfall ein anregender Bestandteil des

Alltags von Jugendlichen werden, der wichtige Erfahrungsräume eröffnet und einer persönlichen Selbstentfaltung dienlich ist.

Prävention und Gesundheitsförderung in der Schule:

Die Ergebnisse der Studie haben allerdings gezeigt, dass die Realität weit von diesem Ideal entfernt ist: Die Schule wird von Schülern eher als „krankmachende" und weniger als gesundheitsförderliche Umwelt wahrgenommen. Insbesondere Unterrichtsqualität, Unterstützung durch die Schule und Partizipationsmöglichkeiten werden von den Schülerinnen und Schülern als defizitär bewertet. Insofern ist die Schule auch ein mitverursachender Faktor für das Auftreten gesundheitlicher Einschränkungen von Jugendlichen. Gesundheitsförderung in Schulen setzt daher auch die qualitative Verbesserung von Schule und Unterricht voraus.

Die Schule muss sich darum bemühen, verstärkt Arbeits- und Übungsräume mit verschiedenartigen Lernsituationen anzubieten, die von den Schülern als persönlich wichtig und sinnvoll empfunden werden. Fächergrenzen sollten überschritten werden, um einen Praxis- und Lebensweltbezug des Lernens herzustellen. Gesundheitsthemen sollten nicht nur in den traditionellen dafür vorgesehenen Fächern (Biologie, Sport) zur Sprache kommen, sondern in allen relevanten Fächern einschließlich Deutsch und Gesellschaftslehre. Gesundheitsförderung kann auch indirekt über Fächer wie Musik und Kunst stattfinden, denn hier können Körperbewusstsein und Sinnesfreude im Sinne einer umfassenden pädagogischen Konzeption der Gesundheitsförderung entwickelt werden. Zudem wäre Gesundheit als Unterrichtsfach in allen Jahrgangsstufen eine Möglichkeit, diesem Thema schon zu einem frühen Zeitpunkt im Leben der Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung beizumessen. Aber auch in den vorhandenen Strukturen ließe sich arbeiten: Gesundheitsförderprogramme sollten in das Curriculum der Schulen integriert werden, z.B. könnten einzelne Themen in Arbeitsgemeinschaften, Projekten oder Kursen bearbeitet werden. Hierbei sind vor allem integrative und partizipative Unterrichtsmethoden wie Projektlernen, Rollenspiele und Kleingruppenarbeit von größerer Effektivität als traditioneller Frontalunterricht. Die Schule darf sich allerdings nicht nur auf die Entwicklung neuer Curricula und Unterrichtsmethoden befassen, sondern muss sich auch stärker als bisher mit der außerschulischen Lebenswelt der Jugendlichen vernetzen. Aus diesem Grund sollte schulische Gesundheitsförderung die soziale, ökologische und kommunale Dimension miteinbeziehen.

Bei der Umsetzung von Gesundheitsförderprogrammen hat sich eine vorrangig auf Wissensvermittlung ausgerichtete Strategie als wenig effektiv erwiesen. Schulische Programme sollten auf die Ausbildung personaler sowie sozialer Kompetenzen zielen und folgende Inhalte umfassen: Die Förderung eines gesunden Lebensstils, die Förderung zur Ausbildung von körperlichen, sozialen und psychologischen Potentialen, die Stärkung von sozialen Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, Copingstrategien und Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung sowie die Förderung von Verantwortungsbewusstsein für die eigene Person, die Familie und die Gemeinde.

Besonders dringliche thematische Schwerpunkte sind die Drogen- und Gewaltprävention, die Prävention von psychischen und psychosomatischen Krankheiten und die Vermeidung von Übergewicht und Essstörungen. Sie sollten auch in die Curricula der Schulen integriert und fächerübergreifend umgesetzt werden. Gezielte Programme zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Schüler und von sozialen und personalen Kompetenzen („Lebenskompetenztrainings") sowie Ernährungs- und Sportprojekte sind in diesem Zusammenhang als Beispiele zu nennen.

Zusammenfassend erscheint es als sehr dringlich, dass schulische Gesundheitsförderung einerseits Themen und Schwerpunkte anspricht und andererseits die Qualität von Schule und Unterricht verbessert. Hierbei sollte nicht nur die Verhaltensdimension, sondern auch soziale, ökologische und kommunale Aspekte in Betracht gezogen werden, um Gesundheitsförderung für Jugendliche in einer umfassenden Art und Weise voranzutreiben.

Fazit

Die Debatte um die Funktionen und Aufgaben von Schule hat sich in den letzten Jahren in Deutschland auf die Fragen der Effizienz- und Leistungssteigerung verengt, müsste aber umfassender geführt werden (vgl. Melzer/Sandfuchs 2001). Denn es sind, wie die differenzierten Analysen der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2003) und die Ergebnisse des Jugendgesundheitssurvey zeigen, dieselben Ursachen, die zu Fachleistungsproblemen bzw. zu Einschränkungen im Gesundheitsstatus der deutschen Schülerinnen und Schüler führen. Deutschland gehört nach der PISA-Studie zu einer Ländergruppe, deren kennzeichnendes Merkmal der Schulkultur der „Leistungsdruck" ist, während die „Schüler-Lehrer-Beziehung" und vor allem die „professionelle Unterstützung", die bei den

PISA-Gewinnern voll entfaltet ist, in unseren Sekundarschulen weniger ausgeprägt ist (Deutsches PISA-Konsortium 2003).

Hier stellt sich nicht die Frage nach einem „Entweder-Oder" von Leistungsstatus auf der einen und Gesundheitsstatus auf der anderen Seite, sondern nach der psychischen, sozialen und gesundheitlichen Verträglichkeit der Leistungserbringung. Außerdem sind Gesundheit und Wohlbefinden keine nachrangigen, sondern wichtige Lebensziele und „Zukunftsgüter", denen sich die gesamte Gesellschaft verpflichtet sehen muss. Unabhängig von diesen Argumenten führen Beeinträchtigungen der Gesundheit, die bereits im Kindes- und Jugendalter auftreten, nicht nur zu individuellen, sondern auch zu gesellschaftlichen und ökonomischen Problemen. Bei der jetzt schon angespannten finanziellen Lage, dürfte die sich für das Gesundheitswesen abzeichnende Kostenzunahme bei Fortschritt der Wissenschaft und der Medizintechnik nur schwer zu bewältigen sein. Ein generelles Umdenken und eine Umgestaltung der Bedingungen des Aufwachsens und auch des Lernens in der Lebenswelt Schule ist hier erforderlich. Insbesondere gesundheitserzieherische und gesundheitsförderliche Maßnahmen in der Schule eröffnen die Möglichkeit, Krankheiten zu vermeiden und Gesundheit zu fördern.

Die Ergebnisse des Jugendgesundheitssurvey sprechen für eine umfassende Sicht von Gesundheit und für ebenso umfassende Folgerungen für die Gesundheitsförderung. Alle Förderansätze sollten den sozialen, ökologischen, kulturellen und ökonomischen Lebenskontext miteinbeziehen und die psychischen und körperlichen Voraussetzungen eines Individuums berücksichtigen. Sie sollten auf die gesunde Entwicklung und das Wohlbefinden sowohl mit Hilfe struktureller und politischer Initiativen als auch durch die Unterstützung von Familien und Einzelpersonen zielen. Die Ottawa-Charta der WHO (1986) kann hierfür nach wie vor als Leitsatz dienen. Sie beschreibt Gesundheitsförderung als einen Prozess, der allen Menschen ein höheres Maß an Autonomie und Verantwortung für ihre eigene Gesundheit ermöglicht. Das Ziel ist die Herstellung einer gesundheitsförderlichen sozialen und natürlichen Umwelt sowie die Entwicklung individueller Kompetenzen.

Anmerkungen

1 HURRELMANN, K./KLOCKE, A./MELZER, W./RAVENS-SIEBERER,U. (Hrsg.): Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim und München 2003.

2 Weiterführende Informationen zur HBSC-Studie finden sich im Internet unter www.hbsc.org.

3 In dem internationalen „Research Protocol" sind für jeden Abschnitt des Fragebogens sowie für jedes einzelne Item die Forschungsfrage und die dahinterstehenden theoretischen Grundlagen ausführlich beschrieben (CURRIE et al. 2001).

Literatur

BERGMANN, K.E./KAMTSIURIS, P./BELLACH, B.-M. (1999): Zur Gesundheit der jungen Generation – Wissensbedarf am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Diskurs, 2, 70-75.

CURRIE, C./SAMDAL, O./BOYCE, W./SMITH, R. (Eds.) (2001): Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC), Research Protocol for the 2001/2002 Survey. Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU), University of Edinburgh.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

HURRELMANN, K. (1994): Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim: Juventa.

HURRELMANN, K./KLOCKE, A./MELZER, W./RAVENS-SIEBERER, U. (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa.

KLOCKE, A./HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MELZER, W./STENKE, D. (1996): Schulentwicklung und Schulforschung in den neuen Bundesländern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9 . Weinheim: Juventa, S. 307-336.

MELZER, W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa.

RAVENS-SIEBERER, U./GÖRTLER/BULLINGER, M. (2000): Subjektive Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen – Eine Befragung

Hamburger Schüler im Rahmen der schulärztlichen Untersuchung. In: Gesundheitswesen, 3, 148-155.

SCHNABEL, P.-E. (2001): Familie und Gesundheit. Bedingungen, Möglichkeiten und Konzepte der Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.

WALPER, S. (2000): Ökonomische Knappheit im Erleben ost- und westdeutscher Kinder und Jugendlicher: Einflüsse der Familienstruktur und Auswirkungen auf die Befindlichkeit. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1986): Ottawa-Charta for Health Promotion. Canadian Journal of Public Health, 77, 425-430.

World Health Organization (1997): Life Skills Education in Schools. WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: WHO.

FRANK-OLAF RADTKE

DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER OECD – AUSSICHTEN AUF DIE NEUE PERFORMANZ-KULTUR*1

1. Vom Sputnik-Schock zum PISA-Event

Die ersten Studien, die im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) vorgelegt wurden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; 2002), haben in der öffentlichen Diskussion besonders in Deutschland eine heftige Reaktion ausgelöst, weil sie offenbar das nationale Selbstwertgefühl empfindlich zu kränken vermochten. Dass die „Bildungsnation" ausgerechnet mit ihren Schulen im internationalen Vergleich nicht an der Spitze, sondern zusammen mit Schwellenländern wie Brasilien oder Mexiko nur auf den hinteren Rängen der gewählten Leistungsskalen platziert war, wurde in der veröffentlichten Meinung als ein Menetekel des drohenden ökonomischen Niedergangs gedeutet. Zusammen mit dem selbsttragenden Argument der ‚Globalisierung', bei dem die bloße Behauptung schon als Beweis für die Schlussfolgerungen dienen muss, konnte das schlechte Abschneiden eines Teils der Schüler als weiteres Indiz für aufgestauten Innovationsbedarf und anhaltende Anpassungsunfähigkeit auch im Bereich der öffentlichen Erziehung präsentiert werden. [...]

Neu an den PISA-Studien sind, zumindest für die deutsche Öffentlichkeit, die *Indikatoren*, die für den internationalen bzw. den regionalen Vergleich der Bildungssysteme benutzt werden. Bis in die 1980er Jahre hatte sich die *Organization for Economic Cooperation and Developement* (OECD), von der die Initiative zu dem PISA-Programm ausgeht, mit der Betrachtung von Bildungsbeteiligungsziffern und der Zahl der tatsächlich vergebenen Zertifikate beschäftigt und *input*-Variablen der Mitgliedstaaten verglichen, wie Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen und Investitionen pro Schüler. Obwohl ein Zusammenhang von Erziehung und Wirtschaft von der Bildungsökonomie zwar behauptet (vgl. BECKER 1982, SCHULTZ 1986), aber nie methodisch gesichert nachgewiesen werden

konnte (Weiß 2002), galt volkswirtschaftlich lange als *common sense*, dass Bildungsinvestitionen Zukunftsinvestionen seien, die sich in Wachstumsraten wichtiger ökonomischer Parameter niederschlagen würden (Weiß 1996). Angeregt durch die TIMS-Studie wurden die OECD-Erhebungen um *output*-Indikatoren (Lernresultate) ergänzt, die nun mit PISA zur Hauptsache werden. Verglichen werden solche von den Schülern in wichtigen Wissensdomänen tatsächlich erbrachten Leistungen, die in standardisierten Tests gemessen werden können. [...]

Das Mittel, mit dem die OECD die nationalen Bildungspolitiken zu beeinflussen sucht, ist Kommunikation[2]. Wiewohl von dem jetzt in den Vordergrund gerückten Indikator „Leseleistungen der Fünfzehnjährigen" kaum auf den Zustand eines Schulsystems geschlossen, noch weniger Urteile über den Wirtschaftsstandort oder Prognosen für das Wirtschaftswachstum abzuleiten sind, wurde mit den PISA-Befunden in Deutschland entschlossen Krisenstimmung gemacht, die von missionarischen Bildungsjournalisten bis zum „Notstand" überzeichnet wurde[3]. Die Aufregung war Mittel zum Zweck. Die beiden PISA-Studien sind nur der Anfang, gleichsam eine medienwirksam inszenierte volkspädagogische und reformpolitische Vorübung. [...]

Die im Medienzeitalter immer zu stellende Frage, wer an der Aufregung welches Interesse hat, kann beantwortet werden. Die Parallelen zu den Ereignissen von vor nunmehr genau fünfundvierzig Jahren, als nach dem „Sputnik-Schock" von 1957, der die Öffentlichkeit der USA auf einem Höhepunkt des Kalten Krieges traf, mit einiger Verzögerung auch eine „deutsche Bildungskatastrophe" ausgerufen wurde (Picht 1964), sind frappierend. Es war die Zeit einer ersten Hochkonjunktur der Bildungsökonomie, die einen Zusammenhang von Qualifikation des „Human-Kapitals" und erwünschten Wirtschaftszielen, darunter der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, behauptet hatte. Ging es bei der Gelegenheit des Sputniks in den USA darum, mit Milliarden-Programmen für die NASA, die Hochschulen und die Schulen eine vermeintliche Technologie-Lücke im Wettlauf mit der Sowjetunion zu schließen, wurde in Deutschland Pichts Alarmruf, der im internationalen Vergleich eine Abiturienten-Lücke beschwor, regierungsamtlich genutzt, um die aus demographischen Gründen ohnehin unvermeidliche Steigerung der Bildungsausgaben als tatkräftige „Bildungsoffensive" zu deklarieren.

Eine Differenz zwischen dem Sputnik-Schock von 1957 und dem PISA-*Event 2000* besteht allerdings insofern, als der Sputnik für die USA *überraschend* am Himmel erschien und zuerst dort und dann in der weiteren OECD als Gelegenheit benutzt wurde, zusätzliche Bildungsinvestitionen anzumahnen, während PISA ein von der OECD selbst erzeugtes Kommunikationsereignis ist, das Gelegenheit bieten und Begründung liefern soll, eine grundsätzliche Änderung der Politik und der Regierungstechnik[4] einzuleiten. [...] Während der Alarmruf der „deutschen Bildungskatastrophe" in den 1960er Jahren unter keynesianischen Vorzeichen eine Dekade der Expansion des öffentlichen Bildungssektors einleitete, die neben ökonomischen (‚Modernisierung') auch zunehmend Raum für gesellschaftspolitische Argumente (‚Chancengleichheit', ‚Emanzipation') ließ, geht es nun unter den Vorzeichen einer allgemeinen Austeritätspolitik allererst darum, die traditionelle Bildungsdebatte mit ihren unlösbaren Zielkonflikten und Interessengegensätzen pragmatisch zu entpolitisieren und ökonomischen Argumenten wieder Vorrang vor einer Dominanz der Emanzipations-, Gleichheits- und Gerechtigkeitssemantik zu verschaffen. [...]

2. Auf dem Weg zu einer neuen Performanz-Kultur

Der besonders in Deutschland wohlinszenierte und medial orchestrierte „PISA-Schock"[5] soll Wirkung in ganz unterschiedlichen Bereichen der Erziehung, in Schulen und Hochschulen, Forschung und Entwicklung, zeigen. Gezielt wird gleichermaßen auf die Organisation der Schule, die Gestaltung des Unterrichts, die Ausrichtung der Erziehungswissenschaften und die Organisation der Lehrerausbildung. Ob die Politik mit dem neuen Instrument der Kontextsteuerung wirksamer auf die sozialen Systeme durchgreifen kann, als sie es mit ihren bisherigen Versuchen der *input*-Steuerung konnte, ob die hohe Erwartung der globalen Steuerbarkeit des *outputs* ganzer Funktionssysteme, der externen Kontrollierbarkeit komplexer Organisationen und der pädagogischen Machbarkeit individuellen Verhaltens durch „Autonomisierung" aufgehen wird, kann mit Skepsis betrachtet werden, ist aber zuerst eine *empirische* Frage. Die Diskussion der *normativen* Frage, ob die nachhaltige Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung aus der Sicht des Gemeinwesens wie des Einzelnen wünschbar sind, ob wir also *so* regiert werden wollen, hat bisher im Bildungssektor noch nicht begonnen. Dazu bedarf es einer Abschätzung der beabsichtigten und der unbeabsichtigten Folgen dieser Regierungstechnik, deren Ergebnis letztlich in einer demokratischen Willensbildung politisch zu bewerten wäre.

Wie ist die Umsteuerung des Erziehungssystems motiviert? „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen", heißt es lakonisch knapp und ohne weitere Erläuterung in der Einleitung zu der Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 15). Dabei wäre die Aufklärung des politischen Kontextes, der Hintergründe und weitreichenden Ziele des Programms auch für das Publikum wissenswert, geht es der Bildungsadministration doch um die Neubestimmung der Funktion und der Arbeitsweisen, die der Erziehung in der modernen Gesellschaft zugedacht sind (vgl. Klausenitzer 2002 a, b). Dass die deutschen PISA-Autoren den politischen Zusammenhang ihrer Studien unerörtert lassen, leistet einer Dekontextualisierung von Wissenschaft Vorschub, die mit einem Verlust an Selbstbeobachtung und Kritik bezahlt wird.

Das seit 1988 verfolgte Projekt *International Indicators and Evaluation of Education Systems* (INES) bildet die Klammer zwischen den politisch-ökonomischen Zielen der OECD und der operativen Ebene, auf der den Mitgliedsländern zur Unterstützung der ökonomischen Zielvorgaben neue Bildungspolitiken nahegelegt werden, die im Kern auf eine Änderung der Steuerungs- und Finanzierungsmodi zielen (vgl. Klausenitzer 2002b). Primäres Ziel aller OECD Initiativen ist die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Volkswirtschaften ihrer Mitgliedsstaaten. Derzeit favorisierte Strategie ist eine deutliche Senkung der jeweiligen Staatsquote am Sozialprodukt und die Mobilisierung privater Initiative.

INES ist Teil eines längerfristig angelegten Projektes der Umstellung der Regierungstechniken „in response to fundamental changes in economics and societies" (OECD 1995, S. 3). Die dringlich wiederholte Forderung nach einem Rückbau des westeuropäischen Wohlfahrtsstaates, der die Tendenz entwickelt hat, zur Kompensation immer neuer individueller Lebensrisiken seiner Bürger scheinbar unbegrenzbar zu expandieren, hat mit PISA nun endgültig auch das Bildungssystem erreicht. Ständig gesteigerte Bildungsansprüche und eine wachsende individuelle Bildungsnachfrage hätten das Erziehungssystem in ein ungeplantes Wachstum mit immer längeren Schul- und Ausbildungsphasen und unkontrollierten Kosten[6] getrieben. Beklagt wird eine funktionale Entkoppelung des Erziehungssystems und seiner Organisationen von der Wirtschaft, die aus differenzierungstheoretischer Perspektive (Luhmann 1984) nicht überraschen kann, gilt die Einsicht, dass Funktionssysteme, ihre Organisationen

und die zugehörigen Interaktionen sich autonom nach eigenen Gesichtspunkten entwickeln, doch seit der Ablösung strukturfunktionalistischen Denkens als konstitutiv für die funktional differenzierte Gesellschaft. Nun tritt die OECD unter dem Beifall der Wirtschaft an, das Erziehungssystem mit neuen, sozialwissenschaftlich informierten Steuerungstechniken, die sich ‚Autonomie' als Steuerungselement nutzbar zu machen suchen, zu re-funktionalisieren und wieder stärker der ökonomischen Logik unterzuordnen.

Das Kosten-Nutzen-Verhältnis öffentlicher Erziehung rückt in den Vordergrund, wobei Nutzen eindimensional bezogen auf das ökonomische System definiert wird[7]. Die unkontrollierte Kostenexplosion und die Erfahrung der quantitativen Nicht-Steuerbarkeit pädagogischer Organisationen – nicht die schwer zu definierende Qualität von Bildung und Erziehung, über die viel geklagt, aber bislang systematisch wenig bekannt ist – sind das auslösende Motiv, das nach der Wirtschaft auch die staatlichen Verwaltungen mit ins Boot dieser Umsteuerungsstrategie holt. Solange sich in dieser Koalition aus Wirtschaft und der Politik (noch) niemand traut, öffentlich eine quantitative Einschränkung des Bildungsangebotes[8] zu fordern, bleibt nur die Intervention auf der Kostenseite. Und solange in Deutschland der Ausweg politisch (noch) versperrt ist, die Steuerfinanzierung der höheren Bildung zu reduzieren und stattdessen Gebühren für in Anspruch genommene Bildungsleistungen zu erheben, muss man auf Effizienzsteigerung ausweichen.[9] Effizienz ist die derzeitige Kompromissformel, die zwischen der Notwendigkeit der Kostenkontrolle, demokratischen Teilhabeansprüchen und dem Erfordernissen der Wissensgesellschaft vermitteln soll. Das OECD-Indikatoren-Projekt will zur Effizienzsteigerung beitragen und auch im Bereich der Erziehung die Voraussetzung für die Etablierung einer „performance-oriented culture" schaffen, die wiederum die Möglichkeit eröffnet, neue Formen der Kontextsteuerung einzuführen, mit der sowohl das Wissensdefizit über die Wirkungen der Investitionen behoben und Qualität und Kosten in ein kontrolliertes Verhältnis gebracht werden sollen.

Was bedeutet „Performanz-orientierte Kultur", und worin besteht die neue Regierungstechnik? Zumindest deklaratorisch verzichtet die Makro- oder Kontextsteuerung des Bildungssystems darauf, wie bisher mit bürokratischen Mitteln direkt auf der operativen Ebene der Erziehung und des Studiums (Mikrosteuerung) einzugreifen. Statt dessen soll die Regierung den Organisationen der Erziehung und Wissenschaft (finanzielle und rechtliche) Rahmenbedingungen und Ziele setzen, die Erwartungen der

Politik, der Wirtschaft und anderer gesellschaftlicher Gruppen ausdrücken und das Handeln der Organisationsmitglieder und die Kriterien ihres Erfolgs oder Misserfolgs bestimmen werden. Damit die Organisationen des Erziehungssystems gezwungen werden können, sich auf derartige Erwartungen einzulassen, sollen sie auf zu schaffenden (Quasi-) Märkten in Konkurrenz zueinander gesetzt werden: um Ressourcen und um Klienten. Künftig sollen für den Pflichtschulbereich realistische und operationalisierbare (Produktions-) Ziele vereinbart und kontinuierlich mit den tatsächlich erreichten Ergebnissen verglichen werden. Mit den Instrumenten *performance agreements, performance measurement, programme evaluation* soll so eine grundlegende institutionelle Erneuerung des gesamten Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt erhöhter Rationalität und ökonomischer Effizienz bewirkt und perspektivisch seine (Teil-) Privatisierung der höheren Erziehung vorbereitet werden.

Spezifisch für die deutsche Diskussion ist das semantische Vexierspiel mit dem Begriff der „Autonomie", der in der Verbindung mit den Begriffen Individuum, Bildung und Emanzipation zum Kernbestand der neuhumanistischen Pädagogik gehört, zugleich aber auch in der kritischen Theorie wie in der neueren Organisations- und der Systemtheorie prominent vorkommt. Abgelöst von seinen theoretischen Wurzeln erfährt er in der politischen Umgangssprache der neuen Steuerungstechnik eine Bedeutungsverschiebung in mindestens vier Hinsichten. Unausgesprochenes Motiv der neuen Steuerungstechnik ist die Funktionalisierung der Erziehung durch (1) die Überwindung der *Autonomie* (evolutionstheoretisch verstanden: der Autopoiesis) des Erziehungssystems, das durch Makro-Steuerung über Recht und Geld politisch formiert und auf ökonomische Zwecke ausgerichtet werden soll. Die den Organisationen des Erziehungssystems von der Politik mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen und den bereitgestellten Ressourcen von außen gesetzten Ziele müssen dann von den Schulen und Hochschulen (2) nach eigenen Gesichtspunkten, *autonom* nur noch in der Wahl der Mittel (einschließlich Personal- und Budegetfreiheit), erreicht werden. An die Stelle von bürokratischen Erlassen und Genehmigungsprozeduren (Mikro-Steuerung) treten „Verträge" (‚Schulprofile', ‚Hochschul'- bzw. ‚Qualitätspakt') zwischen der Steuerungs- und der operativen Ebene, die ihre Legitimation durch wechselseitige Selbstverpflichtung[10] erlangen. Die Organisationen wiederholen im Inneren diesen Steuerungsmechanismus, indem sie ihren Untergliederungen bis zu den einzelnen Mitgliedern Ziele vorgeben, die diese, (3) wiederum *autonom* in der zeitlichen und räumlichen Organisation ihrer

Arbeit, im vorgegebenen Rahmen durch Selbstverpflichtung und (Selbst-)Evaluation realisieren müssen. Die *Autonomie* der Organisationen und ihrer Mitglieder besteht in der gewachsenen Dispositionsfreiheit, die auferlegten Pflichten selbstgesteuert einzuhalten. *Autonom* sind in dieser Anordnung schließlich (4) die „Konsumenten" der sozialen Dienstleistungen wie Gesundheit, Erziehung oder Kultur, die durch ihre Wahl (*choice*) auf simulierten Märkten bestimmen, was zu welchem „Preis" die vorgegebenen Angebote abgenommen werden. [...]

3. Implementations- und Performanzprobleme der Reformer

Von der Frage nach der Stimmigkeit und Wünschbarkeit des OECD-Programms der Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung ist das Problem seiner Implementation zu unterscheiden. Der Erfolgsnachweis der neuen Managementtechniken und der Strategie der laufenden Performanz-Kontrolle steht selbst in der Wirtschaft sowohl bezogen auf die Frage der Effektivität wie auf die Frage der Effizienz noch aus. Übersteigerte Heilserwartungen und im Gefolge Scharlatanerie haben bereits internen Spott provoziert und zu Revisionen genötigt (vgl. Malik 2000, Ertel 2003). [...] Auch die ersten, noch unsystematischen Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten im deutschen Bildungs- und Wissenschaftsbereich sind nicht besonders ermutigend. Ohne die ambivalenten Erfahrungen aus der Wirtschaft aufzunehmen oder auch nur die Resultate von einzelnen markt- und betriebswirtschaftlichen Experimenten im Bildungsbereich abzuwarten[11], wird die Transformation des Erziehungssystems in ein Regime ökonomischer Rationalität in prästabilierter Harmonie von Medien, Wirtschaft und Politik auf allen Entscheidungsebenen gleichwohl mehr oder minder hastig und ohne Rücksicht auf die jeweiligen nationalen und lokalen Besonderheiten und Traditionen vorangetrieben. Für Behutsamkeit und Sorgfalt scheint bei der Finanznot des Staates keine Zeit. Zeitdruck, alles gleichzeitig zu verändern, ist ein zentraler Mechanismus der Durchsetzung der Reform, eine Form des Umgangs mit Ungewissheit, die an die Stelle rationaler Verfahren und legitimierter Gremien die Durchsetzungsmacht oligarchisch bestimmter Funktionseliten setzt. [...]

Implementationsprobleme werden auch von den Reformern gesehen, wenn diese indirekte, ergebnisorientierte Form der Steuerung, die ursprünglich in der Wirtschaft entwickelt worden ist, auch auf gesellschaftliche, rechtlich geregelte Aufgaben ausgedehnt werden soll, deren Lösung bislang Professionen gerade deshalb übertragen wurde, weil sie nicht *technisch* erledigt und ihre Bewältigung nicht *wirtschaftlich* bewertet werden konnten. Immer wieder überrascht jedoch die situativ indifferente Subsumptionslogik und der neo-liberale Dogmatismus der herbeigerufenen Unternehmensberatungsfirmen, die auftragsgemäß eine Re-Deskription der Probleme anfertigen, die sich möglichst weit von den Selbstbeschreibungen der Organisation unterscheiden soll. Irritierender Weise stehen die Lösungen der Consultants vor jeder Analyse der unbezweifelbaren Probleme der Organisation von Erziehung, Gesundheit, Gerechtigkeit und Wissenschaft immer schon fest: Markt, Wettbewerb, Zentralisierung oder De-Zentralisierung, Budgetierung, Quality Management etc., die mehr oder weniger mechanisch auf Krankenhäuser, Gerichte, Schulen wie Universitäten, Fakultäten wie Bibliotheken, Institute und Studiengänge übertragen werden sollen. [...]

4. Die Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung

Komplementär zur Ökonomisierung der Organisationen der Erziehung wird die Technologisierung der Erziehung betrieben, die – wie die Orientierung an der Bildungsökonomie – ebenfalls zuletzt in großem Stil in den 1970er Jahren versucht worden und seinerzeit ebenso kläglich gescheitert war. [...] Operationalisiert wird das Ziel ökonomischer Verwertbarkeit und technischer Machbarkeit von Erziehung dieses Mal nicht durch den Versuch einer umfassenden Revision des Curriculums, sondern über das bescheidene Konzept der *Kompetenz*, dem man seine angelsächsische Herkunft aus dem Pragmatismus und der Kognitionspsychologie ansieht und das hierzulande den tradierten, an kulturelle Inhalte und ein humanistisches Menschenbild gebundenen Bildungsbegriff ablösen soll (vgl. Benner 2002, Messner 2002, Fuchs 2003). „PISA beansprucht, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind" (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29). Das Konzept, auf das sich das mit Experten aus 32 Staaten besetzte PISA-Konsortium[12] geeinigt hat, um bei so verschiedenen Schulsystemen und curricularen Traditionen überhaupt etwas vergleichen zu können, hat außer der Vergleichbarkeit auch den Vorteil der Operationalisier- und Messbarkeit. Im Medium national durchaus unterschiedlicher curricularer Inhalte soll es künftig in den Schulen vordringlich darum gehen, *cross-curricular* in geeigneten *environments* das „Lernen zu lernen" und darüber einen gestuften Kompetenzaufbau zu ermöglichen, der vereinbarte Bildungsmindeststandards abdeckt, die als von PISA nun in den Fokus gerückte *literacy* definiert sind. Anders als bei „reproduzierbarem Faktenwissen" handelt es sich „beim selbstregulierten Lernen ... dagegen um komplexe *Handlungs*kompetenzen (Herv. i. O.), die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten beruhen" (ebd., S. 22). Kompetenzen werden „domänenspezifisch" und „gestuft" gedacht, was mehrere Vorteile bieten soll, darunter die Dosierbarkeit der Anforderungen an die Lerner und die „kriteriumsorientierte Interpretation von Testergebnissen" (vgl. Klieme 2003, S. 58ff.).

Auf der operativen Ebene wird so ein bildungstechnisches Problem (‚messbare *literacy*') über (Mindest-)Standards und daran ausgerichteten Tests[13] konstruiert, zu dessen kontrollierbarer Lösung die (Bildungs-)Politik und die (Schul-)Praxis dann antreten können. Mittelfristig wird mit solchen Performanz-Indikatoren und Mindeststandards, die von den Pflichtschulen erreicht werden müssen (vgl. Klieme 2003), die kontinuierliche und gezielte Vermessung der Bildungslandschaft und daran anschließend ein kontinuierliches Qualitätsmanagement im Bildungssystem vorbereitet (vgl. Henry u.a. 2001). An den durch Tests ermittelten Erfolgen lassen sich – wiederum kriterienbasiert – bildungspolitische Entscheidungen z.B. der Mittelallokation in Zukunft ausrichten und begründen. [...]

5. Kausalitätsmythen in der Erziehung

Bei aller Skepsis gegenüber den empirischen Leistungen der verschiedenen nationalen und regionalen Erziehungssysteme drückt sich in der von der OECD, der Weltbank wie der EU als regionaler Transformationsagentur (vgl. Lawn/Lingard 2002) verfolgten Strategie des Umbaus des Erziehungssystems ein in Politik und Wirtschaft offenbar unangefochtener Glaube an die Möglichkeit aus, öffentliche Erziehung für ökonomische

Zwecke zu instrumentalisieren. Die Strategie der Ökonomisierung und der Technologisierung beruhen auf starken Kausalitätsanahmen. Staat und Wirtschaft sehen in der Erziehung ein zwar dringend zu optimierendes, aber grundsätzlich funktionales Instrument, wenn nur die Organisationen der Erziehung effektiv gesteuert und Individuen zuverlässig formiert werden können.

Den nationalen Erziehungs*wissenschaften* ist in der Strategie der OECD die umfangreiche Aufgabe zugedacht, das Wissen bereitzustellen, das zur Steuerung des Erziehungssystems, im Produktionsprozess der Erziehung und zur Kontrolle der Resultate gebraucht wird. Mit dem Umbau der Hochschulen in Deutschland soll sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft in ihrer Sondergestalt europäischen Standards annähern und sich dem großen Ziel der Steigerung der Effizienz in der Erziehung in der künftigen Performanzkultur unterordnen. Wie hier die Fronten verlaufen, beschreibt der frühere Hamburger Staatsrat Lange, der maßgeblich auf die Entscheidung der KMK hingewirkt hatte, dass Deutschland sich an PISA und den Folgen beteiligen sollte:

> „Zwar ist die Wendung der Erziehungswissenschaften zu einer (auch) empirisch-sozialwissenschaftlichen Orientierung seit langem verkündet, insgesamt aber noch kaum vollzogen. Die Frontlinie der Auseinandersetzung um Eignung und Nebenwirkungen der Instrumente verläuft deshalb heute bemerkenswerterweise nicht zwischen „A-Ländern" (SPD-regiert) und B-Ländern (CDU-regiert), sondern quer durch die Profession selbst. Insofern geht es nicht um die empirische Wende in der Bildungspolitik, sondern noch immer auch um die empirische Wende der pädagogischen Wissenschaften. Das Bemühen, Folgerungen daraus zu ziehen, stößt freilich auch auf die Schwierigkeit, daß die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten vielfach nicht über die Stellen (Lehrstühle, Institute) verfügen, die sich kompetent mit den quantitativen Methoden empirischer Forschung befassen könnten" (Lange 1999, S. 152).

Wo die Umorientierung (‚Profil- bzw. Schwerpunktbildung') auf die dazu erforderte empirische Bildungsforschung, Bildungsökonomie und Bildungsmanagement von den Universitäten nicht sogleich „als Chance wahrgenommen" wird und „autonom" geschieht, was geschehen soll, wird ganz konventionell von außen interveniert, etwa, indem „Evaluation" als Gelegenheit zur Umsteuerung genutzt und/oder ungeniert auf Berufungsverfahren eingewirkt wird, oder es wird gleich der Aufbau ganz neuer, finalisierter Organisationsstrukturen betrieben[14].

Die neue Regierungstechnik der Performanz-Kontrolle ist in hohem Maße auf kontinuierliche Informationen (‚*monitoring*') und auf eine solide Wissensbasis angewiesen, die der Begründung, Begleitung und Evaluation der Erziehungsvorgänge dienen müssen, um (Investitions-)Entscheidungen treffen und Ergebnisse bewerten zu können. Das Management braucht erstens ständig erneuerte Informationen über die Effekte der Erziehung, ihre Kosten und ihre Resultate. Es erwartet zweitens Wissen über die Möglichkeiten und Techniken, mit denen auf der operativen Ebene die „Erziehungsprodukte" zu verbessern und die gesetzten Ziele effektiv zu erreichen sind. Auf der Mikroebene der einzelnen Handlung im Unterricht soll weiter und intensiver als bisher nach „Wenn-dann-Gesetzen" oder „Weg-Wissen" gesucht werden, das dem einzelnen Lehrer als Werkszeug in die Hand gegeben werden könne. Auf der Makro-Ebene der Steuerung von Bildungssystemen geht es den Bildungsmanagern um die Absicherung von Investitionsentscheidungen, um die wissenschaftlich begründete Formulierung von Politiken und Programmen und um die Kontrolle ihrer Wirkungen (Weiler 2002a). Im ersten Fall richten sich die Erwartungen an die empirische Bildungsforschung in der Tradition der verfeinerten Lehr-Lern-Forschung, im zweiten Fall an die revidierte Bildungsökonomie. [...]

Die OECD-Bildungspolitiker wissen genau, welche Forschung sie wollen und welchen Typ Erkenntnis sie nicht brauchen können. Sie erwarten – genauso wie die Gesundheitspolitik oder die Energiepolitik – belastbare, d. h. auf mechanische Kausalität reduzierte Befunde, in diesem Fall über den Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen in der Erziehung und im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft. Ihr Ideal sind Forschungstechniker, die sich die Fragen von der „Praxis" und nicht von der „Theorie" vorgeben lassen. Was sie nicht brauchen können, ist eine intellektuelle Problematisierung der Handlungsprämissen, die ihnen nur als eine ‚Verkomplizierung' der Sachverhalte erscheinen kann. Die Erziehungswissenschaft soll sich an die Forderungen des Tages halten. Andere, bislang favorisierte Vorhaben der Pädagogik und der sich gerade ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft, die sich an disziplinär generierten Fragen etwa zum Verhältnis von Natur und Kultur, Individuum und Gesellschaft, Einheit und Differenz, Anerkennung und Gerechtigkeit, Absicht und Wirkung, Wissen und Können, Organisation und Profession orientieren und deren Klärung u.U. die Voraussetzung für eine sinnvolle Praxis erst schaffen könnten, gelten nur dann als erhaltens- und förderungswürdig, wenn sie den Nachweis ihrer direkten Nützlichkeit für die

Schul- und Unterrichtspraxis und die Lehrerausbildung führen können – oder sie laufen aus. Den Naturwissenschaften würde man so etwas wohl kaum zumuten.

Erwartungen an unmittelbare Verwertung sind bislang von allen Erziehungswissenschaften notorisch enttäuscht worden. Auch der Aussagewert der ersten PISA-Studien ist, sowohl bezogen auf die Beurteilung der Leistungen des Systems und der Optimierung seiner Steuerung als auch bezogen auf die operative Ebene des Unterrichts und seiner Verbesserung – gerade auch in der Selbsteinschätzung der Autoren – eher begrenzt. Es fehlt an Erkenntnissen über Kausalitäten in allen wichtigen Dimensionen: Weder weiß man etwas Zuverlässiges über den Zusammenhang von Schülerleistungen und individuellen Inklusionschancen oder Karriereverläufen in der Wirtschaft oder den Professionen; das gleiche gilt für den Zusammenhang von Schülerleistungen und ökonomischer Prosperität oder Wachstum; und belastbares Wissen darüber, *wie* gewünschte Lernziele zuverlässig realisiert bzw. *wie* die definierten Kompetenzen durch reproduzierbare Techniken gezielt erzeugt werden, fehlt auf der ganzen Linie.

Weil es sich bei dem inter- wie dem intra-nationalen Länder-*ranking* der Schülerleistungen allenfalls um *korrelative*, auf Stichproben beruhende Aussagen über die Beziehungen einer unübersichtlichen Zahl von abhängigen und unabhängigen, in ihrem Verhältnis längst nicht abgeklärten Variablen handelt, hüteten die (deutschen) PISA-Autoren sich konsequent, aus ihren Befunden *kausale* Aussagen zu machen oder gar Empfehlungen für bildungspolitische Reformen abzuleiten. Mit ihrer Zurückhaltung trafen sie jedoch nicht die Erwartungen der Auftraggeber und der auf Kausalität fixierten Öffentlichkeit. Klagen Sozialwissenschaftler sonst regelmäßig darüber, dass ihre Ergebnisse in Politik und Praxis nicht zur Kenntnis genommen würden, so ist die wissensverwendungstheoretische Pointe von PISA offenbar, dass die Autoren sich umgekehrt vor der Rezeptionsbereitschaft der interessierten Öffentlichkeit, der Massenmedien, der Politik, des Schulestablishments und wohl auch der Schulen kaum retten konnten. Angesichts des von ihnen behaupteten „Desasters" bei den Fünfzehnjährigen gab es geradezu eine Gier nach monokausaler Erklärung. Die von ihnen selbst strategisch erzeugte große Erwartung an die Studien hat dazu geführt, dass das enttäuschte Publikum versucht war, die von den Befunden nahegelegten Suggestionen wie ein Orakel als Gelegenheit zu nutzen, aus dem die jeweils bevorzugten, je schon erhobenen Reformforderungen herausgelesen wurden (vgl. die Beiträge in Fahrholz u.a. 2002).

Unter dem öffentlichen Erwartungsdruck hatten die PISA-Autoren alle Hände voll zu tun, die bildungspolitische Bedeutung ihrer Befunde in vielen Interviews, Vorträgen, Kommentaren und Artikeln zu relativieren. PISA sei nicht mehr als ein Anfang für weitere notwendige Untersuchungen und liefere, so ihre Einschränkung, allenfalls Basisinformationen. Das ist nicht nur politischer Opportunismus, der es sich mit niemandem in dem komplizierten Geflecht der Kultusministerkonferenz verderben will, sondern auch ein Gebot methodologischer Redlichkeit. [...] Über kontroverse Debatten zu ohnehin laufenden Vorhaben ist man in Deutschland bisher auch nicht hinaus gekommen. Die stimulierenden Informationen wurden von Journalisten und Politikern ausgiebig als Diskussionsstoff in *talk-shows* oder *Dossiers* mit latent nationalistischen und offen regionalistischen und parteipolitischen Konnotationen ausgewalzt. Auch Schulleitern und Lehrerinnen werde, so die vor Enttäuschungen warnenden PISA-Autoren, mit dem versprochenen Schul-*feed-back* der Daten kein wirksamer Hebel zur Schulinnovation geboten, sondern „bestenfalls Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht" (Herv. i. O.), und auch das nur unter günstigen Bedingungen! (vgl. Watermann u.a. 2003, S. 98). Man ist versucht, den alten Pädagogen-Scherz herbeizuzitieren: „Gut, dass wir mal darüber gesprochen haben".

6. Neue Gelegenheiten zur Finalisierung der Erziehungswissenschaft

Wenn sich auch nichts Eindeutiges aus den Befunden ableiten lässt, so hat PISA bislang zwar nicht die Schulen oder gar den Unterricht, wohl aber die Forschungslandschaft verändert. Das PISA-Konsortium hat strategisch klug verstanden, aus der eigenen Schwäche eine Stärke zu machen. Die Studie könne eben nur ein Anfang sein und die Tür zu einer ganzen Serie von schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsvorhaben aufstoßen. Nach PISA geht es jetzt in der Bildungsforschung darum, jene Kausalitätslücke zu schließen, welche die TIMS- und PISA-Studien sichtbar gemacht haben. Geöffnet wurde ein Fenster des Nicht-Wissens (vgl. Kade 2003, Keiner 2003), das nach weiterer Forschung verlangt. Wissensmängel über die Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, Lernresultaten und ökonomischen Zielsetzungen werden als Defizite der Modellbildung und vor allem als Folge eines Mangels an

empirischer Forschung behandelt. Das Versprechen auf künftige Forschungsergebnisse und ihre technischen Verwertbarkeit wird von Bildungspolitikern gerne geglaubt, weil ihre Steuerungsnöte und Kontrollphantasien auf belastbares Kausalwissen angewiesen sind. Aus der Sicht der Forscher ist diese Konstellation, man ist geneigt, auch hier von einer Koalition zu sprechen, ein zuverlässiges Finanzierungsbeschaffungsprogramm.

Ein Diskurs-Ereignis, als das die Veröffentlichung der PISA-Studien und der darum erzeugte Medienwirbel gedacht war, erzeugt Resonanz in den verschiedenen sozialen Systemen der Gesellschaft dann, und nur dann, wenn es in die systeminterne Kommunikation übersetzt und zumindest in die eigenen Semantiken der Problembeschreibung eingebaut werden kann. Die Responsivität eines Systems gegenüber einer Irritation von außen wächst in dem Maße, wie das betroffene System die kommunizierten Informationen als Gelegenheit nutzen kann, interne Probleme zu lösen, sich dabei an veränderte Umweltbedingungen zu adjustieren und die Fortsetzbarkeit der eigenen Operationen zu sichern. Solche Effekte von PISA lassen sich, wenn nicht in der Schule, so doch als Sekundärgewinne in deren Umfeld, der Verwaltung und der Wissenschaft, beobachten. Die häufig als reformunfähig gescholtene Bildungspolitik und -verwaltung demonstrieren mit PISA sich selbst und dem Publikum Handlungsfähigkeit. Die Erziehungswissenschaft als PISA-Produzent löst mit ihrem neuen „Auftritt" scheinbar die Probleme ihrer epistemologischen Unsicherheit und ihrer inneruniversitären Randständigkeit, die sich in versagter Anerkennung durch die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit fortsetzt.

Bei der wiederholt vorgetragenen Kritik an der bestehenden Erziehungswissenschaft wird in disziplin-interne Kontroversen eingegriffen – nicht nur mit Argumenten, sondern mit Geld, was zu einer system-internen Beschränkung der Kommunikation führen kann. Mit der Analogisierung zur Ingenieurswissenschaft und der Forderung nach technischer Anwendbarkeit der Befunde als einzig gültigem Performanzindikator bricht eine Auseinandersetzung wieder auf, die – parallel zum Positivismusstreit in der Soziologie – ihre Vorläufer in dem bitteren Streit hat, den Heinrich Roths Forderung nach einer empirischen Wendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren nach 1965 ausgelöst hatte. Der Streit verdinglichte sich in seiner ersten Runde in einem Glaubenskampf um die Aussagekraft von nomothetischen versus hermeneutischen Untersuchungsmethoden und verhedderte sich in der alten philosophi-

schen Frage, wie aus dem, was ist, auf das geschlossen werden könne, was sein soll. Am Ende hatte sich die nomothetisch ausgerichtete, verhaltenswissenschaftliche Linie in der Pädagogischen Psychologie etabliert (Weinert 1989), während die hermeneutisch verfahrende, handlungstheoretisch fundierte Pädagogik aus sich heraus – in der Auseinandersetzungen mit vorwiegend soziologischen Theorieangeboten – eine Differenzierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft freisetzte, die sich als (kritische) Reflexionswissenschaft des Erziehungs*systems* mit eigenen theoretischen Ansprüchen und Gütekriterien zu etablieren begann.

Eine zweite Runde in der Auseinandersetzung um die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Erziehung fand in den 1980er Jahren statt, als erneut um die Frage von Erziehungstechnologien gerungen wurde (vgl. Luhmann/Schorr 1979, Benner 1979a, b) und am Ende ein strukturelles Technologie-Defizit konstatiert, ja, vielleicht vorschnell (Tenorth 1999) ein Technologie-Verdikt für die Erziehung ausgesprochen wurde. Indem von *Warum*-Fragen auf *Wie*-Fragen umgestellt wurde, konnte beobachtet werden, wie die Pädagogik die Paradoxie der Nicht-Prognostizierbarkeit und Nicht-Zurechenbarkeit von Wirkungen und die gleichzeitige Erwartung von Effektivität und Effizienz in ihrer Kommunikation semantisch handhabt. Danach schien sich mit der begrifflichen Differenzierung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eher sozialwissenschaftlicher Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie eine Ko-Existenz eingespielt zu haben, die Pluralität feierte und kaum noch an ihrer Einheit interessiert war, aber – mehr oder weniger unbeeindruckt von den je anderen Positionen – ihre jeweilige Klientel in der Politik, der Verwaltung, der pädagogischen Praxis oder der kulturkritischen Öffentlichkeit zu bedienen wusste – und diese sich selektiv bedienen ließ.

Jetzt aber bietet PISA Gelegenheit zu disziplininternen Kämpfen um Dominanz von Theorie- und Forschungslinien. Obwohl keinerlei neue Erkenntnisse vorliegen, weder neue Wahrheiten entdeckt, noch alte Irrtümer widerlegt wurden, kein neues Paradigma oder die grundlegende Modifizierung des Methodenrepertoires Anlass zu der Vermutung geben könnten, dass in Zukunft mehr prognosefestes Wissen zur Verfügung stehen könnte, wird von außen versucht, in die Erziehungswissenschaft einzugreifen. Alle Entscheidungen über die Perspektiven von Instituten der Blauen Liste, alle Programme der Forschungsförderung setzen auf Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich und verlangen nach Befunden der empirischen Bildungsforschung, die dazu geeignet sind. Erneut wird –

wie seinerzeit in den 1970er Jahren auf die Curriculumentwicklung – alles auf eine Karte, diesmal „Qualitätsmanagement" gesetzt und das entsprechende Segment der Erziehungswissenschaften hofiert[15], das bildungstechnologische Versprechungen noch zu machen wagt. Es gehört zu den neo-liberalen Binsenweisheiten, dass „Wirtschaft in der Wirtschaft gemacht wird"; Erziehungswissenschaft hingegen wird augenblicklich von Kultusministerien, Hochschulleitungen und der Bildungs- und Forschungs(förderungs)politik im Namen der „Praxis" gemacht, wobei die Finalisierung nicht allein durch von außen gesetzte „ökonomisch-politische Diskursdiktate" (Ruhloff 2002) oder Kommunikationsbeschränkungen geschieht, sondern durch die erziehungswissenschaftlichen Diskurse hindurch wirksam wird.

Viel deutet darauf hin, dass die Steuerungs- und Kontrollerwartungen, die an die Erziehungswissenschaft gerichtet werden, wieder enttäuscht werden könnten. Gerade in den angeseheneren Bezugs- bzw. Nachbardisziplinen der Pädagogik, in der Philosophie, der Informatik oder der Neuro-Biologie, liegen Hinweise vor, dass auch in der Erziehung als einem ausdifferenzierten System Evolution und Kontingenz und nicht Linearität und Kausalität als organisierendes Prinzipen herrschen. Die Merkwürdigkeit der gegenwärtigen Diskussionslage besteht in einer verkehrten Erwartungslage zwischen externen Steuerungsoptimisten in Politik und Wirtschaft und internen Skeptikern in der Erziehungswissenschaft. Zwar gibt es immer noch die Pädagogen, die mehr versprechen, als sie einlösen können, in der Disziplin hat jedoch der offensichtlich nur lose Zusammenhang zwischen Absicht und Wirkung der organisierten Erziehung zu eher grundsätzlichen theoretischen Zweifeln an den Prämissen der Pädagogik und an der sozial-technischen wie aufklärenden Reichweite des Instruments Erziehung geführt: bezogen auf die Einwirkungsmöglichkeiten der Individuen, aber auch bezogen auf die Leistungen der Erziehung für die Gesellschaft. Gerade mit Hilfe neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über die Funktionsweise sozialer Systeme oder neuro-biologischer Befunde über die Funktionsweisen des Gehirns geht die Erziehungswissenschaft auf Distanz zu den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems und seinen Versprechungen, allen Problemen, die in der Gesellschaft benannt werden, mit Erziehung begegnen zu können. Stattdessen haben Erziehungswissenschaftler über die verbreitete Neigung zur Pädagogisierung sozialer Probleme, die Unwahrscheinlichkeit von Erziehung und die Grenzen der pädagogischen Machbarkeit erwünschter psychischer wie sozialer Zustände aufgeklärt.[16]

Die Aussichten auf „belastbare Ergebnisse" sind nicht gut und Enttäuschungen vorprogrammiert, was sich bereits bei näherer Betrachtung des empirischen Kerns der PISA-Studie zeigen lässt. Die dort vollzogene Umstellung von Zensuren/Zertifikaten auf Kompetenz und standardisierte Tests schafft zwar eine verbesserte Basis für Vergleiche, weil die Forschung mit einem Zeit und Raum übergreifenden, kontextfreien Begriff ausgestattet wird, führt aber in neue Schwierigkeiten. Die Verwendung von *Schüler*leistungen als Indikator ist in beiden Richtungen riskant: als Rückschluss bezogen auf *Schul*leistungen (Pädagogischen Programme, Unterrichtstechniken), aber auch als Prognose für erwünschte Effekte in der Wirtschaft (Wachstum, Konkurrenzfähigkeit). Der direkte Rückschluss von Schülerleistungen auf das Schulsystem, seine Organisation und die dort ermöglichten Interaktionen ist höchst voraussetzungsvoll, müsste doch unterstellt werden, dass die gemessenen Leistungen in hohem Maße auch *schulisch* vermittelt wären und nur in der Schule, oder doch vornehmlich dort erworben werden. Und eine Prognose wirtschaftlicher Effekte auf der Grundlage von – wie immer als Indikatoren genommenen – Testergebnissen würde die Komplexität des Verhältnisses von Erziehung und wirtschaftlicher Entwicklung entgegen aller Erfahrung auf eine mechanische Monokausalität reduzieren.

Die Nicht-Zurechenbarkeit von Ursachen und Wirkungen ist ein prinzipielles und nicht behebbares Problem, das sich aus der Spannung von technisch-rationalem Zwang und individueller Freiheit in sozialen Beziehungen ergibt: „Sowohl in Richtung Ursachen, als auch in Richtung Wirkungen führt Kausalität in Endloshorizonte" und zwar „in beliebig viele benennbare Mitursachen und Mitwirkungen" (Luhmann 1995, S. 12). Hinzukommen die vielen negativen Kausalitäten (Unterlassungen, Aus-, Zu- und Unfälle), mit denen man nicht rechnen kann. Daraus ergibt sich „eine Unendlichkeit möglicher Kombinationen von Ursachen und Wirkungen" (ebd. S. 7), die mit jeder neuen Untersuchung eher mehr als weniger Unsicherheit erzeugen werden.

Weder die Bildungsökonomie noch die Erziehungswissenschaft verfügen deshalb über auch nur hypothetisch tragfähige Modelle, mit denen die jeweils relevanten Variablen identifiziert werden könnten. Die bildungsökonomische Forschung untersucht die Ressourcenwirksamkeit von Bildungsinvestitionen anhand so verschiedener Parameter wie Lehrer-Schüler-Relation, Niveau der Lehrerausbildung, Berufserfahrung der Lehrer und Ausgaben pro Schüler, oder neuerdings eben die Effekte, die eine Standardabweichung in Schulleistungstests auf die Wachstumsrate des

Sozialproduktes hat – allerdings mit der jeweils erwartbaren Feststellung, dass eindeutige Zusammenhänge nicht zu finden waren (vgl. Weiß 2002, S. 187, 192f.). So hat etwa E. A. Hanushek nach einer Meta-Analyse von 377 Studien zur „Produktions-Funktions-Schätzung" den ernüchternden Schluss gezogen: „... there is no strong or consistent relationship between variations in school resources and student performance" (1997, S. 141). Man kann diese Einsicht als andauernde Ineffizienz der Schulen deuten, wie dies Hanushek tut, oder als Schwäche des unterlegten Erklärungsmodells, das mechanische Kausalität unterstellt und damit der Komplexität pädagogischer Interventionen und ihrer multiplen Wirkungen nicht gerecht wird. Unsicherheit über die Kausalität gemessener Korrelationen zwischen der Qualität der Arbeitskräfte und dem Wachstum des Sozialproduktes haben Hanushek/Kimko (2000) denn auch auf „some set of omitted variables" (S. 1196) zurückgeführt. Nach diesen übersehenen Variablen oder Variablen-Konstellationen wird nun verstärkt gesucht.

Nicht nur die Bildungsökonomie ist sich der Kausalitäten, auch die Pädagogik ist sich ihrer Wirkungen auf die Schüler nicht sicher. Sie weiß nicht erst seit der „Post-Moderne" um die Pluralität von Erziehungszielen, um eine bei der Erziehung ständig mitlaufende, aber unkontrollierbare Sozialisation, um die „Erziehungsmächte" (Flitner 1950) vor und neben der Schule, die sie ebenso wenig unter Kontrolle hat, wie sie die durchschlagende Wirksamkeit ihres „heimlichen Lehrplans" (vgl. Zinnecker 1975) zu unterbinden wüsste. Und vor allem: sie weiß um die systematische Differenz von Absicht und Wirkung, Vermittlung und Aneignung (vgl. Oelkers 1982, Kade 1997), die ein unhintergehbares Merkmal pädagogischer Kommunikation und Interaktion ist und für Intransparenz in der Erziehung sorgt. Die Bildungstheorie rechnet spätestens seit Dilthey mit der Autonomie und Eigensinnigkeit ihrer Zöglinge, die immer die Möglichkeit haben, das Erziehungsangebot als solches, aber auch seinen jeweiligen Inhalt in Frage zu stellen oder abzulehnen (vgl. Luhmann 2002, Kap. 2, Radtke 2003).

Selbst wenn sich der kausal auf die Schule zurechenbare Anteil an dem Kompetenzerwerb der Schüler auf 30, 20 oder auch nur, wie Realisten sagen, auf 15 % eingrenzen ließe (vgl. Scheerens/Bosker 1997), müsste das komplexe Lehr-Lern-Geschehen nicht nur analytisch in eine kaum zu übersehende Vielzahl von Faktoren zerlegt, sondern die so definierten Variablen müssten in der Praxis des Unterrichts auch noch methodisch zuverlässig kontrolliert werden können. In einer Art Bilanzierung der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung schreibt Franz E.

Weinert, der verstorbene Doyen dieser Forschungslinie, über das Verhältnis von schulexternen und -internen Faktoren von Schülerleistungen:

> „Es gibt fast nichts, was man ... nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potentiellen Einflußvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, daß sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedensten Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen. Dieser Eindruck verändert sich auch nicht, wenn statt einzelner Untersuchungen mit Hilfe statistischer Meta-Analysen die Befunde aus vielen einschlägigen Studien simultan berücksichtigt werden. Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und auf nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt (Fraser 1987), könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist" (Weinert 1989, S. 210).

Aber, so Weinert unverdrossen, es wäre voreilig, die Suche nach Variablenzusammenhängen und Forschungen „zur Konstruktion präskriptiver Lehrmodelle aufzugeben" (ebd., S. 211), so dass „bis zur Entschlüsselung der strukturellen Zusammenhangsmuster zwischen Lehr-, Lern- und Leistungsvariablen noch viel zu tun (bleibt)" (ebd. S. 212). An Forschungsdesigns, die solche nomothetischen Modelle des Wissens- und Kompetenzerwerbs erfassen könnten, arbeitet sowohl die Bildungsökonomie wie die pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung seit Jahrzehnten – bisher mit wenig Erfolg, aber mit ungebrochenem Enthusiasmus.

Die Kausalitätsunterstellung im Verhältnis von Erziehung und Wirtschaft wie im Verhältnis von Erziehungsabsicht und erzielter Wirkung auf das Bewusstsein der Zöglinge ist selbst eine Prämisse, deren De-Konstruktion eine Schlussfolgerung aus den ernüchternden Erfahrungen mit der Nicht-Steuerbarkeit politischer, wirtschaftlicher oder pädagogischer Prozesse aber auch der Ergebnisse der Attributionsforschung sein könnte. Gegenstand der Beobachtung ist dort nicht der einfache Zusammenhang von Ursache und Wirkung, sondern die Frage, „wie eine Zuordnung von Wirkungen auf Ursachen und von Ursachen auf Wirkungen konstruiert wird; und vor allem: wer bestimmt, was dabei unberücksichtigt bleiben kann" (Luhmann 1995, S. 5). „Kausalität", so Luhmann, „ist ein Medium

lose gekoppelter Möglichkeiten, dessen Verwendung eine Bildung von relationalen Formen, also eine feste Kopplung bestimmter Ursachen und Wirkungen erfordert" (ebd. S. 1). Im Medium von Kausalität werden einzelne Kausalitäten durch selektive, kulturell kodierte Zurechnung konstruiert, die als Theorien in Diskursen kursieren bzw. in der Praxis als „falsche Kausal-Pläne" oder als Mythen ihre Wirksamkeit im *talk* der Organisationen entfalten (vgl. GRONN 1983, WEICK 1995). Im nachträglichen *sense-making* werden Ereignisse, auch solche, die nicht hätten eintreten dürfen, eingeordnet. Kausalpläne, die von den Beteiligten zur Reduktion von Komplexität benutzt (und geglaubt) werden, werden aber, so beobachtet Luhmann, wenn die Wissenschaft auf den Plan tritt, „unter dem Mikroskop empirischer Untersuchungen" als kulturelle Fiktionen wieder aufgelöst, was dann als Theorie-Praxis-Problem kommuniziert wird. „Die empirische Sozialforschung, und zwar weniger die Soziologie als vielmehr die Sozialpsychologie, hat die relativ schlichten, und eben deshalb wirksamen Prämissen der technisch-rationalen Kausalität und der individuellen Freiheit pulverisiert. Aber sie hat keinen ebenso wirksamen Ersatz geschaffen. (...) Daher stellen technisch-rationale Kausalität und individuelle Freiheit immer noch ihre Ansprüche, besonders in der Politik" (ebd. S. 11) – und Politiker glauben in ihrer Not trotz aller vorausgegangenen Enttäuschungen den Kontroll- und Machbarkeitsversprechungen der unverdrossenen Forscher.

Das OECD-Projekt der Performanz-Kultur basiert auf wackligen Prämissen: Die Suche nach Ursachen- wie nach Wirkungskausalität in der Erziehung, die die Voraussetzung für alle Versuche darstellt, Technologien zu entwickeln, die prognostizierbare Ergebnisse garantieren könnten, ist aus systematischen Gründen nicht erfolgreich gewesen und scheint auch in Zukunft wenig aussichtsreich. Weder ist das zu erziehende Individum eine Trivialmaschine, die konstante *input-output*-Relationen hervorbrächte, noch ist mit dem *homo oeconomicus* zu rechnen, der nur rationale Entscheidungen entlang nur einer Rationalität trifft, noch ist der *output* von autonom operierenden Funktionssystemen und ihrer Organisationen zuverlässig von außen steuerbar. Das Kontingenzproblem, das Prozesse beschreibt, die weder natürlich, noch probabilistisch noch rational sind, sondern komplexen soziale Mustern folgen, die nicht unabhängig von den Beschreibungen und Reflexionen der Teilnehmer sind, steht ihrer Steuerbarkeit entgegen. Trivialität und einlinige Rationalität werden aber im Human-Kapital-Konzept ebenso vorausgesetzt, wie sie in alle bildungstechnologische Programmen Eingang gefunden haben.

Die Analyse pädagogischer Kommunikation in und außerhalb von Erziehungsorganisationen (KADE/SEITTER 2002) kann mit empirischen Befunden aufwarten, die alle Machbarkeitsphantasien zerstreuen und doch darüber aufklären, was geschieht, wenn erzogen werden soll. Bildungsverwaltung und Bildungsforschung bestärken sich gegenseitig – aus je unterschiedlichen Motiven – in einer „Harmonie der Täuschungen" über ihre tatsächlichen Möglichkeiten. Es sind Selbsttäuschungen, die von den Medien noch bekräftigt und zu konstanten Elementen des öffentlichen Diskurses gemacht werden. In dieser Situation wäre zur Vermeidung von Fehlinvestitionen eher theoretische Distanzierung durch Stärkung der Autonomie der Erziehungswissenschaft geboten und nicht Einschränkung ihrer disziplinären Kommunikation.

Anmerkungen

* Für JOCHEN KADE zum 60. Geburtstag, erscheint in: DIETER NITTEL/ WOLFGANG SEITTER (Hg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld. (im Erscheinen) [vom Autor gekürzte und korrigierte Fassung]

1 Die nachfolgenden Überlegungen sind angeregt durch Diskussionen mit S. KARIN AMOS, EDWIN KEINER, JÜRGEN KLAUSENITZER und MATTHIAS PROSKE in dem gemeinsam im Winter 2002/2003 veranstalteten Forschungsseminar zum Thema „Globalisierung als Argument im Erziehungssystem". Ihnen sowie TILMAN ALLERT und MICHAEL BOMMES, die eine frühere Fassung gelesen haben, danke ich für kritische Kommentare und Einwände.

2 Im Gegensatz dazu steht etwa der World Trade Organisation (WTO) im Rahmen des General Agreement on Trade in Services (GATS), wozu auch Dienstleistungen im Bereich Erziehung und Bildung gehören, das Instrument bindender Vereinbarungen zur Verfügung (vgl. LOHMANN 2002, FRITZ/ SCHERRER 2002, ROBERTSON et al. 2002).

3 Bezeichnender Weise werden die assessment Studien vor ihrer massenmedialen Präsentation, die sich am Muster von marketing-Ereignissen (etwa der Enthüllung von Rennwagen in der Formel Eins) orientiert, geheimgehalten und vor ihrer offiziellen Weitergabe an die Politik gar nicht mehr einer Überprüfung in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit ausgesetzt. Zur Veröffentlichungspraxis von PISA und der Indienstnahme von Forschung durch die Bildungsverwaltung vgl. Ingenkamp 2002.

4 Die OECD verwendet den Ausdruck governance, der das deutsche Wortfeld regieren, verwalten, beherrschen, lenken und leiten abdeckt (OECD 1995).

5 „Nach dem PISA-Schock – Plädoyer für eine Bildungsreform" lautet denn auch der Titel eines eilig zusammengestellten Buches, das vom Vorstandsvorsitzenden der Dresdner Bank und den Ministerpräsidenten von Niedersachsen

und des Saarlandes direkt nach Erscheinen der Studie herausgegeben wurde und „42 prominenten und ausgewiesenen Kennern der Materie aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Publizistik" Gelegenheit gab, bei der Kommentierung des „Bildungsnotstandes" (!) (S. 11) die gesamte Palette der Wunschkommunikation zu präsentieren (Fahrholz u.a. 2002). Das Copyright des Sammelwerkes liegt außer beim Verlag bemerkenswerter Weise auch bei der Dresdner Bank.

6 Wo, wie in Deutschland, der Zugang zu höherer Bildung staatlich zwar für alle Bewerbungen im Prinzip „offengehalten", die Kosten aber in einem „Doppelbeschluss" der Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister im Jahre 1977 gedeckelt wurden, kam es zu einer vorhergesehenen Überfüllungskrise mit sich ständig verschlechternden Studienbedingungen in den sogenannten Massenfächern (vgl. Bultmann/Weitkamp 1997)

7 Das gilt auch für gesellschaftspolitische Ziele wie „soziale Integration", „Verteilungsgerechtigkeit", „Partizipation" oder „Chancengleichheit", die in den Papieren der OECD durchaus vorkommen – jeweils als Rahmenbedingungen für eine gedeihliche Entwicklung der Wirtschaft etwa durch Vermeidung von sozialen Spannungen oder Folgekosten für Maßnahmen der inneren Sicherheit oder der sozialen Vorsorge. Die Funktionalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke hat dabei durchaus auch charmante Züge: In ein weiter gefasstes Konzept des Human-Kapitals werden als Erziehungsziele auch solche nicht messbaren Kompetenzen der Menschen eingeschlossen, wie die Fähigkeit, ein erfolgreiches Privatleben mit einer beruflichen Karriere verbinden zu können (OECD 2002, S. 118).

8 Die in Deutschland diskutierte Verkürzung der Schulzeit auf 12 Schuljahre oder die Einführung von Kurzstudiengängen („Bachelor") sind kaum verschämte Versuche, „Überbildung" abzubauen – ganz gegenläufig zu dem sonst bevorzugten Topos vom „Rohstoff Wissen" als Produktivkraft.

9 Als weitere Option bleibt die Erschließung privater Mittel (sponsoring, fund raising), eine Strategie, die in Deutschland keine Tradition hat und erst mühsam durch copying amerikanischer Traditionen (z.B. alumni) entwickelt werden muss.

10 Da Regierungen, die an Legislaturperioden gebunden sind, aber immer unter „Parlamentsvorbehalt" agieren, ist die Selbstverpflichtung auf dieser Seite u.U. nicht allzuviel wert.

11 Der Dissemination der neuen Steuerungstechnik durch Ansteckung ließe sich die Erwartung entgegensetzen „governments looking carefully at the results of each other's experience", also auch den negativen Implementationserfahrungen, bevor die Politiken „eins zu eins" imitiert werden (Levin 1998, S. 136). Erste Studien zu den Effekten der neuen Steuerungstechniken liegen aus dem anglo-amerikanischen Raum vor, vgl. Gewirtz et al. 1995, Whitty et al. 1998.

12 Der Begriff ‚Konsortium' war im Wissenschaftsbetrieb bislang ungebräuchlich, liegt aber im Trend der Ökonomisierung aller Lebensbereiche, also auch der Wissenschaft. Laut Duden (1990) bezeichnet er einen vorübergehenden, losen „Zweckverband von Geschäftsleuten oder Unternehmen zur Durchführung

von Geschäften, die mit großem Kapitaleinsatz und hohem Risiko verbunden sind."

13 Diese werden konsequent geheimgehalten, was nicht nur lizenzrechtliche Gründe hat, sondern auch vermeiden soll, dass die Testaufgaben mechanisch trainiert werden können. Auf diese Wiese wird jedoch die wissenschaftliche Öffentlichkeit an einer Reliabilitätsdiskussion gehindert.

14 Nach der Neu-Orientierung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin, des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, des Instituts für Berufsbildung (IBB) in Berlin und der Umwandlung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt in eine (forschungsgestützte) Service Einrichtung zur Durchführung der PISA-Folgeuntersuchungen, soll nun offenbar auch noch die Hochschulforschung und mit ihr die Lehrerbildung nach dem gleichen Muster – Evaluation, Neuberufungen – neu formiert werden.

15 Exemplarisch nachzulesen in drei programmatischen Papieren, den „Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland" und noch einmal in den „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung" (Wissenschaftsrat 2000, 2001), die jeweils einen Abschnitt zu den Geistes- und Sozialwissenschaften bzw. zur Bildungsforschung enthalten, und einem Programm „zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung" (DFG 2002). Mit der Förderinitiative, die „etablierte Elemente des Förderspektrums" der DFG, wie es beschwichtigend heißt, bloß „bündelt, akzentuiert und fokussiert", will die Forschungsgemeinschaft „nutzeninspirierte Grundlagenforschung" (DFG 2002, S. 9) anregen. Die paradoxe Formulierung ist die Kompromissformel, mit der Erwartungen aus der Politik und der Ökonomie bis in die Selbstorganisation der Forschungsförderung hineinreichen und doch mit den disziplinären Autonomieansprüchen der Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollen.

16 Am Beispiel der Ökologie vgl. Thiel 1996, am Beispiel des Dritte-Welt-Problems vgl. Proske 2000.

Literatur

Becker, Gary S. (1982): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen

Benner, Dietrich (1979a): Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen?, in: ZfPäd. 25 (1979), S. 367-375

Benner, Dietrich (1979b): Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: ZfPäd. 25 (1979), S. 803-805

Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, in: ZfPäd. 48 (2002), S. 68-90

Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/ Valtin, Renate/ Walther, Gerd (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster

Bultmann, Torsten/Weitkamp, Rolf (1997): Die Selbstabschaffung der Hochschulpolitik, in: Forum Wissenschaft 4, S. 54-56

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2002): Stellungnahme zur strukturelle Stärkung der empirischen Bildungsforschung (http://www.dfg.de /aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/empirische_bildungsforschung_st.pdf)

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

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen

Ertel, Werner (2003): Unternehmensstrategien: die neuen Trends, in: Merkur 57 (2003)1, S. 63-68

Fahrholz, Bernd/Gabriel, Sigmar/Müller, Peter (Hg.) (2002): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform, Hamburg

Flitner, Wilhelm (1950): Allgemeine Pädagogik, Stuttgart

Fraser, J. B. et al (1987): Synthesis of educational productivity research, in: Int. J. of Educional Research 11(1987), S. 145-252

Fritz, Thomas/Scherrer, Christof (2002): GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung, in Widersprüche 22(2002), S. 23-35

Fuchs, Hans-Werner (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule, in: ZfPäd. 49 (2003) 2, S. 161-179

Gewirtz, Sharon/ Ball, Stephen J./ Bowe, Richard (1995): Markets, choice, and equity in education, Buckingham; Philadelphia.

Gronn, P. C. (1983): Talk as the Work. The Accomplishment of School Administration, in. Administrative Science Quarterly 28 (1983), S. 1-21

Hanushek, Eric A. (1997): Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 19 (1997), S. 141-164

Hanuskek, Eric A. /Kimko, D. D. (2000): Schooling, Labor-force Quality, and the Growth of Nations, in: American Economic Review 90 (2000), S. 1184-1208

Henry, Miriam, et al. (2001): The OECD, Globalization and Education Policy, Amsterdam

Ingenkamp, Karlheinz (2002): Die veröffentlichte reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel, in: Empirische Pädagogik 16 (2002), S. 409-418

Johann Wolfgang Goethe-Universität (2000): Perspektiven der Goethe-Universität. Anstöße zu einer Entwicklungsdiskussion (http://www.uni-frankfurt.de/ltg/entwicklung)

Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. in: D. Lenzen/N. Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a. M., S. 30-70

Kade, Jochen (2003): Wissen, Umgang mit Wissen, Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation, in I. Gogolin/H. Merkens (Hg.): Innovation durch Bildung, Opladen 2003 (im Erscheinen)

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2002): Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49, S. 90-101

Keiner, Edwin (2003): Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen, in: W. Helsper/R. Hörster/J. Kade: Ungewißheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß. Weilerswist (im Erscheinen)

Klausenitzer, Jürgen (2002a): Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des Bildungswesens, in: Widersprüche 22 (2002) 83, S. 53-68

Klausenitzer, Jürgen (2002b): PISA – einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html

Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf)

Lange, Hermann (1999): Qualitätssicherung in Schulen, in: DDS 101 (1999), S. 144-159

Lawn/Lingard (2002):Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors, in: European Educational Research Journal (online-only), www.triangle.co.uk/EERJ, pp. 290–307

Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Governementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): Governementalität der

Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt am Main, S. 7-40

Levin, Benjamin (1998): An Epidemic of Education Policy: What can we learn from each other?, in: Comparative Education 2, S. 131-142

Lohmann, Ingrid (2002): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS) auf den Bildungsbereich, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.htm

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme, Frankfurt am Main

Luhmann, Niklas (1995): Kausalität im Süden, in: Soziale Systeme 1(1995), S. 7-28

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main (2 Bde)

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main

Luhmann, N./Schorr, E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: ZfPäd. 25 (1979), S. 345-365

Malik, Fredmund (2000): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Stuttgart

Messner, Rudolf (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung, in: DDS 104 (2002), S. 290-294

OECD (1995): Governance in Transition. Public Management Reforms in OECD Countries, Paris

OECD (1999): Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment, Paris

OECD (2002): Education Policy Analysis 2002, Paris

Oelkers, Jürgen (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main, S. 139-194

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg

Proske, Matthias (2000): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien, Bd. 1, Frankfurt am Main

Radtke, Frank-Olaf (2003): Erneuerte Kausalitätsmythen für die Pädagogik, in: Erwägen. Wissen. Ethik (im Erscheinen)

Robertson, Susan/Bonal, Xavier/Dale, Roger (2002): GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization, in: Comparativ Education Review 46 (2002), S. 472-496

Ruhloff, Jörg (2002): Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen, in: ZfE, Beiheft 1, S. 83-92

Scheerens, Jaap/Bosker, Roel J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness, Oxford

Schultz, Theodore W. (1986): In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität, Tübingen

Soros, G. (2001): Open Society : Reforming Global Capitalism, New York

Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses, in. Thomas Fuhr/Klaudia Schultheiß (Hg.): Zur Sache der Pädagogik, Bad Heilbrunn, S. 252-266

Thiel, Felicitas (1996): Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung, Weinheim

Watermann, Rainer/Stanat, Petra//Kunter, Mareike/ Klieme, Eckhard/ Baumert, Jürgen (2003): Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000, in: ZfPäd. 49 (2003), S. 92-111

Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in Organisations, London

Weiler, Hans N. (2002a): Die selbstzufriedene Disziplin. Politik- und Praxisfern: Die deutsche Erziehungswissenschaft fördert ideologische Debatten statt zu beraten, Süddeutsche Zeitung vom 8. Oktober, München

Weiler, Hans N. (2002b): Verstehen, Vermitteln, Verwalten. Die zukünftige Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal. Bericht über die Ergebnisse des Mediationsprozesses 2001/2002 (http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/misc/Mediationsbericht.pdf)

Weinert, F. E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a. M. usw., S. 203-214

Weiß, Manfred (1996): Bildung ist Zukunftsinvestition, in: Die Deutsche Schule 2, S. 132-134

Weiß, Manfred (2002): Stichwort Bildungsökonomie, in: ZfE 5 (2002), S. 183-200

Whitty, Geoff/ Power, Sally/Halpin, David (1998): Devolution and choice in education : the school, the state, and the market / Buckingham [England]; Bristol, PA, USA

Wissenschaftsrat (WR) (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland (http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/4594-00.pdf)

Wissenschaftsrat (WR) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, (http://www.Wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf)

World Bank (1995): Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review, Washington

Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975

Mitteilungen des Vorstandes

Die Arbeit des Vorstandes hat sich an dem auf der ersten Sitzung verabschiedeten Arbeitsprogramm orientiert.

1. Thema Lehrerbildung

Der Vorstand hat zunächst dem Schwerpunkt Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Bisher sind zwei Tagungen durchgeführt worden. Das Ziel der ersten Tagung war, eine Übersicht zu den gegenwärtigen Reformbestrebungen in Deutschland zu gewinnen. Im Mittelpunkt standen die verschiedenen Konzepte, die Lehramtsstudiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge zu transformieren. Es wurden die Reformmodelle aus Rheinland-Pfalz und Thüringen sowie aus Berlin vorgestellt. In Ergänzung wurde die Reform der traditionellen Lehrerbildung in Baden-Württemberg dargestellt. Außerdem wurde die Rolle der Fachdidaktik, der mögliche Einsatz des *e-learning* im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung und die besondere Situation der Grundschullehrerbildung sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erörtert. Der Band mit Beiträgen und Diskussionen dieser Tagung liegt vor. Die positive Reaktion auf diese Tagung hat den Vorstand bewogen, eine zweite Tagung zum Thema „IGLU und die Folgen" durchzuführen. Auf dieser Tagung wurden neben einer Schilderung der Ergebnisse die besonderen Folgen für die Grundschullehrerbildung in den Mittelpunkt gestellt.

Dabei wurde das besondere Augenmerk neben der Frage, wie die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule durch eine geänderte Lehrerbildung verbessert werden kann, auf die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund und ihrer angemessenen Berücksichtigung im Unterricht der Grundschule durch eine verbesserte Lehrerbildung sowie die Probleme des Deutschunterrichts gerichtet. Außerdem wurde wiederum erörtert, welche Folgen eine Umwandlung in Bachelor- und Masterstudiengänge für die Grundschullehrerbildung haben würde. Ergänzt wurde die Sicht auf die Grundschullehrerbildung nach IGLU durch Beiträge aus der Schulpädagogik. Die Beiträge dieser Tagung ein-

schließlich der Diskussionen werden noch im Laufe dieses Jahres erscheinen.

Eine dritte Tagung zum Schwerpunkt Lehrerbildung ist für Januar nächsten Jahres geplant. Erörtert werden soll die Rolle der Zentren für Lehrerbildung, welche bereits an Universitäten existieren bzw. gegenwärtig neu gegründet werden. Dabei wird es von besonderem Interesse sein, welche Rolle ihnen bei der Organisation der Lehre in der Lehrerbildung, bei der Organisation der Forschung und im Rahmen der Weiterbildung zufällt bzw. zugedacht ist.

Nachdem ein erster Forschungsschwerpunkt „Bildungsforschung" an der Universität Duisburg-Essen eingerichtet worden ist, der Vorstand gratuliert den erfolgreichen Antragstellern sehr herzlich, begrüßt der Vorstand Bemühungen weiterer Universitäten, im Rahmen dieser Initiative einen Forschungsschwerpunkt einzurichten. Dabei ist es aus der Sicht des Vorstandes wichtig, neben der Pädagogischen Psychologie/Empirischen Bildungsforschung sowie der Fachdidaktik auch Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen bei den Anträgen einzubeziehen. Bildungsforschung soll nicht auf Schule eingegrenzt werden, sondern ist ein Thema, welches über die gesamte Lebensspanne von Bedeutung ist. Ebenso ist es wichtig, nicht nur mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung zum Gegenstand von Untersuchungen zu wählen, sondern die anderen wichtigen Themenfelder von der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund über die Gewaltproblematik bis hin zur politischen Bildung einzubeziehen, um nur einige Schwerpunkte zu benennen.

2. Evaluation

Zum Thema Evaluation hat der Vorstand in Verabredung mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag ebenfalls eine Tagung durchgeführt. Neben Grundsatzfragen der Evaluation einschließlich ihrer Grenzen wurden dabei die Erfahrungen erziehungswissenschaftlicher Institute und Fachbereiche mit Evaluationen, Berichte von Akkreditierungsagenturen sowie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) und einzelner Evaluatoren dargestellt. Es wird noch geprüft, in welcher Form die Beiträge dieser Tagung publiziert werden können. Die Tagung hat jedenfalls gezeigt, dass die Notwendigkeit einer Intensivierung der Beschäftigung mit dem Thema Evaluation weiterhin besteht.

Nachdem die Schwierigkeiten der Gründung einer Akkreditierungsagentur unter maßgeblicher Beteiligung der DGfE als zu groß angesehen wurden, hat der Vorstand das Angebot der Mitgliedschaft bei ACQUIN angenommen. Es gibt eine Zusage, dass bei Evaluationen und Akkreditierungen von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen die DGfE bei der Benennung von Gutachtern ein Vorschlagsrecht hat. Ebenso ist eine Mitgliedschaft im zuständigen Fachausschuss zugesagt worden. Weiterhin gibt es eine positive Aussicht, dass für den Fall einer Zunahme der Anträge von Bachelor- und Masterstudiengängen für Lehrerbildung ein eigener Fachausschuss gegründet werden wird. Die ZEvA hat ebenfalls ein Angebot zur Kooperation gemacht.

3. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Mehrere Sektionen haben auf die Aufforderung, sich an der Entwicklung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft aktiv zu beteiligen, positiv reagiert und eigene Vorstellungen für die jeweilige Teildisziplin konzipiert. Die Kommission für Strukturfragen hat diese Initiativen aufgegriffen und diese Überlegungen in das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zu integrieren versucht. Auf einer Tagung am 30. und 31. 10. 2003 in Soest soll ein neuer Versuch unternommen werden, die verschiedenen Vorstellungen zu Kerncurricula miteinander kompatibel zu machen. Aus der Sicht des Vorstandes kommt der Weiterentwicklung des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft besondere Bedeutung zu, weil auf diese Weise die Identität der Disziplin Erziehungswissenschaft befördert wird.

Wir werden im nächsten Heft Erziehungswissenschaft über den Fortgang dieser Bemühungen berichten.

4. Forschungsprofile

Die Arbeit am Datenreport 3 macht erfreuliche Fortschritte. Für den Kongress in Zürich ist sein Erscheinen in Aussicht genommen. Vom Vorstand gibt es im Rahmen dieses Datenreports eine Initiative mit dem Ziel, die Forschungslandschaft in der Erziehungswissenschaft neu zu vermessen. Es wäre wünschenswert, wenn sich alle Institute bzw. Arbeitsbereiche der Erziehungswissenschaft an der hierzu noch durchzuführenden Befragung aktiv beteiligen würden. Das Ziel ist es, eine genauere Standortbe-

stimmung der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu erreichen, als das mit den bisherigen Mitteln und Wegen möglich gewesen ist.

5. Forschungskolloquium

Das vierte „Kolloquium Forschungsberatung" der DGfE ist in Göttingen wiederum mit großem Erfolg durchgeführt worden. Die Form, dass ehemalige, nicht mehr aktive Gutachter und Gutachterinnen der DFG Nachwuchswissenschaftler/innen bei der Antragstellung beraten, hat sich auch diesmal nach der Überzeugung der Gutachter/innen sowie der Nachwuchswissenschaftler/innen bewährt. Es ist zu hoffen, dass auf diese Weise das Antragsaufkommen bei der DFG und bei Stiftungen mit einem peer review Verfahren zunehmen wird.

6. Orientierung des Vorstandes in den Aktivitäten im IuK und DINI

Die DGfE hat sich traditionell in beiden Organisationen annähernd gleichgewichtig engagiert. In Diskussion steht die Frage, ob sich die DGfE nicht besser auf eine der Initiativen konzentrieren sollte. Die IuK (Information und Kommunikation der wissenschaftlichen Fachgesellschaften in Deutschland) ist eher bibliothekarisch orientiert, die DINI (Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V.) hat weitergehende Ziele: Die Arbeit der Bibliotheken, der Hochschulrechenzentren und der hochschulinternen Medienzentren soll integral zusammengefasst werden. Das gilt sowohl organisatorisch als auch netzartig, was die Inhalte anlangt. Der Vorstand tendiert dazu, sich bei DINI als der umfassenderen Initiative stärker zu engagieren, ohne allerdings die Mitarbeit bei der IuK-Initiative aufzugeben. Über den Fortgang dieser Ausrichtung werden wir aktuell berichten.

7. Mitgliedersuche

Der Vorstand der DGfE ist laufend bemüht, die Kommunikation mit den Mitgliedern auch organisatorisch und technologisch möglich zu halten. Deshalb ist uns die Aktualisierung unserer Adressen besonders wichtig.

Die folgenden Mitglieder können wir nicht mehr kontaktieren, weil uns ihre Adresse unbekannt ist. Wir bitten Sie, wenn Sie sich in dieser Liste finden, ihre Adresse auf der DGfE-Homepage zu aktualisieren oder uns eine Aktualisierung per Brief oder Fax zukommen zu lassen. Auch für Hinweise Dritter zum Verbleib der im Folgenden genannten Mitglieder sind wir dankbar.

Liste der unbekannt verzogenen Mitglieder

- Dr. Ackermann, Heike
- Dr. Akhlaghi-Kohpai, Hossein
- Dr. Albers, Cornelia
- Dr. Albert, Marie-Theres
- Dr. Appel, Christa
- Dr. Breuer, Klaus
- Dr. Dederichs, Karl Heinz
- Dr. Dießenbacher, Hartmut
- Dr. Essl, Günter
- Dr. Fischer, Andreas
- Dr. Göhlich, Michael
- Dr. Göpel, Eberhard
- Dr. Göpfert, Hans
- Dr. Gößling, Hans Jürgen
- Dr. Heckt, Meike
- Dr. Heimlich, Ulrich
- Dr. Herold, Corinna
- Dr. Hess-Buschmann, Klaus Günter
- Dr. Hofmann, Jan
- Dr. Hoffmann, Hilmar
- Dr. Holzbrecher, Alfred
- Dr. Homfeldt, Hans-G.
- Dr. Hundsdörfer, Volkhard H.
- Dr. Jaksche, Elisabeth
- Karl-Romain, Christine
- Dr. Keck, Andreas
- Koch, Hubert
- Dr. Koch, Ursula
- Dr. Korte, Petra
- Dr. Kremer, Hans-Hugo
- Dr. Lambrich, Dieter

- Dr. Lanzerath, Karlheinz
- Matton, Annette
- Dr. Meier, Urs P.
- Dr. Myschker, Norbert
- Dr. Niemeyer-Jensen, Beatrix
- Dr. Pask, Alison M. S.
- Dr. Peukert, Helmut
- Dr. Peukert, Ursula
- Dr. Piepho, Hans-E.
- Dr. Pütter, Irene
- Dr. Reckmann, Herbert
- Dr. Roessler, Wilhelm
- Dr. Rosenbaum, Ute
- Dr. Rütter, Theodor
- Dr. Scheerer-Neumann, Gerheid
- Dr. Schmidtke, Hans-Peter
- Dr. Schneider, Christian
- Dr. Schneider, Maria
- Dr. Staudigl, Barbara
- Dr. Schunck, Axel

Berlin, im Juli 2003
Prof. Dr. Hans Merkens

P.S.: Die Vorbereitungen des Kongresses in Zürich sind inzwischen in Bezug auf den vorgesehen Einleitungsvortrag, die Parallelvorträge, Symposien, Arbeitsgruppen und Roundtables abgeschlossen.

Es hat ein sehr großes Angebot bei Symposien und Arbeitsgruppen gegeben, so dass das Programmkomitee, welches für diesen Kongress aus Mitgliedern der beteiligten Gesellschaften und des Lokalen Organisationskomitees zusammen gesetzt war, schwierige Entscheidungen bezüglich der Annahme, Umwidmung oder Ablehnung treffen musste.

Es ist selbstverständlich, dass bei vier beteiligten Gesellschaften nicht alle Angebote berücksichtig werden konnten. Das Programmkomitee hat nach den Kriterien: Bezug zum Kongressthema, Internationalität und neue Forschungsergebnisse seine Entscheidungen gefällt.

Alle näheren Informationen zum Kongress, Sonderkonditionen für Frühanmeldungen, Kongress-Schema etc. finden Sie auf der homepage der DGfE (www.dgfe.de) unter „Kongresse der DGfE".

Berichte aus den Sektionen

Sektion Historische Bildungsforschung

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

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

Versammlungen und Tagungen

Die Sektion führte ihre Jahrestagung 2003 vom 14. bis 17. September im Schulmuseum und Schloss Ichenhausen durch. Das Thema lautete: „Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung". Ein Tagungsbericht erscheint im nächsten Heft der „EW".

Veröffentlichungen

Der in „Erziehungswissenschaft" 12 (2001) 24 auf der S. 89 angekündigte Tagungsband der Sektion ist erschienen: Franz Josef Jelich/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2003.

Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Vom 26. bis 28. März 2003 fand an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg die 2. Frühjahrstagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft unter dem Motto „Erziehungsdiskurse" statt, an der mehr als 90 Fachervertreterinnen und –vertreter der Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Biographieforschung, Pädagogische Anthropologie und Wissenschaftsforschung teilnahmen. Organisiert von Lothar Wigger (Dortmund) und Winfried Marotzki (Magdeburg) – und dabei tatkräftig unterstützt von Wolfgang Ortlepp (Magdeburg) – unternahm es die Tagung, die unterschiedlichsten Erziehungsdiskurse einer kritischen Sichtung zu unterziehen und sich damit ganz gezielt einem jener Begriffe zuzuwenden, den die Erziehungswissenschaft in öffentlichen Debatten an andere wissenschaftliche Disziplinen zu verlieren droht. Das Thema der Tagung war daher treffend gewählt und machte deutlich, dass innerhalb der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft die Zahl derer wächst, die die asymmetrischen Beziehungen der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbardisziplinen machtkritisch in den Blick nehmen und dazu ermuntern, in die fortwährenden Kämpfe um die Grenzen der Fächer – und damit um die Geltungsbereiche der Disziplinen – einzugreifen. Eine Vergewisserung über einen jener zentralen Begriffe, die doch die Identität des Faches auszumachen scheinen, stand daher auf der Agenda.

Sucht man die vierzehn Vorträge, die inhaltlich und methodisch ein weites Spektrum absteckten und von denen nur einige wenige hier etwas ausführlicher berücksichtigt werden können, zu systematisieren, lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven erkennen: Die Mehrzahl der Referentinnen und Referenten interpretierte das Tagungsthema „Erziehungsdiskurse" offensichtlich als Aufforderung, den fachinternen Diskurs durch begriffliche Anstrengungen, erhöhte Reflexivität und neue Systematisierungsversuche weiterzuführen. Zu diesem Zweck suchten sie entweder neue Begriffspaare zu küren, wie Wolfgang Sünkel (Erlangen), der für die Einführung der Neologismen *Protopädie und Pädeutik* warb, Begriffe in ihrem Umfang erneut zu vermessen, wie Theodor Schulze (Bielefeld), der unter dem Titel *Am Anfang war Lernen* einen Ausblick auf eine „mathetische Erziehungswissenschaft" gab, eine allgemeine Grundfigur

der pädagogischen Theoriebildung zu identifizieren oder die einschlägigen pädagogischen Metaphern zu systematisieren. Ihnen gegenüber standen jene, die Erziehungsdiskursen in den unterschiedlichsten populären Genres nachspürten, die von den Vertretern des erziehungswissenschaftlichen Establishments meist geflissentlich übersehen werden und kaum zum Kernbestand des pädagogischen Diskurses gezählt werden können: So wurde Markus Höffer-Mehlmers (Mainz) Musterung auflagenstarker und vermehrt nachgefragter Erziehungsratgeber, die unter dem Titel *Erziehungsdiskurse in Elternratgebern* stand, nicht nur durch erhellende Einblicke in Spiegelung pädagogischer Topoi in der Gattung des Comics ergänzt, die Jens Brachmann (Jena) verschaffte; der Blick wurde auch – angeregt von Arnd Michael Nohl (Magdeburg) – auf bildungspolitische Kommentare in türkischen Tageszeitungen gelenkt, die um die Einführung der achtjährigen Grundschulpflicht kreisen.

Gleich zu Beginn der Tagung suchte Rolf Nemitz (Dresden) eine theoretische Figur herauszuarbeiten, die sich in den wichtigsten Erziehungstheorien wiederfinden lasse: Unter Hinweisen auf die Arbeiten Rousseaus, Herbarts, Schleiermachers und Nohls präsentierte er *Einwirkung in Selbsttätigkeit* als jene einflussreiche Formel, die in der pädagogischen Theoriebildung lange eine wichtige Rolle spielte, die allerdings von zeitgenössischen Theorieentwicklungen ernsthaft in Frage gestellt würde. Einen empiriegestützten Zugang wählte Jutta Ecarius (Koblenz), die die These zu erhärten suchte, dass die *Familienerziehung im historischen Wandel* einer bestimmten Entwicklungslogik folgt, die im 20. Jahrhundert – trotz mancher Ungleichzeitigkeiten und milieuspezifischer Brechungen – schließlich von der patriarchalen Befehlsfamilie zur zeitgenössischen Verhandlungsfamilie führt. Carola Groppe (Bochum) rekonstruierte unterschiedliche Verwendungsweisen der Begriffe *Erziehung und Sozialisation* und interpretierte diese als Dispositive der Macht. Im Rückgriff auf Pierre Bourdieus Theorie des intellektuellen Feldes und Michel Foucaults Diskursanalysen zeichnete sie die bedeutsamen Verschiebungen nach, die sich innerhalb der Allgemeinen Pädagogik nach 1945 beobachten lassen und identifizierte „Erziehung", „Gesellschaft" und das Präfix „selbst-" als Dispositive, die den pädagogischen Diskurs wirksam regulierten. Die Erzeugung von Ordnung und die Regulierung der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation war auch Gegenstand des Vortrags von Johannes Bilstein (Düsseldorf). Unter dem Titel *Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik* skizzierte er einen „Katalog" neun einflussreicher pädagogischer Metaphern, der von der Unterscheidung Allmacht/Ohnmacht der

Pädagogik organisiert wurde und deren formative Kraft er an unterschiedlichen Beispielen illustrierte. Für den Wechsel von der Analyse wissenschaftlicher Erzählungen zur Interpretation literarischer Erzählungen plädierte Micha Brumlik (Frankfurt/Main). Angeregt von späten Arbeiten Klaus Mollenhauers, interpretierte er *Erziehungsromane an der Wende zum 21. Jahrhundert* und verfolgte damit die entgegengesetzte Strategie: Statt vornehmlich jene Erziehungsdiskurse zu untersuchen, die innerhalb des wissenschaftlichen Feldes gepflegt werden, wandte er sich fiktionalen Texten zu und untersuchte diese auf pädagogische Topoi. Im Anschluss daran wandte sich Sabine Andresen (Zürich) einem Genre zu, das innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum mit besonderer Wertschätzung rechnen kann: Als Charakteristikum der weit verbreiteten *Banalisierungsdiskurse über Erziehung und Bildung*, die meist im Gewand populärwissenschaftlicher Texte auftreten, identifizierte sie eine folgenreiche „Reduktion von Komplexität", deren unterschiedliche Spielarten sie an Susanne Gaschkes auflagenstarkem Buch *Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern* exemplarisch vorführte.

Ergänzt wurden diese Beiträge durch Vorträge von Hans Rauschenberger (Kassel), der *Überlegungen zur Reichweite gegenwärtiger Erziehung* anstellte, Krassimir Stojanow (Hamburg), der die Frage aufwarf, wie *Öffentliche Erziehung unter posttraditionalen Bedingungen* gedacht werden könne und dafür plädierte, „Erziehung als Ermöglichung von Bildsamkeit zu interpretieren", und schließlich von Peter Menck (Siegen), der die *Entstehung des Erziehungsbegriffs aus der christlichen Anthropologie* rekonstruierte.

Als knappes Resümee der anregenden und facettenreichen Tagung „Erziehungsdiskurse" lässt sich festhalten, dass innerhalb der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft nun vermehrt Anstrengungen unternommen werden, das Profil der Erziehungswissenschaft zu schärfen und die diagnostizierte Asymmetrie in den Beziehungen zu ihren Nachbardisziplinen zu überwinden. Dabei dürften sich langfristig beide Perspektiven als hilfreich erweisen – sowohl die forcierte Grundlagenreflexion, die von zahlreichen Referentinnen und Referenten betrieben wurde, als auch die kritische Auseinandersetzung mit jenen Gattungen und Genres, die zwar innerhalb der Wissenschaft kaum Gehör finden, die aber seit geraumer Zeit die öffentlichen Diskurse dominieren.

Markus Rieger-Ladich (Bonn)

Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Tagungen

Bericht zur Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" zum Thema: *„Lernbiographien – biographisch lernen"* vom 26. - 28.9.2002 an der Georg-August-Universität Göttingen

Das Thema „Lernen" beleuchtete diese Tagung unter einer biographischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Die Jahrestagung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität in Göttingen statt und wurde vor Ort von Peter Alheit und Margret Kraul organisiert.

Die Tagung thematisierte informelle Dimensionen biographischer Lernprozesse im Spektrum verschiedener Muster: Selbstfindungsmuster (die Entdeckung der Biographie in der Moderne), Kindheitsmuster (biographische Lebenswelten moderner Erziehungskindheit), Lernmuster (von den Formen biographischen Lernens und Verlernens in der Schule) und Lebensmuster (lebenslanges Lernen – Etikett oder neues Paradigma). Die Plenarvorträge machten den Facettenreichtum der theoretischen, methodischen und empirischen Zugänge zum Tagungsthema sichtbar. Winfried Marotzki (Magdeburg) ging dem „Lernen in biographischer Perspektive" nach und untersuchte dabei die vielen Gesichter des Lernens. Insbesondere seine Befunde zum Internet als neuem Kulturraum eröffneten eine bildungstheoretische Debatte um virtuelle Räume als Lern- und Bildungsorte. Christine Delory-Momberger (Paris) rekonstruierte „Die Entdeckung der Biographie in der Moderne", dabei setzte sie sich mit zwei Klassikern auseinander: Goethe und Rousseau, um anschließend das Konstruktionsmodell der postmodernen Biographie näher auszuleuchten. Bernd Stelmaszyk (Mainz) rekonstruierte Linien der „Biographieforschung in der Schulpädagogik". Rudolf Egger (Graz) analysierte das Konzept „Lebenslangen Lernens" zwischen reflexiver Modernisierung und biographischem Zwang. Jutta Ecarius (Koblenz) stellte Ergebnisse ihres Forschungsprojektes zum Thema „Generationsbeziehungen und familiale Aufträge" unter der Perspektive von Sozialisation, Erziehung und Biographie vor.

Daneben gab es zahlreiche Vorträge in parallel arbeitenden Arbeitsgruppen, zu verschiedenen Themenbereichen wie: „Geschichte und Kunst" (M. Brandt; H. Retter; F. Schömer; Th. Schulze; M. Storm; A. Braune) „Kindheit, Schule, pädagogische Berufe" (I. Nentwig-Gesemann; K. Prokopp; R.-T. Kramer; P. Arnemann; A. Bolland; M. Rudlof), „Generationen" (P. Alheit; B. Griese/M. Schiebel; S. Hess; H. Herzberg) und „Lebenslanges Lernen" (M. Kaiser; N. Piroth; M. Menz; I. Truschkat; B. Dausien).

Die sehr spannenden Vorträge, die zu diesen Themenfeldern präsentiert wurden, können an dieser Stelle nicht alle dargestellt werden. Im Folgenden geben wir anhand von jeweils einem ausgewählten Beitrag aus jeder Arbeitsgruppe einige Einblicke in die aktuellen Diskussionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Theodor Schulze untersuchte „Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall". Sein Konzept des biographischen Lernens verweist auf subjektive Bildungsprozesse und umfasst jene Lernprozesse, die wesentlich zur Ausgestaltung einer individuellen Biographie beitragen. Biographisches Lernen markiert somit einen besonderen Sektor im Gesamtphänomen des menschlichen Lernens. Die Gedanken von Theodor Schulze regten wie immer die Diskussion sehr an.

Iris Nentwig-Gesemann fragte in ihrer empirischen Studie nach kindlichen Lernformen während des Pokemon-Spiels, das, um das Spiel in Gang zu halten, Aushandlungsprozesse sowie das Finden neuer abgewandelter Regeln erfordert. Die Kinder eignen sich Kompetenzen auf der Handlungsebene an, die sie nicht unbedingt sprachlich explizieren können. Es handelt sich um ein praktisches Wissen, das einer kollektiven Abstimmung bedarf.

Peter Alheit erhellte einen bisher wenig erforschten Themenkomplex mit theoretischen und empirischen Instrumenten. Sein Beitrag beschäftigte sich mit dem Phänomen „Intergenerationale Modernisierungsresistenz" und stellte „irritierende Befunde einer Mehrgenerationenstudie in einer Ostdeutschen Grenzregion" vor. Dabei wurde deutlich, biographisches Lernen ist in intergenerationale Lernprozesse verwoben und wird von Hintergrundstrukturen von langer Dauer mit geprägt; dazu gehören zum Beispiel kulturelle Mentalitäten, soziale Habitusmuster oder ethnische Besonderheiten. Damit rücken informelle Dimensionen des Lernprozesses ins Blickfeld, insbesondere die Verzahnung von Lernprozessen zwischen den Generationen.

Bettina Dausien diskutierte biographisches Lernen im Kontext von lebenslangem Lernen, wobei gesellschaftliche Anforderungen, soziale Macht und die Anschlussfähigkeit individueller Lernstrategien beleuchtet wurden. Um Lernen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen zu erhellen, ist das Berücksichtigen von sozialen Räumen, Zeiten, Reflexivität und Biographizität nötigt.

Wer neugierig geworden ist, sei schon jetzt auf die geplante Publikation der Göttinger Tagung „Lernbiographien – biographisch lernen" bei Leske und Budrich verwiesen.

Am Abend stellte sich ein DoktorandInnen-Netzwerk für den Bereich Qualitative Sozialforschung – DINQS – vor, das sich in Göttingen gegründet hat. Beteiligt sind PromovendInnen von insgesamt sieben Hochschulen, die das Netzwerk als Informations-, Kontakt- und Austauschbörse verstehen und zur kollegialen Beratung in allen Fragen rund um die Promotion und die Professionalisierung als WissenschaftlerIn nutzen. Kontakte lassen sich über das Interuniversitäre Netzwerk Biographie- und Lebensweltforschung (INBL) knüpfen (http://www.inbl.de) oder über itrusch@gwdg.de.

Die zentralen Themen „Bildung" und „biographisches Lernen" sollen auf unserer nächsten Jahrestagung vom 22.-24. September 2003 an der Universität Koblenz unter dem Thema „Literalität, Bildung und Biographie" erneut diskutiert werden.

Die Jahrestagung der Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" zum Thema „Literalität, Bildung und Biographie" findet vom 22. - 24. September 2003 in Koblenz statt.

Jutta Ecarius & Barbara Friebertshäuser

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die Jahrestagung der Sektion IIVE fand vom 20.-22. März 2003 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

zum Thema: *„Internationale Schulleistungsvergleiche als Aufgabe der interkulturellen und international vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung"* statt. Um für dieses weite Thema einen Rahmen setzen zu können, waren im Call for papers folgende, hier nicht weiter explizierte Schwerpunktsetzungen für die Referate vorgegeben:

- Leitende Gesichtspunkte bei der Entwicklung der nationalen und internationalen Schulleistungsforschung
- Relevante Länderstudien und Vergleichsstudien; Forschungsdesiderate, Problematik der Datenlage
- Relevante Methoden und Erklärungsansätze
- Wirkungen und Konsequenzen
- Bedeutung und Auswirkung der Studien in Bezug auf Bildung und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften

Ein ausführlicher Tagungsbericht kann bei Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität Hamburg) angefordert werden; hier werden – aus Platzgründen – nur die Titel der Beiträge genannt: Im ersten Teil referierten *Irina und Friedrich Buchberger* (Universität Helsinki/Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, PADB, Oberösterreich) über „Warum sind die FinnInnen Welt- und Europameister? Zur Frage der Bestimmung von Erfolg in der internationalen Schulleistungsmessung", *Eckart Klieme und Hans Döbert* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung DIPF) über „Zum Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten" und *Hans Döbert* noch einmal speziell zur Konzeption und zu ersten Ergebnissen der Länderstudie über PISA-erfolgreiche Länder. *Knut Schwippert* (Universität Hamburg) berichtete über unterschiedliche Akzentuierungen der Evaluationen in den evaluationsgewöhnten und -erprobten Länder; er plädierte für regelmäßige nationale Evaluationen als Mittel der Qualitätssicherung, verbunden mit der Forderung nach einer empirisch abgesicherten Diagnostik. *Christa Händle* (Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) stellte mit ihrem Vortrag „Ergebnisse der Civic Education Studie" eine höchst interessante, erstaunlicherweise von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommene Studie vor.

Einen zweiten Schwerpunkt bildeten Länder- bzw. Ländervergleichsstudien: *Horst Dichanz* (FernUniversität Hagen) referierte über „Ergebnisse und Funktionen nationaler Vergleichstests in den USA", *Mechthild Gomolla* (Universität Münster) berichtete über „Qualitätssicherung in Unterricht und Schule und das Ziel der Chancengleichheit – Chancen und Risiken aufgezeigt im Vergleich neuer Strategien in England und in der Schweiz"; *Hans-Georg Kotthoff* hatte seinen Vortrag unter die Frage

„Bessere Schulen durch Evaluation?" gestellt und ist ihr am Beispiel von Großbritannien und Schweden nachgegangen. Eine Dreiländerstudie stellte *Isabell van Ackeren* unter dem Titel „Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung – Exemplarische Analyse der Erfahrungen in England, Frankreich und den Niederlanden" vor. Den Blick nach Lateinamerika lenkte *Wolfgang Küper* (GTZ) mit seinem Beitrag über „Schulleistungsmessungen in Lateinamerika – unter besonderer Berücksichtigung Perus". Teils im Plenum, teils in gesonderten Kommissionssitzungen berichteten *Peter Weber* (Universität Hamburg) über "Neue Medien als Werkzeug der Internationalisierung von Bildungsangeboten – GATS", *Merle Hummrich* (Universität Mainz) über "Schule und Familie in Migrantinnenbiographien" mit der Betonung auf bildungserfolgreichen Migrantinnen und *Wolfgang Nitsch* (Universität Oldenburg) über „Lehrerbildung im Austausch mit Südafrika".

Außerdem wurden wieder neue Dissertationsprojekte vorgestellt: Die sexuelle Identitätsbildung deutscher und zugewanderter türkischer Mädchen/junger Frauen: ein Vergleich (*Annette Müller*, Universität Köln); DDR-Erziehung zur Befreiung Afrikas. Das Tageskinderheim für namibische Flüchtlingskinder in Bellin/DDR von 1979-1990 (*Susanne Timm*, Weimar) und "Eine vergleichende Untersuchung über kooperatives Lernen in der grundschulpädagogischen Diskussion in Deutschland und China" (*Yan Chen*).

Kommission Interkulturelle Bildung

Tagungen

Die Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung findet am 16. September 2003 in Hamburg statt; im Mittelpunkt steht ein hochaktuelles Thema: „Querschnittaufgaben und Modularisierung. Zur Implementierung Interkultureller Bildung in neue Studiengänge und -ordnungen".

Hans-Joachim Roth

Sektion Empirische Bildungsforschung

Tagungen

Vom 17. bis 19. März 2003 fand die mit etwa 400 Teilnehmern sehr erfolgreiche 2. *Tagung der Sektion in Frankfurt am Main* (Campus Westend der JohannWolfgangGoethe-Universität) unter dem Thema „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Konzepte und Standards auf dem Prüfstand empirischer Forschung" statt. Sie wurde von Hermann Avenarius und Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF) ausgerichtet. Insgesamt wurden für die Tagung 12 Symposien mit durchschnittlich 5 Beiträgen, 58 Einzelvorträge und 14 Posterpräsentationen angemeldet. Das Konzept der integrierten Sektionstagung, bei der Mitglieder der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) zusammentreffen, hat sich damit bewährt. Beide Kommissionen haben auf ihren Mitgliederversammlungen beschlossen, die Sektionstagungen im zweijährigen Abstand fortzuführen.

Das Thema *„Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen"* steht im Zentrum aktueller Debatten in der Schulwirkungsforschung wie auch in der Bildungsplanung. Anliegen der Veranstalter war es, die Bedeutung unabhängiger, systematischer empirischer Forschung gerade in diesem politiknahen Bereich herauszuarbeiten. Im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung referierten Staatsrat a.D. Dr. h.c. Hermann Lange und Prof. Dr. Eckhard Klieme „Zur Rolle empirischer Forschung bei der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Theoriearbeit, kritische Instanz oder Service für Politik und Öffentlichkeit?". Beide Referenten waren sich darin einig, dass Politik und Wissenschaft wechselseitig auf kritische Distanz achten müssen. Um die viel beschworenen neuen, ergebnisorientierten Steuerungsmodelle implementieren zu können, sei vertiefende Forschung z.B. über Kompetenzmodelle als Basis für Standards und Bildungsmonitoring, über die Kopplung von Schulorganisation und Unterrichtsgeschehen, über Effekte und (unerwünschte) Nebeneffekte von Strategien der Qualitätssicherung notwendig. Beispiele für solche vertiefende Forschung wurden in den Plenarvorträgen gegeben: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Göttingen) referierte über „Psychologische Theorien

als Basis für qualitätssichernde Evaluation von Schule". Prof. Dr. Eva Baker, Direktorin des National Center for Research on Education, Standards, and Student Testing (CRESST) in Los Angeles, berichtete kritisch über *accountability* im Schulsystem der USA und über neue Ansätze für eine kognitionspsychologisch fundierte Diagnostik. Ihr Kollege am CRESST, Prof. Dr. Harry O'Neil, konkretisierte die Kritik an herkömmlichen Testsystemen in seinem Überblicksreferat zum Thema: „Motivational Influences on Testing: Findings from Research".

Der architektonisch beeindruckende Rahmen der Tagung – das jetzt von der Frankfurter Universität genutzte ehemalige IG-Farben-Hochhaus mit seinen großzügigen Außenanlagen – hat zum Erfolg ebenso beigetragen wie der atmosphärische gesellige Abend im Römer.

Kommission Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Vorstand

Bei der Mitgliederversammlung am 18. Februar 2003 stand die Neuwahl des Vorsitzenden der AEPF an. Prof. Dr. Detlev Leutner (Univ. Essen) stand nicht wieder zur Verfügung. Er konnte eine sehr positive Bilanz seiner vierjährigen Amtszeit vorlegen. So hat sich die Mitgliederzahl von ca. 230 auf jetzt 274 erhöht. (Allein auf der Frankfurter Tagung gab es 24 Neuaufnahmen.)

Aktivitäten

Die vergangenen Jahre waren gekennzeichnet durch eine sehr starke Entwicklung der empirischen pädagogischen Forschung, nicht zuletzt durch große Projekte der Schulleistungsforschung, durch das DFG-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität und die DFG-Initiative für Forschergruppen zur Empirischen Bildungsforschung. Die Mitglieder der AEPF haben diese Entwicklungen u.a. durch eine stärkere Einbindung der Fachdidaktiken in die AEPF mit getragen. Die Einbindung der AEPF und der KBBB in die Sektion Empirische Bildungsforschung ist gelungen.

Tagungen

In Zukunft sollen alternierend zum DGfE-Kongress regelmäßig Sektionstagungen im Frühjahr erfolgen.

Zum neuen Vorsitzenden der AEPF wurde für zwei Jahre Herr Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt) gewählt. Eckhard Klieme und der Wahlleiter, Prof. Dr. Detlev Sembill (Bamberg), dankten Detlev Leutner für seine engagierte Arbeit.

Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)

Die nächsten Termine der KBBB:

- Für die Arbeitstagung im Herbst 2004 stehen der Termin und der Ort noch nicht fest.
- Frühjahr 2005: Sektionstagung (Termin und Ort ebenfalls noch offen).

Eckhard Klieme & Horst Weishaupt

SEKTION SCHULPÄDAGOGIK

Kommission Schulforschung und Didaktik

Tagungen

Die diesjährige Theorietagung der Kommission Schulforschung/Didaktik vom 24.-26. März 2003 in Bielefeld zum Thema „LehrerInnenforschung" galt der (Re-) Konstruktion eines Forschungsansatzes, der am Tagungsort Bielefeld Tradition besitzt: der LehrerInnenforschung. Auf der Tagung mussten damit historische Erfahrungsspuren gesichert und in die aktuelle Diskussion um Potenziale der LehrerInnenforschung überführt werden. Die Vergewisserung um die Tradition des *reflective-practitioner*-Ansatzes wurde durch Beiträge Hartmut von Hentigs, der das Konzept des for-

schenden Lehrers kritisch Revue passieren ließ sowie durch den Rückblick Ludwig Hubers, der die Lehrerforschung als wesentlichen Bestandteil der Laborschularbeit deutlich machte, geleistet. Mit Beiträgen von Michael Schratz zu Lawrence Stenhouse und von Herbert Altrichter zur LehrerInnenforschung als fundierter Professionalisierungs-, Entwicklungs- und Forschungsstrategie wurde Spurensicherung betrieben, die den komplexen Aktionsforschungsansatz als historisch gewordenen und mittlerweile neu zu verhandelnden deutlich machte.

Auf der Tagung wurde die *Teacher-Research*-Praxis breit dokumentiert mit Erfahrungsberichten aus Oldenburg, Bremen, Bielefeld, Edinburgh, Innsbruck, Linz, Klagenfurt, Kassel und Frankfurt am Main. Damit wurde deutlich, dass an verschiedenen Standorten unter differenten Arbeitsbedingungen *Practitioner Research* betrieben und von hohen Erwartungen begleitet wird. Da LehrerInnenforschungsansätze allerorten Kooperationsmöglichkeiten zwischen WissenschaftlerInnen, Studierenden, LehrerInnen, ReferendarInnen, SeminarleiterInnen eröffnen, besteht die Tendenz zur Verwischung von Grenzen und Zuständigkeiten. So ging es in den Diskussionsrunden der Veranstaltung auch vor allem um den Forschungsbegriff, der der LehrerInnenforschung zugrunde liegt. Können Ergebnisse der *Practitioner Research* sich im wissenschaftlichen Diskurs behaupten? Oder sind sie Ergebnisse zweiter Ordnung, nur für die Erhellung und Verbesserung der Praxis vor Ort gedacht? In der von Herbert Altrichter vorgeschlagenen Perspektive, LehrerInnenforschung als ergänzendes Konzept zu betrachten, lag eine versöhnliche Tendenz. Dies hinderte freilich die TeilnehmerInnen nicht daran, in der von Marianne Horstkemper moderierten Schlussrunde engagierte Debatten um Forschungsbegriff und Tragfähigkeit eines Aktionsforschungsansatzes, der die traditionell Beforschten zu Akteuren im Forschungsgeschäft erklärt, zu führen.

Da die LehrerInnenforschung als Professionalisierungsentwurf mittlerweile in allen Phasen der Lehrerbildung eine Rolle spielt, muss sie als eine mögliche Entwicklungsperspektive für eine Verbesserung von Schulpraxis ernstgenommen werden. Die Tagung in Bielefeld stellte sich dieser Herausforderung, indem sie die Verschiebung der Zuständigkeiten von PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen im kritischen Diskurs um die Möglichkeit gleichberechtigter Diskurse ernst nahm. Dies kann als Beitrag zur Konstituierung des Umstrittenen als dennoch Möglichem gewertet werden. Eine Dokumentation der Tagung ist in Arbeit.

Sibylle Rahm (Bamberg) & Michael Schratz (Innsbruck)

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

Tagungen

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat ihre Frühjahrstagung 2003 in Verbindung mit dem 5. Forum Berufsbildungsforschung der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz" vom 24.-26.03.2003 an der Universität Oldenburg durchgeführt. Die vom Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Leitung des Kollegen Czycholl hervorragend organisierte Tagung war ausgesprochen gut besucht und bot vielfältige Möglichkeiten des Gesprächs zwischen universitären und außer-universitären Vertretern der Berufsbildungsforschung.

Im wissenschaftlichen Teil der Tagung wurden sieben Vorträge zum Rahmenthema „Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung" aus der Sicht der folgenden in der Berufsbildung engagierten Institutionen und Organisationen gehalten: Bundesinstitut für Berufsbildung (Krekel/Ulrich sowie Brosi); Landesinstitute für Lehrplanforschung und Lehrerfortbildung (Zöller), Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Dostal), Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung – CEDEFOP (Hanf/Tessaring), Forschungsinstitute in freier Trägerschaft (Zedler) und Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (Eckert/Tramm). Im Mittelpunkt der Referate standen Fragen der Intensivierung der Berufsbildungsforschung im nationalen und internationalen Rahmen durch Verstärkung der Forschungskooperation und Vernetzung der Forschungsaktivitäten. Zur Ergänzung dieses Teils der Tagung erläuterte Peter Thiele die berufsbildungspolitischen Zielsetzungen der Bundesregierung in der laufenden Legislaturperiode.

Die Perspektiven der Berufsbildungsforschung – angesichts erheblicher finanzieller Restriktionen und der angedrohten Einstellung der BLK-Modellversuchsforschung – standen im Mittelpunkt der abschließenden Podiumsdiskussion. Hier entwickelte sich unter der Moderation von Hermann Schmidt (ehemals Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung) eine spannende und vielschichtige Diskussion zwischen Frederike Behringer (Freie Institute), Manfred Tessaring (CEDEFOP), Antonius Lipsmeier (Uni Karlsruhe) und Dieter Euler (Uni St. Gallen), in die auch das Auditorium durch kritische Fragen und Stellungnahmen einbezogen wurde.

Herbsttagung 2003 der Sektion in Erfurt

Die Herbsttagung 2003 der Sektion findet am 29. und 30.09. an der Universität Erfurt statt. Es liegen mehr als 30 Vortraganmeldungen vor, und zwar insbesondere aus dem Kreise des wissenschaftlichen Nachwuchses unserer Disziplin.

Veröffentlichungen

Die Beiträge zum Symposium, das die Sektion auf dem Münchner Kongress der DGFE veranstaltet hat, sind im Heft 2 des 99. Jahrgangs der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik veröffentlicht worden. Die Publikation ausgewählter Beiträge sowohl zu den von Sektionsmitgliedern auf dem Münchner Kongress veranstalteten Arbeitsgruppen als auch zur Karlsruher Tagung (Herbsttagung 2002 der Sektion) befindet sich in Vorbereitung. Weiterhin wird im Jahre 2003 ein Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Karlsruher Tagung erscheinen.

Aktivitäten

Beschluss eines Kerncurriculums

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 25.03.2003 in Oldenburg ist nach einer intensiven und teilweise auch durchaus kontroversen Diskussion ein *Kerncurriculum zum Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik* für die entsprechenden Studiengänge mit Diplomabschluss (Diplom-HandellehrerIn, Diplom-GewerberlehrerIn) bzw. mit Lehramtsabschluss (I. Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen) beschlossen worden. Mit diesem Kerncurriculum dokumentiert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr gegenwärtiges disziplinäres Selbstverständnis und markiert inhaltliche Standards für Lehre und Studium, an denen sich die Fachvertreter an den einzelnen Standorten im Sinne einer Selbstverpflichtung orientieren. Für interessierte Kolleginnen und Kollegen steht das Kerncurriculum als pdf-Datei auf der Web-Seite der Sektion (www.ibw.uni-hamburg.de/bwp-dgfe/Sektion.htm) zur Verfügung. Dort finden sich auch aktuelle Informationen über die Aktivitäten der Sektion.

Für den Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Holger Reinisch (FSU Jena)

Sektion Sozialpädagogik

Kommission Sozialpädagogik

Zur Frage eines Kerncurriculums

Stellungnahme der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE

1. Das Grundproblem aller bisherigen Kerncurriculum-Entwürfe, insbesondere auch des in der Zeitschrift Erziehungswissenschaft, Heft 13 (2001), veröffentlichten Modells des Vorstands der DGfE, besteht aus Sicht der Sektion Sozialpädagogik der DGfE darin, dass implizit oder explizit Sozialpädagogik jeweils lediglich als ein berufswissenschaftliches Anwendungsfeld der Erziehungswissenschaft verstanden wird, nicht aber als eine ihrer teildisziplinären Grundformen. Daraus folgt logischer Weise, dass die Sozialpädagogik in dem Kerncurriculum explizit gar nicht auftaucht, da sie als Spezialisierung und nicht als Teil des Kerns selbst verstanden wird. Dem entspricht, dass die bisherigen Grundstudien der Diplomstudiengänge häufig ausdrücklich keine sozialpädagogischen Anteile enthalten, sondern diese auf das Hauptstudium verweisen, obwohl de facto die weit überwiegende Zahl aller Studierenden außerhalb von Lehrerstudiengängen sich selbst als „Sozialpädagogen" versteht und in entsprechende Berufsfelder einmündet.

In der gegenwärtigen Kerncurriculum-Diskussion wird demgegenüber der fachhistorische Umstand, dass die Diplompädagogischen Studiengänge weitgehend mit Stellen bestückt wurden, die eigentlich für die Lehrerbildung geplant waren, in einen fachsystematischen Tatbestand umgedeutet. Dem entspricht, wie insbesondere das Vorstandsmodell unterstellt, dass auch in den Bachelor-Studiengängen die Sozialpädagogik nicht Teil des Kerns ist, sondern allenfalls unter den Wahlpflicht- oder Wahlmöglichkeiten vorkommen kann.

2. Fokus des Kerncurriculums kann deshalb aus Sicht der Sektion Sozialpädagogik nur eine horizontale Platzierung der teildisziplinären Zugänge und eine darüber gesteuerte Entfaltung der jeweils relevanten Fragestellungen sein. Diese Fragestellungen decken sich trotz bedeutsamer Überschneidungen zwischen den Teildisziplinen nicht durchgängig vollständig. Für die Sozialpädagogik sind beispielsweise Fragen nach den Relationen zwischen sozialen Lebensverhältnissen und formell institu-

tionalisierten wie informellen Bildungsprozessen ebenso bedeutsam wie die aufgelisteten Themenblöcke. Denn nur in solcher Verknüpfung kann der für die Sozialpädagogik konstitutive untrennbare Zusammenhang zwischen den „sozialen Bedingungen von Bildung und den Bildungsbedingungen des Sozialen" erörtert werden.

3. Diesem Einwurf folgend müsste schon das Grundmodul allgemeiner Erziehungswissenschaft, wie es der Vorstand der DGfE vorschlägt, anders akzentuiert werden. Grundbegriffe der Sozialpädagogik können nicht einfach nur Erziehung, Bildung und Sozialisation sein, sondern gleichgewichtig und darüber hinaus sind beispielsweise die gesellschaftlichen Bedingungen des Gelingens und Misslingens von Erziehung und Bildung, Fragen der sozialen Kontrolle, der Devianz und die in der Praxis sozialpädagogischen Agierens eingeschlossenen Stigmatisierungsprozesse als Rahmenbedingungen selbstgesteuerter, informeller Bildungsprozesse zu diskutieren. Grundbegriffe können auch nicht einfach nur Lehren, Unterricht und Didaktik sein, sondern deren Verhältnis zu dem was soziale Orte des Aufwachsens „lehren". Dementsprechend kann die Einführung in Geschichte nicht einfach nur Geschichte der Erziehung und Bildung sein. Gleichgewichtig muss die soziale Selektivität, deren hierarchische Schichtung, deren Defizit- und Kompensationsformen zum Gegenstand werden. Schließlich reduzieren sich Grundformen sozialpädagogischen Handelns nicht auf Erziehen, Unterrichten, Beraten und Organisieren. Das Verwalten von sozialen Dienstleistungen und Rechtsansprüchen, das Beschaffen von Ressourcen, das Verhandeln mit Instanzen sozialer Kontrolle, Formen der Prävention und Rehabilitation und die Initiierung sozialer Hilfeprozesse allgemein können nicht nur als Berufswissen am Rand verhandelt werden, sondern gehören zum Kern fachsystematischer, pädagogischer Fragestellungen.

Mit anderen Worten: Sozialpädagogik kann sich nicht mit einer Ausbildungsstruktur zufrieden geben, in welcher ihre besonderen Fragestellungen allenfalls implizit eingeschlossen sind beziehungsweise immer nur als Randfragen und Grenzfälle vorkommen.

4. Ein Kerncurriculum sollte die in der Erziehungswissenschaft versammelten teildisziplinären Zugänge und Fragestellungen thematisierungsfähig machen können – auch die Sozialpädagogik kann den Beitrag der Allgemeinen Pädagogik keinesfalls entbehren, möchte ihn aber an die richtige Stelle gerückt sehe, nämlich nicht als Kern, sondern als wichtigen Teil der akademischen Qualifizierung insgesamt. Andererseits kann Sozialpädagogik ihre spezifischen, disziplinären Fragestellung nur dann wis-

senschaftlich fundiert explizieren, wenn sie sich nicht gegenüber ihren nicht-pädagogischen Nachbardisziplinen abschottet. In Kooperation mit den pädagogischen Teildisziplinen – und mithin auch mit der Allgemeinen Pädagogik – hat sie ihre Anschlussfähigkeit gegenüber den Sozialwissenschaften, der Psychologie oder den Rechtswissenschaften zu dokumentieren. Diese Anschlussfähigkeit sozialpädagogischer Fragestellungen und Diskurse an Fragestellungen aus jenen Bereichen ist ein mindestens so wichtiges Kriterium wie die Herstellung fachinterner Kohärenz über einheimische – und das heißt hier pädagogische – Begrifflichkeiten – und so wie die Abschottung wissenschaftlichen Wissens von der Gesellschaft zunehmend schwächer wird, so werden auch die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und Expertisen zueinander immer poröser.

Die Erziehungswissenschaft entwickelte sich insbesondere in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten zu einem theoriepluralen Projekt. Mehr und mehr widmet sie sich neben den „klassischen" Erziehungsthemen auch Fragen der Beratung, des Helfens, Animierens, Organisierens und Unterstützens, der Prävention und Rehabilitation im pädagogischen Alltag, lotet darüber die Frage nach den theoretischen Grundbegriffen neu aus und wird dabei zuweilen sogar bei den anderen pädagogischen Teildisziplinen fündig. Dieser Entwicklung sollte in dem Kerncurriculum klarer entsprochen werden als dies im Vorstandsentwurf bisher der Fall ist. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik kann entsprechend der schon gegenwärtigen Neujustierung nicht mehr durch ein Zuordnungsverhältnis oder gar Unterordnungsverhältnis bestimmt werden, sondern nur in der Vermessung des je eigenen disziplinären und professionellen Profils, der Konturierung der gemeinsamen Schnittflächen und der Herausarbeitung von Kooperationsnetzen aufgrund der offenliegenden Aufgaben und Problemstellungen in der Realisierung akademischer Qualifizierungen, in der Forschung, in den pädagogischen Praxisfeldern und der Theoriebildung.

5. Ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum kann deshalb nur vollständig sein, wenn es auch offen ist für die Beiträge jener Wissenschaften, an denen die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen fachlich bisher inhaltlich anschließen. Soll daraus dann auch noch mehr werden als ein Flickenteppich inhaltlich schlecht verbundener Studienanteile, so muss schon das Kerncurriculum wesentliches für die Anschlussfähigkeit leisten.

Die Lagerung der teildisziplinären Wissensressourcen im erziehungswissenschaftlichen Curriculum kann nicht dadurch realisiert werden, dass

diese hier nur in ihren Anwendungsbezügen, nicht jedoch mit ihren spezifischen wissenschaftlichen Optionen und Kompetenzen auftauchen, während der sogenannte Kern vornehmlich aus allgemeinpädagogischen Kontexten gefüllt wird. Vielmehr müssen die theoretischen Grundlagen der Teildisziplinen – und mithin auch der Sozialpädagogik – zum genuinen Bestandteil eines zu entwickelnden Kerncurriculums werden respektive dieses genau darauf ausgerichtet sein. Es muss demnach auch zu klären ermöglichen,

- inwiefern sozialwissenschaftliche, empirische Fragestellungen relevant oder unentbehrlich sind für den Zugang zu sozialpädagogischen respektive pädagogischen Fragen,
- inwiefern sich ein sozialpädagogischer Problemzugang beispielsweise von einem wissenschaftlich psychologischen, aber auch einem naiv psychologisierenden Zugang unterscheidet und
- inwiefern zum Beispiel sozialpädagogisches Handeln nicht einfach nur pädagogisches Handeln, sondern fast immer zugleich auch Verwaltungshandeln ist und welche rechtlichen Spielräume dafür bestehen – dasselbe gilt für die organisatorische Seite sozialpädagogischen Handelns, sofern es immer zunächst ein Gestalten sozialer Orte und dann erst ein Handeln an und mit Partnersubjekten ist.

Eine hieran anknüpfende Orientierung halten wir auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass in den pädagogischen Praxen und handlungspraktischen Diskursen die dort Engagierten mit sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissensbeständen argumentieren, diese jedoch nicht durchgängig pädagogisch kontextualisieren, für eine Basisprämisse eines zu formulierenden Kerncurriculums.

Tagungen

Die diesjährige Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik fand vom 19. - 21.06. in der DGB-Jugendbildungsstätte in Hattingen zum Thema „Sozialpädagogik als forschende Disziplin" statt. Auf dem Hintergrund des zunehmenden sozialpädagogischen Forschungsvolumens und der Ausdifferenzierung des bearbeiteten Themenspektrums zielte die Tagung auf eine erste Bilanzierung der sozialpädagogischen Forschung. Das über die sozialpädagogische Forschung bislang produzierte Wissen, die methodologischen Grundlagen und das Verhältnis zu den theoretischen Diskursen, zur akademischen Ausbildung und sozialpädagogischen Handlungspraxis sollten beleuchtet und ein Ausblick auf künftige Aufgaben

geworfen werden. Somit sollte der Ertrag der sozialpädagogischen Forschung für die disziplinäre Fortentwicklung, für die Konsolidierung der Praxis und die Erstausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung kritisch reflektiert und perspektivisch ausbuchstabiert werden. Letztendlich wollte die Jahrestagung vor allem einen Beitrag zur Förderung einer innerdisziplinären Verständigung über die Sozialpädagogik als forschende Disziplin leisten.

Die Tagung begann mit einer ersten Bilanz über den gegenwärtigen Stand der sozialpädagogischen Forschung und deren Bedeutung für das sozialpädagogische Gesamtprojekt, d.h. für die Theoriebildung, die Praxis und die Ausbildung. Daraufhin standen die zentralen Themenfelder der sozialpädagogischen Forschung, d.h. die Berufsfeld- und Professionalisierungsforschung, die AdressatInnenforschung, die Organisations- und Institutionenforschung sowie die historische Forschung im Mittelpunkt, die durch eine Arbeitsgruppe zur Internationalen Forschung in der Sozialpädagogik ergänzt wurde. Anschließend wurden die Befunde und die Methodologie der sozialpädagogischen Forschung in den einzelnen Arbeitsfeldern (Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitswesen, Soziale Hilfen) sowie die Evaluationsforschung in der Sozialpädagogik einer Analyse unterzogen. Schließlich wurden Perspektiven für die sozialpädagogische Forschung im Hinblick auf ihre Methodologie, ihre Standards, ihre Kompetenzen und ihre Institutionalisierung entworfen.

Bei der Jahrestagung handelte es sich um die erste, die sich dem Thema „Sozialpädagogische Forschung" widmete, und sie stieß mit 140 Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf eine außerordentlich große Resonanz. Besonders erfreulich war, dass viele junge Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen aus der Sozialpädagogik erreicht wurden. Dies kann als Ausdruck des deutlichen Generationenwechsels in der Sozialpädagogik verstanden werden, mit dem auch eine verstärkte Hinwendung zur Forschung verbunden ist.

Unter der Beteiligung von circa 50 Referenten und Referentinnen wurde die Bedeutung der Forschung zur Profilierung der Sozialpädagogik herausgearbeitet. Und obwohl gerade in den letzten beiden Jahrzehnten diesbezüglich deutliche Fortschritte erzielt wurden, verhalf die Tagung auch zur Identifizierung bisheriger „Schwachstellen", die die Entwicklung zukunftsträchtiger Perspektiven ermöglichte. Eine verstärkte innerdisziplinäre, aufeinander bezogene Kommunikation über Forschung innerhalb der Sozialpädagogik, die ihre Inhalte bündelt, methodologische Fragen weiterentwickelt und Standards setzt, die Weiterentwicklung einer Forschungspolitik zur weiteren Verankerung sozialpädagogischer Forschung in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft sowie eine weitere Institutionalisierung der sozialpädagogischen Forschung seien als Stichworte genannt.

Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Kommission Pädagogische Freizeitforschung

Die Kommission Pädagogische Freizeitforschung hat im Mitteilungsheft 26 (2003) die Dokumentation „Bildungsauftrag Ganztagsbetreuung" veröffentlicht. Dieses bildungspolitische Dokument der Kommission Pädagogische Freizeitforschung wurde den Kultusministerien der Länder zur Stellungnahme zugesandt, um eine breite Fachdiskussion in Gang zu setzen. Schließlich liegt die Zuständigkeit für die inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagsbetreuung und der Ganztagsschulen nicht bei der Kultusministerkonferenz, sondern bei den Kultur- und Senatsverwaltungen der Bundesländer.

Im Folgenden werden auszugsweise einige bemerkenswerte Aussagen der eingegangenen Stellungnahmen aufgeführt. Die Kultusministerien fordern u.a.:

- *Zusätzlich außerunterrichtliche Angebote (z.B. Spiel- und Freizeitgestaltung) in Kooperation mit vielfältigen Partnern machen*
  (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen im Oktober 2002)
  Bei der Gestaltung der Ganztagsangebote setzt NRW auf die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Sport. Ganztagsschulen seien kein Allheilmittel für die PISA-Defizite. Sie ermöglichten aber mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitgestaltung. NRW stimmt den Aussagen der bildungspolitischen Erklärung der Kommission Pädagogische Freizeitforschung zu und will zusätzlich zum planmäßigen Unterricht außerunterrichtliche Angebote in Kooperation mit vielfältigen Partnern anbieten.

- *Ausbau der Ganztagsangebote (Freizeitangebote, Musik, Sport u.a.) als Schwerpunkt der Sozial-, Familien- und Bildungspolitik*
  (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur im Oktober 2002)
  In Bayern wird der Schwerpunkt auf den Ausbau der Ganztagsangebote gelegt. Ganztagsschulen sollen nur in Ausnahmefällen eingerichtet werden. Ganztagsangebote werden dagegen als umfassendes Bildungsangebot angesehen, da sich Lernen und Bildung nicht auf das Kognitive beschränkt, sondern auch im sozialen, kommunikativen und emotionalen Bereich stattfinde: „Ein breiter Raum ist für die Gestaltung der Freizeit einzuplanen", betont das Bayerische Staatsministerium.
  Aus der Forderung, die Gestaltung des Ganztagsangebots direkt vor Ort vorzunehmen und dabei örtliche Gegebenheiten (Angebote von Vereinen, Musikschulen, Verbänden, weiteren Kulturträgern usw.) zu berücksichtigen, ergäbe sich zwangsläufig die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Feinkonzeption und damit verbunden durch die Übernahme eines Teils der Verantwortung. Der Ansatz „Bildungsziel Selbstständigkeit" der Kommission Pädagogische Freizeitforschung findet sich hier wieder.
- *Ausbau der engen Kooperation von Schul-, Sozial- und Freizeitpädagogik*
  (Kultusministerium des Freistaats Thüringen im Oktober 2002)
  Die bildungspolitische Erklärung der DGfE-Expertenkommission enthält wichtige Grundpositionen beim weiteren Ausbau der Ganztagsförderung in Thüringen. Beim Ausbau ganztägiger Förderangebote soll auf eine enge Kooperation von Schul-, Sozial- und Freizeitpädagogik geachtet werden, wozu insbesondere die Befähigung zu lebenslangem Lernen gehörte sowie die Umsetzung der Erziehungsziele Selbstständigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.
- *Erweiterte Kompetenzen von Lehrkräften und sehr viel größere Bedeutung des außerunterrichtlichen Bereichs (einschließlich Freizeitgestaltung)*
  (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz im Oktober 2002)
  Rheinland-Pfalz berücksichtigt an den 81 neuen Ganztagsschulen die bildungspolitischen Ziele der Kommission Pädagogische Freizeitforschung. Dem außerunterrichtlichen Bereich, wozu auch der Bereich der Freizeitgestaltung gehört, soll in Zukunft „eine sehr viel größere Bedeutung als bisher zugemessen" werden. Dazu seien auch erweiterte Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich. Außerschulische Partner

  sollen die Arbeit von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften unterstützen. Außerschulische Angebote sollen dabei keinesfalls den „normalen" Unterricht „verlängern" oder gar die Halbtagsstundentafel erweitern. Durch aktivierende Methoden erhielten die Schulen die Chance, „mit allen Sinnen" zu lernen. Rheinland-Pfalz ist daran interessiert, „weitere Informationen über die Arbeit der Expertenkommission zu erhalten."
- *Vielfalt von Freizeitangeboten statt totaler Verschulung kindlichen Lebens*
  (Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Sport Berlin im Dezember 2002)
  Weil der Anteil bildungsarmer Elternhäuser – mit und ohne Migrationshintergrund – beständig zunimmt, stelle die Vielfalt von Freizeitangeboten in Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe, mit Sportvereinen, Musik- und Kunstschulen eine wichtige Stütze dar, um Bildungsmöglichkeiten von Herkunft zu lösen. Die von der Expertenkommission genannten Bildungsziele „Selbstständigkeit" und „Übernahme von Verantwortung" seien dabei zielorientierend. Abgelehnt wird eine schulische „Bevormundungspädagogik" von 8.00 bis 16.00 Uhr bzw. eine „totale Verschulung des kindlichen Lebens." Ganztagsbetreuung dürfe keine Verlängerung der defizitären Halbtagsschule in den Nachmittag hinein sein. Sie soll vielmehr Bildungsreserven aktivieren und „eine neue Ausbildung für Lehrer und Erzieher" in Gang setzen.
- *Ganztägige Bildung und Betreuung durch enge Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*
  (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein im Januar 2003)
  Der schleswig-holsteinische Weg einer ganztägigen Bildung und Betreuung sieht eine enge Kooperation von Schule und den jeweiligen örtlichen, für Kinder und Jugendliche verantwortlichen öffentlichen und freien Institutionen vor. Ganztagsangebote sollen durch eine freiwillige Teilnahme gekennzeichnet sein. Die Finanzierung soll aus Mitteln des Kultur-, Jugend- und Arbeitsministeriums erfolgen. In dem „Ausbau dieser Freizeitgestaltung" sieht das Kulturministerium den richtigen Weg, eine offene und flexible sowie verlässliche Form einer ganztägigen Öffnung der Schule zu garantieren. Für die Schulen bedeute der Ausbau von Ganztagsangeboten einen vielversprechenden Zugewinn.

Die bildungspolitische Erklärung der Expertenkommission und die Stellungnahmen der Länderministerien machen deutlich: Beim „Bildungsauf-

trag Ganztagsbetreuung" gehe es nicht darum, den Schulunterricht einfach zu verlängern (= Schule statt Freizeit). Vielmehr müsse die Schule intensiv mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten und Lern-, Förder- und Freizeitangebote als bildungspolitisches Gesamtkonzept anbieten.

Kommission Sportpädagogik

Tagungen

„AusBildung in der Sportpädagogik" – Bericht zur 25. Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik der Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal vom 28. - 30.11.2002

Vom 28. - 30.11. jährte sich in Wuppertal zum 25. Mal die Tagung der Kommission Sportpädagogik, die diesmal unter de. In einem ausgesprochen angenehmen Ambiente, für das die Wuppertaler Kolleginnen und Kollegen mit Bedacht gesorgt hatten, entfaltete sich die engagierte Diskussion zur Frage nach dem Bildungswert und den Bildungspotenzialen in der sportpädagogischen Ausbildung. Anlass bildeten die aktuellen Umstrukturierungsbemühungen zur Reform der Lehrerausbildung, die auf ministerielle Verordnungen oder Unzufriedenheit mit dem Bestehenden zurückgehen. Neben zwei Hauptvorträgen aus allgemein- und sportpädagogischer Sicht standen die Reformbemühungen an 7 verschiedenen Standorten der Bundesrepublik sowie Österreichs im Zentrum der Diskussionen.

Die Hauptvorträge von Jörg Ruhloff (Wuppertal) und Torsten Schmidt-Millard (Bochum) zum Stellenwert von Bildung in der Lehrer- bzw. der Sportlehrerausbildung spannten dabei das Feld auf zwischen Bildungshoffnungen einerseits und Bildungsklippen in der Lehrerausbildung andererseits.

Ruhloff entwarf unter Rückgriff auf die bildungstheoretische Tradition einen kritisch-skeptischen Bildungsbegriff, der – wäre er strukturell und inhaltlich in der Lehrerausbildung verankert – durchaus bildende Wirkung haben könnte. Bildung gehe demnach über ein fach- und disziplinspezifisches Wissen und Können hinaus und richte sich auf einen aufmerksamen, kritischen, gesellschaftlicher Funktionalität widersprechenden Umgang

des Menschen mit der „Problematik unserer Lebensführung im Ganzen". Auf der Basis der angestrebten BA/MA-Struktur für die Lehrerausbildung sei dieses Potenzial jedoch stark in Frage gestellt. Die polyvalente Ausrichtung des BA-Studiengangs, die berufsfeldbezogene Pragmatik im MA-Studium, das ungünstige quantitative wie qualitative Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden und schließlich die Ressourcen des lehrenden Personals selbst stellten dabei Hindernisse dar, die die skizzierten Bildungshoffnungen auf das Maß einer zynisch wirkenden Skepsis herunterschneiden.

Schmidt-Millard näherte sich der Tagungsfrage, indem er zunächst das Ausbildungs- bzw. Bildungsproblem der Sportlehrerausbildung als ein fach- und disziplinspezifisches Problem skizzierte. Hierbei rückte er die Aufgabe der Orientierung ins Zentrum des Bildungsbegriffs und stellte damit eine Brücke her zu Orientierungsdefiziten innerhalb der gegenwärtigen Sportlehrerausbildung, die aufgrund der disparaten Struktur der Sportwissenschaften und der Studieninhalte sowie der „Zerrissenheit" der Beteiligten (Lehrenden und Lernenden in Hochschule und Schule) zwischen Sportarten- und Themenorientierung offenkundig seien. Gleichwohl stelle sich dieses Dilemma als *die* Aufgabe der Sportpädagogik dar, die aufgrund der (leiblich fundierten) Potenziale des Faches offensiv angegangen werden sollte.

Nach den Beiträgen von R. Hein (Ludwigsburg) zur Qualität und Evaluation sportpädagogischer Lehre und K. Moegling (Kassel) zum forschenden Lehren und Lernen wurde die Frage nach möglichen Bildungswirkungen in der Sportlehrerausbildung auf die Darstellung von Ausbildungskonzeptionen an verschiedenen Standorten verlagert. Am Beispiel von Bochum, Hamburg, Bremen, Dortmund, Wien, Marburg und Bielefeld stellte sich ein äußerst heterogenes Bild dar, das von den strukturellen, finanziellen und personellen Bedingungen der einzelnen Studienstandorte sowie der jeweiligen sportpädagogischen ‚Schule' geprägt war. Die aufgrund von Sachzwängen erfolgenden Kompromisse, die durchscheinende Personalisierung der einzelnen Studienentwürfe und -ordnungen sowie die je unterschiedlichen materiellen wie personellen Ressourcen verweisen auf zentrale Probleme hochschul- und bildungspolitischer Praxis. Von daher stellt sich die zentrale, ‚alte' und immer wieder neue Frage nach dem Kern sportpädagogischer Ausbildung, der eine gemeinsam geteilte Basis für die unterschiedlichen Standorte liefern und gleichzeitig Freiraum für die lokalen Besonderheiten zulassen kann. Nicht nur im Hinblick auf die bundesweite Problemlage, sondern auch hinsichtlich der

europaweiten Kompatibilitätserwartungen, die mit den neuen BA/MA-Studiengängen verknüpft und immer wieder in die Argumentationen eingebracht werden, scheinen die Reformbemühungen wenig Erfolgsaussichten zu haben.

Die Wuppertaler Tagung brachte so vor allem eine kritische und skeptische Beurteilung derzeitiger und zukünftiger Reformbemühungen hervor. Dabei bewirkte die Darstellung der einzelnen Studienstandorte eine nutzbringende Transparenz hinsichtlich der Problematik, die Lehrer(aus-)bildung in ihrem Grundsatz und in ihrer standort- und personengebundenen Spezifik impliziert. In diesem Sinne konnten meines Erachtens die Bildungshoffnungen, die das Fach für sich im universitären und beruflichen Feld in Anspruch nimmt, auf ein gesundes Maß an Bescheidenheit zurück geschnitten werden.

Auf der Mitgliederversammlung ist das neue Jahrbuch für Bewegungs- und Sportpädagogik vorgestellt worden. Der Band 1 enthält Beiträge zur qualitativen Forschung in der Sportpädagogik, insbesondere zur Biographieforschung. Die Mitglieder haben engagiert die Konzeption und Weiterentwicklung des Jahrbuchs diskutiert und die Einrichtung eines Beirates beschlossen. Darüber hinaus ist in etwas verkleinerter Zusammensetzung der alte Vorstand für weitere 2 Jahre im Amt bestätigt worden. Als Vorsitzender ist wie bisher Ralf Laging aktiv, Petra Gieß-Stüber und Peter Elflein übernehmen weiterhin die stellvertretenden Positionen im Vorstand.

Die nächste Jahrestagung findet Ende November 2003 in Bochum zum Thema *„Außerschulische pädagogische Felder"* statt.

Antje Klinge

Sektion Frauen- und Geschlechterforschung

Tagungen

Die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE veranstaltet gewöhnlich nur alle zwei Jahre eine Jahrestagung, weil fast alle Mitglieder auch noch in anderen Sektionen/Kommissionen aktiv sind. Sie bietet aber darüber hinaus regelmäßig bei den DGfE-Kongressen Symposien und

Roundtables an und versendet zweimal jährlich einen ausführlichen Rundbrief mit Tagungskommentaren, -ankündigungen usw.

Die drei letzten Tagungen der Sektion standen auf unterschiedliche Weise im Zeichen der Auseinandersetzung mit (konkurrierenden) Theorien zum Geschlechterverhältnis bzw. der Frage, welche Theorieansätze für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung fruchtbar sind oder sein können. Nach der „De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung" 1999 in Berlin (vgl. Lemmermöhle et al.: Lesarten des Geschlechts, Opladen 2000) und der Tagung „Theorien zum Geschlechterverhältnis – Erkenntnispotenziale und Erkenntnisgrenzen" 2001 in Halle hatte die letzte Tagung das Thema „Weder Verklärung noch Missachtung: wissenschaftsgeschichtlicher Rückblick – wissenschaftspolitischer Ausblick der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft" (Potsdam 2003).

Ein wichtiges historisches Datum war dabei die Übergabe der Akten der Sektion an das Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin – die Sektion wollte damit ein Stück ihrer Geschichte bewahren und dokumentieren.

Die nächste Jahrestagung 2005 wird in Duisburg stattfinden zum Thema *„Erfahrung mit Biographien"*.

Vorstand

Der Vorstand besteht z.Zt. aus: Prof. Annedore Prengel (Potsdam) als Vorsitzende, PD Edith Glaser (Dortmund/Halle), PD Barbara Rendtorff (Halle/Osnabrück), Dr. Rita Casale (Zürich).

Veröffentlichungen

Für das kommende Jahr plant die Sektion zudem die Einrichtung eines „Jahrbuchs für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft".

Die Sektion hat eine eigene Website (zu finden über dgfe.de), auf der auch die jeweils aktuellen Tagungsankündigungen bzw. Call-for-papers zu finden sind. Auch der jeweils aktuelle Rundbrief kann dort eingesehen werden.

Sektion Medienpädagogik und Umweltbildung

Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Kommission *Umweltbildung* hat in mehreren Kommissionssitzungen mit Zustimmung ihrer Mitglieder sich in Kommission *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* umbenannt. Sie berücksichtigt damit eine Entwicklung, die mit der Rio-Konferenz 1990 begann, und mittlerweile in bildungspolitischen Dokumenten ihren Niederschlag gefunden hat, z.B. im Bericht der Bundesregierung vom 3. März 2002 *Zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.

Um es nicht bei einer Namensänderung zu belassen, hat die Kommission zwei Initiativen eingeleitet, die zum Ziel haben, einen Orientierungsrahmen zur Konkretisierung des Leitbildes Nachhaltigkeit sowohl innerhalb der Kommission als auch über sie hinaus zu schaffen:

1. Bei der im Dezember 2002 in Leipzig durchgeführten Tagung (vgl. DGfE Mitteilungen, Heft 25) zur Lehrerbildung wurden Konzepte und praktische Erfahrungen ausgetauscht, und es wurde beschlossen, ein Memorandum zur Lehrerbildung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten. Eine Vorbereitungsgruppe hat einen ersten Entwurf vorgelegt, der am 20. Juni 2003 in Hannover erörtert wurde. Modifizierungen und Ergänzungen fließen in eine Fassung ein, die im Herbst durch die Mitglieder der Kommission verabschiedet werden soll. In diesem Memorandum werden der allgemeine Reformbedarf in der wissenschaftlichen Lehrerbildung und die Orientierung an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards aufgegriffen und auf den Kontext Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bezogen. Dabei stehen Interdisziplinarität und Gestaltungskompetenz im Mittelpunkt der Zielperspektiven.
2. Die zweite Initiative der Kommission knüpft an das 1997 veröffentlichte Programm zur Umweltbildungsforschung an. In diesem Programm stand die Öffnung von Umweltbildungsforschung hin zu benachbarten Disziplinen im Mittelpunkt, vor allem zur Umweltsoziologie und Umweltpsychologie. So fand eine gemeinsame Tagung mit der Sektion Soziologie und Ökologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Sektion Umweltpsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie statt (vgl. den Tagungsband De Haan, Lantermann, Linneweber, Reusswig (Hrsg.): Typenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. Opladen: Leske+Budrich 2001). Darüber hinaus konkretisierte sich die Öffnung der Umweltbildungsforschung zu Nachbardisziplinen in verschiedenen Publikationen der Schriftenreihe der Kommission „Ökologie und Erziehungswissenschaften", z.B. Bolscho, Michelsen: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen: Leske+Budrich 2002. Dieses Forschungsprogramm von 1997 wird jetzt weitergeführt in einem Forschungsmemorandum zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Als wichtige Forschungsfelder werden in diesem Memorandum skizziert: Survey Forschung, Lehr-Lern-Forschung, Innovations- und Transferforschung und Qualitätsforschung. Genderforschung wird als diese Forschungsfelder übergreifende Aufgabe verstanden. Mit diesem Forschungsmemorandum soll ähnlich wie mit dem Memorandum zur Lehrerbildung verfahren werden.

Die Kommission hofft, mit diesen beiden Initiativen die Bedeutung des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung verstärkt in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einzubringen.

Dietmar Bolscho (Hannover)

Sektion Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Kommission „Psychoanalytische Pädagogik"

Tagungen

Am 9./10. Mai 2003 veranstaltete die Kommission Psychoanalytische Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin ihre Frühjahrstagung zum Thema „Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein – Psychoanalytische Zugänge." Damit nahmen die Organisatoren der Tagung – Bernd Ahrbeck und Bernhard Rau – zum einen Bezug auf das „Europäische Jahr für Menschen mit Behinderungen", betrifft doch diese Thematik chronisch Kranke und psychosozial beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und Erwachsene im besonderen Maße: Wichtige Stichworte hierzu sind selbst-

bestimmtes Leben bei geistig und schwer körperbehinderten Menschen, Anerkennung einer eigenen Sprache der Gehörlosen, Lösung aus autoritären Unterwerfungsritualen bei dissozialen und psychosozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Zum anderen wurde die grundlegende Polarität menschlicher Entwicklung fokussiert, die zwischen Autonomie und Angewiesensein als den zentralen Kategorien psychoanalytischen Denkens besteht: Autonomie kann nur vor dem Hintergrund einer gesicherten Bindung entstehen, und die Fähigkeit, in einem reiferen Sinne Bindungen zu erleben, setzt wiederum eine innerlich gesicherte Autonomie voraus. Diese psychoanalytisch-pädagogische Prämisse zog sich wie ein roter Faden durch die abwechslungsreichen und durchgehend gehaltvollen theoretischen und/oder praxeologischen Beiträge sowie die daran jeweils anschließenden Diskussionen. Somit war es möglich, über emanzipatorische Fortschritte in der Autonomiegewinnung für Menschen mit Handicaps zu diskutieren, ohne einer euphorischen Überhöhung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von (behinderten) Menschen das Wort zu reden. Insgesamt können wir auf eine spannende und niveauvolle Tagung in Berlin zurückblicken und konnten zahlreiche Anregungen für weitere Überlegungen mitnehmen.

Vorstandsarbeit/Aktivitäten der Kommission

Die in Berlin abgehaltene Mitgliederversammlung fand reges Interesse. Neben organisatorischer Belange der Kommission wurden Überlegungen bezüglich einer Zusammenarbeit mit der Sektion Sozialpädagogik diskutiert mit dem Ergebnis, dass die Sprecherin der Kommission Margret Dörr gebeten wurde, auf der Mitgliederversammlung der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik anzufragen, ob ein Interesse an einer gemeinsamen Tagung besteht. Diese Anfrage ist zwischenzeitlich erfolgt und wurde seitens der Mitglieder der Kommission Sozialpädagogik positiv aufgenommen. Eine weitere Absprache mit der Kommission Kleinkindpädagogik steht noch aus.

Wilfried Datler (Vorstandsmitglied aus Wien) hat gemeinsam mit Kornelia Steinhardt und Johannes Gstach die Organisation unserer Herbsttagung am 21.-22. November in Wien zum Thema: Annäherungen an das Fremde: Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext übernommen. Zur Auseinandersetzung mit der Tagungsthematik sind Vorträge mit Diskussion und Workshops vorgesehen. Damit haben wir erneut die Chance, eine inhaltlich spannende Tagung mit dem Besuch in einer reizvollen Stadt zu verbinden.

Wie bereits im letzten Bericht mitgeteilt, werden wir gemeinsam mit der Sektion Sonderpädagogik auf dem DGfE-Kongress in Zürich ein Symposium zum Thema „Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse" anbieten. Organisiert wird diese Veranstaltung von Heike Schnoor, Birgit Herz (Sektion Sonderpädagogik) und Wilfried Datler (Vorstandsmitglied der Kommission Psychoanalytische Pädagogik).

- Des Weiteren wurde vom Vorstand der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik" eine Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress in Zürich mit dem Titel: „Bildung als Reflexion über die Lebenszeit" angemeldet. Für diese Aktivität zeichnen Volker Fröhlich und Rolf Göppel verantwortlich.
- Wilfried Datler und Mitarbeiter(innen) führen derzeit ein Forschungsprojekt des Arbeitsbereiches „Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien" in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien durch. Forschungsthema: *Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen deutschsprachiger Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und Akademien.*

Veröffentlichungen

Letzte Veröffentlichungen von Tagungsbeiträgen:

- Fröhlich, V., Göppel, R. (Hrsg.) (2003): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Gießen. [Tagung in Heidelberg 2001]
- Dörr, M., Göppel, R. (Hrsg.) (2003): Bildung der Gefühle. Gießen (im Druck) [Symposium zum selbigen Thema auf dem DGfE-Kongress in München (2002)]

Margret Dörr

Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie

Vom 9. bis 11. Mai 2003 fand eine Tagung der Kommission zum Thema „Bildung der Gefühle. Eine notwendige Erneuerung" in Germerode bei Kassel statt, an der 17 Mitglieder der Kommission teilnahmen. Im Mit-

telpunkt der Tagung standen Vorträge von Prof. Dr. Günther Holzapfel, Bremen, zum Thema „Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen", sowie Prof. Dr. Hedwig Ortmann, Bremen, zum Thema „Erinnerung und Selbstgefühl – die Möglichkeit der Re-Emotionierung durch die japanische Methode des Naikan".

Darüber hinaus wurden laufende Forschungsarbeiten vorgestellt, so von Heinrich Dauber (Kassel) zum Thema „Psychosoziale Belastungen im Lehramt", von Malgorzata Sobecki zum Thema „Janusz Korczak im Kontext der westeuropäischen reformpädagogischen Bewegung am Anfang des letzten Jahrhunderts", sowie von Gerhard Glück (Köln) zum Thema „Supervision von Lehrerinnen und Lehrern".

Notizen aus der Forschung

Forschungsprojekte

Berlin

Erwerb der Lesekompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund an Berliner Grundschulen

Projektleitung: Prof. Dr. Hans Merkens, Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen
Gefördert durch: Land Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Laufzeit: 01.10.2002 – 30.09.2006
Kurzbeschreibung:
Am Interdisziplinären Zentrum für Lehr-, Lernforschung der FU Berlin wird im Auftrag des Senators für Bildung, Jugend und Sport ein Projekt mit dem Ziel durchgeführt herauszufinden, wie der Erwerb der Lesekompetenz in den ersten vier Jahren der Grundschule bei Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden kann. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die im Oktober 2002 begonnen hat und in deren Verlauf halbjährlich die Fortschritte der Kinder gemessen werden. In die Untersuchung sind 26 Grundschulen mit 59 Klassen und mehr als 1200 Kindern einbezogen. Es werden sowohl standardisierte Tests als auch Eigenentwicklungen von Messinstrumenten eingesetzt. Im ersten Schuljahr werden die Leistungen in Deutsch, ab dem Ende der ersten Klasse zusätzlich die in Mathematik, und ab dem dritten Schuljahr nochmals zusätzlich die in Sachkunde gemessen.

In dem Projekt geht es darum, die längerfristigen Effekte unterschiedlicher Unterrichtsmethoden bei einem bestimmten Klientel festzustellen. Die beteiligten Lehrkräfte erhalten zeitnah zu den Erhebungen Rückmeldungen über die Ergebnisse jedes Kindes, die Senatsverwaltung wird jährlich über die Ergebnisse im Ganzen informiert, nicht aber über die schul- und klassenbezogenen Ergebnisse.

Es ist die erste Studie dieser Art, die in Deutschland bei Kindern mit Migrationshintergrund über einen so langen Untersuchungszeitraum durchgeführt wird.

Kontaktadresse: Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft/Psychologie, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin, Tel.: 030-838-55224.

Bielefeld

Der Anlage-Umwelt-Diskurs in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft seit 1950

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann; Michael Lenz (Mitarbeiter)

Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

Laufzeit: 02.06.2003 bis 31.05.2005 (Verlängerung bis November 2006 geplant)

Kurzbeschreibung:

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Verlaufsmuster der bundesdeutschen Anlage-Umwelt-Diskussion in der Erziehungswissenschaft seit den 50er Jahren nachzuzeichnen und dabei die Rezeptionsmuster und Argumentationsformen, mit der die Disziplin dieses Thema behandelt hat, aufzudecken. Als erziehungswissenschaftlich relevante Gegenstandsbereiche sollen schwerpunktmäßig ‚Intelligenz und Begabung', ‚Geschlechtsdifferenz', ‚Aggression' sowie die Rezeption biologischen und psychologischen Wissens thematisiert werden. Als Untersuchungsmaterial sollen Aufsätze dienen, die in den letzten 50 Jahren zu diesen Themen in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden, sowie die am häufigsten in diesen Aufsätzen zitierten Monographien. Sie sollen mit Verfahren der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse bearbeitet, diskursanalytisch ausgewertet und interpretiert werden.

Kontaktadresse: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de

Dresden

„Neustart ins Berufsleben" – Integration in den Arbeitsmarkt – Beitrag zur Resozialisierung (Wissenschaftliche Begleitung)

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Gisela Wiesner; Dr. Heidi Häßler, Dipl.-Soz. Dörte Rottstädt (Mitarbeiterinnen)

Gefördert durch: ESF

Laufzeit: 01.04.2002 - 31.03.2004

Kurzbeschreibung:

Dieses Projekt hat das Ziel, Strafgefangene und Haftentlassene in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. eine berufliche Qualifizierung auch über die Vollzugszeit hinaus in modularer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen. Die wissenschaftliche Begleitung des vom Berufsfortbildungswerk GmbH realisierten Projektes richtet sich auf:

- Konzepterarbeitung
- Evaluation des Umsetzungsprozesses
- Erarbeitung/ Erprobung der eingesetzten Instrumentarien
- Dokumentation des Prozesses
- Transfer der Ergebnisse.

Kontaktadresse: hhaessle@rcs.urz.tu-dresden.de

Eine Beteiligung am Abschlussworkshop im September 2003 an der TUD ist auf Anfrage möglich.

Ermittlung des längerfristigen Fortbildungsbedarfs in den sächsischen Justizvollzugsanstalten (JVA)

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Gisela Wiesner, Dr. Heidi Häßler; Dr. Brigitte Schober, Dipl.-Soz. Dörte Rottstädt (Mitarbeiterinnen)

Gefördert durch: Akademie für öffentliche Verwaltung des Freistaates Sachsen

Laufzeit: 07/02 – 07/03

Kurzbeschreibung:

Ziele des Projektes sind:

- die Entwicklung und Erprobung von Instrumentarien zur Erhebung des bestehenden Fortbildungsbedarfs in sächsischen JVA, die mit wirt-

schaftlich vertretbarem Aufwand auch bei der zukünftigen Bedarfsermittlung praktikabel einsetzbar sind;
- die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs der Bediensteten im sächsischen Justizvollzugsdienst (exemplarisch an drei JVA);

Der ermittelte Fortbildungsbedarf soll als Grundlage für die Erarbeitung bedarfs-gerechter, zielgruppenspezifischer Fortbildungsangebote durch die JVA selbst (anstaltsinterne Fortbildung) und durch die Justizschule Bautzen dienen. Die Nachhaltigkeit des Forschungsvorhabens wird durch den Transfer der Ergebnisse auf andere sächsische Justizvollzugsanstalten und durch die Nachnutzung der Instrumentarien – auch in anderen Landesbehörden – erreicht.

Kontaktadresse: hhaessle@rcs.urz.tu-dresden.de

Bedarf von langjährig tätigen Sicherheitsfachkräften an Fortbildungsveranstaltungen in den Bildungsstätten der Berufsgenossenschaft für Feinmechanik und Elektrotechnik (BGFE)

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Gisela Wiesner; Daniela Hotze, M.A., Dipl.-Soz. Dörte Rottstädt (Mitarbeiterinnen)

Gefördert durch: BGFE Köln

Laufzeit: 01/03 – 08/03

Kurzbeschreibung:

Ziele des Projektes sind sowohl eine Fortbildungsbedarfsanalyse von langjährig tätigen Fachkräften für Arbeitssicherheit als auch eine Ursachenanalyse zum Rückgang der Anmeldungen für entsprechende Seminare. Mittels einer schriftlichen Befragung werden die Arbeits- und Fortbildungssituation im jeweiligen Betrieb, der Fortbildungsbedarf der Sicherheitsfachkräfte sowie die Wirksamkeit der Öffentlichkeitsarbeit der BGFE analysiert. Es soll weiterhin in den laufenden Seminaren überprüft werden, ob die Themenangebote aus der subjektiven Sicht der Sicherheitsfachkräfte relevant sind. Es werden Empfehlungen für die Entwicklung bedarfsgerechter und zielgruppenspezifischer Fortbildungsangebote formuliert und Instrumentarien zur Erhebung des Fortbildungsbedarfes entwickelt, die bei der zukünftigen Bedarfsermittlung praktikabel einsetzbar sind.

Kontaktadresse: Doerte.Rottstaedt@mailbox.tu-dresden.de

Selbstgesteuerte Qualitätssicherung und -entwicklung – Stärkung von Qualitätskompetenz in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen und Potenzierung von Qualitätskompetenzen im Netzwerk (SeQuaNet)

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Gisela Wiesner; Prof. Dr. Jörg Knoll; Dipl.-Gwl. Andreas Franke, Katharina Gerber M. A., Daniela Hotze, M. A.; Dipl.-Päd. Gunhild Leye, Claudia Schubert, M. A. (Mitarbeiter/innen)

Gefördert durch: BMBF

Laufzeit: 11/2001 bis 10/2003

Kurzbeschreibung:

In diesem BMBF-geförderten (und von der ABWF e.V./QUEM betreuten) Projekt geht es um
- eine konkrete und zugleich modellhafte Qualitätsentwicklung der im Projekt beteiligten Einrichtungen. Im Sinne des Selbstevaluationsverständnisses soll das Modell den beteiligten Weiterbildungseinrichtungen die Möglichkeit geben, die vorhandene Weiterbildungspraxis in ihrer Einrichtung reflexiv und detailliert zu erfassen, ihre künftige Praxis (weiter-) zu entwickeln und eine Selbstklärung im eigenen Unternehmen anzuregen;
- Darstellung und Beschreibung von Umsetzungshilfen für die Qualitätssicherung und -entwicklung, die eine hohe Praxisrelevanz für berufliche Weiterbildungseinrichtungen aufweisen und trägerübergreifend tauglich sind;
- fallartige Beschreibungen und Wertungen von Implementierungs- und Nutzungsprozessen in den ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen, die auf der Grundlage eines einheitlichen Grundrasters vergleichbar sind;
- Dokumentation des Erfahrungsaustausches im Netzwerk einschließlich Beschreibung von Prozessen und Strukturen für nachhaltiges Arbeiten von „Qualitätsringen";

Weiterentwicklung und Präzisierung des Modells QES für die weitgehend selbstgesteuerte Qualitätssicherung und -entwicklung beruflicher Weiterbildungseinrichtungen.

Kontaktadresse: http://www.sequanet.de

Kundenorientierte Weiterbildungsstrukturen in Kleinunternehmen als Wettbewerbsstrategie – (KWIK)

Projektleitung: Prof. Dr. Gisela Wiesner; Dr. Heidi Häßler, M. Sc. Chokri Guellali, Dipl.- Gwl. Andreas Franke (Mitarbeiter/innen)
Gefördert durch: BMBF
Laufzeit: 07/2000 bis 11/2003
Kurzbeschreibung:
Anliegen dieses BMBF-geförderten Modellversuchs ist es, geeignete Strukturen und Formen für das Lernen in Kleinbetrieben zu erproben, die sich an der Wertschöpfungskette des Unternehmens orientieren und dabei die Kunden und Lieferanten integrieren, um so durch kontinuierliche Weiterentwicklung von beruflicher Handlungskompetenz die Marktfähigkeit zu verbessern. Es sind unkonventionelle, arbeitsplatz- und handlungsorientierte Sensibilisierungs- und Befähigungskonzepte zu entwickeln und zu erproben, die insbesondere auch Rahmenbedingungen der Kleinbetriebe in grenznahen Regionen berücksichtigen. Einen Schwerpunkt bilden dabei Formen selbstorganisierten Lernens.
Publikationen:
- G. Wiesner, H. Häßler, W. Risch, D. Israel: Beziehungen zum Kunden durch Lernprozesse verändern. Wiss. Beitrag auf dem BIBB-Kongress, Berlin 10/2002.
- Informationsblätter zum Modellversuch KWIK des BIBB, (Nr. 1 – April 2001; Nr. 2 – September 2002).

Geplant ist die Herstellung einer CD-ROM.
Kontaktadresse: http://www.atb-projekte.de/mv_wbs/

Projekt: Entwicklung einer Konzeption für das Vietnamesisch-Deutsche Ausbildungs- und Forschungsinstitut an der TU Hanoi

Projektleitung: Prof. Dr. Hortsch, Prof. Dr. Füssel, Prof. Dr. Büchner
Gefördert durch: BMBF
Laufzeit: 08/01 - 08/2004
Kurzbeschreibung:
Das Ziel der Etablierung des Vietnamesisch-Deutschen Ausbildungs- und Forschungsinstituts an der TU Hanoi ist der Export deutscher Studienangebote für die Masterausbildung mit einem doppelten Deutsch-Vietnamesischen Abschluss in den Studiengängen Maschinenbau/Produktionstechnik, Elektrotechnik/Mechatronik und Berufspädagogik. Weiterhin werden Weiterbildungsangebote in diesen Bereichen entwickelt. Letzteres erfordert eine Bedarfsanalyse. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse dienen als Grundlage für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Speziellen und im Allgemeinen zur Erstellung einer Konzeption für das Vietnamesisch-Deutsche Ausbildungs- und Forschungszentrum. Das Projekt schließt neben der Durchführung einer Bedarfsanalyse und Entwicklung einer Konzeption auch die Fortbildung der vietnamesischen Dozenten ein.
Kontaktadresse: hortsch@rcs.urz.tu-dresden.de

Projekt: „Umsetzung von unternehmensindividueller Weiterbildung aus dem Bereich Natur und Umwelt – zielorientiertes Coaching initiiert selbstgesteuertes Lernen"

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Hanno Hortsch; Dorit Jentzsch, M.A. (Mitarbeiterin)
Gefördert durch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bmbf)
Laufzeit: 01.11.2002-31.10.2005
Kurzbeschreibung:
Ziel des Modellversuches ist es, für und mit MitarbeiterInnen aus Kleinunternehmen (bis 20 MA) aus dem Bereich Natur+Umwelt der Region Bautzen ein modulares, unternehmensindividuelles und arbeitsplatznahes Weiterbildungsangebot mit den Phasen: Präsenzphase-Coaching-selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren, um die Strukturen von Unternehmen effizienter zu gestalten und die persönlichen und beruflichen Chancen des Einzelnen zu stärken.
Wissenschaftliche Zusammenarbeit: Bildungszentrum Lernen und Technik gGmbH Dresden, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
Kontaktadresse: hortsch@rcs.urz.tu-dresden.de

Projekt: Innovation am Beruflichen Gymnasium in Sachsen: Modernisierung der Fachrichtung „Technikwissenschaft", Erprobung der Fachrichtungen „Biotechnologie" und „Gesundheit und Soziales", weitere Ausgestaltung der Schulart

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Hanno Hortsch; Christine Liche, M.A.; Konstanze Czeche, Dipl.-Troph. (Mitarbeiter)
Gefördert durch: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK)
Laufzeit: 01/03 - 12/08
Kurzbeschreibung:
Der Schulversuch zielt darauf ab, Inhalte, Organisation und damit die Attraktivität des Beruflichen Gymnasiums in Sachsen mit der sächsischen Lehrplanreform weiter auszugestalten. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei die Neustrukturierung der beruflich orientierten Leistungsfächer. Ziel des Schulversuches ist es, anhand der inhaltlichen und strukturellen Veränderungen die Eigenständigkeit des beruflichen Gymnasiums in der Verknüpfung von Berufsorientierung und der Trias „Vertiefte Allgemeinbildung – Wissenschaftspropädeutik – Sicherung der Studierfähigkeit" sicherzustellen.
Wissenschaftliche Zusammenarbeit:
Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Insitut).
Kontaktadresse: hortsch@rcs.urz.tu-dresden.de

Projekt: „BioBildungSachsen – Integration neuer Technologien" im Rahmen des Innoregio-Projekts „Innovationsnetzwerk BioMeT Dresden"

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Hanno Hortsch; Berit Schubert, Dipl.-Lebensmittelchemikerin (Mitarbeiterin)
Gefördert durch: BMBF/BioMeT Dresden
Laufzeit: 02/2002 – 10/2004
Wissenschaftliche Zusammenarbeit:
Sächsische Landesstiftung Natur und Umwelt (LaNU).
Kurzbeschreibung:
Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Herangehensweise von BioBildungSachsen ist die Untersuchung des Qualifikationsbedarfs in der Biotechnologiebranche Sachsens und der Bedeutung von vorhandenen Berufsbildern der sächsischen Ausbildungslandschaft.

Im Projekt werden Ergebnisse mit unterschiedlichem Verallgemeinerungsgrad angestrebt. Auf Makroebene werden mit BioBildungSachsen Wege zur Schaffung der Human Ressources für die Ansiedlung biotechnologischer Unternehmen der Produktion sowie Forschung und Entwicklung (FuE) aufgezeigt sowie Instrumente für die Entwicklung einer beschäftigungsadäquaten beruflichen Erstausbildung entwickelt.
Kontaktadresse: hortsch@rcs.urz.tu-dresden.de

Hamburg

Entwicklungs- und Forschungsprojekt: „Arbeitsprozessbezogene Weiterbildung für IT-Spezialisten in vernetzten KMU"

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Peter Dehnbostel/Dr. Rita Meyer; StR Thomas Schröder (Mitarbeiter)
Gefördert durch: Förderung durch die „Behörde für Wirtschaft und Arbeit" der Hansestadt Hamburg und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie Eigenmittel des Bildungsträgers Compers Personalberatung GmbH
Laufzeit: Juni 2003 bis Mai 2006
Kurzbeschreibung:
Ziel des Projekts mit wissenschaftlicher Begleitung ist die Entwicklung und modellhafte Umsetzung des neuen, auf der entsprechenden IT-Fortbildungsverordnung vom Mai 2002 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung basierenden IT-Weiterbildungssystems für IT-Spezialisten in Hamburg.

Durch die Gestaltung arbeitsorientierter Lernformen soll eine nachhaltige Qualitätssicherung der beruflichen Qualifizierung im IT-Sektor in KMUs erreicht werden. Im einzelnen geht es um

- die Qualifizierung und Zertifizierung von ca. 60 Beschäftigten aus KMUs im IT-Sektor entlang der Spezialistenprofile bzw. Tätigkeitsbereiche „Systemadministrator, Datenbankadministrator und Trainer",
- den Aufbau innovativer Lernstrukturen und Erprobung neuer Lernformen in den Unternehmen,

- den Aufbau eines Qualifizierungsnetzwerkes zwischen den beteiligten Unternehmen und Bildungsanbietern,
- eine handlungsbezogene Begleitforschung und Evaluation des Projektes durch die Universität der Bundeswehr in Hamburg, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik.

Wesentliches Kennzeichen des Qualifizierungskonzeptes ist das Lernen in der Arbeit, das prozess- und reflexionsbezogen erfolgen soll. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer und die betrieblichen Qualifizierungsanforderungen werden beim Lernen in der Arbeit zusammengeführt.

Zielgruppe des Projektes sind beschäftigte Fachkräfte im IT-Sektor, insbesondere „Seiteneinsteiger", die seit mehreren Jahren in Hamburger IT-Unternehmen beschäftigt sind und dort eine qualifizierte Tätigkeit ausüben, jedoch ohne einen Berufsabschluss in diesem Bereich zu verfügen (z.B. vielfach Studienabbrecher) sowie Absolventen der vier IT-Ausbildungsberufe, denen eine curricular innovative Weiterbildung angeboten werden soll.

Kontaktadresse: peter.dehnbostel@unibw-hamburg.de

Kaiserslautern

„Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel"

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Rolf Arnold; Jutta Kammerer, Dr. Claudia Gómez (Mitarbeiterinnen)
Gefördert durch: BLK
Laufzeit: 5/2000 – 5/2003
Kurzbeschreibung:
In dem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie dem Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz in Auftrag gegebenen Projekt „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel" sollen auf der einen Seite die für ein lebenslanges Lernen notwendige Selbstlernstrategien bzw. die Selbstlernfähigkeit von erwachsenen Lernenden genauer untersucht werden. Anhand der Ergebnisse sollen geeignete methodenorientierte Konzepte des Erwachsenenlernens entwickelt

und erprobt werden. In Kooperation mit einem Fortbildungsträger soll schließlich ein praxiswirksames Konzept zur Professionalisierung pädagogisch Tätiger entwickelt werden.

„Situationsbezogene Prüfungsmodule – Vorprojekt zur Konzeptentwicklung umsetzbarer Prüfungsmodule als Referenzmodelle für die Novellierung der Fortbildungsverordnung „Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Textil" nach § 46 Abs. 2."

Projektleitung: Hans-Joachim Müller
Gefördert durch: BiBB
Laufzeit: 11/2002 – 9/2003
Kurzbeschreibung:
In dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) in Auftrag gegebenen Projekt „Situationsbezogene Prüfungsmodule – Vorprojekt zur Konzeptentwicklung umsetzbarer Prüfungsmodule als Referenzmodelle für die Novellierung der Fortbildungsverordnung „Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Textil" nach § 46 Abs. 2." soll ein Gestaltungskonzept für Prüfungen in beruflichen Fortbildungen entwickelt und in Form exemplarischer Prüfungsaufgaben umgesetzt werden. Dabei sollen Kategorien entwickelt und erprobt werden, die zur Aufordnung der typischen Arbeitsaufgaben des Geschäftsprozesses der Industriemeister-Textil, sowie zur Beschreibung ihrer Qualifikationsanforderungen und der Formulierung von ganzheitlich-fächerintegrierender Situationsaufgaben verwendet werden können.

„Meisternetz – Virtuelle Lernmodule im Rahmen der Qualifizierung zum Industriemeister"

Projektleitung und Team:
Dr. Karl-Heinz Dittrich (SGD); Dr. Hans-Joachim Müller (FG Pädagogik) (Mitarbeiter)
Gefördert durch: Bundeswirtschafts- und Bundeswissenschaftsministerium
Laufzeit: 3/2002 – 2/2004
Kurzbeschreibung:
Das Projekt „Meisternetz – Virtuelle Lernmodule im Rahmen der Qualifi-

zierung zum Industriemeister" wird vom Bundeswirtschafts- und dem Bundeswissenschaftsministerium im Rahmen des Programms: „Neue Medien in der Bildung" aus dem Förderbereich berufliche Bildung finanziert. Hauptantragsteller ist die Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD) als größter Anbieter von Fernlehrgängen für angehende Industriemeister-Metall. Weitere wichtige Beteiligte sind das IHK-Bildungshaus Stuttgart-Grunbach (BHG), das IHK-Bildungszentrum GmbH Dresden (IHK-BZD), die Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (WAK), das „Institut für Arbeitswissenschaft und Technologiemanagement" der Universität Stuttgart und das „Frauenhofer-Institut: Informations- und Datenverarbeitung. Ziel ist die Entwicklung und der Einsatz einer netzbasierten, modular kombinierbaren Lehr-Lern-Software, die lehrgangsintern und – übergreifend sowie in Fern- und Präsenzlehrgängen von Bildungsanbietern ohne Anpassungsaufwand im Rahmen der Qualifizierung zum „Industriemeister-Metall" eingesetzt werden kann.

„Weiterbildung von chilenischen Universitätsdozent/-innen in Berufspädagogik"

Projektleitung und Team: Prof. Dr. Rolf Arnold; Fritz Feder (Projektkoordinator)
Gefördert durch: Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz
Laufzeit: 10/2002 – 08/2004
Kurzbeschreibung:
In dem vom Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz seit Oktober 2002 geförderten Projekt „Weiterbildung von chilenischen Universitätsdozent/-innen in Berufspädagogik" werden ca. 50 Lehrkräfte zweier chilenischer Universitäten in einem postgradualen Fernlehrgang in die Grundzüge einer modernen Berufspädagogik und Erwachsenenbildung eingewiesen. Thematische Schwerpunkte sind das handlungsorientierte Lernen, das selbstgesteuerte Lernen, der Erwerb von Kompetenzen, das lebenslange Lernen Erwachsener sowie weitere didaktische und berufspädagogische Themen bis hin zur internationalen Berufsbildungshilfe im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Das E-Learning des Lehrgangs wird durch eine Reihe von unmittelbaren Präsenzphasen, wie Workshops, Seminare, fachlicher Kurzzeiteinsatz in Chile, abgerundet. Die Pilotphase endet im August 2004. Bei Erfolg des

ersten Kurses soll eine Multiplizierung der Maßnahme in Chile selbst (mit anderen Universitäten) und auch in anderen lateinamerikanischen Ländern erfolgen.

Mannheim

Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken

Projektleitung: Dr. Heinz Reinders, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Kaiserring 14-16, D-68131 Mannheim
Gefördert durch: Deutsche Forschungsgemeinschaft
Laufzeit: Oktober 2003 - September 2005
Kurzbeschreibung:
Im dem Projekt „Freundschaftsbeziehungen in interethnischen Netzwerken" wird der Fokus auf den Freizeitbereich von deutschen und türkischen Jugendlichen gelegt. Im Mittelpunkt steht die Frage, welchen Beitrag das beiden Gruppen gemeinsame Gefühl des Jugendlich Seins zur Entstehung interethnischer Freundschaften beitragen kann. Es wird untersucht, wie interethnische Freundschaften entstehen, welchen Verlauf sie nehmen und welche Zusammenhänge sie zur sozialen Identität der Jugendlichen haben. Auf diese Weise wird das Gemeinsame des Entwicklungsprozesses im Jugendalter von deutschen und türkischen Heranwachsenden hervorgehoben. Eine wesentliche Annahme ist, dass interethnische Freundschaften die Distanz gegenüber Fremden verringern sowie wesentliche Kompetenzen bei türkischen Jugendlichen im Umgang mit der Mehrheitskultur fördern werden, und dass deutsche und türkische Jugendliche in interethnischen Beziehungen gemeinsam einen eigenen kulturellen Horizont entwickeln.
Kontaktadresse: http://frient.jugendforschung.de

Personalisierung und Pluralisierung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz

Projektleitung: Dr. Heinz Reinders, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Kaiserring 14-16, D-68131 Mannheim

Gefördert durch: Landesstiftung Baden-Württemberg GmbH
Laufzeit: Oktober 2002 - September 2004
Kurzbeschreibung:
Das Forschungsprojekt untersucht die historisch veränderte Entstehung und Bedeutung von Entwicklungsnormen im Jugendalter. Entwicklungspsychologisch betrachtet werden Entwicklungsnormen als wichtige Leitlinien in der Adoleszenz betrachtet, damit Jugendliche einen erfolgreichen Übergang in den Erwachsenenstatus absolvieren können. Es wird davon ausgegangen, dass diese Entwicklungsnormen sowohl von Eltern als auch von Freunden an Jugendliche herangetragen werden und die Heranwachsenden in Abhängigkeit zur Relevanz von Eltern und Freunden als Bezugsgruppe eine Auswahl für sie gültiger Entwicklungsnormen treffen. Da die Entstehung und subjektive Relevanz von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz bisher kaum erforscht wurde, soll im Forschungsvorhaben ein empirisches Design realisiert werden, welches dem geringen Forschungsstand entsprechend als ersten Schritt eine explorative Studie vorsieht. Diese wird als qualitative Interviewstudie realisiert. Auf der Basis dieser Explorationsstudie und zur Überprüfung der theoretischen Annahmen wird sodann eine quantitative Längsschnitt-Studie bei Schülern der achten bzw. zum zweiten Messzeitpunkt neunten Jahrgangsstufe in Mannheim und Ludwigshafen durchgeführt.
Kontaktadresse: http://perplex.jugendforschung.de

Marburg

„Partizipation und interkulturelle politische Bildung"

Projektleitung und Team:
Prof. Dr. Benno Hafeneger; Christiana Klose, Torsten Niebling (Mitarbeitende)
Gefördert durch: Hessisches Sozialministerium
Laufzeit: 1.1.2003 – 31.3.2005
Kurzbeschreibung:
Nach Abschluss des „Aktionsprogramms Partizipation" (siehe Notiz im Heft 26) hat das hessische Sozialministerium ein weiteres Modellprogramm unter dem Titel „Partizipation und interkulturelle politische Bildung" aufgelegt. In den Jahren 2003 bis 2005 werden 17 experimentell angelegte Projekte von Trägern der außerschulischen Jugendbildung vom

Land Hessen gefördert. Mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg beauftragt. Grundgedanke der qualitativen Evaluation ist, mit einem Methodenmix die Praxisentwicklungen der aktivierenden Projekte zu beobachten, zu dokumentieren und auszuwerten sowie auf ihre Wirkungen und ihren Transfer hin einzuschätzen.
Kontaktadresse: hafenege@mailer.uni-marburg.de

München

Projekt Jugendpolitik

Projektleitung: Prof. Dr. Walter Hornstein
Kurzbeschreibung:
Ausgangspunkt: Eine eigentliche Jugendpolitik gebe es zur Zeit nicht – so wird auf der einen Seite konstatiert. Andererseits zeigt ein Blick auf den Geschäftsverteilungsplan der Bundesregierung, dass es immerhin ein für diesen Bereich der Politik zuständiges Ministerium, wenn auch in Kombination mit anderen Themen, nämlich Frauen, Familie, Senioren, gibt. Allerdings – die zweite Einschränkung – Jugendpolitik gibt es vor allem als Jugendhilfepolitik, also als zuständig für die politische Steuerung der Jugendhilfe; etabliert in einem Ministerium mit seinem Zuständigkeitsbereich eben die Jugendhilfe; es gibt jugendpolitische Kontroversen, Diskussionen z.B. Jugendberichte; auch verfließende Grenzen dessen, was als jugendpolitisch gelten soll und Jugendpolitik zuzurechnen ist, z.B. im Verhältnis der Bildungspolitik (Stichwort: Jugendpolitik als politische Querschnittaufgabe).

Was völlig fehlt, ist eine systematisch und kontinuierlich erfolgende wissenschaftliche begleitende Reflexion, die auf der Basis historischen und empirischen Materials so etwas wie eine Theorie der Jugendpolitik als theoretische Durchdringung leisten und damit den Blick und die Praxis für neue Möglichkeiten öffnen könnte. (Diese Aufgabe wird auch nicht von der Politikwissenschaft wahrgenommen.)
Themen und Fragestellungen:
Im Rahmen des Projekts sollen auf der Basis der Rekonstruktion jugendpolitischer Prozesse, die relativ gut aufbereitet in den Archiven dokumentiert sind und zur Bearbeitung zur Verfügung stehen, vor allem folgende Themen- bzw. Fragestellungen bearbeitet werden:

- Fragen zum „Ort", zur gesellschaftlichen Funktion, den Aufgaben der Jugendpolitik innerhalb der einander folgenden politischen Systeme Deutschlands (Kaiserreich – Weimarer Republik – Nationalsozialismus – Bundesrepublik); dabei sollen Fragen von Kontinuität und Wandel, von Tradition und Fortschritt besondere Aufmerksamkeit finden
- die Entstehung der Jugendpolitik als politisches Teilsystem und als Ressortpolitik (= vorwiegend Jugendhilfepolitik), als Programmatik einer politischen Querschnittaufgabe und als Steuerung der Jugendhilfe-Praxis
- Jugendpolitik als Ergebnis der Transformation gesellschaftlicher Kommunikation in politische Steuerung – dabei geht es sowohl um die Strukturen der Jugendpolitik als auch um die Akteure und Prozesse und die Institutionen
- die Jugendpolitik als „Konstrukteur" ihrer Adressaten, der Kinder und Jugendlichen; hier geht es also um die Frage, in welcher Form und durch welche Prozesse sich Politik ihren „Gegenstand" zurechtmacht
- Jugendpolitik: Wirkungen und Nebenwirkungen; hier geht es um die Frage nach den (erwünschten) Wirkungen und möglicherweise (unerwünschten) Nebenwirkungen der Jugendpolitik; das fast völlige Fehlen empirischen Materials (mit nur zu wenigen jugendpolitischen Maßnahmen, z.B. zur Herabsetzung der Volljährigkeitsgrenze liegen Evaluations-Untersuchungen vor) setzt diesem Vorhaben allerdings enge Grenzen

Ziele des Projekts:
Auf der Basis der genannten Fragestellungen sollen die theoretischen Grundfragen einer Jugendpolitik in der radikalisierten Moderne (Giddens) ausgearbeitet werden; leitende Perspektive ist dabei die Vorstellung einer Jugendpolitik, die ihren ressortmäßig begrenzten Zuschnitt überwindet und stattdessen ihre Bezugspunkte in dem übergreifenden historisch-politischen Zusammenhang sucht, in dem Jugendprobleme gesellschaftlich definiert werden. Erst aus diesem Zusammenhang heraus ergeben sich Struktur und Logik einer zukunftsorientierten Jugendpolitik. Wichtig ist ferner, dass nicht nur die isoliert für sich genommene Vergesellschaftungsform der Jugend im Blick sein muss, sondern das Generationsverhältnis: Jugendpolitik als diejenige Politik, die die Organisation und Verhältnisse zwischen den Generationen und damit den gesellschaftlichen Wandel, soweit er mit dem Wechsel und Austausch zu tun hat, gestaltet.

Kontaktadresse: Pippinstr. 57, 82131 Gauting, Tel: 089/850 21 71, e-mail: WHornstein@t-online.de, Fax: 089/89 39 84 84.

NEUE PUBLIKATIONSORGANE UND *E-PUBLISHING*-PROJEKTE

Duisburg

Die Zeitschrift „Der pädagogische Blick" hat eine neue Redaktion und ein neues Profil!

„Der Pädagogische Blick" als Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen veröffentlicht Beiträge zu erziehungswissenschaftlichen Querschnittsthemen, wie z.B. Qualitätsfragen, Evaluation, Führung, Normativität, Trends und Herausforderungen (erwachsenen-)pädagogischer Arbeit. Dies bezieht sich auf alle Arbeitsbereiche, in denen Zehntausende von Diplom- und Magister-Pädagogen/innen inzwischen tätig sind: Soziale Arbeit, Gesundheitswesen/Rehabilitation, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Dienstleistung, Wirtschaft und Forschung/Wissenschaft. Die Entgrenzung erziehungswissenschaftlich fundierter Arbeit in alle gesellschaftlichen Bereiche hinein soll durch die Zeitschrift professionspolitisch und vor allem wissenschaftlich aufgearbeitet werden. Die Beiträge werden u.a. empirische Ergebnisse in ihren Konsequenzen für das pädagogische Arbeitshandeln reflektieren.

Aktuelle Schwerpunkthefte sind: E-Learning als Arbeitsfeld für Diplom-Pädagogen/innen, Interkulturalität, Beratung.

Der Pädagogische Blick erscheint im Juventa Verlag. Die Zeitschrift erhielt mit dem ersten Heft des 11. Jahrgangs eine neue Redaktion: Gaby Flößer, Dortmund; Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Anne Schlüter, Duisburg; Monika Kil, Bremen.

Hagen

Multimediaeinheit zum Thema „Unterrichtsentwicklung"

Im Rahmen des weiterbildenden Studiums „Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen" (VorLAuf) an der FernUniversität Hagen wird z.Z.

eine weitere Multimediaeinheit zum Thema „Unterrichtsentwicklung" erarbeitet. Zum Thema „Qualitätsmanagement an Schulen" existiert bereits eine CD-ROM. Das Thema Unterrichtsentwicklung soll dabei durch eine Projektsimulation hergestellt werden, d.h. der Benutzer wird durch einen Unterrichtsentwicklungsprozess geführt. Diese Lerneinheit bietet dem Nutzer bzw. der Nutzerin die Möglichkeit, Unterrichtsentwicklungsprozesse als „Begleiter" und „Beteiligter" mit zu vollziehen und in der Simulation mitzuerleben. Dabei werden sie im Laufe der Lektionen in verschiedene Rollen versetzt, die vom Schulaufsichtsbeamten oder Schulleiter bis zum Schüler reichen; und die Aufgaben, die ihnen gestellt werden sind ebenso realitätsnah wie die Lösungen, die von Seiten Ihrer virtuellen Lehrer bereitgestellt werden. So werden die Nutzer z.B. schon in der ersten Lektion aufgefordert, drei Rollen zu übernehmen (Schüler, Schulleiter, Kollegiumsmitglied). In der dritten Lektion arbeiten die Nutzer z.B. als Unterrichtsforscher, in der vierten Lektion nehmen sie als Supervisand(in) an einer virtuellen Supervision teil.

Die geplanten Lektionen bestehen aus Texten, Grafiken, Bildmaterial über praktische Beispiele (z.B. Videosequenzen aus dem Unterricht, Präsentationen, Fotoserien) mit Kommentar sowie Übungsaufgaben (ggf. mit Musterlösungen).

Nachfragen an: Weiterbildendes Studium VorLAuf, FernUniversität Hagen, Fleyer Str. 204, 58084 Hagen, z.H. Herrn Prof. Dr. Raimund Pfundtner.

Kaiserslautern

„Pädagogik online"

Das vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz finanzierte Projekt „Pädagogik online" hat die Virtualisierung einzelner Lehrveranstaltungen des Fachgebiets Pädagogik zum Ziel. Grundlegende Lehrveranstaltungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrämter sollen daraufhin überprüft werden, inwieweit die damit angestrebten Ziele auch über multimediale, netzbasierte Lehrveranstaltungen erreichbar sind. Laufzeit: März 2002 - Dezember 2003

Projektleiter: Prof. Dr. Rolf Arnold; Projektmitarbeiter: Markus Lermen, M.A.

NOTIZEN AUS DER WISSENSCHAFTS- UND BILDUNGSPOLITIK

Neue konsekutive Studiengänge im Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern

Das Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern ist derzeit intensiv mit der Gestaltung neuer konsekutiver Studiengänge im Bereich der Lehrerausbildung und dem Aufbau eines Lehrangebots „Bildungswissenschaften" für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz beschäftigt.

„100 Jahre DJH"

Im Jahr 2007 wird das Deutsche Jugendherbergswerk (DJH) 100 Jahre alt. Es wurde als „Kind" der Reformpädagogik im Jahr 1907 von dem wanderbegeisterten Lehrer Richard Schirrmann mit der Idee gegründet, die Schule durch außerschulische – auf die Freizeit der Jugend bezogene – Erziehungsangebote zu ergänzen sowie das „Problem der Übernachtungsfrage" zu lösen. Das DJH hat zur Rekonstruktion der Erziehungs-Bildungseinrichtung bzw. des sozial- und freizeitpädagogischen Konzepts mit seinen mentalitätsgeschichtlichen Bezügen – mit Blick auf das Verbandsjubiläum – einen wissenschaftlichen Beirat berufen; Mitglied ist u. a. Prof. Dr. Benno Hafeneger.

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung

Es fehlt eine Realgeschichte des Lernens Erwachsener! So lässt sich das Ergebnis der Recherche einer vom DIE eingesetzten Arbeitsgruppe zusammenfassen, die unter der Leitung von Hans Tietgens 1999 begann, ein

„Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung" zu diskutieren. Das im Jahr 2002 veröffentlichte Memorandum versteht sich als Komplementierung des zuvor publizierten Forschungsmemorandums zur Erwachsenenbildung. D.h. auch, es bewegt sich in dem bereits vorher abgesteckten Rahmen von Themen und Forschungsfeldern. Als Felder der Erwachsenenbildungsforschung wurden generell und also auch für die historische Perspektivierung benannt: das Lernen Erwachsener, Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, Professionelles Handeln, Institutionalisierung sowie System und Politik. Als letztes und als eigenes Feld für die historische Bearbeitung wurde die Wissenschaftsgeschichte zur Erwachsenenbildung aufgenommen.

Der eher vorsichtig formulierte und allgemein gehaltene Forschungsstand der jungen akademischen Disziplin Erwachsenenbildung macht deutlich, dass es eigentlich auch an einem systematischen Überblick über den Quellen- und Forschungsstand fehlt. Daher werden als wesentliche zukünftige Aufgaben neben mehr historischen Untersuchungen die Quellensicherung, der Archivausbau, die Erstellung von Bibliographien und die Herausgabe von Lehrbüchern und Quellentexten gefordert. Mit dieser Bestimmung wird die Bedeutung der historischen Dimension der Erwachsenenbildungsforschung betont. Als wichtig festzuhalten ist allerdings, dass die historische Erwachsenenbildungsforschung nicht einfach nur mehr empirische Studien braucht, sondern diese vor allem in einen sozial- und kulturgeschichtlichen Kontext stellen sollte, damit eine Sozialgeschichte des Erwachsenenalters greifbarer wird. Eine Forschungsvernetzung auch mit benachbarten Disziplinen könnte dafür sinnvoll sein.

Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Hg. vom DIE, Sonderbeilage zum REPORT. W.Bertelsmann, Bielefeld 2002.

Anne Schlüter

Außerschulische politische Jugendbildung

Die außerschulische „Politische Bildung" ist ein Teil- und Förderbereich des Kinder- und Jugendplanes (KJP) des Bundes. Sie wird z. Z. evaluiert und der Verfasser ist Mitglied des Beirates beim BMFSFJ. Die folgenden Anmerkungen wurden prozessbegleitend als fachliche Intervention vorgelegt; sie bieten zwischenbilanzierend und thesenhaft erste Erkenntnisse aus dem laufenden Evaluationsprozess.

1. Bedeutung

Es ist eindrucksvoll deutlich geworden, dass der KJP in Bereich der außerschulischen politischen Jugendbildung ein bedeutsames förderungspolitisches und prinzipiell infrastruktursicherndes Instrument ist, das auf Bundesebene für Trägergruppen, Träger und Bildungsstätten einen unabkömmlichen Stellenwert hat. Er garantiert im Bildungs-/Jugendhilfesystem einen wichtigen Baustein demokratischer Gesellschaft und des zivilgesellschaftlichen Projektes. Die Bedeutungen und Schwerpunkte, Themen und Methoden entwickeln sich – das zeigt die langjährige Geschichte des Instrumentes nachhaltig – im Zeitbezug aufgrund des jeweiligen Problemhaushaltes der Gesellschaft; gleichzeitig gibt es auch zeit-/anlassunabhängige und übergreifende Dimensionen, die sich stichwortartig so benennen lassen: Demokratie und Demokratieentwicklung; Partizipation, Aufklärung und Mündigkeit, Realisierung von lebendiger demokratischer Kultur; Qualifizierung von „Personal" für Gesellschaft, Politik und Kultur. Es geht um den spezifischen Beitrag, die jeweils nachwachsenden Generationen in und für die Demokratie und Formen demokratischer Auseinandersetzung zu bilden ("active-citizenship").

2. Prinzipien

Zu den konstituierenden und übergreifenden Prinzipien des Lernfeldes gehören Freiwilligkeit, Pluralität, Subjekt- und Selbstbildung. Damit gehört die außerschulische (im Gegensatz zur schulischen) politische Bildung mit ihren Lernangeboten und –formen (vgl. auch die „Streitschrift" des BJK) zu den besonders anspruchsvollen Lernfeldern, die mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert ist: Sie muss immer wieder neu Zugänge zur jungen Generation finden; sie muss durch ihre Praxis und ihren Sinn einladen, überzeugen, gewinnen, interessieren; sie muss plausibel, anregend und motivierend sein, wenn sie Jugendliche/junge Erwachsene „binden" und mit deren Lernmotiven – erfahrungs/-teilnehmerorientiert – „verwoben" sein will. Politische Bildung ist im Kern vor allem Partizipation, Anregung, Erkenntnisgewinnung und durch eine aktive Trägerschaft der Prozesse durch die Teilnehmer selbst gekennzeichnet. Die Auswertung des PISA-Materials hat deutlich gemacht, dass dem außerschulischen (politischen) Lernen – ergänzend und auch kompensierend zur Schule – eine wichtige eigenständige Funktion zukommt; anders als Schule und mit ihren spezifischen Dimensionen, an den Motiven, Interessen und Wünschen der

Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzuknüpfen, fördert sie Lernen, Entwicklung und Engagement besonders nachhaltig.

3. Strukturen und Angebote

Im Spannungsfeld von „Angebot und Nachfrage" gibt es ein vielschichtiges und beeindruckend innovatives Bild von didaktischen Konzepten, Themen, Lernformen, Zielgruppen und Methoden; das belegen u. a. die Flexibilität und Kreativität (als Daueraufgaben) des Feldes/der Praxis und die Lernprozesse von Trägern und der Profession. Es kann konstatiert werden, dass die vielschichtigen Lernherausforderungen – trotz schwieriger Bedingungen und begrenzter Ressourcen – vom Feld angenommen werden und hier eine große Dynamik (Veränderungsbereitschaft) zu erkennen ist. Zugleich ist deutlich, dass außerschulische Politische Bildung immer vielfältiger ist, als die Summe der – nach Richtlinien und Programmen – geförderten und abgerechneten Maßnahmen".

4. Finanzierungsmix

In der ersten Befragung der wissenschaftlichen Begleitung ist deutlich geworden, dass über den KJP „Politische Bildung" nur ein Teil der Arbeit der Träger finanziert bzw. bezuschusst wird. Alle haben – in unterschiedlichem Ausmaß – einen differenzierten Mix und unterschiedliche Finanzierungskonzepte entwickelt; dazu gehören andere Zuschüsse (der Länder, Kommunen), Projektmittel, Eigenmittel, Teilnehmerbeiträge, Sponsoring etc. Damit entsprechen die Träger den (An)Forderungen aus der Politik und sie nutzen klug Möglichkeiten und Chancen der Förderung; dem sind gleichzeitig Grenzen (Förderungssituation, befristete Projekte...) gesetzt und dies ist immer wieder mit großen (z. T. unangemessenen) Anstrengungen verbunden.

5. Planungssicherheit

Für den Erhalt und die weitere Entwicklung von quantitativem Ausmaß und qualitativem Niveau der politischen Bildung ist vor allem auf die notwendige Planungssicherheit zu verweisen: das gilt für die finanziellen Ressourcen von Veranstaltungen und die unbefristete Beschäftigung von Bildungsreferenten. Kontinuität der Angebote, Kooperation und Vernetzung, Reflexion der fachlichen Debatte, Entwicklung von neuen Ansätzen/Experimenten, Gewinnung von neuen Zielgruppen – dies sind einige Argumente für den Aspekt, das Feld (bei aller notwendigen Flexibilität und offenen Förderprogrammen) im „Kern" längerfristig abzusichern.

6. Professionalisierung u. Professionalität

Das hohe Niveau der politischen Bildung – bezogen auf Angebote und Lernformen, Öffentlichkeit und Publikationen, Nachhaltigkeit, Kontinuität und Fachlichkeit – ist vor allem der entwickelten Professionalisierung und Professionalität geschuldet. Über einen langen Zeitraum hat sich ein spezifisches Berufsbild mit Qualifikationsmerkmalen sowie eine komplexe Berufswirklichkeit entwickelt, die – abgrenzbar zu anderen (sozial)pädagogischen Berufen – vor allem durch die Dimension „Lernprozesse zu organisieren und strukturieren" ausgewiesen ist. In der Ansprache von Teilnehmenden/Zielgruppen und den Lernprozessen (Seminaren, Projekten) kommt der Profession – soll Lernen gelingen – eine wichtige Bedeutung zu; ihre Kompetenz und ihr Vertrauen sowie die sich entwickelnden Beziehungen sind für Jugendliche/junge Erwachsene wichtige Voraussetzungen, sich auf neue Lernprozesse einzulassen, wieder zu kommen und sich zu engagieren. Der kontinuierlichen Weiter- und Fortbildung der Profession kommt – sollen Standards gewahrt und verbessert werden – eine wichtige Bedeutung zu; hier ist auch auf Weichenstellungen für die weiteren Berufsbiographien zu achten.

7. Vernetzung und Kooperation

Viele Träger haben mit Schulen, Betrieben und Einrichtungen der Jugendhilfe vielfältige – kontinuierliche und verlässliche – Kontakte und Vernetzungsaktivitäten entwickelt und vereinbart; sie wirken somit auch weiterbildungsbereichs- und professionsübergreifend. Neben offenen Ausschreibungen für Interessierte erreichen sie mit solchen Angeboten neue (auch eher bildungsferne) Zielgruppen. Dies ist als ein hervorzuhebendes Merkmal und als ein Beleg von Innovation, Experimentierfreude und Fachlichkeit zu bewerten.

8. Evaluation, Standards und Qualitätsentwicklung

Diese drei Dimensionen gehören mittlerweile als Selbstverpflichtung zum „Geschäft" der politischen Bildung; dies sollte in geeigneten Formen der

Evaluation, Selbstevaluation und Supervision zur kontinuierlichen Aufgabe und (Selbst)Verpflichtung werden. Hier sind viele Träger und Einrichtungen „auf dem richtigen Weg". Damit steht allen Seiten (Politik, Verwaltung, Trägern und Profession) empirisches Material zur Verfügung, das in konstruktiver Kommunikation der Reflexion und Profilierung des Lernfeldes und der Förderungspolitik dient. Die regelmäßige Dokumentation von Erkenntnissen ist immer auch Baustein für die Entwicklung von Mindestkriterien, Standards und Vorstellungen von Qualität. Gleichzeitig ist auf die Grenzen von Evaluation und Wirkungsforschung (was die Angebote/Maßnahmen „bringen", die Teilnehmer „wirklich" lernen) hinzuweisen; Lernprozesse in der komplexen Praxis sind immer auch – bei noch so guter Vorbereitung und Planung – unwägbar, unstetig und nicht kalkulierbar. Diese Offenheit und Uneindeutigkeit gehört nicht nur zur inneren fachlichen Reflexion, sondern muss allen Seiten präsent sein, um falsche Versprechungen zu vermeiden.

Fazit

Zukünftige Förderstrukturen und Richtlinien sollten die skizzierten Aspekte berücksichtigen; dabei ist zusammenfassend insb. auf sechs Elemente der politischen Bildung hinzuweisen: die eigenen, spezifischen Orte und Zeiten von Reflexion und Lernen; die Funktion der notwendigen „Ausbildung" von „Personal" für Politik, Gesellschaft und Kultur; die Sicherung der Kerne in der Infrastruktur (materielle und personelle Basis) durch Grundförderung von Trägern und Einrichtungen; die Kontinuität und Nachhaltigkeit der Angebote und von Lernen durch die Professionalität; die Netzwerkbildungen und Kooperation als neues Strukturierungselement; die Evaluation und Wirkungsforschung als Daueraufgabe und Material im Dialog von Politik, Verwaltung, Wissenschaft, Trägern und Profession. Und die bisherige Diskussion zeigt die Lern-/und Veränderungsbereitschaft: politische Bildung ist immer – als eine konstituierende Dimension – „auf dem Weg" zu neuen Inhalten, Themen, Lernformen, Methoden, Zielgruppen, Formen der Kommunikation....ohne freilich ihr spezifisches und abgrenzbares Profil zu verwässern.

Prof. Dr. Benno Hafeneger, Magdeburg

Der Beitrag der UNESCO zu Frieden und menschlicher Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung[1]

Die DGfE pflegt enge Kontakte zur Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) und war von daher u.a. auf der 63. Hauptversammlung der DUK am 10. und 11. Juli 2003 in Hamburg vertreten. Auf dieser HV ist eine Erklärung zur Dekade der Vereinten Nationen *„Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (2005-2015) verabschiedet worden, aus der die zentrale Rolle der Nachhaltigkeit für die zukünftige Entwicklung der Menschheit hervorgeht und mit der die Aufmerksamkeit der Medien auf diese wichtige Aufgabe gelenkt werden sollte. (www.unesco.de) In dieser Erklärung wird das *Lernen von Nachhaltigkeit als eine der großen Gemeinschafts- und Bildungsaufgaben der Zukunft angesehen*, deren Ziel es ist, „einen Generationsvertrag zu entwickeln, in dem die heute lebenden Menschen sich verpflichten, bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse die Erhaltung gleicher Optionen für zukünftige Generationen zu berücksichtigen". Das Lernen von Nachhaltigkeit ist eine die ganze Menschheit betreffende Aufgabe, bei der es um die Bearbeitung der Zusammenhänge zwischen ökologischer und ökonomischer, kultureller und sozialer Nachhaltigkeit geht. Diese Aufgabe erfordert einen weltweiten Ressourcenausgleich in synchroner und diachroner Hinsicht. Erforderlich ist ein grundsätzliches Umdenken in fast allen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen (vgl. Agenda 21).

Diese Erklärung ordnet sich in die Aktivitäten der UNESCO zu Frieden und menschlicher Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung ein.

Die mittelfristige Strategie der UNESCO bezieht sich auf die Bereiche *Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation* im globalen Kontext. Besonders wichtig sind dabei u.a. die folgenden internationalen Entwicklungsziele: Verringerung der extremen Armut, die allgemeine Primarschulbildung, die Gleichstellung von Männern und Frauen, die Verringerung der Säuglings-, Kinder- und Müttersterblichkeit, das Lernen des Umgangs mit kultureller Differenz und das Lernen von Nachhaltigkeit.

Bezogen auf die ärmsten Entwicklungsländer (LDC), von denen zwei Drittel in Afrika liegen, heißt das: Es kommt darauf an, die am stärksten benachteiligten Gruppen (Frauen, Jugendliche) zu unterstützen und spezifische Maßnahmen für und mit ihnen zu entwickeln, gelungene Beispiele von Alternativen zur schulischen Bildung zu erarbeiten, mit Hilfe von Wissenschaft und Technik die Lebensbedingungen zu verbessern, Kultur als Mittel zur Armutsbekämpfung zu nutzen, die Entwicklung der ärm-

sten Länder und ihren Zugang zu den neuen Kommunikationstechnologien zu fördern.

Für die Arbeit der UNESCO sind drei mit einander verschränkte Gesichtspunkte entscheidend: *die Entwicklung allgemeiner Grundsätze und Normen, die Förderung des Pluralismus durch die Anerkennung der Vielfalt der Menschenrechte, die Förderung von Eigenverantwortlichkeit (empowerment) und Partizipation.* Um einen Beitrag zur Realisierung dieser Ziele zu leisten, kommt der UNESCO am Anfang des 21. Jahrhunderts die Aufgabe zu,

- Plattform für Dialog und Aktion im öffentlichen und privaten Sektor zur Nutzung der gemeinsamen Weltressourcen zu sein;
- den freien Informations- und Wissensaustausch zu unterstützen;
- zur menschlichen Sicherheit und zur Gestaltung des sozialen Wandels beizutragen;
- die weltweite Bewegung „Bildung für alle" zu koordinieren;
- das Engagement für die Entwicklung der Wissenschaften zu fördern;
- Diskussionsforum für die neuen ethischen Probleme zu sein;
- ein besseres Verständnis für kulturelle Vielfalt zu fördern.

Dabei geht es um die Entwicklung von Partnerschaften und Bündnisse, um die Mobilisierung von Ressourcen und um Innovationen im Bereich der Personalplanung und Verwaltung.

Daraus ergeben sich vier große Aufgabenbereiche und zwölf strategische Ziele:

Bildung

Strategisches Ziel I: Bildung entsprechend der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als Grundrecht fördern: Partnerschaften für das Programm „Bildung für Alle" (*Education for All*) aufbauen; die notwendigen Reformen für die Realisierung von EFA unterstützen, das Recht auf Bildung fördern und „Empowerment" und Zugang zur Bildung für Arme und Ausgeschlossenen unterstützen.

Strategisches Ziel II: Verbesserung der Bildungsqualität durch Diversifizierung der Inhalte und Methoden und die Förderung universeller Wertvorstellungen: Förderung universell gültiger Wertvorstellungen durch Bildung; Verbesserung und Diversifizierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden; Förderung der Wissenschafts- und Technikbildung für alle; Erarbeitung effizienter Strategien für präventive Bildungsmaßnahmen.

Strategisches Ziel III: Förderung von Experimenten, Innovationen, Informationsaustausch und „best practices" sowie des bildungspolitischen Dialogs: Identifizierung neuer Entwicklungen im Bildungsbereich und Förderung des bildungspolitischen Dialogs; Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien für die Bildung.

Wissenschaft

Strategisches Ziel IV: Förderung ethischer Grundsätze und Normen zur Orientierung wissenschaftlichen Forschritts, technologischer Entwicklung und gesellschaftlichen Wandels: Definition von Normen, Formulierung von Politiken und Sensibilisierung im Hinblick auf ethische Fragen; Förderung und Schutz der Menschenrechte.

Strategisches Ziel V: Stärkung der menschlichen Sicherheit durch besseres Umweltmanagement und bessere Gestaltung sozialen Wandels: Förderung besseren Verständnisses sozialer und ökologischer Systeme; Schaffung wissenschaftlicher Grundlagen für die Umweltsicherheit.

Strategisches Ziel VI: Stärkung der wissenschaftlichen, technischen und personellen Kapazitäten zur Partizipation an den neuen Wissensgesellschaften: Stärkung der personellen und institutionellen Kapazitäten in den wissenschaftlichen Disziplinen; Anpassung der Wissenschaftspolitik an gesellschaftliche Bedürfnisse; Entwicklung von Instrumenten zum besseren Verständnis der heutigen Welt.

Kultur

Strategisches Ziel VII: Erarbeitung und Anwendung normativer Instrumente im kulturellen Bereich.

Strategisches Ziel VIII: Schutz der kulturellen Vielfalt und Förderung des interkulturellen Dialogs.

Strategisches Ziel IX: Stärkung der Verbindung zwischen Kultur und Entwicklung durch den Ausbau der Kapazitäten und Austausch von Wissen.

Kommunikation und Information

Strategisches Ziel X: Stärkung des freien Austauschs von Ideen und des universellen Zugangs zu Informationen: Förderung der freien Meinungsäußerung, der Pressefreiheit, des Pluralismus und der Unabhängigkeit der

Medien: Förderung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten im Cyberspace; Einrichtung eines UNESCO-Portals des Wissens.

Strategisches Ziel XI: Förderung des Pluralismus und der kulturellen Vielfalt in den Medien und weltweiten Informationsnetzen: Förderung der inhaltlichen Vielfalt in den Informationsnetzen.

Strategisches Ziel XII: Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle, insbesondere im öffentlichen Bereich: Formulierung integrierter regionaler und nationaler Politiken und Strategien für Kommunikation, Information und Informatik; Förderung des Zugangs zu Informationen und zu Kommunikationsmitteln.

Diese strategischen Ziele, die den normativen Rahmen der UNESCO-Arbeit bilden, lassen sich kaum von einander trennen. Sie sind bereichsübergreifend und stehen in engem wechselseitigen Bezug mit einander. Entscheidend ist jedoch, dass nach mehr als 50 Jahren UNESCO-Arbeit in allen diesen Bereichen umfangreiche internationale Erfahrungen vorliegen, die ein Wissen darstellen, das in diesem Umfang in keiner anderen Institution vorhanden ist und mit dessen Hilfe die Realisierung der strategischen Ziele betrieben wird. Die besondere Leistung der UNESCO besteht darin, diesen von den meisten Regierungen der Welt akzeptierten internationale Rahmen für ihre vier Zuständigkeitsbereichen entwickelt zu haben und in ihm umfangreiche Entwicklungsarbeit zu leisten.

Für den Bildungsbereich gelten außerdem die *sechs Ziele von Dakar aus dem Jahr 2000*, d.h. der Ausbau der frühkindlichen Betreuung und Bildung, die Sicherung des Zugangs aller Kinder zur Primarschul-Bildung bis 2015, die Vermittlung von Basisqualifikationen und Grundfertigkeiten, die Erhöhung der Alphabetisierung von Erwachsenen bis 2015 um 50%, die Beseitigung der Ungleichheit zwischen Mädchen und Jungen in der Sekundarschule bis 2015 und die Steigerung der Qualität von Bildung in allen ihren Aspekten.

Christoph Wulf

Senat der Universität Erfurt beschließt BA/MA-Konzept für die Lehrerausbildung.

Der Senat der Universität Erfurt hat im März 2003 die zur Reform der Lehramtsstudiengänge notwendigen Prüfungsordnungen beschlossen. Nach Genehmigung durch das Thüringer Ministerium für Wissenschaft,

Forschung und Kunst und die adäquate Anerkennung der neuen Abschlüsse zum 1. Staatsexamen durch das Thüringer Kultusministerium, könnte damit die Lehrerausbildung nach dem BA/MA-Modell im Bereich Grund- und Regelschule zum Wintersemester 2003/04 starten. Der Senat beschloss zudem die Einsetzung einer Arbeitsgruppe zur Integration der Berufs- und Sonderschullehrerausbildung in das BA/MA-Modell.

„Wesentliche Zielsetzung unseres Ansatzes zur Integration der Lehramtsausbildung in das konsekutive Studienkonzept ist eine grundlegende, solide, wissenschaftliche Ausbildung in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und in den Berufswissenschaften auf der einen Seite sowie die Stärkung des Praxisbezuges in der Ausbildung auf der anderen Seite", so der Vizepräsident für Studium und Lehre, Prof. Dr. Dietmar Herz. Dies bedeute nicht nur die Veränderungen der Strukturen in der Lehramtsausbildung, sondern auch und vor allem eine inhaltliche Neugestaltung in allen drei Ausbildungsfeldern. Zunächst sollten alle Lehrämter auf gleichem wissenschaftlichem Niveau und in gleichen Studienstrukturen ausgebildet werden. Nicht erst seit PISA werde die Aufwertung der Grundschule gefordert. Der Vorschlag der Universität Erfurt zur besonderen Ausbildung von Grundschullehrern trage dem Rechnung, erklärte Herz.

Danach sollen alle Studierenden zunächst einen sechssemestrigen Baccalaureus-Studiengang mit Studienrichtungen, die eine solide, fachliche Grundlage für die entsprechenden Schulfächer einer bestimmten Schulart bieten, absolvieren. Ebenfalls werden die obligatorischen Bereiche Studium fundamentale und Berufsfeld studiert. Letzterer dient dazu, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben bzw. auszubauen, die im engeren Sinne auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten. Dazu gehören berufsqualifizierende Kurse und vor allem Praktika mit Bezug auf Bildung, Schule und Unterricht. In Wahlpflichtveranstaltungen des Studium fundamentale und der Studienrichtungen werden Themen angeboten, die auch – aber nicht nur – für zukünftige Lehrer von Bedeutung sind. Bildung, Schule, Kindheit, Entwicklung und Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, Diagnostik und Motivation sind nur einige mögliche Themenbereiche. In den Studienrichtungen sind unterschiedliche Schwerpunktbildungen möglich, die ein bereits auf das Schulfach orientiertes Studium der fachwissenschaftlichen Inhalte erlaubt.

Im Grundschullehrerbereich müssen sich alle Studierenden für die Hauptstudienrichtung „Pädagogik der Kindheit" und eine Nebenstudienrichtung einschreiben, die dann als Schwerpunktfach studiert wird. Im Schwerpunktfach ist die Ausbildung darauf angelegt, dass alle Studieren-

den eine Befähigung auch für den Unterricht in diesem Fach über die Grundschule hinaus erhalten. Die BA-Absolventen sind somit Experten für fachliche Fragestellungen zur Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Sie können bereits als Berater in diesen Fragen in Jugendämtern, für Bildungsfragen in Vorschule, Schule, Medien usw. oder als selbstständig agierende Berater für Familien tätig werden.

Im Bereich der Regelschullehrerausbildung müssen sich alle Studierenden für eine Haupt- und Nebenstudienrichtung einschreiben, die die fachlichen Grundlagen für zwei entsprechende Schulfächer in der Regelschule bieten. Beide Fächer sind als gleichberechtigt zu betrachten. Das Studium im Baccalaureus-Studiengang bietet einen angemessenen Überblick über das entsprechende Fach und deren Randdisziplinen. Es zielt auf Interdisziplinarität und – bei angemessener fachlicher Spezialisierung – auf die Aneignung eines breiten Basis- und Methodenwissen im Sinne eines Kerncurriculums sowie der notwendigen Schlüsselkompetenzen. Im Mittelpunkt der Ausbildung stehen ebenfalls die weitere Stärkung von z.B. Kommunikations- und Teamfähigkeit. „Alle diese Qualifikationen brauchen auch Lehrer in der Schule", betont Herz.

Entscheidet sich ein erfolgreicher BA-Absolvent für den Lehrerberuf, dann beginnt er ein Magister-Programm für ein Lehramt in einer bestimmten Schulart. In einem dreisemestrigen MA-Studiengang werden alle Studierenden auf die erste Lehrbefähigung in einer bestimmten Schulart vorbereitet. Die Ausbildung umfasst fachdidaktische, fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Anteile. In allen drei Semestern werden pädagogische bzw. fachdidaktische Praktika absolviert. Diese sind direkt in die Module eingebunden und werden dort vorbereitet, betreut und geprüft. Damit kann eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis erreicht werden. Mit der Magisterarbeit weisen die Studierenden nach, dass sie in der Lage sind, eine Fragestellung aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht, also mit einem Bezug zur realen Schul- und Unterrichtswelt, erfolgreich zu bearbeiten. Auch in fachdidaktischen und praktischen Studienanteilen ist eine enge Zusammenarbeit mit Vertretern der Studienseminare geplant. Damit kann ein reger Austausch über Inhalte der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase erreicht werden, der den MA-Absolventen den Übergang in das Referendariat überschaubarer gestaltet. Das Referendariat könnte damit ggf. um eine gewisse Zeit gekürzt werden.

„Mit dem vorgelegten Konzept kommt die Universität Erfurt einen wichtigen Schritt in ihrem Reformprogramm voran", erklärte der Vizepräsident, der auf eine schnelle Genehmigung der Studienordnungen hofft.

Die Universität habe den Auftrag zur Reform der Lehramtsstudiengänge mit der Integration der Pädagogischen Hochschule im Januar 2001 von der Thüringer Landesregierung übernommen und in relativ kurzer Zeit in ein tragbares Konzept umgesetzt. „Wir sind damit deutschlandweit die einzige Hochschule, die nahezu ausschließlich nach dem BA/MA-Modell ausbildet", so Herz abschließend.

Die vom Senat der Universität Erfurt verabschiedeten Ordnungen sind über die Internet-Seiten der Universität Erfurt zugänglich.

Weitere Informationen/Kontakt: Dr. Gaby Luther Tel.:0361-737-5009

Resolution des VdP zum Thema Selbst- und Sozialkompetenz

A. Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gehören unauflöslich zusammen:

- Soziales Lernen und die damit erworbenen Kompetenzen werden in der schulischen Öffentlichkeit erheblich geringer eingeschätzt als sachbezogene Inhalte und Gegenstände. Die einseitige Ausrichtung unterrichtlicher und pädagogischer Aktivitäten auf die Entwicklung von Sachkompetenz muss als gravierende Fehlentwicklung dargestellt werden.
- Selbst- und Sozialkompetenz werden sogar vielfach als Bedingung gefordert, die mit in die Schule gebracht werden müsse. Fehlende Selbst- und Sozialkompetenz verhindern oft die Beschulbarkeit von Kindern. In allen Schulformen, auch im Gymnasium finden sich zunehmend Kinder aus sprach-fernen und beratungsresistenten Elternhäusern oder alternativen Aufwachsensformen. Schule reagiert darauf nicht in angemessener Weise und wird damit vielfach der ihr aufgetragenen Erziehungsfunktion nicht gerecht.
- Wirtschaft und Verwaltungen erwarten hingegen, dass schulisches Lernen den Bereich von Selbst- und Sozialkompetenz mit einbezieht. Gefordert werden in einem Papier der Industrie- und Handelskammern in NRW Zuverlässigkeit, Lernbereitschaft, Ausdauer, Sorgfalt, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Kreativität und Flexibilität, Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit. Die Unternehmensphilosophien industrieller und dienstleisten-

der Unternehmen brauchen Mitarbeiter mit hoher Humankompetenz, d.h. mit der Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktfähigkeit.

- Unterrichtliche Aufklärung über die eigene Lebenslinie, die Entwicklung der Persönlichkeit, über Defizite und Stärken bilden nicht nur die Grundlagen für den Erwerb sachbezogener Kompetenzen (Wissensziele), sondern sind auch im zwischenmenschlichen Bereich unerlässliche Ziele. Daher ist dem Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz künftig ein breiterer Raum zuzubilligen. Dabei reicht es nicht, die veränderten familialen Lebensbedingungen zu beklagen, sondern Schule muss die vorfindlichen Biographien zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit machen.
- Sieht man von einzelnen Versuchen ab, so wird im Bereich der Schule immer noch so getan, als könne man „Soziales Lernen" nebenbei erledigen. Dass dies ein Trugschluss ist, belegen die Zahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf, mit Lese-Rechtschreib-Schwächen, mit Verhaltensstörungen und in der Konsequenz mit dem Scheitern von Schullaufbahnen.

B. „Soziales Lernens" bedarf eines eigenständigen Faches: Zur Obligatorik der pädagogischen Fächergruppe

Die vorliegenden Analysen zur schulischen Situation machen deutlich, dass entwicklungs-begleitendes, lebensweltliches und biographisches Lernen nicht nebenher zu leisten ist. Es bedarf eines eigens ausgewiesenen fachlichen Raumes. Dass trotz guten Willens vieler Kolleg/inn/en die Erfolge ausbleiben, macht einen eigenständigen fachbezogenen Unterricht notwendig. Dies bedeutet nicht, dass in allen anderen Fächern soziale Ziele aufgegeben werden sollten. Im Gegenteil. Ein eigenständiges, die Selbstkompetenz stärkendes Fach, wie es dies z.B. in Kanada, (social skills) den USA oder den Niederlanden gibt, fundiert die Bemühungen aller anderen Fächer und macht den Erwerb von Sachkompetenz vielfach erst möglich.

Die Fächer der pädagogischen Fächergruppe (Erziehungswissenschaft/Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialwesen) eignen sich in besonderer Weise, *Humankompetenz aufzubauen*. Daher müssen die Fächer der pädagogischen Gruppe im schulischen Kanon eine höhere Wertigkeit erlangen. Die Behörden sollten das unterstützten, indem sie Pflichtbindungen einrichten, um die Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler/innen aufzubauen oder zu verbessern.

Wir fordern im Einzelnen:

1. ein *zweistündiges pädagogisches Propädeutikum (PädProp)* für alle Schülerinnen und Schüler der JgSt. 5 und 6 (Stärkung der Persönlichkeit – Ich-Stärke – Selbstbild – Fremdbild – Konflikttraining – Lernstrategien – Interaktionstraining – etc.). Wenn neben der Klassenlehrerstunde eine weitere Stunde bereitgestellt würde, könnte solch ein Unterricht fachbezogen eingerichtet werden.
2. *für alle Schülerinnen und Schüler* in den JgSt. 9 und 10 einen Pädagogikunterricht, der sozialisationsbezogen, einem Entwicklungsschema folgend, die Lebenslinie begleitet, der auf Devianzen aufmerksam macht, rückschauend die eigene Biographie reflektiert und prospektiv Hilfen bei der Identitätsfindung und Lebensplanung gibt. Dieses „mächtige" curriculare Schema kann nicht nebenbei von anderen Fächern übernommen werden, sondern bedarf einer eigenständigen fachlich gesicherten Bearbeitung.
3. für alle *Schüler/innen der JgSt. 11* der gymnasialen Oberstufe eine obligatorische *Einführung in die Verfahren des Lernens*, einen Überblick über Probleme der Identitäts-gewinnung und der Konstruktion der Lebenslinie angesichts der Vielfalt postmoderner Patchworkidentitäten, die viele Heranwachsende überfordern. Subjektivismus und Individualismus als bestimmende Faktoren der Postmoderne stellen die heutige Schüler/innengeneration vor nie da gewesene Probleme und nötigen die Schule zu gezielten das Individuum stärkende Antworten. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass *Pädagogik* – zur Stärkung des individuellen und anthropologischen Bereichs der gymnasialen Oberstufe –, neben Geschichte und Sozialwissenschaften in den Status der *Pflichtbindungen* aufrückt (2 Kurse im Rahmen der Oberstufe). Der Frage nach der Menschwerdung des Menschen durch Erziehung muss fachlich gesichert nachgegangen und allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden. Dies gehört in einer humanen Dienstleistungsgesellschaft zum unverzichtbaren Basiswissen. Im Pädagogikunterricht werden kulturelle Grundtechniken erworben, die von Wirtschaft und Verwaltung ständig eingefordert werden und auch im privaten Leben unverzichtbar sind.
4. für den Bereich der *Lehrerausbildung*, dass Pädagogikunterricht nur von gut ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen erteilt wird. Dass z.B. an der Realschule Sozialpädagogik oder an Gesamtschulen Pädagogik unterricht wird, ohne dass es S-I Lehrbefähigungen gibt, muss unbedingt verändert werden. *Wir fordern von den Schulministerien aller*

Bundesländer die Einführung einer Lehrbefähigung Pädagogik/Sozialpädagogik für die Sekundarstufe I. Diese Lehrbefähigung könnte z.B. als 3. Fach – verbunden mit sozialpädagogischen Kompetenzen – von der nachwachsenden Lehrergeneration erworben oder von Kolleginnen und Kollegen nachträglich erworben werden.

5. schulpolitisch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der These, *Humankompetenz könne „nebenbei" in anderen Fächern erworben werden.* Es ist sehr zu begrüßen, dass in den neueren Lehrplänen dem „Sozialen Lernen" ein breiterer Raum geschaffen wird. Die methodischen und inhaltlichen Anstrengungen zum Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz sind aber so gewaltig, dass diese nur sehr bedingt neben dem Kürzen von Brüchen oder dem Übersetzen des AcI vermittelt werden können. In der Konsequenz bedarf es eines eigenen Faches um pädagogisch-psychologisch gesichert den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz zu ermöglichen. Der Pädagogikunterricht bietet dafür die best-möglichen Voraussetzungen: Er ist ein einzigartiges Angebot für unsere Schüler/innen, eine Chance für die Entwicklung unserer Schulen und eine Herausforderung für die universitäre Erziehungswissenschaft.

Anmerkung

1 UNESCO: Mittelfristige Strategie. Frieden und menschliche Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung – der Beitrag von Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation 2002-2007, herausgegeben von der Deutschen, der Österreichischen und der Schweitzer UNESCO-Kommission, Bonn 2003.

Ausschreibungen / Preise

„Innovationsförderpreis"

Der Hessische Jugendring hat im Jahr 2003 erstmals einen Innovationsförderpreis für die Jugendverbandsarbeit in Hessen in Höhe von 20 000 Euro ausgeschrieben. Mitglied der Jury ist Prof. Dr. Benno Hafeneger.

Tagungskalender

Dozentenseminar im Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma

Zusammen mit dem Dokumentations- und Kulturzentrum in Heidelberg rege ich ein kleines Seminar an zum Austausch über Projekte, Untersuchungen und Erfahrungen zu den Themen: Sinti und Roma, Minderheiten, Holocaust. Das Seminar soll in Heidelberg stattfinden und mit einem Besuch der Ausstellung „Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma" verbunden werden.

Interessenten bitte ich um Mitteilung an:
Prof. Dr. Franz Hamburger,
Pädagogisches Institut der Universität Mainz, 55 099 Mainz.
E-mail: Franz.Hamburger@uni-mainz.de

November 2003

28.-29.11.2003

Der 27. Sozialpädagogiktag zum Thema „Soziale Arbeit und Bildung" findet am 28.-29.11.2003 im Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Univesität Tübingen statt. Weitere Informationen finden sie auf der Homepage des Institutes (www.uni-tuebingen.de/uni/sei/a-szop).

Januar 2004

16.-17.1.2004

Siebter Bundesweiter Methodenworkshop zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung an der Universität Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 16. und 17. Januar 2004 zum siebten Mal den

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

Für die Teilnahme am Workshop sind ein Zugang zum Internet und eine persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über E-Mail organisiert wird. Weitere Informationen zu GruppenleiterInnen, Anmeldungsmodalitäten, Tagungsablauf und -ort finden Sie ebenfalls auf der Homepage: www.zbbs.de

Für weitere Auskünfte wenden Sie sich bitte an:
Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg. Tel.: 0391-6716539, Fax: 0391-6716502, E-Mail: ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de

30.01.2004

An diesem Tag veranstaltet der Vorstand der DGfE eine Tagung unter dem Motto „Lehrerbildung III – Zentren für Lehrerbildung" an der Freien Universität Berlin. Nähere Informationen erhalten Sie unter folgender Adresse: Jana Dreyer, Geschäftsstelle der DGfE, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin, Tel.: 030-838-54445, Fax: 030-838-54796 oder unter www.dgfe.de.

Februar 2004

11.-13.02.2004

Die zweitägige Jahrestagung 2004 des BV-Päd. (Bundesverband der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e.V.) zum Thema „Lernen mit elektronischen Medien:

Entwicklung und Konzeption ohne pädagogischen Blick?" findet erstmalig während der Didacta („didacta – die Bildungsmesse" vom 9. bis zum 13.2.2004) in den Veranstaltungsräumen der Messe Köln statt.
Informationen und Anmeldung unter info@bv-paed.de

März 2004

21.-24.03.2004

Kongress der DGfE „Bildung über die Lebenszeit" in Zürich. Im Rahmen des Kongresses finden die Mitgliederversammlungen der Sektionen und Kommissionen statt.

September 2004

20.-22.09.2004

Die 65. AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung)-Tagung wird von Prof. Dr. Olaf Köller in Nürnberg ausgerichtet.

Nachruf auf Elfriede Höhn

Elfriede Höhn verstarb am 12. Januar 2003 in Mannheim im Alter von 87 Jahren. Sie war in der Zeit von 1966 bis 1982 ordentliche Professorin für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie an der Universität Mannheim. Elfriede Höhn war eine Pionierin der Bildungsforschung, ein pädagogischer und pädagogisch-psychologischer Forschungsbereich, der sich im Spannungsfeld zwischen geisteswissenschaftlichen und empirischen Strömungen in den letzten 50 Jahren etablieren konnte. Nach dem Abitur ergab sich für sie die Möglichkeit eines Studiums an der Pädagogischen Hochschule. Sie war 4 Jahre Volksschullehrerin, oft auf entlegenen Dörfern unter heute kaum vorstellbaren schwierigen Bedingungen. Erst nach 1946 konnte sie, nachdem die Universität Tübingen wieder geöffnet war, das Staatsexamen und die Promotion ablegen. Im Einflussbereich des Psychiaters und Psychologen Ernst Kretschmar und des Pädagogen und Philosophen Otto Bollnow konnte sie sich als Assistentin an der Universität in Tübingen wissenschaftlich entwickeln. Später, ab dem Jahr 1955, nahm sie eine Tätigkeit im Rahmen der Ausbildung von Sonderschullehrern auf, ein Arbeitsbereich, den sie als große Bereicherung ihrer pädagogischen und psychologischen Tätigkeit verstand. 1966 erhielt Elfriede Höhn nach der Habilitation sofort einen Ruf an die Universität Mannheim, wo sie die aufkommende Bildungsforschung wesentlich mit initiierte und formte. Nach ihrer Emeritierung engagierte sie sich für das Seniorenstudium und war selbst eine Studentin der Archäologie.

Elfriede Höhn hob in ihrer eigenen wissenschaftlichen Arbeit immer hervor, dass genau empirisch gearbeitet werden sollte, dass aber auch geisteswissenschaftliche und historische Grundlagen der Pädagogik berücksichtigt werden müssten, wenn man das große und wichtige Feld der Bildungsforschung durchdringen will. Sie hielt es immer für ein Armutszeugnis, nur Literatur zur Kenntnis zu nehmen, die höchstens 5 Jahre alt ist. Sie berücksichtigte in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit die geistigen Entwicklungsströmungen, die in der Geschichte der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie uns lehren, dass viele Probleme und Problemlösungen schon früher diskutiert wurden. Selbst hat sie intensiv und vorbildlich empirisch gearbeitet, hatte aber auch immer großen Respekt vor denjenigen, die mit qualitativen geisteswissenschaftlichen Methoden an pädagogische und pädagogisch- psychologische Fragen herangehen. Bereits in ihrem Habilitationsprojekt zum Thema „Testtheoretische Grundlagen der Inhaltsanalyse projektiver Tests" zeigte sie die wichtigen Dimensionen pädagogischer und psychologischer Diagnostik auf, ein Bereich, der heute wieder verstärkt diskutiert wird. Elfriede Höhn entwickelte weitere Testverfahren, wie die deutsche Fassung des Soziogramms zur Erfassung von Gruppenstrukturen und die deutsche Bearbeitung des Welttests von Charlotte Bühler (zusammen mit Hildegard Hetzer). Elfriede Höhn musste als junge Frau noch bei ihrer Habilitation erhebliche Ressentiments und Widerstände gegen die weibliche Berufstätigkeit als Wissenschaftlerin überwinden. Bekannt wurde Elfriede Höhn einige Jahre später mit der enorm einflussreichen und auch heute noch instruktiven Untersuchung zum schlechten Schüler. Sie zeigte auf, dass andauernde Misserfolge von Schülern bei Lehrern und auch bei anderen Mitschülern in der Fremdwahrnehmung zu einer Etikettierung des schlechten Schülers führen und dass daraus dauerhafte Stigmatisierungen erwachsen. Die resultierende Schrift über Stereotype im Erzieherberuf wurde zu einem Markenzeichen früher empirischer Bildungsforschung und Pädagogischer Psychologie und war als wissenschaftliche Monografie ungewöhnlich erfolgreich.

Im Rahmen ihrer Mannheimer Professur wurden ihre pädagogischen Interessen immer breiter. Sie analysierte den kindlichen Fernsehkonsum, setzte sich mit der schulischen Anpassung heimatvertriebener Kinder auseinander, analysierte Probleme der Studierfähigkeit, zeigte Integrationsprobleme von Behinderten im Beschäftigungssystem auf, diskutierte die soziale und psychische Situation der weiblichen Landjugend, zeigte früh die Bedeutung von beruflicher Grundbildung auf und war für die Lernfähigkeiten im Alter sensibel. Ihre Themen waren in sichtbarer Nähe zu gesellschaftlichen Problembereichen, denn sie hatte die Grundüberzeugung, dass Wissenschaftler, die von der Allgemeinheit alimentiert werden, eine Bringschuld gegenüber der Gesellschaft haben und sich mit den Problemen auseinander setzen müssen, die den Praktikern unter den Nägeln brennen. Sie begnügte sich nie damit, ihre Ergebnisse lediglich zu dokumentieren und zu publizieren, sondern war am Transfer und am Dialog mit Menschen aus der Praxis und der Politik interessiert. Als Mitglied zahlreicher nationaler Gremien brachte sie die Lehrerbildung voran, setzte sich

als wissenschaftlicher Beirat für die Fernstudienlehrgänge ‚Ausbildung zum Beratungslehrer' und ‚Behinderungen und Schule' ein und war jahrelang Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DiPF) in Frankfurt am Main.

Kollegen, die sie genauer kennen, wissen, dass sie nicht nur in der pädagogischen Forschung und in der Beratungs- und Gremientätigkeit bis an ihre Grenzen ging, sondern, dass sie die Pflichten eines Universitätsdozenten auch darin sah, die Anwendung des von ihm gelehrten Wissens auf die praktischen Probleme des jeweiligen Berufsstandes mit in die Lehre einzubeziehen. Auch hier war diese kluge, durchsetzungsfähige, klar argumentierende und pädagogisch nachhaltig engagierte Wissenschaftlerin ein Vorbild für unsere Profession.

(Für den Vorstand: Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München)

Quelle: Klein-Allermann, E.: Traditionen, Themen und Trends pädagogisch-psychologischer Forschung aus der Sicht einer Zeitzeugin. In: Empirische Pädagogik, Jg. 9, 3/1995, S. 361-374.

Nachruf auf Friedrich Kuebart

Am 5. April 2003 verstarb im 66. Lebensjahr Dr. Friedrich Kuebart. Dr. Kuebart war einer der herausragenden Köpfe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland. Er leitete viele Jahre die von Oskar Anweiler gegründete Arbeitsstelle für Vergleichende Bildungsforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungen zur Bildung in der Sowjetunion und in Russland machten ihm einen Namen unter deutschen und internationalen Komparatisten der Bildung. Viele jüngere und ältere Forscher ließ er teilhaben an seinen ausgedehnten, historisch tiefgreifenden Kenntnissen über die Bildung im Ausland, die dank seiner Sprachenbeherrschung über den Gegenstand „Russland" weit hinausgingen. Menschlich und wissenschaftlich hatte er eine Ausstrahlung, die Orientierung bot.

(Prof. Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden, Sprecher der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft)

Aurin, Kurt, Prof. Dr., wurde am 04.02.2003 von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig die Ehrendoktorwürde (Dr., phil. h.c.) verliehen. Damit werden seine besonderen Leistungen in der Schulforschung und Schulentwicklungsplanung sowie sein Engagement in den neuen Ländern, vor allem seine Verdienste am Aufbau der Erziehungswissenschaft an der Universität Leipzig, gewürdigt.

Balhorn, Heiko, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Baumert, Jürgen, Prof. Dr., Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, wurde im Juli 2003 vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Ehrendoktorwürde verliehen.

Beck, Christian, PD Dr., Mainz, wurde im März 2003 die Bezeichnung apl. Prof. verliehen.

Böttcher, Wolfgang, PD Dr., Essen, hat den Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Evaluation in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens (C4) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angenommen und ist zum 01.03. 2003 zum Universitätsprofessor ernannt worden.

Bohl, Thorsten, Dr., wiss. Assistent an der Universität Tübingen, vertritt seit dem 01. April 2003 die Professur für Schulpädagogik (C4) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Buth, Manfred, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der Mathematik, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Dubs, Rolf, Prof. Dr. dres. h.c., St. Gallen, wurde am 10. April 2003 von der Technischen Universität Dresden die Würde eines doctoris rerum politicarum honoris causa wegen seiner richtungweisenden wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiet der Wirtschaftspädagogik und in Anerkennung seiner Verdienste beim Aufbau der Dresdner Wirtschaftspädagogik verliehen.

Grundmann, Hilmar, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Gutjahr, Elisabeth, PD Dr. phil. habil., vertritt seit dem Wintersemester 2002/03 die Professur für Grundschulpädagogik (C3) an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Hanke, Petra, Prof. Dr., hat zum Sommersemester 2003 einen Ruf auf eine C4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Primarstufe" am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angenommen.

Heinzel, Friederike, Prof. Dr., hat zum Sommersemester 2003 den Ruf auf eine C4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an die Universität Kassel angenommen.

Kaiser, Hermann-Josef, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Systematische Musikpädagogik, ist zum 31.03.2003 in den Ruhestand getreten.

Kammermeyer, Gisela, Dr., Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg, hat einen Ruf auf die C3-Professur „Pädagogik der frühen Kindheit" an die Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) angenommen.

Klika, Dorle, PD Dr. phil. habil., Universität Hildesheim, hat den Ruf auf eine C4-Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an die Universität Siegen, Fachbereich Erziehungswissenschaft/Psychologie zum Sommersemester 2003 angenommen.

Köhler, Bernd, WissOR, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der Sachkunde im Primarbereich, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Kracht, Annette, Dr., Universität Hamburg, vertritt im Sommersemester 2003 die C4-Professur für Sprachbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin.

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ist vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in die Kommission für den 12. Kinder- und Jugendbericht berufen worden. Der 12. Kinder- und Jugendbericht wird sich mit der „Bildung und Erziehung außerhalb der Schule" befassen und dabei zwei Schwerpunkte ins Zentrum rücken: Förderung von Kindern im Elementarbereich und Gestaltung von Ganztagsangeboten durch das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule.

Lecke, Bodo, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Schwerpunkt Mediendidaktik, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Martschinke, Sabine, Dr., Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg, hat einen Ruf auf den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau erhalten.

Maurer, Susanne, Dr., vertritt seit dem Sommersemester 2003 die Professur für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Michalik, Kerstin, Dr., hat seit dem 01.04. 2002 die Juniorprofessur „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Sachunterrichts, Schwerpunkt Gesellschaft" an der Universität Hamburg inne.

Michel, Gerhard, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftliches Institut, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, ist mit Ablauf des WS 2002/03 emeritiert worden.

Müller, Ulrich, PD Dr., Eichstätt, hat zum Sommersemester 2003 einen Ruf auf die C4-Professur für „Bildungsmanagemanet und Bildungsprozessentwicklung" an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angenommen.

Petersen, Jürgen, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Didaktik der Biologie, ist zum 31.03.2003 in den Ruhestand getreten.

Poenitsch, Andreas, HD Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, vertritt im Sommersemester 2003 weiterhin die C3-Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft in Koblenz.

Reh, Sabine, Prof. Dr., hat zum 1. April 2003 den Ruf auf eine C3-Professur Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Sekundarstufen/ Schulentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angenommen.

Röhner, Charlotte, Dr. phil. habil., hat den Ruf auf die C4-Professur für Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe an die Bergische Universität Wuppertal angenommen.

Roth, Hans-Joachim, Prof. Dr., Universität Köln, hat den Ruf auf die C3-Professur für „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Primarstufe" am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen.

Scarbath, Horst, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und außerschulische Bildung, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Schenk, Barbara, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Didaktik der Naturwissenschaften, Schwerpunkt Didaktik der Chemie, ist zum 30.09.2003 in den Ruhestand getreten.

Schrader, Josef, PD Dr., hat den Ruf auf die C4-Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen zum Sommersemester 2003 angenommen.

Schütte, Friedhelm, PD Dr. phil., Dipl.-Ing., Technische Universität Berlin, vertritt auch im Sommersemester 2003 die C4-Professur für Berufliche Aus- und Weiterbildung am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel.

Siemon, Jens, Dr., hat seit dem 15.12.2002 die Juniorprofessur „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Schwerpunkt Didaktik der beruflichen Informatik und der IT- und Medienberufe" an der Universität Hamburg inne.

Strathmann, Alfons M., PD Dr., hat einen Ruf auf einen Professur (C4) für Lernbehindertenpädagogik an die Universität Leipzig erhalten und vertritt diese Stelle im Sommersemester 2003.

Treptow, Rainer, Prof. Dr., hat den Ruf auf die C4-Professur des Instituts für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik angenommen.

Vogt, Jürgen, PD Dr., Universität Münster, hat den Ruf auf die C4-Professur für „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik mit dem Schwerpunkt Systematische Musikpädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg erhalten.

Weber, Peter J., PD Dr. phil., vertritt ab dem Sommersemester 2003 für zwei Jahre die C4-Professur für Erwachsenenbildung (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung, Allgemeine und Kulturelle Bildung und Neue Medien) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Wittpoth, Jürgen, Prof. Dr., hat zum Wintersemester 03/04 den Ruf auf den Lehrstuhl „Erziehungswissenschaft" mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung" (C4) an der Ruhr-Universität Bochum angenommen.